ZUGANGSWEGE ZUR SPRACHE

Elisabeth Lasserre - Laure Helleringer

Comparative Research Network:

Aims – People – Projects – Methods – Results

Verlagsleitung: Martin Barthel

Übersetzung und Adaptation: Rupert Hasterok

Titelblatt: Marijo Faure

Satz: Comparative Research Network e. V.

© 2022 Comparative Research Network e. V.

Die französische Originalausgabe erschien 2020 unter dem Titel *Une démarche d'accès au language* bei Les Éditions Laplane und Centre Daviel (Paris).

Kontaktanschrift:

Comparative Research Network e. V.

www.crnonline.de

central@comparative-research.net

Belziger Str. 60, D-10823 Berlin

ISBN 978-3-946832-40-9 (Ebook)

Dieses Ebook wurde im Rahmen der Erasmus+ Strategischen Partnerschaft Média + (2019-1-FR01-KA202-063197) herausgegeben und veröffentlicht.das durch das Programm Erasmus+ der Europäischen Union kofinanziert wurde.

Die Unterstützung der Europäischen Kommission für die Erstellung dieser Veröffentlichung stellt keine Billigung des Inhalts dar, der aus-schließlich die Ansichten der Autoren widerspiegelt, und die Kommission kann nicht für die Verwendung der darin enthaltenen Informationen verantwortlich gemacht werden.

Die in dieser Veröffentlichung reproduzierten Bilder sind Eigentum des jeweiligen Urhebers. Sie dürfen nicht ohne die Erlaubnis des Urhebers vervielfältigt werden.

Kofinanziert durch das Programm Erasmus+ der Europäischen Union

Comparative Research Network:

Aims – People – Projects – Methods – Results

Sie ein Bild reproduzieren möchten, wenden Sie sich bitte an Comparative Research Network e. V. unter der oben angegebenen Adresse.

Zugangswege zur Sprache

Elisabeth Lasserre – Laure Helleringer

Inhaltsverzeichnis

1 Entstehungsgeschichte **1**

2 Drei Begegnungen **3**

3 Von der Situationszeichnung zur Transkription durch Piktogramme **19**

4 Die Handlungsprinzipien des Ansatzes **22**

5 Schlussfolgerung: die Grundlage des Vorgehens **26**

1 Entstehungsgeschichte

Der in diesem Heft vorgestellte Ansatz wurde vor ungefähr dreißig Jahren von Fachkräften einer Einrichtung[1] für mehrfach behinderte gehörlose und nicht-gehörlose Kinder mit schweren Sprach- und Lernentwicklungsbeeinträchtigungen entwickelt. Unter der Anregung von Dr. Monique Dumoulin, der Gründerin und ersten Leiterin des Einrichtung entstanden neuartige Verfahren zur Untersuchung dieser Störungen wie ihrer Behandlung. Der Nachweis der Störungen und ihrer Wechselwirkungen wie auch das Feststellen der Kompetenzen, welche das Kind bereits entwickeln konnte, erlaubten es, auf der Grundlage des erstellten Funktionsprofils ein persönliches Sprachprojekt zu entwickeln. Dessen Umsetzung erforderte den Einsatz zunehmend erweiterter visueller Hilfsmittel. Die Bedürfnisse einiger Kinder lagen jedoch weit vor einer Hilfe zur eigentlichen Sprachstrukturierung.

Ausgehend von Situationen und Begegnungen im Laufe des Alltagslebens wie auch während aller Aktivitäten sollten die Kinder vor allem bei der Ausarbeitung mentaler Vorstellungen ihrer Lebenserfahrungen unterstützt werden. Die damals existierenden Piktografiesysteme schienen uns nun aber wenig für die informellen Aspekte der Begegnungen und Aktivitäten geeignet, die *in vivo* vermittelt werden sollten. So war es zum Beispiel unerlässlich, die Hilfsmittel schnell und händisch zu erstellen, um die Gespräche in mündlichem Französisch oder in der französischen Gebärdensprache (LSF) zu begleiten, ohne die Flüssigkeit zu beeinträchtigen.

Im Jahre 1998 öffnete das nationale Ressourcenzentrum Robert Laplane[2] seine Pforten. Ihm wurde die Betreuung zweier Personenkreise anvertraut, die unter die Kategorie der (gesetzlich definierten) seltenen Behinderung fielen: gehörlose Kinder und Jugendliche mit assoziierten Behinderungen und solche, die an einer Dysphasie mit assoziierten Behinderungen leiden. Mehrere Kriterien trugen zur Definition der seltenen Behinderung bei, von denen eines, das wenig verbreitete Fachwissen, die Notwendigkeit unterstrich, neue Förderprotokolle auszuarbeiten. Einige Fachkräfte, und insbesondere die beiden ersten Leiterinnen des Ressourcenzentrums, waren bereits im Centre pour enfants pluri-handicapés, tätig gewesen. Die Verbreitung der am Centre pour Enfants entwickelten Ansätze war so sehr schnell zu einem der Hauptziele des Teams geworden. Noch heute zählt die Weitervermittlung an Fachkräfte und Eltern zu den grundlegenden Aufgaben des Centre de ressources Robert Laplane.

Aber wie soll man ein Know-how vermitteln, das sich nach und nach, sozusagen „natürlich“, entwickelt hat, sich vom Austausch zwischen den Fachkräften, Kindern und Eltern nährte und seinen vollen Sinn durch die informellen und unvorhersehbaren Aspekte der Begegnung zweier Personen erhielt? Wie soll man eine Praxis vermitteln, die sich zwar auf die Herstellung verschiedener Hilfsmittel – symbolische Gegenstände,

[1] Es handelt sich um das vom Verein Ligue Fraternelle des Enfants de France bis Januar 2019 verwaltete Centre pour enfants pluri-handicapés, 33 rue Daviel, 75013 Paris,

[2] https://www.cnrlaplane.org

schematische Zeichnungen und Piktogramme – stützt, diese aber nicht als Selbstzweck anstelle der gesprochenen der Gebärdensprache einsetzt, sondern vielmehr als die Sprache begleitende Medien? Wie kann ein Ansatz vermittelt werden, dessen Wesen darin besteht, sich an die besondere Behinderungssituation jedes einzelnen Kindes, an das für es ausgearbeitete Sprachprojekt anzupassen?

Dieser Ansatz kann nicht durch eine unveränderlichen Methode mit einer Reihe vorab festgelegter Regeln geschehen.

Es schien daher offensichtlich, dass eine Vermittlung nicht ohne die Präsenz der in erster Linie betroffenen Person, nämlich der mit der Behinderung lebenden Person, erfolgen konnte.

Während unserer Einsätze in den Einrichtungen drängte sich so die Notwendigkeit auf, zugleich das Kind und die es betreuende Fachkraft zu treffen, das Kind, die Fachkraft und die Eltern im schulischen und Alltagsleben zu sehen, falls nötig durch Erproben zu zeigen und zu erklären, welche Vorgehensweisen, welche Medien, welche Körperhaltungen den größten Erfolg bei einer Anpassung an die vorliegende Behinderung versprächen. Dabei war es wichtig, das Kind in seinen Beziehungen zu Erwachsenen und Gleichaltrigen zu beobachten, auf alle von ihm eingesetzten Fähigkeiten zu achten.

Dieses Vermittlungskonzept, das manchmal als „erfahrungsbasiert“ bezeichnet wird, hat sich bewährt und steht auch nach der zwanzigjährigen Tätigkeit des Centre de ressources im Mittelpunkt. Es hat allerdings eine langsame Verbreitung zur Folge, die uns heute dazu veranlasst, die Formalisierung dieser Erfahrung, deren Akteure die Eltern, die Fachkräfte und die Kinder sind, als unumgänglich anzuerkennen.

Aus diesem Grund wurde das Zusammenstellen eines Werkzeugkastens notwendig. Dieser Werkzeugkasten soll längerfristig mehrere Broschüren umfassen, von denen jede eine besondere Facette des Ansatzes erhellen wird.

Dieser Werkzeugkasten wird hier vorgestellt.

Im Folgenden stellen wir drei emblematische Begegnungen zwischen Kindern und Fachkräften vor, welche die großen Linien des Ansatzes herausstellen und deren Grundlagen erläutern sollen.

2 Drei Begegnungen

Erste Begegnung

ALOU:

Alou ist sechs Jahre alt, als Odile, die Logopädin des Ressourcenzentrums, ihn zum ersten Mal in seiner Klasse beim morgendlichen Empfang trifft.

Er spielt brav mit Bauklötzen in Anwesenheit der Lehrerin und anderer hörgeschädigter Kinder, die an einem niedrigen Tisch sitzen.

Alou ist hochgradig schwerhörig und bekam im Alter von 18 Monaten ein Implantat in sein rechtes Ohr eingesetzt. Seine Muttersprache ist Wolof, das zuhause gesprochen wird. In der Schule spricht Alou einige unverständliche Worte. Er scheint einige französische Wörter zu verstehen, und seine Mutter sagt aus, er verstehe Wolof recht gut. Er kann sich ziemlich unbeholfen in der französischen Gebärdensprache ausdrücken. Es fällt ihm sehr schwer, still zu sitzen, und seine Aufmerksamkeitsspanne ist sehr begrenzt.

Nach mehreren Minuten des Spielens fordert die Lehrerin die Kinder auf Französisch und zusätzlich durch Zeichen der Gebärdensprache auf, sich auf eine Bank vor die Tafel zu setzen, um gemeinsam die erste Aufgabe des Morgens zu erledigen: in Bildern, durch Piktogrammen und in Worten den eigenen Tagesplan festhalen und die Gründe für die Abwesenheit mehrerer Kinder erläutern.

Alle Kinder setzen sich auf die Bank, außer Alou, der blitzschnell unter den Tisch krabbelt. Er möchte trotz der Aufforderungen der Lehrerin nicht mehr hervorkommen. Diese sucht dann in einem Ordner ein Schild, auf dem die vorgeschlagene Aufgabe durch eine stilisierte, bunte Zeichnung der Tafel mit den Wochentagen dargestellt ist; sie zeigt Alou das Schild. Doch Alou weigert sich, das Bild zu beachten und sich hinzusetzen. Er bleibt zusammengekauert unter dem Tisch.

Die Lehrerin teilt daraufhin Odile ihre Ratlosigkeit mit. Dieses Verhalten, erklärt sie, wiederhole sich jeden Morgen zu Beginn der Aktivitäten. Mit dem Einverständnis der Lehrerin beschließt Odile, sich mit einem Notizblock und einem schwarzen Filzstift neben Alou niederzulassen. Trotz ihrer unbequemen Haltung fängt sie an, sehr grob eine unter dem Tisch zusammengekauerte Silhouette zu zeichnen. Alou wirft heimlich einen Blick auf die entstehende Zeichnung.

Abbildung 1: *Anstelle von Alus Gesicht zeichnet Odile dessen Piktogramm, eine kleine stilisierte Zeichnung, die vor einigen Tagen in der Klasse zusammen mit denjenigen der anderen Kinder angefertigt wurde. Sie gibt der Zeichnung einen deutlichen Ausdruck der Unzufriedenheit.*

Zugleich drückt sie mündlich und durch Gebärden unter Übertreibung der Intonation und Gestik aus, dass sie ja Alous Verärgerung feststelle und zur Kenntnis nehme, sie aber, wie alle anderen in der Klasse, gerne die Gründe dafür verstehen möchte. Alou beginnt daraufhin sich wirklich für die Zeichnung zu interessieren.

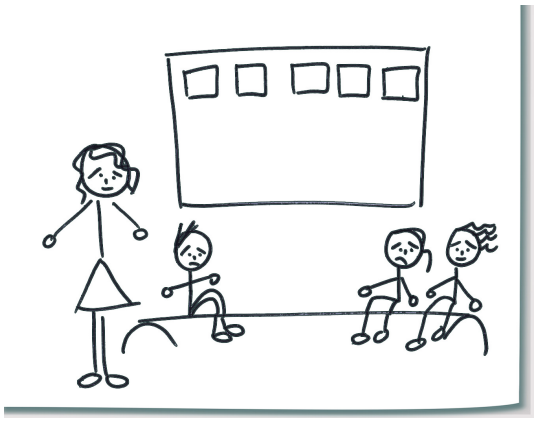


Abbildung 2: *Unmittelbar darauf zeichnet Odile auf einem anderen Blatt sehr grob die Silhouetten der drei anderen Kinder, die auf der Bank vor der Tafel sitzen, und lässt dabei eine Lücke in der Mitte der Gruppe.*

Sie kommentiert die Zeichnung und weist Alou deutlich darauf hin, dass die Kinder auf ihn warten, sie es satt seien, auf ihn zu warten, und es gut wäre wenn er, der sich unter dem Tisch befinde (sie zeigt ihm die erste Zeichnung), sich zu ihnen gesellen würde, damit man endlich mit der Aufgabe anfangen könne!

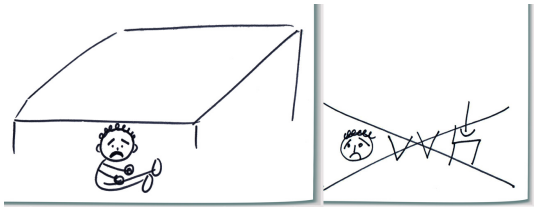


Abbildung 3: *Odile zeichnet dann eine Abfolge von Piktogrammen, die sie in Analogie zu den Zeichen für „wollen“ und „sich setzen“ entwirft. Dann streicht sie heftig diese Piktogramme durch und erklärt dabei Alou mündlich und durch Gebärden, dass sie sehr wohl verstanden haben: Ja, er wolle sich nicht zu den anderen Kindern setzen!*

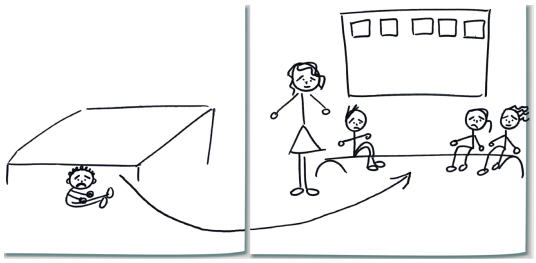
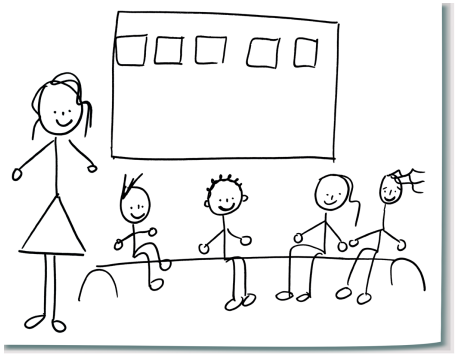


Abbildung 4: *Anschließend zeichnet sie unter Übertreibung ihrer Intonation und ihrer Gebärden vor Alous Augen einen großen Pfeil, der Alous Silhouette in der ersten Zeichnung mit dem leeren Platz auf der zweiten verbindet.*

Alou greift daraufhin nach den Zeichnungen und studiert sie aufmerksam. Schließlich stimmt er zu, seinen Zufluchtsort zu verlassen und sich zu den anderen Kindern auf die Bank zu setzen.

Abbildung 5: *Odile zeichnet dann die auf der Bank sitzenden Kinder und Alou wie auch die Lehrerin, die vor der Tafel steht, wobei alle eine große Zufriedenheit zeigen.*



HECTOR

Hector ist sieben Jahre alt, als die psychomotorische Therapeutin Perrine ihn zu Beginn des Jahres kennenlernt. Er ist mittelgradig schwerhörig. Seine Muttersprache ist französisch.

In der gesprochenen Sprache erreicht er nicht das Niveau, das man angesichts seines Hörvermögens erwarten dürfte, und sein mündlicher Ausdruck ist stark eingeschränkt; Hector scheint bei fehlendem Kontext nicht immer richtig die Sprache anderer zu verstehen. Die Gebärdensprache hilft ihm zu verstehen und sich auszudrücken.

Hector hat keine gute visuelle Wahrnehmung, in der Nähe wie in der Ferne. Außerdem fühlt er sich bei zu starkem oder zu schwachem Lichtverhältnisses äußerst unwohl.

Perrine begleitet Hector zum Psychomotorikraum. Sie stellt fest, dass sein Gang unbeholfen ist, als wäre er leicht betrunken. Sobald er im Raum ankommt, springt, oder eher „taucht“, er auf den dicken blauen Teppich auf dem Boden des Raums, als wäre dieser das Wasser eines Schwimmbeckens, rollt sich auf dessen ganzen Länge ab und wiederholt das Ganze.

Perrine leitet daraus ab, dass Hector sich gerne bewegt. Aber immer mit gutem Bodenkontakt! Wegen der Schwierigkeiten, seine Haltung zu kontrollieren, ist er in seinen Bewegungen sichtlich eingeschränkt.

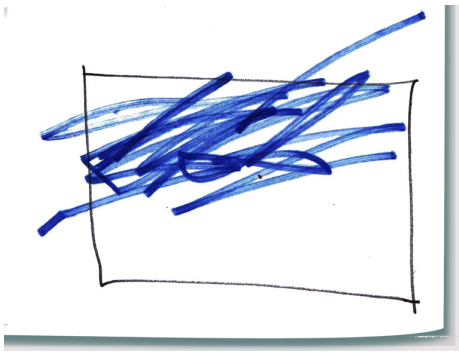


Abbildung 6: *Perrine setzt sich auf den Teppich neben Hector, zeichnet ein Rechteck auf ein Blatt Papier und erklärt mündlich und durch Gebärden deutlich, dass es den Teppich darstellt. Auf ihre Aufforderung hin füllt Hector das Rechteck blau aus, aber eher flott.*

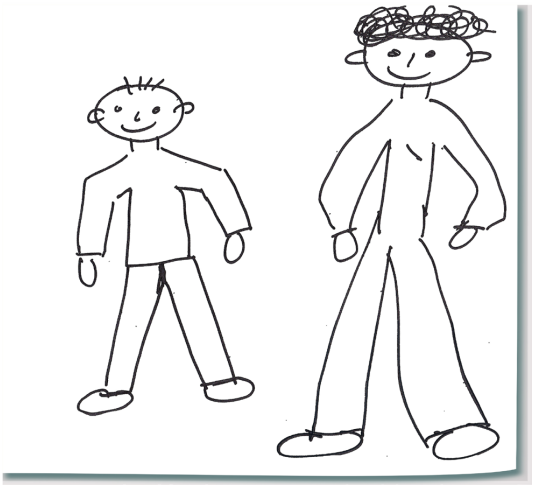


Abbildung 7: *Auf einem anderen Blatt zeichnet Perrine Hectors Silhouette und erfindet für ihn ein Piktogramm. Sie zeichnet drei kurze Striche über dem Kreis seines Gesichts, analog zu seinen struppigen Haaren, und zeigt dabei im Spiegel auf die verschiedenen Elemente, die sie zeichnet. Neben dieser ersten Skizze stellt sie ihre eigene Silhouette dar.*

Perrine kommentiert mündlich alles, was sie zeichnet, durch einige Schlüsselwörter, die sie mit einer übertriebenen Intonation ausspricht; dabei zeigt sie die wichtigen unterschiedlichen Merkmale oder berührt sie: den Teppich, seine und ihre Haare.

Der erheiterte Hector passt gut auf.

Dann bittet Perrine Hector, die Zeichnung des Teppichs auszuschneiden. Da er sich weigert, offensichtlich weil ihn der Vorschlag in Panik versetzt, beeilt sie sich, es selbst zu tun, um Hector diese schwierige Aufgabe zu erleichtern:

Sie schneidet die Zeichnungen von Hectors Silhouette und des Teppichs entlang der Umrisse aus.

Hector folgt aufmerksam der Bewegung der Schere.

Die ausgeschnittene Zeichnung Hectors in der einen Hand und die des blauen Teppichs in der anderen ahmt Perrine Hectors Tauchen auf den Teppich durch eine weit ausholende Geste nach und begleitet sie mit den Worten: *„Hector TAU … au. .. au … aucht auf den Teppich!“*.

Hector lacht und drückt den Wunsch aus, selbst die Handlung nachzuahmen.

Abbildung 8: *Nach einigen Minuten nimmt Perrine Hectors Silhouette und lässt sie die an die Raumwand gelehnte Sprossenwand erklettern.*
Dann nimmt sie ein Blatt kartoniertes Papier, zeichnet grob die Sprossenwand, schneidet ihre Zeichnung aus und lässt Hectors Silhouette bis ans obere Ende der Sprossenwand aus Karton klettern.
Dann ahmt sie einen Sprung Hectors auf die Zeichnung des Teppichs nach. „Hector KLKL … ett … ett … ert die Sprossenwand hinauf, SPR … ing … t und RRRRR … ollt … ollt sich auf dem Teppich ab!“.

Hector ergreift die ausgeschnittenen Zeichnungen, ahmt Perrine nach und lacht dabei. Dann ist Perrines Silhouette an der Reihe zu klettern, zu springen, und sich abzurollen. Sehr ungeschickt, denn Perrine kann offensichtlich weder allein klettern noch springen. Hector muss ihre Hand halten.
Perrine hat Angst, und Hector beruhigt sie.

Hector gefällt das Spiel und er möchte gerne weitermachen. Aber es ist Zeit, zur Gruppe zurückzukehren. Die erste Begegnung ist zu Ende.

Im Anschluss werden die Zeichnungen und die ausgeschnittenen Teile in einen Ordner geklebt, mit dem Datum versehen und sorgsam aufbewahrt. Sie werden in der nächsten Sitzung wieder verwendet werden.

GABRIEL

Als Carole Gabriel zum ersten Mal kurz nach Schuljahrsbeginn trifft, sitzt er ruhig und still im Warteraum. Er sieht Carole nicht einmal an, als sie ihm die Hand reicht. Doch er gibt ihr gerne die Hand und steht mühevoll auf.

Gabriel ist fünf Jahre alt, hat keine Hörbeschwerden und spricht nicht.

Er wird von seinen Eltern begleitet. Carole lädt sie ein, ihr in den Raum zu folgen, in dem sie von den Kindern der Gruppe erwartet wird, die sie als Erzieherin betreut. Sie setzt Gabriel neben sich auf den Teppich in einer Ecke des Raums. Drei weitere Kinder sind schon beim Spielen. Sie schlägt Gabriel einen Platz vor, an dem er sich zwischen Kissen gegen die Wand lehnen kann. Er scheint sich wohl zu fühlen. Er entspannt

sich etwas. Der Morgen kann beginnen. Seine Eltern verabschieden sich von ihm und erklären ihm deutlich, dass sie später zum Mittagessen wiederkommen werden. Es ist gar nicht sicher, das Gabriel dies richtig verstanden hat; doch verabschiedet er sich ohne Probleme von seinen Eltern.

Zunächst bewegt sich Gabriel nicht und riskiert selten einen Blick hin zu den anderen Kindern. Er erkundet nicht seine Umgebung. Lastwagen, Puppen und anderes Spielzeug auf dem Teppich scheinen ihn nicht zu interessieren. Eines der Kinder lässt einen Wagen mit hoher Geschwindigkeit auf einer improvisierten Strecke rollen, die nahe an Gabriel vorbeiführt und ahmt dabei das Motorengeräusch nach. Gabriel zeigt überhaupt keine Reaktion auf den Rennwagen oder dessen Fahrer; er starrt weiterhin vor sich hin.

Carole beginnt dann in einer kleinen Kindergruppe mit einer Puppenküche zu spielen. Gabriel bleibt ruhig sitzen, schweigsam, ohne sich zu bewegen. Er scheint von Carolines Gesicht hypnotisiert zu sein.

Carole fordert die Kinder auf, aufzustehen und sich an einen niedrigen Tisch zu setzen. Sie nimmt die Puppe, die Teller und das Besteck der Puppenküche und setzt die Puppe auf einen Stuhl zwischen zwei Kindern.

Sie nimmt ein paar Blätter weißes Papier und einen schwarzen Filzstift und beginnt die um den Tisch sitzenden Kinder und die Puppe zu zeichnen. Die Gesichter der Kinder, Carolas und der Puppe werden durch Piktogramme dargestellt.

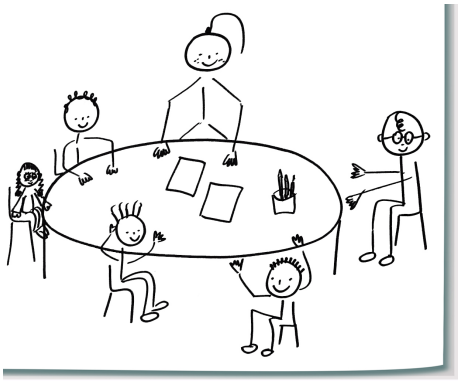


Abbildung 9: *Carole bittet darum, ein Piktogramm Gabriels, dem Neuen der Gruppe, zu erfinden. Eines der Kinder schlägt vor, seine Brille zu zeichnen, und es wird eine lockige Haarsträhne hinzugefügt.*

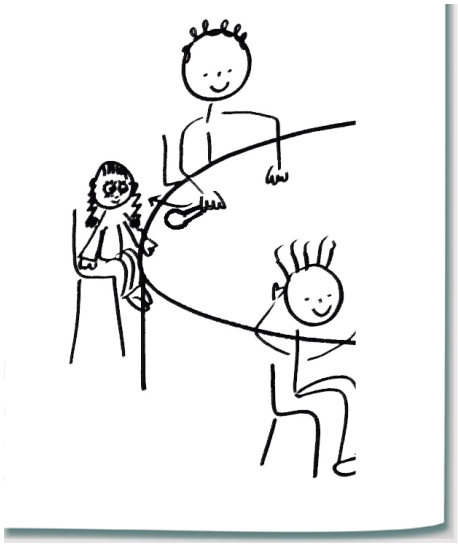


Abbildung 10: *Da eines der Kinder so tut, als gebe es der Puppe zu essen, fügt Carole der Zeichnung die Aktion des Arms und der Hand des einen Löffel haltenden Kindes mit einem Pfeil in Richtung der Puppe hinzu.*
Sie kommentiert die dargestellte Handlung. Gabriel scheint dem überhaupt keine Aufmerksamkeit zu schenken.

Carole macht sich dann daran, Karteikarten zu suchen, auf denen die Piktogramme, welche die Gesichter der Kinder der Gruppe symbolisieren, reliefartig dargestellt sind, wobei mehrere Details durch aufgeklebte Knete, Stoffreste oder Wolle symbolisiert sind. Sie ordnet die plastischen den gezeichneten Piktogrammen der Kinder zu.

Abbildung 11: *Sie nimmt eine weitere Karteikarte und zeichnet mit dem Filzstift das neue Piktogramm für Gabriel, klebt Wollfäden für die Haare darauf und erstellt dann aus blauem Material ein Abbild des Brillengestells, das sie auf Gabriels Nase setzt, zusätzlich zu dessen Brille. Dann klebt sie das Gestell auf die Karteikarte bzw. das Piktogramm.*

Gabriel schenkt der Karteikarte einige Sekunden Aufmerksamkeit, berührt die plastischen Formen, die Brille, die Haare und lächelt.

Es ist Zeit für das Mittagessen in Anwesenheit von Gabriels Eltern. Dieser isst wenig von der pürierten Nahrung. Seine Eltern erklären, dass er weiße Nahrungsmittel bevorzugt. Carole schlägt ihm einen Joghurt vor, den er akzeptiert (sein Vater gibt ihm zu essen).

Abbildung 12: *Als Gabriel seinen Joghurt gegessen hat, zerschneidet er den Plastikbehälter in zwei Hälften, von denen eine vor seinen Augen auf eine Karteikarte geklebt wird.*

Das erste Treffen geht zu Ende. Carole händigt Gabriel und dessen Eltern die im Laufe des Tages angefertigten Zeichnungen aus. Diese werden mit dem Datum versehen, fotokopiert und zu einem kleinen Heft zusammengestellt. Sie übergibt ihnen ebenfalls die Karteikarten mit Gabriels Piktogramm und dem Joghurtbecher.

Carole fertigt eine letzte Zeichnung an, um den Kindern zu erklären, dass sie morgen, nach der Ankunft Gabriels, in den Park gehen werden, um sich die Enten anzusehen.

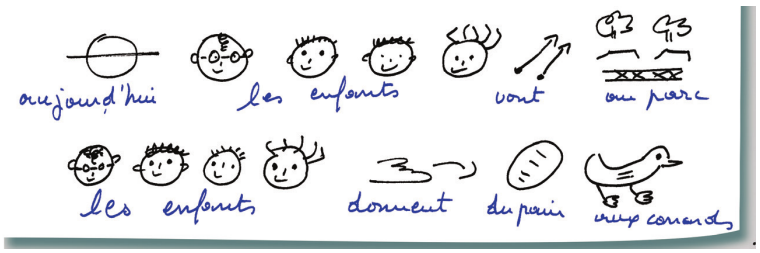
Am Nachmittag, als die drei anderen Kinder nach Hause gehen, wird ihnen eine kleines Buch mit den verschiedenen angefertigten Zeichnungen ausgehändigt, die in zeitlicher Reihenfolge angeordnet wurden, damit die Abfolge der Ereignisse des Tages nachvollzogen werden kann. nachzuzeichnen.

Nach der ersten Begegnung, GABRIEL, am nächsten Tag:

An diesem Morgen geben Gabriels Eltern ihn gleich nach ihrer Ankunft im Zentrum bei Carole ab. Carole erklärt Gabriel durch Zeichnungen, dass er im Zentrum bleiben wird und ihn seine Eltern nach dem Mittagessen abholen werden. Er macht immer noch keine Schwierigkeiten, um sich von ihnen zu verabschieden.

Carole stellt Gabriel die Fachkraft für Psychomotorik Sylviane vor.

Als alle Kinder eingetroffen sind, erklären Carole und Sylviane ihnen durch eine Zeichnung, Piktogramme, mündlich und in der Zeichensprache, dass sie einen Spaziergang durch den Park machen und die Enten mit Brot füttern werden.



Radoine, eines der Kinder, wird von Carole gebeten, eine kleine Karteikarte zu nehmen, auf der ein Stück Brot und eine Entenfeder unter das Piktogramm für „Park“ geklebt sind. Mit der Karte als Medium erklärt sie erneut den Kindern, was diese tun werden.

Bevor sie losgehen, rüsten sich Carole und Sylviane mit mehreren Blättern weißes Papier, Filzstiften und Klebestoff aus.

Bei der Ankunft im Park, nahe dem See, sind sie überrascht, dass Gabriel ein gewisses Interesse an den Enten zeigt. Er streckt sogar ein kleines Stück Brot in Richtung der von

ihren Kleinen umgebenen Entenmutter aus. Es ist nicht einfach, ihn dazu zu bewegen, das Stück Brot loszulassen. Aber zum ersten Mal lacht er herzlich, als die Ente ihren Schnabel vorstreckt, um es zu fressen. Die anderen Kinder möchten ebenfalls die Enten mit Brot füttern. Durch Sylviane unterstützt strecken sie eines nach dem anderen ein Stück Brot in Richtung der Entenmutter. Der sichtlich interessierte Gabriel beobachtet genau ihre Gesten.

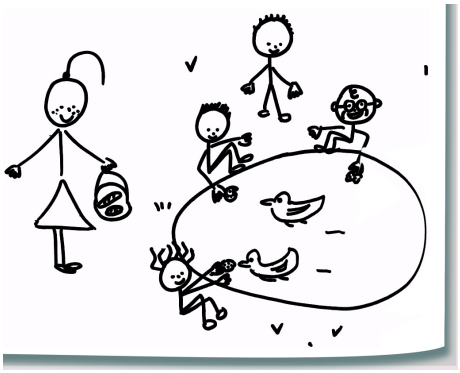


Abbildung 13: *Carole zeichnet daraufhin schematisch die Umrisse der Kinder, die dabei sind, der Ente Brot zu geben: Gabriel, wie auch Radoine, schenkt dem Zeichnen keine Aufmerksamkeit, im Unterschied zu den anderen Kindern, die sehr aufmerksam bleiben. Dagegen betrachtet Gabriel aufmerksam der erzielte Ergebnis nach Fertigstellen der Skizze.*

Carole sammelt hübsche Entenfedern, die nahe am Ufer auf dem Wasser treiben, zeigt sie den Kindern und schlägt ihnen vor, die Federn zu berühren. Dann legt sie eine Feder auf die Zeichnung einer Ente, die sie zuvor ausgedruckt hat. Sie nimmt Gabriel sanft bei der Hand und schlägt ihm vor, die Feder zu streicheln. Er lässt es zu und lächelt.

Zurück im Zentrum gibt Carole jedem der Kinder ein Exemplar der Entenzeichnung. Sie fordert die Kinder auf, einige Federn in die abgebildete Entenform zu kleben.

Gabriel, der dabei aktiv von Sylviane unterstützt wird, erledigt auch die Aufgabe.

Dann klebt Carole eine Feder und ein Stück Brot auf eine Karteikarte, auf der die Piktogramme „Gabriel“ und „Park“ geschrieben sind.

Sie hilt ihm anschließend, die Karte an seine persönliches Pinnwand zu heften.

Vor Tagesende wird ein personalisiertes Exemplar aller während des Tages erstellten Zeichnungen an jedes der Kinder ausgehändigt. Das sorgfältig datierte und gebundene kleine Buch wird als Medium zum Aufrufen der vom Kind erlebten Ereignisse und ihrer zeitlichen Reihenfolge dienen.

HECTOR, einige Monate später:

Perrine erklärt Hector ihre Pläne für die anstehende Psychomotorik-Sitzung.

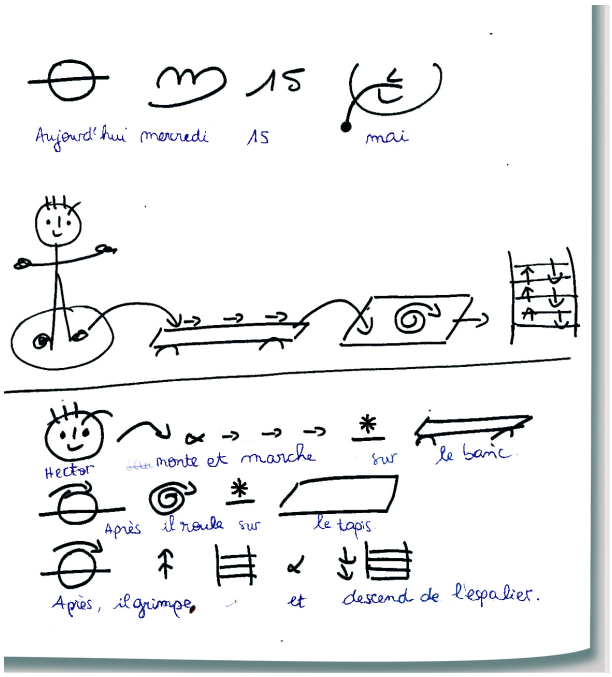


Abbildung 14: *Sie schreibt mit Hilfe von Piktogrammen linear in Leserichtung das Tagesdatum oben auf ein Blatt. Sie zeichnet dann grob einen Parcours und danach ein kleines Männchen, das Hector darstellt, der diese Strecke durchläuft. Dann transkribiert sie mit Hilfe von Piktogrammen die folgenden Aussagen: „Hector steigt auf die Bank und läuft auf ihr entlang.“, „Hector macht eine Rolle auf dem Teppich.“ und „Hector erklettert die Sprossenwand.“*

Einige dieser Symbole ähneln den Zeichenkonfigurationen der Gebärdensprache. Perinnes Schrift ist flüssig, denn sie hat den Korpus der Piktogramme auswendig gelernt. Sie kann sie daher schnell schreiben und dabei mündlich kommentieren, was sie transkribiert.

Hector nimmt den Bleistift in die Hand, streicht das Piktogramm für Hector durch und zeichnet stattdessen das Piktogramm für Perrine.

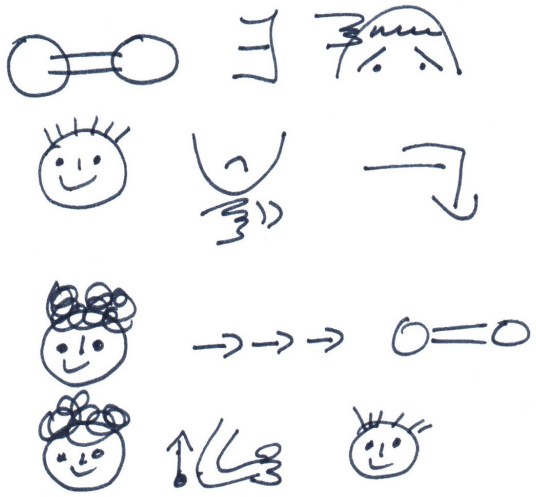


Abbildung 15: *Die belustigte Perrine schreibt in Piktogrammen den folgenden Satz, wobei sie diesen mündlich kommentiert: „Die Strecke ist schwierig“, „Hector hat Angst hinzufallen“*
Sofort danach zeichnet und transkribiert sie die beruhigenden Sätze: „Perrine durchläuft die Strecke“ und „Perrine hilft Hector“.

ALOU (Folge):

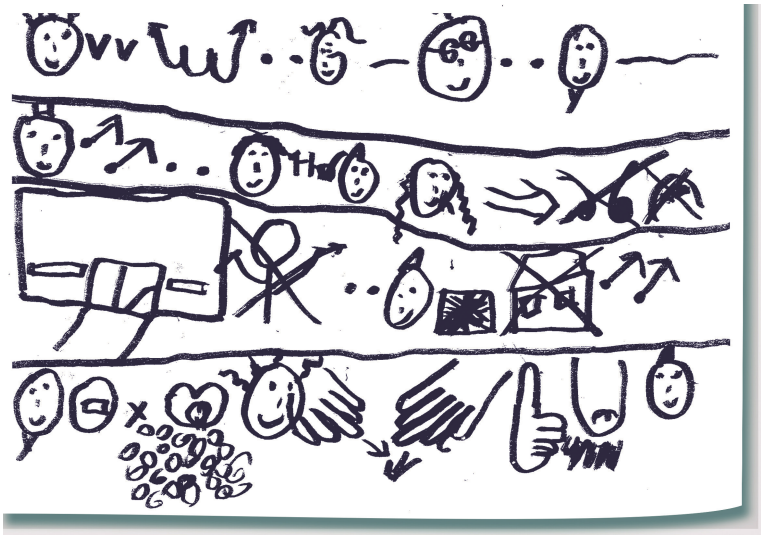
Die Lehrerin hat das von Odile während des ersten Besuchs der Klasse vorgeschlagene Vorgehen übernommen. Während sie für Alou zeichnete, interessierten die anderen Kinder sich rasch für das, was gerade vor sich ging. Die Lehrerin konnte sich dann dank dieses Mediums versichern, dass ihre Aussagen gut von allen Kindern aufgenommen und verstanden wurden.

Um Elemente der Situation in ihrer Gesamtheit zu kommentieren, zu erläutern und zu veranschaulichen, hat sie nach und nach kleine, in Piktogramme transkribierte Sätze eingeführt. Diese werden manchmal in Analogie zu den Konfigurationen und Handbewegungen des entsprechenden Zeichens derGebärdensprache ausgeführt.

Die Kinder haben begonnen, zu zeichnen oder Piktogramme zu schreiben, um sich verständlich zu machen und ihre Gedanken mitzuteilen. Sie ändern dabei manchmal sogar die Zeichnungen und Transkriptionen der Lehrerin oder der anderen Kinder.

Zugleich war es möglich, das Entstehen der Sprache in allen ihren Formen zu beobachten, manchmal ein einfacher lexikalischer mündlicher oder gebärdensprachlicher Ausdruck, ein anderes Mal strukturiertere Aussagen.

Beispiele für piktografische Ausdrücke von Alous Kameraden:

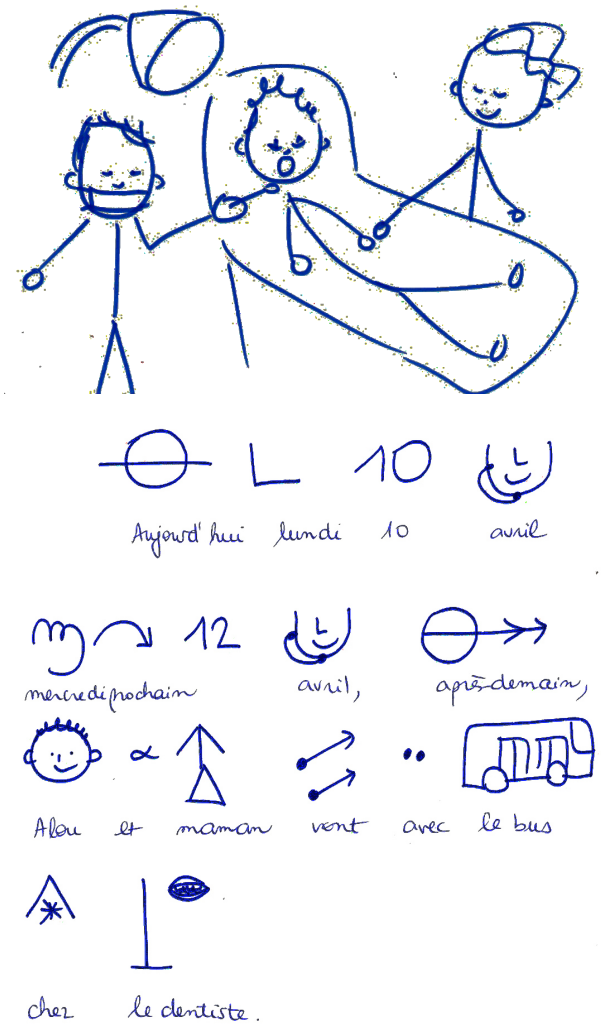


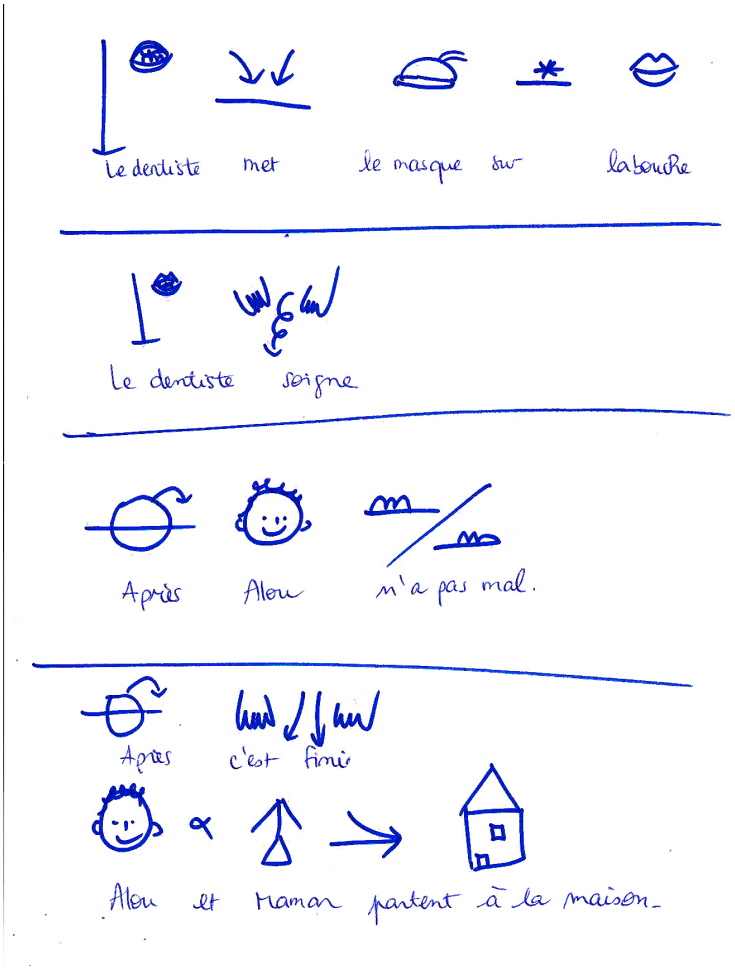
Alou hat schnell die Piktogramme übernommen.

Diese gestatten es ihm, Situationen zu verstehen, zu antizipieren und sich auszudrücken. Zuvor hatte er keinen Zugang zur Bedeutung, wenn die Erklärung nur in der Gebärdensprache erfolgte.

Eines Tages soll Alou zum Zahnarzt gehen. Während eines ersten Termins hatte er starke Angst und weinte viel, so dass der Zahnarzt die Behandlung nicht durchführen konnte.

Als die Lehrerin ihm auf Bitten der Mutter und in deren Anwesenheit ankündigt, dass er erneut zum Zahnarzt gehen muss, bricht Alou zusammen. Nach einem Szenario, das der Vergangenheit anzugehören schien, verkriecht er sich unter dem Tisch und will nicht mehr hervorkommen.


Aujourd'hui lundi 10 avril
mercredi prochain avril, après-demain,
Alou et maman vont avec le bus
chez le dentiste.



Daraufhin setzt sich die Lehrerin neben ihn. Sie erklärt ihm durch Zeichnungen und Piktogramme ihrer Aussagen, dass er am nächsten Tag aufwachen, sich vorbereiten und mit seiner Mutter den Bus nehmen werde, dass der Zahnarzt ihn auf einen Sessel setzen und ihm ein Läppchen umbinden werde usw.

Am Tage des Termins begibt sich Alou mit seiner Zeichnung zum Zahnarzt. Die Mutter erzählt, dass er während der Busfahrt nicht geschrieen habe, seine Zeichnung und die in Piktogrammen geschriebenen Sätze betrachtet habe. Er habe nur etwas geweint, als der Zahnarzt begonnen habe, sich seine Zähne anzusehen, aber im Großen und Ganzen sei alles gut verlaufen.

3 Von der Situationszeichnung zur Transkription durch Piktogramme

Odile, Perrine oder Carole erstellen in Echtzeit, in einer Einzelbeziehung oder einer Gruppe, vor den Augen der Kinder drei Arten von Hilfsmitteln:

- Karteikarten, die metonymisch auf ein Ereignis verweisen, das stattfinden wird oder stattgefunden hat: die Objektkarten;
- Zeichnungen, die grob Situationen darstellen, die von den Kindern gleich erlebt werden oder soeben erlebt wurden: die Situationszeichnungen.
- in Piktogrammen niedergeschriebene Sätze, die manchmal die Situationszeichnungen begleiten oder unabhängig davon transkribiert werden.

So werden nterschiedliche Medien für denselben Ansatz verwendet.

Von der ersten Begegnung an bilden Zeichnung und symbolischer Gegenstand ein gemeinsames Bezugselement, dessen Herstellung und Ausarbeitung in Echtzeit die gleichzeitige Aufmerksamkeit der Gesprächspartner auf sich lenken. Nach und nach wird eine Distanz zur Situation selbst hergestellt: Es wird an Ereignisse erinnert, die in der Vergangenheit oder anderswo stattgefunden haben, oder es werden zukünftige Situationen antizipiert. Dann wird, je nach Kind mehr oder weniger schnell, einen piktograpfischer Code eingeführt.

Die Objektkarte:

Genau wie Alou und Hector sind Kinder häufig von den vor ihren Augen für sie erstellen Zeichen fasziniert. Doch für einige Kinder, so etwa Gabriel, eignet sich die graphische Darstellung nicht dafür, Aufmerksamkeit zu erregen oder einen Sinn zu ergeben. Nur die Einführung eines konkreteren Mediums, das enger mit der Situation selbst verknüpft ist, kann das Erlebte heraufbeschwören und einen Austausch ermöglichen. Man bedient sich dabei der Situation entlehnten Hinweise (zum Beispiel einer Entenfeder oder eines Stücks Brot, um an den Park zu erinnern) und erstellt mit dem Kind eine „Objektkarte“. Auf diese greift man zurück, um eine Tätigkeit vorwegzunehmen oder beispielsweise einen Arztbesuch, den Besuch einer Person in der Klasse usw. vorzubereiten.

Wir wissen noch nicht, welchen Nutzen Gabriel aus dieser Arbeit ziehen wird. Nach dem Erstellen zahlreicher Objektkarten zu unterschiedlichen Ereignissen erhalten diese Karten vielleicht einen Sinn. Wie dem auch sei, es wird wahrscheinlich nötig sein, sich

auf einem verschlungeneren und ungewisseren Pfad als dem jetzt schon von Alou und Hector eingeschlagenen vorzutasten.

Die Situationszeichnung:

Für Kinder mit Sprachstörungen machen die Linearität und die Symbolik der piktografischen Darstellung nicht von vornherein Sinn. Der Umweg über eine umfassende schematische Darstellung von Situationen ist ein notwendiger Schritt.

Die vor den Augen des Kindes von einer Fachkraft angefertigte und mündlich wie durch Gebärden kommentierte Situationszeichnung lenkt die Aufmerksamkeit des Kindes nicht auf einen Gegenstand, sondern auf eine Handlung. Die betreuende Fachkraft zeichnet für das Kind im Raum der Interaction. Das Kind verfolgt mit seinem Blick die entstehende Zeichnung und kann, falls es dies wünscht, sogar selbst zur vom Erwachsenen vorgeschlagenen Darstellung beitragen. Es kann diese verändern und kommentieren. Die fertige Zeichnung zeigt die Darstellung einer Szene, die sich auf erlebte oder künftige Ereignisse bezieht, in ihrer Gesamtheit. Die Formen der Gegenstände und die Körperhaltungen der Personen werden vereinfacht, die Elemente des Dekors auf das Wesentliche reduziert. Einige Komponenten werden durch Symbole dargestellt, bleiben aber Teil der Zeichnung. Beispielsweise werden anstelle von Gesichtern Piktogramme der Personen gezeichnet. Manche Begriffe werden in Analogie zu den Zeichen der Gebärdensprache dargestellt, wie etwas das Piktogramm „wollen“, das Odile Alou vorschlägt. Der häufig verwendete Pfeil symbolisiert die Abfolge von Bewegungen der erwähnten Körper, Hände oder Gegenstände.

Die symbolische Transkription der gesprochenen Sprache: das Einführen eines piktografischen Codes

Ein Piktogramm ist eine kleine symbolische Bezeichnung, die sich auf einen Begriff oder eine Idee bezieht. In unserem Ansatz wird es als Medium zur Unterstützung des mündlichen oder gebärdensprachlichen Austauschs verwendet. Einige Kinder haben schnell Zugang: Wir haben gesehen, dass die betreuenden Fachkräfte von ihren ersten Begegnungen mit Alou und Hector an Piktogramme in das Raster der Grobskizzen eingeführt haben, um Aussagen zu den gegebenen Erklärungen, den Bildbeschreibungen und Sätzen zu transkribieren,

Um den Fluss des stattfindenden Austauschs nicht zu stören, muss die Transkription schnell erfolgen und müssen die Piktogramme automatisch zur Verfügung stehen. Deren Formen sollten daher einfach und intuitiv sowie leicht einprägsam sein (siehe die Broschüre zu den Bauprinzipien der Piktogramme: „Die kleine Piktogramm-Werkstatt“).

Es sieht deshalb so aus, als würden die Piktogramme während des Austauschs erfunden.

Mit der Zeit wurde ein umfangreicher Korpus von Piktogrammen geschaffen, der gegenwärtig 2000 Einheiten umfasst.

4 Die Handlungsprinzipien des Ansatzes

Sich auf einen Beobachtungsansatz einlassen

Von der ersten Begegnung an ist die Fachkraft sowohl Gesprächspartner des Kindes in dem beginnenden Dialog wie aufmerksamer Beobachter, der zu verstehen sucht, wie das Kind die Welt wahrnimmt und auf sie einwirkt.

Sieht das Kind mich an? Achtet es auf das Gesprochene? die Gebärdensprache? das Fingeralphabet? Liest es von den Lippen ab? Ist was es spricht verständlich? Kann es mein Gesicht oder einen Gegenstand vor sich fixieren? Passt es auf das auf, was ich zeichne, schreibe oder durch Gebärden mitteile? Sind seine Gebärden deutlich oder werden sie nur kaum angedeutet? Benutzt es Pantomimik, um sich verständlich zu machen? Ist seine Mimik ausdrucksstark? Kann es seine Körperhaltung dem anpassen, was es gerade tut? Sucht es ständig nach Halt? Ist es in der Lage, im Sitzen oder Stehen zu verharren? Sackt es an seinem Arbeitstisch zusammen? Ist es aufmerksamer, wenn sein Körper durch eine geeignete Sitzgelegenheit gestützt wird oder wenn man ihm ein schräges Pult anbietet? Sieht es sich gerne Bilderbücher an? Sieht es gerne fern? Liebt es Zeichentrickfilme? Wird es beim Lesen eines Dokuments eher von ideogrammartigen Symbolen als von Bildern angezogen? Berührt oder riecht es gerne Gegenstände? Neigt es dazu, nach einer langen Verzögerung auf Anweisungen zu reagieren? Zeigt es schnell Anzeichen von Müdigkeit?

Alle diese Fragen – die Liste ist bei weitem nicht vollständig – muss sich jede Fachkraft stellen, deren Vorgehen die Beobachtung vor die Deutung stellt. Allmählich sucht die Fachkraft dadurch, dass sie dem Kind genau zuhört, auf seine Interessen achtet und seinem sprachlichen, sensorischen, motorischen und kognitiven Funktionieren Aufmerksamkeit schenkt, nach den am besten geeigneten Modalitäten, um mit ihm in Kommunikation zu treten.

Akzeptieren, selbst in Schwierigkeit zu geraten, um seinen Gesprächspartner zu verstehen und sich ihm verständlich zu machen

Das Kind hat große Sprach- und Kommunikationsprobleme, und dies erschwert es der Fachkraft, das Kind zu verstehen und sich ihm verständlich zu machen.

Die gegensätzlichen Reaktionen Alous – Gleichgültigkeit gegenüber den Worten der Lehrerin, ein aufmerksames Interesse an denjenigen Odiles – spiegeln den grundsätzlichen Unterschied zwischen den jeweiligen Vorschlägen wider: Präsentieren einer kon-

textfreien Zeichnung im einen Fall, und Einführen einer im Laufe des Austauschs angefertigten Zeichnung im anderen.

In der ersten Situation besteht eine Asymmetrie in der Beziehung zwischen den beiden Gesprächspartnern: die Lehrerin zeigt dem Kind etwas, was sie von ihm verlangt, damit es ich daran hält. Diese in einer Lernsituation nötige Asymmetrie fehlt in einer Gesprächssituation, im Laufe derer die sprachliche Behinderung des Kindes von der Lehrerin geteilt wird, die ebenfalls darunter leidet, sich nicht verständlich machen zu können.

Deshalb setzt sich Odile neben Alou unter den Tisch und blickt in die gleiche Richtung wie er auf ein Blatt Papier, auf dem eine Zeichnung Form annimmt. Die erwachsene Person vermeidet so das direkte Gegenüber dadurch, dass sie eine Position einnimmt, die es ihr ermöglicht, in die gleiche Richtung wie das Kind zu schauen. Sie erwartet keine Antwort von ihm, sondern – und dies ist etwas ganz anderes – eine gemeinsame Aufmerksamkeit für einen Gegenstand.

In den Verlauf der Gesprächssituation direkt eingreifen, um aus dieser eine sprachliche Erfahrung zu machen

Es ist wesentlich, dass im Laufe des Austauschs zwischen Erwachsenem und Kind mündliche oder durch Gebärden ausgedrückte Aussagen mit der sich bildenden Spur zusammenfallen. Die Betreuungsperson schreibt, zeichnet, klebt, transkribiert, „hinterlässt eine Spur“ während die Handlung und der Austausch abläuft.

Jede Situation, jedes Ereignis des Alltags- oder schulischen Lebens bietet Gelegenheit, gemeinsam mentale Vorstellungen zu bilden. Dabei schlägt der Erwachsene dem Kind Hypothesen vor, erarbeitet „an dessen Stelle“ mentale Vorstellungen, die das Kind noch nicht formen kann, und macht sie sichtbar, und zwar dadurch, dass sie deren logische Zusammenhänge „herausschält“. Weil er sehr aufmerksam dem zuhört, was das Kind sagt, wird er auch dazu angehalten, sich vorzustellen, was das Kind nicht ausdrücken kann.

Ob als psychomotorischer Therapeut, Logopäde, Erzieher, Lehrer oder Elternteil: Durch das Aufgreifen der Situation macht der Erwachsene daraus eine Spracherfahrung. Er ermutigt so das Kind, ihm seine Gedanken und Gefühle mitzuteilen. Die daraus resultierende Spur lässt, gerade weil sie eine gemeinsame ist, den Reichtum der Interaktionen sichtbar werden. Allmählich bilden sich Verbindungen im Kopfe des Kindes. Dann entsteht eine Distanz, die wiederum die sprachliche Verarbeitung der Gedanken begünstigt.

Die erhaltene Spur in den Zeitablauf eintragen

Mehrere Vorgehensweisen tragen zum dynamischen Charakters der Zeichnung oder der Transkription bei: die Analogie zu den Zeichen der Gebärdensprache, zum Beispiel für die Handlungsverben, der Zeilenumbruch oder das Zusammenstellen von Heften, wobei jede Linie oder jede Seite ein Handlungsmoment in zeitlicher Reihenfolge darstellt, die Verwendung des Symbols „nach“, durch das die Abfolge der Handlungssequenzen sichtbar gemacht werden kann (beispielsweise die Etappen eines psychomotorischen Parcours).

Bei diesem Vorgehen spielt der Pfeil eine vorrangige Rolle. Odile verwendet ihn, um eine Verbindung zwischen der gegenwärtigen Situation Alous (unter dem Tisch liegend) und dem, was seine künftige Situation sein sollte (auf der Bank sitzend) herzustellen, Perrine, um eine Verbindung zwischen der Ausgangssituation (unten an der Sprossenwand) und der Zielsituation (oben auf der Sprossenwand), während die Bewegung ausgeführt wird herzustellen.

Das Datum ist ebenfalls eine wichtige Zeitmarke. Eine außerhalb der Situation angefertigte Zeichnung trägt keinen Zeitstempel, erzählt kein besonderes Ereignis und abstrahiert von den Handelnden und den Einzelheiten, die den allgemeinen Umriss der Situation verändern könnten. Die während der berichteten Ereignisse angefertigten Zeichnungen sind dagegen datiert. Sie werden in die lange Zeit des Tages, in den Ablauf der Tage, Wochen, Monate oder Jahre eingetragen.

Die Spuren aufbewahren und einordnen

Am Ende der Sitzung oder des Tages werden die entstandenen zeichnerischen Spuren in einem Ordner abgelegt, in ein Heft geklebt oder zu einem Heft zusammengefasst, die dem Kind ausgehändigt wird. Die zu einer bestimmten Tageszeit angefertigten Zeichnungen können zu anderen Zeichnungen hinzugefügt werden, die an anderen Orten und mit anderen Personen angefertigt wurden. Sie können auch entsprechend der zeitlichen Reihenfolge der spezifischen Aktivitäten gewidmeten Sitzungen aufbewahrt werden.

Diese aufbewahrten und sorgfältig geordneten Spuren dienen als Medien für das Erinnern von Einzelheiten der Situation wie auch des Kontexts, in dem diese sich abgespielt hat. Nach der Rückkehr ins Elternhaus kann das Kind seinen Eltern von den Ereignissen des Tages berichten. Für die Eltern ist das gemeinsame Verwenden des Mediums ein wertvolles Hilfsmittel, um mit ihrem Kind zu sprechen und es zu verstehen.

Durch ihre Dauerhaftigkeit dienen die Spuren als Hilfsmittel zum Einprägen der behandelten Begriffe und Ideen. Sie werden zeitlich die sprachlichen Fortschritte des Kinds begleiten.

Eine Geschichte erzählen

In der Alou gewidmeten Sequenz enthält die von der Lehrerin gezeigte Zeichnung keinen Hinweis auf das Erleben der für das Anfertigen notwendigen Gesten. Tatsächlich wurde sie außerhalb der Situation angefertigt. Es handelt sich um ein starres, nicht veränderbares Objekt. Es ist nicht Teil einer Abfolge von Handlungen: Es stellt einfach das von der Lehrerin gewünschte Ziel dar.

Dagegen ist die von Odile im Laufe des Austausch angefertigte Zeichnung sehr unvollkommen: Sie trägt die Spur schnell ausgeführter Gesten in einer unbequemen Haltung. Es sind nun aber gerade diese Unvollkommenheiten, welche die Zeichnung lebendig machen und sie zeitlich einordnen. Merken wir an, dass der Dialog auch fehlschlagen kann. Es ist möglich, dass Alou entnervt das Blatt zerreisst und dabei durch diese Geste zeigt, dass er auf keinen Fall die ihm zugedachte Zukunft will. Dann beginnt ein Verhandeln, das wiederum durch das Anfertigen weiterer Zeichnungen unterstützt wird.

So wird dieser besondere, vom Erwachsenen und vom Kind erlebte Augenblick gleichsam gleichzeitig niedergeschrieben und kommentiert. Die entstandenen Zeichnungen hinterlassen unmittelbar Spuren ihrer Entstehungsgeschichte: Ungeschicklichkeiten, fest aufgetragene Linien, Streichungen, mögliche Eingriffe des Kindes. Dieses kann Einzelheiten hinzufügen oder auch eine weitere Zeichnung neben der ersten anfertigen, die dann wiederum vom Erwachsenen kommentiert und durch eine weitere Zeichnung verlängert werden kann. Die zahlreichen Abschweifungen liefern schließlich den Stoff für eine aus der Fülle von Ereignissen und Gefühlen zusammengesetzte Geschichte, ein Stück geteiltes Leben, das sich in der Zeit abspielt und das man anderen Personen erzählen kann.

5 Schlussfolgerung: die Grundlage des Vorgehens

Diese Prinzipien wären auf Sand gebaut, beruhten sie nicht auf gegenseitiger Anerkennung und gegenseitigem Vertrauen zwischen dem Erwachsenen und dem Kind, der Fachkraft und der behinderten Person.

Im Laufe dieser drei Begegnungen suchen Odile, Perrine und Carole durch Ausprobieren die Modalität, das noch so enge „Eingangstor“, das es ihnen ermöglichen wird, Zugang zur Innenwelt ihres Gesprächspartners zu bekommen. Trotz der Sprach- und Kommunikationsprobleme – Alou versteht nicht, was man von ihm erwartet wird, Hector kann sich nicht ausdrücken, Gabriel kann weder Kopf noch Augen bewegen –, wird jedem der Kinder zugestanden, dass es etwas zu sagen und zu teilen hat.

So hängt jenseits der genannten Prinzipien und jenseits der Art der verwendeten Hilfsmittel die Originalität des Vorgehens vor allem von der Positionierung der Fachkraft ab. Diese wendet nicht starr die Regeln einer Methode an, sondern sucht dagegen durch Erproben nach den Werkzeugen und Modalitäten, die ihr Zugang zur inneren Welt ihres Gesprächspartners ermöglichen. Dazu muss sie davon überzeugt sein, dass dieser Gedanken, Träume und Gefühle zu teilen hat. Sie muss sogar wagen, sich die Art dieser Gedanken und dieser Gefühle vorzustellen und sie dem Kind mitteilen, auch wenn sie sich dabei irren kann. So entsteht ein Dialog, durch den die behinderte Person sich ihrerseits vorstellen kann, was der andere denkt.

Danksagung

An erster Stelle möchten wir Véronique Le Ral für ihre anregende Zusammenarbeit danken.

Wir bedanken uns herzlich bei Martine Frischmann und Claire-Marie Agnus für ihre aufmerksames Durchlesen, Marijo Faure, der für den Satz dieses Hefts (und noch vieles mehr!) verantwortlich ist und lesbar gemacht hat, wie auch die Schüler und Schülerinnen der Druckereiwerkstatt des INJS (Nationalen Instituts junger Gehörloser) der Rue St Jacques in Paris.

Unser Dank geht auch an Claire Davalo, die jetzige Leiterin des Centre de ressources Robert Laplane, die sich im Anschluss an Dr. Jeanne Cousin stark für die Aufgabe engagiert hat, das beschriebene Vorgehen zu formalisieren und zu verbreiten.

Wir danken außerdem Dr. Monique Dumoulin, Gründerin und erste Leiterin des Centre pour enfants pluri-handicapés, ehemalige Leiterin des Centre de ressources, wie auch Dominique Spriet, ehemalige Leiterin des Centre pour enfants pluri-handicapés; sie brachte die „Samen“ des Ansatzes, die seither weiter keimen.

Wir danken ebenfalls den Fachkräften des Centre de ressources, die es ermöglichen, den Ansatz für den Zugang zur Sprache unablässig zu hinterfragen, zu reflektieren und weiterzugeben, wie auch den Fachkräften des Centre pour enfants pluri-handicapés der Rue Daviel, die mit viel Leidenschaft die Kinder im Alltag begleiten.

Schließlich könnte dieser Ansatz nicht ohne die in erster Linie betroffenen Personen existieren – und sich neu erfinden: die Kinder des Centre pour enfants pluri-handicapés, die vom Centre de ressources betreuten Kinder und Jugendlichen und ihre Eltern, wertvolle Akteure. Allen sei herzlich gedankt.

Die Neuartigkeit dieses Ansatzes hängt vor allem von der Positionierung der Fachkraft ab. Diese wendet nicht starr die Regeln einer Methode an, sondern sucht dagegen durch Ausprobieren nach den Werkzeugen und Modalitäten, die ihr den Zugang zur inneren Welt ihres Gesprächspartners ermöglichen. Dazu muss sie davon überzeugt sein, dass dieser Gedanken, Träume und Gefühle hat, die geteilt werden können, auch wenn sie sich irren kann. So entsteht ein Dialog, durch den die behinderte Person sich ihrerseits vorstellen kann, was der andere denkt.

Dieses Heft ist das erste einer Reihe, welche die verschiedenen Aspekte dieses neuartigen Zugangswegs zur Sprache erhellen soll. Es handelt sich um Beiträge, die gemeinsam durch Familien und Fachkräfte erstellt werden, die sich für Kinder mit großen Sprach- und Kommunikationsschwierigkeiten einsetzen.

Média+

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union