

Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Department Heilpädagogik und Rehabilitation
Pädagogik für Menschen mit Beeinträchtigungen der körperlichen und motori-
schen Entwicklung

Bachelorarbeit
Sprachförderung und Sprachbildung im Bereich
Unterstützte Kommunikation am Beispiel der
Language Route

Erstgutachterin: Dr. Stefanie K. Sachse

Zweitgutachterin: Dr. Melanie Willke

Verfasserin: Jana Dieckmann

Adresse: Außemer Str. 12, 50737 Köln

Lehramt für sonderpädagogische Förderung (B.A.)

Deutsch, Evangelische Religionslehre, Förderschwerpunkt Lernen, Förderschwer-
punkt Körperliche und Motorische Entwicklung, Bildungswissenschaften (UzK)

Email: jdieckm1@smail.uni-koeln.de

Matrikelnummer: 7316684

Datum der Abgabe: 4. Juli 2019

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	3
1.1 Motivation und Einstieg.....	3
1.2 Zielsetzung und Aufbau	4
1.3 Aktueller Forschungsstand zur Language Route	5
2. Spracherwerb bei Kindern ohne Beeinträchtigung	6
2.1 Voraussläuferfähigkeiten	7
2.2 Sprachentwicklung	8
2.3 Wortschatzerwerb.....	9
3. Spracherwerb und Spracherwerbsprobleme von unterstütz kommunizierenden Kindern.....	10
3.1 Spracherwerb	10
3.2 Schwierigkeiten in der Interaktion von uk Kindern	12
4. Unterstützte Kommunikation	12
4.1 UK und ihre Hilfsmittel	13
4.1.1 Körpereigene Hilfsmittel	13
4.1.2 Elektronische Hilfsmittel	13
4.1.3 Nichtelektronische Hilfsmittel.....	14
4.2 Kern- und Randvokabular	14
5. Das Sprachbildungs- und -Förderungskonzept Language Route.....	15
5.1 Kurzvorstellung Language Route.....	15
5.2 Zielgruppe und Zielsetzung.....	16
5.3 Rahmenbedingungen.....	17
5.4 Schulung der pädagogischen Fachkräfte	17
5.5 Sprachförderinhalte und Methoden der Language Route.....	20
5.5.1 Der Vorlesezyklus	20

5.5.2 Der Stufenplan Wortschatz	22
5.5.3 Das <i>Ich bin Max</i> Material.....	23
5.6 Fazit Language Route.....	27
(B) Praktischer Teil.....	28
6. Adaption des Sprachbildungs- und -Förderungskonzeptes Language Route	28
6.1 Zielsetzung.....	28
6.2 Voraussetzungen	29
6.3 Vorgehensweise	30
6.4 Hinweise für pädagogische Fachkräfte ohne UK-Kenntnisse	31
6.4.1 Poster: Was ist UK?	31
6.4.2 Besonderheiten im Gespräch	33
6.5 Spezifische Adaptionen und Erweiterungen.....	37
6.5.1 Vorlesen	37
6.5.2 Lernen am Modell.....	38
6.5.3 Evaluationsbogen Modeling.....	40
6.5.4 Checkliste für den Erzähltisch	42
6.5.5 Erweiterung der Checkliste	43
6.5.6 Digitale Medien	44
7. Fazit.....	45
8. Literaturverzeichnis.....	48
8.1 Online Quellenverzeichnis.....	51
9. Anhang	52
9.1 Die Interaktionsfertigkeiten.....	52
9.2 Erzähltisch – Checkliste.....	53
10. Abkürzungsverzeichnis	56
11. Eidesstaatliche Versicherung	57

1. Einleitung

1.1 Motivation und Einstieg

Vor meinem Studium habe ich zunächst im Rahmen eines Freiwilligen Sozialen Jahres als Integrationshilfe in Kindertageseinrichtungen und diversen Schulen gearbeitet. Es dauerte nicht lange, bis ich das erste Kind betreute, das unterstützt kommunizierte. Nur wusste ich damals noch nicht, dass der Sprachcomputer, mit dem der Junge täglich übte zu kommunizieren, nur eines von vielen unterschiedlichen Hilfsmitteln der Unterstützten Kommunikation ist. Auch den Begriff der Unterstützten Kommunikation kannte ich damals noch nicht. Erst einige Jahre später setzte ich mich im Studium mit diesem Themengebiet erneut auseinander und dachte ganz spezifisch an diesen einen Jungen zurück. Zeitgleich mit Beginn meines Studiums besuchte meine Mutter im Rahmen einer Fortbildung die Seminare von ProLog WISSEN zur Language Route. Begeistert von diesem Sprachförderungskonzept, übergab mir meine Mutter die Unterlagen mit der Vermutung, dass mir diese möglicherweise in meinem Studium helfen könnten.

Da mich Unterstützte Kommunikation von Beginn an faszinierte und interessierte, stellte ich mir selbst die Frage, wie Sprachförderung bei Kindern, die unterstützt kommunizieren, aussehen würde und dachte in diesem Bezug gleich an die Language Route. Wie würde man speziell mit der Language Route Kinder fördern, die nicht sprechen können?

In der heutigen Zeit wird in vielen Einrichtungen und Bereichen mit Unterstützter Kommunikation gearbeitet. Bereits in der Frühförderung wird Unterstützte Kommunikation verwendet ebenso in Schulen, im außerschulischen Bereich, in Werkstätten und in der sprach- und ergotherapeutischen Praxis (vgl. Bünk, 2002, 7). Damit hängt zusammen, dass über diese Anwendungsfelder hinaus immer mehr wissenschaftlich geforscht wird und daraus mehr pädagogische Konzepte resultieren, die das Ziel verfolgen, nicht oder kaum sprechenden Menschen möglichst selbstständige und vielseitige Kommunikation zu ermöglichen (vgl. ebd).

In der sonderpädagogischen Praxis hat sich die Unterstützte Kommunikation [...] als bedeutungsvoller Ansatz zur Unterstützung und Förderung der Kommunikationsmöglichkeiten von Menschen, welche keine oder nur wenig

Lautsprache besitzen und diese teilweise nicht oder nur schlecht verstehen können, bereits breit etabliert (Ruben, 2002, 95).

Die Förderung von unterstützter kommunizierenden (nachfolgend uk abgekürzt) Kindern muss grundsätzlich gut durchdacht und geplant sein. Sie erfordert mehr Zeit und Aufwand in der Vorbereitung und hängt stark von den jeweiligen Kommunikationspartnern ab.

Der Erfolg des Einsatzes Unterstützter Kommunikationsformen ist nicht nur vom Kind, sondern im besonderen Maße auch von der Schulung und Mitarbeit der Kommunikationspartner [...] abhängig (Giel & Liehs 2010, zitiert nach Kaiser-Mantel 2012, 96).

Wie lässt sich eine Förderung von uk Kindern demnach am besten gestalten? Was muss dabei beachtet werden? Wie kann eine Förderung mit Konzepten, die nicht spezifisch für uk Kinder konzipiert wurden, zu Erfolgen führen?

1.2 Zielsetzung und Aufbau

Im Rahmen dieser Bachelorarbeit soll erarbeitet werden, wie Sprachförderung und Sprachbildung im Bereich der Unterstützten Kommunikation mit Hilfe des Sprachbildungs- und Sprachförderungskonzeptes Language Route umgesetzt und gewährleistet werden kann. Dieses Konzept wurde spezifisch für Kindertageseinrichtungen entwickelt (vgl. Schütz, 2015, 190) und ist unabhängig von Alter, Mehrsprachigkeit und Förderbedarf einsetzbar (vgl. Schütz, 2015, 191). Jedoch erfordern Kinder, die unterstützt kommunizieren möglicherweise andere Herangehensweisen, damit sie gleichermaßen von der Language Route profitieren können. Ziel dieser Arbeit wird es sein, diese Herangehensweise und damit verbundene Handlungsmöglichkeiten anhand von Beispielen zu erarbeiten. Die Ergebnisse werden im zweiten Teil der Arbeit dargestellt und erläutert.

Um ein nötiges Grundwissen aufzubauen, wird zunächst im ersten Teil der Arbeit der Spracherwerb von Kindern ohne Beeinträchtigungen dargestellt, damit dieser als Basis für den Abschnitt der Language Route fungieren kann. Die Sprachförderung mit Hilfe der Language Route baut auf dem Spracherwerb auf, daher sind Vorkenntnisse bezüglich des Spracherwerbs notwendig. Des Weiteren wird der Spracherwerb eines uk Kindes erläutert, damit aufbauend darauf die Sprachförderung thematisiert werden kann. Unmittelbar zusammenhängend mit dem

Spracherwerb werden die Hilfsmittel der Unterstützten Kommunikation vorgestellt, da diese im zweiten Teil aufgegriffen werden. Zum Schluss des ersten Teils wird die Language Route vorgestellt. Dabei werden vor allem die Sprachförderinhalte und Methoden ausführlich veranschaulicht, damit sie im zweiten Teil der Arbeit erweitert werden können.

1.3 Aktueller Forschungsstand zur Language Route

In den Jahren 2010 bis 2012 wurde unter der Leitung von Prof. Dr. Hans-Joachim Motsch eine Studie im Rahmen des sogenannten LEF-MK Projektes¹ durchgeführt, in der erforscht wurde, ob

sich diejenigen Kinder, die in den Kindertagesstätten sprachlich gefördert wurden, signifikant in ihren sprachlichen Fähigkeiten verbesserten [und] [...] ob das Sprachförderkonzept *Language Route* [...] herkömmlichen Formen der Sprachförderung überlegen ist (Schütz, 2015, 13).

Für die Studie wurden sechs Forschungshypothesen aufgestellt und untersucht. Es wurde geforscht, ob eine einjährige Förderung mit dem Sprachförderkonzept Language Route eine signifikante Leistungsveränderung in der lexikalischen Entwicklung und in der Kasusfähigkeit bewirkt und ob diese Entwicklungsfortschritte im Vergleich zu Kindern, die anders oder gar nicht gefördert wurden, statistisch erheblich größer sind (vgl. Schütz, 2015, 171ff.). Des Weiteren wurde getestet, in welcher Weise mehrsprachige Kinder von der Language Route profitieren und wie groß die Unterschiede der Leistungen von sprachlich schwächeren und sprachlich stärkeren mehrsprachigen Kindern sind. Eine letzte Forschungsfrage beschäftigte sich damit, ob sich pädagogische Fachkräfte nach Weiterbildungen, Supervisionen und einer Erprobungszeit in ihrem sprachförderlichen Verhalten sicherer fühlten als zuvor (vgl. Schütz, 2015, 174ff.).

Die Studie wurde in Form einer Gruppenstudie mit 180 Probanden im Alter von drei bis sechs Jahren durchgeführt, die sich in eine Experimentalgruppe mit 94 Kindern und einer Kontrollgruppe mit 86 Kindern aufteilte (vgl. Schütz, 2015, 186f.). In der Experimentalgruppe befanden sich 64 mehrsprachige Kinder, in der Kontrollgruppe waren es 60 (vgl. Schütz, 2015, 186). Nach einer ersten Testphase mit Hilfe

¹ Lexikalische Förderung mehrsprachiger Kinder

diverser Diagnostikverfahren und einer Fortbildung für die pädagogischen Fachkräfte erhielt die Experimentalgruppe in einem Zeitraum von einem Jahr Sprachförderung anhand der Language Route (vgl. Schütz, 2015, 177ff.) Die Kontrollgruppe hingegen erhielt Sprachförderung wie bisher. Nach Abschluss der einjährigen Intervention wurde erneut ein Test mit den Kindern durchgeführt, damit anschließend die Daten verglichen werden konnten. (vgl. Schütz, 2015, 202). Für die Hypothese bezüglich der pädagogischen Fachkräfte wurde bei den 22 pädagogischen Fachkräften, die an der Studie teilnahmen, eine anonymisierte Befragung in Form eines Fragebogens durchgeführt (vgl. Schütz, 2015, 261).

Die Studie führte zu den Ergebnissen, dass sich die Kinder, die mit der Language Route gefördert wurden, erheblich in ihren sprachlichen Fähigkeiten verbesserten (Schütz, 2015, 242). Es konnte jedoch nicht bewiesen werden, dass deutschsprachige Kinder stärker von der Language Route profitieren, als mehrsprachige Kinder (vgl. Schütz, 2015, 255). Des Weiteren lässt sich lediglich eine Tendenz erkennen, dass sprachlich schwächere mehrsprachige Kinder mehr von der Language Route profitiert haben, als sprachlich stärkere mehrsprachige Kinder (vgl. Schütz, 2015, 260). Für die Beantwortung der letzten Hypothese wurde eine Befragung der pädagogischen Fachkräfte durchgeführt, in welcher deutlich wurde, dass die Language Route insgesamt als hilfreich eingeschätzt wurde und für einen Kompetenzzuwachs sorgte (vgl. Schütz, 2015, 261).

Die statistischen Analysen zeigen, dass die Verbesserungen in der EG² tatsächlich auf die Förderung mit Hilfe des Sprachförderkonzeptes *Language Route* zurückzuführen sind. Die Effektivität des Sprachförderkonzeptes *Language Route* kann somit als erwiesen angesehen werden (Schütz, 2015, 264).

2. Spracherwerb bei Kindern ohne Beeinträchtigung

Nachfolgend werden kurz die Grundlagen der Sprachentwicklung von Kindern ohne Beeinträchtigungen dargestellt, damit im weiteren Verlauf dieser Arbeit Bezug darauf genommen werden kann.

² Experimentalgruppe

Der aktuelle Wissensstand besagt, dass Kinder im Alter von vier bis fünf Jahren unabhängig von Kultur und sozialen Unterschieden die wichtigsten Strukturen und Prinzipien der Sprache in einem unbewussten, beiläufigen Prozess erlernen. Zum Spracherwerb gehören sowohl rezeptive als auch produktive Kompetenzen auf den linguistischen Ebenen (vgl. Nonn, 2011, 28). Paul (1997, zitiert nach Nonn 2011, 34) beschreibt diese linguistischen Ebenen als Entwicklungsprozesse von bestimmten Funktionen. Jede Phase besteht aus einer Ebene, die die Entwicklung der jeweils nächsten Ebene begünstigt und einleitet. So geht in der ersten Phase, die sich über die ersten zwölf Monate erstreckt, die Ebene der Pragmatik in die der Semantik über. Dies bedeutet, dass Kinder sozial-kommunikative Fähigkeiten entwickeln und somit erste Wortbedeutungen und -äußerungen verstehen. In der zweiten Phase geht die Ebene der Semantik in die der Syntax über, was zur Folge hat, dass Kinder allmählich aus Wörtern ganze Sätze bilden können, da sich ihr Wortschatz stetig erweitert. Im Alter von vier bis sechs Jahren erreichen die Kinder die dritte Phase, in welcher sich die Phonologie zur phonologischen Bewusstheit entwickelt. Dies führt dazu, dass Kinder zunächst sprechen und hören und resultierend daraus lesen und schreiben lernen (vgl. ebd.).

Das „Prinzip des Bootstrapping“ (Kauschke 2007, zitiert nach Nonn 2011, 29) besagt, dass Kinder von Geburt an Lernmechanismen besitzen, mit denen sie sprachliche Informationen verarbeiten, die sie zum Erwerb der Sprache und dem Verstehen der Bedeutung von Begriffen benötigen. Zudem geht dieses Prinzip davon aus, dass alle linguistischen Ebenen zusammenwirken und sich gegenseitig ergänzen und unterstützen, was zur Folge hat, dass der Spracherwerb ein immer höheres Niveau erreicht (vgl. Nonn, 2011, 29).

2.1 Vorausläuferfähigkeiten

Kinder lernen schon von Geburt an Sprache. Bereits im ersten Lebensjahr entwickeln sie die Grundlagen der Kommunikation und verstehen, dass es ein Wechselspiel zwischen Zuhören und Sprechen gibt (vgl. Reichert-Garschhammer & Kieferle, 2011, 16). Durch Schreien, Lallen, Gurren und Quietschen setzen sie einen Grundstein, um Sprache entwickeln zu können (vgl. Böttger, 2016, 70). Aufgrund einer genetischen Disposition bringen Kinder gewisse Vorausläuferfähigkeiten mit sich,

zu denen drei Entwicklungsbereiche zählen: die soziale Kognition, die Sprachwahrnehmung und die Kognition (vgl. Grimm, zitiert nach Nonn 2011, 31).

Nach Locke (1993, 1994, zitiert nach Nonn 2011, 32) zeigen Kinder großes Interesse daran, mit ihren Müttern und weiteren Bezugspersonen zu kommunizieren. Sie gelangen dabei zu der Erkenntnis, dass Sprache das Mittel für Kommunikation und Austausch ist (vgl. Nonn, 2011, 32).

Das Kind erwirbt durch diese Erfahrungen erste Kontingenzen und damit das Urprinzip zwischenmenschlicher Kommunikation. Lange bevor das Kind ein kompetenter Sprecher ist, setzt es also nonverbale oder frühsprachliche Mittel im kommunikativen Austausch mit anderen erfolgreich ein (Möller & Ritterfeld 2010, Schrey-Dern 2006, zitiert nach Nonn 2011, 32).

2.2 Sprachentwicklung

Die nachfolgenden Altersangaben sind lediglich als grobe Einschätzung zu betrachten, da sich der Spracherwerb eines jeden Kindes individuell in Geschwindigkeit, Intensität und Erfolg unterscheidet (vgl. Böttger, 2016, 68). Der Fokus dieses Abschnittes liegt im Alter zwei bis fünf Jahren, da dies der relevante Bereich für den weiteren Verlauf dieser Arbeit sein wird. Die Phasen davor und danach werden lediglich kurz erwähnt, da die Language Route für diese Altersgruppe konzipiert wurde.

Zu Beginn des zweiten Lebensjahres erlangen Kinder zu der Fähigkeit bestimmte Gegenstände verbal gruppieren zu können, des Weiteren lernen sie zeit- und raumbezogene Adverbien. Das Sprachverständnis entwickelt sich sehr schnell und das Sprechen fällt ihnen immer leichter (vgl. Reichert-Garschhammer & Kieferle, 2011, 31). Sie bilden kurze Sätze, stellen viele Fragen und lernen motiviert und rasch neue Wörter. Bei der eigenen Sprachproduktion können Schwierigkeiten deutlich werden. So kürzen Kinder mehrsilbige Wörter ungewollt ab, Konsonanten zu Beginn eines Wortes werden verschluckt oder sie haben Schwierigkeiten bei der Aussprache von bestimmten Wörtern. Gleichzeitig wächst jedoch der Wortschatz stetig an und Kinder bilden Wortneuschöpfungen aus Wörtern, die sie bereits kennen (vgl. Brügge & Mohs, 2007, 37). In dieser Phase haben Erwachsene eine Vorbildfunktion und sollten sich dieser bewusst sein. Sie sollten Kindern bei der Entwicklung ihrer Sprache helfen und sie fördern, indem sie falschausgesprochene Wörter korrekt wiederholen

(vgl. Garschhammer & Kieferle, 2011, 32). Kinder beginnen, Plurale hypothetisch zu bilden, das heißt sie nehmen oftmals eine bereits gelernte Pluralform zum Vorbild und wenden sie auf andere Wörter an (vgl. Böttger, 2016, 74).

Im Alter von drei Jahren besteht der Wortschatz von Kindern durchschnittlich aus mehr als 1000 Wörtern (vgl. Böttger, 2016, 76). Sie können mit ihrem Wortschatz Fragen stellen und erschaffen nach wie vor neue Worte durch Ableitungen und Zusammensetzungen. Sprachliche Formen und Handlungen sind noch nicht vollständig entwickelt, Kinder haben noch Schwierigkeiten Geschehnisse in der Vergangenheit oder Zukunft darzustellen, den Zusammenhang zwischen Ursache und Folge zu erkennen oder einen Vergleich zu schildern (vgl. Reichert-Garschhammer & Kieferle, 2011, 32). Sie stellen Fragen, um die Gesamtzusammenhänge zu erfassen (vgl. Brügge & Mohs, 2007, 45). Die Aussprache verbessert sich durch den Austausch im Kindergarten kontinuierlich und auch ganze, wenn auch einfache Sätze können gebildet werden (vgl. Reichert-Garschhammer & Kieferle, 2011, 33).

Im Alter von vier bis fünf Jahren können Kinder Gesprächen folgen und sich sprachlich daran beteiligen (vgl. Brügge & Mohs, 2007, 45). In dieser Zeit beginnen Kinder Haupt- und Nebensätze zu formulieren und beherrschen dabei größtenteils einen richtigen Satzbau. Der Wortschatz differenziert sich und Kinder sind in der Lage Gefühle, Zeiten und Mengen zu beschreiben. (vgl. Brügge & Mohs, 2007, 40f.). Damit können sie von Erfahrungen und Erlebnissen berichten und längere Geschichten nacherzählen (vgl. Reichert-Garschhammer & Kieferle, 2011, 33f.)

2.3 Wortschatzerwerb

Für die Sprachkompetenz und die damit verbundene mögliche Kommunikation spielt die Größe des Wortschatzes eine wichtige Rolle. Damit Kinder benennen können, was sie sagen möchten, benötigen sie viele Wörter und müssen sich zudem der Bedeutung der Wörter bewusst sein (vgl. Reichert-Garschhammer & Kieferle, 2011, 19). Es wird zwischen dem rezeptiven und expressiven Wortschatz unterschieden. Der rezeptive, auch passiv genannter Wortschatz bezeichnet die Gesamtheit der Wörter, die verstanden werden können. Der expressive Wortschatz, auch produktiver oder aktiver Wortschatz genannt, bezeichnet die Wörter, die aktiv im Sprachgebrauch eingesetzt werden. Generell ist die Sprachproduktion weniger

ausgeprägt als das Sprachverständnis, das bedeutet man versteht mehr Wörter als man produzieren kann (vgl. ebd.). Die Begriffe, aus denen der Wortschatz besteht, lassen sich in zwei Kategorien einordnen. Einerseits gibt es Inhaltswörter, zu denen Nomen, Verben, Adjektive und Adverbien zählen und andererseits gibt es Funktionswörter, die Artikel, Präpositionen, Konjunktionen und Modalwörter umfassen (vgl. Reichert-Garschhammer & Kieferle, 2011, 22).

3. Spracherwerb und Spracherwerbsprobleme von unterstütz kommunizierenden Kindern

3.1 Spracherwerb

Der nachfolgende Abschnitt befasst sich mit dem Spracherwerb und den damit verbundenen Schwierigkeiten von uk Kindern³. Da die Voraussetzungen für die Sprach- und Kommunikationsentwicklung stark von der physiologischen Entwicklung abweicht, verläuft der Spracherwerb asymmetrisch im Vergleich zu Kindern, die normal hören und sprechen können. Diese Erkenntnis bildet die Grundlage für die von Smith und Grove (1999, 2003, zitiert nach Nonn 2011, 37) aufgestellte Asymmetriehypothese. Diese besagt, dass uk Kinder im Vergleich zu normal hörenden und sprechenden Kindern, die primär durch ihre Lautsprache Sprache erwerben, Sprache lediglich durch das rezeptive Verarbeiten der Lautsprache ihres Umfeldes erlangen. In diesem Sinne wird gleichzeitig von ihnen erwartet, dass sie, anders als normal hörende und sprechende Kinder, die ohne Probleme antworten können, auf ihre alternativen Kommunikationsmittel zurückgreifen (vgl. Smith & Grove 1999, 2003, zitiert nach Nonn 2011, 37).

Kinder mit Störungen in der Lautproduktion erwerben Sprache unter deutlich erschwerten Bedingungen (vgl. Kaiser-Mantel, 2013, 194) und sind aufgrund dieser Voraussetzungen darauf angewiesen, sich die Strukturen der Sprache in erster Linie durch Zuhören und Beobachten anzueignen (vgl. Wilken, 2014, 63). Dialogstrukturen kommen in einem Gespräch zwischen Eltern und ihrem Kind nur eingeschränkt zustande, da der Wechsel zwischen Sprechen und Zuhören gestört und

³ Der Fokus dieses Abschnittes liegt auf Kindern, die unterstützt kommunizieren, nicht nur auf Kindern ohne Lautsprache.

unausgeglichen ist. Zudem bleiben Zuhören und Verarbeiten von Informationen eher passive Prozesse, da die Kinder zudem nicht verstehen, „dass die Aktivitäten der anderen in der Phase des Zuhörens zugleich eine Reaktion auf eigene vorhergehende und Impuls für folgende eigene Aktivitäten sind“ (Wilken, 2014, 63). Dies kann zur Folge haben, dass die Kinder nicht verstehen, welchen Sinn die eigenen und die Verhaltensweisen der Eltern haben und in welchen Situationen welches Verhalten eingesetzt werden kann und was es bedeutet (vgl. ebd.).

Auch die Bedeutung der Sprache ist für diese Kinder verändert, da die Sprache selbst aufgrund des unausgeglichenen Dialogs keine gemeinsame Beschäftigung darstellt. Eltern haben dadurch, dass sie die Äußerungen ihres Kindes anders oder weniger nutzen können, Schwierigkeiten die Auseinandersetzung mit der Sprache aufrecht und interessant zu gestalten und zu erhalten (vgl. ebd.).

Hält man sich die in Abschnitt 2 dargestellten Phasen nach Paul vor Augen, so fällt auf, dass UK Kinder andere Voraussetzungen für die sprechmotorische und pragmatische Entwicklung als normal sprechende Kinder haben. Mögliche Ursachen könnten zum einen sein, dass die Motorik, Sensorik oder Kognition beeinträchtigt sind, was zu einem veränderten Lern-, Kommunikations- und Sprachvermögen führt oder dass bereits früh entstandene Interaktionsprobleme mit Bezugspersonen die Kommunikation beeinträchtigen (vgl. Sarimski 1993, zitiert nach Nonn 2011, 35).

In der zweiten Phase nach Paul können Kinder in der Regel aus Wörtern allmählich Sätze bilden, UK Kinder hingegen verwenden größtenteils lediglich Einwortäußerungen. Zwei- oder Mehrwortäußerungen sind selten, da UK Kindern oftmals das Lernen am Modell fehlt. Dies bedeutet, dass Bezugspersonen ihnen nicht zeigen, wie man an Hilfsmitteln Mehrwortäußerungen macht (vgl. Nonn, 2011, 41). Diese Tatsache geht einher mit den zuvor erwähnten Aussagen der Asymmetriehypothese von Smith und Grove. Durch nicht vorhandene motorische, sensorische und sprachliche Explorationsmöglichkeiten ist der Aufbau und die Erweiterung des Wortschatzes erheblich eingeschränkt und auch der Erwerb der Grammatik verläuft stark entwicklungsverzögert. Sicheres und spielerisches Umgehen mit Sprache und Wörtern ist oftmals unmöglich und der Gebrauch von Präpositionen, Adjektiven und Adverbien bereitet Schwierigkeiten (vgl. Boenisch, 2009, 38).

In der dritten Phase, in der Kinder resultierend aus Sprechen und Hören allmählich Lesen und Schreiben lernen, erlangen UK Kinder diese Kompetenzen nicht oder nicht ausreichend, da ihnen aufgrund ihrer Beeinträchtigungen keine oder nur geringe Situationen für Auseinandersetzungen mit frühen Leseerfahrungen angeboten werden. Dies liegt daran, da es ihnen nicht zugetraut wird, dass sie von diesem Angebot profitieren würden (vgl. Nonn, 2011, 43).

3.2 Schwierigkeiten in der Interaktion von UK Kindern

Bei den zuvor dargestellten Ansätzen zum Spracherwerb von UK Kindern wird deutlich, dass der Spracherwerb mit einigen Schwierigkeiten und Problemen einhergeht und beides kaum getrennt voneinander betrachtet werden kann. Nonn (2011) fasst die Probleme der Interaktion von UK Kindern zusammen: Die Kommunikation ist nicht im Gleichgewicht, da die Kinder eher passiv im Austausch sind. Sie bekommen weniger sprachlichen und situationsbezogenen Input, da sie Schwierigkeiten mit der geteilten Aufmerksamkeit haben. Ihnen fällt es schwerer, mehrere Reize gleichzeitig zu verarbeiten, was vor allem bei dem Nutzen einer Kommunikationshilfe zu Schwierigkeiten führen kann. Hilfsmittel werden dadurch weniger genutzt und dadurch, dass Blicke, Gesten und Lautäußerungen zusätzlich schwerer gelingen, kommt es zu einem schleppenden Gespräch. Der fehlende Input ist zudem verantwortlich für einen nicht ausreichend entwickelten Wortschatz (35).

4. Unterstützte Kommunikation

Die im zuvor erwähnten Abschnitt alternativen Kommunikationsformen sind Teil der Unterstützten Kommunikation (nachfolgend UK abgekürzt). UK umfasst alle pädagogischen und therapeutischen Hilfsmittel, die von allen Menschen ohne oder mit eingeschränkter Lautsprache genutzt werden können, um ihre kommunikativen Möglichkeiten zu erweitern (vgl. Braun 1994, Kristen 1994, Adam 1996, Wilken 2002, zitiert nach Hedderich 2006, 50). UK trägt auch dazu bei, dass sich diese Personen sprachlich entwickeln und sprachliche Kompetenzen erwerben können (vgl. Paul 1997, Yoder 2001, zitiert nach Nonn 2011, 28), um somit ohne Einschränkungen an der Gesellschaft teilhaben und ein selbstbestimmtes Leben führen zu können (vgl. Lage 2006, zitiert nach Niediek 2011, 59). Unter UK fallen sowohl

ergänzende als auch alternative Kommunikationsformen. Nachfolgend werden diese Hilfsmittel kurz erläutert, damit im weiteren Verlauf der Arbeit darauf Bezug genommen werden kann.

4.1 UK und ihre Hilfsmittel

Prinzipiell versucht UK die Sprachtherapie zu ergänzen und nicht zu ersetzen. Dabei sollen im besten Falle alle möglichen Mittel eingesetzt werden, um ein umfassendes Kommunikationssystem zu erschaffen (vgl. Hedderich, 2006, 57). Unterschieden wird zwischen körpereigenen und körperfremden beziehungsweise hilfsmittelgestützten Kommunikationsformen (vgl. Kaiser-Mantel, 2012, 24f.).

4.1.1 Körpereigene Hilfsmittel

Zu den körpereigenen Hilfsmitteln zählen alle sowohl willkürlichen als auch unwillkürlichen Ausdrucksformen, die mit Hilfe des eigenen Körpers vollbracht werden können. Darunter fallen Mimik, Gestik, Blickbewegungen, Gebärden und Gebärdensprache, Fingeralphabet (vgl. Kristen, 2002, 60) und Atemrhythmus, vegetative Zeichen, Vokalisierungen, Körperspannung und Körperhaltung (vgl. Kaiser-Mantel, 2012, 25).

4.1.2 Elektronische Hilfsmittel

Bei den elektronischen Hilfsmitteln wird zwischen Hilfsmitteln mit und ohne Sprachausgabe unterschieden. Hilfsmittel ohne Sprachausgabe werden in erster Linie zur Steuerung und Kontrolle der Umwelt genutzt und dienen dazu, dass Kinder trotz motorischer und/ oder kognitiver Beeinträchtigungen Gegenstände eigenständig bedienen und somit die Umwelt kontrollieren können (vgl. Kaiser-Mantel, 2012, 38). Hilfsmittel mit Sprachausgabe verwenden entweder digitalisierte⁴ Sprache oder synthetische⁵ Sprache (vgl. Nonn, 2011, 85). Hilfsmittel mit digitalisierter Sprachausgabe verfügen meistens über eine oder mehrere Tasten, die die Sprachausgabe auslösen (vgl. Kaiser-Mantel, 2012, 25). Der Nachteil dieser besteht darin, dass die

⁴ menschlich, über ein Mikrofon aufgenommen

⁵ künstlich, von einem Computer eingesprochen

Möglichkeiten von Aussagen begrenzt sind, da lediglich das wiedergegeben werden kann, was zuvor mit dem Mikrofon aufgezeichnet wurde. Spontanes Fragen oder Erzählen ist daher nicht möglich (vgl. Nonn, 2011, 85). Im Vergleich dazu handelt es sich bei Hilfsmitteln mit synthetischer Sprache größtenteils um komplexe Sprachausgabegeräte. Über eine Tastatur kann eine Aussage eingetippt werden, die anschließend automatisch von einer Computerstimme ausgesprochen wird (vgl. Kaiser-Mantel 2012, 25 & Nonn 2011, 85). Dadurch wird spontanes Reagieren auf Aussagen von Mitmenschen ermöglicht, da die Nutzer nicht auf gespeicherte, zuvor eingesprochene Aussagen angewiesen sind (vgl. Nonn, 2011, 86).

4.1.3 Nichtelektronische Hilfsmittel

Bei den nichtelektronischen Hilfsmitteln wird zwischen dreidimensionalen, tastbaren Symbolsystemen und zweidimensionalen, grafisch-visuellen Systemen unterschieden. Bei den dreidimensionalen, tastbaren Symbolsystemen ist zunächst zu beachten, dass den Kindern durch das Ertasten von und Arbeiten mit Gegenständen und Miniaturobjekten ein Verständnis von Symbolen ermöglicht wird (vgl. Kaiser-Mantel, 2012, 33). „Miniaturobjekte oder Modelle von realen Gegenständen weisen auf bestimmte Realgegenstände, Ereignisse oder Inhalte hin“ (ebd.) und können mit ihnen verknüpft werden (vgl. ebd.). Auch Tastbilder und Tastbuchstaben können eingesetzt werden (vgl. Kaiser-Mantel, 2007, 35). Zweidimensionale, grafisch-visuelle Systeme arbeiten mit einem ähnlichen Prinzip, jedoch werden keine realen Gegenstände verwendet, sondern Symbolkarten, Bilder, Zeichnungen, Fotos, Piktogramme oder Schrift, die entweder einzeln, auf Symboltafeln oder in Symbolmappen genutzt werden (vgl. Kaiser-Mantel, 2007, 35f.).

4.2 Kern- und Randvokabular

Der Wortschatz, der mit Hilfe der UK und ihren Hilfsmitteln erlernt werden sollte, wird in Kern- und Randvokabular unterteilt. Zu dem Kernvokabular zählen die 200-300 Wörter, die am häufigsten genutzt werden, überwiegend sind dies Artikel, Pronomen, Konjunktionen, Präpositionen, Hilfsverben und Adverbien, also Wörter, die situations- und personenunabhängig genutzt werden (vgl. Kaiser-Mantel, 2012, 58). Um sich jedoch über spezifische Themen unterhalten zu können, wird das

Randvokabular benötigt, das überwiegend aus Inhaltswörtern besteht, diese Inhaltswörter umfassen Substantive, Vollverben und Adjektive (vgl. Sachse, Wagter & Schmidt, 2013, 36). Das Kernvokabular kann vielseitig eingesetzt werden und bietet auch bei einem wenig ausgeprägten Wortschatz grundlegende Möglichkeiten, um sich auszudrücken (vgl. ebd.).

Besonders zu betonen ist hierbei, dass uk Kinder die Auswahl des Vokabulars ihres Wortschatzes nicht selbst treffen, die Entscheidung wird ihnen von einer Bezugsperson abgenommen. Eine sorgfältige Auswahl an Wörtern ist demnach wichtig (vgl. Leber, 2005, 247), denn nur das, was uk Kindern angeboten wird, können sie auch erlernen (vgl. Kaiser-Mantel, 2007, 58).

5. Das Sprachbildungs- und -Förderungskonzept Language Route

5.1 Kurzvorstellung Language Route

Bei der Language Route handelt es sich um ein Konzept zur alltagsintegrierten Sprachförderung, welches gezielt für Kindertageseinrichtungen entwickelt wurde. Es wird in einer fünftägigen Schulung von akademischen Sprachtherapeutinnen oder Logopädinnen vermittelt (vgl. Schütz, 2015, 190). Zunächst wurde das Konzept vom niederländischen Ministerium für Bildung und Wissenschaft unter dem Namen *De Taallijn* (vgl. Gerards, 2017, 284) in Auftrag gegeben und von einer Arbeitsgruppe der Radbound Universität in Nimwegen entwickelt (vgl. Schütz, 2011, 287f.). Im Jahr 2007 wurde die deutsche Adaption mit dem Namen *Ich bin Max* von dem Kölner ProLog Verlag veröffentlicht und mit ausreichendem Material versehen (vgl. Schütz, 2011, 188). Das Konzept beruht auf der Erkenntnis, dass Sprachbildung und Sprachförderung am effektivsten sind, wenn sie in den Kindergartenalltag und dem direkten Gruppengeschehen integriert werden (vgl. Gerards, 2017, 284). In der Language Route werden die zwei wichtigsten Elemente dieser am Alltag orientierten Sprachförderung miteinander verknüpft; die Optimierung der alltäglichen Interaktion zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften und die gezielte Interventionsmaßnahme des Dialogischen Bilderbuchlesens in Klein- und Großgruppen. Durch unterschiedliche Techniken und Aktivitäten, welche in dem

Fortbildungsprogramm vermittelt werden, werden diese Elemente ergänzt, erweitert und vertieft (vgl. ebd.).

5.2 Zielgruppe und Zielsetzung

Die Language Route wurde wie bereits erwähnt spezifisch für Kindertageseinrichtungen konzipiert und lässt demnach alle Kinder profitieren, die eine Gruppe besuchen, in der die Language Route eingesetzt wird. Hauptsächlich betrifft dies Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren (vgl. ProLog 2007, zitiert nach Schütz 2015, 191). Die in Abschnitt 2 erwähnte Altersspanne von vier bis fünf Jahren, in denen Kinder die wichtigsten Strukturen der Sprache erlernen, hat die Language Route demnach berücksichtigt. Die Sprachförderung ist insgesamt jedoch von Alter, Mehrsprachigkeit und Förderbedarf unabhängig (vgl. Schütz, 2015, 191). Kinder, die von sich aus weniger kommunizieren oder von den pädagogischen Fachkräften als sprachlich weniger kompetent eingeschätzt werden, sollten in Kleingruppen intensiver gefördert werden (vgl. ProLog 2007, zitiert nach Schütz 2015, 191). Da grundsätzlich jedoch die gesamte Kindergartengruppe gemeinsam gefördert wird, profitieren auch bereits die jüngsten Kinder von den Maßnahmen (vgl. Schütz, 2015, 190). Auf der einen Seite besteht das Ziel der Language Route darin, den Spracherwerb in der alltäglichen Kommunikation aller Kinder zu unterstützen und sie bei Bedarf zu fördern (vgl. Gerards, 2017, 284). Andererseits sind die Ziele in erster Linie für pädagogische Fachkräfte ausgelegt. Das Ziel der Language Route besteht darin, die Effektivität der Sprachfördermaßnahmen, die von den pädagogischen Fachkräften angewendet werden, zu erhöhen:

Sie sollen in die Lage versetzt werden, die Kinder ihrer Gruppe kompetent in ihrer Sprachentwicklung zu unterstützen und zu fördern, indem sie eine Alltagsintegrierte Sprachförderung anwenden und diese durch geplante Sprachfördersituationen ergänzen (ProLog 2007, zitiert nach Schütz 2015, 191).

Welche spezifischen sprachlichen Kompetenzen gefördert werden sollen, wird nicht explizit erwähnt, jedoch lässt sich aus den Inhalten des Konzepts erschließen, dass vor allem die Wortschatzerweiterung im Fokus steht. Des Weiteren sollen die Erzählkompetenz und das Textverständnis der Kinder gefördert werden (vgl. Schütz, 2015, 181). Ein Bereich, der bei der Language Route nicht intensiver behandelt wird, ist die Verbesserung der grammatikalischen Fähigkeiten.

5.3 Rahmenbedingungen

Damit die Language Route erfolgreich umgesetzt werden kann, ist es wichtig, dass das gesamte Team der Kindertageseinrichtung an dem mehrtägigen Fortbildungsprogramm teilnimmt und nicht nur ein Teil des Teams. Denn nur, wenn alle pädagogischen Fachkräfte mit dem Konzept und dessen Inhalten vertraut sind, kann eine erfolgreiche und konsequente Umsetzung gewährleistet werden. Dies hat die Voraussetzung, dass den Kindertageseinrichtungen ausreichende finanzielle Mittel zur Verfügung stehen. (vgl. Schütz, 2015, 192). Da das Sprachbildungs- und Sprachförderkonzept teilweise Arbeit in Kleingruppen beinhaltet, muss zudem ausreichend Personal in der Kindertageseinrichtung vorhanden sein (vgl. ebd.).

5.4 Schulung der pädagogischen Fachkräfte

Die Weiterbildung zum Einsatz der Language Route besteht aus einer fünf halbtägigen Schulung, die von akademischen Sprachtherapeutinnen und Logopädinnen durch den Fortbildungsanbieter ProLog WISSEN durchgeführt wird. Die Schulung beinhaltet fünf Module, die jeweils in vier Stunden pro Tag erarbeitet werden (vgl. Schütz, 2015, 192). Die Inhalte der Module bauen aufeinander auf, vor allem bauen die letzten drei Module auf die zwei ersten Grundpfeilermodule auf (vgl. Gerards, 2017, 185).

Das erste Modul *Interaktive Sprachförderung* lehrt die pädagogischen Fachkräfte ihre Interaktionsfähigkeiten insofern zu verbessern, dass sie ihr Bewusstsein über ihr eigenes Sprachangebot und den damit verbundenen Chancen für den Sprachlernprozess der Kinder schärfen können. Dies wird erreicht, indem theoretische Hintergrundkenntnisse zu den Meilensteinen der Sprachentwicklung vermittelt und praktische Übungssequenzen eingesetzt werden (vgl. Gerards, 2017, 284). Ziel dabei ist es, langfristig eine Verhaltensänderung zu erreichen, die sich dadurch kennzeichnet, dass die pädagogischen Fachkräfte tagtäglich Chancen ergreifen können, mit den Kindern ins Gespräch zu kommen, indem sie ihnen „einen quantitativ und qualitativ angemessenen Sprachinput geben“ (Schütz, 2015, 192). In der täglichen Routine sollen die vorhandenen Sprachkompetenzen der Kinder gestärkt und ihre Sprachproduktion gefördert werden. Dabei ist es wichtig, den Kindern stets eine Rückmeldung bezüglich ihrer sprachlichen Aussagen zu geben. Die praktischen

Übungssequenzen dienen als Beispiel, wie Alltagssituationen kreativ für Sprachbildung und -förderung genutzt und umgewandelt werden können. Des Weiteren wird das sogenannte Max-Material vorgestellt, eine umfangreiche Sammlung mit Ideen zur sprachförderungsorientierten Umgestaltung des Kindergartenalltags. Im späteren Verlauf wird auf das *Ich bin Max*-Material genauer eingegangen (vgl. ebd.).

Da die Language Route nicht ausschließlich mit Alltagsintegrierter Sprachbildung und Sprachförderung arbeitet, sondern auch gezielte und vorbereitete Sprachförderereinheiten beinhaltet, wird den pädagogischen Fachkräften im zweiten Modul (*Interaktives Vorlesen*) die Methode des Vorlese- und Aktivitätenzyklus vermittelt (vgl. Gerards, 2017, 285). Mit dem Hintergrund, dass Vorlesen eine bedeutende Rolle im Spracherwerb spielt, werden geeignete Bilderbücher und Verarbeitungsmöglichkeiten vorgestellt und die Methode des Erzählteses eingeführt (vgl. ProLog Therapie- und Lernmittel GmbH Handouts, 2015).

Im dritten Modul *Gespräche mit Kindern führen* werden Techniken vermittelt, mit denen aus Gesprächen mit Kindern eine optimale Sprachförderung geschöpft werden kann und des Weiteren vorgestellt, welche Interaktionsfähigkeiten eine pädagogische Fachkraft dazu benötigt. Welche Effekte die verschiedenen Fragearten der Kinder haben können, wird ebenfalls thematisiert (vgl. ebd.).

Das vierte Modul *Wortschatzarbeit* beschäftigt sich mit der Wortschatzförderung und wie diese gezielt und strukturiert anhand des Stufenplan Wortschatz durchgeführt werden kann (vgl. ebd.). Dieser wird im Verlauf der Arbeit noch genauer erläutert.

Im letzten und fünften Modul *Digitale Medien und Einbeziehung der Eltern* erarbeiten die pädagogischen Fachkräfte, wie sie die Eltern in die Sprachbildung und -förderung der Kinder gezielt miteinbeziehen können. Zudem werden ihnen diverse digitale Medien vorgestellt, die sie zukünftig mit in die Sprachförderung miteinbeziehen können (vgl. Schütz, 2015, 192).

Eine überarbeitete Version der Language Route fasst das Modul *Gespräche mit Kindern führen* und *Wortschatzarbeit* zusammen und ergänzt das Modul *Sprachförderung mit mehrsprachigen Kindern*. In diesem Modul lernen die pädagogischen Fachkräfte über die Mehrsprachigkeit in Deutschland und die Stufen des damit verbundenen Zweitspracherwerbs von Kindern (vgl. ebd.).

Zu jedem Modul werden den pädagogischen Fachkräften Beurteilungsbögen ausgeteilt, mit denen sie spezifisch für jeden Themenbereich eine Selbstevaluierung durchführen können, um ihr Verhalten und ihre Kompetenzen zu überprüfen. Die Beurteilungsbögen beinhalten Checklisten, mit denen durch Ankreuzen unkompliziert und schnell festgestellt werden kann, ob die wesentlichen Inhalte des Konzeptes umgesetzt wurden und ob etwas beim nächsten Mal verbessert werden könnte (vgl. Schütz, 2015, 199).

Abbildung 1: Auszug einer Checkliste Sprachförderkompetenzen. Kinder und digitale Medien. ProLog Therapie- und Lernmittel GmbH Handouts, 2015.

Kinder und digitale Medien					
Selbstevaluierung zu „Kinder und digitale Medien“	immer	häufig	selten	nie	Darauf möchte ich achten
5.1 Bei der Planung von Sprachaktivitäten verwende ich digitale Medien.					
5.2 Ich kenne alle Schritte, die notwendig sind, um sprachfördernde Aktivitäten digital zu gestalten, von der Bedienung einer Digitalkamera bis zur Betrachtung einer digitalen Fotoshow am Computer.					
5.3 Mit Hilfe von PC-Anwendungen zur Sprachförderung stelle ich Verbindungen zwischen (bewegten) Bildern, Geräuschen und gesprochenem und geschriebenem Text her.					

Zusätzlich zu den Beurteilungsbögen werden die pädagogischen Fachkräfte an ihren jeweiligen Arbeitsplätzen besucht und bei der Umsetzung der Language Route beobachtet und unterstützt. Dabei wird einerseits auf die generelle Umsetzung geachtet, andererseits auf die Interaktionsfähigkeiten der pädagogischen Fachkräfte und die Durchführung eines Vorlesezyklus. Anschließend erhalten die pädagogischen Fachkräfte innerhalb eines Gesprächs eine Rückmeldung (vgl. Schütz, 2015, 198f.).

5.5 Sprachförderinhalte und Methoden der Language Route

5.5.1 Der Vorlesezyklus

Eine der Techniken, mit der die Language Route arbeitet und in denen pädagogische Fachkräfte ihre Interaktionsfähigkeiten einsetzen können, ist der sogenannte Vorlesezyklus, der aus sechs Phasen besteht. Er fördert durch den Einsatz strukturierter Sprachfördersituationen die Entwicklung der Wortschatzkompetenz, der Textverständniskompetenz und der Erzählkompetenz der Kinder. Damit die Förderung gewährleistet werden kann, sollte täglich ungefähr eine halbe Stunde für den Vorlesezyklus eingeplant werden (vgl. Schütz, 2015, 193).

In der Vorbereitungsphase wählen die pädagogischen Fachkräfte anhand bestimmter Kriterien ein Thema aus, das gemeinsam mit den Kindern über einen Zeitraum von vier bis sechs Wochen mit Hilfe eines spezifischen Bilderbuchs (genannt Ankerbuch (vgl. Poster: Der Vorlesezyklus) erarbeitet wird. Das Bilderbuch dient den pädagogischen Fachkräften als Grundlage für passende Kernwörter, die die Kinder in dem gesamten Zeitraum erwerben sollen. Die Kernwörter werden anhand von Bildern, Gegenständen oder Gebasteltem auf einem für die Kinder stets zugänglichen Erzähltisch vorbereitet und dargestellt (vgl. Schütz, 2015, 194f.).

Die erste Phase ist für den weiteren Verlauf des Vorlesezyklus besonders wichtig (vgl. ProLog Therapie- und Lernmittel GmbH Handouts, 2015). Die pädagogischen Fachkräfte führen die ausgewählten Kernwörter zunächst in variierenden Kleingruppen ein. Die Kernwörter, die für das Verstehen des Bilderbuches nötig sind, werden zunächst mit Hilfe der auf dem Erzähltisch dargestellten Gegenstände für die Kinder veranschaulicht und benannt. Wiederholt werden die Kernwörter anschließend in dem Prozess des sogenannten Interaktiven Vorlesens, welcher dem des Dialogischen Lesens gleicht (vgl. Schütz, 2015, 195).

Dem Konzept des Dialogischen Lesens liegt die Idee zugrunde, dass regelmäßiges Sprechen im Austausch mit Erwachsenen einen positiven Einfluss auf die Sprachfähigkeiten der Kinder hat. Mit dem Dialogischen Lesen bezeichnet man [...] einen Dialog über ein Buch [...], wobei der Austausch wichtiger ist, als das ungestörte Erzählen (Kappeler Suter et al., 2017, 2).

Die erwachsene Person⁶, die voraussetzend an dem Gespräch beteiligt ist, beeinflusst diesen Austausch bewusst, indem sie die aktiven Beiträge der Kinder

⁶ In diesem Fall die pädagogische Fachkraft

aufgreift, die Kinder bestätigt und ermutigt, ihre Aussagen erweitert und stets Sprachlehrstrategien anwendet (vgl. ebd.).

In der zweiten Phase werden die Kernwörter wiederholt, allerdings nicht mehr in Kleingruppen, sondern in der gesamten Gruppe. Auch hier wird beim Vorlesen des Buchtextes die Technik des Interaktiven Vorlesens angewandt (vgl. Schütz, 2015, 195).

Im Mittelpunkt der dritten Phase steht der Erzählverlauf und die Förderung des Textverständnisses (vgl. ebd.). Das Bilderbuch wird dazu der gesamten Gruppe vorgelesen und gestellte Zuhörfragen sollen von den Kindern beantwortet werden. Dabei ist zu beachten, dass die Fragen, sofern es nötig ist, dem Niveau der Kinder angepasst werden (vgl. ProLog Therapie- und Lernmittel GmbH Handouts, 2015).

In der vierten Phase kann das Thema aus dem Bilderbuch erweitert werden, indem andere Bilderbücher angeboten werden (vgl. Schütz, 2015, 195). Des Weiteren werden die Kernwörter in einem anderen Kontext präsentiert und dabei Unterschiede und Gemeinsamkeiten festgestellt (vgl. Poster „Der Vorlesezyklus“).

Das gesamte Material, das im Vorlesezyklus hergestellt und bearbeitet wurde, wird in der fünften Phase in Kleingruppen mit der pädagogischen Fachkraft angeschaut und besprochen. Dabei wird vor allem von den gebastelten und fotografierten Gegenständen Bezug zu dem Ankerbuch hergestellt und reflektiert. Auch in dieser Phase wird erneut das Ankerbuch vorgelesen, um die Kernwörter zu festigen (vgl. ebd.).

In der sechsten Phase wird der Zyklus durch eine Nachbesprechung des Buches abgeschlossen. Der Zeitpunkt dafür wird durch den Stand des Wortschatzes der Kinder bestimmt, indem geprüft wird, ob alle Kinder die Kernwörter erfolgreich gebrauchen können (vgl. Schütz, 2015, 195).

Die einzelnen Phasen werden solange wiederholt, bis der Zyklus erfolgreich abgeschlossen werden kann. Nach jeder Phase findet eine sogenannte Verarbeitungsaktivität statt, der das Ziel verfolgt, die Inhalte des aktuellen Themas zu verinnerlichen (vgl. ebd.).

ProLog WISSEN veröffentlichte ein Poster, das für die pädagogischen Fachkräfte in ihrer jeweiligen Kindertageseinrichtung zugänglich aufgehängt werden kann,

damit sie die relevanten Informationen und Schritte für einen Vorlesezyklus auf einen Blick anschauen können.

Abbildung 2: Der Vorlesezyklus. ProLog WISSEN: Language Route – Unveröffentlichtes Weiterbildungsskript.



5.5.2 Der Stufenplan Wortschatz

Der Stufenplan Wortschatz, der ein Bestandteil des zuvor erläuterten Vorlesezyklus ist, setzt sich aus vier Stufen zusammen. In der ersten Stufe wählt die pädagogische Fachkraft Kernwörter aus Alltagssituationen, Spielen, Liedern oder Büchern aus. In der zweiten Stufe verdeutlicht sie den Kindern die Bedeutung, indem sie sie entweder verbildlicht, erklärt oder mit anderen Wörtern verbindet und erweitert. Anschließend werden diese Kernwörter in der dritten Stufe wiederholt und geübt, damit sie gefestigt werden können und in der vierten Stufe wird kontrolliert, ob die Kinder die

neuen Wörter verstehen und selbstständig an- und verwenden können (vgl. ProLog Therapie- und Lernmittel GmbH Handouts, 2015).

5.5.3 Das *Ich bin Max* Material

Mit dem Konzept der Language Route wurden passend drei Wimmelbücher der *Ich bin Max*-Reihe und ein Ordner mit dem Titel *Mach mehr mit Max* entwickelt. Das Material ist auf die Inhalte der Language Route angepasst und führt Beispiele und Anregungen auf, wie diese Inhalte vermittelt werden können. Sie bieten für die verschiedenen Themenbereiche vollständige Wochenpläne an. An diese können sich die pädagogischen Fachkräfte halten, müssen sie aber nicht. (vgl. Otten & Ender, 2008).

Abbildung 3: Max Wimmelbücher. Prolog-shop.de



Die Wimmelbücher zeigen typische Alltagssituation von dem Protagonisten Max, die mit Geschichten, Liedern, Reimen oder Fragen aus einem beigefügten Leitfaden für pädagogische Fachkräfte erarbeitet und ergänzt werden können (vgl. prolog-shop.de). Der *Mach mehr mit Max*-Ordner beinhaltet acht Themen, mit denen Sprachförderung umgesetzt werden kann. Es werden pädagogisch wertvolle und leicht ausführbare Anleitungen geboten (vgl. Otten & Ender, 2008). Wichtig zu erwähnen ist jedoch, dass die Bücher und der Ordner angeboten werden, um Beispiele darzustellen. Prinzipiell sind die Inhalte und Strukturen der Language Route variabel und können mit vielen anderen Büchern angewandt werden (vgl. Otten & Ender, 2008, 2).

Abbildung 4: Beispiel für einen Language-Route-Zyklus *Mit Max in die Bibliothek*.
ProLog WISSEN: *Mach mehr mit Max-Ordner*.

Der Language-Route-Zyklus „Mit Max in die Bibliothek“

Datum	Phase und Aktivitäten	
Vorher	Vorbereitung	
	Die Erzieherinnen bereiten das Thema vor; Erzählkisten erstellen, Bücher, Material und Kernwörter-Liste, Vorbereitung Portfolio, Vorbereitung der Spiel-Lern-Umgebung, Eltern informieren (Elternbriefe vorbereiten)	
Woche 1	Phase 1: Einführung	
Montag	Vorlesen der Geschichte „Darf man das, Max?“ Lied singen „In einer Bibliothek“ (an die Erzählwand hängen)	8.1.1
Dienstag	Wortspinne „Die Bibliothek“ erstellen Einführen der Geschichte „Der Buchstabenbaum“ Blätter basteln für den Buchstabenbaum Die Geräusche der Buchstaben	8.1.2 8.1.3 8.1.3
Mittwoch	Lauschfrage anbieten Vorlesen der Geschichte „Der Buchstabenbaum“ (die Begriffe rund um das Thema Bücher, Buchstaben und das Lesen werden thematisiert)	8.2.1
Donnerstag	Vorlesen der Geschichte vom Buchstabenbaum Die Buchstabenraupe basteln Das Lied „In einer Bibliothek“ singen Nachspielen der Geschichte „Der Buchstabenbaum“ (Fotoserie erstellen) Die Vorschulkinder spielen die Geschichte vor für die anderen Kinder.	8.2.2 8.2.3
Freitag	Nachbesprechung: Kernwörter an der Erzählwand Portfoliostunde: Portfolioblatt „Der Buchstabenbaum“	8.2.4 8.2.5
Woche 2	Phase 1: Einführung	
Montag	Die Kernwörter rund um „Die Bibliothek“ werden thematisiert anhand des Erzählposters von Max Bibliothek-Ecke einrichten Bibliothek-Ausweise erstellen Lied singen „In einer Bibliothek“ Die Kinder fahren in die Bibliothek (Fotoserie erstellen, an die Erzählwand hängen) Spielen in der Bücherei-Ecke	8.3.1 8.3.1 8.3.2
Dienstag	Spielen in der „Bibliothek-Ecke“ Spiel: „Welches Geräusch macht dein Buchstabe?“ ABC-Lied singen ABC-Reim (an die Erzählwand hängen) ABC-Ballspiel im Bewegungsunterricht	8.3.3 8.3.3
Mittwoch	Wortspinne „Wo Kinder wohnen“ erstellen Buch „Iglu, Haus und Zelt. Was ist deine Welt?“ anbieten Die Vorschulkinder erstellen ein Buch. Lied singen „Bei uns zu Haus ist's schön“	8.4
Montag bis Freitag	Fotoserie Bibliothek-Besuch am Computer anbieten Spielen in der Bibliothek-Ecke	
Freitag	Portfoliostunde: Portfolioblatt „Mein Buchstabe“ Wiederholung Reim Mein Buchstabe ist ...	8.5

Woche 3	Phase 2: Kernwörter	
Montag	Von vorn nach hinten, von links nach rechts, von oben nach unten Bildergeschichte legen Brokkolistücke aus Ton herstellen	8.6
Dienstag	Geschichte „Der unglaubliche Bücherfresser“ vorlesen Lied singen „ABC...“	8.7.1
Mittwoch	Nachbesprechung der Kernwörter anhand Erzählposter „Die Bibliothek“ und anhand der Fotoserie „Besuch Bibliothek“ (Beamer)	
Mittwoch bis Freitag	Digitale Version vom Bilderbuch „Der unglaubliche Bücherfresser“ zu zweit am Computer betrachten	
Donnerstag	Spielen in der Bücherei-Ecke Lieblingsbücher thematisieren	8.7.2
Freitag	Portfoliostunde: Portfolioblatt „Mein Lieblingsbuch“ Weitere Gespräche im kleinen Kreis über die Lieblingsbücher	8.7.3
Woche 4	Phase 3: Erzählverlauf	
Montag	Wortspinnne „Das Schreiben“ erstellen Erzähltheater „Der Löwe, der nicht schreiben konnte“ Das Büchertheater I Das Büchertheater II	8.8.1 8.8.2 8.8.3
Dienstag	Ein Lesezeichen Das Büchertheater III	8.9 8.8.4
Mittwoch	Das Büchertheater IV Die Nachrichten von heute Lauschfrage stellen, Vorlesen der Geschichte „Der Löwe, der nicht schreiben konnte“	8.8.5 8.10
Mittwoch bis Freitag	Digitale Fotoserie „Bücherei-Ausflug“ zu zweit betrachten (am Computer) Digitale Version „Geschichte vom Löwen“ betrachten mit der ganzen Gruppe (Beamer)	
Donnerstag	Büchertheater	8.8.5
Freitag	Portfoliostunde: Portfolioblatt „Das Erzähltheater“	8.11
Woche 5	Phase 4: Das Thema erweitern	
Montag-Donnerstag	Das Kinderliteraturfest vorbereiten Bücher zum selben Thema vorlesen, um das Thema „Mit Max in die Bibliothek“ zu erweitern Digitale Versionen der Bilderbücher anbieten	8.12
Freitag	Gespräche an der Erzählwand: Was wissen wir jetzt? Portfoliostunde: Abschluss Das Kinderliteraturfest	8.13.1 8.13.2
Woche 6	Phase 5: Nachbesprechung	
	Das kindgeführte Entwicklungsgespräch Das kindgeführte Elterngespräch Die Gegenstände werden mit nach Hause genommen. ErzieherInnen besprechen nach, was gut und was weniger gut verlief, Bericht führen und Materialien aufbewahren.	

5.6 Fazit Language Route

Erwachsene haben für Kinder in Kindertageseinrichtungen eine Vorbildfunktion (vgl. Garschhammer & Kieferle, 2011, 32). Dies beachtet die Language Route und passt ihre Inhalte und Methoden darauf an. Durch die Schulung der pädagogischen Fachkräfte werden sie sich dieser Vorbildfunktion bewusst und können Kindern bewusst bei der Entwicklung ihrer Sprache helfen und sie fördern, indem sie beispielsweise falsch ausgesprochene Wörter korrekt wiederholen.

Wie bereits in Abschnitt 2 erwähnt, fällt Kindern das Sprechen in diesem Alter leichter und genau dies nimmt sich die Language Route als Basis. Sie regt Kinder durch geeignete Inhalte zum Sprechen an, was zur Folge hat, dass sich die Aussprache durch den stetigen Austausch im Kindergarten kontinuierlich verbessert. Der Stufenplan Wortschatz ist darauf angepasst, dass Kinder im Kindergartenalltag neue Wörter lernen und ihren Wortschatz erweitern. Im Alter von drei bis vier Jahren, ein Zeitraum, der in die geeignete Zeitspanne für die Language Route fällt, sind Kinder nach Brügge und Mohs (2007) in der Lage Bildergeschichten zu folgen und Fragen zu ihnen zu verstehen. Nach und nach können sie zudem komplexere Zusammenhänge der Geschichten verstehen und sprachlich an Gesprächen teilnehmen und ihnen folgen (45). Das macht sich die Language Route zum Vorteil, indem sie dort ansetzt und darauf aufbaut.

(B) Praktischer Teil

6. Adaption des Sprachbildungs- und -Förderungskonzeptes Language Route

6.1 Zielsetzung

Oftmals verfügen pädagogische Fachkräfte über wenig Erfahrungen im Bereich UK. Diesem sollte man bewusst entgegenwirken und möglichen Unsicherheiten und fehlendem Wissen vorbeugen. So könnte man sich an dem sogenannten COCP-Programm⁷ orientieren, welches sich mit dem Training von Bezugspersonen auseinandersetzt (vgl. Björck-Akesson et al. 1994, zitiert nach Kristen 2003, 101). Das Programm sieht als Ziel, den Bezugspersonen eine verbesserte Kommunikation mit uk Kindern zu gewährleisten und erreicht dies, indem es in einem Training lehrt, wie Gelegenheiten geschaffen und genutzt werden können, um mit uk Kindern zu kommunizieren. Nach Braun (1994, zitiert nach Kristen 2003, 101) sollten pädagogische Fachkräfte auf die spezielle Kommunikation mit uk Kindern vorbereitet werden, indem sie Rollenspiele und Selbsterfahrungsübungen absolvieren und Videos analysieren. So, wie im Rahmen der Language Route in Seminaren und Fortbildungen die Interaktionsfertigkeiten und Inhalte und Methoden vermittelt werden, könnte es ebenso Fortbildungen geben, in denen vorbereitende Maßnahmen für die Kommunikation mit uk Kindern vermittelt werden. Denn wie bereits in Abschnitt 1.3 erwähnt, wurde festgestellt, dass pädagogische Fachkräfte die Fortbildungen als sehr hilfreich empfunden haben.

Des Weiteren sollten die Inhalte und das Material sowohl für die pädagogischen Fachkräfte als auch für die Kinder angepasst werden. Vorrangiges Ziel sollte dabei sein, dass erreicht wird, dass die uk Kinder einerseits am Erarbeiten der Inhalte teilhaben können und nicht aufgrund von Sprachbarrieren ausgeschlossen werden. Gleichzeitig soll ermöglicht werden, dass sich die uk Kinder die Inhalte genau wie sprechenden Kindern aneignen können.

⁷ Communicative Development of nonspeaking children and their Communication Partners

6.2 Voraussetzungen

Grundsätzlich sollte genügend Personal in der Einrichtung arbeiten, das sich auskennt und einerseits über notwendiges Wissen verfügt und es angemessen anwenden kann und es andererseits auch an Kolleginnen und Kollegen weitergeben und bei Fragen helfen kann. Im späteren Verlauf dieser Arbeit werden zwei Poster vorgestellt, die pädagogischen Fachkräften ohne jegliche Vorkenntnisse einen Überblick über einerseits UK, andererseits über die Besonderheiten in einem Gespräch mit einem uk Kind, ermöglichen sollen.

Kinder müssen Zugriff auf persönliche Kommunikationshilfen haben. Dabei steht nicht im Fokus, dass das uk Kind bereits perfekt mit seinem Hilfsmittel umgehen kann. Zudem muss das Umfeld Chancen und Gelegenheiten zur Mitbestimmung und Mitsprache bieten. Voraussetzung dafür ist, dass Eltern und Bezugspersonen ausreichende Informationen über UK haben und dass sie den Kindern grundsätzlich zutrauen, dass sie etwas zu sagen haben. Kinder, die über stark eingeschränkte Möglichkeiten zur Kommunikation verfügen, sind besonders darauf angewiesen, dass sich ihre Kommunikationspartner die Zeit nehmen, ihnen zuzuhören, um ein richtiges Gespräch führen zu können. Dazu gehört, dass sie die uk Kinder zeitlich nicht unter Druck setzen, indem sie ihnen Worte oder Sätze vorwegnehmen. Denn es ist zwar bewiesen, dass Kommunikationshilfen die kommunikativen Möglichkeiten verbessern, allerdings

ist die Bereitschaft der Gesprächspartner, sich auf die Situation einzulassen und den Kommunikationsprozeß durch eine förderliche Einstellung und Gesprächsführung zu unterstützen [*sic!*], von entscheidender Bedeutung (Kristen, 2002, 26).

Beobachtet man ein Gespräch mit einem uk Kind, so fällt auf, dass oftmals aufgrund von langsamer und undeutlicher Artikulation, langen Gesprächspausen und dem Einsatz von verschiedenen Kommunikationsmodi, beispielsweise Gestik und Mimik, kein natürliches Gespräch zustande kommt (vgl. Boenisch, 2009, 45). Auch der nicht ausreichend ausgeprägte Wortschatz kann Gespräche mit uk Kindern erschweren. Daher geben die Grundprinzipien der Language Route, beispielsweise

der Stufenplan Wortschatz, eine gute Basis zur Sprachentwicklung und -förderung für uk Kinder.

Das Team sollte sich regelmäßig und ausführlich über die spezifische Förderung der uk Kinder austauschen. Die pädagogischen Fachkräfte können sich Notizen zu dem Verhalten oder Vorlieben des uk Kindes, oder Notizen von den bisherigen Gesprächen machen, beispielsweise über die Methoden, mit denen sie bisher erfolgreich gearbeitet haben. Diese Notizen sollten gemeinsam mit dem Material abgeheftet werden, damit sie stets zugänglich sind. Dies erleichtert einerseits beim nächsten Mal, wenn mit dem Material gearbeitet wird, den Einstieg, andererseits kann es als Grundlage oder Hilfestellung für ein anderes Teammitglied dienen.

6.3 Vorgehensweise

Prinzipiell sollten zwei Aspekte beachtet werden. Für die pädagogischen Fachkräfte steht in erster Linie die Umsetzung der Inhalte im Mittelpunkt, daher sollte herauskristallisiert werden, wie die pädagogischen Fachkräfte die Inhalte der Language Route uk Kindern vermittelt werden können und was sie dabei beachten müssen. Im Rahmen dieser Arbeit werden dazu Poster, Checklisten und eine kurze Darstellung über das sogenannte Modeling dienen.

Der zweite Aspekt betrifft die uk Kinder, jedoch sollte sich dabei die Frage gestellt werden, ob die Inhalte tatsächlich verändert werden sollten. Schließlich sollten uk Kinder nicht separiert von den anderen Kindern gefördert werden, was erfordert, dass alle mit den gleichen Inhalten und Themen arbeiten. Dies führt letztendlich zu dem Schluss, dass nicht die Inhalte verändert werden sollten, sondern nur die Herangehensweise.

Theoretisch gibt es einen weiteren, dritten Aspekt, der beachtet werden sollte. Die Inhalte sollten so konzipiert werden, dass sie in den Alltag integriert werden können und nicht gesondert gelehrt werden müssen. Da die Language Route an sich dies jedoch bereits beachtet, bedarf es diesbezüglich keiner Adaption.

6.4 Hinweise für pädagogische Fachkräfte ohne UK-Kenntnisse

Jede Bezugsperson eines uk Kindes sollte nach Light et al. (vgl. Light et al. 1985, zitiert nach Nonn 2011, 37) ein soziales Training absolvieren, damit eine gleichmäßige und sichere Kommunikation gewährleistet werden kann. Nachfolgend wird vorgestellt, was eine pädagogische Fachkraft über UK wissen sollte, damit sie die Inhalte der Language Route mit einem uk Kind nutzen kann. Da die Language Route ihre Methoden und Tipps für pädagogische Fachkräfte kurz und knapp auf Postern darstellt und diese Poster für die Kindertageseinrichtungen bereitgestellt werden, könnte man für die pädagogischen Fachkräfte, die keinerlei UK-Kenntnisse besitzen, die wichtigsten Hinweise ebenfalls auf einem Poster veranschaulichen.

6.4.1 Poster: Was ist UK?

Zunächst einmal sollte eine pädagogische Fachkraft wissen, dass UK einen multimodalen Ansatz erfordert, bei dem so viele Kommunikationsformen wie möglich sowohl individuell als auch situativ verknüpft werden (vgl. Kaiser-Mantel, 2012, 14). Dies beinhaltet, dass auch die Lautsprache, sofern sie vorhanden ist, selbstverständlich mitgenutzt wird und durch UK lediglich erweitert wird (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang sollten die drei Funktionen von UK vorgestellt werden und wozu UK genutzt werden kann, um der pädagogischen Fachkraft einen groben Überblick zu ermöglichen. Zum Schluss sollte ein grober Überblick von Hilfsmitteln gezeigt werden, in welchem die Hilfsmittel in ihren verschiedenen Kategorien geordnet sind.

Abbildung 5: Poster: Unterstützte Kommunikation.



6.4.2 Besonderheiten im Gespräch

Für die meisten Menschen ist es selbstverständlich, über Lautsprache zu kommunizieren, daher richtet und begrenzt sich die Aufmerksamkeit in Gesprächen hauptsächlich auf die Lautsprache (vgl. Kristen, 2002, 46). Demnach ist es besonders wichtig für pädagogische Fachkräfte alle nonverbalen Signale und Mitteilungen der uk Kinder zu bemerken und aufzugreifen, indem sie darauf reagieren. Um dies zu erreichen, sollten pädagogische Fachkräfte zunächst ihre Wahrnehmung schärfen und in jedem noch so kurzen Gespräch darauf achten, dass sie keine Signale oder Bemühungen zu Gesprächen verpassen. Jedem Versuch seitens des Kindes sollte Bedeutung zugetragen werden.

Im bisherigen Verlauf dieser Arbeit wurde dargestellt, dass Gespräche mit uk Kindern in der Regel asymmetrisch aufgebaut sind. Der Sprechanteil der Kommunikationspartner ist deutlich größer, als der des uk Kindes. Um dem vorzubeugen, sollte die pädagogische Fachkraft stets darauf achten, dass sie so viele Gelegenheiten wie möglich bietet, in denen sich uk Kinder äußern können. Dies erfordert gleichzeitig, dass sie geduldig ist und lange Pausen akzeptiert. Dabei sollte die pädagogische Fachkraft darauf achten, dass sie uk Kindern keine Wünsche oder Aussagen vorwegnimmt. Sie sollte genügend Zeit zum Fragen, Auffordern und Wünsche äußern zur Verfügung stellen. Denn durch das Vorwegnehmen von diesen Äußerungen verhindert sie Kommunikation, was zur Folge hat, dass die uk Kinder keine richtige Kommunikation erlernen können (vgl. Kristen, 2002, 135). Das Warten auf eine Antwort kann durchaus schwerfallen. Da kann es helfen, in Gedanken bis 20 zu zählen, dabei das uk Kind zu beobachten und versuchen zu erschließen, ob es noch etwas sagen möchte und sich vorbereitet oder ob es möglicherweise nicht weiß, was es sagen soll (vgl. Hüning-Meier & Pivit, 2010, 01.032.008).

Uk Kinder erlangen seltener zu der Erkenntnis, dass es sich lohnt zu kommunizieren, dass Kommunizieren Spaß macht und dass sie mit Kommunizieren Einfluss nehmen können (vgl. Kristen, 2002, 46). Diese Erfahrungen können dazu führen, dass sie die Lust daran verlieren, zu kommunizieren. Daher ist es besonders wichtig, diese Kinder zu motivieren und ihnen Spaß am Kommunizieren zu vermitteln. Dazu zählt auch, dass die pädagogische Fachkraft dazu beiträgt, dass uk Kinder ein Bedürfnis nach Kommunikation entwickeln. Dies kann beispielsweise gezielt mit der sogenannten *Etwas-fehlt-Situation* erreicht werden. „Bei dieser Strategie nutzt

man in einer Alltagssituation das Fehlen eines wichtigen Gegenstandes, um Kommunikation zu provozieren“ (Cipani 1988, zitiert nach Kristen 2002, 135f). Diese Situation führt im besten Falle dazu, dass uk Kinder von sich aus mit Hilfe der Kommunikationshilfe gezielt nach diesem Gegenstand fragen. Es hat sich gezeigt, dass „eine Person wesentlich motivierter ist, unterstützt zu kommunizieren, wenn sie damit wirklich etwas Sinnvolles erreichen kann“ (Kristen, 2002, 139).

In dem eigentlichen Gespräch mit uk Kindern sollte versucht werden, sich an die Methode Beschreiben, statt Benennen zu halten. Fragen, die durch Benennen beantwortet werden können, bieten nur einen geringen Spielraum zu (vgl. Andres, Gülden & Stahl, 2007, 181). In der Regel sind die Wörter der Antworten stark themengebunden, mit denen lediglich in einem spezifischen Kontext gearbeitet werden kann. Vielmehr sollte versucht werden, durch die Methode des Beschreibens den Wortschatz mit Wörtern, die allgemein und vielfältig genutzt werden können, zu erweitern. Das Ziel dabei sollte sein, dass den uk Kindern eine für den Alltag gedachte Basis für Kommunikation ermöglicht wird, sie somit ihre Bedürfnisse und Interessen äußern können und ihnen sprachliches Handeln bietet. Nach und nach soll die Abhängigkeit von Bezugspersonen, die ihnen Wörter zur Verfügung stellen, verringert werden mit dem Ziel, dass sie sich womöglich ohne fremdes Einwirken neue Wörter aneignen können (vgl. Michel, 2007, 210).

Die Pädagogische Fachkraft sollte versuchen Situationen schaffen, in denen für die uk Kinder ein tatsächliches Bedürfnis nach Kommunikation besteht und sie nicht zu etwas zwingen, weil sie zu versteift das Ziel der Sprachförderung verfolgt.

Kinder haben bereits ein Gespür dafür, wann eine Kommunikationssituation „echt“ ist [...]. Als unecht und wenig motivierend werden z. B. Fragen erlebt, von denen der Fragende die Antwort bereits kennt. Ebenso unecht ist ein Abfragen wie: „Zeig mal das Wort ... auf dem Talker⁸!“ (Hüning-Meier & Pivit 2010, 01.032.005).

Diese Tatsache befürwortet eine realistische Erarbeitung der neuen Wörter. Fragen nach spezifischen Gebärden oder Symbolen auf den Kommunikationshilfen sollten vermieden werden. Das Erlernen und Erarbeiten sollte so echt wie möglich gestaltet

⁸ Ein Talker ist ein einfaches Sprachausgabegerät (vgl. Eelke Schuur: <https://kommunikation-unterstuetzen.de/kommunikationshilfen/talker>).

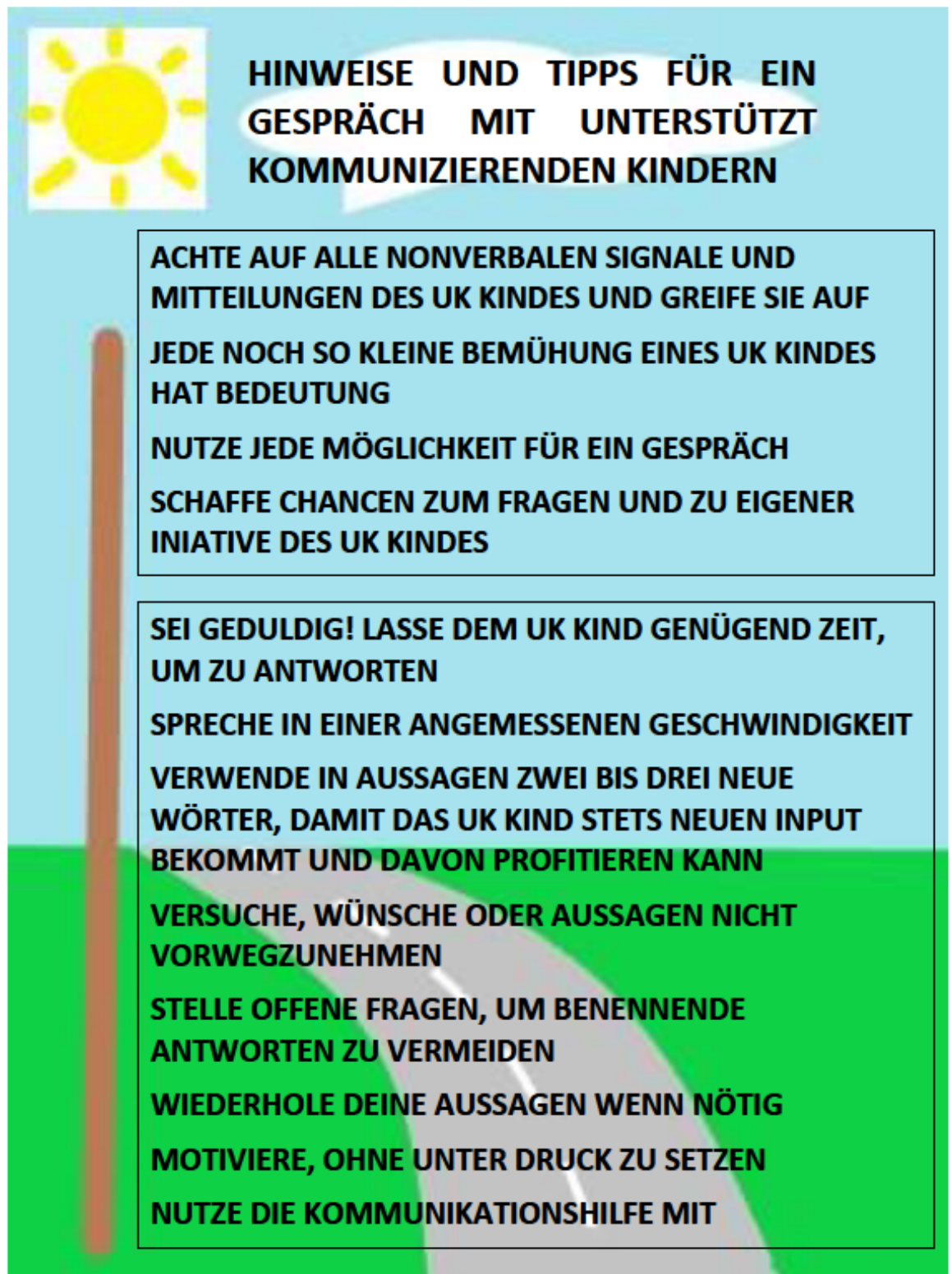
werden, beispielsweise mit offenen Fragen und Aussagen nach Erlebnissen der uk Kinder (vgl. ebd.). Dabei kann auch die pädagogische Fachkraft etwas von sich erzählen und dabei die Kommunikationshilfe nutzen. In den meisten Gesprächen wechseln sich schließlich ebenfalls beide Kommunikationspartner ab und es wird keiner der beiden Partner gezwungen, etwas zu sagen.

Auf die räumliche Perspektive bezogen kann es durchaus zuträglich sein, wenn für diese Situation kein gesonderter Raum aufgesucht wird, damit keine künstliche oder konkrete Lernsituation vermittelt wird. Dennoch sollte genügend Ruhe sein, damit uk Kinder nicht zu schnell abgelenkt werden oder Schwierigkeiten haben sich zu konzentrieren. Im Rahmen der Gruppenarbeit sind diese Hinweise selbstverständlich ebenfalls zu beachten.

Im Gruppengeschehen können uk Kinder leicht unter Zeitdruck geraten, wenn sie bemerken, dass sie nicht so schnell antworten können, wie die Kinder in ihrem Umfeld. Daher kann es nützlich sein, eine veränderte oder angepasste Frage zu stellen, die zudem früher gestellt wird, damit die uk Kinder genügend Zeit zum Überlegen und Vorbereiten einer Antwort haben.

Auch für die Besonderheiten im Gespräch mit uk Kindern wäre es sinnvoll ein Poster zu gestalten, das gut ersichtlich aufgehängt werden kann, damit die pädagogischen Fachkräfte die wichtigsten Hinweise schnell zugänglich haben und sich durchlesen können, um ihr Wissen aufzufrischen oder bestimmte Punkte nachlesen zu können. Die Language Route bietet ein ähnliches Poster an, auf dem die Interaktionsfertigkeiten für Gespräche mit Kindern dargestellt sind. Die Hinweise auf diesem Poster sollten selbstverständlich auch in einem Gespräch mit uk Kindern beachtet werden. Das Poster befindet sich zum besseren Verständnis im Anhang und kann durch das nachfolgend dargestellte Poster ergänzt und erweitert werden. Da das Poster aus dem Abschnitt 6.4.1 über UK und das nachfolgende Poster lediglich *ergänzend* zu dem Poster mit den Interaktionsfertigkeiten gelten sollte, sind die Hinweise und Tipps von dem Interaktionsfertigkeitenposter nicht erneut aufgegriffen.

Abbildung 6: Poster Hinweise und Tipps für ein Gespräch mit unterstütz kommunizierenden Kindern



6.5 Spezifische Adaptionen und Erweiterungen

Nachfolgend werden verschiedene Handlungsmöglichkeiten und Beispiele dargestellt und erläutert.

6.5.1 Vorlesen

Wie bereits erläutert, bietet das Dialogische Bilderbuchlesen und Betrachten eine gute Grundlage für eine Sprachförderung. Der Vorlesezyklus der Language Route kann abgewandelt gleich drei Ziele erreichen. Einerseits kann er genutzt werden, um ein natürliches Gespräch zu schaffen, mit ihm kann der Wortschatz erweitert und gleichzeitig der Umgang mit der Kommunikationshilfe geübt werden. Im Kontext UK ist zu beachten, dass der Wortschatz, der erlernt werden soll, nicht zu spezifisch und in vielen verschiedenen Situationen anzuwenden ist (vgl. Erickson & Clendon 2009, zitiert nach Sachse & Willke 2013, 188).

Hält man sich den zuvor dargestellten und erläuterten Vorlesezyklus vor Augen, so ist es sinnvoll ihn durch eine weitere Vorbereitungsphase (nachfolgend Phase 1-UK genannt) zu ergänzen, indem die bestehende Vorbereitungsphase durch gewisse Aspekte erweitert wird. Der Vorlesezyklus der Language Route sieht wie bereits erwähnt vor, dass die pädagogische Fachkraft Kernwörter auswählt. Wird mit UK Kindern gearbeitet, so sollten nicht nur Kernwörter ausgewählt werden, sondern sollten diese auch für die UK Kinder angepasst erarbeitet und dargestellt werden. Die pädagogische Fachkraft könnte sie entweder in dem tatsächlichen Hilfsmittel einspeichern oder, falls vorhanden, in einem Hilfsmittel, das dem Team vorliegt. Da die Beschaffung eines elektronischen Hilfsmittels mit hohen Kosten verbunden ist (vgl. Kristen, 2002, 84) und demnach in der Regel keines für das gesamte Team bereitgestellt werden kann, kann man auf Alternativen umsteigen. So steht beispielsweise die LetMeTalk: Gratis AAC Talker App kostenfrei zur Verfügung (vgl. letmetalk.info). Alternativ können auch die passenden Gebärden rausgesucht und erlernt werden, damit die pädagogische Fachkraft im späteren Verlauf des Vorlesezyklus mit diesen arbeiten kann. Es kann hilfreich sein, bestimmte Aussagen bereits vorzuformulieren und sie dem Buch beizulegen, damit auch andere pädagogischen Fachkräfte die spezifischen Aussagen nutzen können (vgl. Sachse & Willke, 2013, 189).

Des Weiteren sollte der Vorlesezyklus um eine Einzelphase erweitert werden, entweder mit jeweils einem uk Kind oder einer Gruppe von uk Kindern, um gemeinsam die neuen Wörter zu erarbeiten. Dies sollte Schritt für Schritt geschehen. Der Fokus liegt in dieser Phase darauf, dass die uk Kinder erfahren, um welche Wörter es sich thematisch handelt und wo sich diese Wörter und Aussagen auf der Kommunikationshilfe befinden. Es kann hilfreich sein, die Fokuswörter auf der Kommunikationshilfe farblich zu markieren. Wenn mit Gebärden gearbeitet wird, so sollten in dieser Phase die Gebärden gemeinsam erlernt werden. Diese können ebenfalls in ausgedruckter Form vorliegen.

Der Vorlesezyklus kann genutzt werden, um einen Zielwortschatz aufzubauen und ihn nach und nach zu erweitern. Der sogenannte Zielwortschatz besteht aus sorgfältig ausgewähltem und gut durchdachtem Kern- und Randvokabular, mit dem uk Kinder mit ihrer Kommunikationshilfe unabhängig und situationsübergreifend kommunizieren können (vgl. Kaiser-Mantel, 2012, 62). „Das Arbeiten an einem Zielvokabular ermöglicht Partizipation zu allen Themen, in allen Gesprächen mit unterschiedlichen Gesprächspartnern“ (Kaiser-Mantel, 2012, 62), das durch den Gebrauch von Gebärden, Symbolen, Abbildungen oder einem elektronischen Sprachausgabegerät ermöglicht wird.

In dieser Phase ist zu beachten, dass sowohl die uk Kinder als auch die pädagogische Fachkraft die Kommunikationshilfe oder Gebärden nutzen. Nachfolgend wird genauer darauf eingegangen.

6.5.2 Lernen am Modell

Oftmals wird von Kindern, die unterstützt kommunizieren, erwartet, dass sie von Beginn an eine alternative Kommunikationsform nutzen können (vgl. Sachse & Boenisch 2009, zitiert nach Nonn 2011, 37). Für den Umgang mit den Hilfsmitteln fehlt ihnen in der Regel jedoch ein Modell, was wiederum das Lernen am Modell verhindert, welches zu den wichtigsten sozialkognitiven Fähigkeiten zählt (vgl. Nonn, 2011, 37). Daher sind uk Kinder auf Vorbilder angewiesen, die ihnen den Umgang mit der Kommunikationshilfe zeigen (vgl. Kaiser-Mantel, 2012, 64). Das Nutzen und Mitbenutzen der Kommunikationshilfen wird Modeling genannt und bewirkt, dass dem uk Kind förderliche Bedingungen für die Sprachentwicklung gewährleistet

werden (vgl. Sachse & Boenisch 2009, zitiert nach Hüning-Meier & Pivitt 2010, 01.032.002). Beim Modeling geht es hauptsächlich darum, uk Kindern zu zeigen, wie man ein Wort in der Kommunikation einsetzt und nicht darum, wo es auf der jeweiligen Kommunikationshilfe zu finden ist (vgl. Hüning-Meier & Pivitt, 2010, 01.032.010). Im Optimalfall ist der Gesprächspartner der Sprache der uk Kinder einen Schritt voraus und benutzt mehr Wörter, damit die uk Kinder davon profitieren können und ihre sprachlichen Kompetenzen erweitern können (vgl. Nonn, 2011, 37).

Um einen gesicherten Wortschatz mit Hilfe des Modelings aufbauen zu können, müssen zwei Voraussetzungen erfüllt sein. Modeling kann nur zu Erfolg führen, wenn die gemodelten Wörter sowohl dem uk Kind als auch der pädagogischen Fachkraft direkt zur Verfügung stehen. Denn nur durch direktes Anwenden kann das Gesehene gefestigt werden (vgl. Andres, Gülden & Stahl, 2007, 181). Die zweite zu erfüllende Bedingung ist, dass die pädagogische Fachkraft dem uk Kind zeitnah vormacht, wie ein Wort genutzt werden kann (vgl. ebd.). Die pädagogische Fachkraft kann den Wortschatz beispielsweise erweitern, indem sie dem uk Kind in einer Frage Gegensätze anbietet und sie gleichzeitig auf der Kommunikationshilfe oder anhand von Gebärden modelliert.

Nach und nach kann versucht werden Unterstützung zu verringern und sie, sobald sie nicht mehr nötig ist, ganz wegzulassen, um den Lernprozess zu fördern (vgl. Andres, 2002, 15). Dies kann stufenweise geschehen, indem die pädagogische Fachkraft zunächst die Kommunikationshilfe komplett mitbenutzt und in der nächsten Stufe lediglich auf die Kommunikationshilfe zeigt und das uk Kind auffordert, sie zu nutzen. Beim nächsten Mal fordert die pädagogische Fachkraft das uk Kind verbal auf, ohne auf die Kommunikationshilfe zu zeigen und in der letzten Phase zeigt sie nur noch auf die Kommunikationshilfe, ohne zusätzlich verbal aufzufordern. Mit Hilfe dieses Verfahrens kann die pädagogische Fachkraft dazu beitragen, dem uk Kind lebenspraktische Fähigkeiten anzueignen, da es Schritt für Schritt gelernt hat, selbstständig Wünsche und Bedürfnisse zu äußern (vgl. ebd.). Wie mehrfach erwähnt achtet die Language Route darauf, dass die Inhalte so alltagsintegriert wie möglich vermittelt werden. Daher ist es wichtig, dass sich die pädagogische Fachkraft bereits im Voraus überlegt, wie sie die gemodelten Wörter, die zuvor

beispielsweise im Vorlesezyklus erarbeitet und geübt wurden, in einem anderen Kontext und alltagsintegriert anwenden kann.

Um die Voraussetzungen für gelingendes Modeling zu erfüllen, ist es wichtig, dass sich die pädagogische Fachkraft ausführlich in der zuvor dargestellten Phase 1-UK mit dem Hilfsmittel des UK Kindes auseinandersetzt.

6.5.3 Evaluationsbogen Modeling

Das Sprachförderkonzept Language Route arbeitet mit vielen Evaluationsbögen für die pädagogischen Fachkräfte. Da das Lernen am Modell beziehungsweise Modeling eine wichtige Rolle in der Kommunikation mit UK Kindern spielt, sollte es für die pädagogische Fachkraft einen Evaluationsbogen geben, mit dem sie ihr Verhalten reflektieren kann mit dem Ziel, es langfristig bestenfalls zu verbessern. Dieser Evaluationsbogen könnte beispielsweise wie folgt aussehen:

Abbildung 7: Evaluationsbogen Modeling.

Selbstevaluierung zu „Modeling bei uk Kindern“	Immer	Häufig	selten	nie	Darauf möchte ich achten
Ich habe mich ausreichend mit der Kommunikationshilfe beschäftigt und kann sicher mit ihr umgehen					
Ich nutze die Kommunikationshilfe des uk Kindes mit					
Ich führe Schritt für Schritt neue Wörter auf der Kommunikationshilfe ein					
Ich mache dem uk Kind zeitnah vor, wie die Wörter genutzt werden					
Ich arbeite in einer für das uk Kind angemessenen Geschwindigkeit					
Ich zeige dem uk Kind in angemessener Geschwindigkeit, wie ein Wort verwendet wird (als Gebärde, auf dem Sprachcomputer, ...)					
Ich wiederhole mich (oft genug, aber auch nicht zu oft)					
Ich gebe dem uk Kind genügend Zeit, um zu antworten/fragen/ etc.					
Ich benutze mehr Wörter als das uk Kind, um Weiterentwicklung zu ermöglichen					
Ich überfordere das uk Kind nicht					
Ich benutze verschiedene Fragetypen					
Meine Formulierungen variieren und sind nicht zu eintönig					
Ich vermeide die Aufforderung „Zeig mir...“					
Ich halte mich an die Methode <i>Beschreiben</i> , statt <i>Benennen</i>					
Ich beachte die Interessen des uk Kindes					
Wenn angebracht: ich verringere den eigenen Gebrauch der Kommunikationshilfe					

6.5.4 Checkliste für den Erzähltisch

Wie in Abschnitt 5.4 erwähnt, stehen den pädagogischen Fachkräften Checklisten zur Verfügung, die sie als Vorbereitung, Kontrolle oder Evaluation nutzen können. Die Checkliste Erzähltisch kann genutzt werden, um während des Erzähltes in den verschiedenen Phasen des Vorlesezyklus ohne viel Aufwand Beobachtungen notieren zu können. Der Beobachtungsbogen umfasst die Kategorien Sprachverständnis, Sprachproduktion mit den Unterkategorien Artikulation, Satzbau, Wortschatz, Gesprächsstruktur und Gesprächsqualität. Unter die Kategorie Spielhandlungen fallen die Unterkategorien Handlungsstruktur, Handlungsqualität und Beginnende Lese- und Schreibfähigkeiten (vgl. Otten & Ender, 2008, 12ff.). Befindet sich in der zu beobachtenden Gruppe ein uk Kind, so könnten bestimmte Kategorien verändert, weggelassen oder erweitert werden. Wenn möglich, können selbstverständlich einzelne Kategorien aus dieser Checkliste zusätzlich verwendet werden. Zum besseren Verständnis ist die originale Checkliste für den Erzähltisch dem Anhang beigelegt. Die pädagogische Fachkraft sollte im besten Falle von dem jeweiligen Kind abhängig machen, welche Kategorien der Checklisten sie verwendet. Man könnte dieser Checkliste, vor allem, wenn man das zuvor erläuterte Modeling berücksichtigt, um eine Kategorie zum Umgang mit dem Hilfsmittel ergänzen, um auf Dauer feststellen zu können, inwieweit das uk Kind diesbezüglich Fortschritte macht.

6.5.5 Erweiterung der Checkliste

Abbildung 8: Checkliste für einen Erzähltisch mit einem UK Kind

Umgang mit Hilfsmittel

Das Kind nutzt

- ☐ Elektronische Hilfsmittel: _____
- ☐ Nicht-Elektronische Hilfsmittel: _____
- ☐ Körpereigene Hilfsmittel: _____
- ☐ Andere: _____

- ☐ Das Kind initiiert von sich aus ein Gespräch
- ☐ Das Kind initiiert von sich aus kein Gespräch
- ☐
- ☐ Das Kind antwortet von sich aus, ohne angesprochen zu werden
- ☐ Das Kind antwortet nicht von sich aus, es muss explizit angesprochen werden

- ☐ Das Kind reagiert, wenn es angesprochen wird
- ☐ Das Kind reagiert nicht, wenn es angesprochen wird

- ☐ Das Kind kann das Gespräch aufrechterhalten
- ☐ Das Kind kann das Gespräch nicht aufrechterhalten

- ☐ Das Kind antwortet zügig
- ☐ Das Kind benötigt sehr viel Zeit, um zu antworten

- ☐ Das Kind bildet Einwortsätze
- ☐ Das Kind bildet Zweiwortsätze
- ☐ Das Kind bildet Mehrwortsätze

- ☐ Das Kind verwendet richtige Artikel
- ☐ Das Kind verwendet Verben
- ☐ Das Kind verwendet Nomen
- ☐ Das Kind verwendet Eigenschaftswörter
- ☐ Das Kind konjugiert die Verben
- ☐ Das Kind konjugiert die Verben nicht

- ☐ Das Kind erinnert sich an die zuvor erarbeiteten Kernwörter/ Gebärden
- ☐ Das Kind scheint sich nicht an die zuvor erarbeiteten Kernwörter/ Gebärden zu erinnern

Hilfestellungen

- ☐ Das Kind nutzt das Hilfsmittel von sich aus
- ☐ Das Kind nutzt das Hilfsmittel nicht von sich aus und muss erst dazu aufgefordert werden

- ☐ Das Kind braucht insgesamt viel Hilfe im Umgang mit seinem Hilfsmittel
- ☐ Das Kind braucht insgesamt kaum Hilfe im Umgang mit seinem Hilfsmittel
- ☐ Das Kind braucht keine Hilfe im Umgang mit seinem Hilfsmittel
- ☐ Das Kind weiß, wo sich die Kernwörter* auf der Kommunikationshilfe befinden
- ☐ Das Kind weiß nicht, wo sich die Kernwörter* auf der Kommunikationshilfe befinden
- ☐ Das Kind kennt die notwendigen Gebärden* für den Vorlesezyklus
- ☐ Das Kind kennt die notwendigen Gebärden* für den Vorlesezyklus nicht

*aus dem aktuellen Vorlesezyklus

- ☐ Das Kind kann sich die Kernwörter gut merken
- ☐ Das Kind kann sich die Kernwörter nicht merken
- ☐ Das Kind kann selbstständig nach Informationen fragen
- ☐ Das Kind kann nicht selbstständig nach Informationen fragen
- ☐ Das Kind macht insgesamt Fortschritte im Vergleich zum letzten Mal
- ☐ Das Kind macht insgesamt keine Fortschritte im Vergleich zum letzten Mal

Arten der Aussagen

Das Kind kann folgende Aussagen treffen

- ☐ Benennen
- ☐ Beschreiben
- ☐ Fragen
- ☐ Auf Fragen antworten
- ☐ Bedürfnisse äußern
- ☐ Gefühle äußern
- ☐ Wünsche äußern

Verbale und nonverbale Signale

- ☐ Das Kind nutzt zusätzlich nonverbale Signale
 - ☐ Gestik: _____
 - ☐ Mimik: _____
 - ☐ Bewegungen:
 - ☐ Nicken
 - ☐ Zeigen
 - ☐ Kopfschütteln
 - ☐ Weitere: _____
 - ☐ Andere: _____
- ☐ Das Kind nutzt zusätzlich keinerlei nonverbale Signale
- ☐ Das Kind nutzt zusätzlich Laute:
 - ☐ Einzelne Worte
 - ☐ Summen
 - ☐ Gurren
 - ☐ Jauchzen
 - ☐ Weitere: _____
- ☐ Das Kind nutzt zusätzlich keine Laute

6.5.6 Digitale Medien

Das fünfte Modul der Language Route befasst sich wie bereits in Abschnitt 5.4 erwähnt mit dem Einsatz von digitalen Medien, die zur Sprachförderung genutzt werden können. Die Language Route bietet den pädagogischen Fachkräften Tipps, wie Computer und Videokameras in den Kindergartenalltag und in die Sprachförderung integriert werden können. (vgl. Otten & Ender, 2008, 23).

Abbildung 9: Digitale Bilderbücher. ProLog WISSEN: *Mach mehr mit Max*, 25.

Digitale Bilderbücher

Der Computer bietet viele neue Möglichkeiten für den Unterricht und die Begleitung der Kinder, z.B. auch, was die Leseförderung betrifft. Sie können die Kinder z.B. Zeichnungen zu der Max-Geschichte „Eine leckere Muschel“ anfertigen lassen. Die Bilder werden diesmal nicht an der Wand aufgehängt, sondern mit der Digitalkamera festgehalten. Die Kinder können sich diese selbst gemachte Comic-Geschichte dann am Computer ansehen. Sie können die Kinder auch anhand der Bilder die Geschichte „lesen“ lassen. Oder die Kinder erzählen selbst eine Geschichte und Sie filmen sie dabei. Die Kinder werden es toll finden, sich und ihre Spielkameraden auf dem Computerbildschirm wieder zu sehen. Diese vielen Möglichkeiten zeigen, dass ein PC zur Standardausrüstung in jeder Schule und in jedem Kindergarten gehören sollte.

Befindet sich in der Gruppe ein uk Kind, so könnte man den zuvor abgebildeten Vorschlag erweitern, indem man das uk Kind die Geschichte vorlesen lässt. Dies kann auf unterschiedliche Weisen realisiert werden, abhängig von dem Hilfsmittel, das das uk Kind nutzt. Benutzt ein uk Kind ein elektronisches Hilfsmittel ohne Sprachausgabe, kann es beim gemeinsamen Betrachten eines Buches selbstständig die Bedienung (beispielsweise das Weiterblättern am Computer) auslösen. Bei einem elektronischen Hilfsmittel mit digitalisierter Sprachausgabe kann die pädagogische Fachkraft gemeinsam mit einem weiteren Kind passende Aussagen, die zum Vorlesen des Buches erforderlich sind, aufnehmen. Das uk Kind kann somit in Zusammenarbeit mit dem anderen Kind vorlesen, indem es zu den einzelnen Seiten die passenden Aussagen (durch Tasten-/ Knopfdruck) betätigt. Im besten Falle findet im Prozess des Aufnehmens eine Sprachförderung statt, wenn sich das normal sprechende Kind und das uk Kind darauf einigen, welche Aussage(n) auf das Sprachausgabegerät gesprochen werden soll. Eine Sprachförderung kann auch mit Gebärden gewährleistet werden, indem beim Vorlesen des Buches am Computer Fokuswörter in Gebärden sowohl von dem uk Kind als auch von den anderen Kindern als auch von der pädagogischen Fachkraft ausgeübt werden. So verfestigen sich einerseits die Gebärden, andererseits können in solchen Situationen durchaus neue Gebärden (aber auch Vokabeln) erlernt werden.

7. Fazit

Die dargestellten Ergebnisse zeigen, dass uk Kinder eindeutig mit der Language Route gefördert werden könnten. In erster Linie sollte bei der Umsetzung darauf geachtet werden, dass die pädagogischen Fachkräfte ausreichend über UK-Wissen verfügen und über verschiedene Handlungsmöglichkeiten aufgeklärt werden, da uk Kinder andere Herangehensweisen erfordern.

Der generelle Trend geht dahin, daß Personen, die Unterstützte Kommunikation lernen sollen, nicht mehr isoliert von ihren Freunden oder Klassenkameraden lernen sollen, sondern daß Unterstützte Kommunikation mitten im Klassenzimmer, im Gruppenraum oder in der Familie stattfindet (Leister, Koonce & Nisbet 1993, zitiert nach Kristen 2002, 139).

Auch in diesem Zusammenhang eignet sich die Language Route zur Förderung von uk Kindern, da sie prinzipiell in der Großgruppe fördert. Jedoch sollte berücksichtigt werden, dass man sich, sofern nötig, vorbereitend mit uk Kindern die Inhalte anschaut und sie mit den verbundenen Kernwörtern in Form von Gebärden oder auf der Kommunikationshilfe vertraut macht.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich die Language Route bei der Sprachförderung von uk Kindern vor allem zur Wortschatzförderung, beim richtigen Umgang mit der Kommunikationshilfe und zum Erleben von richtigem Kommunikationsverhalten und Verhaltensregeln in Gesprächen eignet. Uk Kinder im Kindergartenalter müssen noch lernen und üben, wie sie richtig mit ihrem Hilfsmittel umgehen und damit Gespräche führen können. Die Language Route schafft vor allem eine Grundlage für das gleichzeitige Erlernen des richtigen Umgangs mit der Kommunikationshilfe und der Erweiterung des Wortschatzes. Des Weiteren können uk Kinder vor allem in Situationen wie dem Vorlesezyklus verstehen lernen, dass ihre Aussagen bedeutungsvoll sind und Auswirkungen haben.

Selbstverständlich sollten auch die Eltern der uk Kinder mit in die Förderung eingeplant werden. Sie sollten ebenfalls die Methoden zuhause anwenden und fortführen. Denn nur so kann eine kontinuierliche Sprachförderung gewährleistet werden.

Die dargestellten Ergebnisse regen zu weiteren Überlegungen an, die man zukünftig in die Tat umsetzen könnte. Man könnte einerseits testen, ob und wie stark sich die Leistung der uk Kinder verbessern würde und inwiefern sich die Language Route tatsächlich für die Förderung eignen würde. Denn bisher gibt es lediglich Ergebnisse einer Studie, die mit Kindern durchgeführt wurde, die sprachlich normal entwickelt sind. Andererseits würde man untersuchen, zu welchen Erfolgen die Adaptionen bei den pädagogischen Fachkräften führen würden. Werden die Hinweise und Hilfestellungen als hilfreich eingeschätzt? Inwiefern profitieren die pädagogischen Fachkräfte tatsächlich von den hier aufgeführten Vorschlägen? Des Weiteren wäre es

interessant zu beobachten, wie intensiv die pädagogischen Fachkräfte mit den vorgeschlagenen Handlungsmöglichkeiten arbeiten und wie viel Zeit sie jeweils in die Vorbereitungen und die Umsetzungen setzen würden. Denn auch, wenn viele Ideen und Hilfestellungen angeboten werden, heißt das nicht, dass diese Vorschläge selbstverständlich von allen motiviert angenommen und in die Tat umgesetzt werden. Sind die erarbeiteten Vorschläge für Herangehensweisen ausführlich genug beschrieben und gut durchdacht oder möglicherweise sogar zu ausführlich und demnach zeitintensiv in der Vorbereitung? Müssten sie in bestimmten Bereichen oder Aspekten möglicherweise sogar noch verbessert werden?

Zu guter Letzt könnte man noch einen Schritt weitergehen, indem man die Ziele und Zielgruppe des Sprachförderkonzeptes erweitert und UK-Kinder in den ersten Jahren der Schule mitberücksichtigt. Es wäre durchaus eine Überlegung wert, inwiefern die Language Route zur Förderung des Schriftspracherwerbs umfunktioniert werden könnte. In diesem Falle wären erneute Erweiterungen der Herangehensweisen und der Inhalte nötig. Der Fokus würde in diesem Fall weniger auf der Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer liegen, sondern auf der Anpassung der Umsetzung der Inhalte und Methoden. So müsste man beispielsweise prüfen, inwieweit der Stufenplan Wortschatz an das neue Ziel der Förderung angepasst werden müsste und welche anderen spezifischen Adaptionen an den bestehenden Methoden vorgenommen werden müssten.

8. Literaturverzeichnis

Andres, Paul (2002): Kommunikation gemeinsam lernen. In: ISAAC – GSC – Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hrsg.) (2002): Unterstützte Kommunikation mit nichtsprechenden Menschen. Karlsruhe: Loeper Literaturverlag im Ariadne Buchdienst, 8-15.

Andres, Paul/ Gülden, Martin/ Stahl, Meike (2007): Der Elefant am Frühstückstisch. Oder: Von der Kraft einfacher, flexibler Wörter in der Unterstützten Kommunikation. In: Sachse, Stefanie/ Birngruber, Cordula/ Arendes, Silke (Hrsg.) (2007): Lernen und Lehren in der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: Loeper Literaturverlag im Ariadne Buchdienst, 174-183.

Boenisch, Jens (2009): Kinder ohne Lautsprache. Grundlagen, Entwicklungen und Forschungsergebnisse zur Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: Loeper Literaturverlag im Ariadne Buchdienst.

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.) (2013): UK kreativ! Wege in der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: Loeper Literaturverlag im Ariadne Buchdienst, 17-34.

Böttger, Heiner (2016): Neurodidaktik des frühen Sprachlernens. Wo die Sprache zuhause ist. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Brügge, Walburga/ Mohs, Katharina (2007): So lernen Kinder sprechen. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Bünk, Christof (2002). In: ISAAC-GSC- Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (2002): Unterstützte Kommunikation mit nichtsprechenden Menschen. Karlsruhe: Loeper Literaturverlag im Ariadne Buchdienst.

Gerards, Laura (2017): Interview über das Sprachförderkonzept Language Route. In: LOGOS, 2017, H. 4, 284-286.

Hedderich, Ingeborg (2006): Unterstützte Kommunikation in der Frühförderung. Grundlagen – Diagnostik – Beispiele. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Hüning-Meier, Monika/ Pivit, Conny (2010): Wie lernt ein Kind unterstützt zu kommunizieren? – Allgemeine Prinzipien der Förderung und Prinzipien des Modelings. In: Jordan, Silke: Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: Loeper Literaturverlag im Ariadne Buchdienst, S. 01.032.001- 01.032.015.

Kaiser-Mantel, Hildegard (2012): Unterstützte Kommunikation in der Sprachtherapie. Bausteine für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. München Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Kaiser-Mantel, Hildegard (2013): Unterstützte Kommunikation – Bausteine für die sprachtherapeutische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. In: Hallbauer, Angela/ Hallbauer, Thomas/ Hüning-Meier, Monika (Hrsg.) (2013): UK kreativ! Wege in der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: Loeper Literaturverlag im Ariadne Buchdienst, 194-207.

Kappeler Suter, Silvana/ Plangger, Natalie/ Jakob, Barbara (2017): Leitfaden: Dialogisches Lesen. Brugg-Windisch. Pädagogische Hochschule FHNW, Schweizerisches Institut für Kinder und Jugendmedien.

Kristen, Ursi (2002) Praxis Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben.

Kristen, Ursi (2003): Spielend kommunizieren: Wie Kinder im Spiel unterstützt kommunizieren lernen. In: Boenisch, Jens/ Bünk, Christof (Hrsg.) (2003): Methoden der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: Loeper Literaturverlag im Ariadne Buchdienst.

Leber, Irene (2005): Wege der Vokabularauswahl in der Unterstützten Kommunikation. In: Boenisch, Jens/ Otten, Katrin (Hrsg.) (2005): Leben im Dialog. Unterstützte Kommunikation über die gesamte Lebensspanne. Karlsruhe: Loeper Literaturverlag im Ariadne Buchdienst, 245-259.

Michel, Angela (2002): Wie kommt die Gebärde zum Kind? Wortschatzarbeit in Schule und Kindergarten. In: ISAAC-GSC- Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (2002): Unterstützte Kommunikation mit nichtsprechenden Menschen. Karlsruhe: Loeper Literaturverlag im Ariadne Buchdienst, 209-219.

Michel, Angela (2007): Wie kommt die Gebärde zum Kind? Wortschatzarbeit in Schule und Kindergarten. In: Sachse, Stefanie/ Birngruber, Cordula/ Arendes, Silke

(Hrsg.) (2007): Lernen und Lehren in der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: Loeper Literaturverlag im Ariadne Buchdienst, 209- 219.

Niediek, Imke (2011): UK als Aufgabe im Gemeinwesen. In: Bollmeyer, Henrike/ Engel, Kathrin/ Hallbauer, Angela/ Hüning-Meier, Monika (Hrsg.) (2011): UK inklusive. Teilhabe durch Unterstützte Kommunikation. Karlsruhe: Loeper Literaturverlag im Ariadne Buchdienst, 59-72.

Nonn, Kerstin (2011): Unterstützte Kommunikation in der Logopädie. Stuttgart und New York: Georg Thieme Verlag.

Otten, Marijke/ Uwe Ender (2008): Mach mehr mit Max. Die interaktive Sprachförderung für Spiel und Alltag.

ProLog und Lernmittel GmbH (2015): Language Route und Ich bin Max Handouts.

ProLog WISSEN: Language Route – Unveröffentlichtes Weiterbildungsskript. www.prolog-wissen.de

Reichert-Garschhammer, Eva/ Kieferle, Christa (2011): Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.

Sachse, Stefanie K./ Wagter, Jacqueline/ Schmidt, Lena (2013): Das Kölner Vokabular. In: Hallbauer, Angela/ Hallbauer, Thomas/ Hüning-Meier, Monika (Hrsg.) (2013): UK kreativ! Wege in der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: Loeper Literaturverlag im Ariadne Buchdienst, 35-53.

Sachse, Stefanie K./ Willke, Melanie (2013): Dialogische Bilderbuchbetrachtung als Form der Sprachförderung in der Unterstützten Kommunikation. In: Hallbauer, Angela/ Hallbauer, Thomas/ Hüning-Meier, Monika (Hrsg.) (2013): UK kreativ! Wege in der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: Loeper Literaturverlag im Ariadne Buchdienst, 181-193.

Schütz, Detta Sophie (2011): Sprachförderliche Alltagsgestaltung mit der Language Route. In: KiTa aktuell, 2011, H. 12, 287-288.

Schütz, Detta Sophie (2015): Die Effektivität der Sprachförderung ein- und mehrsprachiger Kinder in vorschulischen Einrichtungen. Eine kontrollierte Interventionsstudie zur Evaluation des Sprachförderkonzeptes „Language Route“. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.

Wilken, Etta (2014): Kommunikation und Teilhabe. In: Wilken, Etta (Hrsg.): Unterstützt Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, 7-16.

8.1 Online Quellenverzeichnis

Eelke Verschuur: Talker: <https://kommunikation-unterstuetzen.de/kommunikations-hilfen/talker> Abgerufen am 25. Juni 2019.

LetMeTalk: Gratis AAC Talker. Verfügbar unter <http://www.letmetalk.info/de/> Abgerufen am 22. Mai 2019.

MAX-Wimmelbücher (alle 3) inkl. Gratis-CD „Singen mit Max“ – im Paket. Verfügbar unter: <https://www.prolog-shop.de/produkte/kindliche-sprachentwicklung-und-sprachentwicklungsstoerungen/prolog-sprachfoerderkonzept-language-route/2960/max-wimmelbuecher-alle-3-inkl.-gratis-cd-singen-mit-max-im-paket> Abgerufen am 10. April 2019.

9. Anhang

9.1 Die Interaktionsfertigkeiten.

ProLog WISSEN: Language Route – Unveröffentlichtes Weiterbildungsskript.



9.2 Erzähltisch – Checkliste

ProLog WISSEN: Language Route – Unveröffentlichtes Weiterbildungsskript.

CHECKLISTE ERZÄHLTISCH

Beobachtung am Erzähltisch am:(Datum)

Titel des Bilderbuchs:

Autor:

Namen der Kinder: Alter der Kinder:

1.

2.

3.

4.

SPRACHVERSTÄNDNIS

- ☐ Das Kind begreift die Kernwörter.
- ☐ Das Kind begreift die Kernwörter nicht.
- ☐ Das Kind begreift den Verlauf der Geschichte.
- ☐ Das Kind begreift den Verlauf der Geschichte nicht.
- ☐ Das Kind begreift den Inhalt der Geschichte.
- ☐ Das Kind begreift den Inhalt der Geschichte nicht.
- ☐ Das Kind zeigt Reaktion auf Zeige-Fragen.
- ☐ Das Kind zeigt keine Reaktion auf Zeige-Fragen.

SPRACHPRODUKTION

Artikulation:

- ☐ Das Kind spricht deutlich und verständlich.
- ☐ Das Kind spricht nicht deutlich und verständlich.
- ☐ Die Artikulation wird geprägt von Lautersetzungen/-auslassungen.
- ☐ Das Kind spricht alle Laute korrekt.
- ☐ Das Kind spricht einige Laute nicht.

Satzbau:

- ☐ Das Kind spricht in Einwortsätzen.
- ☐ Das Kind spricht in Zweiwortsätzen.
- ☐ Das Kind spricht in Zwei- bis Fünf-wortsätzen.
- ☐ Das Kind verwendet überwiegend Mehrwortäußerungen.
- ☐ Das Kind verwendet Artikel.
- ☐ Das Kind verwendet Verben.
- ☐ Das Kind verwendet die korrekte Konjugation der Verben.
- ☐ Das Kind verwendet Nomen.
- ☐ Das Kind verwendet Eigenschaftswörter.
- ☐ Das Kind verwendet Akkusativmarkierungen.
- ☐ Das Kind verwendet Dativmarkierungen.

Wortschatz:

- ☐ Das Kind verwendet die Kernwörter.
- ☐ Das Kind verwendet die Kernwörter nicht.

Gesprächsstruktur:

- ☐ Das Kind verhandelt über den Spielablauf.
- ☐ Das Kind verhandelt nicht über den Spielablauf.
- ☐ Das Kind teilt anderen Kindern seine Vorstellungen mit.
- ☐ Das Kind teilt anderen Kindern seine Vorstellungen nicht mit.
- ☐ Das Kind kann seine Äußerungen und Handlungen auf den Gesprächspartner abstimmen.
- ☐ Das Kind kann seine Äußerungen und Handlungen nicht auf den Gesprächspartner abstimmen.
- ☐ Das Kind bringt eigene Ideen sprachlich ein.
- ☐ Das Kind bringt eigene Ideen non-verbal ein.
- ☐ Es kommt nicht oft zu Gesprächsabbrüchen.
- ☐ Es kommt oft zu Gesprächsabbrüchen.

Gesprächsqualität:

- ☐ Das Kind begründet seine Handlungen.
- ☐ Das Kind begründet seine Handlungen nicht.
- ☐ Das Kind informiert andere Kinder über seine Handlungen.
- ☐ Das Kind informiert andere Kinder nicht über seine Handlungen.
- ☐ Das Kind reagiert aus eigenem Antrieb auf die Spielpartner.
- ☐ Das Kind braucht Hilfe, um auf die anderen Kinder reagieren zu können.
- ☐ Das Kind stellt Fragen.
- ☐ Das Kind stellt keine Fragen.
- ☐ Das Kind beantwortet Fragen kurz und knapp.
- ☐ Das Kind beantwortet Fragen ausführlich.
- ☐ Das Kind kann in Worte fassen, was es erzählen möchte.
- ☐ Das Kind kann nicht in Worte fassen, was es erzählen möchte.
- ☐ Das Kind spricht über die Spielfiguren wie über einen Gegenstand.
- ☐ Das Kind verwendet die Spielfiguren als „Handelnder“.
- ☐ Das Kind verwendet die Spielfiguren als „Gesprächspartner“.
- ☐ Das Kind verwendet die Spielfiguren als „Sprechender“.
- ☐ Das Kind erzählt in chronologischer Reihenfolge.
- ☐ Das Kind erzählt nicht in chronologischer Reihenfolge.
- ☐ Das Kind denkt laut nach und fasst seine Gedanken in Worte.
- ☐ Das Kind denkt nicht laut nach.
- ☐ Das Kind reflektiert.
- ☐ Das Kind reflektiert nicht.
- ☐ Das Kind argumentiert.
- ☐ Das Kind argumentiert nicht.

SPIELHANDLUNGEN**Handlungsstruktur:**

- ☐ Einzelne Spielhandlungen sind Folge der vorhergehenden Handlungen des Kindes oder eines Spielpartners.
- ☐ Einzelne Spielhandlungen sind keine Folge der vorhergehenden Handlungen des Kindes oder eines Spielpartners.
- ☐ Neue Spielideen lösen neue Handlungen aus.
- ☐ Neue Spielideen lösen keine neuen Handlungen aus.

- ☐ Es kommt oft zu Handlungsabbrüchen.
- ☐ Es kommt nicht oft zu Handlungsabbrüchen.

Handlungsqualität:

- ☐ Handlungen erfolgen auf der Grundlage von Vorstellungen.
- ☐ Handlungen haben oft keine Grundlage.
- ☐ Die Spielfiguren werden aktiv handelnd eingesetzt.
- ☐ Die Spielfiguren werden nicht aktiv handelnd eingesetzt.
- ☐ Die Handlungen der Spielfiguren kommen in den Äußerungen des Kindes zum Ausdruck.
- ☐ Die Handlungen der Spielfiguren kommen in den Äußerungen des Kindes nicht zum Ausdruck.

Beginnende Lese- und Schreibfähigkeiten:

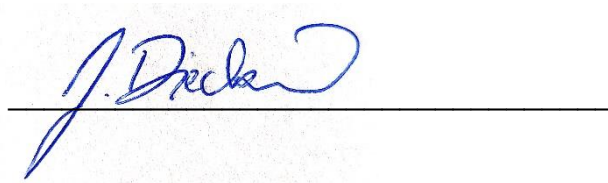
- ☐ Das Kind weiß, was ein Buchstabe ist.
 - ☐ Das Kind weiß, dass Buchstaben Wörter bilden können.
 - ☐ Das Kind weiß, dass Wörter Sätze bilden können.
 - ☐ Das Kind zeigt Interesse an Bilderbüchern.
 - ☐ Das Kind kann auf den Titel eines Buches zeigen.
 - ☐ Das Kind weiß, was ein Autor ist.
 - ☐ Das Kind kann anhand des Buchumschlags Vorhersagen über den Inhalt eines Bilderbuches treffen.
 - ☐ Das Kind weiß, dass die Abbildungen im Bilderbuch den Text unterstützen.
 - ☐ Das Kind kann während des Vorlesens der Geschichte Vorhersagen über den weiteren Verlauf der Geschichte treffen.
- Der Erzähltisch erhöht bei den Kindern das Verständnis der Geschichte.

10. Abkürzungsverzeichnis

ebd.	ebenda
uk	unterstützt kommunizierend (Adjektiv)
UK	Unterstützte Kommunikation (Nomen)
vgl.	vergleiche

11. Eidesstaatliche Versicherung

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass ich diese Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen meiner Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken und Quellen, einschließlich der Quellen aus dem Internet, entnommen sind, habe ich in jedem Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht. Dasselbe gilt sinngemäß für Tabellen, Karten und Abbildungen. Diese Arbeit habe ich in gleicher oder ähnlicher Form oder auszugsweise nicht im Rahmen einer anderen Prüfung eingereicht.

A handwritten signature in blue ink, reading "J. Decker", is written over a horizontal line.