

Birgit Hennig

Interaktion und Kommunikation zwischen Menschen mit schwerster Behinderung und ihren Bezugspersonen: Aspekte des Gelingens

1 Einleitung

Menschen mit schwerster Behinderung sind im Gebrauch und Verständnis der kommunikativen Mittel, wie wir sie normalerweise in unserem Alltag verwenden, meist stark eingeschränkt, z. B. durch fehlende Mittel der lautsprachlichen Verständigung, eine eingeschränkte Mimik, eingeschränkte motorische Möglichkeiten oder zusätzliche Beeinträchtigungen der Sinne. Das Zustandekommen dialogischer und kommunikativer Prozesse unter diesen erschwerten Voraussetzungen erfordert eine hohe Anpassungsleistung an die spezifischen Ausgangsbedingungen in der Interaktion, die am Anfang des Entwicklungsprozesses zu einem großen Teil von Seiten der nichtbehinderten Kommunikationspartner erbracht werden muss. Der Dialog und die Annäherung an einen gemeinsamen Konsens im Verstehen entspringen darüber hinaus einem gemeinsamen Tun, einer gemeinsam geteilten Erfahrung (Bruner 1979, 34; Fröhlich 2010, 12f.). Auch diese Erfahrungen stellen sich im Kontext von schwerster Behinderung i.d.R. nicht von selbst ein. Sie setzen vielmehr voraus, dass von den Bezugspersonen in verantwortungsvoller Weise Gelegenheiten geschaffen werden, in denen sich die Person trotz aller einschränkenden Bedingungen als aktiv handelnd und im Austausch mit ihrer dinglichen und sozialen Umwelt erleben kann.

Bei der Analyse dieser Voraussetzungen verwundert es nicht, dass aus Sicht von Eltern oder professionellen Bezugspersonen die wahrgenommenen Potenziale oder Hindernisse in der Kommunikation in einer engen Korrelation mit der Einschätzung der subjektiv erfahrenen »Schwere« einer Behinderung stehen (Kristen 1994, 38; Sullivan/Lewis 1993, 69; Fröhlich 2010, 13).

Dialog und Kommunikation sind aus eben diesen Gründen auch in vielen Ansätzen zur Förderung von Menschen mit schwerster Behinderung ein wichtiger Ausgangspunkt und zentraler Inhalt der Intervention. Pioniere dieser Entwicklung waren in Deutschland Fröhlich/Haupt mit dem Konzept der Basalen Stimulation sowie Mall mit dem Ansatz der Basalen Kommunikation. Ihre Konzepte haben auch heute noch einen hohen Stellenwert in der Praxis. Nahezu synonym zur Kommunikationsförderung wird heute außerdem oft das Konzept der Unterstützten Kommunikation benannt. Dieses lässt sich in Anlehnung an Kristen (1994) definieren als »alle pädagogischen und therapeutischen Maßnahmen, die eine Erweiterung der kommunikativen Möglichkeiten bei Menschen ohne [oder mit stark eingeschränkter] Lautsprache bezwecken« (ebd., 15).

Kritisch anzumerken ist, dass sich die Kennzeichnung des Entwicklungsstandes im Bereich Sprache und Kommunikation in der Diagnostik und in wissenschaftlichen Erhebungen im deutschsprachigen Raum zumeist an den Kriterien Sprachverständnis und (intentionale) Ausdrucksfähigkeit orientiert (vgl. in der Zusammenfassung Hennig-Mouihate 2003, 37ff.; aktuell z. B. Boenisch 2008; Klauß et al. 2007). Ebenso sind Zielsetzungen der Förderung oft auf die Verständigung mit Symbolsystemen ausgerichtet oder sie fokussieren beim Einsatz körpersprachlicher Mittel die inhaltliche Kommunikation, in dem z. B. Funktionen der Mitteilung und der Kontrolle (etwas auswählen, Ja-nein-Kommunikation) als Förderziel formuliert werden (ebd. sowie Boenisch 2008a). Fehlende Kompetenzen in diesen Kategorien führen häufig dazu, dass die Gruppe von Menschen mit schwerster Behinderung als defizitär gekennzeichnet wird (z. B. Sachse/Boenisch 2003, 401f.). Spezifische Merkmale spielerischer, zweckfreier Dialogformen als Vorläuferfähigkeiten der inhaltlich-intentionalen Kommunikation und die Qualität des Aufeinanderbezogens der Dialogpartner in der Interaktion werden demgegenüber sehr viel weniger berücksichtigt und häufig unterschätzt.

Zusammenfassend konstatieren mehrere Autoren übereinstimmend, dass Kinder und Jugendliche, die von sich aus noch keine Ansätze zur zielgerichteten, inhaltlich orientierten Kommunikation erkennen lassen, aus systematischen, zielgerichteten Angeboten der Kommunikationsförderung derzeit noch häufig herausfallen (Hedderich 1991, 192; Wachsmuth 2001, 39; Klauß et al. 2004, 129). Die komplexen Fähigkeiten der intentionalen Kommunikation, eventuell sogar auf Symbolebene, setzen eine Vielzahl von Kompetenzen voraus, die bei Menschen mit schwerster Behinderung nicht ohne Weiteres vorausgesetzt und erwartet werden können. Es ist daher notwendig, kommunikative Kompetenzen im vorsprachlichen Bereich genauer zu analysieren und konkrete Konsequenzen für die Förderung von Menschen mit schwerster Behinderung daraus abzuleiten (Fröhlich/Simon 2004; Wiczorek 2004; Hennig-Mouihate 2003; Hennig-Mouihate 2005).

In dem vorliegenden Artikel sollen Erkenntnisse zu diesem wichtigen Themenbereich unter Berücksichtigung englischsprachiger Literatur zusammengefasst werden. Die Ausführungen sind als eine Ergänzung zu bereits bestehenden Publikationen im Bereich der Kommunikationsförderung von Menschen mit schwerster Behinderung zu verstehen (im Überblick z. B. Fröhlich et al. 2001; Maier-Michalitsch/Grunnick 2010). Die hier dargestellten Aspekte beziehen sich schwerpunktmäßig auf den Personenkreis von Menschen, die noch nicht oder kaum intentional kommunizieren.

2 Interaktion – Kommunikation – Dialog: unterschiedliche Sichtweisen und Definitionen

Zwischenmenschliche Interaktion soll hier in Anlehnung an Papoušek/Papoušek (1981) definiert werden als eine soziale Situation, in der sich zwei Personen in einer dynamischen Wechselbeziehung durch ihr Verhalten aufeinander beziehen und sich als autonome Partner gegenseitig anregen, beeinflussen und verändern (ebd., 230).

Der Begriff der Kommunikation wird sehr unterschiedlich definiert. Tabelle 1 verdeutlicht eine Vielfalt von Begriffsdefinitionen, die in einem engen Zusammenhang mit dem Verständnis kommunikativer Prozesse und deren Entwicklung stehen.

Kommunikation als wechselseitige soziale Bezugnahme	Frühe Interaktion = zweckfreier, spielerischer Dialog »ohne Inhalt« = Erlebnis wechselseitiger Einflussnahme und Selbstwirksamkeit = lernen, »wie man im Dialog abwechselt, wie man [...] etwas bewirkt.« (Papoušek 1994, 81)	0.–5. Monat
Kommunikation als Erschließung einer Absicht aus zielgerichtetem Verhalten	Prä-Intentionales Verhalten/ Prä-Intentionale Phase der Kommunikation Wenn das Kind zielgerichtet handelt, sich aber noch nicht bewusst absichtsvoll äußert, seine Signale von der Umwelt jedoch als bedeutungsvoll interpretiert werden (als ob das Kind eine Absicht habe) (vgl. Olsson/Grove 1998).	ca. 6.–8. Monat
Kommunikation als gezielte, absichtsvolle Mitteilung an eine andere Person	Intentionale Kommunikation = zielgerichtete, vorsprachliche Kommunikation mit dem Repertoire körpereigener Mittel »Die Äußerung einer Person ist an ein Du gerichtet, bezieht sich auf etwas Drittes und ist verbunden mit einer Absicht.« (Zollinger 2000, 12)	ab 9. Monat
Kommunikation als Übermittlung von Informationen	Symbolische Kommunikation »Wechselwirkungsprozess der Übermittlung, Aufnahme und Sinnggebung von Mitteilungen zwischen verschiedenen Menschen.« (Lingen 1994, zit. n. Arnusch/Pivit 1996)	ab ca. 12 Monate

Tab. 1: Meilensteine der kommunikativen Entwicklung

Formen des Dialogs in der sozialen Interaktion und die Ausdifferenzierung wechselseitiger Abstimmungsprozesse gipfeln im Alter zwischen 9 und 12 Monaten in der Fähigkeit zur intentionalen, d. h. absichtsvollen Kommunikation des Kindes (Bates et al. 1987; Olsson/Grove 1998, 20). Das Kind nutzt zur Realisierung erster kommunikativer Funktionen sein vorhandenes körpereigenes Repertoire kommunikativer Mittel (Papoušek 1994; Zollinger 1999). Ein Indikator für das Erreichen dieses wichtigen Meilensteines ist die wechselseitige Koordination der Aufmerksamkeit im Sinne der sog. Triangulierung (ebd.). Diese Fähigkeit ist eine wichtige Voraussetzung für das Verständnis und den Gebrauch symbolischer Formen der Kommunikation, wie die Lautsprache oder Alternativen aus dem Angebot der Unterstützten Kommunikation (Papoušek 1994, 151; Zollinger 1999; Camaioni 1993). In Bezug auf Menschen mit schwerster Behinderung sind diese Aspekte der kommunikativen Entwicklung bisher noch wenig erforscht. Viele Autoren stimmen jedoch darin überein, dass die Möglichkeiten der Herstellung referentieller Bezüge oder gar die wechselseitige Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf ein gemeinsames Objekt oder Thema unter den die Interaktion beeinflussenden multiplen schädigungsspezifischen Voraussetzungen wesentlich erschwert sind (z. B. Ingholt 2000; Sarimski 2001; Camaioni 1993; Wilder et al. 2004). Der Meilenstein der Triangulierung wird bei Menschen mit schwerster Behinderung nicht selten zum Grenzstein der kommunikativen Entwicklung.

Bedeutsam ist, dass die benannten Fähigkeiten nicht angeboren sind oder primär Reifungsprozessen unterliegen, sondern dass sie über konkrete Erfahrungen in zwischenmenschlichen Bezügen erlernt werden (Hildebrand-Nilshon 2000, 235 u. a.). Ansätze zur Förderung kommunikativer Kompetenzen bei Menschen mit schwerster Behinderung, die noch nicht intentional kommunizieren, sollten daher solche Erfahrungsaspekte in besonderer Weise berücksichtigen.

Der Begriff des Dialogs definiert aus pragmatisch-linguistischer Sicht eine reziprok-abwechselnde Struktur des kommunikativen Austausches (Reimann 1996, 61; Kristen 1994, 47). In der engeren Definition bezieht sich das Dialogverständnis auf intentionale Formen von Sprechakten; die Dialogfähigkeit wäre demzufolge geknüpft an Voraussetzungen, wie sie in Bezug auf die inhaltlich-symbolische Kommunikation benannt wurden (Reimann 1996, 61).

Dieses Konzept ist auf die pré-intentionale Phase der Interaktion nur sehr eingeschränkt übertragbar. Ohne Zweifel lassen sich in Dyaden mit sehr kleinen Kindern oder in Dyaden mit schwerstbehinderten Menschen Strukturen des Abwechslens beobachten. Diese frühen, reziproken Formen des sog. »Turn-Taking« unterscheiden sich qualitativ jedoch wesentlich vom späteren intentionalen Abwechseln in der Kommunikation. Im Gegensatz zur »echten« Reziprozität ist nicht der Inhalt der Kommunikation von Bedeutung, sondern der Gleichklang im Rhythmus und die daraus entstehende Gemeinsamkeit; das typische Muster des Abwechslens ist vermutlich das Ergebnis einer gemeinsamen Konstruktion auf der Basis hypothetischer Erwartungen (Stern 2000; Fogel 1993). Als Vertreter der Systemtheorie betont Fogel, dass das dem

traditionellen Dialogkonzept häufig zu Grunde gelegte Sender-Empfänger-Modell lediglich *ein* Modell sei, und zwar eines, das die komplizierten, realen Sachverhalte des Kommunikationsprozesses sehr vereinfacht darstelle (Fogel 1993, 11; vgl. auch Stern 2000). Fogel verwendet zur Kennzeichnung des Phänomens der Kommunikation stattdessen den Begriff der Ko-Regulation. Er meint damit einen dialogischen Prozess, in dem die Interaktionspartner ihre Verhaltensweisen in Bezug zu den fortlaufenden und antizipierten Handlungen ihres Gegenüber immer wieder dynamisch anpassen und verändern und auf diese Weise gleichzeitig und nahezu gleichberechtigt miteinander interagieren (ebd., 12). Daraus entstehende Muster des aufeinander abgestimmten Handelns, wie z. B. der gemeinsame Rhythmus, bilden im weiteren Verlauf der Entwicklung den vertrauten »Rahmen« (»consensual frame«) für das Aushandeln der Bedeutung von Verhaltensweisen (ebd. 19; vgl. in ähnlicher Weise auch das Konzept der »Formate« von Bruner; Hinweise bei Stern 2000 sowie Elemente ritualisierter Spielsituationen nach Sarimski 1986 und Papoušek 1994, 53). Fogel (1993) meint, dass letztlich auch Sprache und (sprachliche) Informationen nichts anderes als ein Ergebnis dieses Prozesses seien (vgl. dazu weiterführend ebd., 15/18f.).

Die begriffliche Unterscheidung von intentionaler Kommunikation, frühen Dialogformen im Sinne des Konzeptes der Ko-Regulation und von Interaktion als allgemeine, übergreifende Kennzeichnung für soziale Austauschprozesse dient als theoretischer Hintergrund für die nachfolgenden Ausführungen. Dabei soll auf ausgewählte Aspekte der Kommunikationsentwicklung unter den Voraussetzungen einer komplexen Hirnschädigung bei Menschen mit schwerster Behinderung und auf verschiedene Ansätze der interaktionsorientierten Förderung für diese Zielgruppe näher eingegangen werden.

Es ist zu beachten, dass mit dem Rückblick auf frühe Phasen der Kindheit keine Schlussfolgerungen auf ein bestimmtes Entwicklungsalter intendiert sind. Es ist davon auszugehen, dass sich jede Person mit ihren individuellen Entwicklungsvoraussetzungen in subjektiv sinngebender Weise auseinandersetzt; sehr unterschiedliche Ausgangsbedingungen führen nach dieser Annahme zu einem sehr unterschiedlichen Ergebnis von Entwicklungsprozessen. Die Anerkennung von qualitativer »Andersartigkeit« oder Verschiedenheit bedarf jedoch nicht zwangsläufig der Klassifikation oder eines Vergleichs mit dem Entwicklungsprofil und dem Alter nichtbehinderter Kinder. Das Wissen über reguläre Abfolgen und Zeitfenster von Entwicklungsschritten kann für die Förderplanung hilfreich sein. Letztlich geht es jedoch um die Herausarbeitung von wichtigen Prinzipien der Entwicklung (Adamson 1996, 19), welche generell – d. h. nach dem derzeitigen Stand der Forschung ungeachtet der Schwere einer Behinderung und damit verbundener Einschränkungen oder Abweichungen von der »Norm« – einen maßgeblichen Einfluss auf den Erwerb vorsprachlicher Fähigkeiten und darauf aufbauende kommunikative Kompetenzen bei allen Menschen haben.

3 Beziehungsstiftende Ressourcen und entwicklungsförderliche Prinzipien in der frühen sozialen Interaktion/Besonderheiten im Entwicklungsverlauf unter der Bedingung einer schweren und mehrfachen Behinderung

Bei den frühen Dialogformen geht es noch nicht um den Austausch von Absichten und Inhalten, sondern das Ziel besteht darin, miteinander in eine Beziehung zu treten und im gemeinsamen, wechselseitig aufeinander bezogenen Tun zu erleben, dass die eigenen Handlungen beim Interaktionspartner eine Wirkung haben; beide Partner beeinflussen sich gegenseitig (in Anlehnung an Papoušek/Papoušek 1981, 230). Das Gelingen des Dialogs beruht auf einem Wechselspiel zwischen angeborenen Fähigkeiten auf Seiten des Kindes und entwicklungsförderlichen Prinzipien der Dialoggestaltung, die zum Repertoire der sog. »intuitiven elterlichen Didaktik« gehören (Papoušek 1995, 8). Sie lassen sich in einer Auswahl wie folgt kennzeichnen:

Angeborenes soziales Interesse – Responsivität

Alle Kinder werden mit Präferenzen der Wahrnehmung geboren, die sie für die soziale Interaktion besonders gut vorbereitet erscheinen lassen (z. B. Vorliebe für die mütterliche Stimme, das Gesicht, Körperkontakt und menschliche Nähe). Eltern orientieren sich spontan an den Signalen des Kindes, suchen ihrerseits den Kontakt und bestätigen Initiativen des Kindes intuitiv belohnend. So entsteht im günstigen Fall ein sich wechselseitig verstärkender, positiver Rückkopplungsprozess im kommunikativen Austausch (Papoušek 1995; Stern 2000).

Angeborenes Gefühl für rhythmische Strukturen – Angebot von Rhythmus und Timing

Alle Kinder haben lt. Beobachtungen von Stern (2000) ein angeborenes Gefühl für rhythmische Strukturen. Eltern bieten dem Kind, intuitiv anknüpfend an die vorhandenen Kompetenzen, ein reichhaltiges Repertoire leicht zu verarbeitender Rhythmen im Spiel an. Sie schaffen über die Vorgabe bestimmter zeitlicher Strukturen in Abstimmung auf die individuellen Eigenheiten des Kindes einen wichtigen Orientierungsrahmen in der Interaktion (ebd.).

Kontingenz – Kontingenzerfahrung – Kontingenzerwartung

Die Fähigkeit, kausale Zusammenhänge zwischen dem eigenen Verhalten und den dadurch hervorgerufenen Konsequenzen in der Umwelt zu entdecken, wird als Kontingenz bezeichnet und ist als Prinzip der Verhaltensorganisation vermutlich bei allen Kindern angeboren (Papoušek 1995, 95; Nadel 1999, 137). Eltern ermöglichen dem Kind in den spielerischen Formen des Dialogs vielfältige Erfahrungen zur Kontingenzwahrnehmung. Kontingenzerfahrungen in der sozialen Interaktion sind der Ursprung von Selbstwirksamkeitserfahrungen. Die mit der Selbstwirksamkeit verbundenen positiven Affekte spielen als intrinsischer Motivationsmechanismus eine wichtige Rolle für

das Lernen (Papoušek 1995, 6). Als Voraussetzung für die Kontingenzerfahrung muss die angebotene Modalität der Antworten (visuell, auditiv, taktil, usw.) den individuellen Wahrnehmungsfähigkeiten des Kindes entsprechen und der Zusammenhang muss für das Kind wiederholt erlebbar sein (Nadel 1999). Kontingenzerfahrungen führen langfristig zum Aufbau von Erwartungen über den Ablauf bestimmter Ereignisse und Handlungen. Somit sind sie die Grundlage für die Entwicklung von Intentionalität im späteren kommunikativen Verhalten (Papoušek 1995, 5f.; Leber 2000; Nadel 1999 u. a.).

Fähigkeit zur Wahrnehmung von affektivem Gleichklang und Dissonanz – Synchronisation

Kinder sind wahrscheinlich von Geburt an in der Lage, Resonanzen und Dissonanzen der Intensität von Gefühlsqualitäten in der zwischenmenschlichen Interaktion wahrzunehmen. Eine zeitliche und inhaltliche Abstimmung der Bezugspersonen im Sinne der Synchronisation (z. B. Papoušek 1994, 94ff.; Stern 2000a, 198ff.) bewirkt beim Kind Erfahrungen des affektiven Gleichklangs. Interessanterweise kommen in den ersten Lebensmonaten Formen des gleichzeitigen Vokalisierens und Agierens und reziproke Muster des Turn-Takings in der Interaktion fast gleichwertig nebeneinander vor (Stern 2000, 26ff.; Papoušek 1994, 95; Messer 1994, 32ff.). Die Erfahrungen der Resonanz schaffen die Basis für den emotionalen Austausch und sind somit der Grundstein für den Aufbau einer Beziehung (ebd.). Die Etablierung von positiver Wechselseitigkeit in spielerischen Dialogformen ist außerdem eine entscheidende Variable für die Kennzeichnung einer entwicklungsförderlichen Dynamik im Interaktionsgeschehen (Stern 2000 89ff.; Papoušek 1996, 146).

Auf der Grundlage von Beobachtungen in der Praxis und einzelnen Untersuchungen ist nach dem derzeitigen Erkenntnisstand davon auszugehen, dass auch Menschen mit schwerster Behinderung über diese Fähigkeiten als wichtige Voraussetzung für die Dialoggestaltung verfügen. So wird angenommen, dass Menschen mit schwerster Behinderung ähnliche Bedürfnisse nach menschlichem Kontakt, sozialer Zuwendung, Kommunikation und Einflussnahme haben wie jene ohne Behinderung und dass eine auf die Besonderheiten der Wahrnehmung und Informationsverarbeitung abgestimmte Responsivität eine entscheidende Variable im Entwicklungsprozess ist (Vlaskamp et al. 1996, 55ff.; Kristen 2002; Preisler 1997, 205f.; Ingsholt 1996, 276; Wilder/Granlund 2003). Burford (1988) konnte in der Interaktion zwischen Kindern mit schwerer Behinderung und ihren Bezugspersonen ebenso die Sensitivität für rhythmische Strukturen, das »absolute Zeitgefühl für kommunikative Bewegungen« (Adam 1996, 58), beobachten und bestätigen. Nach Untersuchungen von Nadel (1999) ist auch die Fähigkeit zur Kontingenzwahrnehmung bei allen Kindern angeboren. Die Erwartung von Kontingenzen tritt jedoch nur dann ein, wenn ein Kind ausreichend und wiederholt die Gelegenheit bekommt, die Wirksamkeit seines Handelns in kontingenten Zusammenhängen zu erleben (ebd., 140). Schließlich haben verschiedene

Autoren die Erfahrung gemacht, dass das Prinzip der Synchronisation und die damit verbundenen Erlebnisqualitäten der Resonanz bei allen Kindern, ungeachtet der Altersstufe und ungeachtet der Schwere der Behinderung, äußerst wirksam sind (z. B. Nordoff/Robins 1986; Becker et al. 1998).

Ein aktuell veröffentlichtes Review zur Metaanalyse ausgewählter englischsprachiger Studien bestätigt in ähnlicher Weise genau diese Qualitäten als Voraussetzung und »Schlüsselprinzipien« für eine gelingende Interaktion zwischen Menschen mit schwerer Behinderung und ihren Kommunikationspartnern (Hostyn/Maes 2010).

Auf Seiten des Kindes und der Eltern gibt es unter der Bedingung schwerster Behinderung jedoch Besonderheiten, die die sonst so selbstverständliche Etablierung eines freudvollen sozialen Wechselspiels erheblich erschweren. Schon allein ein gesundheitlich instabiler Zustand kann die Energie des Kindes für über das Überleben hinausgehende Entwicklungsaufgaben stark minimieren; wiederholt auftretende lebenskritische Phasen bedingen erhebliche Verzögerungen oder vorübergehende Stillstände der Entwicklung (Fröhlich 1999, 21ff. u. a.). Eine erschwerte Lesbarkeit der Signale des Kindes, Probleme der Regulation von Wachheit, Aufmerksamkeit und Erregung sowie schädigungsspezifische Besonderheiten (z. B. beim Vorliegen einer Sehschädigung) erfordern eine erhöhte Anpassungsleistung der Interaktionspartner. Diese Anpassung wird durch die (evolutions-)biologisch verankerten Voreinstellungen und Erwartungen der Bezugspersonen, die sich in der »intuitiven elterlichen Didaktik« ausdrücken, gleichzeitig aber behindert und erschwert. Es besteht dadurch das Risiko einer weniger gut gelungenen Abstimmung der Dialogangebote auf die kindlichen Signale, Bedürfnisse und Fähigkeiten (zusammenfassende Analysen vgl. Hennig-Mouihate 2003; Fröhlich/Simon 2004; Hostyn/Maes 2010). Daraus resultierend können sonst entwicklungsförderliche Faktoren, wie z. B. Kontingenzerfahrungen u. U. nicht die erwünschte Wirkung entfalten, mit vorhersehbaren, die Entwicklung beeinträchtigenden Konsequenzen (ebd.). Durch eine scheinbar fehlende oder negative soziale Rückmeldung des Kindes unterliegen die Prozesse der Beziehungsgestaltung außerdem einem Risiko der FehlAbstimmung im Sinne von unter- oder überfordernden Angeboten in Spiel- und Interaktionssituationen; Frustrationen können dann langfristig auch zu einer Reduktion der Kommunikationsangebote von Seiten der Bezugspersonen oder zu erlernter »kommunikativer Hilflosigkeit« und Passivität auf Seiten des Kindes führen (Sarimski 1985; Sarimski 1986, 118; Sarimski 1997, 314). Hinzu kommt, dass die Zeit und die Muße für entspannte Spielsituationen im Familienalltag mit schwer oder mehrfachbehinderten Kindern nachweislich eingeschränkt ist, z. B. durch einen erhöhten Aufwand für alltägliche Verrichtungen sowie zusätzliche pflegerische, medizinische und therapeutische Maßnahmen (Sarimski 2000; Sarimski 2000a; Papoušek 1996, 48).

Der Faktor der Interaktivität ist trotz aller Schwierigkeiten gleichzeitig aber auch eine entscheidende Chance für die kommunikative Entwicklung. Die Frage nach der Prognose lässt sich nicht ausschließlich durch die Analyse der individuellen Voraussetzungen des Kindes beantworten, sondern ist in entscheidendem Maße ebenso abhän-

gig von der Anpassungsleistung der Bezugspersonen an die spezifischen Bedingungen in der Interaktion. Ein sensitives und responsives Eingehen auf die Äußerungen des Kindes und Adaptionen in Bezug auf das Tempo, kommunikative Mittel u. a. können offenbar die eingeschränkten Voraussetzungen eines Kindes mit schwerster Mehrfachbehinderung zu einem gewissen Maß kompensieren und somit Entwicklung ermöglichen. Ausgehend von den vorhandenen Kompetenzen können dabei die Prinzipien der Dialoggestaltung ein Wegweiser zur gezielten Anpassung und Weiterentwicklung des eigenen Kommunikationsverhaltens sein.

4 Schritte zum Dialog: Ziele und Inhalte der Kommunikationsförderung für Menschen mit schwerster Behinderung, die noch nicht oder kaum intentional kommunizieren

Spielerische Dialogformen sind mit jedem Menschen auf der Grundlage des vorhandenen körpereigenen Ausdrucksrepertoires realisierbar und somit zunächst unabhängig von Symbolsystemen, technischen Geräten oder anderen Hilfsmitteln. Prinzipiell kann jede Verhaltensweise zu einem Dialogbeitrag ausgestaltet werden. In der Literatur zu Förderkonzepten werden z. B. benannt: der Atemrhythmus (Mall 1998), Vokalisationen (Fröhlich 1999), Bewegungen, Berührungen oder mimische Ausdrucksmuster (z. B. Lee/MacWilliam 2008). Die Äußerungen bekommen als »Vorschlag« oder »Gegenvorschlag« eine soziale und kommunikative Bedeutung, wenn sie als solche von den Bezugspersonen anerkannt und beantwortet werden (Milani-Comparetti 1987).

Menschen mit schwerster Behinderung, bei denen noch keine eindeutig gerichtete Intention im kommunikativen Verhalten erkennbar ist, lernen gemäß den Prinzipien in der frühen Interaktion über diese Art von Erfahrungen, »wie man im Dialog abwechselt, [...] wie man etwas durch Laute [oder andere Äußerungen] bewirkt« (Papoušek 1994, 91; vgl. auch Stern 2000, 26). Der inhaltliche Aspekt der Kommunikation spielt hingegen zunächst eine untergeordnete Rolle.

Die konkrete Ausgestaltung von Dialogbeiträgen soll am Beispiel von Synchronisation und kontingenter Antwort näher erläutert werden. Prinzipiell ist zu den Fördersequenzen ein begleitendes Videofeedback zu empfehlen.

4.1 Das Prinzip der Synchronisation: Gemeinsamkeit erfahren, Resonanz spüren, Gegenseitigkeit erleben

Die Möglichkeiten der Synchronisation mit schwerstbehinderten Kindern¹ als Ausgangspunkt der kommunikativen Entwicklung werden in der Literatur bisher eher vereinzelt beschrieben, so z. B. in der Musiktherapie (u. a. Nordoff/Robins 1986), in

1 Die nachfolgenden Abschnitten beziehen sich auf Kinder. Die Prinzipien lassen sich jedoch unabhängig vom Alter in der Förderung einsetzen (z. B. Zeedyk et al. 2009). Dabei müssen dann u. U.

Erfahrungsberichten der Hörsehgeschädigtenpädagogik (Becker et al. 1998) und mit anderem theoretischen Hintergrund auch bei Mall im Ansatz der Basalen Kommunikation (z. B. 2003).

Becker et al. (1998, 520) sehen in der synchronen Abstimmung ein »fundamentales tragendes Element zur Entwicklung von Kommunikation«. Die Synchronisation sei, insbesondere in der Interaktion mit einem mehrfachbehinderten Kind, oftmals die erste und manchmal auch die einzige »gemeinsame Sprache« (ebd., 521). Das Prinzip beruht vorrangig auf musikalischen Elementen (z. B. Rhythmus, Tonhöhe, Zeitdauer, Dynamik) (Stern 2000a, 209f.). Insbesondere die Stimme ist mit ihren vielfältigen und variationsreichen Möglichkeiten der Modulation das Mittel der Wahl zur synchronen Abstimmung (Papoušek 1994, 205). Auch rhythmische Elemente eignen sich gut für die Synchronisation. Der Erwachsene kann beispielsweise eine typische Bewegungssequenz des Kindes im gleichen Rhythmus aufgreifen und durch Klatschen, Trommeln, Antippen oder Mitbewegen im Takt synchron begleiten. Die meisten Kinder reagieren in irgendeiner Weise darauf, z. B. indem sie kurz innehalten oder aber das Spiel »intensivieren oder variieren durch vermehrtes, heftigeres Klopfen, Lautieren, Lächeln, Strampeln« (Becker et al., 1998, 521). Weitere Beispiele für fortgeschrittenere Versionen im Sinne des sog. »affect-attunement« finden sich bei Lenz (2000), Pfeffer (1988, 162ff.) und Stern (2000a, 200f.). Bei Kindern mit sehr schweren Formen der Beeinträchtigung muss man die Synchronisation u. U. über längere Zeit wiederholt anbieten, bis man »registriert« wird. Dieses Registrieren kann dann aber zum Ausgangspunkt eines lustvollen Zusammenspiels werden (Becker et al. 1998, 522; Daelman et al. 2001, 112). Becker et al. (ebd.) berichten, dass sie »kein einziges Kind erlebt [haben], das nicht früher oder später auf dieses Einschwingen positiv reagiert hätte«.

Das Spiegeln der Äußerungen des Kindes im »Modus des Gleichseins« (Messer 1994, 52, in Anlehnung an Stern) unterstützt das Entstehen einer gemeinsamen Handlung, aus der sich über wechselseitige Vorschläge der Variation nach und nach längere, aufeinander eingespielte Sequenzen des miteinander Agierens entwickeln können (Becker et al. 1998, 530; Daelman et al. 2001, 114ff.).

4.2 Das Prinzip der Kontingenz: Etablierung reziproker Strukturen

Konkrete Möglichkeiten der Antwort auf Äußerungen von Kindern mit schwerster Behinderung im reziproken Muster bestehen in einem kontingenten komplementären Verhalten (z. B. Kind hebt den Arm – Bezugsperson berührt den Arm, Kind sucht Blickkontakt – Bezugsperson antwortet mit einem Lächeln) oder in der Imitation und Variation von Verhaltensäußerungen (z. B. Kind lautiert – Bezugsperson spiegelt die Lautfolge in exakt der gleichen Form oder höher, tiefer, schneller, langsamer usw.). Erste reziproke Strukturen entstehen i.d.R. zunächst nur durch eine gezielte zeitliche

aber vorausgegangene, biografisch bedeutsame Erfahrungen als wichtige Einflussvariablen in der Beziehungsgestaltung berücksichtigt werden (vgl. Wiczorek 2002).

Anpassung der Bezugspersonen an die Verhaltenssequenzen des Kindes. Solche, in der Literatur manchmal als »Pseudodialoge« bezeichneten Interaktionsformen (Fröhlich/Lazarus 1994, 154; Ingsholt 2000) sollten in ihrer Bedeutung für die kommunikative Entwicklung nicht unterschätzt werden. Die Ein- und Abstimmungsprozesse von Seiten der Bezugspersonen sind ein entscheidender und wichtiger Schritt für die darauf aufbauende wechselseitige Ko-Regulation von Verhaltensweisen, aus denen sich wiederum Dialogmuster des gleichberechtigten, reziproken Abwechslens entwickeln können.

Das Verstehen der Dialogstruktur wird durch eine klare Gliederung des Ablaufes in eigene Beiträge und Pausen erleichtert (Sarimski 1993, 97). Das ruhige, geduldige Tolerieren längerer Wartezeiten zwischen der eigenen kontingenten Antwort und dem nächsten Dialogbeitrag des Kindes ist von entscheidender Bedeutung, da sonst leicht die Gefahr der Einseitigkeit besteht, weil das Tempo zu hoch ist und/oder Dialogbeiträge des Menschen mit schwerster Behinderung nicht abgewartet werden (Nielsen 1992, 50; Preisler 1997, 207; Nind/Hewett 1996, 122ff.; Orelove/Sobsey 1987, 294, 308f.). Die Modalität der Antworten der Bezugspersonen muss den individuellen Wahrnehmungsmöglichkeiten und -präferenzen des Menschen mit seinen individuellen Einschränkungen entsprechen. Durch sorgfältige Beobachtung können die bestmöglichen Zugangswege herausgefunden werden.

Es geht in der Förderung nicht primär darum, Reaktionen hervorzurufen oder zu erwarten. Um Erfahrungen der Selbstwirksamkeit zu ermöglichen, liegt es in der Verantwortung der Bezugspersonen, die individuellen, u. U. subtilen Äußerungen des Menschen mit schwerster Behinderung vor allem als initiative Beiträge aufzugreifen und kontingent zu beantworten. Die Kunst besteht darin, dem Kind eher zu folgen statt es zu dirigieren (Sarimski 1985; Sarimski 2000; Orelove/Sobsey 1987, 294ff.; Becker et al. 1998; Nind/Hewett 1996). Auch in der Ausgestaltung des gemeinsamen Themas sollte sich die Bezugsperson zunächst eng an den »Vorschlägen« des Kindes orientieren, sodass das Kind einen Bezug zum eigenen Verhalten herstellen kann (u. a. Becker et al. 1998, 527; Hennig-Mouihate 2003, 237ff.). Je weniger erfahren das Kind im Dialog ist, desto mehr sollte anfänglich auf die Übereinstimmung möglichst vieler Parameter geachtet werden.

4.3 Auf dem Weg zur intentionalen Kommunikation

Wenn Kinder den Zusammenhang zwischen dem eigenen Verhalten und der Wirkung beim Interaktionspartner verstanden haben, ist das nächste Entwicklungsziel die Entdeckung und die Realisation erster kommunikativer Funktionen mit dem vorhandenen Repertoire an körpereigenen Mitteln. Jedes Kind lernt über die kreative und zuverlässige Interpretation seines Verhaltens als Absicht oder Mitteilung, dass bestimmte Äußerungen eine bestimmte Wirkung haben. Papoušek (1994) beobachtete hierzu eine signifikante Veränderung im Interaktionsverhalten der Bezugspersonen: statt einer allgemeinen, bedürfnisorientierten Interpretation der kindlichen Äußerungen erfolgt

durch die Eltern ab dem 6. Lebensmonat immer häufiger eine gezielte Unterstellung von Absichten, die das Kind möglicherweise auszudrücken versucht (ebd. 1994, 95, 91f.; vgl. auch Hardy 1983, zit. n. Olsson 2006, 45; Goldbart 1988, 26; in ähnlicher Weise Nafstad/Rødbrøe 1997, 169 in Anlehnung an Bjerkan 1997). Papoušek (1994) sieht diesen »Strategiewechsel« in einem engen Zusammenhang mit dem Auftreten erster, wortkernähnlicher Doppelsilben in der Sprachentwicklung (ebd., 91ff.). Sie geht davon aus, dass auch dieses entwicklungsförderliche Verhalten ein Teil der »intuitiven elterlichen Didaktik« ist (ebd.). Nun zeigen Kinder mit schwerster Behinderung jedoch wesentlich seltener oder gar nie in der Entwicklung solche, der intuitiven Erwartung von Bezugspersonen entsprechenden und leicht interpretierbaren Verhaltensweisen wie Lächeln, Gesten oder Silbenplappern. Ausgehend von der Annahme, dass jede Äußerung einen »potenziellen kommunikativen Gehalt« hat (Olsson/Grove 1998) müssen Eltern oder andere Bezugspersonen daher lernen, auf andere, vorhandene Verhaltensweisen des Kindes in der oben beschriebenen Weise einzugehen, so ungewöhnlich, unkonventionell oder uneindeutig diese zunächst auch sein mögen (Kristen 1998; Leber 2000). Welche Äußerungen was bewirken und wie sie in einem bestimmten Kontext zu verstehen sind, wird in einem gemeinsamen, wechselseitigen Prozess der Bedeutungszuschreibung ausgehandelt (Papoušek 1994, 107f., 161f.; Olsson/Grove 1998, 21; Bates et al. 1987, 166; Bruner 1979, 28). Besonders wirksam ist diese Strategie, wenn die Angebote in regelmäßig stattfindende Alltagshandlungen und Spielkontexte eingebettet werden und ein Austausch über die gemeinsam geteilten, als kommunikativ bestimmten Zeichen mit allen an der Förderung des Kindes beteiligten Personen stattfindet. Die Zuverlässigkeit und Wiedererkennbarkeit der Abläufe, evtl. unterstützt durch den gezielten Einsatz zusätzlicher Hinweisreize und Signale, und die Verlässlichkeit der Beantwortung ausgewählter Äußerungen führen beim Kind langfristig zum Aufbau von Erwartungen und zur vorwegnehmenden Antizipation von Ereignissen (Sarimski 2001, 92f.; Rogow 1982; Leber 2009; Klein et al. 2001; Braun/Orth 2008 u. a.). Auf dieser Grundlage können dann weitere Strategien eingesetzt werden, um gezielte Beiträge des Kindes hervorzurufen (ebd.) und um das Repertoire kommunikativer Funktionen nach und nach zu erweitern (Goldbart 1988, 29; Kristen 2002; Kristen 2006; van den Dungen/den Boon 2001).

Nach Bruner (1979, 34) bietet der in Spiel- und Handlungsformen ritualisierte Kontext einen Rahmen, vor dessen Hintergrund die Äußerungen beider Partner überhaupt erst einen Sinn bekommen und interpretiert werden können (vgl. auch Papoušek 1994, 165; Sarimski 2001, 92). Er ist eine entscheidende Komponente in der Etablierung der wechselseitigen Bezüge von Referenz und Triangulierung (ebd.). In einem »Gespräch« mit einem Menschen mit schwerster Behinderung liegt die Schwierigkeit der gemeinsamen Ausrichtung auf ein bestimmtes Thema für die Bezugspersonen vor allem im erschwerten Erkennen der Aufmerksamkeits- und Interessenrichtung des beeinträchtigten Menschen. Die Signalwirkung der zur Verfügung stehenden körpersprachlichen Modi ist oft schwach und zusätzlich fehlen u. U.

wichtige Mittel zur Kompensation der Lautsprache aufgrund schädigungsspezifischer Voraussetzungen (z. B. Zeigegeste, Zeigeblick). Umgekehrt sind auch gebräuchliche Strategien der Bezugspersonen, wie z. B. Hinweisen, Zeigen oder Verbalsprache, als Mittel der Lenkung auf einen Gegenstand oder ein Thema für das Kind nur sehr eingeschränkt verständlich und effektiv (vertiefend Hennig-Mouihate 2003). In wissenschaftlichen Publikationen gibt es bisher nur wenig Hinweise, wie Prozesse der Referenz oder Triangulierung mit mehrfachbehinderten Kindern unter diesen Voraussetzungen zufriedenstellend gestaltet werden können (ebd.). Man kann aber davon ausgehen, dass die Unterstellung von Absichten prinzipiell auch bei zunächst subtilen oder unklaren Signalen dieser Kinder erfolgsversprechend ist; trotz Unsicherheiten in der Interpretation und einer damit verbundenen Subjektivität der Deutung sollte auf ein hypothesengeleitetes Vorgehen nicht verzichtet werden (ebd.; Klauß et al. 2007, 50f.). Das Entscheidende ist nicht, ob die Interpretation der Bezugspersonen mit der Intention des Kindes übereinstimmt, sondern entscheidend ist die Offenheit den Antworten des Kindes gegenüber. Nur der Dialog ermöglicht in einem langfristigen, gemeinsamen Prozess die Annäherung an die mögliche Bedeutung von Verhaltensweisen (ebd.; Fröhlich/Simon 2004; Vlaskamp et al. 2005, 16ff.; Droste/Hennig 2009).

An diesem Punkt wird noch einmal deutlich, dass Entwicklungspotenziale und -risiken eines Menschen mit schwerster Behinderung nicht nur abhängig sind von schädigungsspezifischen Variablen, sondern dass ebenso die Einstellung, die Haltung und die Erwartungen der Bezugspersonen einen Einfluss darauf haben (vgl. Kristen 2002, 57; Preisler 1997, 205f.; Vlaskamp et al. 1996; ebd. 2005). Es ist für die Entwicklungsperspektive wichtig, einem Menschen mit schwerster Behinderung den Part des aktiven Kommunikationspartners zuzutrauen, seinen Einfluss im Prozess der Beziehungsgestaltung zu akzeptieren und zu fördern, vielfältige soziale Erfahrungen zu ermöglichen und immer wieder die funktionale Notwendigkeit kommunikativer Anlässe im Alltag zu arrangieren (Orelove/Sobsey 1987, 294, 305; Sarimski 2001, 92; Vlaskamp et al. 1996; Siegel-Causey/Guess 1989, 37; Kristen 2006).

5 Ausgewählte Förderkonzepte und Maßnahmen der Intervention

5.1 Interaktionsorientierte Förderansätze

Einzelne Elemente der Dialoggestaltung lassen sich in allen Konzepten zur Förderung von Menschen mit schwerster Behinderung wiederfinden. So sind Sensitivität und Responsivität beispielsweise sowohl im Konzept der Basalen Stimulation (Fröhlich/Haupt), in der Weiterentwicklung zur Basalen Stimulation in der Pflege (Bienstein/Fröhlich), als auch in der Basalen Kommunikation (Mall) zentrale Elemente der Beziehungsgestaltung. Fröhlich (1999) thematisiert insbesondere die Beantwortung von körpersprachlichen Signalen eines Menschen mit schwerster Behinderung auf der Ebene des sog. »somatischen Dialoges« und gibt Anregungen zu Vokalisationsdialo-

gen nach dem Prinzip der Kontingenz. Rhythmische Elemente im Tagesablauf und in der Struktur von Beziehungs- und Materialangeboten (z. B. Wechsel von Ruhe-Aktivitätsphasen, Wiederholung, klarer Anfang und Ende) unterstützen außerdem die Orientierung und den Aufbau von Erwartungen.

Mall (1998; 2003) sieht in der Synchronisation mit dem Atemrhythmus einen wichtigen kommunikativen Zugang zu Menschen mit schwerster Behinderung, wobei ein sensitives und responsives Verhalten der Bezugsperson eine Grundvoraussetzung solcher Dialogangebote ist.

Im internationalen Kontext gibt es weitere Ansätze, die sehr explizit Elemente vor-sprachlicher Dialogformen aufgreifen und über die Anwendung dieser Prinzipien eine entwicklungsorientierte Perspektive für Menschen mit schwerster Behinderung anstreben. Einige dieser Konzepte (z. B. Nafstad/Rødbrøe 1999; Lee/MacWilliam 1996) haben sich aus der fachlichen Expertise für Menschen mit mehrfacher Behinderung im Bereich der Hör-Sehgeschädigten-Pädagogik entwickelt. Sie haben sich in diesem institutionellen Rahmen teilweise auch in Deutschland etabliert. In jüngster Zeit sind verstärkte Bemühungen des Austauschs zwischen den unterschiedlichen Fachdisziplinen in der Sonderpädagogik erkennbar, die langfristig sicherlich zu einer Bereicherung der Praxis führen werden (vgl. z. B. Themenheft der Zeitschrift *Unterstützte Kommunikation* 2/2009).

»Co-Creating Communication« (Nafstad/Rødbrøe 1999) und das Konzept von »Learning together« (ehemals »Movement, Gesture, Sign«, Lee/MacWilliam 2008/1996) sehen den Ausgangspunkt der kommunikativen Entwicklung in den wechselseitigen Prozessen der Synchronisation und der Ko-Regulation mit den vom Kind angebotenen Dialogbeiträgen, aus dem sich nach und nach ein gemeinsames Repertoire koordinierter, sich reziprok ergänzender Handlungsmuster entwickelt. Die grundsätzliche Offenheit des Kommunikationsprozesses und der verwendeten Mittel über das gemeinsame »Aushandeln von Bedeutungen« nimmt in diesen Konzepten einen wichtigen Stellenwert ein. Weitere Anregungen aus dem Kontext der Förderung von Menschen mit einer Sehschädigung und Mehrfachbehinderung geben auch die Überlegungen von Nielsen (1992) und die Arbeit mit Bezugsobjekten im Rahmen der Unterstützten Kommunikation (UK) (z. B. Pittroff 2000).

»PLAI – Promoting Learning through Active Interaction« (Klein et al. 2001) ist ein modularisiert aufgebautes Interventionsprogramm für Familien in der Frühförderung. Die Zielgruppe sind Eltern von Kindern mit mehrfachen Beeinträchtigungen, die noch nicht intentional kommunizieren. Die Autoren dieses Ansatzes verstehen die Kommunikation als eine essentiell wichtige Grundlage für alle Lernprozesse. Inhalte der Einzelmodule sind die Sensibilisierung für das vorhandene, körpereigene Ausdrucksrepertoire des Kindes, das Herausfinden der Bedeutung von körpersprachlichen Signalen über die genaue Beobachtung und Videofeedback, die Etablierung vorhersagbarer Routinen im Alltag und die systematische Nutzung von zusätzlichen Hinweisreizen und -signalen in diesen Abläufen. Als Ziele sind die Förderung kom-

munikativer Initiative und die aktive Teilhabe des Kindes am Alltag seiner Familie zu benennen. Die Implementierung des Interventionsprogrammes wurde wissenschaftlich begleitet und evaluiert (Chen et al. 2007).

»Intensive Interaction« ist ein weiterer Ansatz der interaktionsorientierten Förderung. Zielgruppe sind Menschen mit schwerer Behinderung und/oder tiefgreifenden Entwicklungsstörungen (Autismus) in allen Altersklassen (Nind/Hewett 2001). Ziel und Weg der Förderung ist die freudvolle und spielerische soziale Interaktion unter Berücksichtigung der vorhandenen körpersprachlichen Mittel des Menschen mit einer Behinderung (ebd.; Nind/Hewett 1996). Dabei kommen vorrangig die Prinzipien der Imitation und der Synchronisation zur Anwendung. Auch der Ansatz von »Intensive Interaction« wird über die Dokumentation von Einzelfallstudien kontinuierlich evaluiert (Kellet/Nind 2003).

5.2 Kritische Diskussion zum Einsatz von Hilfsmitteln der UK

Die Unterstützte Kommunikation (UK) als bekanntes und verbreitetes Konzept in Deutschland bietet ohne Zweifel ebenfalls wichtige Ansatzpunkte der Entwicklung oder Erweiterung kommunikativer Möglichkeiten für sog. nichtsprechende Menschen. Vom ideellen Anspruch her umfasst das Konzept der UK eine Vielzahl von Maßnahmen und Zielen, die sich sowohl auf die Person mit schwerster Behinderung als auch auf die Bezugspersonen und den Kontext beziehen können. In diesem Sinne schließt es auch die Prinzipien der Dialoggestaltung und die hier dargestellten Ansätze im pré-intentionalen Bereich der kommunikativen Förderung mit ein.

In der Praxis und der Forschung lässt sich allerdings die Tendenz beobachten, dass das ganzheitliche Konzept oft auf die Beschreibung und den Einsatz alternativer Kommunikationsformen reduziert wird. Nicht wenige Publikationen erwecken den Eindruck, die Qualität einer guten kommunikativen Förderung könne am Vorhandensein von Hilfsmitteln aus dem Bereich der UK – wie z. B. Kommunikationstafeln und elektronischen Geräten – festgemacht werden. Kenntnisse über Formen der UK und deren Einsatz werden nicht selten gleichgesetzt mit »adäquater Hilfe zur Kommunikation« (vgl. Adam 1996, 123; Theunissen/Ziemen 2000, 364; Scholz/Seiler-Kesselheim 2008; Boenisch 2008). Als Kriterien für den Nachweis der Effektivität von Fördermaßnahmen werden dabei i.d.R. Verbesserungen im Sprachverständnis und/oder der Ausdrucks- und Sprechfähigkeit angeführt (ebd.). Die einseitige Ausrichtung auf die inhaltliche Seite der Kommunikation wird auch deutlich in Förderempfehlungen, wenn beispielsweise das »Anbahnen der Ja-Nein-Funktion« und »etwas auswählen« als Inhalte benannt werden (z. B. Sachse/Boenisch 2003, in Anlehnung an Sevenig 1994, 54–56) oder die Zusammenstellung eines geeigneten Vokabulars für elektronische und nichtelektronische Hilfen im Vordergrund steht (z. B. Boenisch 2008a). Vor dem hier erörterten Hintergrund zur Entwicklung kommunikativer Kompetenzen muss m. E. der verallgemeinernde Transfer von Schlussfolgerungen aus Studien über Menschen ohne Lautsprache auf Kinder oder Erwachsene mit schwerster Behinde-

rung, die noch nicht intentional kommunizieren, kritisch hinterfragt werden. Symbolische Formen der Kommunikation und ein Fokus auf den Austausch von inhaltlichen Informationen sind für diese Zielgruppe eigentlich erst dann von Bedeutung, wenn auf der Grundlage von vielfältigen vorsprachlichen Erfahrungen in der sozialen Interaktion verstanden wurde, wie Kommunikation »funktioniert«. Erste kommunikative Funktionen können des Weiteren mit einem kleinen Repertoire einfacher, körper-eigener Mittel realisiert werden und sind – im Gegensatz zur repräsentativen oder informationsvermittelnden Funktion von Zeichen – noch nicht an die Lautsprache oder irgendein anderes Symbolsystem gebunden (Papoušek 1994, 74ff.). Zu diesen frühen Funktionen zählen insbesondere die Herstellung und Aufrechterhaltung sowohl von wechselseitiger Aufmerksamkeit als auch von sozialen Beziehungen, die Realisation von Absichten mit Hilfe eines Partners und das Herstellen von Gemeinsamkeit über das Teilen von Erfahrungen (Olsson 2006, 37f., in Anlehnung an Seibert/Hogan 1982; Wieczorek 2004, 53; van den Dungen/den Boon 2001; Zollinger 1999, 132). Neue Funktionen können nach Erkenntnissen der Kleinkindforschung darüber hinaus nur über Kommunikationsformen erlernt werden, die bereits verwendet werden (Papoušek 1994, 75, 156). Die kreative Interpretationsleistung von Äußerungen durch die Bezugspersonen und ein variables Angebot des funktionalen Kontextes sind für den Lernprozess des Kindes daher u. U. wichtiger als die Wahl der Form. Verfügt das Kind zunächst nur über »ungesteuerte, überschießende Bewegungen [...], dann ist es wichtig, dass der Erwachsene diese als Ausdrucksmittel werten lernt und mit bestimmten Ereignissen und Konsequenzen koppelt« (Sarimski 1993, 97). »Wenn es [hingegen] seinen Blick steuern kann oder vokalisiert, dann muss es diese Mittel als wirksam zur Verständigung erleben« (ebd.; vgl. auch Leber 2000). Schäffer (1996) kritisiert in diesem Zusammenhang, dass die Inhalte einer kommunikativen Förderung allzu oft darin bestünden, »Zeichen, Symbole und Gebärden zu vermitteln und auch wieder abzuverlangen, die *unserem* Verständnis entstammen und die *wir* eben aus unserem Kommunikationsangebot bereitstellen können« (ebd., 35). Von den Erwachsenen bedachte Systeme und Mittel führen bei schwer mehrfachbehinderten Kindern jedoch häufig in eine »dialogische Sackgasse, da nur in glücklichen Ausnahmefällen ein kommunikativer Konsens gelingt« (ebd.). Schäffer fordert, dass die normative Anspruchshaltung allgemeinverständlicher Kommunikationsformen zugunsten individueller, kreativer Mittel des Kindes aufgegeben werden sollte (ebd., 40). Bei Anfängern in der Kommunikation sollte das »gegenseitige Verstehen betont [werden], während die Art der verwendeten Kommunikationsmittel nicht den gebräuchlichen Verständigungsmodi entsprechen muss« (ebd., 41; vgl. in ähnlicher Weise auch Wieczorek 2004, 54f.).

Trotz der kritischen Betrachtung gibt es auch nachweislich positive Aspekte des Einsatzes von Hilfsmitteln der UK für Menschen mit schwerster Behinderung. Hier soll exemplarisch auf Ergebnisse der empirischen Forschung zum Einsatz einfacher elektronischer Hilfen näher eingegangen werden, zu denen es in der englischsprachi-

gen Literatur eine beachtliche Anzahl von Studien gibt. Die Mehrzahl dieser Studien setzt sich mit der Wirksamkeit von einfachen Tasten zur Umweltsteuerung auseinander. Kinder und Erwachsene zeigten in diesen Studien ein prinzipielles Lernpotenzial für das Erkennen des Zusammenhangs zwischen der Ursache und dem Ergebnis der eigenen Handlung (Lancioni et al. 2001; Lancioni et al. 2006; Lancioni et al. 2008; Sullivan/Lewis 1993). Eine systematische Planung, ein kleinschrittiges Vorgehen zur Einführung solcher Aktivitäten und die Ritualisierung von Lernarrangements unterstützen den Aufbau von Erwartungen und die Antizipation der Wirksamkeit des eigenen Handelns. Des Weiteren eröffnet diese Art von Intervention dem Menschen mit schwerster Behinderung u. U. Möglichkeiten zur Auswahl bzw. zur Kundgabe von Präferenzen (Grandic 2006a; Grandic 2006b; Lancioni et al. 2001, 31, 35; Sullivan/Lewis 1993, 69f.). Im deutschsprachigen Raum wird diesen Aspekten in der Kommunikationsförderung von Menschen mit schwerster Behinderung ein großer Stellenwert eingeräumt (z. B. Sachse/Boenisch 2003, 401, in Anlehnung an Sevenig 1994). Sie sollten als *eine* mögliche Form der Selbstwirksamkeitserfahrung jedoch nicht überbewertet werden. Es wird vielmehr angenommen, dass Kinder vergleichbare Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge als Kontingenzerfahrungen schon sehr viel früher in den Spielformen der frühen sozialen Interaktion erleben können (Keller 2000, 388; Chen 1999, 33; Wiczorek 2004, 56). Die Bezugspersonen können das Spiel außerdem in vielfältiger Weise variieren und dem Kind zusätzlich eine affektive Rückmeldung geben. Das sind Vorteile, die technische Geräte i.d.R. nur bedingt und weniger ganzheitlich anzubieten haben.

Die Kritik an der Überbewertung von gegenständlichen Ursache-Wirkungs-Erfahrungen wird auch empirisch unterstützt. Schweigert (1989) und Lancioni et al. (2008) kamen in Einzelfallstudien zu dem Ergebnis, dass Kinder mit schwerster Behinderung sich beim Einsatz von einfachen Tasten mit und ohne Sprachausgabe gezielt für Effekte der unmittelbaren sozialen Kontingenz entscheiden oder diese Antwort gegenüber anderen Effekten der Kopplung mit sensorischer Anregung sogar bevorzugen (ebd.). Es bietet sich also an, einfache Tasten mit Sprachausgabe so einzusetzen, dass sie in sinnvoller und effektiver Weise das Zustandekommen sozialer Prozesse unterstützen (z. B. auf sich aufmerksam machen, jemanden herbeirufen, Resonanz in der sozialen Umwelt erfahren). Die technische Unterstützung ist unter der Voraussetzung geschulter sensitiver und responsiver Interaktionspartner eines Menschen mit schwerster Behinderung zwar keine notwendige Bedingung für das Zustandekommen eines befriedigenden sozialen und kommunikativen Austauschs, das positive Feedback auf hörbar gemachte, sonst vielleicht übersehene Initiativen erhöht u. U. aber die Auftretenshäufigkeit von Resonanz- und Kontingenzerfahrungen und schafft somit günstige Voraussetzungen für die weitere kommunikative Entwicklung (vgl. Schweigert 1989; Schweigert/Rowland 1992). Die Wahrnehmung eines Menschen mit schwerster Behinderung als eine Person, die »etwas zu sagen hat«, ist in einer sozialen Gruppe außerdem wichtig für die Anerkennung als Kommunikationspartner und ein Aspekt

der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft, von dem wichtige Entwicklungsimpulse ausgehen können (Schweigert 1989; Schepis/Reid 1995; Calculator 1999; Lancioni et al. 2008).

6 Zusammenfassung und Ausblick auf Forschungsfragen

Die kommunikative Entwicklung hat ihren Ursprung in unmittelbaren sozialen Bezügen mit anderen Menschen. Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung, die noch nicht intentional kommunizieren, brauchen für ihre Entwicklung andere Menschen, die offen und bereit sind, sich auf einen Dialog mit ihnen einzulassen. Neben der systematischen Anwendung von Prinzipien der Dialoggestaltung unter Berücksichtigung der höchst individuellen Lernvoraussetzungen des Partners mit schwerster Behinderung sollte in der Kommunikations- und Entwicklungsförderung insbesondere auch der spielerische, zweckfreie Charakter von zwischenmenschlichen Begegnungen unter der Zielsetzung des Beziehungsaufbaus eine wichtige Rolle spielen. Der »Smalltalk«-Erfahrung zwischen Menschen mit schwerster Behinderung und ihren familiären oder professionellen Bezugspersonen wird im Vergleich zu funktionalen Zielen der Kommunikationsförderung in Theorie und Praxis bisher leider noch ein sehr unterschiedlicher Stellenwert eingeräumt.

Aktuelle Tendenzen der internationalen Forschung zeigen in der Bestätigung der hier dargestellten Schwerpunkte, dass für ein Verständnis von kommunikativen Prozessen und deren Förderung bei Menschen mit schwerster Behinderung interaktionsorientierte und dialogische Perspektiven zukunftsweisend erscheinen (Olsson 2006; Hostyn/Maes 2010; Hostyn et al. 2010). *Interaktionsorientiert* bedeutet, dass das Konstrukt der kommunikativen Kompetenz nicht in einer Person verankert gesehen wird, sondern dass Faktoren des Kommunikationspartners und des Kontextes mindestens ebenso wichtig und bedeutsam sind. Überlegungen zum Transfer dieser Annahmen in die Praxis finden sich beispielsweise bei Rothmayr (2001), Wachsmuth (2006), Kristen (2006), Roemer/van Dam (2004). *Dialogisch* bedeutet darüber hinaus eine Neuorientierung im theoretischen Verständnis kommunikativer Prozesse. Nach Olsson (2006) und anderen Autoren eignet sich für die Beschreibung von Interaktionen zwischen Menschen mit schwerster Behinderung und ihren Bezugspersonen das Konzept der Ko-Regulation u. U. besser als das traditionelle Sender-Empfänger-Modell, da Qualitätskriterien früher Interaktionsformen eher im »Wie« statt im »Was« der Verständigung verankert sind (ebd., 14f.). Dieser Ansatz gewinnt zunehmend an Bedeutung im Bereich der Diagnostik, in Fragen der Forschungsmethodik und in Ansätzen der Intervention (Olsson 2006; Hostyn et al. 2009; Hostyn/Maes 2010; Hostyn et al. 2010).

Aufgaben der Forschung liegen vor allem in der systematischen Überprüfung und Evaluation von Fördermaßnahmen. Diese Herausforderung gilt sowohl für bisher we-

nig empirisch abgesicherte Ansätze im deutschsprachigen Raum, als auch für neuere internationale Konzepte bis hin zu Einzelfallstudien, die bestimmte Variablen und ausgewählte Prinzipien im Hinblick auf deren Einfluss und Wirksamkeit im Interaktionsgeschehen validieren.

Literatur

- Adam, H. (1996): Mit Gebärden und Bildsymbolen kommunizieren. Voraussetzungen und Möglichkeiten der Kommunikation von Menschen mit Behinderung. 2. unveränd. Aufl., Würzburg.
- Adamson, L. B. (1996): *Communication Development during Infancy*. Oxford.
- Arnusch, G./Pivit, C. (1996): Was ist Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung. In: ISAAC (Hrsg.): »Edi, mein Assistent« und andere Beiträge zur Unterstützten Kommunikation. Düsseldorf.
- Bates, E./O'Connel, B./Shore, C. (1987): *Language and Communication in Infancy*. In: Osofsky, J./Doninger, M. (Hrsg.): *Handbook of Infant Development*. New York.
- Becker, B./Gradel, A./Jakob, M./Pittroff, H. (1998): Bausteine zur Entwicklung der Kommunikation bei mehrfachbehinderten sehgeschädigten Kindern. In: VBS (Hrsg.): *Lebensperspektiven. Kongressbericht 3.–7. August 1998*. Hannover, 517–533.
- Boenisch, J. (2008): Verhindert Unterstützte Kommunikation die Entwicklung von Lautsprache? In: *Unterstützte Kommunikation*, Jg. 13, H. 2, 25–31.
- Boenisch, J. (2008a): Sprachförderung unterstützt kommunizierende Kinder. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, Jg. 59, H. 12, 451–460.
- Braun, U./Orth, S. (2008): Unterstützte Kommunikation und erste Zeichen mit schwerstbehinderten Kindern. In: von Loeper Literaturverlag/ISAAC Gesellschaft für UK e. V. (Hrsg.): *Handbuch der Unterstützten Kommunikation*, 3. Aufl., 01.026.016–01.026.022.
- Bruner, J. S. (1979): Von der Kommunikation zur Sprache – Überlegungen aus psychologischer Sicht. In: Martens, K. (Hrsg.): *Kindliche Kommunikation. Theoretische Perspektiven, empirische Annahmen, methodologische Grundlagen*. Frankfurt a. M., 9–60.
- Burford, B. (1988): *Action Cycles: Rhythmic Actions for Engagement with Children and Young Adults with Profound Mental Handicap*. In: *European Journal of Special Needs Education*, vol. 3 (4), 189–206.
- Calculator, S. (1999): AAC Outcomes for Children and Youth with Severe Disabilities: When Seeing is Believing. In: *Augmentative and Alternative Communication*, vol. 15 (3), 4–12.
- Camaioni, L. (1993): *The Development of Intentional Communication. A Re-analysis*. In: Nadel, J./Camaioni, L. (Hrsg.): *New Perspectives in Early Communicative Development*. London, 82–96.
- Chen, D. (1999): Interactions between Children and Caregivers: the Context of Early Intervention. In: Chen, D. (Hrsg.): *Essential Elements in Early Intervention – Visual Impairment and Multiple Disabilities*. New York.

- Chen, D./Klein, D./Haney, M. (2007): Promoting Interactions with Infants who have Complex Multiple Disabilities. Development and Field-Testing of the PLAI Curriculum. In: *Infants and Young Children*, vol. 20 (2), 149–162.
- Daelman, M./Nafstad, A./Rødbrøe, I./Souriau, J./Visser, T. (2001): Das Entstehen kommunikativen Verhaltens. In: *Das Zeichen*, Jg. 15, Mrz./Apr./Mai, 110–117.
- Droste, E./Hennig, B. (2009): Von der Begegnung zum Dialog. Erfahrungen und Annäherungen an das Erleben und die Wünsche von Kindern mit schwerster Behinderung und lebensverkürzender Erkrankung. In: *Deutscher Kinderhospizverein e. V. (Hrsg.): Leben mit Grenzen. Beiträge zur Kinderhospizarbeit*, Bd. 2. Wuppertal.
- van den Dungen, L./den Boon, N. (2001): *Beginnende Communicatie. Therapieprogramma voor communicatieve functies in de preverbale en vroegverbale fase*. Lisse.
- Fogel, A. (1993): Two Principles of Communication: Co-Regulation and Framing. In: *Nadel, J./Camaioni, L. (Hrsg.): New Perspectives in Early Communication Development*. London, 9–22.
- Fröhlich, A. (1999): *Basale Stimulation. Das Konzept*. 2. Aufl. Düsseldorf.
- Fröhlich, A. (2010): *Communico*. In: *Maier-Michalitsch, N. J./Grunick, G. (Hrsg.): Leben Pur – Kommunikation bei Menschen mit schweren Behinderungen*. Düsseldorf.
- Fröhlich, A./Lazarus, A. (1994): Präverbale Kommunikationsformen im Umgang mit schwerstbehinderten Kindern. In: *Blind - Sehbehindert*, Jg. 114 (3), 149–159.
- Fröhlich, A./Simon, A. (2004): *Gemeinsamkeiten entdecken. Mit schwerbehinderten Kindern kommunizieren*. Düsseldorf.
- Fröhlich, A./Heinen, N./Lamers, W. (Hrsg.) (2001): *Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik*, Bd. I. Schwere Behinderung in Praxis und Theorie – ein Blick zurück nach vorn. Düsseldorf.
- Goldbart, J. (1988): Re-examining the Development of Early Communication. In: *Coupe, J./Goldbart, J. (Hrsg.): Communication before Speech. Normal Development and Impaired Communication*. New York.
- Grandic, C. (2006a): Alles Absicht! – Oder was? In: *Zeitschrift für Unterstützte Kommunikation*, Jg. 11 (3), 17–20.
- Grandic, C. (2006b): Alles Absicht! – Oder was? Am Beispiel von Yüksel. In: *Zeitschrift für Unterstützte Kommunikation*, Jg. 11 (3), 21–22.
- Hedderich, I. (1991): *Schulische Situation und kommunikative Förderung Schwerstkörperbehinderter*. Berlin.
- Hennig-Mouihate, B. (2003): *Entwicklung von Dialogstrukturen und kommunikativen Kompetenzen mit schwer mehrfachbehinderten Kindern, die noch nicht oder kaum intentional kommunizieren*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Fakultät Rehabilitationswissenschaften, Universität Dortmund.
- Hennig-Mouihate, B. (2005): *Resonanz und Kontingenz als Elemente früher Dialogerfahrungen und deren Relevanz für die Arbeit mit schwerstbehinderten Kindern*. In: *Boenisch, J./Otto, K. (Hrsg.): Unterstützte Kommunikation über die gesamte Lebensspanne*. Karlsruhe, 77–94.
- Hildebrand-Nilshon, M. (2000): *Prinzipien und Grenzen der Kommunikationsförderung im Kontext besonderer Lebensbedingungen*. In: *Leyendecker, C./Horstmann, T. (Hrsg.): Große Pläne für kleine Leute. Grundlagen, Konzepte und Praxis der Frühförderung*. München, 231–250.

- Hostyn, I./Janssen, M./Daelman, M./Maes, B. (2009): Scale for Dialogical Meaning Making (S-DMM). Unpublished manual, Katholieke Universiteit Leuven, Centre for Parenting, Child Welfare, and Disabilities. Leuven.
- Hostyn, I./Maes, B. (2010): Interaction between Persons with Profound Intellectual and Multiple Disabilities and Their Partners: A Literature Review. In: *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, vol. 24 (4), 296–312.
- Hostyn, I./Daelman, M./Janssen, M./Maes, B. (2010): Describing dialogue between persons with profound intellectual and multiple disabilities and direct support staff using the scale for dialogical meaning making. In: *Journal of Intellectual Disability Research*, vol. 54 (8), 679–690.
- Ingsholt, A. (1996): Interaction and Communication between Blind, Multihandicapped Infants and their Parents. In: de Jong, C./Neugebauer, H./DBV (Hrsg.): *Timely Intervention. Special Helps for Special Needs*. Würzburg, 271–278.
- Ingsholt, A. (2000): Togetherness, Interaction and Dialogue between Infants and their Parents. URL: <http://www.icevi-europe.org/cracow2000/proceedings/chapter01/01-08.doc> [05.03.2011].
- Keller, H. (2000): Sozial-emotionale Grundlagen des Spracherwerbs. In: Grimm, H. (Hrsg.): *Sprachentwicklung*. Göttingen, 379–402.
- Kellet, M./Nind, M. (2003): *Implementing Intensive Interaction in Schools. Guidance for practitioners, Managers and Coordinators*. London.
- Klauß, Th./Janz, F./Lamers, W. (2007): Kommunikation über Körperausdruck und Verhalten bei Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. In: *Behinderte Menschen*, H. 5, 37–52.
- Klauß, Th./Lamers, W./Janz, F. (2004): Die Teilhabe von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung an der schulischen Bildung – eine empirische Erhebung. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt »Bildungsrealität von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in Baden-Württemberg (BiSB). Teil 1: Fragebogenerhebung. Link zum umfangreichen Forschungsbericht. URL: <http://www.ph-heidelberg.de/org/allgemein/1723.0.html> [20.02.2010].
- Klein, D./Chen, D./Haney, M. (2001): *Promoting Learning through Active Interaction (PLAI). A Guide to Early Communication with Young Children Who Have Multiple Disabilities*. Baltimore.
- Kristen, U. (1994): *Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung*. Düsseldorf.
- Kristen, U. (1998): Schon früh der Absender sein. *Unterstützte Kommunikation in der Frühförderung*. In: *Zusammen*, Jg. 18 (8), 32–35.
- Kristen, U. (2002): Vom Babytalk zum Talkerbrunch. *Kommunikationshilfen für Kleinkinder mit Körperbehinderung*. In: Wilken, E. (Hrsg.): *Unterstützte Kommunikation – eine Einführung in Theorie und Praxis*. Stuttgart, 69–94.
- Kristen, U. (2006): Unterstützt zu kommunizieren lernt man nicht von allein. Von der Bedeutung des Interaktions- und Gesprächsverhaltens der Bezugspersonen. In: *Unterstützte Kommunikation*, Jg. 10 (6), 11–20.
- Lancioni, G. E./Reilly, M.F.O./Basili, G. (2001): Use of Microswitches and Output Systems with People with Severe/Profound Intellectual or Multiple Disabilities: a Literature Review. In: *Research in Developmental Disabilities*, vol. 22 (1), 21–40.

- Lancioni, G. E. et al. (2006): Assessing the Effects of Stimulation versus Microswitch-based Programmes on Indices of Happiness of Students with Multiple Disabilities. In: *Journal of Intellectual Disability Research*, vol. 50 (10), 739–747.
- Lancioni, G. E./Reilly, M.F.O./Singh, N. N./Sigafoos, J./Oliva, D./Severini, L. (2008): Three Persons with Multiple Disabilities Assessing Environmental Stimuli and Asking for Social Contact through Microswitch and VOCA technology. In: *Journal of Intellectual Disability Research*, vol. 52 (4), 327–336.
- Leber, I. (2000): Chancen eines frühen Einsatzes Unterstützter Kommunikation bei Kindern mit einer schweren Behinderung. In: Leyendecker, Ch./Horstmann, T. (Hrsg.): *Große Pläne für kleine Leute. Grundlagen, Konzepte und Praxis der Frühförderung*. München, 251–257.
- Leber, I. (2009): Plädoyer für Schoßreiter und Fingerspiele in der Unterstützten Kommunikation. In: *Unterstützte Kommunikation*, Jg. 13 (2), 30–32.
- Lee, M./MacWilliam, L. (1996): *Movement, Gesture & Sign. An Interactive Approach to Sign Communication for Children who are Visually Impaired with Additional Disabilities*. Edinburgh.
- Lee, M./MacWilliam, L. (2008): *Learning Together. A Creative Approach to Learning for Children with Multiple Disabilities and a Visual Impairment*. Edinburgh.
- Lenz, G. M. (2000): Musiktherapie mit Schrei-Babys. Eine Pilotstudie zu frühen Interaktionsstörungen zwischen Mutter und Kind. In: *Musiktherapeutische Umschau*, Jg. 21, 126–140.
- Maier-Michalitsch, N. J./Grunnick, G. (Hrsg.) (2010): *Leben Pur – Kommunikation bei Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen*. Düsseldorf.
- Mall, W. (1998). *Kommunikation mit schwer geistig behinderten Menschen. Ein Werkheft*. 4. Aufl. Heidelberg.
- Mall, W. (2003): Erleben, im Austausch zu sein: Basale Kommunikation als Kommunikation ohne Voraussetzungen. In: Boenisch, J./Büнк, Ch. (Hrsg.): *Methoden der Unterstützten Kommunikation*. Karlsruhe, 74–83.
- Messer, D. J. (1994): *The Development of Communication. From Social Interaction to Language*. Chichester.
- Milani-Comparetti, A. (1987): Grundlagen der Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in Italien. In: *Behindertenpädagogik*, Jg. 26 (3), 227–234.
- Nadel, J. (1999): The Importance of Contingency in Communicative Development. In: CNEFEI (Hrsg.): *The Emergence of Communication – Part II. Actes du Cours International*. Suresnes, 137–143.
- Nafstad, A./Rødbroe, I. (1997): Congenital Deafblindness, Interaction and Development. In: CNEFEI (Hrsg.): *The Development of Communication. What is New? Actes du Cours International Suresnes, 23–26 Juin 1996*. Suresnes, 165–178.
- Nafstad, A./Rødbroe, I. (1999): *Co-Creating Communication. Perspectives on Diagnostic Education for Individuals who are Congenitally Deafblind and Individuals whose Impairments may have Similar Effects*. Dronninglund.
- Nielsen, L. (1992): *Bist Du blind? Entwicklungsförderung sehgeschädigter Kinder*. Würzburg.
- Nind, M./Hewett, D. (2001): *A Practical Guide to Intensive Interaction*. Kidderminster.

- Nind, M./Hewett, D. (1996): *Access to Communication. Developing the Basics of Communication with People with Severe Learning Difficulties through Intensive Interaction*. 3. Aufl. London.
- Nordoff, P./Robbins, C. (1986): *Schöpferische Musiktherapie*. Stuttgart.
- Olsson, C. (2006): *The Kaleidoscope of Communication. Different Perspectives on Communication involving Children with Severe Multiple Disabilities*. Stockholm.
- Olsson, C./Grove, N. (1998): *Wessen Aussage? Probleme der Schlußfolgerung bei der Interpretation kommunikativer Absichten*. In: *Unterstützte Kommunikation*, Jg. 3 (4), 20–22.
- Orellove, F./Sobsey, D. (1987): *Communication Skills*. In: Orellove, F./Sobsey, D. (Hrsg.): *Educating Children with Multiple Disabilities. A Transdisciplinary Approach*. Baltimore, 285–314.
- Papoušek, M. (1994): *Vom ersten Schrei zum ersten Wort: Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation*. 1. Aufl. Göttingen.
- Papoušek, M. (1995): *Frühe Störungen der Eltern-Kind-Beziehungen im Säuglingsalter: Ein präventiver Ansatz zur Früherkennung und Behandlung*. In: Schneider, H. (Hrsg.): *Die frühe Kindheit*. 51. Psychotherapieseminar Freudstadt. Heidelberg, 1–21.
- Papoušek, M. (1996): *Frühe Eltern-Kind-Beziehungen: Gefährdungen und Chancen in der Frühentwicklung von Kindern mit genetisch bedingten Anlagestörungen*. In: *Kindheit und Entwicklung*, Jg. 5, 45–52.
- Papoušek, M./Papoušek, H. (1981): *Intuitives elterliches Verhalten im Zwiegespräch mit dem Neugeborenen*. In: *Zeitschrift Sozialpädiatrie*, Jg. 3 (5), 229–238.
- Pfeffer, W. (1988): *Förderung schwer geistig Behinderter. Eine Grundlegung*. Würzburg.
- Pittroff, H. (2000): *Bezugsobjekte in der Förderung von Kindern und Jugendlichen ohne Lautsprache*. In: Fischer, E. (Hrsg.): *Pädagogik für Kinder- und Jugendliche mit mehrfachen Behinderungen*. Dortmund, 369–396.
- Preisler, G. (1997): *The Consequences of Sensory and Multiple Impairments on Early Communicative Development between Mother and Child*. In: CNEFEI (Hrsg.): *The Development of Communication. What is New? Actes du Cours International Suresnes*, 23–26 Juin 1996. Suresnes, 195–208.
- Reimann, B. (1996): *Die frühe Kindersprache*. Berlin.
- Roemer, M./van Dam, L. (2004): *Verstaanbaar maken. Communicatie met zeer ernstige verstandelijke (meervoudige) handicap: inventarisatie en overdracht van ervaringskennis*. Maastricht.
- Rogow, S. M. (1982): *Rhythms and Rhymes: Developing Communication in Very Young Blind and Multihandicapped Children*. In: *Child: Care, Health and Development*, vol. 8, 249–260.
- Rothmayr, A. (2001): *Pädagogik und Unterstützte Kommunikation*. Karlsruhe.
- Sachse, S./Boenisch, J. (2003): *Handreichung zur UK-Diagnostik*. In: *Methoden der Unterstützten Kommunikation*. Karlsruhe.
- Sarimski, K. (1985): *Struktur und Störung der frühen Mutter-Kind-Interaktion*. In: *Zeitschrift Sozialpädiatrie*, Jg. 7 (4), 200–203.
- Sarimski, K. (1986): *Interaktion mit behinderten Kleinkindern. Entwicklung und Störung früher Interaktionsprozesse*. München.

- Sarimski, K. (1993): *Interaktive Frühförderung. Behinderte Kinder – Diagnostik – Beratung.* Weinheim.
- Sarimski, K. (1997): *Entwicklungspsychologie genetischer Syndrome.* Göttingen.
- Sarimski, K. (2000): Frühförderung. In: Borchert, J. (Hrsg.): *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie.* Göttingen, 304–314.
- Sarimski, K. (2000a): Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit Eltern schwerbehinderter Kinder. In: Leyendecker, Ch./Horstmann, T. (Hrsg.): *Große Pläne für kleine Leute. Grundlagen, Konzepte und Praxis der Frühförderung.* München, 272–274.
- Sarimski, K. (2001): *Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung.* Göttingen.
- Schäffer, F. (1996): Orientierungskommunikation. Ein Weg zur dialogischen Lebenserfahrung und Lebensgestaltung von und mit wortfrei sprechenden Menschen mit schwerster Behinderung. In: *Die neue Sonderschule*, Jg. 41 (1), 34–42.
- Schepis, M./Reid, D. (1995): Effects of a Voice Output Communication Aid on Interactions between Support Personnel and an Individual with Multiple Disabilities. In: *Journal of Applied Behavior Analysis*, vol. 28 (1), 73–77.
- Scholz, A./Seiler-Kesselheim, A. (2008): Was wissen Sonderpädagogen über Unterstützte Kommunikation? Eine Erhebung an Förderschulen »Körperliche und motorische Entwicklung« in der Region Ost-Westfalen-Lippe. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, Jg. 59 (12), 471–476.
- Schweigert, P. (1989): Use of Microswitch Technology to Facilitate Social Contingency Awareness as a Basic of Early Communication Skills. In: *Augmentative and Alternative Communication*, vol. 5 (3), 192–198.
- Schweigert, P./Rowland, C. (1992): Early Communication and Microtechnology: Instructional Sequence and Case Studies of Children with Severe Multiple Disabilities. In: *Augmentative and Alternative Communication*, vol. 8 (4), 273–286.
- Sevenig, H. (1994): *Materialien zur Kommunikationsförderung von Menschen mit schwersten Formen cerebraler Bewegungsstörungen.* Düsseldorf.
- Siegel-Causey, E./Guess, D. (1989): *Enhancing Nonsymbolic Communication Interactions among Learners with Severe Disabilities.* London.
- Stern, D. (2000): *Mutter und Kind. Die erste Beziehung.* 4. Aufl. Stuttgart.
- Stern, D. (2000a): *Die Lebenserfahrung des Säuglings.* 7. Aufl. Stuttgart.
- Sullivan, M. W./Lewis, M. (1993): Contingency, Means-end Skills and the Use of Technology in Infant Intervention. In: *Infants and Young children*, vol. 5, 58–77.
- Theunissen, G./Ziemen, K. (2000): Unterstützte Kommunikation – (k)ein Thema im Unterricht mit geistig behinderten Schülern? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, Jg. 51 (9), 361–367.
- Wlaskamp, C./Blokhuys, A./Ploemen, M. (1996): *Gewoon bijzonder. Opvoeden van kinderen met een ernstige meervoudige handicap.* Assen.
- Wlaskamp, C./Poppes, P./Zijstra, R. (2005): *Een programma van jezelf. Een opvoedingsprogramma voor kinderen met zeer ernstige verstandelijke en meervoudige beperkingen.* Assen.
- Wachsmuth, S. (2001): Der Einfluss alternativer und augmentativer Kommunikationsformen auf die Dialogsituation. In: *Heilpädagogische Forschung*, Band XXVII (1), 36–42.
- Wachsmuth, S. (2006): *Kommunikative Begegnungen. Aufbau und Erhalt sozialer Nähe durch Dialoge mit Unterstützter Kommunikation.* Würzburg.

- Wieczorek, M. (2002): Individualität und schwerste Behinderung. Ein Beitrag zum Verstehen und Anregungen zur Entwicklungsbegleitung. Bad Heilbrunn.
- Wieczorek, M. (2004): Unterstützte Kommunikation. Möglichkeiten und Problemlagen bei Kindern, die am Anfang der Sprachentwicklung stehen. In: Frühförderung Interdisziplinär, Jg. 24 (2), 51–60.
- Wilder, J./Granlund, M. (2003): Behaviour Style and Interaction between seven Children with Multiple Disabilities and their Caregivers. In: Child: Care, Health and Development, vol. 29, 559–567.
- Wilder, J./Axelsson, C./Granlund, M. (2004). Parent-Child-Interaction: A Comparison of Parent's Perception in three Groups. In: Disability and Rehabilitation, vol. 26, 1313–1322.
- Zeedyk, S. M./Caldwell, P./Davies C. E. (2009): How rapidly does Intensive Interaction promote social engagement for adults with profound learning disabilities? In: European Journal of Special Needs Education, vol. 24 (2), 119–137.
- Zollinger, B. (1999): Die Entdeckung der Sprache. 3. Aufl. Bern.
- Zollinger, B. (2000): »Spätzünder« oder »es kommt schon noch«. Eine Einführung in die Sprachtherapie. In: Zollinger, B. (Hrsg.): Wenn Kinder die Sprache nicht entdecken. Bern.

Ausführliche und regelmäßig aktualisierte Literaturliste zum Thema Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen (Mehrfachbehinderung, Schwerstbehinderung), u. a. auch mit dem Schwerpunkt Kommunikation, online unter:

<http://www.sonderpaedagogik.uni-oldenburg.de/47436.html>

