



Der Artikel gibt einen Einblick in die familienorientierte Frühförderung von Kindern mit Taubblindheit oder Hörsehbehinderung der Stiftung St. Franziskus Heiligenbronn. Anhand von Ausschnitten eines journalistischen Textes werden insbesondere die Bedeutung einer dialogischen Grundhaltung beleuchtet. Anhand konkreter Beobachtungen und Einblicke soll gezeigt werden, wie durch Beziehungsgestaltung und einer dialogisch orientierten Kommunikationsförderung Wege zur Teilhabe und Selbstentfaltung eröffnet werden können – ein „EigenLeben“ von Anfang an.

Schlagworte: Frühförderung; Taubblindheit/Hörsehbehinderung; Kommunikationsentwicklung; dialogische Haltung
Zitiervorschlag: Lanz, Paula, Usselman, Julia & Kobler, Svenja (2025). „EigenLeben“ begleiten – Einblick in die Frühförderung von Kindern mit Taubblindheit/Hörsehbehinderung. *blind-sehbehindert*, 145(4), 219-227. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/BSB2504W004>

E-Journal Einzelbeitrag

von: Paula Lanz, Julia Usselman, Svenja Kobler

„EigenLeben“ begleiten – Einblick in die Frühförderung von Kindern mit Taubblindheit/Hörsehbehinderung

aus: blind-sehbehindert 4/2025 (BSB2504W)

Erscheinungsjahr: 2025

Seiten: 219–227

DOI: 10.3278/BSB2504W004

„EigenLeben“ begleiten – Einblick in die Frühförderung von Kindern mit Taubblindheit/Hörsehbehinderung

Einleitung

Kinder mit Taubblindheit oder Hörsehbehinderung (Tb/Hs) und ihre Familien stehen vor besonderen Herausforderungen: Die gleichzeitige Beeinträchtigung von Hören und Sehen – oft begleitet von weiteren Behinderungen – verlangt nach einer spezialisierten, individuellen Förderung von Anfang an. In Baden-Württemberg übernimmt die Stiftung St. Franziskus mit ihrem landesweiten Auftrag als Sonderpädagogische Beratungsstelle eine zentrale Rolle in der Frühförderung für diese Kinder. Aktuell werden rund 55 Kinder im Rahmen der Frühförderung in ganz Baden-Württemberg betreut – jedes von ihnen mit einzigartigen Bedürfnissen und Fähigkeiten.

Leitend hierfür sind die Grundsätze einer familienorientierten Frühförderung (Sarimski und Lang 2020, 24–46): Die Unterstützung richtet sich nicht nur an das Kind, sondern bezieht die Eltern und das familiäre Umfeld aktiv ein, um gemeinsam Wege zur bestmöglichen Förderung des Kindes zu finden. Die Frühförderung findet vorrangig im Elternhaus statt und wird eng mit anderen Frühförderstellen, medizinischem Personal und Kindergärten abgestimmt. Es soll ein tragfähiges Netzwerk entstehen, das die Entwicklung des Kindes und die Lebensqualität der Familie unterstützt (Heyl und Lang 2021, 189–190).

Einblicke in jene Arbeit liefert ein Beitrag über einen Vor-Ort-Besuch von Martin Cyris, einem Journalisten, im sogenannten Franziskusboten (Ausgabe 1/2025), der Zeitschrift der Stiftung St. Franziskus. Er begleitete eine Mitarbei-

terin zu einem Frühfördertermin bei Mervan, einem sechsjährigen Jungen, welcher als gesetzlich blind gilt und beidseitig eine mittelgradige Schallempfindungsschwerhörigkeit hat. Der Beitrag mit dem Titel „EigenLeben“ lenkt den Blick auf das, was bei Kindern mit Tb/Hs schnell übersehen werden kann: ihr individuelles Erleben und ihre vielfältigen Ausdrucksformen. Er verdeutlicht die Bedeutung der bewussten Wahrnehmung des „EigenLebens“ und dessen Berücksichtigung in der Förderung – oder wie Cyris (2025) es formuliert:

„Wenn davon die Rede ist, dass ein Mensch in ‚seiner eigenen Welt‘ lebt, dann ist das nicht selten negativ konnotiert. Doch auch bei Menschen mit Taubblindheit ist es eine simple Tatsache. Es gilt, solchen Menschen ganz selbstverständlich in dem Wissen zu begegnen, dass sie ein eigenes Leben führen – wie im Grunde ohnehin jeder Mensch. Dann ist ein Kontakt möglich, dann ist Kommunikation möglich und somit Förderung. Der Unterschied besteht darin, dass Mervan in einer Welt hörend-sehender Menschen lebt, was mit einer individuellen Art der Begegnung einhergeht, die es nicht zu bewerten gilt.“

Passagen dieser Außenperspektive sollen nachfolgend Einblicke in unsere Praxis geben – und in das, was wir unter Förderung im Dialog verstehen. Im Folgenden werden zentrale Aspekte des Beitrags aus fachlicher Sicht erläutert. Passagen, welche dem journalistischen Beitrag von Martin Cyris entstammen, sind kursiv gedruckt.

The more drama, the more potential you can see – Kommunikationsentwicklung

Neben Diagnostik und Förderung von Wahrnehmung, Motorik, Kognition, Orientierung und Mobilität (O&M) und Lebenspraktischen Fertigkeiten (LPF) ist die Gestaltung von Interaktion und Kommunikation ein zentrales Anliegen der Frühförderung bei Kindern mit Tb/Hs. „Hier geht es zunächst nicht um die Entscheidung für eine spezifische Kommunikationsform, sondern um die Entwicklung einer dialogorientierten Grundhaltung aller Bezugspersonen, in der das Kind erlebt, dass seine Bedürfnisse nach Sicherheit und Selbstwirksamkeit respektiert, seine Signale für Angst und Unbehagen, Neugier und Interesse wahrgenommen und für das Kind verständlich beantwortet werden“ (Sarimski und Lang 2020, 152). Denn Kommunikation meint nicht nur das Benennen oder das Fragen nach Informationen, sondern auch den Dialog, das soziale Eingebundensein und den Austausch (Nafstad und Rødbroe 2018).

Auch wenn die Fähigkeit zum Hören und Sehen nicht auszuschließen ist, beeinflussen die veränderten Wahrnehmungsbedingungen den Aufbau mentaler Vorstellungen: „The way the person with deafblindness explores usually forms the background of the way he expresses himself and is therefore important to spot when to recognize and answer expressions“ (Kastrup Pedersen und Näslund 2019, 20). Insofern zeigt sich die produktive Kommunikation von Kindern mit Tb/Hs hauptsächlich körperlich-taktil, d. h. auf Grundlage der taktilen, propriozeptiven, olfaktorischen und gustatorischen Wahrnehmung. Die Gesten, Gebärden und Laute und die dahinterstehende Bedeutung sind aufgrund ihrer Unterscheidung zu Äußerungsformen von Hörenden und Sehenden zumeist schwer lesbar (Wanka 2018, 15; Nafstad und Rødbroe 2018, 28–29).

„Wenn man unter ‚Abtasten‘ zwischen zwei in Interaktion tretende Menschen eine vorsichtige Art der Kontaktaufnahme versteht, dann ist das in der Kommunikation mit Kindern mit Taubblindheit mitunter durchaus wörtlich zu verstehen. Denn das Allermeiste läuft über den Tastsinn ab. Es ist ein sprichwörtliches Herantasten. So auch zwischen Mervan und Paula Lanz. Sie legt ihre Handflächen auf seinen Handrücken. Sofort ist seine Neugier geweckt, er lächelt überaus vereinnahmend. Sie führt ihre Hände unter seine.“



Abbildung 1: Hand-unter-Hand.

© Anette Cardinale, 2025

(Beschreibung siehe Abbildungs- und Tabellenverzeichnis mit Alternativtexten)

Wie kann sichergestellt werden, dass auch körperlich-taktiler Ausdrucksformen von Kindern mit Tb/Hs als bedeutsame Beiträge zur Kommunikation erkannt und ernst genommen werden? Grundlegend für die Entwicklung der Voraussetzungen kommunikativer Handlungsfähigkeit ist das Konzept der „Co-Creating-Communication“, bzw. in seiner Weiterentwicklung als „Kommunikative Beziehungen“ bezeichnet (Nafstad und Rødbroe 1999, 2018; Rødbroe und Janssen 2014; Souriau et al. 2014). Es betrachtet sowohl die Kompetenzen des Kindes mit Tb/Hs als auch seiner Bezugspersonen. Gemeinsam suchen sie, ausgehend von einer emotionalen Verbundenheit, nach Verständigungswegen. Dieser Such-

prozess befindet sich in ständiger Weiterentwicklung, da soziale Interaktionen, Exploration sowie Nähe und Distanz wechselseitig gestaltet werden. Er wird begleitet von kommunikativen Äußerungen, aus denen im Laufe gemeinsamer Erfahrungen ein Vokabular aus Gesten und Gebärden entstehen kann (Nafstad und Rødbroe 2018, 105–117).

In den Momenten des Austauschs nehmen Emotionen eine zentrale Rolle ein: „The partner’s emotional involvement is essential as it will often have a contagious effect. This requires the ability to trigger the child’s curiosity by communicating in a bodily tactile manner that there is something very interesting or exciting“ (Hanning-Zwanenburg et al. 2015, 44). Das Einbeziehen von Emotionen und dramatischen Elementen – etwa durch Betonung, Variation im Tempo, Rhythmus, Intensität – hilft dem Kind, soziale Beziehungen zu erleben und Bedeutungen zu erfassen (Nafstad und Rødbroe 2018, 30–33). Grundlegend hierfür ist ein „Sich Einschwingen“ der Bezugsperson („Attunement“).

Attunement – eine Lernvoraussetzung

Attunement bezeichnet den Prozess, bei dem ein Erwachsener die Aufmerksamkeit des Kindes erregt, seine Beteiligung steigert und seine Handlungen an die Geschwindigkeit des Kindes anpasst. Dabei werden die kindlichen Gefühle und Bedürfnisse beachtet und zugleich prompt beantwortet. Dadurch lernt das Kind, der Verfügbarkeit der Bezugsperson als einer „Quelle emotionaler Zufriedenheit und Unterstützung zu vertrauen“ (Rødbroe und Janssen 2014, 14). Da Blickkontakt und auditive Impulse bei Kindern mit Tb/Hs zumeist nicht zu einer Ansprechbarkeit führen, sind die Bezugspersonen vielmehr auf Berührungen und propriozeptive Stimulation angewiesen, um Attunement herzustellen (Wanka 2018, 18–19):

„Er streckt seine linke Hand aus und fasst nach dem Unterarm von Paula Lanz, er tastet daraufhin auch den bis an die Ellenbogen zurückgezogenen Ärmel ihres Pullovers. ‚Es ist gut möglich, dass er damit signalisiert, dass das Gegenüber näher kommen soll‘, sagt Paula Lanz, ‚aber im Moment können wir nur mutmaßen.‘ Sie führt ihre Stirn an seine, was ihm offenbar behagt, denn abermals lächelt er vergnügt. Dann klopfte sie ihm sachte auf den Brustkorb und schiebt ihre Hand unter seine. Gemeinsam klopfen sie auf Paula Lanz’ Brustkorb. Dass es da außerhalb der eigenen Welt ein lebendiges Gegenüber gibt, welches kommuniziert, das habe Mervan bereits verinnerlicht. Also gewissermaßen das Vorhandensein von ‚Ich‘ und ‚Du‘.“



Abbildung 2: „Ich“ und „Du“.

© Anette Cardinale, 2025

(Beschreibung siehe Abbildungs- und Tabellenverzeichnis mit Alternativtexten)

Gleichzeitig verdeutlicht die Beschreibung Mervans Möglichkeiten, seine Aufmerksamkeit mit einer anderen Person zu teilen (gegenseitige Aufmerksamkeit): Beide, Mervan und Paula Lanz, sind einander zugewandt und aufeinander bezogen (Rødbroe und Janssen 2014, 25). Mer-

van nutzt zur Wahrnehmung vorrangig Berührung und Bewegung, sein vorhandenes Seh- und Hörvermögen setzt er unterstützend ein. Für eigene Äußerungen greift er ausschließlich auf Berührung und Bewegung zurück. Die Kenntnis dessen ist zum Eröffnen, Aufrechterhalten und Wiederherstellen der Interaktion notwendig. Um Mervans Aufmerksamkeit zu „behalten“, werden seine Initiativen bestätigt und imitiert. Paula Lanz folgt seinem Aufmerksamkeitsfokus und setzt Mervans Reaktionen fort, indem sie eine neue Initiative ergreift.

Wiederholte Erfahrungen dieser Art führen zu der Erkenntnis, dass die eigenen Handlungen das Verhalten des Gegenübers zu beeinflussen vermögen. Sie ermöglichen vermehrt dynamische Interaktionen, die gezeichnet sind von Turn-Taking und Turn-Giving (Rødbye und Janssen 2014, 21–25). Dies wiederum ermöglicht das Einführen eines dritten Elements, wodurch gemeinsam geteilte Aufmerksamkeit entstehen kann:

„Sie reicht ihm zwei Plastikschüsseln unterschiedlicher Größe und Farbe. Denn sie weiß: Auch die interessieren ihn sehr. [...] Das Klopfen auf die Schüsseln [...] weckt Interesse. ‚Das liegt vermutlich an der Vibration, vielleicht auch am Schall‘, so Paula Lanz. Mervan hat jedenfalls Spaß daran, seine kleinen Hände gegen die Schüsseln klatschen zu lassen. ‚Er wird immer aufmerksamer und aktiver und bietet auch von sich aus Interaktion an‘, zieht Paula Lanz ein Zwischenfazit, ‚und die verläuft mehr und mehr dynamisch.““

Mervan bringt eigene Ideen ein, indem er in unterschiedlicher Intensität verschiedene Rhythmen klopft/klatscht. Paula Lanz nimmt diese auf und erweitert seine Vorschläge zudem. Mervan erlebt sich innerhalb dieser Konversation in unterschiedlichen Rollen und lernt so konventionelle Praktiken kennen. Ein Dialog über Mich

und Dich und das Hier und Jetzt entsteht (Wanka 2018, 19–20).

Zuhören

„Ein weiterer wesentlicher Aspekt ist das ‚Zuhören‘. Es steht in Anführungszeichen, weil das Zuhören der Taubblindenpädagogik ein Wahrnehmen mit allen Sinnen meint. Also quasi ein Zuhören mit dem ganzen Körper, zu dem natürlich auch das Beobachten gehört.“

Im Alltag von Kindern mit Tb/Hs kann dieses ganzheitliche Zuhören jedoch leicht erschwert werden – insbesondere dann, wenn eine dialogorientierte Grundhaltung der Bezugspersonen fehlt. Ohne diese Haltung werden körperlich-taktile Ausdrucksformen der Kinder häufig nicht als kommunikative Beiträge erkannt oder missverstanden. Stattdessen kommen oftmals Kommunikationsformen zum Einsatz, die nicht auf die individuellen Wahrnehmungs- und Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder abgestimmt sind. Das hat oft negative Folgen, z. B. ein Rückzug aus sozialen Interaktionen (Nafstad 2015). Wie fühlt man sich, wenn einem noch nie richtig zugehört wurde? Auch Mervan war am Anfang nur zaghaft zu einer Interaktion zu motivieren, hat seine Hände schnell versteckt und es hat einige Frühfördertermine und echtes Zuhören der Bezugsperson gebraucht, bis er sich getraut hat, in eine längere soziale Interaktion zu treten.

Dementsprechend ist die Rolle der Bezugsperson entscheidend. Durch echtes Zuhören auf Augenhöhe, sprich, dass der meist idiosynkratische körperlich-taktile Beitrag des Kindes mit Tb/Hs als absolut gleichwertig zu bewerten gilt, können negative Konsequenzen verhindert werden. Darüber hinaus kann der Weg für einen echten Dialog geebnet werden, in dem das Kind mit Tb/Hs seine eigene Perspektive und seine eigenen Themen einbringen kann (Wanka 2018).

„Diesem Zuhören folgt ein diagnostischer Blick, unterstützt durch regelmäßige Videoanalysen im Kollegium. Auf diese Weise könne nach und nach ein gemeinsames Kommunikationssystem mit dem Kind entwickelt werden. Mit viel Toleranz und auch Geduld. Denn die Kinder entwickeln sich nach ihrem eigenen, vollkommen individuellen Tempo, in dem Zeit anders empfunden wird als von hörenden und sehenden Menschen und damit eine andere Relevanz haben kann. Mervan assoziiert Uhren nicht etwa mit Stunden und Minuten, sondern mit Lichteffekten. Einer seiner beiden Brüder hat eine Uhr mit solchen Kinkerlitzchen und Mervan ist davon überaus fasziniert. Womöglich deshalb tastet er auch deshalb an Paula Lanz' Unterarm immer wieder nach ihrer Uhr. Dabei versucht er, denselben Effekt bei ihrer Uhr zu erzeugen. Da diese nicht blinkt, erfährt er einen Unterschied des Armschmucks.“

Vielleicht möchte Mervan Paula Lanz auf die verschiedenen Eigenschaften der Schüsseln oder auf deren Resonanzverhalten aufmerksam machen? Vielleicht möchte Mervan Paula Lanz erzählen, dass sein Bruder eine Uhr hat, die blinken kann? Mervan nutzt hier die echte Uhr von Paula Lanz (sogenannter „real space“), um über etwas aus seiner Erinnerung (sogenannter „mental space“) zu erzählen. Diese sogenannten „real space blends“ sind ein gutes Beispiel dafür, dass ein Beitrag von einem Kind mit Tb/Hs viele Bedeutungen haben kann und dass es am Umfeld liegt, diese Potenziale zu erkennen (Souriau 2015). Dies hat auch einen immensen Einfluss auf das Selbstwertgefühl des Kindes mit Tb/Hs, „because it advocates a sense of self as one worthy of being listened by the other“ (Nafstad 2015, 30).

Make the now big enough to talk about – gemeinsam geteilte Erlebnisse

„Paula Lanz bläst einen Luftballon auf, ein gemeinsames Spiel entsteht. Mervan ertastet den Ballon und spürt, wie die Luft entweicht. Sie pustet Mervan an und ermuntert ihn damit auch dazu, dasselbe zu tun. Er zeigt Interesse und imitiert – so jedenfalls ihre Wahrnehmung und Interpretation – damit ihre Handlung. ‚Ich pustete, du pustest‘, sagt sie und tippt dabei zuerst mit seinem Zeigefinger auf ihren und anschließend auf seinen Mund. Er reagiert mit viel Neugier und Zugewandtheit auf die gesamte Situation.“



Abbildung 3: Aufblasen eines Luftballons.
© Anette Cardinale, 2025
(Beschreibung siehe Abbildungs- und Tabellenverzeichnis mit Alternativtexten)

Das gemeinsame Aufpusten des Luftballons weckt Mervans Interesse. Er begleitet den Prozess taktil und erlebt, wie sich die Größe durch

Pusten verändert. Das Spiel mit dem aufgepus-teten Ballon bereitet Freude, das Luftablassen erzeugt Spannung. Prompt fordert Mervan nach Paula Lanz' Interpretation das erneute Aufbla-sen ein, indem er das Pusten imitiert und Bewe-gungen aus dem Spiel wiederholt.

Mervans Rezeption der zuvor erlebten Hand-lungselemente lässt sich als Verweis auf eine so- genannte „bodily emotional trace“ (BET) – eine körperlich-emotionale Spur – verstehen. Sie sind mit vergangenen Erfahrungen verknüpft und spie-geln emotionale Zustände wider (Bloeming-Wol-brink et al. 2018, 42). Insofern geben sie Einblick in die körperlich gespeicherten Erinnerungen und Empfindungen. Sowohl in kommunikativ-inten-dierter Form als auch in nicht-kommunikativ-in-tendierter Form drücken BETs einen Denk- und Verarbeitungsprozess aus und können als Aus-gangspunkt für die Verhandlung gemeinsamer Gesten genutzt werden (Seifried 2017). Zwischen Mervan und Paula Lanz initiieren sie in diesem Fall eine kommunikative Interaktion.

Insofern schaffen gemeinsame Erlebnisse, bei denen beide motiviert und emotional invol-viert sind, einen konkreten Bezugspunkt, auf dem Gesten und/oder taktile Gebärden entwi-kelt werden können, etwa eine Geste für Luft-ballon. Sie ermöglichen das Teilen von Ideen und Perspektiven, indem sie einen Dialog über ETWAS eröffnen können (Wanka 2018, 19–25; Nicholas 2013, 59). Die Bausteine hierfür liefern die körperlich-taktilen Erfahrungen in und mit der Umwelt: „The building blocks for meaning construction lie in our bodily tactile experiences and in relation to sensory schema that are built up and become more complex through new ex-periences“ (Constain 2019, 104). BETs richten dabei den Fokus auf die für das Kind wahrnehmbaren Aspekte und auf die für ihn dahinter-stehende Bedeutung (Seifried 2017).

Life gets fun when you can share a story – Narrativ entwickeln

Aus gemeinsam geteilten Erlebnissen, wie dem Spiel mit dem Luftballon, kann gemeinsam ein Narrativ entwickelt werden, indem bedeutungs-tragende Elemente wie das Kitzeln der Luft im Ge-sicht mit Hilfe von taktilen Gebärden, Hand-un-ter-Hand-Führung oder anderen körpernahen Kommunikationsformen nacherzählt werden. Ein Narrativ ist gekennzeichnet durch einen Beginn mit wellenförmigen Steigerungen zum Höhe-punkt und einem plötzlichen Abfall. Es unter-mauert das intensive Nacherleben der gemein-sam geteilten Erlebnisse, wie etwa das allmähliche Größerwerden des Luftballons und das plötzliche Entweichen der Luft. Sie stellt eine komprimierte mentale Aufzeichnung der Erfah-rung dar (Wanka 2018, 22; Rødbroe und Janssen 2014, 31–32). Dies ermöglicht Mervan, das Ereig-nis in seinem autobiografischen Gedächtnis abzu-legen und sich durch bestimmte taktile Hinweis- reize erneut an die Situation zu erinnern. Gleichzeitig kann er lernen, seine Erinnerungen selbst als Narrativ gegenüber anderen zu formu-lieren (Nicholas 2019, 112–113; Nicholas et al. 2019, 80–85).



Abbildung 4: Nacherzählen.
© Anette Cardinale, 2025
(Beschreibung siehe Abbildungs- und Tabellenverzeichnis mit Alternativtexten)

Um Mervans Kommunikationssignale auch außerhalb der Situation verstehen und beantworten zu können, ist es essenziell, Erlebnisse mit nahen Bezugspersonen zu teilen. So wird es ihm möglich, Vergangenes zu erzählen (Wanka 2018, 23–25). Außerdem werden gemeinsam Bedeutungen aufgebaut – eine zentrale Voraussetzung für konventionelle Sprache.

Auf dem Weg zur konventionellen Kommunikation

Sprache entsteht durch das Verhandeln über Bedeutung. Das Imitieren und Erweitern der Äußerungen des Kindes ist ein Anfang, um den Prozess des gemeinsamen Erarbeitens von Bedeutung zu initiieren. Die Reaktionen oder Nicht-Reaktionen des Kindes bieten Möglichkeiten, weiter in Verhandlung zu bleiben und so mehr und mehr gemeinsame Bedeutungen zu entwickeln. Diese sind zunächst individuell. Mit der Zeit kann die Bezugsperson genormte Gebärden und linguistische Strukturen in diese Verhandlungen einfließen lassen (Souriau et al. 2014, 53–73):

„Um auch konventionelle Sprache, beispielsweise mit Gebärden, entwickeln zu können, müsse man die subtilen Kommunikationssignale ,entdecken, bestätigen und weiterentwickeln‘. Paula Lanz: ,Es geht darum, kreativ zu sein und ,out-of-the box‘ zu denken, um individuelle Wege zu entwickeln.‘ Man müsse den Menschen mit Taubblindheit stets auf Augenhöhe begegnen, als gleichwertiges Gegenüber, um ganz in den Moment eintauchen zu können, ganz präsent zu sein, und um Nähe herstellen zu können. Diese Funktion nennen die Fachleute ,Co-Präsenz‘. Eine gängige und wichtige Methode, dafür Anreize zu setzen, ist das Imitieren von Handlungen und Verhaltensweisen.“

Die dialogorientierte Haltung hat zur Folge, dass Kommunikationsprozesse durch beide, die Bezugsperson und das Kind mit Tb/Hs, gemeinsam gestaltet bzw. ko-kreiert werden. Als tragende Elemente der Kommunikation werden dabei mimetische, ikonische und deiktische Gesten bzw. Gebärden gebraucht. Mimetische Gesten ahmen Handlungen oder Gefühle nach, ikonische Gesten stellen bildhaft Objekte oder Vorgänge dar, deiktische Gesten dienen der Aufmerksamkeitslenkung durch Zeigen oder Hinwenden. Gleichzeitig muss die Bezugsperson in der Lage sein, bezugnehmend auf die Aufmerksamkeit und die Gedanken des Kindes, „die fundamentale Kommunikation mit kulturlinguistischen Elementen zu bereichern“ (Nafstad und Rødbroe 2018, 234). In Abhängigkeit vom Ziel und den individuellen Wahrnehmungsmöglichkeiten müssen weitere Kommunikationssysteme – aktiv oder passiv, stabil oder flüchtig – in die Förderplanung einbezogen werden (Trissia et al. 2020). Somit spielen auch Bezugsobjekte, Pläne, Bilder, Schrift etc. stets, in unterschiedlichen Zusammensetzungen, eine bedeutende Rolle.

Fazit

Das Beispiel von Mervan verdeutlicht, wie wichtig individuelles Erleben, geteilte Erlebnisse und tragfähige Beziehungen für die tb/hs-spezifische Frühförderung sind. Eine frühzeitige und spezifische Förderung schafft Zugänge zur Welt und unterstützt die Entwicklung kindlicher Perspektiven. Eltern brauchen dabei fachliche Begleitung, um vor allem Dialoge über Dich und Mich und das Hier und Jetzt zu gestalten. Fachkräfte können dabei als entwicklungsunterstützendes Modell im Alltag wirken, ersetzen jedoch nicht die (videobasierte) Interaktionsberatung, die gezielt die Eltern-Kind-Interaktion in den Blick nimmt. Interdisziplinäre Zusammenarbeit bleibt dabei unverzichtbar.

Ausblick

Da Mervan zunehmend die Hand-unter-Hand-Führung und das taktile Gebärden aktiv annimmt, eröffnen sich neue kommunikative Möglichkeiten. So können nun auch konventionelle Gebärden, etwa beim gemeinsamen Nacherzählen von Erlebnissen, eingebunden werden. Darüber hinaus lassen sich gemeinsam Gegenstände wie 3D-Symbole erkunden (Lang et al. 2025). Auf dieser Grundlage können multimodale Lernsituationen entstehen, die Mervan einen erweiterten Zugang zur Umwelt und zu Informationen ermöglichen.

Literatur

- Bloeming-Wolbrink, Kitty A./Janssen, Marleen/Ruijsse-naars, Wied A. J. J. M./Riksen-Walraven, Marianne (2018). Effects of an Intervention Program on Interaction and Bodily Emotional Traces in Adults with Congenital Deafblindness and an Intellectual Disability. *Journal of deafblind studies on communication*. 4(1), 39–66. <https://doi.org/10.21827/jdbsc.4.31376>
- Constain, Kirsten (2019). Embodiment: from bodily experiences to meaning construction. In: Creutz, Maria/Melin, Elin/Lindström, Christina/Buelund Selling, Helle/Schjøll Brede, Kari (Hrsg.). *If you can see it, you can support it: a book on tactile language*. Schweden, Nordic Welfare Center, 99–106.
- Hanning-Zwanenburg, Aline H./Rødbroe, Inger/Nafstad, Anne V./Souriau, Jacques (2015). Narrative-based Conversations with Children who are Congenitally Deafblind. *Journal of Deafblind Studies on Communication*. 1(1), 40–55.
- Heyl, Vera/Lang, Markus (2021). *Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung*. Stuttgart, Kohlhammer.
- Kastrup Pedersen, Bettina/Näslund, Jenny (2019). Tactile language – a circle model. In: Creutz, Maria/Melin, Elin/Lindström, Christina/Buelund Selling, Helle/Schjøll Brede, Kari (Hrsg.). *If you can see it, you can support it: a book on tactile language*. Schweden, Nordic Welfare Center, 18–27.
- Lang, Markus/Wolf, Kathrin/Sachse, Stefanie K. (2025). Kommunikationsförderung von Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen einschließlich Blindheit und Sehbeeinträchtigung mithilfe von 3D-Symbolen. *blind-sehbehindert*. 145(2), 81–89. <https://doi.org/10.3278/BSB2502W003>
- Nafstad, Anne V. (2015). Communication as Cure. *Communicative Agency in Persons with Congenital Deafblindness. Journal of Deafblind Studies on Communication*. 1(1), 23–39.
- Nafstad, Anne/Rødbroe, Inger (1999). Co-creating communication: in Gemeinsamkeit sich entwickelnde Kommunikation: Perspektiven einer Förderdiagnostik für Personen mit angeborener Hörsehschädigung oder Taubblindheit oder einer Schädigung mit ähnlichen Auswirkungen. Dänemark, Forlaget Nord-Press.
- Nafstad, Anne/Rødbroe, Inger (2018). *Kommunikative Beziehungen: Interventionen zur Gestaltung von Kommunikation mit Menschen mit angeborener Taubblindheit*. Würzburg, Edition Bentheim.
- Nicholas, Jude (2019). Tactile cognition and language development: What are tactile working memory and autobiographical memory?. In: Creutz, Maria/Melin, Elin/Lindström, Christina/Brede, Kari Schjøll/Selling, Helle Buelund (Hrsg.). *If you can see it, you can support it: a book on tactile language*. Schweden, Nordic Welfare Center, 107–116.
- Nicholas, Jude (2013). Tactile cognition and tactile language acquisition – An information processing approach. In: Dammeyer, Jesper/Nielsen, Anja (Hrsg.). *Bodily and tactile language development*. Dänemark, Materialecenteret, 45–79.
- Nicholas, Jude/Johannessen, Annika M./Van Nunen, Trees (2019). *Tactile working memory scale: a professional manual*. Schweden, Nordic Welfare Center.
- Rødbroe, Inger/Janssen, Marleen (2014). *Kommunikation und angeborene Taubblindheit. Kontakt und soziale Interaktion. Booklet II*. Würzburg, Edition Bentheim.
- Sarimski, Klaus/Lang, Markus (2020). *Frühförderung blinder Kinder. Grundlagen für die Arbeit mit blinden Kindern und ihren Familien*. Würzburg, Ed. Bentheim.
- Seifried, Helena (2017). Die Bedeutung körperlich-emotionaler Spuren (BETs) in der Kommunikation mit Kindern mit angeborener Taubblindheit. *blind-sehbehindert*. 137 (3), 154–164.
- Souriau, Jacques (2015). Blended Spaces and Deixis in Communicative Activities Involving Persons with Congenital Deafblindness. *Journal of Deafblind Studies on Communication*. 1(1), 5–22.
- Souriau, Jacques/Rødbroe, Inger/Janssen, Marleen (2014). *Kommunikation und angeborene Taubblindheit. Entstehung von Bedeutung. Booklet III*. Würzburg, Edition Bentheim.
- Trissia, Bettina/Geck, Tanja/Tüscher, Katharina (2020). *Kommunikation mit hörsehbehinderten/taubblinden Menschen*. In: Boenisch, Jens/Sachse, Stefanie K. (Hrsg.). *Kompodium Unterstützte Kommunikation*. Stuttgart, Kohlhammer, 125–132.

Wanka, Andrea (2018). Frühförderung von Kindern mit Taubblindheit/Hörsehbehinderung. Unterstützte Kommunikation. 3, 15–25.

Paula Lanz
Stiftung St. Franziskus
E-Mail:paula.lanz@stiftung-st-franziskus.de



Julia Usselmann
Stiftung St. Franziskus
E-Mail:julia.usselmann@stiftung-st-franziskus.de



Svenja Kobler
Stiftung St. Franziskus
E-Mail:svenja.kobler@stiftung-st-franziskus.de