

Die an das Kind gerichtete Alternative (KGA)

– AUCH der Spracherwerb mit einem Kommunikationsgerät vollzieht sich nicht von selbst

von Martin Gülden und Alexander Müller

Einleitung

Hilfsmittel wie Brillen, Hörgeräte oder Rollstühle mildern im Wesentlichen Probleme eines Individuums. Kommunikationshilfen werden zwar einem Individuum zugewiesen, die Grundproblematik ist aber dialogischer Natur. Der Terminus „nichtsprechend“ reduziert die Beeinträchtigung auf die unterstützt kommunizierende Person und lässt dabei vollkommen außer Acht, dass das Kernproblem das „Nicht-Verstanden-Werden“ ist. So aber betrachtet haben wir es mit einer gemeinsamen, beide Seiten beeinträchtigenden Störung im dialogischen Prozess zu tun.

UK ist also grundsätzlich systemischer Natur. Der Erwerb linguistischer Kompetenzen mit UK gelingt nicht ohne ein aktives, alternative Kommunikationsmodi vermittelndes Umfeld. Das Umfeld wiederum benötigt dafür professionelle Unterstützung, da die Sprachlehrstrategien, die wir im regelhaften Spracherwerbsprozess vorfinden, auch hier beeinträchtigt sind.

Ausgangspunkt unserer Überlegungen ist die Bedeutung der "an das Kind gerichteten Sprache" (KGS) in der Sprachentwicklung des Kindes. Durch viele Untersuchungen ist inzwischen eindrucksvoll belegt, welche Funktion die KGS beim Spracherwerb einnimmt (vgl. u.a. Szagun 2010, Ritterfeld 2000b, Grimm 1999). Dies wurde in der sprachtherapeutischen Arbeit bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen schon lange erkannt und durch verschiedene Maßnahmen umgesetzt. Sie haben vor allem das Ziel, die Sprache und das Verhalten des Umfeldes soweit positiv zu beeinflussen, dass das Kind durch bewusste Anlehnung an weitestgehend natürliche Bedingungen ein Umfeld erhält, das Spracherwerbsprozesse wieder antreibt und initiiert.

Bei Kindern mit körperlich-motorischen oder geistigen Behinderungen, die erhebliche Beeinträchtigungen im sprachlichen Erwerbsprozess (und auch in anderen Entwicklungsbereichen) aufweisen, konstatieren wir deutliche Probleme im sprachlichen Kommunikationsaufbau des Kindes mit seinem Umfeld.

Wir stellen dar, dass natürliche, intuitive Aspekte des Entwicklungsprozesses im normalen Verlauf eine bedeutende Rolle spielen, schlussfolgern jedoch weiter, dass für das Umfeld in der Arbeit mit Kindern, die auf Unterstützte Kommunikation angewiesen sind, andere „bewusste“ Aspekte eine tragende Rolle spielen müssen. Das Einbeziehen einer Kommunikationshilfe, sei es in elektronischer oder nichtelektronischer Form, stellt einen zusätzlichen Faktor dar, der in erster Linie mit dem Ziel verbunden ist, die kommunikativ-sprachlichen Handlungsmöglichkeiten des Kindes zu erweitern. Die Veränderungen im Interaktionsverhalten mit einem Kind, das unterstützt kommunizieren soll, werden nicht nur durch die (sprachliche) Behinderung beeinflusst, sondern auch durch die eingesetzte Kommunikationshilfe.

Ausgehend von der Prämisse, dass das übergeordnete Ziel aller UK-Interventionen eine größtmögliche Unabhängigkeit vom Umfeld ist, definieren wir den Terminus UK wie folgt:

UK ist der Erwerb und das Nutzen von Sprache zur Erreichung der größtmöglichen Autonomie mittels alternativer Symbolsysteme.

Daraus schlussfolgern wir für die Förderung mit alternativen und ergänzenden Kommunikationshilfen im Kern zumindest zwei elementare Aspekte:

Ausgangspunkt ist die gesprochene Lautsprache, die Menschen im Regelfall nach einem biologisch determinierten Zeitrahmen in bestimmten Entwicklungsschritten erwerben. Der Erwerb von Sprache über eine Kommunikationshilfe muss sich an der Entwicklungslogik des regelhaften Erwerbs orientieren, welche in den Bereichen der Syntax, Morphologie, Semantik und Lexik zu finden sind.

Das Umfeld spielt eine wesentliche Rolle im Spracherwerb. Ein Kind erwirbt durch Sprache eine immer größer werdende Autonomie in seiner kommunikativen Interaktion. Dieser Prozess wird durch die passenden, adaptiven Verhaltensweisen der Bezugspersonen sinnvoll unterstützt. Auch diese Erkenntnisse müssen in die Arbeit mit unterstützten Kommunizierenden eingehen.

Im Regelfall bringen wir ein überaus komplexes Symbolsystem namens Lautsprache bei, ohne im Mindesten über dessen Komplexität nachzudenken, da das Vermitteln und Erlernen im regelhaften Spracherwerb wie von Zauberhand gelingt.

Im Vermittlungsprozess von alternativen Symbolsystemen gilt es aber einen genauen Blick auf die Komplexität des Erwerbs von Sprache zu werfen und zwar besonders auf die vermittelnde Rolle des Umfeldes und die damit verbundenen notwendigen alternativen Lehrstrategien. Daher setzen wir uns zunächst mit den Fragen auseinander, was die KGS kennzeichnet und was wir daraus ableiten können, um Argumente zu entwickeln, die für alternative Herangehensweisen sprechen.

Im weiteren Verlauf wollen wir diskutieren, was unseres Erachtens die „an das Kind gerichtete Alternative“ (im weiteren KGA) charakterisiert und wie sie in der Arbeit mit Kommunikationshilfen einbezogen werden muss.

An das Kind gerichtete Sprache (KGS)

Die KGS wurde in vielen Studien untersucht und wird als wichtiger Baustein beim Spracherwerb des Kindes bezeichnet (vgl. u.a. Szagun 2010, Ritterfeld 2000b, Kauschke 2013). Hervorzuheben sind dabei aufmerksamkeitsförderndes Sprachverhalten, Fokussierung auf bestimmte Zielstrukturen, angepasster Wortschatz und Prosodie. Besonders ist in diesem Zusammenhang, dass die Mütter dies intuitiv, also keineswegs bewusst gesteuert, vornehmen. Papousek (1994) prägte dafür den Begriff der "intuitiven elterlichen Didaktik". Das Umfeld passt sich im Verlauf des Spracherwerbs des Kindes an, ohne dass rationale, bewusste Strategien zum Einsatz kommen.

In vielen Fällen kann eine positive Korrelation der KGS mit den Sprachleistungen des Kindes postuliert werden (vgl. Szagun 2010, Liszkowski 2013). Diese intuitive Anpassung der sprachlichen Umwelt an den Entwicklungsstand des Kindes wird heute in drei wesentlichen Phasen beschrieben, die je nach Alter und sprachlichen Fähigkeiten des Kindes bestimmte Kriterien hervorheben.

Zu Beginn des Spracherwerbs im ersten Lebensjahr des Kindes sind es vor allem prosodische Elemente, die von den Bezugspersonen eingesetzt werden. Die als **Baby-Talk** oder **Ammensprache** bezeichnete Sprachlehrstrategie kennzeichnet sich durch einfache Sätze, kindgerechten einfachen Wortschatz, hohen Tonfall, Kontrastbildung, Akzentverschiebung, Blickkontakt, größere Variation der Frequenz (vgl. Szagun 2010, Buschmann 2013). Bezugspersonen sprechen also langsamer, mit einer höheren Tonlage, befinden sich nahe dem Kinde und variieren ihre Stimmlage deutlich. Grund ist vor allem darin zu sehen, dass so

Aufmerksamkeit erlangt und das Kind in seiner prosodischen sowie phonologischen Entwicklung unterstützt werden soll.

Im zweiten Lebensjahr vollzieht das Kind den Sprung in die Welt der Wörter. Besonders im zweiten Halbjahr des zweiten Lebensjahres beginnen viele Kinder ihren Wortschatz rasant zu erweitern (Wortschatzspurt). Das mütterliche Sprachverhalten verändert und passt sich diesen Entwicklungen an, indem es die Aufmerksamkeit auf Gegenstände lenkt, sie benennt oder Aussagen des Kindes wiederholt. Die Einführung neuer Wörter wird zum Hauptgegenstand des Interesses. Dieses mütterliche Verhalten wird als **Scaffolding**, also stützende oder rahmende Sprache bezeichnet (vgl. Szagun 2010). Grimm (1999) nennt dies Spracheinführung im Dialog mit dem zentralen Aspekt der Wortschatzerweiterung. Ein besonderer Aspekt dieser Sprachlehrstrategie wird immer wieder im gemeinsamen Bilderbuchlesen gesehen (ebd.). Der festgelegte Rahmen stellt einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus her, ermöglicht dialogisches Handeln und durch Wiederholen auch Routinen, die optimal im Sinne des Scaffolding den Spracherwerb des Kindes unterstützen.

Die dritte Phase der KGS wird als **Motherese** oder auch **lehrende Sprache** bezeichnet (ca. ab dem dritten Lebensjahr). Sie ist sprachanregend und zielt vor allem auf die grammatische Entwicklung des Kindes. Szagun (2010) formuliert folgende wesentliche Charakteristika: modellierende Sprachlehrstrategien, Sprachanregung durch Fragen, unterstützende Lehrstrategien, Wiederholung der kindlichen Äußerungen oder Teiläußerungen, Wiederholung mit Expansion /Korrektur sowie Wiederholung mit Transformation. Sprachliche Äußerungen des Kindes werden nicht immer korrigiert, sondern auch weitergeführt. Das Kind seinerseits wiederholt die neuen Äußerungen und stellt Fragen dazu.

Störungsformen im Entwicklungsprozess

Da ein wesentlicher Aspekt der Beschreibung der KGS auf den intuitiven Anpassungsleistungen der Bezugspersonen besteht, wird bei verschiedenen Spracherwerbsstörungen auch von Veränderungen dieser intuitiven Haltung im Umfeld ausgegangen (vgl. Buschmann 2011). Folgende Verhaltensweisen können laut der Ergebnisse bisheriger Forschungsbemühungen negativen Einfluss auf den Spracherwerb des Kindes haben:

Eltern sind mehr direktiv und benutzen einen kontrollierenden Sprachstil.

Eltern benutzen weniger Fragen, weniger Nomen und modulieren weniger.

Eltern geben mehr Anweisungen und Kinder werden weniger in Entscheidungen mit einbezogen.

Es wird eine Tendenz der Eltern erkennbar, antizipierend auf die kindlichen Wünsche einzugehen. (zusammengefasst aus Buschmann 2013).

Die Bedeutung der KGS und die oben dargelegten Störungsformen lassen vermuten, dass bei Kindern mit massiven Defiziten der Sprache und auch bei Kindern ohne Entwicklung von Lautsprache, deutlich erkennbare Schwierigkeiten seitens der Bezugspersonen vorliegen. Gerade der Begriff der intuitiven elterlichen Didaktik ist, wie oben beschrieben, auf eine beidseitige, erwartbare Interaktion angewiesen. Bei Kindern mit Körperbehinderungen, geistigen Behinderungen oder anderen Behinderungsformen, die den sprachlichen Erwerbsprozess erheblich erschweren, ist folglich auch mit Schwierigkeiten bei der gegenseitigen Anpassung sprachlich-kommunikativer Interaktionsmuster zu rechnen.

Einige Beispiele können dies exemplarisch verdeutlichen.

Ein früh einsetzendes, interaktives Verhalten der Kinder ist das soziales Widerlächeln und der Blickkontakt. "Diese sogenannten dyadischen Interaktionen, die sich durch besondere Responsivität und Rhythmizität im Verhalten der Kindes und seines Gegenübers auszeichnen" (Lizkowski 2013, 28) beschreiben schon bedeutsame, frühe kommunikative Muster im ersten Lebensjahr. Studien konnten zeigen, dass Verzögerungen, Veränderungen oder Manipulationen der Interaktion seitens der Bezugspersonen dementsprechend auch Verhaltensänderungen der Kinder zur Folge haben. Das Interaktionsverhalten ist somit schon zu einem sehr frühen Stadium ein adaptives, aufeinander bezogenes Verhalten (ebd.).

Ein weiterer, wesentlicher Meilenstein ist die referentielle Absicht der Kinder, die vor allem durch den Gebrauch von Zeigegesten im Verlauf der Entwicklung deutlich wird. Im Spracherwerb bilden sie eine wichtige Basis für die Kontinuität zwischen vorsprachlicher und sprachlicher Kommunikation des Kindes. Dabei spielt die Intentionalität eine große Rolle. Kinder lernen sehr früh, dass andere Menschen auch verschiedene Absichten haben und versuchen diese und ihre eigenen in kommunikativen Interaktionen in Einklang zu bringen. "Die Kommunikation von Kleinkindern ist also tiefgreifend kooperativ motiviert und beinhaltet die kommunikative Absicht, den anderen in eine Interaktion einzubeziehen" (ebd. 32).

Die im zweiten Lebensjahr auftretende Steigerung des Wortschatzes der Kinder wird durch vermehrtes Fragen der Bezugspersonen unterstützt. Intuitiv beginnen die Bezugspersonen damit, W-Fragen zu stellen, sich dem Zeigeverhalten des Kindes anzupassen und Dinge, Ereignisse, Tätigkeiten, Zustände und anderes zu benennen.

Bezugspersonen erwarten in vielen Fällen von Kleinkindern bestimmtes kommunikatives Verhalten und reagieren mit entsprechend "intuitiv" angepasstem (sprachförderndem) Verhalten. Haben Kinder deutliche Entwicklungsverzögerungen oder können diese Verhaltensweisen nicht angemessen gezeigt werden, reagieren und verhalten sich Bezugspersonen in der Folge meist unsicher. „Ein Faktor sind die abweichenden Verhaltensweisen ihres Kindes im Vergleich zu einem regelentwickelten Kind. Sie führen bei Eltern zu einer Irritation. Deshalb kann sich die intuitive elterliche Didaktik in den gemeinsamen Spiel- und Alltagssituationen mit dem Kind nicht entfalten“ (Nonn 2011, 36). Dies führt in vielen Fällen zu keinem adaptiven, gelungenen Kommunikationsverhalten, sondern zu kontrollierten, direktiven Interaktionen. „Die Eltern ergreifen anstelle des Kindes häufig die Initiative und lenken ihre Aufmerksamkeit auf Gegenstände, die nicht mit der kindlichen Blickrichtung übereinstimmen.....Im Alltag der täglichen Routinen glauben die Eltern, die kindlichen Bedürfnisse und Äußerungen im Vorhinein zu kennen und nehmen Handlungen vorweg" (ebd.).

Nonn (2011) nennt aus einer Untersuchung von Light et. al. (1985) verschiedene Faktoren, die beispielhaft das typische Interaktionsmuster von nichtsprechenden Kindern und deren Bezugspersonen beschreiben. Die deutliche Verlagerung der Kommunikationsanteile in Richtung Bezugspersonen manifestiert sich in der übermäßigen Kontrolle von Themen, dem Reduzieren der möglichen Antwortzeiten bzw. der Pausen oder dem Stellen suggestiver Fragen.

An das Kind gerichtete Alternative: aus KGS wird KGA

Ausgehend von den beschriebenen Grundlagen der KGS schlagen wir eine Betrachtung vor, die vor allem in der Arbeit mit Kindern relevant erscheint, die im Rahmen der Unterstützten Kommunikation auf ein elektronisches oder nichtelektronisches Hilfsmittel angewiesen sind. Gerade in der Arbeit mit Kindern, die ein Hilfsmittel zur Kommunikation benötigen, kommt nunmehr eine weitere Komponente in diesem Prozess dazu. Das eingesetzte Hilfsmittel, sei es nun in elektronischer oder nicht elektronischer Form, muss neben der Triade "Mutter, Kind, Objekt" als zusätzlicher, vierter Faktor in das System integriert werden (vgl. Nonn 2011).

Um diese Veränderung darzustellen, haben wir eine Abfolge von Grafiken erstellt, die den Gegensatz zur Situation vom regelrechten, triangulären Interaktionsmuster hin zum „quadrangulären“ Muster (Nonn 2011) in der Unterstützten Kommunikation beschreiben .

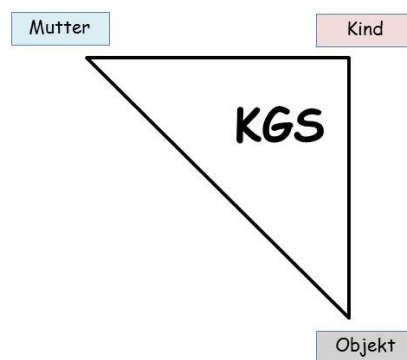


Abb.1: Grundstruktur der an das Kind gerichteten Sprache (KGS)

Beginnen möchten wir unsere Überlegungen mit der Darstellung des Triangulierungsprozesses, der Triade Mutter-Kind-Objekt (Abb.1). Dieses Beziehungsgeschehen ist grundsätzlich kooperativ gestaltet in dem Sinne, dass in diesem Anpassungsprozess Mutter wie Kind auf die jeweiligen Impulse des Dialogpartners angewiesen sind.

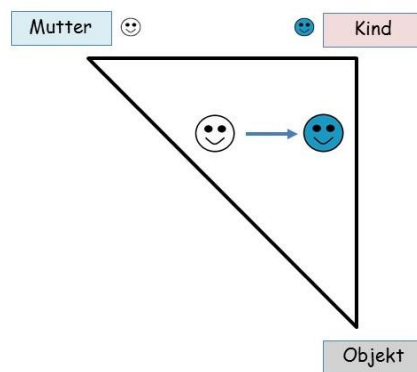


Abb.2: Regelhafte Sprachlehrstrategien mit dem gemeinsamen Symbolsystem Lautsprache

Getragen wird dies im Prozess des regelhaften Spracherwerbs durch die oben beschriebenen Funktionen der KGS.

Die von der Mutter an das Kind gerichteten Impulse können von dem Kind aufgenommen und uneingeschränkt reproduziert werden (Abb.2). Mutter und Kind interagieren in einem gemeinsamen Raum, dem Raum der Lautsprache. Die zur Verfügung stehenden Werkzeuge, wie lehrende Sprache, oder Lenken der Aufmerksamkeit des Erwachsenen sind aufeinander abgestimmt.

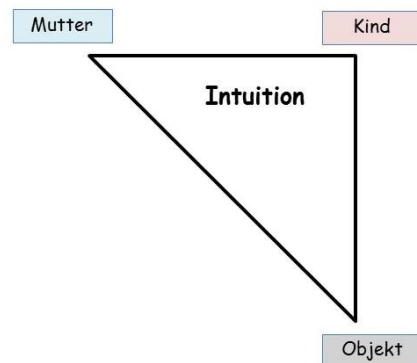


Abb.3: KGS als sich intuitiv anpassendes System sinnvoller Sprachhilfen

Merkel umschreibt diesen Prozess als **systematische Förderung ohne jedes Nachdenken** innerhalb eines beständigen dialogischen Handelns:

„Nehmen wir den Spracherwerb als Beispiel: Alle Betreuer begleiten ihren Umgang mit dem Kind ständig mit sprachlichen Äußerungen. Sie bauen diese Äußerungen aber dialogisch auf, d.h. sie warten eine Reaktion des Kindes ab, ehe sie den nächsten Redebeitrag starten. Zunächst werten sie dabei jede zufällige Körperbewegung als Beitrag des Kindes. Sobald sich

die kindliche Artikulation ausbildet, akzeptieren sie nur noch Lautäußerungen, wieder etwas später, wenn Kinder auf muttersprachliche Laute zu hören und sie nachzuahmen beginnen, beachten sie nur noch Äußerungen, die in den muttersprachlichen Lauten erfolgen. Tauchen die ersten "Einwortsätze" auf, hat das Kind dann wortähnliche Äußerungen von sich zu geben, ehe die Mutter darauf reagiert.“ (Merkel 2005, S. 84)

Dabei wird der kooperative Aspekt, aber auch die gegenseitige Abhängigkeit der Dialogpartner von den antreibenden Impulsen des Gegenübers deutlich. Wir können auch von Wechselwirksamkeit sprechen. Und Basis dafür ist die Lautsprache und ihr linguistisches Regelwerk als gemeinsames Symbolsystem.

Bei der Betrachtung der auf Unterstützte Kommunikation angewiesenen Menschen muss nun ein vierter Faktor, von uns beschrieben als **an das Kind gerichtete Alternative (KGA)**, dem System hinzugefügt werden. Als Alternative werden alle Maßnahmen und Hilfsmittel bezeichnet, die in der Unterstützten Kommunikation eingesetzt werden.

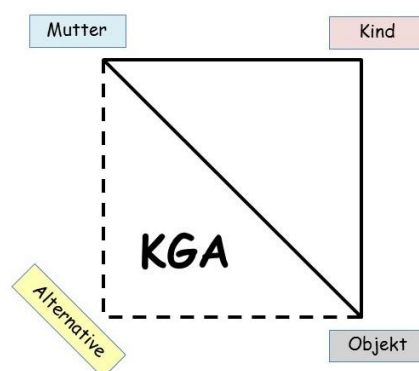


Abb. 4: An das Kind gerichtete Alternative (KGA)

In diesem Fall können die ablaufenden Prozesse nicht mehr in einem „triadischen Muster“ betrachtet werden. Es muss, in Ergänzung zur oben dargestellten Grundstruktur der KGS (Abb.1) der vierte Faktor, der der Alternative (Abb. 3) integriert werden, der das quadranguläre Prinzip der Unterstützten Kommunikation hervorhebt.

Mutter und Kind können sich hierbei nicht verlässlich auf das Symbolsystem Lautsprache beziehen, das die oben beschriebenen intuitiven Prozesse überhaupt erst ermöglicht. Der Motor des Ganzen, das interaktive Sprechen durch die gemeinsam genutzte Sprache, kann nicht laufen und es entstehen Beeinträchtigungen im kommunikativ-sprachlichen Lehr- und Lernprozess (Abb.5).

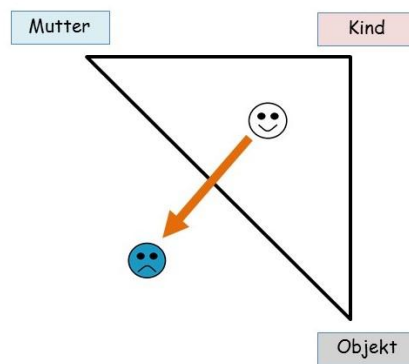


Abb. 5: Dysfunktionale Sprachlehrstrategie

Ein Kind, das auf alternative Symbolsysteme angewiesen ist, benötigt auch ein Umfeld, das alternative Sprachlehrstrategien nutzt. Im alltäglichen kommunikativen Austausch erhielte das Kind sonst weiterhin lediglich auf Lautsprache basierenden Input. Dies könnte zwar vom Kind aufgegriffen, jedoch in keiner Weise responsiv erwidert werden. Der erforderliche, lehrende Prozess, das Einbeziehen einer Kommunikationshilfe findet dabei nicht statt. Die kompetente Verwendung alternativer Symbolsysteme wird somit nicht vermittelt.

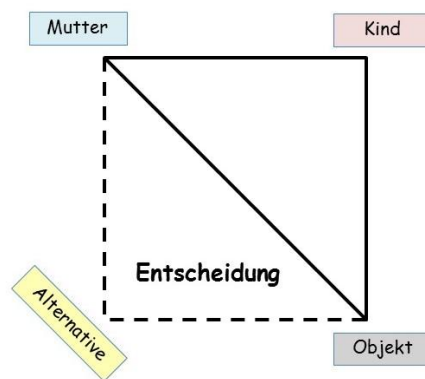


Abb. 6: KGA als bewusst anpassendes System sinnvoller Sprachhilfen

Da die oben beschriebene intuitive Gestaltung des kommunikativen Interaktionsschemas dysfunktional ist, bedarf es eines bewussten Entscheidungsprozesses (Abb. 6). Besonders soll an dieser Stelle der gezielte, kompetente und kontinuierliche Einsatz der Kommunikationshilfen durch das Umfeld, das Lernen am Modell, hervorgehoben werden. Analog zum regelrechten Spracherwerb, in dem das Umfeld als Modell fungiert, wird hier der für UK wesentliche Aspekt deutlich.

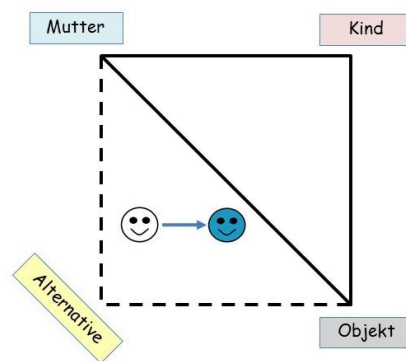


Abb. 7: Durch die Alternative ergänzte bewusste Sprachlehrstrategie

Wenn diese Kompetenzen im Umfeld fehlen, müssen sie vermittelt werden, was den systemischen Charakter der Problematik und die Notwendigkeit professioneller Begleitung unterstreicht.

Im Bereich der Unterstützten Kommunikation sind in den letzten Jahren einige Konzeptionen und Programme entwickelt worden, die sich intensiv mit der Anleitung des Umfeldes auseinandersetzen. Dazu gehören unter anderem:

- COCP-Programm (Heim, Jonker 1996).
- Trainingsprogramm der kommunikativen Kompetenz (Light, Binger 1998)
- Soziale Netzwerke (Blackstone, Berg 2006)
- Zielgruppen Unterstützter Kommunikation (Weid-Goldschmidt 2013)

In der regelrechten Kommunikation findet der Austausch vor allem im akustischen Raum durch Verwendung artikulatorischer Mittel statt. Hauptsächliches Medium ist in diesem Fall die Lautsprache (Abb. 8).

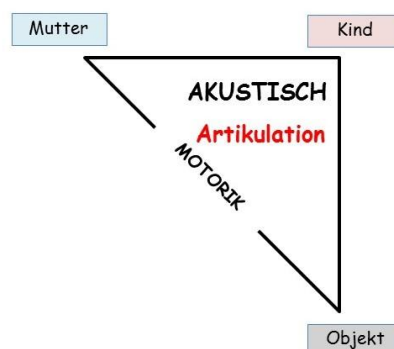


Abb. 8: Ausdrucksmöglichkeit der an das Kind gerichteten Sprache (KGS)

Diese soll im Rahmen der Unterstützten Kommunikation nicht ersetzt, sondern vielmehr alternativ erweitert werden. Das quadranguläre Prinzip wird hier besonders deutlich, denn in der Regel produziert die grafisch gestaltete Kommunikationshilfe wieder Lautsprache, entweder durch Sprachausgabe mittels synthetischer Stimme, oder durch den co-konstruierenden Kommunikationspartner.

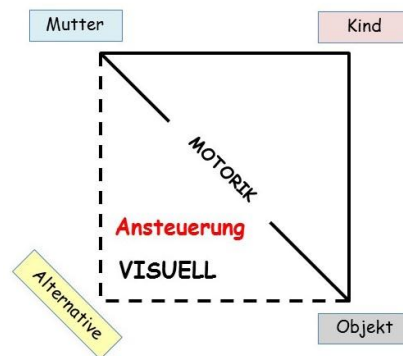


Abb. 9: Ausdrucksmöglichkeiten der an das Kind gerichteten Alternative (KGA)

Die Kommunikationshilfe wird in die Aktivität mit einbezogen und verlangt von beiden Dialogpartnern eine zusätzliche Aufmerksamkeitsebene. Diese drückt sich besonders dadurch aus, dass Sprache zusätzlich über den visuellen Kanal zugänglich gemacht wird (Abb. 9). Die vorherrschende Bedeutung der auditiv-artikulatorischen Aspekte im regelhaften Erwerb, erweitert sich jetzt durch die Notwendigkeit der „Ansteuerung einer Kommunikationshilfe“. Die sprachliche Kommunikationsstörung wird nun behandelt, indem der sprachliche Dialog durch den Lernprozess der Ansteuerung einer Kommunikationshilfe verbessert werden soll.

Resümee

Die Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung machen die Bedeutung der Bezugspersonen in diesem Erwerbsprozess deutlich. Bei Spracherwerbsstörungen treten schon seit langem auch die Beratung, Anleitung und das Training des Umfeldes eines sprachlich beeinträchtigten Kindes in den Fokus der therapeutischen Bemühungen (vgl. Ritterfeld 2000, 2013, Buschmann 2011).

Dieses Fachwissen sollte verstärkt im Sinne der KGA, einer „an das Kind gerichteten Alternative“ in die UK transferiert werden und professionalisiert durch Logopädie bzw. akademischer Sprachheilpädagogik, und auch anderer sonderpädagogischer und therapeutischer Berufe in der Versorgung unterstützt kommunizierender Menschen zum Einsatz kommen. Ähnlich dem Einsatz lautsprachbegleitender Gebärden, muss ein „lautsprachbegleitender Einsatz der Kommunikationshilfe“, in der Förderung und Therapie konstatiert werden. Ein Kind mit einer Kommunikationshilfe sollte nicht nur „lautsprachlich angesprochen“ werden – auch die Kommunikationshilfe muss im Sinne des quadrangulären Ansatzes vom Umfeld modellhaft und lehrend eingesetzt werden.

Literatur

- Blackstone, Berg (Übersetzung S. Wachsmuth) (2006) Soziale Netzwerke. Von Loeper: Karlsruhe
- Buschmann, A. (2011). Heidelberger Elterntraining zur frühen Sprachförderung. Trainermanual. Urban & Fischer: München
- Buschmann, Ritterfeld (2013). "Heidelberger Elterntraining zur frühen Sprachförderung" in der Praxis. Wie zufrieden sind die Eltern. In: Sprache, Stimme, Gehör 37, 24-29
- Buschmann, A. (2013). Gezielte Anleitung von Bezugspersonen zu sprachfördernden Alltagsinteraktionen. In: Sachse, S. (Hrsg). Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Kleinkindphase. Urban & Fischer Verlag: München
- Buschmann, Jooss (2010). Kommunikationsförderung und Sprachanbahnung bei Kindern mit globaler Entwicklungsstörung. In: Frühförderung interdisziplinär 29, S. 51-61
- Dittmann J. (2010). Der Spracherwerb des Kindes. München: Beck
- Dornes, Martin (2001). Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt: Geist und Psyche, Fischer
- Grimm, H. (1999). Störungen der Sprachentwicklung. Hogrefe: Göttingen
- Müller, Gülden (2011). Der Spracherwerb in der Kindesentwicklung. Borgmann Media: Dortmund
- Kauschke (Chr. (2013. Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. De Gruyter: Berlin

- Lizkowski, U. (2013). Kommunikative und sozial-kognitive Voraussetzungen des Spracherwerbs. In: Sachse, S. (Hrsg). Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Kleinkindphase. Urban & Fischer Verlag: München
- Merkel, J. (2005). Gebildete Kindheit: Wie die Selbstbildung von Kindern gefördert wird. Handbuch der Bildungsarbeit im Elementarbereich. edition lumière: Bremen
- Nonn, K. (2011). Unterstützte Kommunikation in der Logopädie. Thieme: Stuttgart
- Papousek, M. (1994). Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Huber: Bern
- Ritterfeld, U. (2000a). Zur Prävention bei Verdacht auf eine Spracherwerbsstörung; Argumente für eine gezielte Interaktionsschulung der Eltern. In: Frühförderung interdisziplinär 2, 82-87
- Ritterfeld, U. (2000b). Welchen und wieviel Input braucht das Kind? In: Grimm, H. (Hrsg). Sprachentwicklung. Hogrefe: Göttingen
- Roux, Kammermeyer (Hrsg). Sprachförderung im Blickpunkt. Themenheft. Empirische Pädagogik 25 (4), 481-498
- Sarimski, K. (2009). Frühförderung behinderter Kleinkinder. Hogrefe: Göttingen
- von Suchodoletz, W. (2013). Sprech- und Sprachstörungen. Hogrefe: Göttingen
- Szagan, G. (2010). Sprachentwicklung beim Kind. Beltz: Weinheim
- Weid-Goldschmidt, B. (2013). Zielgruppen Unterstützter Kommunikation. Von Loeper: Karlsruhe

Kontakt Daten:

Martin Gülden, martinguelden@icloud.com

Dr. Alexander Müller, schulleitung@adelheid.nrw.schule