



Kommunikative Intentionen von Kindern mit Komplexer Behinderung anerkennen, erkennen und erweitern*

Understanding, recognition and support of communicative intent in children with profound intellectual and multiple disabilities (PIMD)

Annika Endres

Zusammenfassung

In der Entwicklung vorsymbolischer Kommunikation nimmt der Gegenstandsbereich der kommunikativen Intentionalität einen zentralen Stellenwert ein (Camaioni, 2018). Durch intentionale Kommunikation (iK) wird es dem Kind möglich, ein gewünschtes Objekt einzufordern oder persönliche Wünsche oder Ziele zu erreichen (Burgoon, Guerrero, & Floyd, 2016). Für einige Kinder mit Komplexer Behinderung (Fornefeld, 2007), die vorsymbolische Kommunikationsformen zum Austausch nutzen, kann iK als zentraler Gegenstandsbereich ihrer Förderung fungieren. Sie sind sich ihrer eigenen Bedarfe und Tätigkeiten im Austausch mit anderen noch nicht bewusst und reagieren noch reflexhaft auf Impulse aus der Umwelt (Bunning, Smith, Kennedy, & Greenham, 2013; Dumitru Tabacaru, 2016). Dieser Beitrag stellt kommunikationspädagogische Bedingungen der Entwicklung iK bei Kindern mit Komplexer Behinderung im Rahmen eines Fallbeispiels vor. Diese Darstellung erfolgt unter Rückbezug auf die Fragestellung, unter welchen kommunikationspädagogischen Bedingungen Kinder mit Komplexer Behinderung kommunikative Intentionen entwickeln. Um diese Bedingungen rekonstruieren zu können, wurde ein Vorgehen nach der Reflexiven Grounded Theory Methodologie (RGTM) gewählt (Breuer, Muckel, & Dieris, 2018). Die Ergebnisse des Fallbeispiels zeigen, dass die Bezugspersonen eine zentrale Rolle in der Förderung iK einnehmen. Hiervon ausgehend ergeben sich weiterführende Fragestellungen hinsichtlich der Zusammenarbeit mit weiteren Bezugspersonen des Kindes, die sich in seinem sozialen Umfeld befinden.

Schlüsselwörter

Intentionale Kommunikation, Intervention, Komplexe Behinderung, Bezugspersonen

Abstract

In the development of pre-symbolic communication, the concept of communicative intentionality has become a central component (Camaioni, 2018). Because of intentional communication (IC) skills such as requesting a desired object or expressing personal preferences or goals, the child identifies a relationship between its communicative acts and the communicative reaction of its social environment in its daily interactions (Burgoon, Guerrero, & Floyd, 2016). During these interactions, the child may not always be aware of its own needs and acts using reflexive and unconscious forms of communication (Bunning, Smith, Kennedy, & Greenham, 2013; Dumitru Tabacaru, 2016). This study analyzes pedagogical conditions for the intervention of intentional communication (IC) for children with PIMD within an exemplary case study. To explore these conditions, I chose a Reflexive Grounded Theory Methodology (RGTM)

* Dieser Beitrag hat das Peer-Review-Verfahren durchlaufen.

framework (Breuer, Muckel, & Dieris, 2018). Results indicate that the engagement of reference persons is a central component in the intervention of IC. These data allow to highlight further intervention areas: the collaboration with the reference persons and the involvement of additional reference persons (e.g. siblings).

Keywords

Intentional Communication; Intervention; Profound Intellectual and Multiple Disabilities, Reference Persons

1 Einleitung

Im Rahmen seiner Kommunikationsentwicklung lernt ein Kind, bestimmte sozial-interaktive Verhaltensweisen (z. B. lachen) als „Werkzeug“ einzusetzen, um ein Objekt zu erhalten oder das Verhalten einer Bezugsperson (z. B. Vater, Pädagogin) zu steuern (Rowland & Fried-Oken, 2010). Dieser „Werkzeuggebrauch“ kommunikativer Verhaltensweisen kann bereits als intentionale Kommunikation (iK) betrachtet werden („tool use“-Hypothese) (Camaioni, 2018). Für einige Autoren kommuniziert ein Kind erst dann intentional, wenn es die mentalen Zustände und Prozesse einer Bezugsperson so verändert, dass es das bekommt, was es möchte. In diesem Austausch richtet das Kind seine Aufmerksamkeit auf einen dritten Gegenstand und tauscht sich mit der Bezugsperson über diesen aus („joint attention“-Hypothese) (ebd.). Für einige Kinder mit Komplexer Behinderung (Fornfeld, 2007), die vorsymbolische Kommunikationsformen zum Austausch nutzen, kann iK als zentraler Gegenstandsbereich ihrer Förderung fungieren. Sie sind sich ihrer eigenen Bedarfe und Tätigkeiten im Austausch mit anderen noch nicht bewusst und reagieren noch reflexhaft auf Impulse aus der Umwelt (Bunning, Smith, Kennedy, & Greenham, 2013; Dumitru Tabacaru, 2016).

Aus pädagogischer Sicht nimmt die Gestaltung von Bedingungen in der Förderung iK bei der Zielgruppe einen zentralen Stellenwert ein (Kracht, 2000, S.34; Welling & Kracht, 2002, S.147). Die Gestaltung dieser Bedingungen stellt einige Praktiker aktuell noch vor Herausforderungen (Endres, 2018). In der konkreten Fördersituation lässt sich nicht immer mit Gewissheit bestimmen, inwiefern im Austausch tatsächlich die Intention des Kindes berücksichtigt wurde und nicht jene der Bezugsperson (Coupe O’Kane & Goldbart, 2016). Auf der Suche nach Gestaltungsbedingungen und -möglichkeiten finden sich in der Literatur eine Bandbreite an unterschiedlichen Bedingungsfaktoren der Förderung iK (Endres, 2018). Beispielsweise bieten Förderkonzepte und -angebote im Bereich der Unterstützten Kommunikation (UK) vielfältige Möglichkeiten, Kinder mit Komplexer Behinderung im Erwerb iK zu begleiten (ebd.). Diese Möglichkeiten weisen jedoch nicht notwendigerweise einen pädagogischen oder kommunikativen Bezug auf (Endres, 2020). Es fehlt aktuell eine kommunikationspädagogische Grundlage zur Entwicklung, Gestaltung und Reflexion von Bedingungen für Kinder mit Komplexer Behinderung im Bereich iK (ebd.). Hierfür müssten bestehende Bedingungen und Möglichkeiten zunächst hinsichtlich pädagogischer und kommunikativer Lern- und Bildungsprozesse reflektiert werden (Welling & Kracht, 2002, S. 138). Diese gilt es anschließend in einem kommunikationspädagogisch fundierten Reflexionsrahmen systematisch anzuordnen. Dieser Rahmen könnte als Mittel der Gestaltung und Reflexion der konkreten Handlungspraxis mit dem Kind eingesetzt werden.

2 Fragestellung und Zielsetzung

Der Beitrag stellt exemplarisch das Fallbeispiel einer Praktikerin aus einem Dissertationsvorhaben vor. Diese Darstellung erfolgt unter Rückbezug auf die Fragestellung, unter welchen kommunikationspädagogischen Bedingungen Kinder mit Komplexer Behinderung kommunikative Intentionen entwickeln. Die beschriebenen Bedingungen sind dabei zentrale Bestandteile der Planung und Gestaltung einer Förderung intentionaler Kommunikation bei Kindern mit Komplexer Behinderung.

Zur Beantwortung dieser Fragestellung wird zuerst die Methodologie und Methodik dieser qualitativen Erhebung und das Fallbeispiel vorgestellt (Kapitel 3). Die anschließende Ergebnisdarstellung beschreibt drei Aspekte der Förderung kommunikativer Intentionen des Kindes (Kapitel 4). Das Kapitel 5 diskutiert diese Aspekte, indem diesen Aspekten entwicklungstheoretische

Annahmen zur Entstehung kommunikativer Intentionen gegenübergestellt werden. Der Beitrag schließt mit zentralen Schlussfolgerungen und weiterführenden Forschungsdesiderata, die sich aus der Darstellung des Fallbeispiels ergeben (Kapitel 6).

3 Methodologie und Methodik

3.1 Beschreibung und Diskussion der Methodologie und Methodik

Die Frage nach dem Erkennen und Fördern kommunikativer Intentionen des Kindes wurden im Rahmen eines Dissertationsvorhabens verschiedenen Praktikern (z.B. Therapeuten, Lehrer, Pädagogen) und Eltern gestellt. Das Dissertationsvorhaben beschäftigt sich mit kommunikationspädagogischen Bedingungen der Förderung iK bei Kindern mit Komplexer Behinderung. Es wird von der Forschungsfrage geleitet, unter welchen kommunikationspädagogischen Bedingungen Kinder mit Komplexer Behinderung iK entwickeln. Die Bedingungen werden im Rahmen des methodologischen Forschungszugangs der Reflexiven Grounded Theory Methodologie (R/GTM) erfasst (Breuer, Muckel, & Dieris, 2018). Die R/GTM bildet einen Rahmen, um die Sinn- bzw. Bedeutungsebene von Handeln und Erleben in alltagsweltlichen Zusammenhängen zu erkennen (Breuer et al., 2018, S. 7). Dieses Erkennen erfolgt durch:

- ein Kodieren des Datenmaterials (coding);
- eine sukzessive, offen-induktive und theoriegeleitet-deduktive Auswahl von extremen, typischen oder sensiblen Fällen (theoretical sampling), bis eine theoretische Sättigung erreicht ist,
- ein prozessbegleitendes Verfassen von Memos über Hypothesen, Ideen oder Vorstellungen (Memoing)
- ein konstantes Vergleichen von Konzeptualisierungen/Kategorien (constant comparison) (Breuer et al., 2018, p. 8ff.; Strobl, Würtz & Klemm, 2003, S. 46).

Aufgrund der fehlenden kommunikationspädagogischen Grundlegung bietet die R/GTM den Vorteil, eine erste Erschließung kommunikationspädagogischen Bedingungen für die Zielgruppe vorzunehmen und eine kontinuierliche Wechselwirkung von theoretischem und empirischem Wissen herzustellen.

3.2 Methodisches Vorgehen und Sampling

Das methodologisch-methodische Vorgehen der Gesamtstudie ist in drei Phasen gegliedert: In der ersten Phase wurde zunächst eine Skizzierung des aktuellen Forschungsstands im Bereich der iK vorgenommen und literaturbasierten Vorannahmen formuliert. Diese bildeten den zentralen Bezugsrahmen für die empirische, qualitativ-explorative Datenerhebung, die anschließend geplant wurde. Als Erhebungsmethoden wurden leitfadengestützte Forschungsgespräche gewählt, die aufgezeichnet und im Anschluss transkribiert wurden. Die Forschungsgespräche wurden um teilnehmende Beobachtungen der Gesprächssituation und in pädagogischen Einrichtungen ergänzt. Für diese Ergänzung spricht, dass die Forschungsgespräche aus erkenntnistheoretischer Perspektive eine Begrenzung hinsichtlich des tatsächlichen Handelns der Praktiker*innen darstellen. Sie stellen nur eine erzählte Repräsentation der Praxis dar (Bloor, 2016; Miller & Glassner, 2016). Diese Beobachtungen wurden von der Fragestellung geleitet, inwiefern die von den Befragten genannten kommunikationspädagogischen Bedingungen in praxi tatsächlich beobachtet werden konnten.

In der zweiten Phase wurde ein zielgerichtetes Sampling anhand theoriebasierter Kriterien vorgenommen, um die erste Kohorte für die Befragung 1 zu benennen. In dieser ersten Pilotierungsphase wurden Praktiker*innen (n=3) hinsichtlich kommunikationspädagogischer Bedingungen der Förderung iK bei Kindern mit Komplexer Behinderung befragt. Ergänzend wurden teilnehmende Beobachtungen in ihren Einrichtungen und Praxen durchgeführt. Diese Praktiker*innen wurden mit Hilfe eines Interviewleitfadens befragt, der ausgehend von den theoretischen Grundlagen (Phase 1) entwickelt wurde. Zudem enthielt der Leitfaden zu Beginn ein Szenario (hier: typische Fördersituation als Videosequenz), das ausgehend von der Theorie entwickelt wurde. Dieses Szenario diente der Annäherung und der Erkundung erster Muster und Vorstellungen, von denen ausgehend weitere Fragestellungen gestreut wurden. Im Rahmen einer ersten Pilotierungsphase wurde der Leitfaden in Wechselwirkung mit dem Datenerhebungsprozess kontinuierlich weiterentwickelt.

Die Ergebnisse von Befragung 1 wurden anschließend offen und axial kodiert. Sie bilden idealtypische und tatsächliche Annahmen darüber, was kommunikationspädagogische Bedingungen

sein könnten. Diese Annahmen flossen in das theoretische Sampling, wonach die Befragungskohorte 2 in der dritten Phase ausgewählt wurden. Das Fallbeispiel „C.“ ist Teil dieser Kohorte. Im Zuge der Befragung 2 wurde die Gruppe der Praktiker*innen um weitere Personen (Kontraste) ergänzt. So wurden beispielsweise auch Eltern von Kindern mit Komplexer Behinderung befragt und zuhause teilnehmend beobachtet. Zum aktuellen Stand der Erhebung wurden 22 Forschungsgespräche und 23 teilnehmende Beobachtungen in Therapie- und Fördersituationen erfasst.

3.3 Fallbeispiel „C.“

In diesem Beitrag wird exemplarisch das Fallbeispiel einer Praktikerin dem genannten Dissertationsvorhaben vorgestellt. Die Praktikerin „C.“ wurde für diesen Beitrag ausgewählt, da sie im Gespräch das Anerkennen kommunikativer Intentionen als zentrale Gelingensbedingung in der Förderung iK betonte. Diese Betonung war insofern zentral für den weiteren Verlauf der Datenerhebung und -auswertung, als die Konzeptualisierung „Anerkennen kommunikativer Intentionen“ verschiedene, zuvor im Datenmaterial erkannte Konzeptualisierungen verband. Beispielsweise ließen sich Zusammenhänge zwischen dem Anerkennen, Erkennen und Erweitern iK rekonstruieren. Diese Verbindung war vor der Auswertung des Falls „C.“ noch nicht im Datenmaterial ersichtlich.

„C.“ verfügt über eine langjährige fachliche und praktische Expertise in der Förderung intentionaler Kommunikation bei Kindern mit Komplexer Behinderung. „C.“ studierte zunächst das Lehramt an Förderschulen. Seit ihrem Referendariat im Jahr 1990 arbeitet sie als Lehrerin an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt „motorische Entwicklung“ in einer rheinland-pfälzischen Stadt. C. gestaltete zunächst stundenweise, später auch mit Klassenleitung Förderangebote für Schüler mit Komplexer Behinderung. Hierfür besuchte sie mehrere vertiefende Fortbildungen zum Thema. Ihre Erfahrungen in der Förderung von Schüler mit Komplexer Behinderung gab C. als Mentorin an Lehramtsanwärter und Praktikanten weiter.

4 Ergebnisse

Im Forschungsgespräch nimmt C. an, dass das Kind seine kommunikativen Intentionen im Kontext seiner sozialen Umwelt erwirbt. Von dieser These ausgehend setzt sie drei Schwerpunkte in ihrer Förderung:

4.1 Grundbedürfnisse und Wohlbefinden anerkennen

Als primäre Zielsetzung ihres Unterrichts beschreibt C. die Erfüllung von frühen Grundbedürfnissen und die Schaffung eines Wohlbefindens unabhängig vom chronologischen Alter des Kindes. C. nimmt an, dass ein Kind mit Komplexer Behinderung ähnliche Grundbedürfnisse wie Säuglinge aufweist (z.B. Ansprache). Diese Grundbedürfnisse würden einem Kind mit Komplexer Behinderung, dessen chronologisches Alter meist höher läge, jedoch nicht zugestanden werden. Um dies zu verhindern, greife sie die kindlichen Bedürfnisse in der konkreten Fördersituation auf und mache sie zum Gegenstand der Förderung. Weiter reflektiert C., sie nehme sich in der Fördersituation zu wenig Zeit, um sich nach den Intentionen des Kindes zu richten. In Kommunikationssituationen würden Bezugspersonen meist „zu viel tun“: Sie gäben Intentionen vor und gestalteten Angebote, auf die das Kind nur noch reagieren müsse. Unter diesen Bedingungen bekäme das Kind erste Intentionen wieder „abgezogen“. Nach C. müsste es genügend Zeit bekommen, seine Intentionen wieder zu entwickeln. Hierfür tue sie „... nichts, damit das Kind von sich aus etwas tut. Mit diesem „Nichtstun“ ist ein Abwarten und Aufmerksamsein gemeint, bis das Kind eine kommunikative Handlung zeigt.

4.2 Intentionen erkennen

Um die Intentionen des Kindes erkennen zu können, müssten sich Therapeuten erstens ihrer eigenen diagnostischen Kompetenzen bewusst sein und auf diese vertrauen. Zweitens bedürfe es ausreichend Zeit und einer gewissen diagnostischen Erfahrung, um die iK eines Kindes einschätzen zu können. Drittens sei es notwendig, die Verhaltensweisen des Kindes und seine Vorlieben zu kennen. Nur so ließe sich einschätzen, ob eine gezeigte Verhaltensweise einen intentionalen Gehalt aufweist. Diese Einschätzung sei jedoch fehlerbehaftet, da kommunikative Intentionalität nie mit absoluter Gewissheit bestimmt werden könne. Viertens sei eine Reflexion des eigenen Handelns notwendig. Diese Reflexion diene einerseits der Überprüfung der eigenen Praxis. An-

dererseits ermögliche sie es, vorgenommene Einschätzungen von Verhaltensweisen zu überdenken und zu korrigieren. Als hilfreiche Möglichkeit zur Selbstreflexion nennt sie das Einholen einer Zweiteinschätzung durch Kollegen, die sie mit ihrer eigenen Beobachtung abgleicht.

4.3 Intentionen aufgreifen und ausbauen

Um die Intentionen des Kindes auszubauen, sollten seine Intentionen ernst genommen werden. Dies bedeutet für C., dass die kindlichen Intentionen nicht nur erkannt, sondern tatsächlich aufgegriffen und ausgebaut werden. Dieses Aufgreifen gestaltet sich für Bezugspersonen dann als herausfordernd, wenn die kindlichen Intentionen von jenen der Bezugspersonen abweichen. C. erfülle die Intention der Eltern, solange sie nicht das Wohlbefinden des Kindes beschnitten. Würde es dem Kind nicht gut gehen, hinterfrage sie die Intention der Eltern. In der konkreten Fördersituation versuche sie, das Kind so wenig wie möglich durch vorgegebene Auswahloptionen oder direktive Kommunikationsformen zu lenken. Vielmehr greife sie erkannte Intentionen und Verhaltensweisen des Kindes auf und beantworte diese unter Einbezug verschiedener Kommunikationsformen (z. B. Symbole). Dabei biete sie nicht nur zwei Optionen (z. B. Pudding oder Joghurt), sondern vielfältige Auswahlmöglichkeiten an.

5 Diskussion – Zum Erwerb kommunikativer Intentionen

In ihrer Förderstrategie schreibt C. den Bezugspersonen einen zentralen Stellenwert zu. Im Folgenden werden diesen Aspekten entwicklungstheoretische Überlegungen zur Entwicklung und Förderung kommunikativer Intentionen gegenübergestellt. Es wird auf diese Überlegungen zurückgegriffen, da sie Aussagen darüber ermöglichen, in welcher Art und Weise Bezugspersonen diese Entwicklung und Förderung beeinflussen. Aus dieser Sicht wird der Erwerb kommunikativer Intentionen maßgeblich durch die Bezugspersonen des Kindes bestimmt (Coupe O’Kane & Goldbart, 2016). Im Austausch verfügen diese über Strukturen der iK, die sie dem Kind vermitteln (Bunning et al., 2013).

C. nimmt an, dass das Kind bereits mit vorläufigen Intentionen zur Welt kommt (siehe 2.1). Nach Coupe-O’Kane & Goldbart (2016) hingegen enthalten diese frühen Äußerungsformen noch keine kindlichen Intentionen. Erst ab dem 6. Monat zeigt das Kind Formen einer kognitiven Intentionalität, indem es über rein körperliche Verhaltensweisen hinausgeht und Objekte in seiner Umwelt erkundet (ebd.).

In frühen Austauschprozessen bringt das Kind grundlegende soziale und kognitive Fähigkeiten ein (z. B. wechselseitiger Blickkontakt „mutual gaze“) (Bloom, 2000; Trevarthen, 2018). Bis zum 6. Monat interpretiert die Bezugsperson alle kindlichen Äußerungen noch als kommunikativ (Coupe-O’Kane & Goldbart, 2016). Der von der Praktikerin C. beschriebene Stellenwert des Erkennens kindlicher Intentionen (siehe 2.2) zeigt sich auch aus entwicklungstheoretischer Perspektive: Zunächst muss die Bezugsperson die kindlichen Äußerungsformen und Bedürfnisse erkennen. Diese Formen interpretiert sie anschließend als bedeutungsvoll, indem sie ihnen einen Bedeutungsgehalt zuschreibt (ebd.).

Neben dem Erkennen beschreibt C. verschiedene Gelingensbedingungen des Aufgreifens und Ausbaus kindlicher Intentionen (siehe 2.3). Bei Harding (1983) und Bloom (2000) finden sich weitere Gelingensbedingungen, die eine Bezugsperson im Aufgreifen und Ausbauen iK schaffen kann: Mit zunehmender Kommunikationsentwicklung antwortet die Bezugsperson erstens nicht mehr auf alle kindlichen Äußerungen in derselben Art und Weise. Vielmehr passt sie ihre Äußerungen an die kindliche Kommunikation an (Harding, 1983). Hierfür greift sie vom Kind geäußerte Kommunikationsformen auf und „modelliert“ diese hinsichtlich einer Zielstruktur („shaping“) (Bloom, 2000). Zweitens interpretiert die Bezugsperson mit zunehmender Entwicklung des Kindes nicht mehr alle kindlichen Äußerungen als kommunikativ (Harding, 1983). Vielmehr beantwortet sie nur jene Verhaltensweisen, die ihr in der Kommunikation als eindeutig vom Kind intendiert und bedeutungsvoll erscheinen (ebd.). Indem die Bezugsperson nur jene Verhaltensweisen aufgreift, die sie als intentional und bedeutungsvoll interpretiert, ermöglicht sie den Übergang in eine kommunikative Intentionalität (Tomasello, 1999). Durch dieses gezielte Aufgreifen wird das Kind dazu veranlasst, aktiv seine kommunikativen Intentionen zu vermitteln: Es steuert zunehmend den Austausch mit Bezugspersonen, indem es selbst einen Sprecherwechsel einfordert („turn-taking“). Weiter entwickelt es eine Absicht, die es in der Kommunikation verfolgt („communicative intent“) (Moore, Mueller, Kaminski, & Tomasello, 2015). Damit das Kind diese kommunikative Absicht ausdifferenzieren kann, müssen gezeigte kindliche Inten-

tionen nicht nur aufgegriffen werden. Aus entwicklungstheoretischer Perspektive entwickelt das Kind diese Absicht nur, wenn es einen Grund zu kommunizieren („reason to communicate“) erkennt oder positive Erlebnisse im kommunikativen Austausch mit kompetenten Bezugspersonen erfährt (Harris, 1996).

6 Schlussfolgerungen

Der Beitrag stellte drei Aspekte einer Strategie zur Förderung kommunikativer Intentionen vor und setzte diese in Bezug zu entwicklungstheoretischen Überlegungen zur Entwicklung kommunikativer Intentionen. Diese empirischen und theoretischen Überlegungen betonen den Stellenwert der Bezugspersonen im Anerkennen, Erkennen und Erweitern früher Intentionen hin zur Entwicklung kommunikativer Intentionen. Aus den bisherigen Ergebnissen ergibt sich für die Praxisgestaltung, dass der Einbezug und die Begleitung der Eltern zentrale Gelingensbedingungen der Förderung iK bei Kindern mit Komplexer Behinderung darstellen. Die Eltern werden dabei als „Experten für ihr Kind“ in der Diagnostik, aber auch in der Gestaltung und Durchführung von Fördereinheiten in der Einrichtung und zuhause eingebunden.

Die dargestellten Ergebnisse beschreiben lediglich eine Einzelperspektive. Diese muss in einen Zusammenhang zu vielfältigen Perspektiven weiterer Praktiker*innen gesetzt werden. Von dieser Einzelperspektive ausgehend wird daher die Zusammenarbeit mit weiteren Bezugspersonen des Kindes, die sich in seinem sozialen Umfeld befinden, in weiteren Fällen betrachtet. Dabei wird erstens untersucht, in welcher Art und Weise die Zusammenarbeit mit den Eltern erfolgen kann und welche Rolle diese in der Förderung und Therapie iK einnehmen (sollten). Zweitens stellt sich die Frage, welche weiteren Bezugspersonen in pädagogischen Bereichen (z. B. Frühförderung) die Entwicklung iK begleiten und unter welchen kommunikationspädagogischen Bedingungen die Förderung iK in diesen Bereichen erfolgt.

Literatur

- Bloom, L. (2000). The intentionality model of words learning: How to learn a words, any word. In R. M. Golinkoff (Hrsg.), *Becoming a word learner. A debate on lexical acquisition* (S. 19–50). Oxford u.a.: Oxford University Press.
- Bloor, M. (2016). Addressing Social Problems through Qualitative Research. In D. Silverman (Hrsg.), *Qualitative research* (S. 15–30). Los Angeles u.a.: SAGE.
- Breuer, F., Muckel, P., & Dieris, B. (2018). *Reflexive Grounded Theory*. (3. überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bunning, K., Smith, C., Kennedy, P., & Greenham, C. (2013). Examination of the communication interface between students with severe to profound and multiple intellectual disability and educational staff during structured teaching sessions. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57 (1), 39–52.
- Burgoon, J. K., Guerrero, L. K., & Floyd, K. (2016). *Nonverbal communication*. New York: Routledge.
- Camaioni, L. (2018). The development of intentional communication: a re-analysis. In J. Nadel & L. Camaioni (Hrsg.), *New Perspectives in Early Communicative Development* (1. Aufl., S. 82–96). Milton: Taylor and Francis.
- Coupe-O’Kane, J. & Goldbart, J. (2016). *Communication before speech. Development and assessment*. London: David Fulton Publisher.
- Dumitru Tabacaru, C. (2016). Verbal and nonverbal communication of students with severe and profound disabilities. *Research in Pedagogy*, 6 (2), 111–119.
- Endres, A. (2020). Supporting Intentional Communication Skills for Children with Profound and Intellectual Multiple Disabilities. *2020 Pacific Rim International Conference on Disability & Diversity Proceedings*, 13, 1–17. Abgerufen von <https://kahualike.manoa.hawaii.edu/pacrim/2020/Articles/13> (05.08.20)
- Endres, A. (2018). Förderung intentionaler Kommunikation im Kontext von schwerer und mehrfacher Behinderung. In T. Jungmann, B. Gierschner, M. Meindl, & S. Sallat (Hrsg.), *Sprach- und Bildungshorizonte. Wahrnehmen – Beschreiben – Erweitern* (1. Aufl., S. 336–339). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Fornefeld, B. (2007). Menschen mit Komplexer Behinderung – Klärung des Begriffs. In B. Fornefeld (Hrsg.), *Menschen mit Komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik* (S. 50–81). München: Reinhardt.
- Harding, C. (1983). Setting the stage for language acquisition: communication development in the first year. In R. M. Golinkoff (Hrsg.), *The Transition From Prelinguistic To Linguistic Communication* (S. 93–113). New York: Erlbaum.
- Harris, M. (1996). Language experience and early language development. In: *Essays in developmental psychology* (2. Aufl.). London u.a.: Routledge.
- Kracht, A. (2000). *Migration und kindliche Zweisprachigkeit: Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis*. Internationale Hochschulschriften, 323. Münster u.a.: Waxmann.
- Miller, J., & Glassner, B. (2016). The ‘Inside’ and the ‘Outside’: Finding Realities in Interviews. In D. Silverman (Hrsg.), *Qualitative research* (S. 51–66). Los Angeles u.a.: SAGE.
- Moore, R., Mueller, B., Kaminski, J., & Tomasello, M. (2015). Two-year-old children but not domestic dogs understand communicative intentions without language, gestures, or gaze. *Developmental Science*, 18 (2), 232–242.
- Rowland, C., & Fried-Oken, M. (2010). Communication Matrix. *Journal of Pediatric Rehabilitation Medicine*, 3(4), 319–329.

- Strobl, R., Würtz, S., & Klemm, J. (2003). *Demokratische Stadtkultur als Herausforderung: Stadtgesellschaften im Umgang mit Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit. Konflikt- und Gewaltforschung*. Weinheim: Juventa-Verl.
- Tomasello, M. (1999). Having intentions, understanding intentions, and understanding communicative intentions. In P. D. Zelazo, J. W. Asington, & D. R. Olson (Hrsg.), *Developing theories of intention: Social understanding and self-control* (S. 63–75). London: Taylor & Francis.
- Trevarthen, C. (2018). The function of emotions in early infant communication and development. In J. Nadel & L. Camaioni (Hrsg.), *New Perspectives in Early Communicative Development* (S. 48–81). London; New York: Routledge.
- Welling, A., & Kracht, A. (2002). Sprachpädagogische Professionalisierung der Sprachtherapie – Kooperation als pädagogische Leididee. In Arbeitskreis Kooperative Pädagogik (Hrsg.), *Vom Wert der Kooperation. Gedanken zu Bildung und Erziehung* (S. 127–158). Frankfurt am Main: Lang.

Zur Autorin

Annika Endres studierte das Lehramt an Förderschulen (Universität Koblenz-Landau) und Diversity-Management (Université Laval). Nach ihrem Studium absolvierte sie eine Weiterbildung zur Fachkraft für Unterstützte Kommunikation (GfUK). Derzeit arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogik (Pädagogik bei geistigen und körperlichen Behinderungen) der Universität Koblenz-Landau. In ihrer Forschung beschäftigt sie sich mit der Entwicklung und Förderung der vorsprachlichen Kommunikation bei Kindern mit Behinderung. Ihr Dissertationsvorhaben ist in der Pädagogik bei Sprach- und Kommunikationsstörungen verortet. Darin greift sie einen Aspekt der vorsprachlichen Entwicklung heraus, die Entwicklung und Förderung intentionaler Kommunikation bei Kindern mit Komplexer Behinderung.

Korrespondenzadresse

Annika Endres
Universität Koblenz-Landau
Institut für Sonderpädagogik
Pädagogik bei Sprach- und Kommunikationsstörungen
Xylanderstr.1, 76829 Landau
Tel.: 06341 280-36737
E-Mail: endres@uni-landau.de