

Kinder und Jugendliche mit CHARGE – eine Fachtagung für Eltern und Kinder,  
Pädagoginnen und Pädagogen, Therapeutinnen und Therapeuten

Bergisch Gladbach 5. bis 7. Mai 2005

Samstag 7. Mai 9.00 Uhr

Professorin Dr. Heidemarie Adam  
Unterstützte Kommunikation

## **Unterstützte Kommunikation (UK) – ein Überblick**

Heidemarie Adam

### **UK ist immer noch nicht selbstverständlich**

Vor einigen Monaten bin ich einer Mutter begegnet, die mir von ihrer Tochter erzählt hat. Das Mädchen ist behindert und hat nicht gelernt, sich lautsprachlich zu verständigen. Viele Jahre wurde sie logopädisch und sprachheilpädagogisch gefördert. Sprechen hat sie aber nicht gelernt. Nach Jahren wurde der Mutter gesagt, dass man nichts mehr für das Mädchen tun könne. Die Mutter wollte sich mit diesem Urteil nicht abfinden. Sie hat eine Sprachtherapeutin 50 km von ihrem Heimatort entfernt aufgesucht. Dort hat man die Hände über dem Kopf zusammengeschlagen und gefragt, warum dem Mädchen nicht schon längst andere Kommunikationsmöglichkeiten angeboten worden seien.

Heute kommuniziert die junge Frau mit Bildsymbolen und einem Talker. Die Mutter macht jetzt selbst eine Ausbildung in Unterstützter Kommunikation, hat eine Elternselbsthilfegruppe gegründet und leistet in ihrem Umfeld viel Aufklärungsarbeit. Aber wenn sie von ihren eigenen Erfahrungen berichtet, ist sie immer noch wütend und traurig über die viele verlorene Zeit.

Ähnliche Geschichten höre ich immer wieder. Da ich mich selber seit ca. 30 Jahren mit Unterstützter Kommunikation beschäftige, fällt es mir schwer zu verstehen, dass so etwas immer noch relativ häufig vorkommt. Ich habe 1968 angefangen, in einer großen diakonischen Einrichtung zu arbeiten. Ab 1972 wurden auch die schwerst mehrfach behinderten Kinder in unsere Schule aufgenommen. Die Zahl der nichtsprechenden Kinder stieg dramatisch an. Alle bekamen Sprachheilunterricht, wurden von LogopädInnen betreut oder nahmen an einem verhaltenstherapeutisch orientierten Sprachaufbautraining teil. Aber keines dieser Kinder lernte die Lautsprache aktiv zu verwenden. Wir begannen uns nach anderen Möglichkeiten umzusehen.

Schon bald stellten wir fest, dass in vielen Ländern z.B. Niederlande, USA, Kanada und Schweden Gebärden verwendet wurden. Sogar in Deutschland gab es zumindest eine Einrichtung, wo Gebärden bei hörgeschädigten Menschen mit geistiger Behinderung als Kommunikationsmittel eingesetzt wurden. Inzwischen ist eine kaum noch zu überschauende Zahl sehr unterschiedlicher alternativer und augmentativer Kommunikationsformen entstanden.

## Zielgruppen

Es ist nicht klar, wie viele Menschen insgesamt auf UK angewiesen sind. Die wenigen deutschen Untersuchungen, die es gibt, sind meist schulbezogen.

Für die Anwendung von UK macht es einen großen Unterschied, ob die Probleme im lautsprachlichen Bereich eine Folge angeborener bzw. frühzeitig erworbener Störungen sind oder erst später im Leben aufgetreten sind. Stephen von Tetzchner(2000), ein norwegischer Wissenschaftler, schätzt, dass 0,5 % der Bevölkerung an entwicklungsbedingten Störungen des Lautspracherwerbs leiden. Über den Bedarf an Kommunikationshilfen bei Lautsprachverlust nach einem Unfall, als Folge von Demenz oder Krankheit liegen kaum Zahlen vor.

Gehörlose normalbegabte Kinder werden in der Regel nicht als zum Personenkreis derjenigen gerechnet, die UK benötigen, obwohl sie heute hauptsächlich Gebärden als Kommunikationsmittel verwenden.

Zielgruppe der Unterstützten Kommunikation sind Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit motorischen Störungen, geistiger Behinderung, Autismus, verzögerter Sprachentwicklung und anderen entwicklungsbedingten oder erworbenen Problemen beim Lautspracherwerb. Menschen, die taubblind bzw. seh- und hörbehindert sind, gehören natürlich ebenfalls zu dem Personenkreis, der von UK profitieren kann. Es kann folgende Einteilung vorgenommen werden (Vgl. von Tetzchner 2000):

1. Menschen, die über ein gutes Sprachverständnis verfügen, die aber UK benötigen, um sich mitzuteilen, z.B. bei motorischen Störungen;
2. Menschen, für die UK eine Hilfe zum Spracherwerb darstellt, z.B. bei geistiger Behinderung;
3. Menschen, für die UK das einzige Ausdrucksmittel darstellt, z.B. bei sehr schweren Behinderungen;
4. Menschen, die UK vorübergehend in besonderen Lebenssituationen benötigen, z.B. nach Operationen im Mundraum und Intubation.

Kinder mit dem CHARGE Syndrom können zu einer der vier genannten Gruppen gehören. David Brown stellt anlässlich eines Vortrage im Rahmen der CAUSE-Konferenz von 2003 fest, dass keine der vorhandenen Kommunikationshilfen von vornherein als ungeeignet betrachtet werden sollte. Kinder mit dem CHARGE Syndrom sind sehr verschieden. Für jedes Kind muss immer wieder neu überprüft werden, von welcher Art der Kommunikationshilfe und -förderung es am meisten profitieren kann.

Bei Gruppe 1 und 3 wird UK bereits seit mehr als 10 Jahren eingesetzt. Bei der Gruppe 2 waren die Fachleute sehr lange der Ansicht, dass der Lautspracherwerb durch UK behindert wird. Inzwischen konnte das Gegenteil nachgewiesen werden. Die von Etta Wilken (2002) propagierte gebärdenunterstützte Kommunikation (GuK) bei Kindern mit Down Syndrom ist ein gutes Beispiel für eine neue Einstellung. Noch relativ unbekannt ist der Einsatz von UK bei der vierten Gruppe.

Bestimmte Medizinische Eingriffe haben zur Folge, dass Patientinnen und Patienten vorübergehend nicht lautsprachlich kommunizieren können. Es kommt inzwischen öfter vor, dass man diese Personen nach der Operation mit UK zu versorgen versucht. Besser wäre es, wenn Patientinnen und Patienten bereits vor dem Eingriff mit einem für sie geeigneten Hilfsmittel vertraut gemacht werden würden. An einem Bostoner Kinderkrankenhaus wird im Rahmen eines Modellversuches schon seit einigen Jahren in dieser Weise gearbeitet. Die PatientInnen und ihre Familien bewerten das UK-Angebot der Klinik außerordentlich positiv. PatientInnen fühlten sich nicht so ausgeliefert, wie sie es ohne Kommunikationshilfe getan hätten. Eltern und Klinikpersonal waren durch die vorher vereinbarten Kommunikationssymbole sicher, die Wünsche der Kinder richtig zu verstehen.(Vgl. Costello, John M. 2000)

## Methoden und Hilfsmittel

Da CHARGE-Kinder je nach Ausprägungsgrad des Syndroms intellektuell sehr leistungsfähig sein können, lohnt es sich auch, komplexere Kommunikationshilfen in Erwägung zu ziehen

und auszuprobieren. Keinesfalls darf man CHARGE automatisch mit geistiger Behinderung gleich setzen. Aber es gibt natürlich auch Kinder, bei denen die vielfältigen Probleme und Störungen so schwerwiegend sind, dass man sie zu den Menschen mit schwersten Mehrfachbehinderungen rechnen muss.

Die Kommunikation unterstützenden Systeme können danach unterschieden werden, ob sie stabil oder flüchtig sind. Bezugsobjekte, Tastsymbole und graphische Symbole können beliebig lange mit den Händen betastet oder den Augen betrachtet werden. Dies ist für Kinder, die Schwierigkeiten bei der Verarbeitung von Sinnesreizen haben, ein Vorteil. Wenn das Kommunikationsmittel stabil ist, kommen auch Menschen zum Zuge bei denen die Verarbeitungsprozesse sehr langsam ablaufen.

<b>Stabile Systeme</b>	<b>Flüchtige Systeme</b>
Bezugsobjekte	Gefühlsaustausch
Tastsymbole	Gesten
Premack	Gebärden – natürliche – künstliche - taktile
Fotos und Zeichnungen	
Piktogramme	
Bliss	Fingern
Schrift	Lormen
Braille	Lautsprache

Stabile und flüchtige System können nach dem Abstraktionsgrad geordnet werden. Man geht davon aus, dass die Schwierigkeit ein Kommunikationssystem zu erlernen, mit dem Abstraktionsgrad steigt.

### **Bezugsobjekte**

Objekte des täglichen Lebens werden genutzt, um schwerstmehrfachbehinderten, taubblinden und seh-hörgeschädigten Menschen zu helfen, ihren Tag zu strukturieren. Ein realer Teller kündigt die Frühstückspause oder das Mittagessen an. Ein Turnschuh weist auf die kommende Turnstunde und das Tamburin auf den Morgenkreis hin. Kinder haben Gelegenheit zu lernen, dass ein Gegenstand eine komplexe Situation repräsentieren kann. Objektpermanenz und Symbolverständnis muss noch nicht voll ausgebildet sein, wenn man beginnen will, mit Bezugsobjekten zu arbeiten. Durch diese Arbeit kann das Kind aber angeregt werden, zu begreifen, dass Objekte auch dann noch da sind, wenn man sie im Augenblick nicht fühlen bzw. sehen oder hören kann. Der immer wiederkehrende Umgang mit den gleichen Bezugsobjekten kann dazu führen, dass sich Symbolverständnis entwickelt.

### **Tastsymbole**

Wenn der Wortschatz des Kindes wächst, wird es immer schwieriger, ihn ausschließlich durch Bezugsobjekte zu repräsentieren. Es ist möglich, mit Miniaturen zu arbeiten oder mit Teilen der realen Objekte. Bei diesen Überlegungen darf man aber nicht übersehen, mit welchen Schwierigkeiten taubblinde und seh-hörbehinderte Kinder zu kämpfen haben, wenn sie Objekte des täglichen Lebens tastend zu erfassen versuchen. Der Schritt von einem Gegenstand in realer Größe zu einem Miniaturgegenstand kann misslingen, weil wir Sehenden die Ähnlichkeit der beiden Objekte überschätzt haben.

## **Premack**

Es kann für das Kind leichter sein, sich ein ganz „abstraktes“ Tastsymbol zu merken. Dieser Zusammenhang wurde bereits durch den Versuch von David Premack deutlich. Es gelang ihm, mit der Schimpansin Sarah mit Hilfe ertastbarer Plastikteile ein einfaches Kommunikationssystem aufzubauen. Die Plastikteile hatten keinerlei Ähnlichkeit mit realen Objekten. Trotzdem konnte sich die Schimpansin gut merken, dass sie für ein Dreieck eine Banane erhielt, für einen Kreis etwas zu trinken und dass sie, wenn sie gekitzelt werden wollte, das Quadrat benutzen musste.

Diese Erfahrungen hat David Premack versucht für den Unterricht bei Kindern mit geistiger Behinderung fruchtbar zu machen. Er hat ein aus Plastikformen bestehendes Kommunikationsmittel für diesen Personenkreis erarbeitet. (Adam 2000. S. 40 f.)

## **Fotos und Zeichnungen**

Fotos gelten vielfach als realitätsnäher als Zeichnungen. Man nimmt an, dass Kinder den Zusammenhang zwischen einem dreidimensionalen Gegenstand und einem Bild leichter verstehen, wenn man ihr Lieblingsspielzeug mit einer Sofortbildkamera fotografiert und sie bei der Entstehung des Bildes zusehen lässt. Aber hier gilt ähnliches wie bei den Miniaturgegenständen. Ein Foto kann zu viele Details enthalten und deshalb schwieriger zu erfassen sein als eine auf das Wesentliche reduzierte Zeichnung. (Vgl. Adam 2000 S. 234 f.)

Unabhängig davon sind Fotos nützlich, wenn das Kind von Familienangehörigen berichten will, etwas vom Urlaub erzählen möchte oder zu Hause von den Klassenkameraden.

## **Piktogramme**

Diese Art der graphischen Symbole hat in der Praxis die größte Bedeutung. Es gibt verschiedene sehr umfangreiche Sammlungen, die heute als Computersoftware (Boardmaker) angeboten werden und deshalb schnell und effektiv genutzt werden können. (Vgl. Adam 2000 S. 197 ff.).

- PCS Picture Communication System
- Aladin
- Metacom
- Minspeak Icons

## **Bliss**

Charles Bliss hat versucht, eine Universalsprache zu schaffen, mit deren Hilfe es für Politiker möglich sein sollte, ohne Dolmetscher miteinander zu kommunizieren. Ab 1972 wurde dieses System als Kommunikationshilfe für Menschen mit spastischen Lähmungen verwendet (Vgl. Adam 2000 S.271). Die Symbole waren meist auf großen Kommunikationstafeln befestigt oder waren zu Kommunikationsbüchern zusammengefasst. Kommuniziert wurde durch Zeigen oder Blicken auf einzelne Symbole. Der nicht über Lautsprache verfügende Mensch war also auf eine zweite Person angewiesen, die ihren Zeigebewegungen aufmerksam folgt und durch Kokonstruktion hilft, die Kommunikationsgeschwindigkeit zu erhöhen. Menschen, die nicht deutlich zeigen konnten, haben die Symbole über einen Zahlencode „gezeigt“. Es waren drei Zählthroughgänge notwendig. Ein Kommunikationspartner hat zunächst die

Seitenzahlen genannt und so eine Zahl gefunden, vielleicht 3. Dann wurden die Zeilen von oben nach unten durchgezählt, vielleicht 7. Anschließend wurden die Symbole der so gefundenen Zeile durchgezählt, vielleicht 5. Mit Hilfe des Codes 3 – 7 – 5 konnte der Partner dann die richtige Stelle im Buch finden und fragen: meinst du Restaurant? Ach du willst von unserem Besuch im Restaurant erzählen.

Mit der Erfindung des Computers war es möglich, Blissymbole auch über dieses Medium abzurufen. Die Erfindung der Geräte mit Sprachausgabe hat dazu geführt, dass Bliss-Symbole an Bedeutung verloren haben.

### **Das Cheyne-Symbolsystem für blinde Kinder**

Es wurde versucht, ein ertastbares dem Bliss ähnliches System zu entwickeln. Die Symbole werden mit Pfeifenreiniger, Draht oder Schnur auf Pappe oder Holzbrettchen geklebt. (Vgl. Adam 2000 S.275)

### **Schrift**

Menschen, die vor ihrem Lautsprachverlust lesen und schreiben konnten, haben die Möglichkeit, sich über die Schrift zu verständigen. Es liegen einige Biographien von Menschen vor, die am Locked-in-Syndrom erkrankt sind. Im Anschluss an einen „Hirnschlag“ sind diese Menschen von Kopf bis Fuß gelähmt. Sie können sich nicht mehr mitteilen, aber alles verstehen. Von ihrer Umwelt werden sie meist fälschlich als geistig schwerstbehindert eingestuft. Wenn es ihnen gelingt, zu zeigen, dass ein eindeutiges Ja bzw. Nein möglich ist, können sie sich durch „Buchstabieren“ verständigen. Die Kommunikationspartnerin sagt die Buchstaben des Alphabets in der Reihenfolge ihrer Häufigkeit auf. Die im Locked-in-Syndrom befindliche Person signalisiert „ja“, wenn der gewünschte Buchstabe genannt wurde. Das Buch „Schmetterling und Taucherglocke“ von Jean-Dominique Bauby wurde auf diese Weise geschrieben.

### **Talker**

Elektronische Geräte mit Sprachausgabe werden Talker genannt. Sie haben für nicht lautsprachlich kommunizierende Menschen ganz neue Möglichkeiten eröffnet. Es sind teilweise ganz einfache Geräte, wie der Big Mack, der nur eine Taste hat und auf den nur ein Satz oder eine kurze Geschichte gespeichert werden kann. Für Hörende Kinder ist es aber ein hervorragendes Medium, um zu begreifen, wie Kommunikation funktioniert.

Der Markt der elektronischen Geräte ist vielfältig. Es gibt Geräte mit zwei vier, acht Tasten. Komplexe Geräte wie der Alpha Talker oder Power Talker arbeiten mit Tastenkombinationen und Kodierungsstrategien. (Vgl. Bünk 2003 S. 248)

### **Gebärden**

Gebärdensprachen sind in Gehörlosengemeinschaften entstanden. Sie wurden z.B. von Abbé de L'Epeé ( um 1790) genutzt, um gehörlosen Menschen den Schriftspracherwerb zu ermöglichen. Innerhalb von Berufsgruppen, deren Tätigkeiten mit großem Lärm verbunden war, wurden ebenfalls Gebärden entwickelt, und auch in den kontemplativen Ordensgemeinschaften wurden Gebärden verwendet, um notwendige Kommunikation zu ermöglichen und das Schweigen der Schwestern bzw. Brüder nicht zu stören.

In Deutschland gibt es die DGS (Deutsche Gebärdensprache). Sie ist eine eigenständige Sprache mit eigenen Regeln ohne Bezug zur deutschen Lautsprache. Daneben sind die Lautsprachbegleitenden Gebärden entwickelt worden. Hier wird jedes Wort der gesprochenen Sprache durch eine Gebärde repräsentiert. Auf diese Weise können Menschen, die die Lautsprache nicht hören können, die deutsche Sprache erlernen wie eine Fremdsprache.

„Schau doch meine Hände an“ ist eine Gebärdensammlung speziell für Menschen mit geistiger Behinderung. Die DGS war in Deutschland sehr lange verpönt. Es galt von 1880 bis ca. 1990 die Maxime, dass gehörlose Menschen die Lautsprache erlernen sollten. Die Kinder durften die Gebärdensprache in der Schule nicht verwenden. Wenn sie keine gehörlosen Eltern hatten, haben sie die Gebärden nur von anderen Kindern gelernt. Die DGS ist in Deutschland erst vor wenigen Jahren als Sprache anerkannt worden und die Kinder haben erst seit kurzem ein Recht auf Gebärdensprachunterricht in der Schule. Dieses Hintergrundwissen braucht man, um zu verstehen, dass die deutsche Gebärdensprache kein einheitliches System ist, sondern es für viele Wörter sehr unterschiedliche Variationen gibt. Es ist deshalb auch nicht verwunderlich, dass sich eine Reihe von Gebärdensystemen für pädagogische Zwecke nebeneinander entwickelt haben. (Vgl. Adam 2000 S. 109 ff.)

### **Taktile Gebärden**

Im Taubblindenbereich werden ebenfalls Gebärden verwendet. Die „zuhörende“ Person legt ihre Hände auf die gebärdenden Hände der „sprechenden“ Person und kann so die Gebärden erfühlen. Sprecherwechsel ist möglich, indem „sprechende“ und die „hörende“ Person die Handpositionen wechseln.

Von vielen Taubblindenlehrern in Europa wird geraten, den taktil - kinästhetischen Sinn als „Basis-Sinn“ grundsätzlich intensiv einzubeziehen, auch und vor allem bei der Entwicklung der Kommunikation.

Es sollte immer mit Bezugsobjekten begonnen werden und erst später zu Bildern und Piktogrammen übergegangen werden. Stabile Kommunikationsmittel scheinen leichter zu erfassen zu sein, als flüchtige.

Neben der Arbeit mit Bezugsobjekten sollten aber auch immer Gebärden eingeführt werden. Ob das Kind dabei eine Handführung braucht, oder ob es unter den Händen seiner Partner aktiv gebärden kann und auf den Händen dieser Partner deren Gebärden „lesen“ kann ist eine Frage, die bei jedem Kind individuell geklärt werden muss.

### **Fingeralphabet**

Jeder Buchstabe des Alphabetes wird durch eine Gebärde repräsentiert. Auf diese Weise können Wörter buchstabiert werden. (Vgl. BeB 2001 S. 223)

### **Phonembestimmtes Manualseystem**

Jeder Laut eines Wortes wird durch eine Gebärde repräsentiert. Dieses System kann den Lautspracherwerb bei sprachbehinderten Kindern erleichtern. (Vgl. BEB 2001 S. 219)

## Lormen

Auch für taubblinde Menschen ist ein von der Schrift abhängiges „Tastalphabet“ entwickelt worden. Bestimmte Stellen der Hand repräsentieren die verschiedenen Buchstaben. Dieses zunächst sehr schwierig aussehende System kann mit Hilfe einer Reihe von Eselsbrücken relativ schnell erlernt werden. (Vgl. Cardineaux S. 19 f.)

### Eselsbrücken zum schnelleren Erlernen des Lormens von Hanne Pittroff

<b>A – E – I – O – U</b>	Lautreihe wird kombiniert mit einem Tupfer des eigenen Zeigefingers auf die Fingerspitzen des Partners, vom Daumen (A) angefangen bis zum kleinen Finger (U).
<b>A – Ä I – J O – Ö U – Ü</b>	Zwei Tupfer (nacheinander) auf den Daumen ergeben <b>Ä</b> . Zwei Tupfer auf das E geben das <b>J</b> . Zwei Tupfer auf das O geben das <b>Ö</b> . Zwei Tupfer auf das U geben das <b>Ü</b> .
<b>L</b>	Die Verlängerung des I bis an die Handwurzel gibt das <b>L</b> .
<b>B – D – G – H</b>	Mit dem Zeigefinger von oben nach unten den Zeigefinger ( <b>B</b> ), den Mittelfinger ( <b>D</b> ), den Ringfinger ( <b>G</b> ) und den kleinen Fingern ( <b>H</b> ) in der Handinnenfläche herabstreichen.
<b>B – P</b>	Den B-Finger von unten nach oben streichen: <b>P</b> .
<b>F – SCH</b>	Bei den Reibelauten werden bei <b>F</b> Zeige- und Mittelfinger umfasst und bei <b>Sch</b> die vier BDGH – Finger.
<b>M – N</b>	Tupfer auf den Ballen unter dem kleinen (U-) Finger ergibt das <b>M</b> , auf den Ballen unter dem (B-)Finger das <b>N</b> .
<b>CH – K – R – S</b>	<b>CH</b> wird mit einem X in den Handteller gezeichnet, beim <b>K</b> schließen sich die BDGH Finger zusammen und stoßen scharf in die Mitte des Handtellers, beim <b>R</b> trommeln diese vier Finger in den Handteller wie beim Rollen der Zunge, beim <b>S</b> wird anstatt der Schlange beim geschriebenen S nur ein Kreis in den Handteller gemalt.
<b>V – W</b>	Mit dem Zeigefinger unten auf den Daumenballen tippen – einmal die Spitze des geschriebenen <b>V</b> , zweimal die beiden Spitzen des <b>W</b> .
<b>X – Y – Z</b>	Der gerade Strich von links nach rechts bei der nach oben geöffneten Hand (unterhalb des Daumenballens beginnend) mit dem geraden Strich in der gleichen Richtung am Fingeransatz bildet mit dem Schrägstrich vom Daumenballen zum Ballen unter dem kleinen Finger wieder selbst ein <b>X</b> .
<b>Q – QU</b>	Das <b>Q</b> wird mit einem Strich an der rechten Handkante (kleiner Finger) von der Handwurzel bis zum Ansatz des kleinen Fingers gebildet. Zusammen mit dem U auf der Spitze des kleinen Fingers entsteht das <b>QU</b>
<b>C</b>	Das C entsteht durch einen Tupfer auf die Mitte der Handwurzel, bzw. knapp darunter.
<b>T – St</b>	Ein Strich von der Daumenspitze bis hinunter an das Ende des Daumenballens bildet das <b>T</b> . In umgekehrter Richtung – von unten nach oben – wird das <b>St</b> gebildet.
<b>Interpunktion (am „Blindi“)</b>	Leichtes Wischen über den Handteller: Satzende Leichtes Klopfen auf den Handteller: Ende der Rede

## Basale Kommunikationsförderung

Alle oben dargestellten Kommunikationshilfen setzen bestimmte Fähigkeiten bei den Kindern voraus. Es sind dies Objektpermanenz und Symbolverständnis. Wenn ein Kind diese Entwicklungsstufe noch nicht erreicht hat, ist das aber kein Grund, noch nicht mit der Kommunikationsförderung zu beginnen.

Kommunikation beginnt bei allen Menschen schon vor der Geburt. Sie kann vom Zeitpunkt der Geburt an gefördert und unterstützt werden. Das Phänomen ist gründlich untersucht worden. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sind sich sicher, dass ein großer Teil der frühen Kommunikation biologisch abgesichert ist. Beim Anblick eines Säuglings verhalten sich Väter, Mütter, Onkel, Tanten, ältere Geschwister aber auch völlig fremde Menschen automatisch so, dass das Baby sich im Rahmen seiner Möglichkeiten optimal mitteilen kann. Verschiedene Autorinnen und Autoren haben die Stadien der Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten mit unterschiedlichem Vokabular beschrieben. Die Tabelle unten muss von unten nach oben gelesen werden. (Vgl. Adam 2000 S. 88)

Gudrun Kane (2002)	European Working Group on Communication EWGC
<p><u>Symbolische Kommunikation</u></p> <p><i>Verwendung von Zeichen: Lautsprache, Gebärden etc.</i></p>	<p><u>“Kulturelles Programm”:</u> “Ich” - “Mir” - “Mein”</p>
<p><u>Konventionelle Kommunikation</u></p> <p><i>Erwerb konventioneller Mittel zur Kommunikation: proto-deklarative Gesten - „shared attention“</i></p> <p><i>Verwendung konventioneller Mittel zur Kommunikation: Gesten, Lautkombinationen</i></p>	<p>“Die Welt entdecken und erfinden - Spiele”, “ein Buch betrachten”- Spiele, "Nein - fertig"-Spiele:</p>
<p><u>Gezielte Partnerkommunikation</u></p> <p><i>Erwarten, dass bestimmte Äußerungen zu bestimmten Veränderungen führen</i></p> <p><i>Teilen der Aufmerksamkeit zwischen Objekt und Person - proto-imperative Gesten - „joint attention“</i></p>	<p><u>“Soziales Programm”:</u> “Du und ich und ein Objekt”</p> <p>Wegwerfen - geholt-kriegen - Spiele, Geben - nehmen – Spiele + alle anderen Spiele – mit Objekt</p>



<p style="text-align: center;"><u>Gezieltes Verhalten</u></p> <p><i>Erwarten, dass Äußerungen zu Veränderungen führen</i></p>	<p style="text-align: center;"><u>“Soziales Programm I”:</u> <i>„ Du und ich „</i></p> <p>“Guckguck” - Spiele, “machs nochmal” - Spiele, “laß uns Spaß haben” - Spiele, Imitations - Spiele:</p>
<p style="text-align: center;"><u>Ungezieltes Verhalten</u></p> <p><i>Erleben, dass Lebensäußerungen zu Veränderungen führen</i></p>	<p style="text-align: center;"><u>"Biologisches Programm":</u> <i>"Wir"- Zusammengehörigkeitsgefühl (Togetherness) – Bindung (wichtig für Exploration)</i></p> <p>"Sieh mich" "Hör mich" "Fühl mich"</p> <p>"Berühr mich"</p>

Problematisch für Kinder mit Behinderungen ist, dass sie die Kommunikationsmöglichkeiten der frühen Entwicklung auch noch brauchen, wenn sie älter und größer sind und das Kindchenschema nicht mehr automatisch bei den Personen des Umfeldes ausgelöst wird. Es ist dann wichtig, sich die Zusammenhänge klar zu machen und auch bei älteren Kindern traditionelle Finger- und Körperspiele, die indische Babymassage oder den sogenannten Baby-Talk einzusetzen. Sie sind hervorragend geeignet, dem Kind die Grundlagen der Kommunikation zu vermitteln und ihm zu helfen, den ersten kommunikativen Austausch lustvoll zu erleben. Diese vermutlich biologisch verankerten Verhaltensweisen von Kind und Bezugspersonen müssen bei behinderten Kindern gefördert und unterstützt werden.

Daneben sind von Pädagoginnen und Pädagogen Verfahren entwickelt worden, um Menschen, bei denen Objektpermanenz und Symbolverständnis noch nicht voll entwickelt sind, zu helfen, den Zusammenhang zwischen realen Objekten bzw. Handlungen und ihrer Repräsentation durch Bilder oder Gebärden zu erkennen.

Im folgenden werden zwei dieser Methoden kurz dargestellt:

### **1. Picture Exchange Communication System (PECS)**

Das Verfahren wurde für Kinder mit autistischen Störungen entwickelt ist, aber auch für Kinder mit anderen Störungsbildern geeignet. Ziel ist es, Kinder in kleinsten Schritten zu lehren, Bildkarten kommunikativ einzusetzen. Das Kind soll lernen, selbst die Initiative zu ergreifen, um seine Bedürfnisse in sozial akzeptabler Weise zu befriedigen. Es soll nicht darauf angewiesen bleiben, dass andere die richtigen Fragen stellen. (Die Grundlagen dieses Verfahrens werden gut verständlich von Heidemarie Bach im Handbuch der Unterstützten Kommunikation S. 03.003.001 ff. beschrieben)

Bevor mit der eigentlichen Arbeit begonnen wird, müssen geeignete „Verstärker“ gefunden werden. Man erfragt von den Bezugspersonen, was das Kind gerne isst bzw. trinkt, welche Aktivitäten es mag und womit es bevorzugt spielt, und probiert die genannten Dinge aus. Für die Diskriminationsübungen in Phase III ist es notwendig, auch unbeliebte Gegenstände und Aktivitäten zu kennen.

Das Training wird in 6 Phasen gegliedert. Für den hier diskutierten Zusammenhang sind die ersten drei besonders wichtig.

### Phase I – Physischer Austausch

Es wird am Tisch gearbeitet. Auf der einen Seite sitzt das Kind und neben ihm der „Schatten“, eine Person, die nur physische Unterstützung gibt. Den beiden gegenüber sitzt die Kommunikationspartnerin. Sie hält ein beliebtes Objekt, z.B. eine Klapper in der Hand. Die Bildkarte liegt auf dem Tisch vor dem Kind. Wenn das Kind nach der Klapper zu greifen versucht, wird seine Hand vom „Schatten“ zu Bildkarte gelenkt und ihm geholfen, die Bildkarte in die offene Hand der Kommunikationspartnerin zu legen. Diese reagiert dann so, als ob das Kind seinen Wunsch sprachlich geäußert hätte. „Die Klapper möchtest du haben. Da hast du die Klapper.“

Die Hilfestellung durch den „Schatten“ wird möglichst rasch zurückgenommen. Außerdem werden die Rollen Kommunikationspartnerin und Schatten ab und zu gewechselt. Das Kind soll lernen, dass es mit Hilfe der Bildkarten jede Bezugsperson veranlassen kann, ihm beliebte Objekte zu geben. Sehr wichtig in dieser Phase ist, darauf zu achten, dass die Initiative wirklich vom Kind ausgeht. Deshalb müssen Verbalen Hinweise wie, „Gib mir die Karte“ oder „Was möchtest du“ unbedingt unterbleiben. Das Kind soll spontan etwas verlangen können, und nicht auf eine auslösende Frage oder einen Hinweis warten.

### Phase II – Ausdehnung der Spontaneität

Jetzt wird ein mit Klettbandstreifen versehener Kommunikationsordner eingeführt. Die in Phase I eingeführte Bildkarte muss jetzt von seinem Kommunikationsordner abgelöst werden. Der Kommunikationspartner hat wieder das beliebte Objekt in der Hand. Der Schatten unterstützt das Abnehmen der Karte. Das Übergeben sollte das Kind nach Abschluss von Phase I bereits können. Wenn das Kind gelernt hat, dass es jetzt die Karte vom Ordner abnehmen muss, wird der Abstand zum Ordner und zum Kommunikationspartner variiert. Der Ordner soll später einen festen Platz in der Klasse bzw. der Wohnung der Eltern haben. Das Kind lernt jetzt wieder in kleinen Schritten, dass es zunächst zu seinem Ordner gehen muss, wenn es einen Wunsch hat. Gleichzeitig variiert der Kommunikationspartner seine Verfügbarkeit. Bereits am Tisch wird er sich ab und zu vom Kind abwenden. Das Kind soll lernen, dass es sich aktiv um die Aufmerksamkeit seines Partner kümmern muss. Der Abstand zwischen Kind/Ordner und Kommunikationspartner wird systematisch vergrößert.

### Phase III – Auswählen einer Karte

In Phase I und II musste das Kind noch nicht darauf achten, was auf der Bildkarte zu sehen ist. Es gab immer nur eine Karte und einen beliebten Gegenstand. Jetzt soll es lernen, Bildkarten zu unterscheiden. Das Kind bekommt jetzt zwei Objekte zur Auswahl, ein beliebtes und ein unbeliebtes. In Reichweite liegt sein Kommunikationsordner mit zwei Bildkarten für die beiden Objekte. Das Kind wird jetzt das beliebte Objekt haben wollen und dem Partner eine der Bildkarten geben. Der Kommunikationspartner gibt immer den Gegenstand, der auf der Karte abgebildet ist. Da das Kind ab und zu zufällig die Karte des

unbeliebten Gegenstandes nimmt, bekommt es ihn anschließend und ist unzufrieden. Nach und nach lernt es, dass die beiden Bildkarten unterschiedliche Konsequenzen haben. Auch in dieser Phase wird die Übung vielfältig variiert.

#### Phase IV – Bilden von Satzstrukturen

In dieser Phase soll das Kind lernen, zusätzlich zu der Abbildung des gewünschten Objektes den Satzteil „Ich möchte“ auf einen Satzstreifen zu kleben.

#### Phase V – Beantworten der Frage Was möchtest du?

In den ersten vier Phasen von PECS soll das Kind lernen, spontan seine Bedürfnisse zu äußern. Jetzt soll das Kind lernen, Fragen zu beantworten. Dies wird in Phase V systematisch trainiert.

#### Phase VI – Beantworten diverser Fragen

Zusätzlich zu der „Ich möchte“ Karte erhält das Kind jetzt eine „Ich sehe“ Karte. Es soll zwischen der Frage „Was möchtest du?“ und der Frage „Was siehst du?“ unterscheiden lernen. Es wird wieder trainiert wie in den vorangegangenen Phasen. Wenn der Schritt gelingt hat das Kind gelernt, spontan Wünsche zu äußern, einfache Fragen zu beantworten und es hat über die „Ich sehe“ ... Floskel die Möglichkeit eine Situation zu kommentieren.

Praktikerinnen und Praktiker berichten, dass Kinder mit Hilfe von PECS lernen Bildkarten kommunikativ einzusetzen. Wenn das Stadium des Bilderunterscheidens erfolgreich gemeistert ist und das Kind verstanden hat, dass es selbst etwas bewirken kann, wird häufig zu einer komplexeren Kommunikationshilfe z.B. einem Talker gewechselt.

Um PECS erfolgreich einsetzen zu können, ist es notwendig, die vorgegebenen Lernschritte genau einzuhalten. Man sollte sich von einer Fachfrau oder einem Fachmann in das System einführen lassen und die Durchführung unter Supervision üben. In Beratungsstellen zur Unterstützten Kommunikation ist es möglich, diese Hilfe zu bekommen.

## **2. Vom Resonanzverhalten zu natürlichen Gebärden (van Dijk in: Adam 2000 S. 88 ff)**

In der Taubblindenabteilung von Sint-Michielsgestel (Niederlande) wurde von Jan van Dijk eine Methode entwickelt, um Kommunikation bei taubblinden Kindern zu initiieren. Ausgangspunkt sind die oft stereotypen Bewegungen wie z.B. das "Schaukeln". Sie werden aufgenommen und über einen längeren Prozess in natürliche und konventionelle Gebärden übergeführt. Von van Dijk gibt es nur einen deutschen und ca. 8 englische Aufsätze. Les Sternberg (USA) und Sally Rogow (Kanada) haben das Verfahren auf die Arbeit mit schwerst-mehrfachbehinderten Kindern und Jugendlichen übertragen. (Adam 2000. S. 88 ff.)

Durch diese Methode soll das Kind lernen,

- dass es überhaupt etwas bewirken kann,
- dass es Dinge gibt, mit deren Hilfe es etwas bewirken kann,
- und dass es Menschen gibt, mit denen ein interaktiver Dialog Freude macht.

Während das Kind aktiv mit Dingen und Menschen umgeht, wird es einige Aspekte der Objekte und Personen näher kennen lernen. Dies wiederum ist die Grundlage für das Begreifen, dass ein Aspekt einer Sache, einer Person oder einer Handlung benutzt werden kann, um den betreffenden Gegenstand, einen Menschen oder eine Aktion zu repräsentieren. Diese Repräsentationen kann es benutzen, um zu denken und sich mitzuteilen.

Van Dijks Weg geht über die Motorik. Bewegung soll dem Kind helfen, kommunikative Prozesse wahrzunehmen und selbst zu gestalten. Sein Unterrichtsprogramm besteht aus drei Teilen. Er bezeichnet sie als Resonanzverhalten, ko-aktive Bewegung und verzögerte Imitation.

### **Das Resonanzverhalten**

In dieser Phase lernt das Kind, dass es die Bewegungen eines anderen mit seinen eigenen Bewegungen beeinflussen kann. Die Lehrkraft reagiert auf Bewegungen des Kindes so, als ob sie eine kommunikative Bedeutung hätten. Sie interpretiert etwas in das Verhalten des Kindes hinein, was es selbst vermutlich gar nicht gemeint hat. So erhält das Kind die Chance zu lernen, dass es selbst etwas bewirken kann. Bei diesem Verfahren beginnt man mit einfachen Bewegungsmustern, die das Kind gerne durchführt. Stereotype Schaukelbewegungen sind ein guter Ansatzpunkt.

Gemeinsame Bewegungsabläufe können zu Spielen ausgebaut werden, die dialogischen Charakter haben. Die Lehrkraft beginnt, hält an und wartet ab. Das Kind macht weiter. Die Lehrkraft macht mit. Das Ziel besteht nicht darin, bestimmte Bewegungsabläufe zu erlernen, sondern mit Hilfe der Bewegungen zu interagieren und zu kommunizieren. Wenn das Kind z.B. mit den Bewegungsabläufen des Spieles "Hoppe, hoppe Reiter" vertraut ist, baut es eine Erwartungshaltung auf. Es entwickelt langsam eine Erinnerung an die Bewegungsfolge und erwartet dann an der Stelle, wo es heißt "macht der Reiter plumps", dass es fast vom Schoß geworfen wird.

Folgende Lernphasen sind zu unterscheiden:

1. Eine emotionalen Beziehung aufbauen und Spaß am gemeinsamen Tun entwickeln;
2. sich erinnern, dass bestimmte Bewegungsabläufe immer wiederkehren;
3. Lernen, dass ein gewünschtes Ereignis selbst herbeigeführt werden kann.

### **Koaktive Bewegungsabläufe**

Jetzt wird der enge körperliche Kontakt, der in der Resonanzphase so wichtig war, langsam aufgelöst. Kind und Bezugsperson tun zwar etwas gleichzeitig, aber die Verbindung ist nur noch lose. Beim Schaukeln sitzen die beiden jetzt nebeneinander. Das Kind muss die Bezugsperson beobachten, um zu wissen, was kommt. In dieser Phase wird daran gearbeitet, mehrgliedrige Bewegungsabläufe aufzubauen. Ein Parcours in der Turnhalle bietet gute Lernmöglichkeiten. Kind und Lehrkraft steigen über Hindernisse, kriechen durch Röhren und hüpfen auf Matten. Auch hier sollten die Bewegungsabläufe wieder dialogischen Charakter haben. Die Initiative sollte möglichst oft vom Kind bzw. dem Jugendlichen kommen. Die Lehrkraft imitiert deshalb auch das Kind. Im Vordergrund steht das Erlernen von Bewegungsfolgen und der Aufbau von Erwartungen.

Van Dijk schlägt vor, in dieser Phase gezielt mit dem Aufbau der Symbolfunktion zu beginnen. Zunächst soll gelernt werden, dass der Körper durch Abbildungen repräsentiert werden kann. Die Lehrerin zeigt zunächst auf eigene Körperteile. Das Kind soll die gleichen Körperteile an sich selbst zeigen. Später werden die Körperteile an einer Puppe gezeigt, und noch später an Strichzeichnungen.

### **Die verzögerte Imitation**

Jetzt geht es um die Trennung von Raum und Zeit. Es wird auf bereits Gelerntes zurückgegriffen. Die Lehrkraft beginnt, eine bekannte Bewegungsfolge durchzuführen und

unterbricht diese Tätigkeit. Sie wartet darauf, dass sich das Kind an die Sequenz erinnert und deutlich zeigt, dass sie und wie sie weitergeführt werden soll. Dem Kind können auch gezeichnete Körperhaltungen gezeigt werden, die es imitieren soll. Der Schwierigkeitsgrad wird jetzt erhöht, in dem die Zeichnung nur kurz gezeigt und dann wieder abgedeckt wird.

Sobald das Kind die Aspekte der verzögerten Imitation beherrscht, wird es beginnen, natürliche Gebärden zu benutzen. Zunächst werden selbstentwickelte Gebärden verwendet. Schülerinnen und Schüler lernen, dass man mit Hilfe von feinmotorischen Bewegungen rascher und genauer kommunizieren kann als mit grobmotorischen. Zu Beginn werden diese Bewegungen nur den verkürzten Umgang des Schülers bzw. der Schülerin mit dem jeweiligen Objekt anzeigen (z.B. die Gebärde des Reißens für Papier und die Gebärde des Werfens für Ball). Von der Gebärde für die Handlung wird sich eine Gebärde für die Form entwickeln (z.B. die Hände um einen imaginären Ball herumführen).

In den USA wurde das Programm insbesondere von Les Sternberg systematisiert und einer empirischen Überprüfung unterzogen.

- Adam, Heidemarie. (2000). Mit Gebärden kommunizieren. Würzburg, 3. Aufl.
- Bach, Heidemarie. 2003 Biete Bildkarte – suche Gummibärchen. Die Anwendung der PECS. In: ISAAC (Hrsg.). Handbuch der Unterstützten Kommunikation S. 03.024.001 ff. beschrieben
- Bauby, Jean-Dominique Bauby. (2002). Schmetterling und Taucherglocke. 6. Auflage dtv 12565
- Brown, David. (2003). Menschen mit dem CHARGE-Syndrom: Verhalten und pädagogische Implikationen. In: Frühförderung interdisziplinär 22, 2/2003, 71-78
- Cardineaux, Hubert. (1983). Weit ist der Weg. Leitfaden der Pädagogik für mehrfachbehinderte hör-seh-geschädigte und taubblinde Kinder. Deutsches Taubblindenwerk Hannover.
- Bünk, Christof, Carolin Sesterhenn, Iris Liesen. (2003). Elektronische Kommunikationshilfen mit dynamischen Displays im Vergleich. In: Boenisch, Jens und Christof Bünk. (2003). Methoden der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe von Loeper Literaturverlag.
- Bundesverband Evangelischer Einrichtungen. (2001) Schau doch meine Hände an. Sammlung einfacher Gebärden zur Kommunikation mit nichtsprechenden Menschen. Reutlingen Diakonie Verlag. 9. erweiterte Auflage
- Costello, John M. (2000). AAC Intervention in the Intensive Care Unit: The Children's Hospital Boston Model. In: Augmentative and alternative communication. Volume 16/ Number 3 Sept. 2000. (137 ff.).
- Kane, Gudrun. (2002). Diagnose der Verständigungsfähigkeit bei nicht sprechenden Kindern. In: Etta Wilken (Hrsg.) (2002). Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rowland, Charity & Philip Schweigert. (2000). Tangible Symbols, Tangible Outcomes. In: Augmentative and alternative communication. Volume 16/2 June 2000. (61 ff.).
- Tetzchner, Stephen von/ Harald Martinsen. (2000). Einführung in Unterstützte Kommunikation (übersetzt aus dem Norwegischen v. Sebastian Vogel). Heidelberg: C. Winter.
- Wilken, Etta. (2002). Präverbale sprachliche Förderung und Gebärden-unterstützte Kommunikation in der Frühförderung. In: Etta Wilken (Hrsg.) (2002). Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer.