

Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung

herausgegeben von
Dieter Katzenbach & Michael Urban

Band 1

Alica Strecker, Jonas Becker, Felix Buchhaupt,
Dieter Katzenbach, Deborah Lutz,
Michael Urban (Hrsg.)

Qualifizierung für Inklusion

Elementarbereich



Waxmann 2022
Münster • New York

Diese Publikation wurde aus den finanziellen Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung, Band 1

Print-ISBN 978-3-8309-4512-3

E-Book-ISBN 978-3-8309-9512-8

<https://doi.org/10.31244/9783830995128>

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2022

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Satz: Roger Stoddart, Münster

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:

Namensnennung – Nicht-kommerziell –

Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)



*Barbara Hänel-Faulhaber, Madlen Goppelt-Kunkel, Maren Schüler,
Janne Braband & Franziska Sterner*

„Unterstützte Kommunikation für alle“ als inklusives Lehr- und Lernfeld in Kindertageseinrichtungen

Zusammenfassung

Im Rahmen des Fortbildungsmoduls „Unterstützte Kommunikation für alle“ erlernen die pädagogischen Fachkräfte den Einsatz alternativer Kommunikationsformen. Schwerpunkt der Fortbildungseinheiten ist, Gebärden aus dem Wortschatz der Deutschen Gebärdensprache (DGS) zu erwerben, um sie konsequent sprachbegleitend im Kitaalltag einsetzen zu können. Der vorliegende Beitrag fasst die wichtigsten Ergebnisse der Begleitforschung zusammen: Mittels Fragebogenerhebungen wurde evaluiert, ob die Kinder im natürlichen Setting ihrer inklusiven Kitagruppen nach der Fortbildung von den Fachkräften Gebärden lernen und welche Rolle die Sprachentwicklung dabei spielt. Des Weiteren wurde das soziale Interaktionsverhalten der Kinder untereinander über Videoanalysen erfasst und untersucht, a) wie die Kinder mit und ohne Förderbedarf im freien Spiel interagieren und b) inwieweit die Kinder untereinander Gebärden nutzen. Schließlich wurde mithilfe von leitfadengestützten Interviews und standardisierten Ratingskalen analysiert, welche Rahmenbedingungen aus Perspektive der Fachkräfte vorliegen müssen, damit das Fortbildungsmodul erfolgreich implementiert werden kann.

Schlüsselworte: Lautsprachunterstützende Gebärden (LUG), Sprachförderung, soziale Interaktionen, inklusive Kindertagesstätten, Kommunikation

Abstract

The training module “UK for all” helps teachers to learn how to use alternative forms of communication. The focus of the training units is to acquire signs from the vocabulary of German Sign Language (DGS) so that they can be used to support spoken language in everyday day care. This article summarizes the most important results of the accompanying research: Questionnaires were used to evaluate whether the children learn signs from the professionals in the natural setting of their inclusive daycare groups and what role language development plays in this. Furthermore, the social interactions among the children were examined via video analysis. It was investigated a) how the children with and without special needs interact in free play and b) to what extent the children use signs within peer interactions. Finally, using guided interviews and standardized rating scales, it was analyzed which framework conditions work so that the training module could be successfully implemented.

Keywords: sign supported communication, language support, social interactions, inclusive day care centres, communication

1. Einführung

Gelungene frühkindliche Kommunikationserfahrungen sind für die kindliche Gesamtentwicklung von zentraler Bedeutung (Grawe, 2004). Sie legen nicht nur den Grundstein für den Spracherwerb, sondern sind ebenso bedeutsam für die kognitive sowie sozial-emotionale Gesamtentwicklung (List, 2010). Sprachförderliches Verhal-

ten nimmt folglich in der frühkindlichen Entwicklung einen besonderen Stellenwert ein. Zwar existiert mittlerweile eine Vielzahl an sprachlichen Qualifizierungsangeboten für pädagogische Fachkräfte, aber Sprachhandeln wird vornehmlich im Kontext von Lautsprachen diskutiert (z. B. Buschmann, Jooss, Simon & Sachse, 2010; Sallat, Hofbauer & Jurleta, 2017). Um in inklusiven Kitagruppen den heterogenen Sprachlernvoraussetzungen gerecht werden zu können, sollten neben der Lautsprache auch alternative Sprachzugänge eröffnet werden. Eine Möglichkeit ist der Einsatz von Lautsprachunterstützenden Gebärden (LUG). Bei diesem Ansatz werden Schlüsselwörter der gesprochenen Sprache simultan durch Gebärden der Deutschen Gebärdensprache (DGS) begleitet. Studien, die das natürliche Sprachlernverhalten von Gebärden in inklusiven Kitagruppen sowie deren Transfer in die Kommunikation systematisch evaluieren, existieren bisher nicht. Ergebnisse hierzu sind jedoch notwendig, um einen in Einzelinterventionen als förderlich erwiesenen Ansatz im Kontext Kita evidenzbasiert diskutieren zu können.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Wortschatzerwerb und visuelle Unterstützungsmethoden

Frühsprachliche Untersuchungen zu hörenden Kindern und ihren natürlichen Gesten belegen, dass das gleichzeitige Angebot von Geste und auditorischer Information den Wortschatzerwerb unterstützt (Cook, Mitchell & Goldin-Meadow, 2008; Goldin-Meadow & Alibali, 2013; Wagner, Nusbaum & Goldin-Meadow, 2004). Auch gezielt eingeführte Gesten und Gebärden wirken sich positiv auf den Wortschatzerwerb aus. Effekte konnten hier jeweils bei Kindern mit unterschiedlichen Sprachlernvoraussetzungen nachgewiesen werden, wie etwa bei Kindern im Autismus Spektrum (Goldstein, 2002; Nunes, 2008), bei Kindern mit globalen Entwicklungsverzögerungen (Maydell & Vogt, 2013), bei Kindern mit (umschriebenen) Sprachentwicklungsstörungen (Lüke & Ritterfeld, 2014; Vogt & Kauschke, 2017), bei Kindern mit Trisomie 21 (Launonen, 1998; Miller, 1992; Wagner & Sarimski, 2012) sowie bei Kindern ohne Förderbedarf, um sich neue Wörter besser zu merken (Daniels, 1994; Lüke & Ritterfeld, 2014; Ritterfeld, Lüke, Starke, Lüke & Subellok, 2013; Vogt & Kauschke, 2017). Für das verbesserte Erlernen von Wörtern mittels Gesten und Gebärden wurden mehrere Gründe aufgeführt. So wurde etwa argumentiert, dass die Gesten und Gebärden über ihre mitunter bildhaften Bezüge zusätzliche semantische Hinweise geben und neue Wörter dadurch besser abgespeichert werden können (Capone Singleton, 2012; Lüke & Ritterfeld, 2014). Der Lernvorteil wird bei Kindern mit Trisomie 21 auch darüber begründet, dass die Kinder gute visuell-motorische und visuell-räumliche Fähigkeiten mitbringen (Jarrold & Baddeley, 1997; Tager-Flusberg, 1999) und eine Präferenz für gestische Kommunikation zeigen (Caselli et al., 1998; Tager-Flusberg, 1999). Auch bringt eine Kommunikation in Gebärdensprache oder mit lautsprachunterstützenden Formen die Notwendigkeit mit sich, stärker den Blickkontakt mit dem Gegenüber zu suchen, was z. B. als förderlich bei Kindern im Autis-

mus Spektrum angesehen wird (Denmark, Atkinson, Campbell & Swettenham, 2014; Shield, Pyers, Martin & Tager-Flusberg, 2016).¹

Während Kinder ohne Sprachentwicklungsverzögerung über das gleichzeitige Gebärdenangebot zwar kurzfristig einen schnelleren Wortschatzzuwachs zeigen können, sind sie dennoch im weiteren Sprachentwicklungsverlauf nicht im Nachteil, wenn ihnen das frühe zusätzliche Gebärdenangebot verwehrt bleibt. Anders verhält es sich bei Kindern mit anderen Sprachlernvoraussetzungen. Hier zeigen die oben aufgeführten Interventionen, dass eine zusätzliche visuelle Unterstützung den Wortschatzerwerb begünstigen kann.

Allen bisher aufgeführten Untersuchungen ist gemeinsam, dass sie meist über experimentelle Studien im Einzelsetting erhoben wurden. Die wenigen Studien, die Effekte einer lautsprachunterstützten Kommunikation in inklusiven Kita-Gruppen untersuchten, konzentrierten sich auf den Gebärdengebrauch in alltäglichen Fachkraft-Kind-Interaktionen. Hier wurde etwa in einer Beobachtungsstudie herausgefunden, dass Kinder mit und ohne Förderbedarf aus zwei Krippengruppen (im Alter von 1;3 bis 3;0 Jahren) mehr Gebärden und Gesten nutzten, nachdem die pädagogischen Fachkräfte LUG eingeführt hatten (DiCarlo, Stricklin, Banajee & Reid, 2001). Allerdings befanden sich in dieser Studie die meisten Kinder auf der Ein-Wort-Ebene. In einer Videoanalyse der kommunikativen Strategien von acht älteren Kindern mit komplexen Sprech- und Sprachstörungen (im Alter von 2;6 Jahren bis 4;5 Jahren) zeigte sich, dass der Gebrauch der Gebärden von den expressiven Sprachkompetenzen der Kinder abhing (Wijkamp, Gerritsen, Bonder, Haisma & Schaans, 2010): Je besser die sprachlichen Ausdrucksfähigkeiten, desto weniger wurden die Gebärden genutzt. Dies deckt sich mit weiteren Studien zu Kindern mit unterschiedlich begründeten Sprachentwicklungsbeeinträchtigungen. Auch hier nutzten die Kinder zunächst deutlich mehr Gebärden als gesprochene Wörter, der Gebärdenzuwachs stagnierte jedoch bzw. nahm mit zunehmender expressiver Lautsprachkompetenz ab (Kay-Raining Bird, Gaskell, Babineau & McDonald, 2000; Kouri, 1989; Miller, 1992; Wagner & Sarimski, 2012). Kay-Raining Bird et al. (2000) vermuten deshalb, dass Kinder ab einem bestimmten Sprachniveau nicht mehr ausreichend auf modellierete Gebärden achten. Auch Wijkamp et al. (2010) nehmen an, dass Kinder mit besseren expressiven Sprachfähigkeiten keine Notwendigkeit sehen, ihre Art der Kommunikation mit ihren pädagogischen Bezugspersonen zu ändern, wenn diese plötzlich anfangen, mit ihnen mit Gebärden zu kommunizieren. Kinder mit weniger verbalen Fähigkeiten nutzen hingegen Gebärden und Gesten als ein zusätzliches Werkzeug, um sich besser auszudrücken. Somit können Gebärden und Gesten helfen, eine ex-

1 Trotz dieser Vorteile bleiben dennoch bei gebärdensprachlich aufwachsenden Kindern im Autismus Spektrum die Schwierigkeiten, sich in die Perspektive anderer hineinzusetzen oder gar einen einfachen Perspektivwechsel vorzunehmen. Auch hier wurde allerdings vermutet, dass die Gebärdensprache mit ihren sprachinhärenten Rollenübernahmen das Potenzial böte, die Entwicklung positiv zu beeinflussen. Die bisherigen Studien können dies jedoch nicht belegen und zeigen vielmehr, dass die Kinder die Gebärden sogar mitunter fälschlicherweise nicht spiegelbildlich, sondern aus der Perspektive ihres Blickes nachahmen (Shield et al., 2016).

pressiv-kognitive Lücke zu schließen und haben das Potenzial, erfolgreichere Fachkraft-Kind-Interaktionen zu ermöglichen.

Bisher ist nicht evaluiert, ob Kinder in heterogenen inklusiven Kita-Gruppen Gebäuden durch Modelling lernen. Auch wurde in Zusammenhang mit gebäudenunterstützter Kommunikation bisher auf die Fachkraft-Kind-Interaktionen fokussiert. Es existieren derzeit noch keine Studien, die die Auswirkungen von LUG auf die Peer-Interaktionen untersuchen. Gerade diese sozialen Interaktionen sind für die kindliche Gesamtentwicklung jedoch sehr bedeutsam.

2.2 Kommunikation und soziale Interaktion

Gelingende soziale Interaktion ist maßgeblich von den kommunikativen Kenntnissen und Fähigkeiten der Kommunikationspartnerinnen und -partner abhängig (Light, McNaughton & Caron, 2019). Interaktionsanalysen in inklusiven Kindertageseinrichtungen zeigen, dass Kinder mit Förderbedarf in der Regel seltener und mit weniger erfolgreichen Strategien Kontakte initiieren (Guralnick, Connor, Hammond, Gottman & Kinnish, 1996a, 1996b; Harper & McCluskey, 2002; Heimlich, 1995; Odom et al., 2002; Wertfein, 2012). Dementsprechend sind sie tendenziell weniger und kürzer an Peer-Interaktionen beteiligt als Kinder ohne Förderbedarf (Guralnick et al., 1996a, 1996b; Harper & McCluskey, 2002; Hestenes & Carroll, 2000; Wertfein, 2012). Eingeschränkte Kommunikationsmöglichkeiten wurden als ein Risikofaktor für geringere soziale Akzeptanz ermittelt (Guralnick et al., 1996b; Harper & McCluskey, 2002; Odom et al., 2002). Allen bisherigen Studien ist gemeinsam, dass ausschließlich lautsprachlich ausgerichtete *inklusive Settings* untersucht wurden. Entsprechend liegt der Fokus in der Diskussion um präventive Maßnahmen bisher auf der Initiierung lautsprachlicher sozialer Interaktionen. Nach aktuellem Kenntnisstand ist bisher unerforscht, ob, und wenn ja, in welcher Form LUG auf die Kontaktnahmen der Kinder einen Einfluss ausübt.

Auf der Grundlage der oben skizzierten Erkenntnisse zeigt sich Handlungsbedarf. Zum einen sollte pädagogischen Fachkräften zunächst einmal die Möglichkeit eröffnet werden, sich in der Nutzung visueller Unterstützungssysteme fortbilden zu können. Mit der inhaltlichen Konzipierung derartiger Fortbildungsmodule geht zum anderen aber auch der Anspruch einher, Aussagen über die Wirksamkeit solcher Weiterbildungseinheiten sowohl bei den Fachkräften als auch bei den Kindern treffen zu können.

3. Weiterbildungsmodul „UK für alle“

Im Rahmen einer Weiterbildungsinitiative von Hamburgs größtem Kitaträger, die Elbkinder gGmbH, wurde in der Beratungsabteilung (darin: Dr. Franziska Sterner und Gesa Kalbitzer) das Fortbildungsmodul „UK für alle“ (Unterstützte Kommunikation für alle) entworfen. Ziel der Fortbildung ist, den Einsatz alternativer Kom-

munikationsformen, darunter die Kommunikation mit LUG, zur Verbesserung der kommunikativen Teilhabe aller Kinder im Sinne alltagsintegrierender Sprachförderung zu fokussieren. Schwerpunkt der Fortbildungseinheiten ist dabei, Gebärden aus dem Wortschatz der DGS kennen und konsequent sprachbegleitend im Kitaalltag einsetzen zu lernen.

3.1 Inhaltlicher Aufbau der Weiterbildung

In einer mehrstündigen theoretischen Einführungsveranstaltung, die in den teilnehmenden Kitas für das gesamte Team angeboten wird, befassen sich die Fachkräfte mit dem Aufbau von a) Bildsymbolen (aus der Sammlung METACOM) und b) Gebärden (aus der DGS). Typische Alltagssituationen werden mit Blick auf Einsatzmöglichkeiten der verschiedenen Symbolsysteme zusammengetragen. Die Fortbildung endet mit dem Erlernen erster Gebärden, die zusammen mit weiteren Alltagsgebärden als Videos zum Selbststudium und als Bildkarten (siehe 3.2) zur Verwendung in der Kitagruppe zur Verfügung gestellt werden. In den darauffolgenden sechs Monaten nehmen jeweils zwei pädagogische Fachkräfte aus jeder Einrichtung an sechs Praxisreflexionen à zwei Stunden teil, um sowohl Gebärden zu lernen bzw. zu festigen als auch deren Einsatz im Kitaalltag zu reflektieren (vgl. Sterner & Kalbitzer, 2017).

3.2 Gebärdenauswahl

Für die Weiterbildung wurde von der Beratungsabteilung der Elbkinder ein Wortschatz von 232 Alltagsgebärden aus der DGS zusammengestellt, der sich im Sinne eines Kernvokabulars (vgl. Boenisch & Sachse, 2007) als relevant für die kommunikativen Bedürfnisse von Kindern und Erwachsenen im Kita-Alltag zeigt. Dieser Wortschatz lässt sich in insgesamt 12 Themenbereiche unterteilen: 01 Ich bin neu in der Kita; 02 Ich und die Leute in der Kita; 03 Ich und meine Bedürfnisse; 04 Rund um den Kita-Alltag; 05 Wie finde ich das? (Bewertungen); 06 Ich und meine Gefühle; 07 Ich und mein Körper; 08 Ich ziehe mich an und aus; 09 Rund ums Essen; 10 Jahreszeiten und Feste rund ums Kita-Jahr; 11 Ich werd schon groß (Denken in Kategorien); 12 Ich und meine Umgebung: Erste Tiere. Neben den existierenden Gebärdenlernvideos wurden für die Fachkräfte im Rahmen des geförderten Projektes „Unterstützte Kommunikation für alle“ als inklusives Lehr- und Lernfeld in Kindertageseinrichtungen (UKfa)² alle 232 Begriffe als Bildkarten mit Kindergebärdenfotos, Metacomsymbol und Schriftbild für jeden Themenschwerpunkt farblich markiert und laminiert für den Einsatz in den Kitas aufbereitet (Sterner et al., 2021).

2 Das Projekt „Unterstützte Kommunikation für alle“ als inklusives Lehr- und Lernfeld in Kindertageseinrichtungen“ (UKfa) wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1706 gefördert.

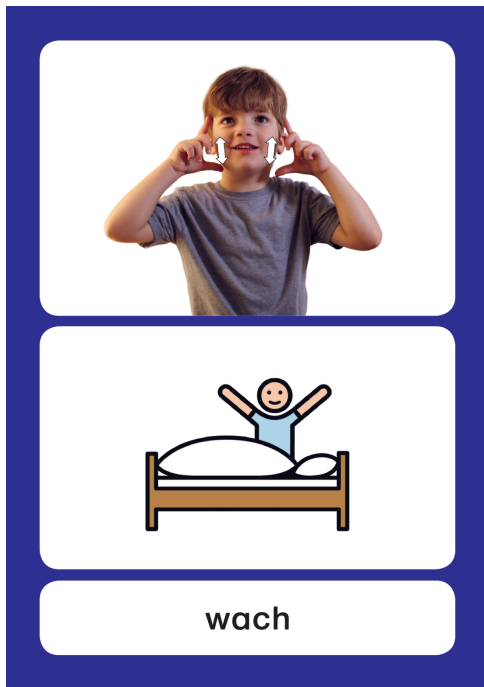


Abbildung 1: Beispiel Gebärdenkarte WACH

3.3 Handlungsempfehlungen für die Einführung von Gebärden in Kitas

Im Rahmen der Fortbildungseinheiten werden neben der Vermittlung von Gebärden typische Alltagssituationen und Routinen reflektiert, die den Fachkräften als Handlungsempfehlungen helfen, den Einsatz von Gebärden und Bildkarten zu implementieren. Die folgenden Empfehlungen aus der Weiterbildung haben sich in der Praxis besonders bewährt (für weitere Ausführungen siehe Hänel-Faulhaber, 2018).

3.3.1 Routinen für den handlungsbegleitenden Einsatz der Gebärden

- Alltagsrituale

Abholsituation (Wer kommt³? Papa, Mama, Oma, Opa), Morgenkreis etc.

- Handlungen der Kinder und eigene Handlungen begleiten

Beim Spielen (du baust/ ich nehme die rote Figur), beim Anziehen, beim Essen etc.

3 Unterstrichen bedeutet: mit entsprechender Gebärde begleitet

- Situationen und Situationswechsel ankündigen
Vor dem Essen (alle Kinder gehen jetzt Händewaschen und dann zum Essen), beim Rausgehen, beim Aufräumen etc.
- Direkte Interaktion mit dem Kind unterstützen
Einsatz von Gebärden wie Stopp, einmal noch und dann ist Schluss, warte
- Auswahlmöglichkeiten anbieten und in Gebärden ausdrücken lassen
Das Kind kann auswählen und drückt die Entscheidung über die passende Gebärde aus.
- Nutzung der Gebärdenbildkarten
Für die Visualisierung der „Gebärde der Woche“, bei der Tages- und Wochenplange- staltung, bei der Beschriftung von Funktionsräumen oder an Informationsbrettern/ -tafeln für Eltern zur Verdeutlichung der Präsenz von alternativen Kommunikations- angeboten.⁴ Die Bildkarten lassen sich thematisch auch gut zu jeweils einem kleinen Lexikon zusammenbinden und sind somit immer zur Hand.

3.3.2 Auswahl und Einführung von (neuen) Gebärden

Es hat sich als sinnvoll erwiesen, den Umfang der neu zu erlernenden Gebärden in kleine, thematisch sortierte Gebärdenpäckchen zu unterteilen. Gebärden zum Thema „Grundbedürfnisse“ sowie Gebärden gezielt aus dem Interessensbereich der Kinder (z.B. Tiere) eignen sich besonders gut für den Beginn des Projektes. Erst wenn das Fachkräfteteam grundsätzlich im Gebrauch von Gebärden sicherer geworden ist, sollte der nächste Themenschwerpunkt erarbeitet werden.

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

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

⁴ In einem Fall entstand über das UK-Projekt von Elternseite der Wunsch nach einem Gebärdenschnupperkurs. Dies ist aus inklusionspädagogischen Gesichtspunkten sehr wünschenswert (vgl. Hänel-Faulhaber, 2018).

einen sinnvollen lexikalischen Nutzen ziehen können (vgl. Hänel-Faulhaber, 2018). Weitere (Bastel-)Ideen und Materialien der Elbkinder zu Liedern, Reimen und Fingerspielen finden sich in Hänel-Faulhaber (2018). Aktualisierte Gebärdenmaterialtipps finden sich unter Goppelt-Kunkel et al. (2021).

4. Evaluation der Weiterbildung: Untersuchungsdesign und zentrale Ergebnisse

Im Rahmen des Projektes wurde nach Implementierung des Weiterbildungsmoduls „UK für alle“ das Gebärdenlernverhalten ebenso wie das Interaktionsverhalten der Kinder in Abhängigkeit von ihren Sprachlernvoraussetzungen zu jeweils zwei Zeitpunkten untersucht. Als Erhebungsmethoden kamen Fragebögen zur Erfassung des Sprachentwicklungsstandes und des Gebärdenwortschatzes der Kinder sowie Videoanalysen zur Untersuchung des Interaktionsverhaltens zum Einsatz. Ergänzend wurden Zusammenhänge von strukturellen Rahmenbedingungen und der Implementation der Fortbildungsinhalte in den Kita-Alltag mittels Interviewelementen unter Verwendung von standardisierten Ratingskalen erfasst. Mit diesen Daten wurden mögliche Bedingungen des Transfers der Fortbildungsinhalte genauer untersucht.

4.1 Ergebnisse zum Gebärdenlernverhalten in inklusiven Kitagruppen

4.1.1 Stichprobe

Insgesamt nahmen 28 Gruppen aus 18 inklusiven Kitas an der Studie teil. Von den insgesamt 443 teilnehmenden Kindern zu Beginn der Studie liegen vollständige Datensätze zu zwei Erhebungszeitpunkten für 289 Kinder aus 6 Krippen- und 19 Elementargruppen vor (Altersspanne: 1;7 bis 6;8 Jahre; \bar{O} = 4;3 Jahre). Von diesen Kindern weisen 20,4% ($n = 59$) einen Förderbedarf auf. Für den kompletten Erhebungszeitraum von 18 Monaten über alle drei Erhebungszeitpunkte liegen Datensätze von 124 Kindern von 3 Krippen- und 15 Elementargruppen vor (Altersspanne 1;4 bis 5;8, Jahre; \bar{O} = 3;5 Jahre). Von diesen Kindern weisen 25 % ($n = 31$) einen Förderbedarf auf.

4.1.2 Methode

Die Datenerhebung erfolgte unmittelbar vor Beginn der Implementierung der Fortbildungsinhalte (t_1) sowie 6 und weitere 12 Monate später mittels eines Fragebogens, der von den pädagogischen Fachkräften ausgefüllt wurde. Der Sprachentwicklungsstand der Kinder wurde mit der *Sprachbeurteilung durch Eltern – Kurztest für die U7a (SBE-3-KT)* (Suchodoletz, Kademann & Tippelt, 2011) erhoben. Parallel dazu wurde der aktive Gebärdenwortschatz stichprobenartig erfasst, indem die altersty-

pische Wortschatzliste des SBE-3-KT zugleich als Gebärdenliste angeboten und um eine zufällige Auswahl von 12 Gebärden aus der Fortbildung ergänzt wurde (vgl. Schüler, Stroh & Hänel-Faulhaber, 2020).

4.1.3 Ergebnisse

Die Auswertungen zeigten für das Setting inklusive Kitagruppe, dass sowohl 6 als auch 18 Monate nach Implementierungsbeginn Kinder mit ganz unterschiedlichen expressiven sprachlichen Fähigkeiten Gebärden aktiv erworben hatten. Für den Zuwachs von Gebärden war nicht das Alter, sondern der Sprachentwicklungsstand der ausschlaggebende Einflussfaktor: Kinder mit und ohne Beeinträchtigungen der Sprachentwicklung lernten mit steigenden lautsprachlichen Fähigkeiten tendenziell auch mehr Gebärden (vgl. Schüler et al., 2020). Zudem zeigte sich nach 18 Monaten eine signifikante Interaktion zwischen dem Sprachentwicklungsstand und dem Spracherwerbstyp: Während Kinder mit Deutsch als Erstsprache (L1) oder Kinder, die von Geburt an bilingual aufwachsen (2L1) mit zunehmendem Sprachentwicklungsstand mehr aktive Gebärden lernten, konnte für Kinder, die sich im frühen Zweitsprachstadium des Deutschen befinden, kein Zusammenhang zwischen dem Sprachentwicklungsstand im Deutschen und der Gebärdenwortschatzgröße festgestellt werden. Diese Kinder erwarben unabhängig vom Sprachentwicklungsstand im Deutschen deutlich mehr Gebärden als die monolingual oder bilingual aufwachsenden Kinder. Wir vermuten hier, dass diese Kinder beim Erwerb von Gebärden von den Fähigkeiten in ihrer Erstsprache profitierten (vgl. Schüler & Hänel-Faulhaber, eingereicht). Insgesamt entspricht das beobachtete Gebärdenlernverhalten damit dem ein- und mehrsprachigen Wortschatzerwerb. Zusammengenommen zeigen die Ergebnisse, dass in inklusiven Kitagruppen durch Modelling die Basis für eine weitere Kommunikationsform für alle Kinder geschaffen werden kann. Auch Kinder mit einem frühen Zweitspracherwerb des Deutschen scheinen von Gebärden als Brücke zwischen ihrer Erstsprache und ihrer frühen Zweitsprache zu profitieren (vgl. Schüler & Hänel-Faulhaber, eingereicht).

4.2 Ergebnisse zum Interaktionsverhalten

4.2.1 Stichprobe

Das Interaktionsverhalten vor Implementierung der Weiterbildung wurde mittels Videodaten von insgesamt 75 Kindern aus neun inklusiven Kitagruppen aus dem Elementarbereich analysiert (Altersspanne 3;0 bis 6;6 Jahre, \bar{O} = 4;3 Jahre). Von diesen Kindern haben 36 % ($n=27$) einen Förderbedarf. Für die Evaluation der Gebärdenutzung wurden über die gesamte Zeitspanne Videodaten von 108 Kindern aus 10 inklusiven Krippen- und Elementargruppen, davon 7 mit hoher Implementierungsstärke (siehe 4.3.1), analysiert (Altersspanne 1;5 bis 6;6 Jahre, \bar{O} = 3;10 Jahre). Es

wurden nur Kinder einbezogen, die zu mindestens zwei Messzeitpunkten anwesend waren (t1: n=102, t2: n=99, t3: n=58). Von diesen Kindern haben 41,7 % (n=45) einen Förderbedarf.

4.2.2 Methode

Die Videoerhebung erfolgte im Freispiel und parallel zur Fragebogenerhebung zu allen drei Messzeitpunkten (siehe 4.1.2) an jeweils zwei aufeinanderfolgenden Vormittagen. Pro Messzeitpunkt wurden für jedes Kind zwei 10-minütige Videosequenzen, möglichst von unterschiedlichen Erhebungstagen, kodiert (\emptyset Sichtbarkeit: über 90%). Hierfür wurde zunächst das Interaktionsverhalten des jeweiligen Kindes über den gesamten Beobachtungszeitraum in Anlehnung an Guralnick et al. (1996b, basierend auf Parten, 1932) erfasst, darunter ob das Kind spielt (einzeln, parallel oder in der Gruppe), ob es im Gespräch ist (mit Erwachsenen oder Kindern) oder ob es beispielsweise zuschaut. Im zweiten Schritt wurden im selben Zeitrahmen die Interaktionen (Events) der Kinder in Anlehnung an DeLuzio und Girolametto (2011, basierend auf Corsaro, 1979, Roberts, Brown & Rickards, 1995 und Messenheimer-Young & Kretschmer, 1994) näher betrachtet: So wurden unter anderem Initiationen, Strategien der Kontaktaufnahme und deren Ergebnis (Outcome) kodiert. Zusätzlich wurde hier neben Spielkontexten die Nutzung verschiedener Kommunikationsmodi, wie etwa der Einsatz von Gebärden, festgehalten.

4.2.3 Ergebnisse

4.2.3.1 Interaktionsverhalten

Über die Analyse der Interaktionen vor Interventionsbeginn konnten Ergebnisse früherer Forschung repliziert und erweitert werden: So waren Kinder mit Förderbedarf durchschnittlich weniger und kürzer in Interaktionen mit anderen Kindern, häufiger in Interaktionen mit Fachkräften und nutzten weniger erfolgreiche Strategien (vgl. z. B. DeLuzio & Girolametto, 2011; Guralnick et al., 1996b; Odom et al., 2002). Auch wurde in unseren Analysen sichtbar, dass die Interaktionen der Kinder mit Förderbedarf in Kontrast zu früheren Studien (vgl. Kim et al. 2003) am häufigsten in Kontexten stattfanden, die als wenig interaktionsförderlich galten (Malen, Basteln, Puzzeln). Diese Ergebnisse legen nahe, dass Kinder mit Förderbedarf vor allem quantitativ und qualitativ beim Initiieren von Interaktionen unterstützt werden sollten und dass das Potential von Mal-/Bastelsachen und Puzzles näher in den Blick genommen werden sollte (vgl. Goppelt-Kunkel, Stroh & Hänel-Faulhaber, 2020).

4.2.3.2 Gebärdennutzung im Freispiel

Die Analyse, inwiefern die Kinder im Freispiel untereinander aktiv Gebärden nutzen, brachte folgende Ergebnisse: Zwar traten in 30% der Gruppen Situationen auf, die das Zeigen von Gebärden evozierten und damit bestätigten, dass die Kinder diese Gebärden gelernt hatten. Eine intensive, aktive Gebärdennutzung in Interaktionen zwischen Kindern wurde jedoch lediglich in einer der Gruppen mit hoher Implementierungsstärke und Gebärdenvorkenntnissen erfasst. Hier zeigten sich Gebärden insbesondere zum dritten Messzeitpunkt in Interaktionen mit einem Kind ohne Förderbedarf gegenüber einem mehrsprachig aufwachsenden Kind mit Trisomie 21 und vereinzelt gegenüber einem anderen Kind ohne Förderbedarf. Das Kind mit Trisomie 21 selbst wiederum nutzte gegenüber Fachkräften Gebärden. Dieses Kind verfügte zu allen Messzeitpunkten über einen deutlich größeren Gebärden- als Lautsprachwortschatz, was in dem Maße bei keinem anderen Kind aus den kodierten Gruppen (wohl aber bei einem anderen Kind mit Trisomie 21 laut Fragebogendaten mit sehr hohem Gebärdenerlernzuwachs seiner Gruppe) der Fall war. Daraus lässt sich schließen, dass Gebärden in Interaktionen zwischen Kindern insbesondere dann eingesetzt werden, wenn sich ein:e Interaktionspartner:in oder ein Gruppenmitglied mit Gebärden besser als mit Lautsprache verständigen kann. Dies deckt sich mit den Ergebnissen der Kinder mit komplexen Sprachentwicklungsbeeinträchtigungen von Wijkamp et al. (2010) und steht in Einklang mit Untersuchungen in bilingualen Kindergartenklassen (z. B. Wode, 2009).

Darüber hinaus nutzten in mehreren Gruppen mehrsprachig aufwachsende Kinder mit Sprachentwicklungsverzögerungen vereinzelt die visuelle Modalität in Interaktionen vor allem gegenüber Fachkräften, indem sie Gebärden begleitend zur Lautsprache einsetzten.

4.3 Zusammenhänge zwischen strukturellen Rahmenbedingungen und der Implementierung von LUG

4.3.1 Stichprobe

Von 13 Fachkräften erklärten sich 12 für eine Befragung zu den Rahmenbedingungen der Implementierung bereit (vgl. Schüler & Hänel-Faulhaber, 2022). Zum Zeitpunkt der Erhebung arbeiteten sechs Fachkräfte in Gruppen, die angaben, dass die Verwendung von LUG zu einem festen Bestandteil der alltäglichen Kommunikation geworden war (im Folgenden als Gruppen mit starker Implementierung bezeichnet). Ebenfalls sechs Fachkräfte gaben an, dass Gebärden nur phasenweise oder kaum in die alltägliche Kommunikation integriert worden waren (geringe Implementierung von LUG; für Details zur Zuordnung der Implementierungsstärke siehe Schüler et al., 2020).

4.3.2 Methode

Über leitfadengestützte Interviews wurden die Fachkräfte zur Teilnahme an den einzelnen Fortbildungseinheiten, den Gründen für eine Nicht-Teilnahme an einzelnen Sitzungen der Fortbildung und dem wöchentlich zur Verfügung stehenden Zeitkontingent (in Minuten) für mittelbare pädagogische Aufgaben befragt. Zudem wurden sie gebeten, standardisierte Ratingskalen zur Erfassung der Arbeitsbelastung, wahrgenommenen Belohnungen und Arbeitszufriedenheit auszufüllen.

4.3.3 Ergebnisse

Sowohl 6 als auch 18 Monate nach Implementierungsbeginn zeigte sich ein deutlicher Effekt der Implementierungsstärke von LUG (hoch/gering) auf die Größe des aktiven Gebärdenwortschatzes der Kinder. In Gruppen, in denen die Verwendung von LUG zu einem festen Bestandteil der pädagogischen Arbeit der Fachkräfte geworden war (hohe Implementierung), erwarben die Kinder im Durchschnitt einen 8- bis 10-mal so großen Gebärdenwortschatz wie in Gruppen, in denen die Verwendung von Gebärden nur vereinzelt im Tagesablauf oder phasenweise während des Projektes stattgefunden hatte (geringe Implementierung). Mit Blick auf die strukturellen Rahmenbedingungen fällt auf, dass die pädagogischen Fachkräfte, die nach 18 Monaten eine starke Implementierung von LUG zeigten, insgesamt bessere Bedingungen erlebten als ihre Kolleg:innen, die eine geringe Implementierungsstärke aufwiesen: Sie konnten signifikant öfter an den angebotenen Fortbildungseinheiten teilnehmen, erlebten mehr Anerkennung und waren zufriedener mit ihren Kolleg:innen und ihrer Kitaleitung. Insbesondere fällt auf, dass es allen drei Teilnehmerinnen, die nicht selbst an den Trainings- und Reflexionssitzungen teilnahmen, sondern die die Inhalte durch Kolleg:innen vermittelt bekamen, nicht gelang, die Gebärden zu einem festen Bestandteil ihres Arbeitsalltags werden zu lassen. Damit betonen die vorliegenden Ergebnisse die große Bedeutung einer engen Verschränkung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen sowie eines guten Interaktionsklimas im Team (vgl. Schüler & Hänel-Faulhaber, 2022). Zudem muss in Frage gestellt werden, ob Mediatorkonzepte ohne die Gewährung von vertraglich vereinbarten und ausreichenden Zeitkontingenten für mittelbare pädagogische Aufgaben, wie Vor- und Nachbereitung und Besprechungen im Team, gelingen können. Auch erscheint es sinnvoll, zumindest einen Teil der Trainings-/Reflexionssitzungen für das gesamte Team anzubieten (siehe auch Erdélyi & Thümmel, 2015), um einen kontinuierlichen fachlichen Austausch im Team zu ermöglichen und die Arbeit im und als Team zu unterstützen. Dies bestätigen bisherige Untersuchungen, die zeigen, dass Weiterbildungsmaßnahmen die größte Wirkung entfalten, wenn sie sich nicht nur an einzelne Fachkräfte, sondern an das gesamte Team richten (Tietze et al., 2013).

5. Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Kinder nach der Fortbildung über Modelling in inklusiven Kitas Gebärden lernten. Die Fragebogenanalyse zeigt zudem, dass Kinder, die in der Sprachentwicklung weiter fortgeschritten sind, auch mehr Gebärden lernen. Dies deckt sich mit den allgemeinen Erkenntnissen zum Spracherwerb und widerlegt Vermutungen, die ein gegenläufiges Lernverhalten aufgrund verbesserter Lautsprachentwicklung und darin der verminderten Aufmerksamkeit auf den visuellen Stimulus zuschreiben. Im freien Spiel jedoch konnte innerhalb der kodierten Videosequenzen eher selten Gebärdennutzung zwischen den Kindern untereinander erfasst werden. Es ließ sich in den wenigen Fällen allerdings feststellen, dass Kinder Gebärden gezielt einsetzen, wenn sich ein:e Interaktionspartner:in oder ein Gruppenmitglied deutlich besser gebärden- als lautsprachlich äußern kann.

Die Analyse der sozialen Interaktionen zeigt, dass Kinder mit Förderbedarf quantitativ und qualitativ weiteren Unterstützungsbedarf bei der Kontaktaufnahme mit anderen Kindern haben. Bei Spielkontexten wie Malen, Basteln oder Puzzeln sollte näher betrachtet werden, ob diese im Allgemeinen von Kindern mit Förderbedarf bevorzugt werden oder ob sie unabhängig davon einen Förderfaktor zur Interaktionsgestaltung darstellen.

Für eine erfolgreiche Umsetzung der Fortbildungsinhalte erwiesen sich eine enge Verschränkung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen als besonders förderlich, ebenso wie ein gutes Interaktionsklima im Team.

Zusammengenommen deuten die Ergebnisse also darauf hin, dass die erfolgreiche Implementierung von LUG in inklusiven Kitas vor allem von zwei Aspekten abhängt: Für das erfolgreiche Erlernen von Gebärden spielen insbesondere strukturelle Rahmenbedingungen eine große Rolle. Der Gebrauch von Gebärden untereinander wiederum hängt davon ab, ob die Kinder in der Nutzung der Gebärden beim Gegenüber für die Verständigung einen kommunikativen Vorteil sehen. Das Wissen um derartige Kommunikationsstrategien könnte somit perspektivisch in Überlegungen der Gruppenzusammensetzungen einfließen, wenn der Einsatz von Gebärden ein gelebter Kommunikationsbaustein werden und sein Potential zur Erhöhung der Teilhabe möglichst gut ausgeschöpft werden soll.

Danksagung

Wir bedanken uns bei den Elbkindern – Vereinigung Hamburger Kitas gGmbH für die gute Zusammenarbeit. Ein besonderer Dank geht hier an die Abteilungen Beratung und Weiterbildung, an die pädagogischen Fachkräfte in den Kitas, die Kinder sowie deren Eltern für die anhaltende Teilnahme an unserer Studie. Ferner bedanken wir uns bei allen studentischen Hilfskräften, insbesondere bei Nele Jonasson, Isabelle Birett, Elisabeth Weiglin und Maxine Hinrichsen für die kontinuierliche Unterstützung im Projekt. Die Studie wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert (FKZ 01NV1706).

Literatur

- Boenisch, J. & Sachse, S. (2007). Sprachförderung von Anfang an. Zum Einsatz von Kern- und Randvokabular in der frühen Förderung. *Unterstützte Kommunikation: ISAAC's Zeitung*, 3 (38), 12–20.
- Buschmann, A., Jooss, B., Simon, S. & Sachse, S. (2010). Alltagsintegrierte Sprachförderung in Krippe und Kindergarten: Das „Heidelberger Trainingsprogramm“ – ein sprachbasiertes Interaktionstraining für den Frühbereich. *LOGOS Interdisziplinär*, 2, 84–95.
- Capone Singleton, N. (2012). Can semantic enrichment lead to naming in a word extension task? *American Journal of Speech-Language Pathology*, 21(4), 279–292. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2012/11-0019\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2012/11-0019))
- Caselli, M. C., Vicari, S., Longobardi, E., Lami, L., Pizzoli, C. & Stella, G. (1998). Gestures and words in early development of children with Down syndrome. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 41(5), 1125–1135. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4105.1125>
- Cook, S. W., Mitchell, Z. & Goldin-Meadow, S. (2008). Gesturing makes learning last. *Cognition*, 106(2), 1047–1058. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2007.04.010>
- Corsaro, W. A. (1979). “We’re friends, right?”: Children’s use of access rituals in a nursery school. *Language in Society*, 8, 315–336. <https://doi.org/10.1017/S0047404500007570>
- Daniels, M. (1994). The effect of sign language on hearing children’s language development. *Communication Education*, 43(4), 291–298. <https://doi.org/10.1080/03634529409378987>
- DeLuzio, J. & Girolametto, L. (2011). Peer interactions of preschool children with and without hearing loss. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54, 1197–1210. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2010/10-0099\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2010/10-0099))
- Denmark, T., Atkinson, J., Campbell, R. & Swettenham, J. (2014). How do typically developing deaf children and deaf children with autism spectrum disorder use the face when comprehending emotional facial expressions in British Sign Language? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 2584–2592. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2130-x>
- DiCarlo, C. F., Stricklin, S., Banajee, M. & Reid, D. H. (2001). Effects of manual signing on communicative verbalizations by toddlers with and without disabilities in inclusive classrooms. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 26(2), 120–126. <https://doi.org/10.2511/rpsd.26.2.120>
- Erdélyi, A. & Thümmel, I. (2015). Hilf mir, es (selbst) zu tun! Neue forschungsbasierte Konzepte in der UK-Fortbildung. *Forschung Sprache*, 3, 52–67. <https://doi.org/10.2443/skvs-2015-57020150104>
- Goldin-Meadow, S. & Alibali, M. W. (2013). Gesture’s role in speaking, learning, and creating language. *Annual Review of Psychology*, 64, 257–283. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143802>
- Goldstein, H. (2002). Communication intervention for children with autism: a review of treatment efficacy. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(5), 373–396. <https://doi.org/10.1023/A:1020589821992>
- Goppelt-Kunkel, M., Hinrichsen, M. & Hänel-Faulhaber, B. (2021, 21. Juni). Weitere Gebärdensmaterialien. uni-hamburg. <http://uhh.de/ew-d21-weitere-gebaerdenmaterialien>.
- Goppelt-Kunkel, M., Stroh, A.-L. & Hänel-Faulhaber, B. (2020, Oktober). Peer-Interaktionen in inklusiven Kitas – Rolle von Spielkontexten. *Vortrag bei der 55. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*. Köln.
- Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., Hammond, M., Gottman, J. M. & Kinnish, K. (1996a). Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children. *American Journal on Mental Retardation*, 100(4), 359–377.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., Hammond, M. A., Gottman, J. M. & Kinnish, K. (1996b). The peer relations of preschool children with communication disorders. *Child Development*, 67(2), 471–489. <https://doi.org/10.2307/1131827>

- Hänel-Faulhaber, B. (2018). *Gebärdensprache, lautsprachunterstützende Gebärden und Bildkarten. Inklusive sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen unter Berücksichtigung alternativer Kommunikationssysteme*. München: WiFF Expertisen.
- Harper, L. V. & McCluskey, K. S. (2002). Caregiver and peer responses to children with language and motor disabilities in inclusive preschool programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 148–166. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00143-6](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00143-6)
- Heimlich, U. (1995). *Behinderte und nichtbehinderte Kinder spielen gemeinsam: Konzept und Praxis integrativer Spielförderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hestenes, L. L. & Carroll, D. E. (2000). The play interactions of young children with and without disabilities: Individual and environmental influences. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 229–246. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(00\)00052-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00052-1)
- Jarrod, C. & Baddeley, A. D. (1997). Short-term memory for verbal and visuospatial information in Down's syndrome. *Cognitive Neuropsychiatry*, 2(2), 101–122. <https://doi.org/10.1080/135468097396351>
- Kay-Raining Bird, E., Gaskell, A., Babineau, M. D. & McDonald, S. (2000). Novel word acquisition in children with Down syndrome: Does modality make a difference? *Journal of Communication Disorders*, 33, 241–266. [https://doi.org/10.1016/S0021-9924\(00\)00022-8](https://doi.org/10.1016/S0021-9924(00)00022-8)
- Kim, A.-H., Vaughn, S., Elbaum, B., Tejero Hughes, M., v. Morris Sloan, C. & Sridhar, D. (2003). Effects of toys or group composition for children with disabilities: A synthesis. *Journal of Early Intervention*, 25(3), 189–205. <https://doi.org/10.1177/105381510302500304>
- Kouri, T. (1989). How manual sign acquisition relates to the development of spoken language: A case study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 20(1), 50–62. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2001.50>
- Launonen, K. (1998). Early manual sign intervention: Eight-year follow-up of children with Down syndrome. International Society for Augmentative and Alternative Communication (Hrsg.): *Proceedings of the ISAAC '98 Conference*. Dublin: ISAAC/ Ashfield Publications.
- Light, J., McNaughton, D. & Caron, J. (2019). New and emerging AAC technology supports for children with complex communication needs and their communication partners: State of the science and future research directions. *Augmentative and Alternative Communication*, 35(1), 26–41. <https://doi.org/10.1080/07434618.2018.1557251>
- List, G. (2010). *Frühpädagogik als Sprachförderung. Qualifikationsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte*. München: WiFF-Expertisen.
- Lüke, C. & Ritterfeld, U. (2014). The influence of iconic and arbitrary gestures on novel word learning in children with and without SLI. *Gesture*, 14(2), 204–225. <https://doi.org/10.1075/gest.14.2.04luk>
- Maydell, D. von & Vogt, S. (2013). Anwendung lautsprachunterstützender Gebärden durch Eltern global entwicklungsgestörter Kinder nach einem Interaktionstraining. *Sprache Stimme Gehör*, 37(1), 30–35. <https://doi.org/10.1055/s-0032-1333272>
- Messenheimer-Young, T. & Kretschmer, R. R. (1994). Can I play? A hearing impaired preschooler's requests to access maintained social interactions. *The Volta Review*, 96, 5–18.
- Miller, J. F. (1992). Development of speech and language in children with Down syndrome. In I. T. Lott & E. E. McCoy (Hrsg.), *Down Syndrome: Advances in Medical Care* (S. 39–50). Chichester: Wiley.
- Nunes, D. (2008). AAC Interventions for autism: A research summary. *International Journal of Special Education*, 23(2), 17–26.
- Odom, S. L., Zercher, C., Marquart, J., Li, S., Sandall, S. R. & Wolfberg, P. (2002). Social relationships of children with disabilities and their peers in inclusive preschool classrooms. *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs*, 61–80.
- Parten, M. P. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 27, 243–269. <https://doi.org/10.1037/h0074524>

- Ritterfeld, U., Lüke, C., Starke, A., Lüke, T. & Subellok, K. (2013). Studien zur Mehrsprachigkeit: Beiträge der Dortmunder Arbeitsgruppe. *Logos*, 21(3), 168–179. <https://doi.org/10.17877/DE290R-7738>
- Roberts, S. B., Brown, P. M. & Rickards, F. W. (1995). Social pretend play entry behaviors of preschoolers with and without impaired hearing. *Journal of Early Intervention*, 20, 52–83. <https://doi.org/10.1177/105381519602000106>
- Sallat, S., Hofbauer, C. & Jurlita, R. (2017). *Inklusion an den Schnittstellen von sprachlicher Bildung, Sprachförderung und Sprachtherapie*. München: WiFF Expertisen.
- Schüler, M. & Hänel-Faulhaber, B. (eingereicht). *Eine Frage der Notwendigkeit? Follow-up-Untersuchung zum Gebärdenlernverhalten in inklusiven Kindertagesgruppen*.
- Schüler, M. & Hänel-Faulhaber, B. (2022). Strukturelle Rahmenbedingungen und ihre Auswirkungen in inklusiven Kitas am Beispiel der Implementierung von Lautsprachunterstützenden Gebärden (LUG). *Frühförderung Interdisziplinär 2*.
- Schüler, M., Stroh, A. L. & Hänel-Faulhaber, B. (2020). Gebärden in inklusiven Kitas – erste Ergebnisse einer Langzeitstudie. *Sprache Stimme Gehör* (eFirst). <https://doi.org/10.1055/a-1169-3861>
- Shield, A., Pyers, J., Martin, A. & Tager-Flusberg, H. (2016). Relations between language and cognition in native-signing children with autism spectrum disorder. *Autism Research*, 9(12), 1304–1315. <https://doi.org/10.1002/aur.1621>
- Sterner, F. & Kalbitzer, G. (2017, März). „Unterstützte Kommunikation für alle! – Ein Projekt der elbkinder-Kitas“. *Vortrag anlässlich des 19. Symposium Frühförderung der Vereinigung für Interdisziplinäre Frühförderung (VIFF)*. Frankfurt am Main.
- Sterner, F., Kalbitzer, G., Goppelt-Kunkel, M., Mrohs, K., & Hänel-Faulhaber, B. (2021, June 18). 232 Gebärden-Symbol-Karten als Kernvokabular zum Einsatz in inklusiven Kitas. <http://doi.org/10.25592/uhhfdm.9208>
- Suchodoletz, W. von, Kademann, S. & Tippelt, S. (2011). Sprachbeurteilung durch Eltern – Kurztest für die U7a (SBE-3-KT). Verfügbar unter: https://www.kjp.med.uni-muenchen.de/download/SBE-3-KT_Handbuch.pdf
- Tager-Flusberg, H. (1999). Language development in atypical children. In M. Barrett (Hrsg.), *The Development of Language* (S. 311–348). Hove: Psychology Press.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B. et al. (Hrsg.) (2013). *NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit*. Weimar: verlag das netz.
- Vogt, S. & Kauschke, C. (2017). Observing iconic gestures enhances word learning in typically developing children and children with specific language impairment. *Journal of Child Language*, 44, 1458–1485. <https://doi.org/10.1017/S0305000916000647>
- Wagner, S., Nusbaum, H. & Goldin-Meadow, S. (2004). Probing the mental representation of gesture: Is handwaving spatial? *Journal of Memory and Language*, 50, 395–407. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2004.01.002>
- Wagner, S. & Sarimski, K. (2012). Früher Gebärden- und Spracherwerb bei Kindern mit Down-Syndrom – Early gesture and word production in children with Down syndrome. *Sprachheilarbeit*, 4, 184–191.
- Wertfein, M. (2012). *Bildung und Inklusion von Anfang an. Ergebnisbericht der wissenschaftlichen Begleitung eines Förderzentrums auf dem Weg zum inklusiven Kinderhaus*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Wijkamp I., Gerritsen B., Bonder F., Haisma, H. & Schaans, C. van der (2010). Sign-supported Dutch in children with severe speech and language impairments: A multiple case study. *Child Language Teaching and Therapy*, 26, 273–286. <https://doi.org/10.1177/0265659009349983>
- Wode, H. (2009). *Frühes Fremdsprachenlernen in bilingualen Kindergärten und Grundschulen*. Braunschweig: Westermann.