



# Gebärdensprache, lautsprachunterstützende Gebärden und Bildkarten

Inklusive sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen  
unter Berücksichtigung alternativer Kommunikationssysteme

*Barbara Hänel-Faulhaber*

Das dieser Publikation zugrunde liegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 01NV14071 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

Zitiervorschlag: Hänel-Faulhaber, Barbara (2018): Gebärdensprache, lautsprachunterstützende Gebärden und Bildkarten. Inklusive sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen unter Berücksichtigung alternativer Kommunikationssysteme. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 52. München

© 2018 Deutsches Jugendinstitut e.V.  
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)  
Nockherstraße 2, 81541 München  
E-Mail: [info@weiterbildungsinitiative.de](mailto:info@weiterbildungsinitiative.de)  
Diese Publikation ist kostenfrei erhältlich unter:  
[www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen](http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen)

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)  
Lektorat: Susanne John, München  
Schlussredaktion: Susanne Opitz, DJI  
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig  
Druck: Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a.M.

[www.weiterbildungsinitiative.de](http://www.weiterbildungsinitiative.de)

ISBN 978-3-86379-287-9

**Barbara Hänel-Faulhaber**

# Gebärdensprache, lautsprachunterstützende Gebärden und Bildkarten

Inklusive sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen unter  
Berücksichtigung alternativer Kommunikationssysteme

**Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)**



# Vorwort

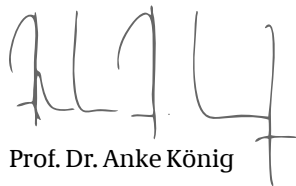
Die „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) beschäftigt sich seit ihren Anfängen mit den sprachlichen Aneignungsprozessen junger Kinder. Sprache gilt als zentrales Mittel, um Teilhabe und Partizipation zu realisieren. Daher ist es uns ein wichtiges Anliegen, unseren Fokus auf sprachliche Bildung kontinuierlich zu prüfen und zu weiten.

Die vorliegende Expertise von Barbara Hänel-Faulhaber versteht sich als Beitrag zu diesem Anliegen. Die Autorin beschäftigt sich mit inklusiver sprachlicher Bildung in Kindertageseinrichtungen, richtet dabei jedoch ihre Aufmerksamkeit auf *alternative* Kommunikationszugänge. Sprachliche Bildung ist also nicht nur lautsprachlich auszurichten, sondern muss auch visuelle Verständigungsformen berücksichtigen. Denn *alle* Kinder eint das Verlangen sich mitzuteilen, mit anderen in Kontakt zu treten und sich auszutauschen. Kinder mit Hörbeeinträchtigungen, Beeinträchtigungen im Sprechen, mit kognitiven Beeinträchtigungen oder mit Mehrfachbeeinträchtigungen haben demnach gleichermaßen Anspruch auf Begleitung, Unterstützung und Förderung. Wichtig und hilfreich ist in diesem Kontext der Einsatz von Gebärdensprache, lautsprachunterstützenden Gebärden oder Bildkarten.

Das Verdienst der Expertise ist es, nicht nur das Potenzial dieser visuellen Unterstützungsformen für eine gelingende Sprachförderung deutlich gemacht, sondern zudem deren Umsetzung in der Kita-Praxis thematisiert zu haben. Zahlreiche Handlungsempfehlungen und Umsetzungsbeispiele offenbaren eine Vielfalt an alternativen Kommunikationsmethoden, um jedes Kind nach seinen individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen an sprachlicher Bildung teilhaben zu lassen.

Wir danken Barbara Hänel-Faulhaber für diese kenntnisreiche und hervorragend aufbereitete Expertise. Unseren Leserinnen und Lesern wünschen wir eine anregende Lektüre und hoffen, dass diese dabei hilft, die Praxis sprachlicher Bildung aus neuer Perspektive zu durchdenken.

München, im November 2018



Prof. Dr. Anke König  
Projektleitung WiFF

# Inhalt

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>Sprachförderung unter der Berücksichtigung von Gebärdensprache</b>	<b>9</b>
2.1	Gebärdensprache: Aufbau und Struktur	9
2.2	Vom Auge zur Hand – Gebärdenspracherwerb	12
2.3	Aufwachsen in Gebärdensprache und Lautsprache: bimodale Mehrsprachigkeit	13
<b>3</b>	<b>Sprachförderung unter der Berücksichtigung alternativer visueller Unterstützungsmethoden</b>	<b>14</b>
3.1	Lautsprachbegleitende Gebärden (LBG)	14
3.2	Lautsprachunterstützende Gebärden (LUG)	15
3.3	Gebärdenunterstützte Kommunikation (GuK)	15
3.4	Fingeralphabet (FA)	15
<b>4</b>	<b>Zur Wirksamkeit gebärdensprachlicher Interventionen</b>	<b>16</b>
4.1	Zwei Sprachkanäle: verbesserter Wortschatzerwerb	16
4.1.1	Gebärden bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen	16
4.1.2	Gebärden bei Kindern mit Trisomie 21	16
4.1.3	Gebärdeneinsatz beim frühen Zweitspracherwerb	17
4.2	Gebärdensprachliche Zugänge und Blickkontakt: visuelle Vorteile	18
4.3	Geteilte Aufmerksamkeit über gebärdensprachliche Zugänge	18
4.4	Multimodales Lernen über die Gebärdensprache bei Kindern ohne besondere Bedürfnisse	18
<b>5</b>	<b>Der Einsatz von Bildkarten in der Unterstützten Kommunikation</b>	<b>19</b>
5.1	Kommunikationstafeln, Wandkarten und Kommunikationsbücher	19
5.2	Symbolsammlungen	20
5.3	Symbolsysteme	20
5.4	Auswahl wichtiger Begriffe	21
<b>6</b>	<b>Zur Wirksamkeit Unterstützter Kommunikation mit Symbolsammlungen</b>	<b>22</b>
6.1	Symbole und Wahrnehmung	22
6.2	Symbole und Ikonizität	22
<b>7</b>	<b>Kommunikation und soziale Interaktion</b>	<b>23</b>
<b>8</b>	<b>Implementierung von Gebärdensprache, lautsprachunterstützenden Gebärden und Bildkarten in Kindertageseinrichtungen</b>	<b>24</b>
8.1	Notwendige Vorüberlegungen für die Konzeptionierung einer bimodal-bilingualen Kita	24
8.1.1	Sprachvorbild	25
8.1.2	Art und Umfang des Inputs je Sprache	25
8.1.3	Sprachentrennung	26
8.1.4	Notwendigkeit der Sprachnutzung	26

8.2	Notwendige Vorüberlegungen für die Einführung von Gebärden und Bildkarten	26
8.2.1	Auswahl und Einführung von (neuen) Gebärden	27
8.2.2	Routinen für den handlungsbegleitenden Einsatz der Gebärden	28
8.2.3	Einsatz von Bildkarten	28
8.2.4	Eltern	28
8.2.5	Nachhaltigkeit	29
8.2.6	Erweiterung des Gebärdenwortschatzes	29
8.3	Praxisanregungen für die Einführung lautsprachunterstützter Kommunikation in inklusiven Kitas	29
8.4	Allgemeine Empfehlungen: Bücher, Medien, Internetseiten	36
<b>9</b>	<b>Literatur</b>	<b>39</b>
<b>10</b>	<b>Anhang</b>	<b>45</b>
	Abkürzungsverzeichnis	45

# 1 Einleitung

Gelungene frühkindliche Kommunikationserfahrungen sind für die kindliche Gesamtentwicklung von zentraler Bedeutung. Sie legen nicht nur den Grundstein für den Spracherwerb, sondern sind ebenso relevant für die kognitive und die sozial-emotionale Gesamtentwicklung der Kinder. Sprachförderliches Verhalten nimmt folglich in der frühkindlichen Entwicklung einen besonderen Stellenwert ein. Zahlreiche Studien belegen, dass angemessene sprachliche Begegnungen in den ersten Lebensjahren aufgrund der entwicklungsbedingten „sensiblen Phasen“<sup>1</sup> besonders wichtig sind (vgl. z.B. Skotara u.a. 2012; Morford/Hänel-Faulhaber 2011; Mayberry 2007; Mayberry/Lock 2003). Dies gilt für alle Kinder, unabhängig davon, ob sie besondere Bedürfnisse mitbringen oder nicht.

Die frühpädagogischen Fachkräfte stehen somit in der Verantwortung, in dieser prägenden Entwicklungsphase auch die Kommunikationsentwicklung der Kinder besonders im Blick zu haben, um sprachförderliche Situationen ggf. zusätzlich gezielt zu initiieren (Ruberg/Rothweiler 2012; List 2010). Um die Erzieherinnen und Erzieher hier zu unterstützen, existiert mittlerweile eine Vielzahl an sprachlichen Zusatzqualifizierungsangeboten, die dabei helfen sollen, sprachförderliches Handeln im Alltag zu reflektieren und bewusst einzusetzen. Die alltagsintegrierte Sprachförderung wird derzeit jedoch ausschließlich im Kontext von Lautsprachen diskutiert (vgl. hierzu z.B. Buschmann u.a. 2010; Lisker 2010; Hofman u.a. 2008).

Inklusion fordert jedoch gemeinsame Bildung und Erziehung aller Kinder, nimmt Heterogenität als Tatsache und schreibt ihr hohes Lernpotenzial zu (Sulzer/Wagner 2011). Dies setzt voraus, die individuellen Potenziale der Kinder zu (er)kennen und alle gleichermaßen an den Lernprozessen teilhaben zu lassen. Inklusive Lernsettings bringen folglich die unbedingte Notwendigkeit mit sich, das kommunikative Potenzial aller Kinder in den Blick neh-

men zu können: Auch Kinder mit Hörbeeinträchtigungen, Beeinträchtigungen im Sprechen, mit kognitiven Beeinträchtigungen oder mit Mehrfachbeeinträchtigungen haben einen Anspruch auf gelingende Kommunikation. Über den Einsatz alternativer visueller Kommunikationsformen eröffnet sich die Möglichkeit, neben dem auditiven auch den visuellen Kanal als zusätzlichen Weg der Sprachförderung zu nutzen. In der Praxis zeigt sich hier ein großer Weiterbildungsbedarf, da alternative Kommunikationswege zwar bekannt sind, aber ihr Anwendungsbezug oftmals nur einer bestimmten Lerngruppe vorbehalten ist. Dass beispielsweise Kinder mit einer auditiven Beeinträchtigung vom Einsatz eines visuellen Kommunikationsmittels profitieren, ist sowohl intuitiv einsichtig als auch wissenschaftlich nachgewiesen (Hänel-Faulhaber 2014a). Wir wissen heute jedoch, dass z.B. auch Kindern, die Schwierigkeiten beim Wörterlernen haben, ein zusätzlicher visueller Sprachinput als alternative Merkhilfe nützlich sein kann (Lüke/Ritterfeld 2014). Schließlich profitieren alle Kinder auch bei der Kontaktaufnahme untereinander davon, wenn allen gleichermaßen alternative Mittel der Kommunikation an die Hand gegeben werden.

Ziel der Expertise ist es deshalb, in die wichtigsten Erkenntnisse alternativer Kommunikationsförderung einzuführen und dabei ein mannigfaltiges Lernpotenzial in den Blick zu nehmen.

Die Expertise setzt sich aus einem theoretischen und einem praktischen Teil zusammen. Im theoretischen Teil wird in die Struktur und den Aufbau unterschiedlicher visueller Sprach- bzw. Kommunikationssysteme eingeführt. Sodann wird auf Basis des derzeitigen Forschungsstandes skizziert, inwiefern Kinder mit unterschiedlichen Bedürfnissen von diesen frühen (zusätzlichen) visuellen Kommunikationszugängen profitieren. Im praktischen Teil werden jeweils konzeptionelle Rahmenbedingungen formuliert, die einerseits für die Einführung einer bilingual-bimodalen Kita (in Gebärdensprache und Lautsprache) von Bedeutung sind sowie andererseits für die Einführung von alternativen Kommunikationsmethoden im Alltagshandeln. Schließlich werden am Beispiel des Pilotprojektes „UK für alle“ der Elbkinder-Vereinigung Hamburger Kitas gGmbH praktische Handlungsempfehlungen vorgestellt, die als Fortbildungsmaterialien zum Einsatz kommen können. Die konkreten Umsetzungsbeispiele liefern zahlreiche Ideen für das tägliche multimodale Sprachhandeln.<sup>2</sup>

1 Sensible Phasen sind Lebensphasen mit erhöhter Plastizität des Zentralnervensystems. In diesen Phasen lassen sich verstärkt Reifungsprozesse des Gehirns beobachten. Die sensible Phase für die Sprachentwicklung umfasst ungefähr die ersten drei Lebensjahre. Zu dieser Zeit wachsen die neuronalen Verbindungen in den Spracharealen verstärkt und sind darauf angewiesen, durch sprachliche Umweltreize aktiviert zu werden. Deshalb ist gerade in dieser Periode die sprachliche Umwelt wichtig.

2 Ich danke Nele Jonasson für hilfreiche Rechercharbeiten.



## 2 Sprachförderung unter der Berücksichtigung von Gebärdensprache

Im folgenden Kapitel wird zunächst in die grundlegenden Prinzipien der Deutschen Gebärdensprache eingeführt. Daneben werden die wichtigsten Erkenntnisse zum kindlichen Gebärdenspracherwerb vorgestellt. Im Anschluss an die Reflexion der Ergebnisse im Kontext einer multimodalen Mehrsprachigkeit in Laut- und Gebärdensprache werden Förderpotenziale herausgearbeitet.

### 2.1 Gebärdensprache: Aufbau und Struktur

Gebärdensprachen, wie etwa die Deutsche Gebärdensprache (DGS), sind anerkannte Sprachen, die in den jeweiligen Gebärdensprachgemeinschaften des Landes natürlich gewachsen sind. Entgegen der landläufigen Meinung existiert keine international gültige Gebärdensprache, sondern jede Gebärdensprachgemeinschaft eines Landes hat ihre eigene Gebärdensprache entwickelt. So unterscheiden wir etwa die Deutsche Gebärdensprache (DGS) von der Amerikanischen Gebärdensprache (American Sign Language, ASL), der Italienischen Gebärdensprache (ISL) oder der Französischen Gebärdensprache (LSF). Auch finden wir innerhalb eines Landes sogenannte Regiolekte: Münchner und Hamburger taube Menschen<sup>3</sup> lassen sich eindeutig anhand ihrer Gebärden unterscheiden.

Anders als Lautsprachen, die hauptsächlich über den auditiven Kanal aufgenommen werden, bedienen Gebärdensprachen die Möglichkeit, Sprache rein visuell wahrzunehmen. Dies gelingt, indem u.a. die Hände zum Artikulationsorgan werden und sie in bestimmten Handstellungs-, Bewegungs- und Raumbezügen den Bereich vor dem Körper in sprachliche Einheiten teilen. Auch die Gesichtsmimik nimmt dabei einen wichtigen

Stellenwert ein, z.B. für grammatische Markierungen. Entgegen dem früheren Vorurteil, Gebärdensprachen könnten nur das Nötigste über bildhafte Gesten ausdrücken, zeigt die mittlerweile sehr differenzierte Forschung, dass Gebärdensprachen hochkomplexe und eigenständige Sprachzeichensysteme sind, die über ein sehr differenziertes Regelwerk verfügen (Papasprou u.a. 2008; Sandler/Lillo-Martin 2006). Durch neurowissenschaftliche Studien wissen wir zudem, dass Gebärdensprachen trotz der visuellen Sprachmodalität und trotz der hohen räumlichen Anteile in den typischen Spracharealen der linken Gehirnhälfte verarbeitet werden (Hänel-Faulhaber u.a. 2014; MacSweeney u.a. 2008; Neville u.a. 1997). Dies ist insofern bedeutsam, als dass es uns zeigt, dass die menschliche Sprachfähigkeit offenbar modalitätsunabhängig ist. Wir verarbeiten Sprache unabhängig davon, wie sie uns vermittelt wird. Und unser menschliches Gehirn ist in der Lage, eine vollwertige Sprache zu entwickeln, die ausschließlich über den visuellen Kanal funktioniert.

Zu den Grundprinzipien einer jeden Gebärdensprache gehört, dass sich jede Einzelgebärde in kleinste bedeutungsunterscheidende Einheiten zergliedern lässt, die sogenannten Parameter. Traditionell setzt sich eine Gebärde aus vier Teilkomponenten zusammen:

1. der Handform,
2. der Handstellung,
3. der Ausführungsstelle und
4. der Bewegung.

Verändert sich nur eine Komponente, kann darüber eine neue Gebärde entstehen. Ähnlich wie in Lautsprachen können wir in Gebärdensprachen damit auch reimen bzw. sogenannte Minimalpaare bilden. Während wir in Lautsprachen zum Beispiel nur über die Veränderung eines einzigen Lautes in einem Wort eine Bedeutungsänderung erzeugen können – wie in „Laus“ und „Maus“ –, können wir Vergleichbares in Gebärdensprachen über die Veränderung nur einer der Teilkomponenten einer Gebärde bewirken, wie etwa über die Veränderung der Handform.

<sup>3</sup> Als taub werden Menschen mit Hörbeeinträchtigungen bezeichnet, die unabhängig vom aktuellen Hörstatus Gebärdensprache als ihre Erstsprache verwenden.

So wird z.B. die Gebärde MUT<sup>4</sup> mit einer kurzen Bewegung an den Oberkörper mit einer Fausthand (A-Handform) ausgeführt. Schon die Handformveränderung in eine Flachhand (B-Handform) unter Beibehaltung der-

selben Ausführungsstelle, Bewegung und Handstellung bringt eine Bedeutungsveränderung mit sich, in diesem Fall zur Gebärdenbedeutung des Possessivpronomens MEIN.



Alle Fotos: UHH/Scholz

Auch liegt jeder Gebärdensprache eine spezifische Gebärdenreihenfolge im Sinne einer Wortstellung zugrunde. Für die Deutsche Gebärdensprache gilt, dass in der Grundstellung zuerst das Subjekt, dann das Objekt und am Ende das Verb gebärdet wird (SOV). Dies unterscheidet sie von der Deutschen Lautsprache, in der das Verb im Hauptsatz immer an zweiter Stelle steht:

Deutsche Lautsprache:  
Das Mädchen spielt Ball.

Deutsche Gebärdensprache (DGS):  
MÄDCHEN BALL SPIELEN



<sup>4</sup> Gebärden werden im Folgenden in Großbuchstaben, in sogenannten Glossen, verschriftet.

Dieses Beispiel verdeutlicht einerseits die Eigenständigkeit beider Sprachsysteme. Es zeigt andererseits aber auch, warum ein Satz in der DGS nicht einfach simultan zum deutschen Satz produziert werden kann.

Verschiedene Satzarten wie etwa Fragesätze, Konditionalsätze („Wenn ... dann“) oder Kausalsätze („... weil ...“) werden über eine spezielle Gesichtsmimik und darin u.a. über spezifische Blickrichtungen markiert (Papasprou u. a. 2008).

Ferner nutzt die Gebärdensprache den Raum vor dem Körper aus, um grammatische Bezüge herzustellen. Hier-

für werden die Themen oder Personen (Subjekte/Objekte) mit dem Zeigefinger vor dem Körper verortet. Der Anfangs- oder Endort der Bewegung einer Verbgebärde kann (bzw. muss) dann im Folgenden auf diese Referenzorte Bezug nehmen:

Deutsche Lautsprache:  
**Das Mädchen besucht den Jungen.**

DGS:  
**MÄDCHEN INDEXa JUNGE INDEXb aBESUCHENb**



Dies ist – obwohl ganz anders realisiert – dem System der Lautsprachen vergleichbar. Auch hier muss sich die Verb-Endung an das Subjekt anpassen. Beispielsweise wird in dem Satz „Das Mädchen fragt den Jungen.“ der Infinitiv abgeändert und die Verb-Endung -t an den Verbstamm angehängt. Das bedeutet, dass sich wie in der deutschen Lautsprache auch in der DGS die Verb-Endung bestimmter Gebärden dem Subjekt (und sogar dem Objekt) anpasst.

Und auch in Bezug auf das Sprachregister lassen sich Varianten erkennen, so gibt es beispielsweise in der DGS auch eine Jugendsprache.

Zusammengenommen zeigen diese Ausführungen zu Aufbau und Struktur, dass Gebärdensprachen und Lautsprachen eigentlich die gleichen linguistischen Kategorien bedienen, diese jedoch über eine jeweils andere Modalität hergestellt werden: Primäre Artikulationsorgane in Gebärdensprachen sind die Hände sowie ihre Fixationen und Bewegungen im Gebärdenraum. Primäres Artikulationsorgan von Lautsprachen ist der Vokaltrakt mit den Artikulatoren Zunge, Lippe und Stimmlippen.

Da Gebärdensprachen also einerseits vollwertige Sprachen sind und andererseits weder über das Hören wahrgenommen werden müssen noch die Feinmotorik im Mund- und Rachenraum benötigen, bieten sie eine echte Alternative für die wichtigen Sprach- und Kommunikationserfahrungen, die einen fundamentalen Grundbaustein für die Entwicklung von Kindern darstellen.

## 2.2 Vom Auge zur Hand – Gebärdenspracherwerb

Seit mittlerweile über 40 Jahren wird zum Erwerb von Gebärdensprachen international geforscht. Die Ergebnisse belegen, dass taube Kinder, die eine Gebärdensprache von ihren tauben Eltern als Erstsprache lernen, tatsächlich vergleichbare Erwerbsschritte durchlaufen wie hörende Kinder, die eine Lautsprache lernen (Hänel-Faulhaber 2012; Lillo-Martin 1999; Newport/Meier 1985). Gebärdensprachlich aufwachsende Kinder beginnen etwa zu einem vergleichbaren Zeitpunkt wie hörende Kinder zu brabbeln, jedoch mit ihren Händen (Masataka 2000; Pettito 1997; Pettito/Marentette 1991). Auch taube Kinder beginnen somit in der typischen „Lallphase“, ihre für die Gebärdensprache wichtigen Artikulationswerkzeuge zu trainieren, um sich so auf die spätere Produktion

von Gebärden vorzubereiten. Um den ersten Geburtstag treten die ersten symbolisch gebrauchten Gebärden auf (Adamson u.a. 2014; Pettito 1992; Pettito 1988; Volterra/Caselli 1985), was wiederum mit dem Auftreten der ersten Wörter bei hörenden Kindern vergleichbar ist. Die Kinder durchlaufen den klassischen Vokalspur, um dann mit den ersten Zwei-Gebärden-Kombinationen zu beginnen (Volterra/Caselli 1985). Eine Analyse der ersten produzierten Gebärden zeigt zudem, dass sich diese fast nicht von den ersten Wörtern unterscheiden. So fallen unter die ersten Inhaltswörter z.B. auch „Mama“, „Papa“, „Ball“ oder „mehr“. Facettenreicher sind in der frühen Phase dagegen in Gebärdensprachen die Tiernamen, während gleichzeitig naturgemäß Tierlaute keine Rolle spielen.

Entgegen gängiger Vermutungen zeigte die Forschung, dass ikonisch, d.h. bildhaft motivierte Gebärden nicht schneller erworben werden als weniger transparente Gebärden (Tolar u.a. 2008; Namy u.a. 2004; Bonvillian u.a. 1990). Dies erklärt sich darüber, dass der zugrunde liegende Gehalt der ikonischen Gebärden erst einmal verstanden werden muss, wie etwa die Melkbewegung in der Gebärde für MILCH oder die Handbewegung zum Mund, die für ESSEN steht, oder auch das Nachzeichnen eines Bartes für OPA. Es zeigt sich, dass sich diese Fähigkeiten sukzessive entwickeln und erst in einem Alter von ca. 40 Monaten einfache ikonische Bezüge wiedererkannt werden, wenn die Kinder dazu ermutigt werden, diese zu zeigen (Tolar u.a. 2008). Die bisherige Forschung bestätigt, dass es bei kleinen Kindern vor allem wichtig ist, dass sie eine Bezeichnung für die Dinge an die Hand bekommen und damit ein Symbolverständnis entwickeln. Ob sich dieses Verständnis auf ikonische oder weniger transparente Gebärden bezieht, scheint in dieser sehr frühen Phase erst einmal zweitrangig zu sein. Und selbst wenn die Kinder schließlich in der Lage sind, ikonische Bezüge herzustellen, ist diese Fähigkeit dennoch nicht leitend für den Gebärdenspracherwerb (Stephenson 2009).

Dies zeigt sich letztlich auch bei den fehlerhaften Produktionen Gebärdensprache lernender Kinder, die zum Teil gegenikonisch sind: Wird etwa gebärdet, dass du mir etwas gibst, muss die Hand vom Gegenüber zum eigenen Körper bewegt werden, ganz so, als würde der mimische Akt des Gebens nachgeahmt. Deshalb wurde vermutet, dass taube Kinder sich derartige Verbmarkierungen leichter aneignen als hörende Kinder, die ihre Verben mit abstrakten Endungen versehen müssen, wie etwa im Beispiel von „du gibst mir“ die Endung -st.

Die bisherigen Untersuchungen zum frühkindlichen Gebärdenspracherwerb bei tauben Kindern bekräftigen jedoch, dass sie diese Bildhaftigkeit erst einmal gar nicht auszunutzen scheinen: Obwohl also die Gebärde für GEBEN den Akt des Gebens mimisch-ikonisch nachzeichnet, nutzen Gebärdensprache lernende Kinder zunächst eine Art Zitierform für GEBEN mit einer kurzen Bewegung der Flachhand vom Körper weg. Diese Form nutzen sie selbst dann, wenn sie „du gibst mir“ versprachlichen wollen (Hänel 2005).

Auch zeigen Gebärdensprache lernende Kinder typische Übergeneralisierungen, also die Anwendung einer sprachlichen Regel auf Wortklassen, für die sie ggf. nicht gilt. Im Fall der Verbmarkierung in Gebärdensprachen führen die Kinder dann z.B. in einer bestimmten Phase auch Gebärden im Raum aus, die eigentlich – weil körpergebunden – nicht räumlich verortet werden dürfen, aber im Sinne des Regelverständnisses markiert werden. So wird etwa die Gebärde für TRINKEN, die körpergebunden in Mundhöhe ausgeführt wird, in der beschriebenen Phase von den Kindern im Raum verortet (Hänel 2005, 2004; Lillo-Martin 1991; Meier 1982). Diese Beispiele zeigen, dass die Kinder auch im Falle des Gebärdenspracherwerbs nach einem Regelwissen vorzugehen scheinen, das unabhängig von der Sprachmodalität zur Anwendung kommt.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die bisherigen Studien zum ungestörten kindlichen Gebärdenspracherwerb frappierende Ähnlichkeiten zum Lautspracherwerb aufweisen. Ein (taubes) Kind tauber Eltern muss demnach per se nicht sprachentwicklungsverzögert sein, sondern es kommuniziert lediglich in einer anderen Sprachmodalität. Studien konnten zeigen, dass diejenigen Sprachlernenden, die früh im natürlichen Umfeld zusätzlich ein gebärdensprachliches Angebot erhalten, sich dieses für das Erlernen der Lautsprache zu Nutze machen. Ein Grund dafür ist, dass diesen Kindern mit dem frühzeitigen Angebot der Gebärdensprache ein Sprachzeichensystem zur Verfügung steht, das ihren Wahrnehmungsbedingungen besonders entgegenkommt. Mithilfe der Gebärdensprache wird somit ein Sprachbewusstsein aufgebaut, das für das Erlernen jeder weiteren Sprache, wie etwa der deutschen Lautsprache, hilfreich ist (Skotara u.a. 2012, 2011; für Englisch vgl. Mayberry/Lock 2003; für einen Überblick vgl. auch Morford/Hänel-Faulhaber 2011).

## 2.3 Aufwachsen in Gebärdensprache und Lautsprache: bimodale Mehrsprachigkeit

Unter bimodaler Mehrsprachigkeit versteht man ein Aufwachsen in zwei oder mehreren Sprachen, wovon mindestens eine der Sprachen eine Gebärdensprache ist. Der Begriff „bimodal“ verdeutlicht dabei, dass es sich um Sprachen in zwei Modalitäten handelt, die Gebärdensprache in der visuell-räumlichen und die Lautsprache in der aural-oralen Modalität.

Hörende Kinder von tauben Eltern (Children of Deaf Adults, CODAs) wachsen idealerweise über ihre tauben Eltern mit Gebärdensprache als Muttersprache auf und erwerben über das hörende Umfeld die Lautsprache. Sie sind damit ein natürliches Beispiel für bimodalinguale Mehrsprachigkeit. Aus den Studien zu den Spracherwerbsverläufen von CODAs wissen wir, dass ihre Sprachentwicklungsverläufe in Laut- und Gebärdensprache nach einer vergleichbaren Systematik erfolgen, wie wir das aus der Literatur von lautsprachlich mehrsprachig aufwachsenden Kindern kennen (Grüner 2004; Capirci u.a. 2002; Morgan 2000). Je nach familiärer Situation zeigen die Kinder Erwerbsverläufe, die entweder einem simultanen oder einem frühen sukzessiven bilingualen Spracherwerb zugeordnet werden können (Hofmann/Chilla 2015). So lassen sich auch, wie im Falle von lautsprachlicher Mehrsprachigkeit, bimodale Sprachmischungen beobachten. Generell wissen wir heute, dass Sprachmischungen ein Ausdruck expliziter Sprachkompetenz sind (Tracy 2007), sie erfolgen stets nach in sich schlüssigen Prinzipien. Da Laut- und Gebärdensprachen aufgrund der unterschiedlichen Artikulationsorgane auch simultan produziert werden können, können wir in diesem Fall auch das gleichzeitige Auftreten von laut- und gebärdensprachlichen Äußerungen beobachten, das als sogenanntes Code Blending bezeichnet wird (Emmorey u.a. 2008). Interessanterweise zeigt die bisherige Forschung jedoch, dass in diesem Fall immer eine Sprache als dominante Sprache dient, die simultan von Äußerungen der anderen Sprache begleitet wird.

Trotz des visuell-räumlichen Sprachangebots werden auch die für die auditive Sprachverarbeitung typischen Hirnareale angesprochen (Hänel-Faulhaber u.a. 2014; Neville/Bavelier 1998; Neville u.a. 1998). Auch zeigen sich Unterschiede in Abhängigkeit vom Erwerbsalter: Ein frühes Gebärdensprachangebot initiiert Sprachentwicklung, die für den Erwerb jeder weiteren Sprache

genutzt werden kann (Morford/Hänel-Faulhaber 2011; Skotara u.a. 2011; Mayberry 2007). Die visuelle Kommunikationsform bietet also eine gute Möglichkeit, neuronale linguistische Netzwerke aufzubauen, die für den Erwerb der Lautsprache nutzbar gemacht werden können (Koch 1999).

Ungefähr 80% der Kinder mit einer Hörbeeinträchtigung werden heute mit Cochlea-Implantaten versorgt (Kushalnagar u.a. 2010). Ein Cochlea-Implantat (CI) ist eine elektronische Hörprothese, mit der versucht wird, die defekten Haarzellen im Innenohr über Elektrodenbündel zu ersetzen. In welchem Umfang jedoch Geräuschzuordnungen und schließlich Sprache über das CI erlernt werden können, hängt von verschiedenen Faktoren ab, deren Kausalkette bis heute noch nicht zufriedenstellend ermittelt werden konnte (Hänel-Faulhaber 2014b).

Die bisherigen Studien zum bimodal-bilingualen Aufwachsen von Kindern mit CI bei tauben Eltern belegen wiederum erneut, dass Kinder mit CI beide Sprachen kompetent erwerben können und vergleichbare Erwerbsszenarien zeigen wie hörende bilingual aufwachsende Kinder (Chen Pichler u.a. 2014; Davidson u.a. 2014; Seal u.a. 2011). Und auch hörende Eltern können sich erfolgreich für eine bimodale Sprach-erziehung ihrer Kinder mit CI entscheiden (Preisler u.a. 2002). Der Vorteil des bimodal-bilingualen Zugangs zeigt sich insbesondere dann, wenn die Kinder – aus welchen Gründen auch immer – nicht den erwarteten Lautsprachfortschritt erreichen. Über das gleichzeitige Angebot von Gebärdensprache haben sie dennoch die Möglichkeit, ein allgemeines Sprachbewusstsein aufzubauen, das ihnen hilft, sich darüber die deutsche Lautsprache anzueignen.

Zusammengenommen belegen die bisherigen Ergebnisse, dass Laut- und Gebärdensprachen ähnlich wie bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern simultan erworben werden können, und dass vor allem die Kinder, die (zunächst) keinen Zugang zur Lautsprache finden, eine altersangemessene Sprachkompetenz aufbauen können. Diese allgemeine Sprachkompetenz können sie schließlich nutzen, um das System der schwerer zugänglichen Lautsprache über den kontrastiven Sprachunterricht zu erlernen.

---

## 3 Sprachförderung unter der Berücksichtigung alternativer visueller Unterstützungsmethoden

---

Im folgenden Kapitel wird auf alternative gebärdenunterstützende Kommunikationsformen eingegangen.

Eine gebärdenunterstützende Kommunikation versteht sich als mehrkanaliges Angebot, das neben dem auditiven auch den visuellen Kommunikationskanal berücksichtigt. Aus der gesprochenen Sprache werden dabei – je nach individueller Bedürfnislage – entweder alle Wörter oder nur die wichtigsten Inhaltswörter mit Gebärden unterstützt. Die Matrixsprache ist in diesem Fall also immer die Lautsprache, die mit begleitenden Gebärden visualisiert wird. Im Unterscheid zur Gebärdensprache handelt es sich bei gebärdenunterstützender Kommunikation also nicht um eine natürliche Sprache, sondern um ein künstliches Hilfssystem mit dem Ziel, Lautsprache über Gebärden sichtbar zu machen.

### 3.1 Lautsprachbegleitende Gebärden (LBG)

Bei den sogenannten lautsprachbegleitenden Gebärden (LBG) wird zu jedem einzelnen gesprochenen Wort des Satzes gebärdet und zudem versucht, über spezielle Zeichen auch die grammatischen Bezüge der Lautsprache zu visualisieren. LBG wurde speziell für Kinder mit einer Hörbeeinträchtigung entwickelt (Rammel 1990). Die Kommunikation über LBG verläuft im Vergleich zur Gebärdensprache oder zur Lautsprache sehr viel langsamer, da jede grammatische Markierung (teilweise über das Fingeralphabet, siehe unten) mitgebärdet werden muss. Auch transportieren die begleitenden Gebärden teilweise einen widersprüchlichen Inhalt: Würde ein Satz wie „Die Sonne geht unter“ in LBG begleitet, würde dem Kind über die begleitenden Gebärden visualisiert, dass eine Sonne mit Beinen unter etwas läuft. Die Erfahrungen zeigen, dass natürliche Kommunikationssituationen, und damit einhergehend ein natürlicher Sprachaufbau mittels LBG, nicht möglich sind.

### 3.2 Lautsprachunterstützende Gebärden (LUG)

Lautsprachunterstützende Gebärden (LUG) visualisieren nur die sinntragenden Inhaltswörter eines Satzes. Ziel dieses Ansatzes ist es, über Gebärden das Verstehen der für den Kontext wichtigsten Inhalte zu gewährleisten. Dadurch, dass nicht jedes einzelne Wort mitgebärdet werden muss, kann die natürliche Sprechgeschwindigkeit beibehalten werden. Voraussetzung für den sinnvollen Einsatz von LUG ist jedoch eine gewisse Hörfähigkeit, da die Gebärden lediglich das Verstehen von Schlüsselwörtern innerhalb einer Kommunikation erleichtern können.

Für beide Arten der gebärdengestützten Kommunikation (LBG und LUG) gilt, dass die genutzten Gebärden aus dem Inventar der jeweiligen Landesgebärdensprachen entliehen werden. Das hat unter anderem den Vorteil, dass – je nach Zielgruppe und Interessensgebiet – das Vokabular beliebig erweitert werden kann.

### 3.3 Gebärdenunterstützte Kommunikation (GuK)

In Deutschland hat sich in der Interaktion mit Kindern, die motorische und kognitive Beeinträchtigungen mitbringen, noch eine weitere Variante etabliert, die sogenannte Gebärdenunterstützende Kommunikation (GuK) (Wilken 2018, 2008). GuK besteht aus (motorisch) stark vereinfachten Gebärden, die gezielt den ikonischen Bezug zum Bezeichneten herzustellen versuchen. Nach diesem System wurden Gebärden für einen eingegrenzten Grundwortschatz entwickelt. Diesem Ansatz liegt die Idee zugrunde, dass hörende Kinder mit starken Entwicklungsverzögerungen über ihre motorischen Voraussetzungen die einfachen Gebärden besser produzieren könnten, und dass sie sich die Wörter über den ikonischen Bezug der Gebärden zum Bezeichneten besser merken könnten (siehe hierzu jedoch die Ausführungen in Kapitel 4).

### 3.4 Fingeralphabet (FA)

Das Fingeralphabet (FA) oder graphembestimmte Manualsystem (GMS) wird benutzt, um Eigennamen oder Fremdwörter zu buchstabieren. Die Hand formt dabei die Buchstaben der lateinischen Schrift nach. Das deutsche Fingeralphabet wird einhändig produziert.

Inwiefern verschiedene Lerngruppen von einem (zusätzlichen) visuell sprachlichen Zugang profitieren, soll im Folgenden anhand eines internationalen Forschungsüberblicks erläutert werden.

## 4 Zur Wirksamkeit gebärdensprachlicher Interventionen

Im folgenden Kapitel werden die wichtigsten Forschungsergebnisse zum Sprachlernen unter Berücksichtigung gebärdensprachlicher Kommunikationsformen skizziert. Hierfür werden die jeweils diskutierten Lernvorteile herausgestellt und im Kontext der Sprachlernvoraussetzungen der untersuchten Lerngruppen näher erläutert. Darunter fallen Kinder mit Sprachentwicklungsbeeinträchtigungen, Kinder im Autismus-Spektrum, Kinder mit Trisomie 21, Kinder aus benachteiligten Verhältnissen, Kinder mit typischen Spracherwerbsverläufen und Kinder im frühen Zweitspracherwerb.

### 4.1 Zwei Sprachkanäle: verbesserter Wortschatzerwerb

Generell zählen natürliche Gesten zu den wichtigsten Vorläuferfunktionen von Sprache. Über Gesten können Kleinkinder bereits früh auf etwas referieren und Kontakt zur Bezugsperson aufnehmen, ohne dass ihnen dafür schon ein Wort zur Verfügung steht. Frühsprachliche Untersuchungen zu hörenden Kindern und ihren natürlichen Gesten belegen, dass das gleichzeitige Angebot von Geste und auditorischer Information den Wortschatzerwerb unterstützt. Hier wird vermutet, dass die zusätzliche Information über die Bildhaftigkeit der Geste das Wortlernen erleichtert (Cook u.a. 2008; Wagner u.a. 2004; Goldin-Meadow/Mayberry 2001). Auch in Bezug auf das Angebot von frühen Gebärden wurde Vergleichbares formuliert (Lüke u.a. 2011; Wilken 2008; Bonvillian u.a. 1990). Carina Lüke und Ute Ritterfeld (2014) gingen dieser Frage in einem Experiment mit unbekannt Namen (Pseudowörtern) und unbekannt Gebärden (Pseudogebärden) nach: Den Kindern wurden unbekannte Comicfiguren gezeigt, die vom Testleiter mit einem unbekannt Namen (Pseudowort) benannt wurden, während gleichzeitig eine Pseudogebärde produziert wurde. Die Pseudogebärden griffen entweder das ikonische Potenzial des Gegenstandes auf oder hatten keinerlei ikonische Anhaltspunkte. Die Ergebnisse

zeigen, dass die Kinder mit typischen Spracherwerbsverläufen vom zusätzlichen Gebärdenangebot profitieren, unabhängig davon, ob die Geste ikonisch motiviert ist oder nicht (Lüke/Ritterfeld 2014). Damit stützt die Studie die Ergebnisse zum Gebärdenspracherwerb von tauben Kindern tauber Eltern: Auch dort hatte sich gezeigt, dass die Kinder ikonisch motivierte Gebärden nicht schneller lernten als arbiträre (vgl. Kap.1).

Während die Kinder ohne Sprachentwicklungsverzögerung über das gleichzeitige Gebärdenangebot zwar kurzfristig einen schnelleren Wortschatzzuwachs zeigen, sind sie dennoch nicht im Nachteil, wenn ihnen das frühe zusätzliche Gebärdenangebot verwehrt bleibt. Anders verhält es sich bei Lerngruppen mit besonderen Voraussetzungen. Hier kann die zusätzliche visuelle Unterstützung den Wortschatzerwerb nachhaltig begünstigen.

#### 4.1.1 Gebärden bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen

Carina Lüke und Ute Ritterfeld (2014) untersuchten über dasselbe Experiment mit Pseudowörtern und Pseudogebärden auch den Wortschatzzuwachs bei Kindern mit einer sogenannten umschriebenen Sprachentwicklungsstörung, einer genetisch bedingten Sprachbeeinträchtigung. Hier zeigte sich, dass die Kinder vom gleichzeitigen gebärdensprachlichen Angebot profitieren und ihnen in diesem Fall die ikonischen Gebärden beim Einprägen der Pseudowörter halfen. Es wird vermutet, dass über die zusätzliche visuelle Information die Wortzuordnung und mithin das Memorieren erleichtert wird. Relevant wird dieses Potenzial somit auch für Kinder, die Schwierigkeiten haben, die semantischen Assoziationen einem Ort zuzuordnen. Die gestische Zusatzinformation könnte hier kompensatorisch wirken.

#### 4.1.2 Gebärden bei Kindern mit Trisomie 21

Kinder mit Trisomie 21 besitzen in der Regel gute visuell-räumliche und visuell-motorische Fähigkeiten (Tager-Flusberg 1999; Jarrold/Baddeley 1997). Sie zeigen häufig eine Präferenz für gestische gegenüber lautsprachlicher Kommunikation (Tager-Flusberg 1999; Caselli u.a. 1998), weshalb die Vermutung naheliegt, dass gebärdensprachliche Interventionen hier förderlich sein könnten. Tatsächlich zeigen neben Fallstudien (z.B. Kouri 1989), kleineren Einzelstudien (Remington/Clarke 1996) und Beobachtungen eine Reihe groß angelegter internationaler Studien (Launonen 1998; Miller 1992; Tiilikka/



Hautamäki 1986), dass Kinder mit Trisomie 21, die zusätzlich gebärdensprachlich gefördert wurden, einen deutlichen Entwicklungsanstieg im lexikalischen Bereich vollziehen, der sich als Entwicklungsvorteil in den weiteren Jahren hält. Zudem wurde in einer kontrollierten Langzeitstudie aus Finnland festgestellt, dass Kinder, die lautsprachunterstützend gefördert wurden, neben dem zitierten lexikalischen Vorteil auch im Hinblick auf das Sozialverhalten sowie auf die kognitive und motorische Entwicklung gegenüber Kindern mit Trisomie 21 ohne Intervention im Vorteil waren (Tiilikka/Hautamäki 1986). Sogar fünf Jahre nach der Intervention konnte Kaisa Launonen (1998) noch einen signifikanten Unterschied bei den sprachlichen und sozialen Fähigkeiten nachweisen: Die Interventionsgruppe war im Sprachverständnis, bei der Interaktion sowie beim Lesen und Schreiben den anderen Kindern voraus. Im Unterschied dazu hatten einige Kinder aus der Kontrollgruppe keine funktionale Kommunikationsfähigkeit entwickelt, was mit wenig Interaktionsfähigkeit einherging. In Deutschland liegen für den sprachlichen Entwicklungsbereich derartig breit angelegte Studien nicht vor. Dennoch bestätigen auch hier Studien und Beobachtungen den Nutzen des frühen Einsatzes von Gebärden bei Kindern mit starker Entwicklungsverzögerung. Etta Wilken sieht die Vorteile von GuK für die Kommunikationsanbahnung vor allem bei Kindern mit Trisomie 21 (Wilken 2008). Auch Silvio Wagner und Klaus Sarimski bestätigen anhand einer größer angelegten Elternbefragung, dass GuK zu einer Erweiterung des expressiven Wortschatzes führt (Wagner/Sarimski 2012). Die bisherigen internationalen Studien machen jedoch deutlich, dass eigentlich keine Notwendigkeit besteht, vereinfachte Gebärden zu nutzen. Kinder mit Trisomie 21 übernehmen und verstehen auch die konventionellen Gebärden aus den jeweiligen Landesgebärdensprachen. Letztere bringen den entscheidenden Vorteil mit sich, dass der Wortschatz unter Rückgriff auf die jeweilige Landesgebärdensprache unendlich erweitert werden kann. Ein eingeschränktes Basisvokabular hingegen stößt hier schnell an kommunikative Grenzen.

Interessante Hinweise darauf, welcher Sprachzugang sich für Kinder mit Trisomie 21 über die Gebärdensprache eröffnet, zeigt eine Studie zu hörenden Zwillingen mit Trisomie 21, die über ihre tauben Eltern bimodalbilingual in britischer Gebärdensprache und englischer Lautsprache aufwachsen (Woll/Grove 1996). Die Untersuchung ergab, dass die Kinder zwar in beiden Sprachen

und Sprachmodalitäten ihren Wortschatz erweiterten, auf der Ebene der Grammatik jedoch in beiden Sprachen deutliche Lücken blieben. Das bedeutet, dass einerseits offenbar auch hier die Gebärdensprache für das Lexikon von Vorteil war, andererseits jedoch bei diesen Kindern komplexe grammatische Zugänge auch nicht über das visuell-räumliche System der Gebärdensprache ermöglicht wurden. Diese Ergebnisse belegen, dass bei einer Beeinträchtigung der allgemeinen Sprachfähigkeit auch ein gebärdensprachlicher Zugang an seine Grenzen stößt.

Zusammengenommen zeigen die bisherigen Ergebnisse jedoch, dass Kinder mit Trisomie 21 über ihre Präferenz für gestische Kommunikation einen frühen Nutzen aus Gebärden für ihren Wortschatzaufbau ziehen, und dass das Gebärdenangebot ihre kommunikativen Fähigkeiten, und damit einhergehend ihre sozialen Fähigkeiten, nachhaltig fördert.

#### 4.1.3 Gebärdeneinsatz beim frühen Zweitspracherwerb

Auch für Kinder im frühen Zweitspracherwerb konnte gezeigt werden, dass diese einen besonderen Nutzen aus Gebärden – und hier vor allem aus denjenigen, die Formen nachzeichnen – ziehen. Carola Lüke und Ute Ritterfeld (2014) konnten dies durch ihre experimentelle Studie zu mehrsprachig aufwachsenden Kindern im deutschsprachigen Raum nachweisen (für Französisch-Englisch vgl. Tellier 2008 sowie weitere Studien von Capone Singleton 2012 und Capone/McGregor 2005). Als Erklärung wird auch hier vermutet, dass die Gebärden zusätzliche semantische Hinweise geben und neue Wörter dadurch besser abgespeichert werden können (Lüke/Ritterfeld 2014; Capone Singleton 2012). Marilyn Daniels (1994) konnte bei mehrsprachigen Kindern aus benachteiligten Verhältnissen über eine Interventionsstudie mit Amerikanischer Gebärdensprache (ASL) zeigen, dass diejenigen Kinder, die ein Jahr lang gebärdensprachlichen Unterricht erhielten, einen signifikanten Wortschatzvorsprung gegenüber der Kontrollgruppe aufwiesen.

Studien zur Wirksamkeit vom Gebärdeneinsatz bei Kindern mit Fluchterfahrung liegen derzeit noch nicht vor. Da diese Kinder jedoch das Deutsche als frühe Zweitsprache lernen, liegt die Vermutung nahe, dass das Verstehen und der Wortschatzzuwachs dieser Kinder, insbesondere zu Beginn ihres Aufenthalts, von einem zusätzlichen Gebärdeneinsatz profitieren. Erste Erfahrungsberichte aus den Kitas deuten in diese Richtung.

## 4.2 Gebärdensprachliche Zugänge und Blickkontakt: visuelle Vorteile

Die Kommunikation mit Gebärdensprachen oder gebärdensprachlich begleitenden Formen bringt die Notwendigkeit mit sich, stärker den Blickkontakt mit dem Gegenüber zu suchen. Dieses Förderpotenzial wird u. a. bei Kindern im Autismus-Spektrum diskutiert. Neben der Tatsache, dass auch Kinder im Autismus-Spektrum einen nachgewiesenen Vorteil beim Wortschatzerwerb über gebärdensprachliche Zugänge haben (für einen Überblick vgl. Nunes 2008; Goldstein 2002), lassen sich auch beim Blickverhalten Unterschiede erkennen. Studien zu tauben gebärdensprachlich aufwachsenden Kindern im Autismus-Spektrum zeigen, dass sich die gebärdensprachlichen Zugänge für die Aufnahme des Blickkontaktes tatsächlich als förderlich erweisen: So sind taube Kinder im Autismus-Spektrum in der Lage, die Aufmerksamkeit auf das Gesichtsfeld des Gegenübers zu richten (Shield u. a. 2016; Denmark u. a. 2014). Sie unterscheiden sich zwar von tauben Kindern ohne zusätzlichen Förderbedarf, sind jedoch im Vergleich zu hörenden Kindern im Autismus-Spektrum im Vorteil, was den Blickkontakt angeht. Dies wird damit begründet, dass sich für sie über die Gebärdensprache offenbar die kommunikative Notwendigkeit ergibt, verstärkt Blickkontakt zu suchen. Auch geben die Eltern von gebärdensprachlich aufwachsenden tauben Kindern im Autismus-Spektrum an, dass diese im Vergleich zu den hörenden Kindern im Autismus-Spektrum einen höheren Anteil an sozialer Beteiligung aufweisen (Denmark u. a. 2014; Szymanski u. a. 2012). Trotz dieser Vorteile bleiben dennoch bei gebärdensprachlich aufwachsenden Kindern im Autismus-Spektrum die Schwierigkeiten, sich in die Perspektive anderer hineinzusetzen oder gar einen einfachen Perspektivwechsel vorzunehmen. Auch hier wurde allerdings vermutet, dass die Gebärdensprache mit ihren sprachinhärenten Rollenübernahmen das Potenzial böte, die Entwicklung positiv zu beeinflussen. Die bisherigen Studien können dies jedoch nicht belegen und zeigen vielmehr, dass die Kinder die Gebärden sogar mitunter fälschlicherweise nicht spiegelbildlich, sondern aus der Perspektive ihres Blickes nachahmen (Shield u. a. 2016).

## 4.3 Geteilte Aufmerksamkeit über gebärdensprachliche Zugänge

Einer der wichtigsten Aspekte für das frühe Sprachenlernen ist die sogenannte geteilte Aufmerksamkeit.

Unter geteilter Aufmerksamkeit versteht man den gemeinsamen (sprachlichen) Fokus auf ein Objekt. Die Forschung zeigt einen Zusammenhang zwischen der geteilten Aufmerksamkeit und dem Wortschatzzuwachs: Kinder von Eltern, die die geteilte Aufmerksamkeit gegenüber dem Objekt mit dem Kind sicherstellen, zeigen einen signifikant größeren Wortschatzzuwachs (Harris u. a. 1996; Tomasello/Farrar 1986). Dieser Vorteil konnte auch bei Kindern mit Trisomie 21 nachgewiesen werden (Harris u. a. 1996). Eine gebärdensprachliche Kommunikation führt aufgrund des zusätzlichen visuellen Kommunikationskanals dazu, dass das Gegenüber zusätzliche Anregungen erhält. Deshalb wird vermutet, dass über den Gebärdeneinsatz die geteilte Aufmerksamkeit häufiger sichergestellt wird, was indirekt dem Wortlernen zugutekommen könnte (Clibbens 2001).

Ein Vorbild für Strategien, die Aufmerksamkeit der Kinder sicherzustellen, können die tauben Eltern von tauben Kindern sein: Sie winken ihr Kind heran oder berühren es sanft, wenn der Blick geteilt werden soll. Sie gebärden mit dem Kind auf dem Schoß und führen auch Gebärden am Körper des Kindes aus, um die Aufmerksamkeit zu halten. Diese Strategien sind Teil der universellen sogenannten intuitiven elterlichen Didaktik, also unbewusste Strategien, die Eltern nutzen, um frühe Kommunikation zu initiieren und Interaktionen aufrechtzuerhalten. Das intuitive Potenzial, auf das uns taube Eltern durch ihre Kommunikation mit ihren Kindern hinweisen, kann uns als Beispiel für die Initiierung von (gebärdensprachlicher geteilter Aufmerksamkeit dienen und Anregungen geben.

## 4.4 Multimodales Lernen über die Gebärdensprache bei Kindern ohne besondere Bedürfnisse

Da in Gebärdensprachen sprachliche Informationen visuell-räumlich und simultan memoriert werden müssen, liegt die Vermutung nahe, dass sich dies auch auf die Verarbeitung der Informationen niederschlägt: In einer Interventionsstudie wurde deshalb untersucht, welche Auswirkungen das Erlernen der Gebärdensprache auf

die visuell-räumliche Wahrnehmung hat. Hörende Grundschul Kinder bekamen deshalb ein Jahr lang Unterricht in Italienischer Gebärdensprache. Die räumlichen Memorierungsfähigkeiten wurden zu Beginn und nach der Intervention untersucht, und es konnte im Vergleich zur Kontrollgruppe zum zweiten Messzeitpunkt eine Verbesserung der räumlichen Merkfähigkeit bei den hörenden Kindern, die Gebärdensprache gelernt haben, festgestellt werden (Capirci u.a. 1998).

Zusammengenommen zeigen die Ergebnisse, dass die Gebärden nachgewiesenermaßen für den Wortschatzerwerb aller Lerngruppen eine Unterstützung darstellen, insbesondere jedoch für Kinder mit (Sprach-)Lernbeeinträchtigungen.

## 5 Der Einsatz von Bildkarten in der Unterstützten Kommunikation

Das folgende Kapitel führt in die wichtigsten Grundlagen der Kommunikation mit grafischen Symbolen ein. Hierfür werden die gängigsten Symbolsammlungen bzw. -systeme kurz vorgestellt und mit Bezug zur praktischen Handhabung reflektiert. Sodann werden die wichtigsten Erkenntnisse zur Auswahl von Begriffen vorgestellt.

Der Einsatz von Bildkarten zur Kommunikation fällt in den Bereich der Unterstützten Kommunikation (UK, Englisch: Augmentative and Alternative Communication, AAC). Zu den grafischen Symbolen in der Unterstützten Kommunikation zählen Fotos, Bilder, Zeichnungen, Symbole und Schrift. Sie können auf einzelnen Karten, in Büchern, Ordnern oder Tafeln präsentiert werden. Charakteristisch für die Nutzung von Bildkarten in der Unterstützten Kommunikation ist, dass das Zeigen auf ein Bild oder grafisches Zeichen gleichzeitig den kommunikativen Ausdruck darstellt (von Tetzchner/Martinsen 2000). Eine Kommunikation mit Bildkarten ermöglicht es Menschen mit Kommunikationsbeeinträchtigungen, sich u.a. durch das Zeigen auf eines oder mehrere Symbole mitzuteilen (für eine erweiterte Auflistung von Unterstützungssystemen der UK vgl. Appelbaum u.a. 2017).

### 5.1 Kommunikationstafeln, Wandkarten und Kommunikationsbücher

Zu den häufigsten nicht elektronischen Kommunikationshilfen zählen die Kommunikationstafeln. Hierfür wird auf Tafeln je nach Situation/Themenfeld eine spezifische Auswahl an Symbolen aus der genutzten Sammlung oder dem genutzten System präsentiert, mithilfe derer über das Deuten kommuniziert werden kann. Allerdings können die Kommunikationstafeln jeweils nur eine begrenzte Anzahl an Symbolen zeigen, da sie ansonsten unübersichtlich bzw. zu groß werden. Deshalb hat sich auch der Einsatz von sogenannten Kommunikationsbüchern oder -ordnern bewährt, in denen dem individuellen Nutzer spezifisches Vokabular über mehrere Seiten

nach Themenfeldern sortiert (etwa Essen oder Spielen) zur Verfügung steht. Bildposter oder Wandkarten, die an den entsprechenden Orten aufgehängt werden und themenspezifisch sortierte Symbole zur Verfügung stellen, ermöglichen eine Kommunikation unabhängig von den mitgeführten Tafeln bzw. Büchern.

Ein großes Potenzial bergen elektronische Kommunikationshilfen etwa über Smartphones oder Tablets mit speziellen Apps (für einen Überblick nicht elektronischer Kommunikationshilfen vgl. z.B. Breul 2011). Individuelle Kombinations- und Sortiermöglichkeiten unabhängig von vorgefertigten Tafeln werden möglich und bieten deutliche Vorteile, was die Auffindbarkeit und Kombinierbarkeit der Bildsymbole, aber auch was zusätzliche Fördermöglichkeiten, v.a. in der Grammatikentwicklung, anbelangt (von Tetzchner/Martinsen 2000; Smith u.a. 1989).

Im Bereich der Unterstützten Kommunikation existiert mittlerweile eine Reihe grafischer Zeichensysteme, die häufig nach Transparenz und Erlernbarkeit klassifiziert werden. Allerdings stützt sich diese Klassifizierung eher auf Einzelbeobachtungen oder Erfahrungen und weniger auf wissenschaftliche Erhebungen (Liehs 2003). Im deutschsprachigen Raum lassen sich Symbolsysteme von Symbolsammlungen unterscheiden. Symbolsammlungen verstehen sich als eine festgelegte Anzahl grafischer Symbole, die keine Erweiterungsmöglichkeiten bieten und keine eindeutigen Anwendungsregeln haben. Im Unterschied dazu haben Symbolsysteme linguistischen Charakter und sind erweiterungsfähig, indem Symbole u.a. nach bestimmten Regeln gebildet werden können (Franzkowiak 1999).

## 5.2 Symbolsammlungen

Zu den bildorientierten Sammlungen ohne linguistischen Charakter gehören zunächst Zeichnungen und Fotos. Fotos sind in der Regel die erste Form der grafischen Kommunikation (Bober/Franzkowiak 2001). Sie werden gerne genutzt, um bestimmte Orte oder Personen zu repräsentieren und werden oft bei Kindern zum Einstieg in die Unterstützte Kommunikation oder bei Menschen mit reduziertem Symbolverständnis eingesetzt (von Tetzchner/Martinsen 2000).

Weiterhin zählen in Deutschland zu den bekanntesten bildorientierten Symbolsammlungen u.a. die Picture Communication Symbols (PCS) (Liehs 2003), die Metacom-

Sammlung, Symbolstix und Widgit Rebus Symbols<sup>5</sup>. Die PCS-Sammlung umfasst derzeit etwa 11.000 Zeichen. Sie besteht aus Strichzeichnungen in bildlicher Darstellung, das dazu passende Wort kann mitgedruckt werden (Johnson 1985, 1981). Auch Funktionswörter wie Artikel oder Präpositionen werden als symbolische Zeichen visualisiert. Da die Sammlung jedoch in den USA entwickelt wurde, werden die Artikel „der“, „die“, „das“ über dasselbe Symbol für „the“ visualisiert. Ähnlich verhält es sich mit Wörtern, die es im Englischen nicht gibt (z.B. „zu“ hat im Deutschen verschiedene Bedeutungen („die Tür zu“, „ich gehe zu Oma“), die nicht abgebildet werden können. PCS ist international die am häufigsten benutzte Sammlung (von Tetzchner/Martinsen 2000). Symbolstix und die Widgit Rebus Symbols sind ähnlich aufgebaut wie PCS. Symbolstix gehört mit seinen ca. 30.000 Symbolen zu den größten Symbolsammlungen und wird sehr häufig in Schweden genutzt, während die Widgit Rebus Symbols mit ihren derzeit ca. 18.000 Symbolen vor allem in England verbreitet sind. Die Symbolsammlungen sind jedoch auch in Deutschland für elektronische Hilfen verfügbar.

Das in Deutschland von Annette Kitzinger entwickelte Metacom-System findet derzeit große Verwendung. Es besteht aktuell aus über 10.000 Symbolen und wird ständig erweitert. Metacom besteht aus bildlich motivierten grafischen Zeichen, die auf Wunsch mit Schriftbild versehen werden können. Mit der Fülle an Themenfeldern, dem ausdifferenzierten Vokabular sowie der klaren grafischen Aufbereitung ist es vergleichbar mit der PCS-Sammlung als einsatzstarkem System zur Unterstützten Kommunikation für unterschiedliche Altersstufen. Da Metacom in Deutschland entwickelt wird, sind die deutschen Symbole in einigen Fällen treffender als die amerikanischen PCS-Symbole (z.B. für Frühstück, Feuerwehr, Polizei, Schule).

## 5.3 Symbolsysteme

Zu den Symbolsystemen, also grafischen Zeichen mit linguistischem Charakter, zählen u.a. die Bliss-Symbole (von Tetzchner/Martinsen 2000). Die Bliss-Symbole bestehen aus ca. 100 logografischen Grundzeichen, aus denen in unterschiedlichsten Kombinationen neue Wortbedeu-

5 Ich danke an dieser Stelle Christoph Henriksen und Jun.-Prof. Karolin Schäfer für hilfreiche Hinweise.

tungen kreiert werden können. So wird etwa aus den logografischen Kernelementen „Tier“, „Lang“, „Nase“ der Begriff „Elefant“ gebildet (Downing 1973). Die Bliss-Symbole waren das erste grafische Zeichensystem, das in vielen Ländern zum Einsatz kam (von Tetzchner/Martinsen 2000). Bliss wird heute deutlich weniger eingesetzt, da die grafische Ausgestaltung und ihr Kombinationsanspruch für die anvisierten Nutzergruppen mitunter visuell schwierig wahrnehmbar bzw. die Kombinationsmöglichkeiten und die damit zu erstellenden Analogien zu komplex sind. Auch für die Bezugspersonen war es bisweilen zu schwierig, das System zu lernen und für die Zielgruppe zu modellieren. Die Kommunikationshilfe führte daher verstärkt zu Frustration. Gleichzeitig wurden auch Kinder mit Bliss-Symbolen (über)versorgt, obwohl sie Lesen und Schreiben konnten (von Tetzchner/Jensen 1996). In Schweden findet Bliss derzeit wieder stärkere Verbreitung.

Da häufig eingesetzt, soll an dieser Stelle noch Minspeak erwähnt werden. Minspeak verfährt nach dem Prinzip der semantischen Kodierung, das bedeutet, dass über die Kombination von Einzelsymbolen ein neuer Begriff zusammengesetzt werden kann. So werden die drei Symbole „Haus“, „Zimmer“ und „Bett“ zu „Schlafzimmer“ oder „Herz“ und „Sonne“ zu „freuen“. Minspeak wird allerdings ausschließlich auf elektronischen Hilfen eingesetzt.

## 5.4 Auswahl wichtiger Begriffe

Aufgrund der Vielzahl der zur Verfügung stehenden Symbole und Kombinationsmöglichkeiten bedarf es bei der praktischen Umsetzung in der Kommunikation einer begründeten Auswahl von Begriffen, die im Alltag der Person häufig verwendet werden (Sachse u.a. 2013). Gerade für Kinder, die mit Kommunikationsformen wie Gestik, Mimik und Bildkarten und/oder zusätzlichen elektronischen Hilfen kommunizieren, ist es wichtig, dass sie so früh wie möglich mit einem Basisvokabular konfrontiert werden. Auf der Basis können ihnen dann Wortschatz und Grammatik zugänglich gemacht werden (Boenisch 2013). In der Praxis hat sich eine Unterteilung in ein sogenanntes Kern- und Randvokabular bewährt (vgl. für das Deutsche Boenisch/Sachse 2007, für das Englische Baker u.a. 2000).

Unter dem Kernvokabular oder „core vocabulary“ versteht man eine Sammlung der am häufigsten gespro-

chenen Wörter einer Sprache (Baker u.a. 2000). Nach Jens Boenisch (2013) macht das Kernvokabular 80% des Gesprochenen aus, das unabhängig von der Lebenssituation und vom Thema eingesetzt werden kann. Dementsprechend handelt es sich vor allem um Funktionswörter wie Pronomen, Hilfsverben, Artikel, Präpositionen sowie Konjunktionen. Hinzu kommen einzelne Inhaltswörter wie Nomen, Verben, Adjektive, Adverbien. Das Kernvokabular umfasst die 200 bis 300 am häufigsten verwendeten Wörter einer lautsprachlichen Kommunikation (Boenisch 2013; Trembath u.a. 2007; Baker u.a. 2000). Die Studien von Jens Bönisch sowie Steffi Sachse u.a. konnten zeigen, dass sich das Kernvokabular sehr früh und unabhängig von der Schwere der Beeinträchtigungen entwickelt. Entgegen der Erwartung nehmen bei allen Lerngruppen Verben und Substantive zwar einen wichtigen, aber nicht den prominentesten Stellenwert ein (Boenisch 2013; Sachse u.a. 2013). Es sind vielmehr situationsunabhängig zu nutzende Funktionswörter, die am häufigsten verwendet werden. Um sich jedoch über verschiedene Themen differenzierter austauschen zu können, wird zusätzlich das sogenannte Randvokabular benötigt. Es besteht vor allem aus Inhaltswörtern wie Substantiven, Vollverben und Adjektiven und hat einen deutlichen Situationsbezug (etwa Brot, Teller, essen, lecker).

In der Kommunikation mit Bildkarten nehmen die Sammlungen des Kern- bzw. Randvokabulars einen wichtigen Stellenwert ein, etwa, wenn es darum geht, die Bildsymbole so anzuordnen, dass sie a) schnell gefunden werden können und b) auch der Sprachförderung zu Gute kommen (vgl. auch die Kölner Kommunikationsmaterialien in Boenisch/Sachse 2007). Zudem hat sich das ermittelte Kern- und Randvokabular für die Sprachförderung als effektiv erwiesen (Boenisch/Sachse 2007; Baker u.a. 2000).

## 6 Zur Wirksamkeit Unterstützter Kommunikation mit Symbolsammlungen

Bisher liegen auch international nur wenige systematische Forschungsarbeiten zur Wirksamkeit von bildgestützter Kommunikation vor. Dennoch machen die vorliegenden Studien deutlich, dass alle untersuchten Kleinkinder und Kinder mit spezifischen oder unspezifischen Entwicklungsbeeinträchtigungen bei einer UK-Intervention eine Kommunikationssteigerung zeigen. In den Studien war ein Effekt bereits bei einer Förderung von nur zehn Wochen nachweisbar (bei drei Sitzungen pro Woche) und folglich auch bei Interventionen von über acht Monaten (zwei Sitzungen pro Woche) (Branson/Demchak 2009). Im Folgenden werden die grundlegenden Erkenntnisse zum Erlernen des Symbolbezugs bei unterschiedlichen Zielgruppen skizziert.

### 6.1 Symbole und Wahrnehmung

Ein sinnvoller Einsatz von Symbolsammlungen setzt voraus, sich über die kognitiven Voraussetzungen für das Symbolverstehen im Klaren zu sein: Die Fähigkeit, Symbole mit Worten in Verbindung bringen zu können, wird bei Kleinkindern erst allmählich entwickelt. Je nach Wahrnehmungsvoraussetzungen können hier unterschiedliche Zugänge erwartet werden. Studien zeigen, dass Kleinkinder erlernte Namen für Gegenstände nicht unbedingt auf die Abbildungen dieser Gegenstände übertragen können (Branson/Demchak 2009). Bei Kindern mit Trisomie 21 wurde zudem festgestellt, dass Fotos mitunter schwerer zu verstehen sind als Strichzeichnungen (Lucariello 1987). Begründet wird dies damit, dass das Betrachten von Fotos in der Regel mit Assoziationen verbunden ist, die der Kontext der Momentaufnahme mit sich bringt. Interessiert sich ein Kind etwa für bestimmte Fotos, hängt die Verwendung der Bilder von der Situation ab, die mit der Darstellung eng verbunden wird. Wenn etwa ein Foto vom Bett des Kindes als Gattungsbegriff für „Bett“ dienen soll, fällt es dem Kind schwer, mithilfe dieses Fotos über das Bett anderer Kinder zu kommunizieren, das Foto also als Begriff „Bett“ zu generalisieren.

Stephen von Tetzchner und Harald Martinsen (2000) plädieren deshalb dafür, anstelle von Bildern früh grafische Zeichen aus Sammlungen oder Systemen einzuführen. Die Symbole unterscheiden sich grafisch klar von den an die Situation gebundenen Fotos, und würden somit leichter im Sinne eines Symbols zur Kommunikation verstanden (Dixon 1981). Fotos zeigen sich hingegen hilfreich bei Personennamen. Aber auch hier sollte darauf geachtet werden, dass ein Foto nur die Person – unabhängig von einer Tätigkeit oder Situation – abbildet. Diese Fotos könnten wiederum mit grafischen Zeichen oder anderen Personenfotos kombiniert werden, um so die Grundlage für Äußerungsreihen mit Symbolen zu schaffen (von Tetzchner/Martinsen 2000).

### 6.2 Symbole und Ikonizität

Der Vorteil einer Unterstützten Kommunikation mit Bildsammlungen wird u.a. in dem ikonischen Bezug der Symbole zum Begriff diskutiert. So könnte man vermuten, dass etwa über die bildlich motivierte Zeichnung eines Brotes ein in sich schlüssiger Bezug zu „Brot“ hergestellt werden kann. Ähnlich wie die Forschungsarbeiten zu Ikonizität und Gebärden (vgl. Kap. 2.2) zeigen auch hier die Studien, dass die Kinder die Fähigkeit, den ikonischen Gehalt zu erkennen, erst allmählich entwickeln: Kinder ohne Beeinträchtigungen haben im Alter von 30 Monaten noch deutliche Schwierigkeiten, ein ikonisch motiviertes Bild als Symbol für den Begriff zu verstehen. Erst im Alter von 40 Monaten zeigen sie diese Fähigkeiten – wenn sie gezielt danach gefragt werden (von Tetzchner u. a. 1998; für Gebärden vgl. Tolar u. a. 2008). Obwohl häufig angenommen wird, Ikonizität nähme eine Schlüsselfunktion bei der Symbolentwicklung ein, ist dies nicht der Fall (Callaghan 2000, 1999; Suddendorf 2003; Troseth 2003). Unabhängig vom konkreten Bild-zu-Wort-Bezug geht es vielmehr darum, die Fähigkeit zum allgemeinen Symbolverständnis anzubahnen. Ein allgemeines Symbolverständnis muss vorhanden sein, um die Zeichen entsprechend zu deuten. Dieses Symbolverständnis wird in der Regel über den sprachlichen Zugang in Lautsprache oder Gebärdensprache (z. B. DGS) sichergestellt. Es kann aber auch über den frühen Zugang von Unterstützter Kommunikation mit Bildkarten handlungsorientiert (!) angebahnt werden (Stephenson 2009), wie Interventionsstudien von Mary Ann Ronski und Rose Sevcik (1996)

bzw. Rose Sevcik (2006) bei Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen und schweren Sprachbeeinträchtigungen zeigen.

Generell haben Menschen, deren Sprachfähigkeit funktional beeinträchtigt ist, größere Schwierigkeiten, grafische Zeichen als Symbole zu nutzen als Menschen, deren Sprachfähigkeit nicht funktional beeinträchtigt ist (Schlosser 2003; Romski/Sevcik 1996).

Zusammenfassend sind nach Jennifer Stephenson (2009) folgende Variablen für den Einsatz von Bildkarten für das Symbolverständnis besonders förderlich: 1) vor allem natürliche Kommunikationssituationen, in denen das Ziel der Kartennutzung klar ist; 2) die Versprachlichung des Verhaltens des Gegenübers und der eigenen Bedürfnisse mit UK-Symbolen und Worten (Modelling) und 3) der unmittelbare Bezug zwischen dem grafischen Symbol und dem Wort (Franklin u.a. 1996; Sevcik u.a. 1991; Mirenda/Locke 1989).

## 7 Kommunikation und soziale Interaktion

Das folgende Kapitel befasst sich mit der Kommunikation unter besonderer Beachtung von Interaktionserfahrungen. Erkenntnisse zur sozialen Interaktion in inklusiven Settings werden aufgeführt.

Die Entwicklung sozialer Beziehungen gründet in frühkindlichen Interaktionserfahrungen. Für Kinder mit Beeinträchtigungen stellt die soziale Interaktion mit anderen Kindern mitunter eine besondere Herausforderung dar (Stephenson 2009). Analysiert man die sozial-kommunikativen Interaktionen in inklusiven Kindertageseinrichtungen, so zeigen sich deutliche Unterschiede in der Kontaktnahme von Kindern mit Beeinträchtigungen und Kindern ohne besondere Beeinträchtigungen (Odom u.a. 2002; Guralnick u.a. 1996b). Unterschiede zeigen sich z.B. hinsichtlich der Wahl der Interaktionspartnerinnen und -partner sowie bei der Art der Kontaktaufnahme: Kinder mit Beeinträchtigungen bevorzugen vor allem jüngere Interaktionspartnerinnen und -partner und nehmen öfter mit Kindern und Erwachsenen Kontakt auf (Wertfein 2012; Guralnick u.a. 1996a, 1996b; Heimlich 1995). Auch neigen sie dazu, eher eine beobachtende Rolle einzunehmen (Wertfein 2012; Guralnick u.a. 1996b), und sie sind in der Peergroup weniger akzeptiert (Wertfein 2012). Im Gegensatz dazu nehmen Kinder ohne Beeinträchtigung eher Kontakt zu gleichaltrigen oder älteren Kindern auf, und sie sind tendenziell häufiger und länger an Interaktionen beteiligt (Guralnick u.a. 1996b). Auch initiieren Kinder ohne Beeinträchtigungen den Kontakt zu anderen Kindern selbst, während die Kontaktaufnahme bei Kindern mit Beeinträchtigungen eher über die Erzieherin bzw. den Erzieher angebahnt wird (Wertfein 2012; Hestenes/Carroll 2000).

Eine Sichtung der vorliegenden Forschungsergebnisse zeigt, dass die soziale Akzeptanz unter den Gleichaltrigen maßgeblich von den kommunikativen Voraussetzungen der Kinder abhängt. Kinder, die in der Lage sind, sich angemessen zu verständigen, werden im Unterschied zu Kindern, die wenig oder keine Möglichkeiten haben zu kommunizieren, gut akzeptiert (Harper/McCluskey 2002; Odom u.a. 2002; Guralnick u.a. 1996a).

Inklusion bringt jedoch auch hier die unbedingte Notwendigkeit mit sich, allen Kindern gleichermaßen kommunikationsförderliche Strategien an die Hand zu geben, um möglichst viele Interaktionen initiieren zu können. Kathy Thiemann-Bourque und Kolleginnen (2016) konnten beispielsweise nachweisen, dass die Förderung kommunikativer Strategien bei Kindern ohne Beeinträchtigungen dazu führt, dass sie diese Strategien erfolgreich in der Kontaktnahme bei Kindern im Autismus-Spektrum nutzen. Auch zeigte sich ein positiver Effekt im Sozial- und Interaktionsverhalten der Kinder im Autismus-Spektrum. Ausgehend von dieser Untersuchung kann also davon ausgegangen werden, dass die Einführung Unterstützter Kommunikation für alle ein förderliches Interaktionsverhalten mit sich bringt.

---

## 8 Implementierung von Gebärdensprache, lautsprachunterstützenden Gebärden und Bildkarten in Kindertageseinrichtungen

---

Im folgenden Kapitel werden zunächst wichtige Grundpfeiler für die Einführung von bimodal-bilingualen Kitas in DGS und deutscher Lautsprache vorgestellt. Parallelen zu anderen mehrsprachigen Kitas werden herausgestellt, ebenso wie zu berücksichtigende Besonderheiten. Im zweiten Teil werden sowohl organisatorische als auch inhaltliche Anregungen zur Einführung von gebärdengestützter Kommunikation und zur Nutzung von Bildkarten aufgeführt. Das Kapitel schließt mit praktischen Handlungsempfehlungen für Erzieherinnen und Erzieher.

### 8.1 Notwendige Vorüberlegungen für die Konzeptionierung einer bimodal-bilingualen Kita

In der Regel erlernen Kinder mehrere Sprachen auf natürlichem Wege, sobald über die Eltern oder das Umfeld die Notwendigkeit gegeben ist, zwei oder mehrere Sprachen zu nutzen. Dem gegenüber steht eine Art „geplante“ Bilingualität, wenn etwa Eltern wollen, dass ihr Kind so früh wie möglich eine zweite Sprache lernt, obwohl diese Sprache im unmittelbaren Sprachumfeld der Familie nicht vorkommt. Dies ist z.B. der Fall, wenn ein Kind in einer bilingualen Kita durch eine chinesisch sprechende Erzieherin Chinesisch kennenlernt, ohne dass im familiären Umfeld Chinesisch gesprochen wird. „Geplante Bilingualität“ liegt auch vor, wenn Eltern, deren Muttersprache nicht DGS ist, ihr Kind mit einer Hörbeeinträchtigung bewusst in einem bimodal-bilingualen Lernsetting aufwachsen lassen. In diesem Fall überwiegt der Aspekt der bewussten Sprachförderung, indem z.B. über das frühe Angebot von DGS der Aufbau einer fundierten Sprachfähigkeit sichergestellt wird, die für das Erlernen der schwerer zugänglichen Lautsprache hilfreich sein kann (für einen Überblick vgl. Hänel-Faul-



haber 2014a, 2014b; Mayberry 2010). Gleichzeitig werden Begegnungen in deutscher Lautsprache entsprechend den individuellen Bedürfnissen des Kindes gebärdenunterstützend angeboten (für weitere Anforderungen vgl. Goppelt 2015).

Im Falle einer geplanten Bilingualität ist es umso wichtiger, nach Strategien zu suchen, wie eine möglichst natürliche Begegnung in beiden Sprachen sichergestellt werden kann. Hier empfiehlt es sich, Faktoren zu berücksichtigen, die sich in der Mehrsprachigkeitsforschung als besonders förderlich erwiesen haben:

### 8.1.1 Sprachvorbild

In den Empfehlungen für mehrsprachig aufwachsende Kinder galt lange Zeit die Strategie „eine Person – eine Sprache“ als besonders vielversprechend. Damit ist gemeint, dass jede Sprache konsequent von jeweils einer unmittelbaren Bezugsperson verwendet werden sollte (also z.B. Mutter spricht Türkisch, Vater spricht Deutsch). In der Praxis hat sich jedoch gezeigt, dass eine derartig strikte Zuordnung nicht haltbar ist, etwa, wenn die Mutter sowohl Türkisch als auch Deutsch versteht, während der Vater kein Türkisch versteht. In einem solchen Fall wird die gemeinsame Familiensprache, z.B. beim Essen, Deutsch sein. Forschungen zeigen, dass Kinder mit derartigen familiär bedingten Sprachmischungen gut umgehen können und dass das Erlernen der beiden Sprachen nicht darunter leidet. Deshalb geht man heute davon aus, dass auch eine Strategie wie „eine Situation – eine Sprache“ geeignet ist, mehrere Sprachen zu erlernen (für einen Überblick vgl. Chilla u.a. 2010; Grosjean 2010; Tracy 2007). Im Kontext einer bimodal-bilingualen Mehrsprachigkeit bedeutet dies, dass neben dem personengebundenen Angebot von DGS und deutscher Lautsprache auch reflektiert werden sollte, in welchen Situationen DGS bzw. Lautsprache benutzt wird. In der Kita könnte dies bedeuten, dass etwa die Kommunikation immer beim Frühstück in DGS stattfindet, während das Mittagessen in Lautsprache (mit visueller Unterstützung) abgehalten wird, oder gewisse (immer wiederkehrende) Spielphasen in DGS stattfinden, während in anderen Phasen ausschließlich Lautsprache (mit lautsprachunterstützenden Gebärden) benutzt wird. Trotz personen- bzw. situationsgebundener Sprachaufteilung wird es aber immer auch Interaktionen geben, in denen spontan ausschließlich gebärdet oder in Lautsprache kommuniziert wird. Auch werden Sprachmischungen auftreten. Das ist erwiese-

nermaßen gelebte Mehrsprachigkeit und Ausdruck von Sprachkompetenz (Panagiotopoulou 2016; Tracy 2007). Eine so gelebte Mehrsprachigkeit sollte nicht künstlich unterbunden werden, wobei es wichtig ist, dass dem Kita-Team die grundlegende Strategie der jeweiligen Sprachenanbindung bewusst ist und diese regelmäßig reflektiert wird.

Ein Wechsel in der Sprachnutzung wirkt sich also nicht unbedingt negativ auf die Entwicklung von Mehrsprachigkeit aus. Wichtig ist vielmehr das Zusammenspiel weiterer Faktoren, die die Entwicklung der Sprachen beeinflussen können.

### 8.1.2 Art und Umfang des Inputs je Sprache

Um Sprache entwickeln zu können, benötigen Kinder einen gewissen Umfang an Input. Das bedeutet, die Sprache sollte in unterschiedlichen Situationen und von unterschiedlichen Personen verwendet werden. Natürlich sollte es sich um Personen handeln, die dem Kind im Alltag begegnen und die ihm wichtig sind, also neben Eltern auch Erzieherinnen und Erzieher, andere Familienmitglieder oder Freundinnen und Freunde. Wir wissen heute, dass die erlebte und gelebte Interaktion bei der Sprachentwicklung eine große Rolle spielt und nicht einfach durch ein Sprachlernprogramm, z.B. über DVD, ersetzt werden kann. Im Fall der bimodal-bilingualen Mehrsprachigkeit bedeutet dies, dass neben der geplanten Sprachnutzung in der Kita unbedingt ein Netzwerk aufgebaut werden sollte, das Kontakt zu beiden Sprachsystemen ermöglicht. Das Zusammenbringen von tauben und hörenden Eltern mit ihren tauben und hörenden Kindern, etwa über gemeinsame Freizeitaktivitäten, bekommt hier im Kontext gelebter Zweisprachigkeit bzw. Bimodalität einen wichtigen Stellenwert.

Hinsichtlich der Häufigkeit des Inputs sollte beachtet werden, dass die meisten Kinder mit einer Hörbeeinträchtigung in einem hörenden, lautsprachlich kommunizierenden Umfeld aufwachsen, und so in der Regel viel häufiger der schwerer zugänglichen Lautsprache ausgesetzt sind. Um eine angemessene allgemeine Sprachkompetenz über die voll wahrnehmbare DGS aufbauen zu können, ist es wichtig, in dieser Sprachmodalität genügend Input (je häufiger, desto besser) zu bekommen. Diese Sprachkompetenz kann – auch Kindern mit Cochlea-Implantat – helfen, die Lautsprache zu erlernen (für einen Überblick vgl. auch Chen Pichler u.a. 2014; Davidson u.a. 2014).

### 8.1.3 Sprachentrennung

Als gesichert gilt heute, dass bereits Babys in der Lage sind, die sie umgebenden Sprachen als getrennte Systeme zu erkennen (Werker/Byers-Heinlein 2008). Hierfür nutzen sie verschiedene Strategien wie z.B. den unterschiedlichen Sprachrhythmus. Diesen Rhythmus analysieren sie sowohl über den akustischen als auch über den visuellen Weg: Interessanterweise nutzen auch hörende Babys neben der akustisch wahrgenommenen Betonung visuelle Hinweise wie etwa Mundmimik oder die typischen Kopfbewegungen der Sprechenden Personen. Die spezifischen Signale ordnet das Kind den jeweiligen Sprachen zu bzw. nutzt sie, um die Sprachen voneinander zu trennen (Soto Faraco u.a. 2007; Munhall/Vatikiotis-Bateson 1998). Es ist anzunehmen, dass Vergleichbares für bimodal-bilinguale Kinder gilt: Neben dem Aspekt „mit Stimme“ vs. „ohne Stimme“ sowie den strukturellen Unterschieden (unterschiedliche Grammatiken) können die spezifischen Sprachrhythmen beider Sprachen an der unterschiedlichen Gesichtsmimik ein bedeutsamer Schlüssel für die zuverlässige Unterscheidung der beiden Sprachsysteme sein.

Hinsichtlich der Sprachentrennung tritt in bimodal-bilingualen Zusammenhängen auch immer wieder die Sorge auf, Deutsch mit Gebärdenunterstützung würde den Fokus zu sehr auf den visuellen Kanal legen. Dass dies nicht der Fall ist, wurde in Kapitel 1 bereits erläutert. Multimodale Wahrnehmung ist auch beim Erlernen der Lautsprache involviert, und die zusätzliche visuelle Unterstützung ist von Vorteil.

### 8.1.4 Notwendigkeit der Sprachnutzung

Für das Hineinwachsen in die Sprachen hat sich als hilfreich erwiesen, dass der Input idealerweise nicht nur von Menschen kommt, die beide Sprachen verstehen. Stattdessen sollte für die Kinder auch die Notwendigkeit gegeben sein, mit Menschen zu kommunizieren, die nur eine der Sprachen verstehen. Auf diese Weise entsteht eine natürliche Notwendigkeit, die jeweilige Sprache zu lernen, um an Aktivitäten mit dieser Sprachgemeinschaft teilnehmen zu können.

Im Kontext einer bimodal-bilingualen Förderung bedeutet dies, dass ein Sprachangebot von primär in DGS kommunizierenden tauben Bezugspersonen für das Kind – unabhängig vom Hörstatus – eine gute Grundlage bietet, DGS zu nutzen und zu erlernen. Unbedingt förderlich ist hier, die Kinder bewusst in die Gebärdensprachgemeinschaft einzuführen. Gerade Letzteres dient

dazu, ein Gruppenzusammengehörigkeitsgefühl aufzubauen, damit das Kind in die Kulturgemeinschaft hineinwächst, weil die soziale Einbindung motivierend für das Sprachenlernen ist.

Der umgekehrte Fall, nämlich, dass ein Kind mit Hörbeeinträchtigung auf unimodal, lautsprachlich kommunizierende Menschen trifft, ist sicherlich die Regel. Dies bedeutet, dass das Kind der deutschen Lautsprache häufig in einem Setting ausgesetzt ist, das die volle Wahrnehmbarkeit der Sprache nicht gewährleistet. Auch das kann bewusst initiiert werden, um einen natürlichen sprachlichen Umgang miteinander in der hörenden Gemeinschaft aufzubauen. Im Rahmen bimodal-bilingualer Förderkonzepte sollte jedoch sorgfältig geprüft werden, über welche zusätzlichen Unterstützungssysteme die unmittelbaren und lautsprachlich kommunizierenden Bezugspersonen die Wahrnehmung der deutschen Lautsprache für das Kind erleichtern können.

Empfehlenswert wäre hier, dass die lautsprachlich kommunizierende Bezugsperson konsequent darauf achtet, ihre Äußerungen mit unterstützenden Gebärden zu begleiten. Eine derartige Begegnung mit der deutschen Lautsprache versteht sich als alltagsintegrierende Sprachförderung. Das schließt jedoch nicht aus, dass in Einzelinteraktionen oder in speziellen Fördersituationen mit dem Kind nicht auch rein lautsprachlich kommuniziert werden kann.

Zusammengenommen zeigt sich, dass lebensweltliche Zweisprachigkeit in Laut- und Gebärdensprachen nach bewährten Prinzipien aus der Mehrsprachigkeitsforschung initiiert bzw. gefördert werden kann. Besonders empfehlenswert ist daher eine kritische Bestandsaufnahme der vorgestellten Aspekte als Grundlage für die (längst fällige) Konzeptionierung bimodal-bilingualer Förderansätze (Deutscher Gehörlosen-Bund e.V. 2016).

## 8.2 Notwendige Vorüberlegungen für die Einführung von Gebärden und Bildkarten

Für die Einführung von gebärdengestützter Kommunikation in einer Kita ist es sinnvoll, sowohl organisatorisch als auch inhaltlich Handlungsrouninen zu identifizieren, die eine Umsetzung im laufenden Kita-Alltag ermöglichen. Der Kita-Träger Elbkinder Vereinigung Hamburger Kitas gGmbH ist mit seinen 188 Kindertageseinrichtungen (davon aktuell 81 inklusiv arbeitende

Integrationskitas) der größte Kita-Träger Hamburgs. Dort wurde auf Basis der oben zusammengefassten Erkenntnisse das Fortbildungsmodul „UK für alle“ mit dem Ziel entwickelt, in inklusiven Kitas Formen der Unterstützten Kommunikation als alltagsintegrierte Sprachförderung einzuführen. Schwerpunkt der Fortbildungseinheiten ist es, neben der Reflexion kommunikationsförderlichen Handelns Gebärden aus dem Wortschatz der Deutschen Gebärdensprache (DGS) zu kennen und konsequent sprachbegleitend im Kita-Alltag einzusetzen. Dafür wurde ein Wortschatz von 220 Alltagsgebärden aus der DGS zusammengestellt, der für die kommunikativen Bedürfnisse von Kindern und Erwachsenen im Kita-Alltag relevant ist (siehe die Anmerkungen zum Kern- und Randvokabular in Kap. 5.4). Für die zusätzliche Visualisierung wurden Bildkarten entworfen, auf denen die entsprechenden Begriffe über drei verschiedene Wege visualisiert werden: über das Metacom-Symbol, das Gebärdenbild und das geschriebene Wort. Im Rahmen von mehreren Sitzungen lernen die Erzieherinnen und Erzieher Gebärden kennen und reflektieren typische Alltagssituationen und Routinen. Handlungsempfehlungen helfen, die Gebärden und Metacom-Bildsymbole auch tatsächlich im Kita-Alltag einzusetzen. Alle 220 Gebärden werden zusätzlich als Filmmaterial zum Selbststudium online zur Verfügung gestellt. Insgesamt sind über einen Zeitraum von sechs Monaten acht Fortbildungs- und Praxisreflexionen (je zwei- bzw. dreistündig) vorgesehen. Im Rahmen der Initiative nehmen pro Kita stellvertretend zwei Erzieherinnen und Erzieher teil und werden zu Expertinnen bzw. Experten fortgebildet. Diese Erzieherinnen und Erzieher verantworten zusammen mit der Kita-Leitung die Auswahl der zu erlernenden Gebärdenteilpakete, reflektieren mit den anderen Kolleginnen und Kollegen der Kita methodische Vorschläge zur Einführung und tragen offene Fragen aus dem Team in die darauffolgenden Fortbildungssitzungen.

Die folgenden Empfehlungen stellen eine Zusammenfassung der Erfahrungen der Erzieherinnen und Erzieher des UK-Projekts dar. An dieser Stelle sei sowohl den Kitas als auch der Abteilung Aus- und Fortbildung sowie der Beratungsabteilung der Elbkinder für ihr großes Engagement gedankt sowie für ihre Bereitschaft, ihre Erkenntnisse offenzulegen und eine wissenschaftliche Begleitevaluation des Projekts zu ermöglichen (Hänel-Faulhaber/Schüler (in Vorbereitung); Sterner/Kalbitzer 2017; Hänel-Faulhaber u. a. 2016).

### 8.2.1 Auswahl und Einführung von (neuen) Gebärden

Es hat sich als sinnvoll erwiesen, den Umfang der neu zu erlernenden Gebärden in kleine, thematisch sortierte Gebärdenpäckchen zu unterteilen. Gebärden zum Thema „Grundbedürfnisse“ sowie Gebärden gezielt aus dem Interessensbereich der Kinder (z.B. Tiere) eignen sich besonders gut für den Beginn des Projekts. Erst wenn die Kolleginnen und Kollegen darin Routine entwickelt haben, sollte der nächste Themenschwerpunkt erarbeitet werden. Es empfiehlt sich, zunächst nur einen Schlüsselbegriff pro Satz zu gebärden.

In typischen, wiederkehrenden Bildungsangeboten und Routinen wie etwa dem Morgenkreis können neue Gebärden gut eingeführt und z.B. über die „Gebärde der Woche“ gefestigt werden.

Hilfreich ist es, die passenden Gebärden und Bildkarten ausgedruckt gut sichtbar an den entsprechenden Orten, wie etwa in den Funktionsräumen, aufzuhängen.



Foto: Sterner/Kita Markusstraße

Auch anhand von Bilderbüchern kann der Einsatz von Gebärden sprachbetrachtend gut thematisiert werden. Gut ist es, sich den Text vorher genau anzusehen und

zu überlegen, welche Gebärden eingesetzt werden. Geeignet sind Bilderbücher mit wenigen Seiten und Texten, in denen bestimmte Wörter, Sätze oder Textabschnitte häufig wiederholt werden. Die Schlüsselwörter werden jeweils mitgebärdet. Ausgedruckte Gebärdensbilder können an die entsprechende Stelle ins Buch eingeklebt werden. Inhaltlich zeigten sich als besonders motivierend auch hier Bilderbücher mit Tieren – und den dazu gehörigen Gebärden. Wenn den Kindern die eingeführten Gebärden gut bekannt sind, können auch über „Quatschgeschichten“ falsche Gebärden produziert werden, deren „Fehler“ die Kinder erkennen und berichtigen sollen.

Daneben bieten Reime und Lieder einen guten Einstieg in die Gebärdenunterstützte Kommunikation. Mittlerweile wird eine Vielzahl von Liedern im Kita-Alltag mit Bewegungselementen unterstützt. Hier empfiehlt es sich, unbedingt auf Gebärden aus der DGS umzusteigen. Den Kindern werden die Bewegungen genauso viel Spaß bereiten, und dieses Vorgehen birgt die Chance, dass einzelne Kinder daraus einen sinnvollen lexikalischen Nutzen ziehen können.

Gemeinsame Spiele eignen sich gut für den bewussten Einsatz von Gebärden, etwa, indem zu einer CD mit Tiergeräuschen das Tier mit der dazu passenden Gebärde erraten werden soll. Auch kann über eine starke Lichtquelle ein Schatten der Handform einer Gebärde an die Wand geworfen werden. Der Schatten wird betrachtet und erraten. Zudem eignen sich typische Merk- und Ratespiele, etwa indem ein fehlendes Objekt benannt bzw. gebärdet werden muss. Beispielsweise wird unter einem Tuch jeweils ein Gegenstand (z.B. ein Spielzeugtier) entfernt, und das Kind errät das Fehlende, indem es die passende Gebärde dazu gebärdet.

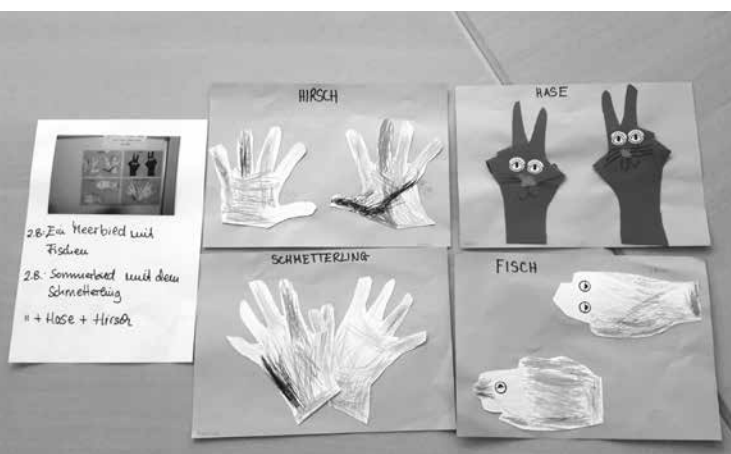


Foto: Sterner/Kita Schneverdingen Weg

### 8.2.2 Routinen für den handlungsbegleitenden Einsatz der Gebärden

Regelmäßig wiederkehrende Situationen, die gut als Einstieg in die gebärdengestützte Kommunikation genutzt werden können, sind:

- Der Morgenkreis (siehe oben): Es wird ritualisiert gebärdet, v.a. auch zu Beginn und am Ende des Morgenkreises.
- Die Abholsituation: Es wird ritualisiert gebärdet, z.B. WER kommt? MAMA? PAPA? SCHWESTER? BRUDER? OMA? OPA?
- Gebärden können als Signal für einen Situationswechsel eingesetzt werden, z.B. für das Spielen drinnen, das Spielen draußen, das Hinausgehen, das Hineingehen, Essen, Zähneputzen, Händewaschen.
- Einsatz der Gebärden für TOILETTE als Signal insbesondere dann, wenn die Erzieherin oder der Erzieher gerade mit anderen im Gespräch ist. Auch hat sich die Gebärde für LAUT als besonders hilfreich erwiesen, indem die Kinder darüber schnell selbst anzeigen, wenn es ihnen zu laut ist.
- Auf dem Weg zum Mittagessen, beim Vorbeigehen am „Probeteller“, immer gebärden, was es zu essen gibt.
- Die Tischsprüche zum Mittagessen mit Gebärden begleiten.
- Auf dem Spielplatz oder im Kinderrestaurant Gebärden nutzen und darüber – unabhängig von Lautstärke und Entfernung – kommunizieren.

### 8.2.3 Einsatz von Bildkarten

Mit Bildsymbolen kann der Wochenplan gut begleitet werden. Wird der Tagesplan im Morgenkreis von den Kindern selbst zusammengestellt, könnte dieser auch mit den Symbolen begleitet werden. Dazu liegen die Standard-Situationen, abgebildet auf Karten, umgedreht auf dem Teppich. Ein Kind darf jeweils eine Symbol-Karte umdrehen und an die richtige Stelle legen. Zusätzlich gibt es jeweils eine Karte für besondere Situationen (Geburtstag, Schwimmen usw.).

In manchen Funktionsräumen hängen weitere Karten für typische Begriffe in diesem Raum aus. Diese lassen sich auch zu einem kleinen Lexikon zusammenbinden und sind somit immer zur Hand.

### 8.2.4 Eltern

Gebärdenkarten und/oder Bildkartensymbole, an prominenter Stelle angebracht, halten die Eltern auf dem Laufenden und verdeutlichen die Alltagspräsenz von

alternativen Kommunikationsangeboten. Die Evaluation des UK-Projektes zeigt, dass die Kinder Gebärden auch zu Hause nutzen und so auch das Interesse der Eltern wecken können. Auch bietet es sich an, Kita-Feste zu nutzen, um z.B. Gebärdenlieder vorzuführen. In einem Fall entstand über das UK-Projekt von Elternseite der Wunsch nach einem Gebärdenschnupperkurs. Aus inklusionspädagogischen Gesichtspunkten ist dies äußerst begrüßenswert!

### 8.2.5 Nachhaltigkeit

Eine kitainterne Wiederholung der Gebärden erwies sich als sehr sinnvoll, damit die Gebärden noch selbstverständlicher ins Alltagshandeln übergehen. Die Bildung eines „Organisationskomitees“ könnte festlegen, welche Gebärden die nächsten zwei Wochen angewendet werden sollen.

Auch externe Fachkräfte, die in die Kita kommen, können bzw. sollten die Gebärden nutzen. Im Rahmen des UK-Projekts übernahmen auch eine externe Englischlehrerin und ein Fußballtrainer Gebärden.

### 8.2.6 Erweiterung des Gebärdenwortschatzes

Mittlerweile gibt es eine Reihe von Gebärden-DVDs zur Deutschen Gebärdensprache, die helfen können, fehlende Gebärden nachzusehen. Es empfiehlt sich, die regionalen Gebärden zu nutzen (siehe die Ausführungen zur Gebärdensprache in Kapitel 2.1). Hier kann der nächste ortsansässige Gehörlosenverein Auskunft geben. Innerhalb der Kita sollte man sich darauf festlegen, welche Gebärden genutzt werden, wenn neue Gebärden gebraucht werden.

Einen schnellen themenspezifischen Überblick über typische Gebärden aus dem Kita-Alltag gibt die Website des Projekts MOGIS zu „Gebärden lernen – in Schule und Kindergarten“: <http://www.gebaerden-lernen.de/mogis/index.php/vollversion>. Außerdem kann der Gebärdenwortschatz der Elbkinder, um einige Begriffe ergänzt, als „EIS-App“ (=eine inklusive Sprache) heruntergeladen werden.

## 8.3 Praxisanregungen für die Einführung lautsprachunterstützter Kommunikation in inklusiven Kitas

Die folgenden Handlungsanregungen wurden in der Abteilung Beratung der Elbkinder (unter der Referatsleitung von Sigrun Ferber, jetzt: James Desai) federführend von Dr. Franziska Sterner und Gesa Kalbitzer entworfen. Mit freundlicher Genehmigung der Elbkinder werden

sie im Folgenden aufgelistet, mit dem Ziel, durch die Einführung visuell gestützter Kommunikationsformen mögliche Barrieren in Kitas weiter abzubauen.

Die Handlungsanregungen sind in insgesamt 14 Themenfelder gegliedert. Innerhalb jedes Themenfeldes werden zunächst die zu erlernenden Gebärden aufgelistet und dann Routinen und Ideen vorgestellt, die sich für die Einführung und den Einsatz der entsprechenden Gebärden als besonders hilfreich erwiesen haben.

### Themenfeld 1: Ich bin neu in der Kita – Was gibt mir Sicherheit?

#### *Basisgebärden*

- HALLO, TSCHÜSS, MAMA, PAPA, KOMMEN, SPÄTER, ZU HAUSE/NACHHAUSE, Gebärdename der Bezugserzieherinnen und -erzieher

#### *Erweiterung*

- ARBEITEN, KUSCHELTIER

#### *Handlungsbegleitung*

- MAMA, PAPA, HALLO, TSCHÜSS: Durchgehend in der Bring- und Abholsituation im Zusammenhang mit den Personen gebärden.
- ARBEITEN, KOMMEN, SPÄTER: In der Bringsituation dem Kind erklären (und begleitend gebärden), dass MAMA/PAPA jetzt ARBEITEN gehen und SPÄTER wieder KOMMEN. Auch tagsüber, wenn das Kind nach den Eltern fragt, begleitend zur Erklärung die Gebärden einsetzen.

#### *Lied/Spruch*

- Lied: „Wer wohnt im Haus?“  
Quelle: Michel, Angela (2009): Häuptling sprechende Hand. Lied Nr. 10. Karlsruhe, S. 10
- Spruch: „Wenn Mama und Papa zur Arbeit gehen“  
Quelle: Butz, Birgit/Mohos, Anna-Kristina/Kindel, Unmada Manfred (2012): Singen, spielen, erzählen mit Kindergebärden. Aachen, S. 41

#### *Medium*

- Portfolio/Ich-Buch mit Fotos der Eltern, des Zuhauses, weiterer wichtiger Personen oder auch des Kuschtiers
- Zu den Fotos: Bild der Gebärde bzw. Metacom-Symbol einkleben
- Foto von Gebärdennamen der Bezugserzieherinnen und -erzieher (per Hand Pfeile dazu)

### *Ritual*

- Am Spielzeugtag KUSCHELTIERE mitbringen lassen und im Morgenkreis vorstellen.

## **Themenfeld 2: Ich und die Leute in der Kita**

### *Basisgebärden*

ICH, DU, WIR, WER?, ALLE, KINDER, FREUNDE, HIER, KINDERGARTEN/KITA, Gebärdenname der Erzieherinnen und Erzieher, der Kinder

### *Erweiterung*

MÄDCHEN, JUNGE

### *Handlungsbegleitung*

- ALLE, KINDER: Im Alltag begleiten, z.B. ALLE KINDER gehen raus/gehen ins Bett

### *Lied/ Spruch*

- Begrüßungslied: „Ich bin da und du bist da“  
Quelle: Leber, Irene/Spiegelhalter, Jörg (2004): Mit den Händen singen. Lied Nr. 1. Karlsruhe, S. 1
- Lied: „Du und ich“  
Quelle: Michel, Angela (2010): Hände auf Reisen. Lied Nr. 3. Karlsruhe, S. 3

### *Medium*

- Bilderbücher, z.B. Künzler-Behncke, Rosemarie/Suetens, Clara (2012): Meine allerersten Minutengeschichten – Bei uns im Kindergarten. Ravensburg
- Portfolio/Ich-Buch: Fotos der Kinder sowie Erzieherinnen und Erzieher mit ihren Gebärdenamen, Portfolioseiten ergänzen mit Gebärden bzw. Metacom-Symbol FREUNDE/KITA bzw. Ich bin ein MÄDCHEN/JUNGE.

### *Ritual*

- Im Morgenkreis werden Gebärdenamen für alle Beteiligten ausgedacht, z.B. Was ist typisch für eine Person? Was mag jemand besonders gerne?
- Die Kinder sowie Erzieherinnen und Erzieher begrüßen sich mit ihren Gebärdenamen.
- Die Kinder teilen sich auf nach Mädchen und Jungen.
- Fragen stellen: WER fehlt heute HIER? WER will das? WER ist dabei? Beim Nennen der Kinder die Gebärdenamen dazu gebärden.

## **Themenfeld 3: Ich und meine Bedürfnisse**

### *Basisgebärden*

JA, NEIN/NICHT, FERTIG, NOCHMAL, WOLLEN, AUCH, MEHR-WAS?, ZUSAMMEN, ALLEIN, KÖNNEN, STOPP!/HÖR AUF!, EINMAL NOCH, SCHLUSS/ENDE, ANDERS/ANDERE/S, VIEL/VIELE, WENIG, BITTE (haben wollen), BITTE/SEI SO LIEB, DANKE, MEIN, DEIN, GEBEN, HELFEN, SPIELEN, TOILETTE, PIPI, ESSEN, TRINKEN, SCHLAFEN

### *Erweiterung*

KAKA – groß müssen, WICKELN, WACH, MÜDE, SATT, GENUG, SCHWER, WIEVIEL?, UND, ODER, NEHMEN, MIT, FÜR

### *Handlungsbegleitung*

Viele aufgeführte Begriffe sind wichtig für die Autonomie des Kindes. Sie müssen handlungsbegleitend eingeführt werden. Beispiele:

- STOPP!: Wird häufig benutzt, um Konflikten zwischen Kindern vorzubeugen („Mach so, wenn du das nicht willst.“).
- MEHR, FERTIG, AUCH, NICHT, VIEL, WENIG: In Essenssituationen und bei Angeboten.
- WOLLEN, NOCHMAL: Frage oder Kommentar mit der Gebärde begleiten: „NOCHMAL? WILLST du das NOCHMAL machen? Ah, du WILLST NOCHMAL rutschen.“ (Angenehme Handlungen können dafür unterbrochen werden, um das Kind extra zu fragen, ob es das nochmals möchte.)
- FERTIG: Nach dem möglichen Ende einer Tätigkeit fragen bzw. dieses kommentieren: „Bist du FERTIG? WILLST du NOCHMAL oder bist du FERTIG?“
- WOLLEN, NICHT: Ich WILL nicht. Du WILLST nicht.
- WAS WOLLEN: WAS WILLST du?
- HELFEN, ALLEIN, ZUSAMMEN: Brauchst du HILFE? Kannst du das ALLEINE?
- Sollen wir es ZUSAMMEN machen? (Toilettengang, Anziehen usw.)
- EINMAL–NOCH–dann ist SCHLUSS: Zum Ankündigen des baldigen Endes einer Aktivität/ Handlung.
- Zum Ankündigen von Situationen bzw. Übergängen die entsprechende Gebärde benutzen (z.B. ESSEN, SCHLAFEN, SPIELEN).
- Wenn das Kind zur Toilette muss oder gewickelt werden muss, dies mit Gebärden begleiten (TOILETTE-MUSS-MAL, PIPI, WICKELN, KAKA).

- BITTE, GEBEN, NEHMEN: können eingesetzt werden, wenn man etwas hin- und herreicht („BITTE GIB ...“, „NIMM ...“, „Du kannst dir das NEHMEN“).

#### *Lied/Spruch*

- Lied: „Du und ich“  
Quelle: Michel, Angela (2010): Hände auf Reisen. Lied Nr. 3. Karlsruhe, S. 3
- Spruch: „Fertig, Fertig, Schluss und aus.“  
Quelle: Butz, Birgit/Mohos, Anna-Kristina/Kindel, Unmada Manfred (2012): Singen, spielen, erzählen mit Kindergebärden. Aachen, S. 61
- Lied: „Fertig, fertig“  
Quelle: Leber, Irene/Spiegelhalter, Jörg (2004): Mit den Händen singen. Lied Nr. 18. Karlsruhe, S. 18
- Lied: „Ach, wie bin ich müde“  
Quelle: Leber, Irene/Spiegelhalter; Jörg (2004): Mit den Händen singen. Lied Nr. 2. Karlsruhe, S. 2

#### *Medium*

- Bilderbuch: Künzler-Behnke, Rosemarie/Suetens, Clara (2012): Meine allerersten Minutengeschichten – Bei uns im Kindergarten. Ravensburg
- Bilderbuch: Carle, Eric (2011): Von Kopf bis Fuß. Hildesheim. (Darin die immer wiederkehrende Frage: „Kannst du das auch?“ KÖNNEN, AUCH)
- Portfolio/Ich-Buch: Fotos der Kinder und Erzieherinnen bzw. Erzieher mit ihren Gebärdenamen, Portfolioseiten ergänzen mit Gebärden bzw. Metacom-Symbol: FREUNDE, KITA; Ich bin ein MÄDCHEN, JUNGE.

#### *Ritual*

Im Morgenkreis immer bestimmte Fragen stellen.

- Wer fehlt heute HIER? WER will das? WER ist dabei?  
Beim Nennen der Kinder die Gebärdenamen dazu gebärden.
- „Seid ihr denn noch MÜDE? Oder seid ihr schon WACH?“
- Die Kinder und Erzieherinnen bzw. Erzieher begrüßen sich mit ihren Gebärdenamen.
- Die Kinder teilen sich auf nach Mädchen und Jungen.
- Fragespiel: Wer weiß, wie man VIELE/NOCHMAL gebärdet?

#### **Themenfeld 4: Rund um den Kita-Alltag**

##### *Basisgebärden*

MACHEN, WARTEN, MÜSSEN/SOLLEN, GUCKEN/SEHEN, SCHAU MAL, RAUS(GEHEN)/DRAUSSEN, REIN(GEHEN)/DRINNEN, KAPUTT, MALEN, BAUEN, SINGEN/MUSIK/LIED, AUFRÄUMEN, BUCH, BALL, PUPPE, AUTO, WASCHRAUM, GARDEROBE, SCHAFFEN, GEWINNEN, BASTELN, SITZEN/SICH SETZEN, GEHEN, HOLEN, STUHL, TISCH, BUS, FLUGZEUG, TELEFON, ZUG/EISENBAHN

##### *Erweiterung*

MORGENKREIS, BEWEGUNGSRAUM, LERNWERKSTATT, ATELIER, BAURAUUM. ROLLENSPIELRAUM, RESTAURANT, KÜCHE, ENTSCHULDIGUNG, LEISE, LAUT, WEG/FORT, AUSFLUG, SPIELPLATZ, RUTSCHEN, SCHAUKELN, TEILEN

##### *Handlungsbegleitung*

- LAUT, LEISE, KAPUTT, AUFRÄUMEN: In der jeweiligen Situation gebärden.
- WARTEN: Erzieherinnen und Erzieher können dem Kind signalisieren, dass es noch kurz warten muss und der jeweilige Wunsch dann aber erfüllt wird.
- TEILEN: Einsetzen, wenn etwas geteilt werden muss.
- SCHAFFEN: Sich mit dem Kind freuen, wenn es etwas geschafft hat („Toll, du hast es GESCHAFFT!“).
- Spielsachen, Möbel etc. in der Situation, in der sie benutzt werden, mit Gebärden begleiten.

##### *Lied/Spruch*

- Lied: „Spielplatz“  
Quelle: Michel, Angela (2009): Häuptling sprechende Hand. Lied Nr. 14. Karlsruhe, S. 14
- Lieder: „Ich kenne einen Cowboy“ und „Zeigt her eure Füße“  
Quelle: Leber, Irene/Spiegelhalter, Jörg (2004): Mit den Händen singen. Lieder Nr. 3 und Nr. 4. Karlsruhe, S. 3–4  
Bei beiden Liedern können Tätigkeiten der Kinder (SPIELEN, ESSEN, HÄNDEWASCHEN, SINGEN, BAUEN, MALEN etc.) im Refrain eingebaut werden.
- Lieder und Sprüche  
Quelle: Butz, Birgit/Mohos, Anna-Kristina/Kindel, Unmada Manfred (2012): Singen, spielen, erzählen mit Kindergebärden. Karlsruhe, S. 52–57 und S. 62–65

##### *Medium*

- Regelspiele: Gebärde GEWINNEN einsetzen
- Bilderbücher, z.B. Künzler-Behnke, Rosemarie/Suet-

ner, Clara (2012): Meine allerersten Minutengeschichten – Bei uns im Kindergarten. Ravensburg

### *Ritual*

- Situationswechsel (wie rausgehen/reingehen, aufräumen, Morgenkreis etc.) sollten immer mit Gebärden (und evtl. auch mit Metacom-Karten) angekündigt werden.
- Für Kinder im Autismus-Spektrum: Alle Situationswechsel auf visualisiertem Tagesplan mit Metacom-Symbolen ankündigen und die entsprechende Metacom-Karte entfernen, wenn eine Situation beendet wird.
- Verschiedene Spielzeuge können gezeigt und dann mit Gebärde und Metacom-Symbolkarten benannt werden. Die Metacom-Symbole und Gebärden für die Kita-Räume müssen gemeinsam im Morgenkreis eingeführt werden.

### *Weitere Vermittlungswege*

- Raumbeschilderung: Gemeinsam mit den Kindern die Räume (und evtl. Aufbewahrungsorte von Spielen) mit Bildkarten beschildern.

## **Themenfeld 5: Wie finde ich das? Bewertungen**

### *Basisgebärden*

MÖGEN, GUT, SCHLECHT, SCHÖN

### *Erweiterung*

GEMEIN, SPASS/SPASSIG, TOLL/SUPER, QUATSCH

### *Handlungsbegleitung*

- MÖGEN im Morgenkreis einführen, zusammen mit den Gebärden für Lebensmittel.
- Die übrigen Begriffe handlungsbegleitend einsetzen.

## **Themenfeld 6: Ich und meine Gefühle**

### *Basisgebärden*

FRÖHLICH/FROH/SICH FREUEN, TRAUIG, WÜTEND, ANGST HABEN

### *Erweiterung*

SAUER, ENTTÄUSCHT

### *Handlungsbegleitung*

Bewertungen und auch Gefühle werden überwiegend handlungsbegleitend vermittelt.

- Lied: „Lied von den Gefühlen“

Quelle: Leber, Irene/Spiegelhalter, Jörg (2004): Mit den Händen singen. Lied Nr. 11. Karlsruhe, S. 11

- Lied: „Und was machst du?“

Quelle: Michel, Angela (2009): Häuptling sprechende Hand. Lied Nr. 18. Karlsruhe, S. 18

- Lied: „Quatsch“

Quelle: Michel, Angela (2009): Häuptling sprechende Hand. Lied Nr. 20. Karlsruhe, S. 20

### *Medium*

- Bilderbücher, z.B. Kreul, Holde (2011): Ich und meine Gefühle. Bindlach
- Gefühle-Uhr als pädagogisches Mittel

### *Ritual*

Gefühle zu benennen und darzustellen, ist ein wichtiges Angebot im Morgenkreis.

- Im Morgenkreis eine Runde mit der Frage „Wie geht es mir heute?“. Dazu Gefühle benennen und auch meinen Zustand (MÜDE/WACH).
- Im Morgenkreis besprechen: „Was magst du am liebsten? Was magst du gar nicht?“

## **Themenfeld 7: Ich und mein Körper**

### *Basisgebärden*

HÄNDEWASCHEN, ZÄHNEPUTZEN, WEHTUN/SCHMERZ, WO?

### *Erweiterung*

KRANK, BAUCH, KOPF, HAND/HÄNDE, FUSS/FÜSSE, SAUBER, SCHMUTZIG

### *Handlungsbegleitung*

- SCHMUTZIG, SAUBER: In entsprechenden Situationen verwenden.
- Vor dem Händewaschen: „Deine Hände sind SCHMUTZIG.“ Und nach dem Händewaschen: „Schau, jetzt sind deine Hände SAUBER.“



### *Lied/Spruch*

- Lied: „Häschen in der Grube“  
Quelle: Leber, Irene/Spiegelhalter, Jörg (2004): Mit den Händen singen. Lied Nr. 4. Karlsruhe, S. 4

### *Medium*

- Bilderbuch, z.B. Rudolph, Annet (2013): Hast du Fieber, kleiner Biber? Hamburg

### *Ritual*

- ZÄHNEPUTZEN, HÄNDEWASCHEN: Situationen immer mit der entsprechenden Gebärde (und Metacom-Symbol) ankündigen.
- Beim Thema Körper auf die einzelnen Körperteile zeigen und die entsprechenden Gebärden verwenden.

## **Themenfeld 8: Ich ziehe mich an und aus**

### *Basisgebärden*

ANZIEHEN, AUSZIEHEN, JACKE, HOSE, SCHUHE

### *Erweiterung*

STRÜMPFE/SOCKEN, NASS, TROCKEN, T-SHIRT, PULLOVER, SCHAL, HANDSCHUHE, MÜTZE

### *Handlungsbegleitung*

- Beim An- und Ausziehen Kleidungsstücke und Tätigkeiten benennen.
- Situationen ankündigen: Jetzt gehen wir uns ANZIEHEN.

### *Lied/ Spruch*

- Lied: „Es ist kalt“  
Quelle: Michel, Angela (2009): Häuptling sprechende Hand. Lied Nr. 21. Karlsruhe, S. 21
- Lieder und Sprüche  
Quelle: Butz, Birgit/Mohos, Anna-Kristina/Kindel, Unmada Manfred (2012): Singen, spielen, erzählen mit Kindergebärden. Aachen, S. 30–33
- „Nun zieht Hampelmann“ singen und gebärden.

### *Ritual*

- Im Morgenkreis Gebärden einführen. Später die Gebärden raten lassen.
- Umriss der Kinder malen und Kleidungsstücke daraufmalen.

### *Weitere Vermittlungswege*

- Spiel: Gebärden und Metacom-Symbole den einzelnen Kleidungsstücken zuordnen (auch für Morgenkreis)

## **Themenfeld 9: Rund ums Essen**

### *Basisgebärden*

HEISS, KALT, LECKER, WASSER, APFEL, BANANE, GEMÜSE, KAROTTE/MÖHRE, GURKE, NUDELN, KARTOFFELN, REIS, FISCH, FLEISCH, NACHTISCH, TELLER

### *Erweiterung*

EKLIG, BROT, BUTTER, KÄSE, WURST, MARMELADE, SUPPE, SOSSE, PIZZA, OBST, KOHLRABI, GLAS/BECHER, LÖFFEL, GABEL, MESSER

### *Handlungsbegleitung*

- Vor oder beim Essen werden die einzelnen Lebensmittel benannt.
- HEISS, KALT, LECKER, EKLIG: Bei der Essensbegleitung benennen, wie der Zustand ist und ob das Kind es mag. Es ist auch wichtig ausdrücken zu können, dass ich bestimmtes Essen nicht mag/eklig finde.

### *Lied/Spruch*

- Lied: „Verflixt“  
Quelle: Michel, Angela (2009): Häuptling sprechende Hand. Lied Nr. 11. Karlsruhe, S. 11
- Lieder und Sprüche  
Quelle: Butz, Birgit/Mohos, Anna-Kristina/Kindel, Unmada Manfred (2012): Singen, spielen, erzählen mit Kindergebärden. Aachen, S. 34–36

### *Weitere Vermittlungswege*

- Der ausgehängte Speiseplan kann mit Metacom-Symbolen, Gebärdenbildern oder 3er-Kombis (Symbol, Gebärde, Schrift) ergänzt werden.
- In der Lernwerkstatt können Metacom-Symbole, Gebärdenbilder oder 3er-Kombis den Lebensmitteln aus dem Kaufmannsladen sowie dem Besteck und Geschirr aus der Puppenküche zugeordnet werden.
- Beim Spiel mit dem Kaufmannsladen können alle Lebensmittel (begleitend mit Gebärden oder Metacom-Symbolkarte) eingekauft werden. Dazu können auch Begriffe wie VIEL, WENIG, GEBEN, NEHMEN benutzt werden. Wenn man die Kinder zunächst dabei beglei-

tet, können sie später auch alleine in dieser Situation die Begriffe verwenden.

### **Themenfeld 10: Jahreszeiten und Feste im Kita-Jahr**

#### *Basisgebärden*

FEIERN/FEST, GEBURTSTAG, WEIHNACHTEN, SONNE, REGEN, FASCHING, OSTERN

#### *Erweiterung*

KERZE, SCHNEE, FRÜHLING, SOMMER, HERBST, WINTER

#### *Handlungsbegleitung*

- GEBURTSTAG, FEIERN, KERZE: Wird beim Feiern eines Geburtstags gebärdet.
- SONNE, REGEN, SCHNEE: Begleitend zum Wetter, wenn man draußen ist.

#### *Lied/Spruch*

- Lied: „O Tannenbaum“  
Quelle: Leber, Irene/Spiegelhalter, Jörg (2004): Mit den Händen singen. Lied Nr. 17. Karlsruhe, S. 17
- Lied: „Es war eine Mutter, die hatte vier Kinder“  
Quelle: Leber, Irene/Spiegelhalter, Jörg (2004): Mit den Händen singen. Lied Nr. 12. Karlsruhe, S. 12
- Lied: „Der Frühling“  
Quelle: Leber, Irene/Spiegelhalter, Jörg (2004): Mit den Händen singen. Lied Nr. 14. Karlsruhe, S. 14
- Lied: „Wetterlied“  
Quelle: Michel, Angela (2009): Häuptling sprechende Hand. Lied Nr. 21. Karlsruhe, S. 21

#### *Ritual*

- Im Morgenkreis das Wetter und die Jahreszeiten benennen.
- Beim Spazierengehen jahreszeitliche Gegenstände sammeln (Blätter im Herbst, Blumen usw.), einen „Jahreszeiten-Tisch“ zusammenstellen, auf jahreszeitliche Phänomene aufmerksam machen.

### **Themenfeld 11: Ich werde schon groß – Denken in Kategorien**

#### *Basisgebärden*

WIE?, KLEIN (Person), GROSS (Person), ROT, GELB, BLAU, GRÜN

#### *Erweiterung*

FARBE, SCHWARZ, WEISS, BRAUN, ORANGE, LILA, ROSA, GLEICH/DASSELBE, SCHNELL, LANGSAM, LEER, VOLL, FRAU/FRAUEN, MANN/MÄNNER

#### *Lied/Spruch*

- Lied: „Grün, grün, grün sind alle meine Kleider“
- Lieder und Sprüche zu Farben  
Quelle: Butz, Birgit/Mohos, Anna-Kristina/Kindel, Unmada Manfred (2012): Singen, spielen, erzählen mit Kindergebärden. Aachen, S. 48–51
- Lied: „Farben“  
Quelle: Michel, Angela (2009): Häuptling sprechende Hand. Lied Nr. 3. Karlsruhe, S. 3
- Lied: „Du und ich“ (Gegensatzpaare)  
Quelle: Michel, Angela (2010): Hände auf Reisen. Lied Nr. 3. Karlsruhe, S. 3
- Lied: „Alle Leut“  
Quelle: Leber, Irene/Spiegelhalter, Jörg (2004): Mit den Händen singen. Lied Nr. 19. Karlsruhe, S. 19

#### *Ritual*

- Im Morgenkreis: Alle Kinder, die eine grüne/rote ... Hose/Jacke ..., sind jetzt dran.

#### *Weitere Vermittlungswege*

- Spiel: Tempo, Tempo kleine Schnecke

### **Themenfeld 12: Ich und meine Umgebung – Erste Tiere**

#### *Basisgebärden*

HUND, KATZE, VOGEL, HASE

#### *Erweiterung*

KUH, SCHWEIN, PFERD

#### *Handlungsbegleitung*

- Beim An- und Ausziehen auf applizierte Tiere auf T-Shirts und Hausschuhen aufmerksam machen.

#### *Lied/Spruch*

- Lied: „Mit der Bimmelbahn, mag ich gerne fahr'n – steht ein TIER auf dem Geleise ...“
- Lied: „Onkel Jörg hat einen Bauernhof“  
Quelle: Leber, Irene/Spiegelhalter, Jörg (2004): Mit den Händen singen. Lied Nr. 7. Karlsruhe, S. 7

- Lieder und Sprüche  
Quelle: Butz, Birgit/Mohos, Anna-Kristina/Kindel, Unmada Manfred (2012): Singen, spielen, erzählen mit Kindergebärden. Aachen, S. 23–26 und S. 66–69

#### *Medium*

- Bilderbücher mit Tieren
- Spielzeugtiere

#### *Ritual*

- Morgenkreis, flexibles Angebot: Tiere nachahmen, erraten

#### *Weitere Vermittlungswege*

- Beim Spielen Spielzeugtiere benennen.
- Beim Bilderbuchbetrachten Tiere benennen.
- Beim Spaziergehen/Zoobesuch Tiere benennen.

### **Themenfeld 13: Ich und die Zeit**

#### *Basisgebärden*

WANN, JETZT, DANN, MORGEN, MITTAG, ABEND

#### *Erweiterung*

HEUTE, GESTERN, MORGEN, NACH (zeitlich), VOR (zeitlich)

Kinder leben vor allem im Hier und Jetzt. Krippenkinder entwickeln zunächst die Kenntnis von Reihenfolgen (jetzt einschenken, dann austrinken/jetzt anziehen, dann rausgehen). Durch feste Tagesabläufe kann man bei Krippen- und Elementarkindern Zeitbegriffe an wiederkehrenden Ereignissen festmachen (nach dem Essen/Mittagessen, nach der Obstpause, noch einmal schlafen, als das Sommerfest war, wenn es hell/dunkel wird). Das Thema Zeit eignet sich besonders gut dazu, in Tagesplänen auch mit Metacom-Symbolen verdeutlicht zu werden.

#### *Handlungsbegleitung*

- JETZT, DANN: Handlungen/Situationen und ihre Folge damit ankündigen (JETZT ziehen wir uns an, DANN gehen wir raus. JETZT ist Lisa dran, DANN bist du dran).

#### *Lied/Spruch*

- Spruch: VOR dem ESSEN – HÄNDE WASCHEN nicht vergessen und NACH dem ESSEN – ZÄHNEPUTZEN nicht vergessen.

#### *Ritual*

- Morgens zur Begrüßung GUTEN MORGEN gebärden.
- Darüber sprechen, was HEUTE passiert, was MORGEN geplant ist (z.B. ein Ausflug), was GESTERN passiert ist.
- Tagesplan erstellen und Gebärden nutzen, was DANN/DANACH passiert.

### **Themenfeld 14: Ich und meine Familie**

#### *Basisgebärden*

OMA, OPA, SCHWESTER, BRUDER

#### *Erweiterung*

TANTE, ONKEL

#### *Handlungsbegleitung*

- Beim Bringen/Abholen durch Großeltern oder Geschwister.
- Beim Betrachten von Fotos.

#### *Lied/Spruch*

- Lied: „Wer wohnt im Haus?“  
Quelle: Michel, Angela (2009): Häuptling sprechende Hand. Lied Nr. 10. Karlsruhe, S. 10
- Lied: „Das ist meine Familie“ und weitere Sprüche und Fingerspiele  
Quelle: Butz, Birgit/Mohos, Anna-Kristina/Kindel, Unmada Manfred (2012): Singen, spielen, erzählen mit Kindergebärden. Aachen, S. 19–22

#### *Medium*

- Bilderbücher zum Thema Familien.

#### *Ritual*

- Morgenkreis: Sprechen über das Thema „Ich und meine Familie“.

#### *Weitere Vermittlungswege*

- Portfolio/Ich-Buch mit Fotos von Familienangehörigen.

## 8.4 Allgemeine Empfehlungen: Bücher, Medien, Internetseiten

### Hilfreiche Bilderbuchtipps

#### Themenunspezifisch:

- Carle, Eric (1988): Die kleine Raupe Nimmersatt. Hildesheim (*Essen, Lebensmittel*)
- Dulleck, Nina (2013): Alles alleine! Münster (z.B. *anziehen, Tisch decken ...*)
- Héliadore/Naoura, Salah (2006): Licht an! Tiere der Nacht. Reihe: Die kleine Kinderbibliothek. Frankfurt am Main
- Lionni, Leo (1962): Das kleine Blau und das kleine Gelb. Hamburg
- Pfister, Marcus (1992): Der Regenbogenfisch. Zürich
- Rübel, Doris (2015): Drunter und Drüber. Hamburg (*Gegensätze wie groß und klein, laut und leise*)
- Spanner, Helmut (2013): Zieh mich raus, hier kommt die Maus! Ravensburg
- Tulvet, Hervé (2014): Farben Buch. Rheinfelden
- Weber, Susanne (2013): Die Eule mit der Beule. Hamburg
- Weber, Susanne (2015): Der Bieber hat Fieber. Hamburg
- Wilhelm, Wolfgang (2004): Der kleine Bussard Horst. Freiburg im Breisgau
- Wimmelbilderbücher

#### Bücher über Gefühle:

- Brandenburg, Aliko (2016): Gefühle sind wie Farben. Weinheim
- Geisler, Dagmar (2013): Weinen, lachen, wütend sein – dafür bin ich nicht zu klein! Hamburg
- Langen, Annette (2000): Die kleine Motzkuh. Münster
- Schneider, Liane (2017): Conni kommt in den Kindergarten, Hamburg (und weitere Conni-Bücher zu verschiedenen Themen wie z.B. Bauernhof)
- van Hout, Mies (2013): Heute bin ich. Zürich

#### Lieder, Reime und Fingerspiele mit Gebärden<sup>6</sup>

Butz, Birgit/Mohos, Anna-Kristina/Kindel, Unmada Manfred (2012): Singen, spielen, erzählen mit Kindergebärden: Lieder, Fingerspiele und Reime mit den Händen begleiten. Aachen

*Buch inkl. CD-ROM mit allen Liedern aus dem Buch. Mit über 100 Gebärden. Enthält auch Hintergrundinformationen zum Gebärden mit Babys und Kleinkindern. Für Kinder von 0 bis 4 Jahren.*

Butz, Birgit/Mohos, Anna-Kristina/Kindel, Unmada Manfred (2014): Frühling, Sommer, Herbst und Winter mit Kindergebärden. Neue Reime, Lieder und Fingerspiele und Lieder mit den Händen begleiten. Aachen  
*Buch inkl. CD-ROM mit allen Liedern aus dem Buch und zwei Fingerspielen als Gebärdenvideos. Mit über 100 Gebärden. Enthält auch Hintergrundinformationen zu Inklusion, Sprachwerb. Spezielle Abstimmung auf den Alltag in Krabbelgruppen, Spielkreisen und Kitas. Für Kinder von 0 bis 4 Jahren.*

Götze, Elvira/Leber, Irene/Spiegelhalter, Jörg (2006): Bis Weihnachten ist's nicht mehr weit. Karlsruhe  
*Weihnachtslieder mit Gebärden für jeden Tag im Advent. Für Kinder, Teenager, Jugendliche, Erwachsene und ältere Menschen.*

Leber, Irene/Spiegelhalter, Jörg (2004): Mit den Händen singen. Karlsruhe  
*Ein Kinderliederbuch für Groß und Klein mit Gebärden aus der DGS. 19 Lieder.*

Michel, Angela (2007): Häuptling sprechende Hand. Gebärdenlieder für die Wortschatzkiste mit Gebärden der Deutschen Gebärdensprache und vielen Spielideen. Karlsruhe  
*Von der Autorin entwickelte Lieder, um den Wortschatz des Alltags in Form von Gebärden einzuüben. Mit Begleit-CD.*

Michel, Angela (2010): Hände auf Reisen. Neue Gebärdenlieder für die Wortschatzkiste mit Gebärden der Deutschen Gebärdensprache (DGS). Karlsruhe  
*Die Fortsetzung bzw. Erweiterung von „Häuptling sprechende Hand“. Mit Begleit-CD.*

#### Gebärdenfibeln für Kinder

##### Ab dem Kindergartenalter

Kestner, Karin (2002): Tommys Gebärdenwelt 1. Schauenburg  
*Zahlreiche Gebärden aus verschiedenen Themengebieten wie Familie, Haus, Zoo, Gefühle. Das Buch kann begleitend zur gleichnamigen CD-ROM (siehe unter Gebärdensprachlernprogramme) benutzt werden.*

<sup>6</sup> Ich danke Madlen Goppelt-Kunkel für hilfreiche Tipps.

Kestner, Karin (2003): Tommys Gebärdenwelt 2 – Tommy und Tina. Schauenburg  
*Erweiterung von „Tommys Gebärdenwelt 1“ mit weiteren Themengebieten. Kann ebenfalls begleitend zur gleichnamigen CD-ROM (siehe unten) benutzt werden.*

Kestner, Karin (2005): Tommys Gebärdenwelt 3. Schauenburg  
*Erweiterung der beiden vorangegangenen Bücher um noch mehr Themengebiete. Kann ebenfalls begleitend zur gleichnamigen CD-ROM (siehe unten) benutzt werden.*

Marohl, Ulrike/Münchberger, Ute/Lorenzen, Tinka (2010): Neue Gebärden mit Anna und Tim. Eine Gebärdenfibel für Kinder. Karlsruhe  
*Erweiterung der Fibel „Unser Tag“.*

Marohl, Ulrike/Münchberger, Ute/Lorenzen, Tinka (2008): Anna und Tim beim Arzt. Karlsruhe

Matoff, Ulrike (2009): Unser Tag. Eine Gebärdenfibel für Kinder. Karlsruhe  
*Kleine, preiswerte Fibel, die eine ganze Reihe wichtiger Alltagsgebärden für kleine und größere Kinder als gut erkennbare Zeichnungen enthält.*

#### *Für Kinder im Schulalter*

Costrau, Andreas (2010): Hand in Hand die Welt begreifen. Ein Bildwörterbuch der Gebärdensprache. Leipzig, *Umfassende, bunt illustrierte Gebärdenfibel mit über 2.000 Begriffen für Kinder ab ca. 7 Jahren.*

#### **Gebärdensprachlernprogramme/Kursmaterial für Kinder**

Kestner, Karin: Tommys Gebärdenwelt 1. Schauenburg *CD-ROM mit DGS, LBG und Untertiteln. Über 400 Gebärden aus 17 Themenbereichen.*

Kestner, Karin: Tommys Gebärdenwelt 2. Schauenburg *CD-ROM mit DGS, LBG und Untertiteln. Erweiterung um 500 Gebärden aus 15 Themenbereichen, viele Sätze in DGS und LBG.*

Kestner, Karin: Tommys Gebärdenwelt 3. Schauenburg *CD-ROM mit vielen neuen Themen und Gebärden. Videosequenzen mit Dialogen und Erklärungen in Deutscher Gebärdensprache, mit Lautsprachübersetzung hinterlegt. Interaktives Lexikon, in dem zahlreiche Fragen zu unterschiedlichen Themen beantwortet werden. Inklusive drei Quizspielen.*

Pro Gebärdensprache e.V. (Hrsg.): Gebärden lernen – in Schule und Kindergarten. ProGs-Broschüren-Serie 2. Hamburg

*Im Rahmen des Modellversuchs Gebärdensprachübungen in Schulen und Kindergärten („MOGIS“), der vom Gehörlosenverband Hamburg durchgeführt und von der Aktion Mensch gefördert wurde, entstanden. Günstige Broschüre mit über 700 Gebärden aus dem Alltag von Kindergarten- und Schulkindern.*

#### **Video/DVD – Kindergeschichten in DGS und LBG**

Bundeselternverband gehörloser Kinder (Hrsg.) (2009): Kasimir mit Gebärdensprache. Original Kasimir-Geschichten in DGS und LBG. „Kasimir tischlert“ und „Kasimir lässt Frigge machen“. Schauenburg  
*Video-DVD*

Bundeselternverband gehörloser Kinder (Hrsg.) (2010): Kleiner Eisbär. Drei Original „Kleiner Eisbär“-Geschichten in DGS und LBG. Schauenburg  
*Video-DVD*

Bundeselternverband gehörloser Kinder (Hrsg.) (2010): Der Regenbogenfisch. „Der Regenbogenfisch“ und „Regenbogenfisch, komm hilf mir“ in DGS und LBG. Schauenburg  
*Video-DVD*

Kestner, Karin (2005): Sachgeschichten mit Gebärdensprache. Schauenburg  
*Video-DVD, in der sechs Sachgeschichten aus der bekannten „Sendung mit der Maus“ (WDR) in DGS erzählt werden.*

Nordqvist, Sven (2010): Pettersson zeltet. Mit Gebärdensprache (DVD). Hamburg  
*Buch mit DVD, auf der die Geschichte in DGS und LBG erzählt wird.*

Nordqvist, Sven (2010): Eine Geburtstagstorte für die Katze. Mit Gebärdensprache (DVD). Hamburg  
*Buch mit DVD, auf der die Geschichte in DGS und LBG erzählt wird.*

*Im November 2010 erschienen im Oetinger Verlag mehrere der bekannten Geschichten von Pettersson und Findus mit einer DVD in DGS und LBG, gefördert von der Aktion Mensch. Einige davon sind vergriffen.*

Ueding, Evelyn (2006): Alessa findet neue Freunde. Schauenburg

*Video-DVD mit und um Gebärdensprache.*

### Online im Internet: Kinderbücher in DGS

- [www.kinderbuecher.gmu.de](http://www.kinderbuecher.gmu.de)
- [www.dgs-kids.de](http://www.dgs-kids.de)
- Grimms Märchen in DGS: [www.ndr.de/fernsehen/service/gebaerdensprache/Maerchen-in-Leichter-Sprache-und-Gebaerdensprache,maerchengebaerd-en100.html](http://www.ndr.de/fernsehen/service/gebaerdensprache/Maerchen-in-Leichter-Sprache-und-Gebaerdensprache,maerchengebaerd-en100.html)

### Weitere Materialien

Engler, Esther/Staab, Angie (2007): Der Gebärdensbaukasten. 8.000 Gebärdensbilder für Lehr- und Arbeitsunterlagen zum Ausdrucken, Exportieren und Kopieren. Schauenburg

*CD-ROM für Windows und Mac OSX. Gebärdenswörterbuch, das sowohl für DGS-Deutsch als auch für Deutsch-DGS benutzt werden kann.*

Pro Gebärdensprache e.V.: Poster 1: Auf dem Bauernhof  
*Poster mit Gebärden rund um den Bauernhof; kann vielseitig verwendet werden.*

Pro Gebärdensprache e.V.: Poster 2: Zu Hause  
*Poster mit Gebärden zum Thema zu Hause; kann vielseitig verwendet werden.*

Spiegelhalter, Jörg (2005): Gebärdens-Foto-CD. Gebärdensfotos zum Ausdrucken. Karlsruhe

*Über 400 Gebärden als Fotos zum Ausdrucken. Einsatzmöglichkeiten: Erstellen von Gebärden-/Bild-/Wortkarten, Kennzeichnung von Gegenständen oder Räumen, Erstellung von Unterrichtsmaterial, Erstellen von Lernspielen (z. B. Memory, Domino), Gebärden für Bilderbücher, Lieder, Finger-, Kreis- und Rollenspiele etc.*

### Hilfreiche Internetseiten zum kostenlosen Nachschlagen von Gebärden

- Allgemeines Gebärdenslexikon:  
[www.sign-lang.uni-hamburg.de/alex/](http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/alex/)
- Internationales Gebärdensprachlexikon:  
[www.spreadthesign.com/de/](http://www.spreadthesign.com/de/)
- Schnupperkurs DGS:  
[www.visuelles-denken.de/Schnupperkurs.html](http://www.visuelles-denken.de/Schnupperkurs.html)
- Fingeralphabet-Übungen:  
[www.fakoo.de/finger-erkennen.html](http://www.fakoo.de/finger-erkennen.html)

- Kita-Träger Elbkinder, Gebärdenswortschatz um einige Begriffe ergänzt, als „EIS-App“ (=eine inklusive Sprache): [www.eis-app.de](http://www.eis-app.de)
- Projekt MOGIS „Gebärden lernen – in Schule und Kindergarten“:  
<http://www.gebaerden-lernen.de/mogis/index.php/vollversion>

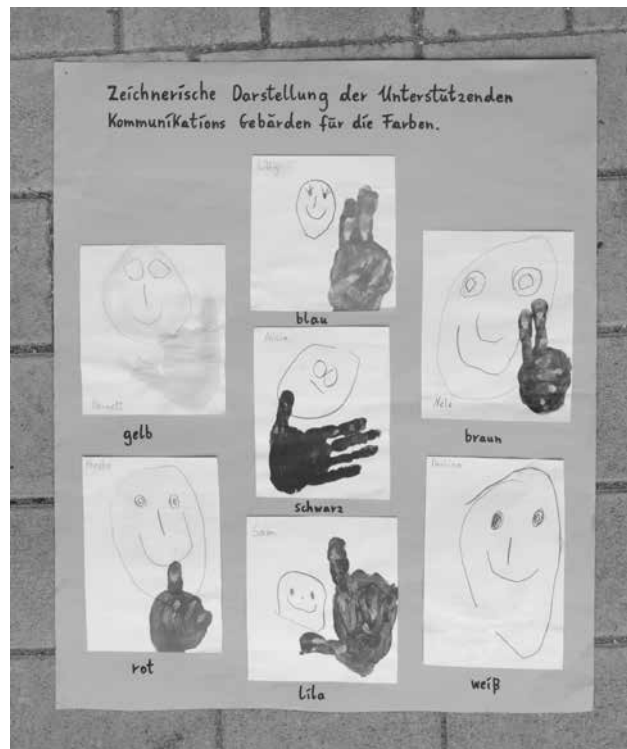


Foto: Faulhaber/Kita Wiesnerring

## 9 Literatur

- Adamson, Lauren B./Bakeman, Roger/Deckner, Deborah F./Nelson, P. Brooke (2014): From Interactions to Conversations: The Development of Joint Engagement During Early Childhood. In: *Child Development*, 85. Jg., H. 3, S. 941–955
- Appelbaum, Birgit/Schäfer, Karolin/Braun, Ursula (2017): Gebärden in der Unterstützten Kommunikation (UK) – eine Bestandsaufnahme und mögliche Perspektiven für die Forschung. In: *uk & forschung*, 7. Jg., H. 7, S. 4–7
- Baker, Bruce/Hill, Katya/Devyllder, Richard (2000): Core vocabulary is the same across environments. Proceedings of the Technology and Persons with Disabilities. Paper presented at California State University at Northridge Conference
- Bober, Allmuth/Franzkowiak, Thomas (2001): Glossar zur Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe
- Boenisch, Jens (2013): Neue Ergebnisse aus der Kernvokabularforschung. Bedeutung und Relevanz für Förderung und Therapie in der UK-Praxis. In: Hallbauer, Angela/Hallbauer, Thomas/Hüning-Meier, Monika (Hrsg.): *UK kreativ! Wege in der Unterstützten Kommunikation*. Karlsruhe, S. 17–34
- Boenisch, Jens/Sachse, Stefanie (2007): Sprachförderung von Anfang an. Zum Einsatz von Kern- und Randvokabular in der frühen Förderung. In: *Unterstützte Kommunikation: ISAAC's Zeitung*, 3. Jg., H. 38, S. 12–20
- Bonvillian, John D./Orlansky, Michael D./Folven, Raymond J. (1990): Early Sign Language Acquisition: Implications for Theories of Language Acquisition. In: Volterra, Virginia/Erting, Carol J. (Hrsg.): *From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children*. Berlin/Heidelberg, S. 219–232
- Branson, Diane/Demchak, Maryann (2009): The Use of Augmentative and Alternative Communication Methods with Infants and Toddlers with Disabilities: A Research Review. In: *Augmentative and Alternative Communication*, 25. Jg., H. 4, S. 274–286
- Breul, Wolfgang (2011): Elektronische Kommunikationshilfen – Ein Überblick. In: von Loeper Verlag und ISAAC – Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation (Hrsg.): *Handbuch der Unterstützten Kommunikation*. Karlsruhe, S. 04.005.001–04.011.001
- Buschmann, Anke/Jooss, Bettina/Simon, Stephanie/Sachse, Stefanie (2010): Alltagsintegrierte Sprachförderung in Krippe und Kindergarten: Das „Heidelberger Trainingsprogramm“ – ein sprachbasiertes Interaktionstraining für den Frühbereich. In: *LOGOS Interdisziplinär*, 2. Jg., H. 2, S. 84–95
- Callaghan, Tara C. (1999): Early understanding and production of graphic symbols. In: *Child Development*, 70. Jg., H. 6, S. 1314–1324
- Callaghan, Tara C. (2000): Factors affecting children's graphic symbol use in the third year. Language, similarity, and iconicity. In: *Cognitive Development*, 15. Jg., H. 2, S. 185–214
- Capirci, Olga/Cattani, Anna/Rossini, Paola/Volterra, Virginia (1998): Teaching sign language to hearing children as a possible factor in cognitive enhancement. In: *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3. Jg., H. 2, S. 135–142
- Capirci, Olga/Iverson, Jana M./Montanari, Sandro/Volterra, Virginia (2002): Gestural, signed and spoken modalities in early language development: The role of linguistic input. In: *Bilingualism: Language and Cognition*, 5. Jg., H. 1, S. 25–37
- Capone Singleton, Nina (2012): Can semantic enrichment lead to naming in a word extension task? In: *American Journal of Speech-Language Pathology*, 21. Jg., H. 4, S. 279–292
- Capone Singleton, Nina/McGregor, Karla K. (2005): The effect of semantic representation on toddlers' word retrieval. In: *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 48. Jg., H. 6, S. 1468–1480
- Caselli, Maria C./Vicari, Stefano/Longobardi, Emiddia/Lami, Laura/Pizzoli, Claudia/Stella, Giacomo (1998): Gestures and words in early development of children with Down syndrome. In: *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 41. Jg., H. 5, S. 1125–1135
- Chen Pichler, Deborah/Lee, James/Lillo-Martin, Diane (2014): Language Development in ASL-English Bimodal Bilinguals. In: Quinto-Pozos, David (Hrsg.): *Multilingual Aspects of Signed Language Communication and Disorder*. Bristol/Buffalo/Toronto, S. 235–260
- Chilla, Solveig/Rothweiler, Monika/Babur, Ezel (2010): *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik*. München
- Clibbens, John (2001): Signing and Lexical Development in Children with Down Syndrome. In: *Down Syndrome Research and Practice*, 7. Jg., H. 3, S. 101–105

- Cook, Susan W./Mitchell, Zachary/Goldin-Meadow, Susan (2008): Gesturing makes learning last. In: *Cognition*, 106. Jg., H. 2, S. 1047–1058
- Daniels, Marilyn (1994): The effect of sign language on hearing children's language development. In: *Communication Education*, 43. Jg., H. 4, S. 291–298
- Davidson, Kathryn/Lillo-Martin, Diane/Chen Pichler, Deborah (2014): Spoken English Language Development Among Native Signing Children With Cochlear Implants. In: *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19. Jg., H. 2, S. 238–250
- Denmark, Tanya/Atkinson, Joanna/Campbell, Ruth/Swettenham, John (2014): How do Typically Developing Deaf Children and Deaf Children with Autism Spectrum Disorder Use the Face When Comprehending Emotional Facial Expressions in British Sign Language? In: *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44. Jg., H. 10, S. 2584–2592
- Deutscher Gehörlosen-Bund e.V. (2016): Sprachen bilden. Bilinguale Förderung mit Gebärdensprache – Anregungen für die Praxis. Berlin
- Dixon, Lois S. (1981): A functional analysis of photo-object matching skills of severely retarded adolescents. In: *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 14. Jg., H. 4, S. 465–478
- Downing, John (Hrsg.) (1973): *Comparative reading*. New York
- Emmorey, Karen/Borinstein, Helsa B./Thompson, Robin/Gollan, Tamar H. (2008): Bimodal bilingualism. In: *Bilingualism: Language and Cognition*, 11. Jg., H. 1, S. 43–61
- Franklin, Kate/Mirenda, Pat/Phillips, Gail (1996): Comparisons of five symbol assessment protocols with nondisabled preschoolers and learners with severe intellectual disabilities. In: *Augmentative and Alternative Communication*, 12. Jg., H. 2, S. 63–77
- Franzkowiak, Thomas (1999): Verständigung mit graphischen Symbolen. In: Braun, Ursula (Hrsg.): *Unterstützte Kommunikation*. Düsseldorf, S. 22–32
- Goldin-Meadow, Susan/Mayberry, Rachel I. (2001): How do profoundly deaf children learn to read? In: *Learning Disabilities Research & Practice*, 16. Jg., H. 4, S. 222–229
- Goldstein, Howard (2002): Communication intervention for children with autism: a review of treatment efficacy. In: *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32. Jg., H. 5, S. 373–396
- Goppelt, Madlen (2015): Inklusion gehörloser Kinder in frühkindlichen Bildungseinrichtungen – Anforderungen an eine Kindergartenassistenz. Heidelberg
- Grosjean, François (2010): *Bilingual: life and reality*. Cambridge/Mass. u. a.
- Grüner, Beate (2004): Die Sprachentwicklung hörender (Vorschul-)Kinder hochgradig hörgeschädigter bzw. gehörloser Eltern. Hamburg
- Guralnick, Michael J./Connor, Robert T./Hammond, Mary A./Gottman, John M./Kinnish, Kelly (1996a): Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children. In: *American Journal on Mental Retardation*, 100. Jg., H. 4, S. 359–377
- Guralnick, Michael J./Connor, Robert T./Hammond, Mary A./Gottman, John M./Kinnish, Kelly (1996b): The peer relations of preschool children with communication disorders. In: *Child Development*, 67. Jg., H. 2, S. 471–489
- Hänel, Barbara (2004): Die Erforschung der frühkindlichen Sprachentwicklung in DGS: Der Erwerb der Richtungsverben. In: *Das Zeichen*, 18. Jg., H. 68, S. 416–426
- Hänel, Barbara (2005): Der Erwerb der Deutschen Gebärdensprache als Erstsprache. Die frühkindliche Sprachentwicklung von Subjekt- und Objektverbkongruenz in DGS. Tübingen
- Hänel-Faulhaber, Barbara (2012): Gebärdenspracherwerb: Natürliches Sprachlernen gehörloser Kinder. In: Eichmann, Hanna/Hansen, Martje/Heßmann, Jens (Hrsg.): *Handbuch Deutsche Gebärdensprache. Sprachwissenschaftliche und anwendungsbezogene Perspektiven*. Seedorf, S. 293–310
- Hänel-Faulhaber, Barbara (2014a): Bimodal-bilingualer Spracherwerb. In: Chilla, Solveig/Haberzettl, Stefanie (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit*. München, S. 209–213
- Hänel-Faulhaber, Barbara (2014b): Mehrsprachige Kinder mit Cochlea-Implantat: Frühförderung. In: Chilla, Solveig/Haberzettl, Stefanie (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit*. München, S. 215–225
- Hänel-Faulhaber, Barbara/Schüler, Maren (in Vorb.): Gebärdensprache in inklusiven Kitas. Erste Ergebnisse einer Begleitevaluation.
- Hänel-Faulhaber, Barbara/Schüler, Maren/Sterner, Franziska (2016): „UK für alle“ als inklusives Lehr- und Lernfeld in Kindertagesstätten. Vortrag, gehalten auf dem WIFF-Bundeskongress. Berlin
- Hänel-Faulhaber, Barbara/Skotara, Nils/Kügow, Monique/Salden, Uta/Bottari, Davide/Röder, Brigitte



- (2014): ERP correlates of German Sign Language processing in deaf native signers. In: *Bmc Neuroscience*, 15. Jg., H. 1, S. 62
- Harper, Lawrence V./McCluskey, Karen S. (2002): Caregiver and peer responses to children with language and motor disabilities in inclusive preschool programs. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 17. Jg., H. 2, S. 148–166
- Harris, Sharon/Kasari, Connie/Sigman, Marian D. (1996): Joint attention and language gains in children with Down syndrome. In: *American Journal on Mental Retardation*, 100. Jg., H. 6, S. 608–619
- Heimlich, Ulrich (1995): Behinderte und nichtbehinderte Kinder spielen gemeinsam: Konzept und Praxis integrativer Spielförderung. Bad Heilbrunn
- Hestenes, Linda L./Carroll, Deborah E. (2000): The play interactions of young children with and without disabilities: Individual and environmental influences. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 15. Jg., H. 2, S. 229–246
- Hofmann, Kristin/Chilla, Solveig (2015): Bimodal bilingual language development of hearing children of deaf parents. In: *European Journal of Special Needs Education*, 30. Jg., H. 1, S. 30–46
- Hofman, Nicole/Polotzek, Silvana/Roos, Jeanette/Schöler, Hermann (2008): Sprachförderung im Vorschulalter. Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3. Jg., H. 3, S. 291–300
- Jarrold, Christopher/Baddeley, Alan D. (1997): Short-term Memory for Verbal and Visuospatial Information in Down's Syndrome. In: *Cognitive Neuropsychiatry*, 2. Jg., H. 2, S. 101–122
- Johnson, Roxanna (1981): The picture communication symbols. Solana Beach/CA
- Johnson, Roxanna (1985): The picture communication symbols. Book II. Solana Beach/CA
- Koch, Mary (1999): *Bringing Sound to Life: Principles & Practices of Cochlear Implant Rehabilitation*. Baltimore
- Kouri, Theresa (1989): How Manual Sign Acquisition Relates to the Development of Spoken Language: A Case Study. In: *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 20. Jg., H. 1, S. 50–62
- Kushalnagar, Poorna/Mathur, Gaurav/Moreland, Christopher J./Napoli, Donna J./Osterling, Wendy/Padden, Carol/Rathmann, Christian (2010): Infants and children with hearing loss need early language access. In: *Journal of Clinical Ethics*, 21. Jg., H. 2, S. 143–154
- Launonen, Kaisa (1998): Early manual sign intervention: Eight-year follow-up of children with Down syndrome. In: *International Society for Augmentative and Alternative Communication (Hrsg.): Proceedings of the ISAAC, 98 Conference*. Dublin
- Liehs, Andrea (2003): *Unterstützte Kommunikation bei zentral erworbenen Kommunikationsstörungen im Erwachsenenalter*. Dissertation. Köln
- Lillo-Martin, Diane (1991): *Universal grammar and American Sign Language. Setting the null argument parameters*. Dordrecht
- Lillo-Martin, Diane (1999): *Modality effects and modularity in language acquisition: The acquisition of American Sign Language*. In: *Ritchie, William/Bathia, Tej K. (Hrsg.): Handbook of child language acquisition*. San Diego, S. 531–568
- Lisker, Andrea (2010): *Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten sowie beim Übergang in die Grundschule. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts*. München
- List, Gudula (2010): *Frühpädagogik als Sprachförderung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 2*. München
- Lucariello, Joan (1987): Concept formation and its relation to word learning and use in the second year. In: *Journal of Child Language*, 14. Jg., H. 2, S. 309–332
- Lüke, Carina/Ritterfeld, Ute (2014): The influence of iconic and arbitrary gestures on novel word learning in children with and without SLI. In: *Gesture*, 14. Jg., H. 2, S. 204–225
- Lüke, Carina/Rohlfing, Katharina J./Stenneken, Prisca (2011): Gebärden und kommunikative Mitteilung bei Kindern mit umschriebener Sprachentwicklungsstörung/Gestures and communication in children with specific language impairment. In: *Sprache – Stimme – Gehör*, 35. Jg., H. 4, S. 149–157
- MacSweeney, Mairéad/Waters, Dafydd/Brammer, Michael J./Woll, Bencie/Goswami, Usha (2008): Phonological processing in deaf signers and the impact of age of first language acquisition. In: *Neuroimage*, 40. Jg., H. 3, S. 1369–1379
- Masataka, Nobuo (2000): The role of modality and input in the earliest stage of language acquisition: Studies of Japanese Sign Language. In: *Camberlain, Charlene/Morford, Jill P./Mayberry, Rachel I. (Hrsg.): Language acquisition by eye*. Mahwah/NJ, S. 3–24

- Mayberry, Rachel I. (2007): When timing is everything: Age of first-language acquisition effects on second-language learning. In: *Applied Psycholinguistics*, 28. Jg., H. 3, S. 537–549
- Mayberry, Rachel I. (2010): Early language acquisition and adult language ability: What sign language reveals about the critical period for language. In: Marschark, Marc/Spencer, Patricia (Hrsg.): *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education*, Volume 2. Oxford, S. 281–291
- Mayberry, Rachel I./Lock, Elizabeth (2003): Age constraints on first versus second language acquisition: evidence for linguistic plasticity and epigenesis. In: *Brain and Language*, 87. Jg., H. 3, S. 369–384
- Meier, Richard P. (1982): *Icons, analogues, and morphemes: The acquisition of verb agreement in American Sign Language*. Dissertation: University of California, San Diego
- Miller, Jon F. (1992): Development of speech and language in children with Down syndrome. In: Lott, Ira T./McCoy, Ernest E. (Hrsg.): *Down Syndrome: Advances in Medical Care*. Chichester, S. 39–50
- Mirenda, Pat/Locke, Peggy A. (1989): A Comparison of Symbol Transparency in Nonspeaking Persons with Intellectual Disabilities. In: *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54. Jg., H. 2, S. 131–140
- Morford, Jill P./Hänel-Faulhaber, Barbara (2011): Home-signers as Late Learners: Connecting the Dots from Delayed Acquisition in Childhood to Sign Language Processing in Adulthood. In: *Language and Linguistics Compass*, 5. Jg., H. 8, S. 525–537
- Morgan, Gary (2000): Discourse cohesion in sign and speech. In: *International Journal of Bilingualism*, 4. Jg., H. 3, S. 279–300
- Munhall, Kevin G./Vatikiotis-Bateson, Eric (1998): The moving face during speech communication. In: Campbell, Ruth/Dodd, Barbara/Burnham, Douglas (Hrsg.): *Hearing by Eye II: Advances in the Psychology of Speechreading and Auditory Visual Speech*. London, S. 123–139
- Namy, Laura L./Campbell, Aimee L./Tomasello, Michael (2004): The Changing Role of Iconicity in Non-Verbal Symbol Learning: A U-Shaped Trajectory in the Acquisition of Arbitrary Gestures. In: *Journal of Cognition and Development*, 5. Jg., H. 1, S. 37–57
- Neville, Helen J./Bavelier, Daphne (1998): Neural organization and plasticity of language. In: *Current Opinion in Neurobiology*, 8. Jg., H. 2, S. 254–258
- Neville, Helen J./Coffey, Sharon A./Lawson, Donald S./Fischer, Andrew/Emmorey, Karen/Bellugi, Ursula (1997): Neural systems mediating American sign language: effects of sensory experience and age of acquisition. In: *Brain and Language*, 57. Jg., H. 3, S. 285–308
- Neville, Helen J./Bavelier, Daphne/Corina, David/Rauschecker, Josef/Karni, Avi/Lalwani, Anil/Braun, Allen/Clark, Vince/Jezzard, Peter/Turner, Robert (1998): Cerebral organization for language in deaf and hearing subjects: Biological constraints and effects of experience. In: *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 95. Jg., H. 3, S. 922–929
- Newport, Elissa L./Meier, Richard P. (1985): The acquisition of American Sign Language. In: Slobin, Dan I. (Hrsg.): *The cross-linguistic study of language acquisition*. Hillsdale/NJ, S. 881–938
- Nunes, Debora (2008): AAC Interventions for Autism: A Research Summary. In: *International Journal of Special Education*, 23. Jg., H. 2, S. 17–26
- Odom, Samuel L./Zercher, Craig/Marquart, Jules/Li, Shouming/Sandall, Susan R./Wolfberg, Pamela (2002): Social relationships of children with disabilities and their peers in inclusive preschool classrooms. In: Odom, Samuel L. (Hrsg.): *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs*. New York/London, S. 61–80
- Panagiotopoulou, Argyro (2016): *Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 46. München
- Papaspyrou, Chrissostomos/von Meyenn, Alexander/Matthaei, Michael/Herrmann, Bettina (2008): *Grammatik der Deutschen Gebärdensprache aus der Sicht gehörloser Fachleute*. Hamburg
- Petitto, Laura A. (1988): „Language“ in the pre-linguistic child. In: Kessel, Frank (Hrsg.): *The development of language and language researchers*. Hillsdale/NJ, S. 187–221
- Petitto, Laura A. (1992): Modularity and constraints in early lexical acquisition: Evidence from children's early language and gesture. In: Gunnar, Megan/Maratsos, Michael (Hrsg.): *Minnesota Symposia on Child Psychology*, 25. Hillsdale/NJ, S. 25–58
- Petitto, Laura A. (1997): In the beginning: On the genetic and environmental factors that make early language acquisition possible. In: Gopnik, Myrna (Hrsg.): *The*

- inheritance and innateness of grammar. Mahwah/NJ, S. 45–69
- Petitto, Laura A./Marentette, Paula (1991): Babbling in the manual mode: Evidence for the ontogeny of language. In: *Science*, 251. Jg., H. 5000, S. 1493–1496
- Preisler, Gunilla/Tvingstedt, Anna-Lena/Ahlström, Margaretha (2002): A psychosocial follow-up study of deaf preschool children using cochlear implants. In: *Child: Care and Health Development*, 28. Jg., H. 5, S. 403–418
- Rammel, Georg (1990): Lautsprachbegleitende Gebärden in der pädagogischen Praxis. Hamburg
- Remington, B./Clarke, S. (1996): Alternative and augmentative systems of communication for children with Down syndrome. In: Rondal, Jean/Perera, Juan/Nadel, Lynn (Hrsg.): *Down Syndrome: Psychological, Psychobiological and Socio-Educational Perspectives*. London, S. 129–143
- Romski, Mary A./Sevcik, Rose A. (1996): Breaking the speech barrier: Language development through augmented means. Baltimore/MD
- Ruberg, Tobias/Rothweiler, Monika (2012): *Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa*. Stuttgart
- Sachse, Stefanie/Wagter, Jacqueline/Schmidt, Lena (2013): Das Kölner Vokabular ... und die Übertragung auf eine elektronische Kommunikationshilfe. In: Hallbauer, Angela/Hallbauer, Thomas/Hüning-Meier, Monika (Hrsg.): *UK kreativ! Wege in der Unterstützten Kommunikation*. Karlsruhe, S. 35–53
- Sandler, Wendy/Lillo-Martin, Diane (2006): *Sign Language and Linguistic Universals*. Cambridge/UK
- Schlosser, Ralf W. (2003): Effects of AAC on natural speech development. In: Schlosser, Ralf W. (Hrsg.): *The efficacy of augmentative and alternative communication: Toward evidence-based practice*. Boston, S. 403–425
- Seal, Brenda C./Nussbaum, Debra B./Belzner, Kate A./Scott, Susanne/Waddy-Smith, Bettie (2011): Consonant and sign phoneme acquisition in signing children following cochlear implantation. In: *Cochlear Implants International*, 12. Jg., H. 1, S. 34–43
- Sevcik, Rose A. (2006): Comprehension: An overlooked component in augmented language development. In: *Disability and Rehabilitation*, 28. Jg., H. 3, S. 159–167
- Sevcik, Rose A./Romski, Mary A./Wilkinson, Krista (1991): Roles of graphic symbols in the language acquisition process for persons with severe cognitive disabilities. In: *Augmentative and Alternative Communication*, 7. Jg., H. 3, S. 161–170
- Shield, Aaron/Pyers, Jennie/Martin, Amber/Tager-Flusberg, Helen (2016): Relations between language and cognition in native-signing children with autism spectrum disorder. In: *Autism Research*, 9. Jg., H. 12, S. 1304–1315
- Skotara, Nils/Kügow, Monique/Salden, Uta/Hänel-Faulhaber, Barbara/Röder, Brigitte (2011): ERP correlates of intramodal and crossmodal L2 acquisition. In: *BMC Neuroscience*, 12. Jg., H. 1, S. 48
- Skotara, Nils/Salden, Uta/Kügow, Monique/Hänel-Faulhaber, Barbara/Röder, Brigitte (2012): The influence of language deprivation in early childhood on L2 processing: An ERP comparison of deaf native signers and deaf signers with a delayed language acquisition. In: *BMC Neuroscience*, 13. Jg., H. 1, S. 44
- Smith, Alison K./Thurston, Susan/Light, Janice/Parnes, Penny/O’Keefe, Bernard (1989): The form and use of written communication produced by physically disabled individuals using microcomputers. In: *Augmentative and Alternative Communication*, 5. Jg., H. 2, S. 115–124
- Soto Faraco, Salvador/Navarra, Jordi/Weikum, Whitney/Vouloumanos, Athena/Sebastin-Galls, Núria/Werker, Janet (2007): Discriminating languages by speech-reading. In: *Perception and Psychophysics*, 69. Jg., H. 2, S. 218–231
- Stephenson, Jennifer (2009): Iconicity in the development of picture skills: typical development and implications for individuals with severe intellectual disabilities. In: *Augmentative and Alternative Communication*, 25. Jg., H. 3, S. 187–201
- Sterner, Franziska/Kalbitzer, Gesa (2017): „Unterstützte Kommunikation für alle“. Ein Projekt der elbkinder-Kitas zur Förderung der Teilhabe und Inklusion. Vortrag gehalten auf dem 19. Symposium Frühförderung, 9.–11.3.2017, Frankfurt am Main
- Suddendorf, Thomas (2003): Early representational insight: Twenty-four-month-olds can use a photo to find an object in the world. In: *Child Development*, 74. Jg., H. 3, S. 896–904
- Sulzer, Annika/Wagner, Petra (2011): *Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 15*. München
- Szymanski, Christen A./Brice, Patrick J./Lam, Kay H./Hotto, Sue A. (2012): Deaf children with autism spectrum disorders. In: *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42. Jg., H. 10, S. 2027–2037

- Tager-Flusberg, Helen (1999): Language development in atypical children. In: Barrett, Martyn (Hrsg.): *The Development of Language*. Hove, S. 311–348
- Tellier, Marion (2008): The effect of gestures on second language memorisation by young children. In: *Gesture*, 8. Jg., H. 2, S. 219–235
- Tetzchner, Stephen von/Jensen, Mogens H. (Hrsg.) (1996): *Augmentive and Alternative Communication: European Perspectives*. London
- Tetzchner, Stephen von/Martinsen, Harald (2000): *Einführung in Unterstützte Kommunikation*. Heidelberg
- Tetzchner, Stephen von/Dille, K./Jørgensen, K. K./Ormhaug, B. M./Oxholm, B./Warme, R. (1998): From single signs to relational meanings. Presented at the 8th Biennial Conference of the International Society for Augmentative and Alternative Communication. Dublin
- Thiemann-Bourque, Kathy/Brady, Nancy/McGuff, Sara/Stump, Keenan/Naylor, Amy (2016): Picture Exchange Communication System and Pals: A Peer-Mediated Augmentative and Alternative Communication Intervention for Minimally verbal preschoolers with autism. In: *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59. Jg., H. 5, S. 1133–1145
- Tiilikka, Pirkko/Hautamäki, Jarkko (1986): *Portaat-varhaiskasvatu-sohjelma* (The Finnish edition of portage guide to early education). Helsinki
- Tolar, Tammy D./Lederberg, Amy R./Gokhale, Sonali/Tomasello, Michael (2008): The development of the ability to recognize the meaning of iconic signs. In: *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13. Jg., H. 2, S. 225–240
- Tomasello, Michael/Farrar, Michael J. (1986): Joint attention and early language. In: *Child Development*, 57. Jg., H. 6, S. 1454–1463
- Tracy, Rosemarie (2007): *Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen
- Trembath, David/Balandin, Susan/Togher, Leanne (2007): Vocabulary selection for Australian children who use augmentative and alternative communication. In: *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 32. Jg., H. 4, S. 291–301
- Troseth, Georgene L. (2003): Getting a clear picture: young children's understanding of a televised image. In: *Developmental Science*, 6. Jg., H. 3, S. 247–253
- Volterra, Virginia/Caselli, Maria (1985): From Gestures and vocalizations to signs and words. In: Stokoe, William/Volterra, Virginia (Hrsg.): *SLR '83: Proceedings of the III International Symposium on Sign Language Research*. Silver Spring/MD, S. 1–9
- Wagner, Silvio/Sarimski, Klaus (2012): Früher Gebärden- und Spracherwerb bei Kindern mit Down-Syndrom/Early gesture and word production in children with Down syndrome. In: *Sprachheilarbeit*, 4. Jg., H. 4, S. 184–191
- Wagner, Susan/Nusbaum, Howard/Goldin-Meadow, Susan (2004): Probing the mental representation of gesture: Is handwaving spatial? In: *Journal of Memory and Language*, 50. Jg., H. 4, S. 395–407
- Werker, Janet F./Byers-Heinlein, Krista (2008): Bilingualism in infancy: first steps in perception and comprehension. In: *Trends in Cognitive Sciences*, 12. Jg., H. 4, S. 144–151
- Wertfein, Monika (2012): *Bildung und Inklusion von Anfang an. Ergebnisbericht der wissenschaftlichen Begleituntersuchung eines Förderzentrums auf dem Weg zum inklusiven Kinderhaus*. München
- Wilken, Etta (2008): *Sprachförderung bei Kindern mit Down-Syndrom*. Stuttgart
- Wilken, Etta (Hrsg.) (2018): *Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Stuttgart
- Woll, Bencie/Grove, Nicola (1996): On Language Deficits and Modality in Children With Down Syndrome: A Case Study of Twins Bilingual in BSL and English. In: *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1. Jg., H. 4, S. 271–278

---

## 10 Anhang

---

### Abkürzungsverzeichnis

AAC	Augmentative and Alternative Communication
ASL	American Sign Language
CI	Cochlea Implantat
CODA	Children of Deaf Adults
DGS	Deutsche Gebärdensprache
FA	Fingeralphabet
GMS	Graphembestimmtes Manualseystem
GuK	Gebärdensunterstützte Kommunikation
ISL	Lingua dei Segni Italiana (Italienische Gebärdensprache)
LBG	Lautsprachbegleitende Gebärden
LUG	Lautsprachunterstützende Gebärden
LSF	Langue des signes française (Französische Gebärdensprache)
SOV	Subjekt-Objekt-Verb-Stellung
UK	Unterstützte Kommunikation

## Zur Autorin



Foto: UHH/Scholz

### **Barbara Hänel-Faulhaber**

hat Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik an der Ludwig Maximilians-Universität München und Gebärdensprachen an der Universität Hamburg studiert und zum Gebärdenspracherwerb promoviert. Nach einer Juniorprofessur in Hamburg verantwortete sie von 2012 bis 2014 als Professorin den Aufbau des Studiengangs „Frühkindliche Bildung“ an der Hochschule Rhein Waal. Seit 2014 ist sie an der Universität Hamburg Professorin für Pädagogik bei Beeinträchtigung des Hörens/Gebärdensprache. Zu ihren Forschungs- und Arbeitsschwerpunkten zählen Grundlagenforschungen zum bimodal-bilingualen Erwerb und der Verarbeitung von Laut- und Gebärdensprachen bei unterschiedlichen Lerngruppen. Derzeit verantwortet sie u.a. eine größere Wirksamkeitsstudie zur Einführung von Unterstützter Kommunikation in inklusiven Kitas.

---

## Lesen Sie weiter!

Zum Thema **Sprache** sind bereits folgende Publikationen der WiFF erschienen, kostenlos verfügbar unter [www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen](http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen)

### WiFF Wegweiser Weiterbildung

Arbeitsmaterial für die Konzeption kompetenzorientierter Weiterbildungen

Zuletzt erschienen:



**Band 11**  
Inklusive Sprachliche  
Bildung

### WiFF Expertisen

Wissenschaftliche Analysen zu aktuellen Fragen der Frühpädagogik

Zuletzt erschienen:



**Band 50**  
Inklusion an den Schnittstellen von sprachlicher Bildung, Sprachförderung und Sprachtherapie  
*Stephan Sallat/  
Christiane Hofbauer/  
Robert Jurleta*

**Band 46**  
Mehrsprachigkeit in der Kindheit  
*Argyro Panagiotopoulou*

**Band 29**  
Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich  
*Drorit Lengyel*

**Band 23**  
Evaluation und Qualitätsentwicklung im Kontext frühpädagogischer Interventionsprogramme  
*Barbara Gasteiger-Klicpera*

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung



Robert Bosch  
Stiftung



Deutsches  
Jugendinstitut

Frühe inklusive Sprachbildung wird derzeit hauptsächlich im Zusammenhang mit Lautsprachen diskutiert. Aber auch Kinder mit Hör- und Sprechbeeinträchtigungen sowie kognitiven Einschränkungen haben Anspruch auf positive Kommunikationserfahrungen und individuelle sprachliche Unterstützung im Kita-Alltag. Visuelle Verständigungsformen – etwa mit Hilfe von Gebärden und Bildkarten – können hier alternative Wege für die Sprachförderung eröffnen.

Die vorliegende Expertise von Barbara Hänel-Faulhaber erschließt das Potenzial alternativer Kommunikationszugänge für eine inklusive Sprachförderung in der Kindertageseinrichtung. In einem theoretischen Teil skizziert die Autorin Aufbau und Struktur verschiedener visueller Verständigungssysteme und erläutert, wie Kinder mit unterschiedlichen Bedürfnissen davon profitieren. Daran anschließend wendet sich Barbara Hänel-Faulhaber der Praxis zu: Sie formuliert konzeptionelle Rahmenbedingungen für die Einführung einer bilingual-bimodalen Kindertageseinrichtung und gibt am Beispiel eines Pilotprojekts Handlungsempfehlungen, die als Fortbildungsmaterialien genutzt werden können.