



Lippert, Sabine
Förderung semantischer Fähigkeiten am Beispiel eines 7jährigen Mädchens mit geistiger
Behinderung
<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

**ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN
01.08.2012**

**AN DER
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK
DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN
MIT SITZ IN REUTLINGEN**

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

**THEMA:
Förderung semantischer Fähigkeiten am Beispiel eines 7-jährigen
Mädchens mit geistiger Behinderung**

**1. Prüfer/in: Dr. phil. habil. Prof'in Iris Füssenich
2. Prüfer/in: Dipl. Soziologe AOR Thomas Hoffmann**

Sabine Lippert

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	5
2. GEISTIGE BEHINDERUNG: DAS LENNOX-GASTAUT-SYNDROM	8
2.1 TUBERÖSE SKLEROSE	8
2.2 DAS LENNOX-GASTAUT-SYNDROM.....	9
2.2.1 <i>Wesentliche Merkmale</i>	10
2.2.2 <i>Diagnose und Therapie</i>	12
3. GEHIRN UND SPRACHE	13
3.1 SPEZIFIZIERUNG VON HIRNAREALEN FÜR SPRACHE	13
3.2 ZUSAMMENHANG ZWISCHEN DER ENTWICKLUNG DER SPRACH- UND DER DENKFÄHIGKEIT ANHAND ZWEIER AUSGEWÄHLTER THEORIEN.....	16
3.3 DAS MENTALE LEXIKON UND MODELLE ZUR BEGRIFFS- UND BEDEUTUNGSENTWICKLUNG.....	20
4. KOMMUNIKATIVE UND SEMANTISCHE FÄHIGKEITEN UND MÖGLICHE SCHWIERIGKEITEN BEI MEHR- UND EINSPRACHIGEN KINDERN	22
4.1 DEFINITIONEN	23
4.2 MEILENSTEINE DER BEDEUTUNGSENTWICKLUNG BEIM KIND.....	25
4.3 SCHWIERIGKEITEN IM BEREICH DER KOMMUNIKATION UND DER SEMANTIK	29
4.3.1 <i>Störungen des Sprachverständnisses</i>	30
4.3.2 <i>Eingeschränkter Wortschatz und fehlende Strategien zur Erweiterung</i>	31
4.3.3 <i>Wortfindungsprobleme</i>	32
4.4 KOMMUNIKATIVE UND SEMANTISCHE FÄHIGKEITEN UND SCHWIERIGKEITEN BEI MENSCHEN MIT GEISTIGER BEHINDERUNG	33
4.5 AUSWIRKUNGEN EINGESCHRÄNKTER KOMMUNIKATIVER FÄHIGKEITEN	39
5. DIAGNOSTIK KOMMUNIKATIVER UND SEMANTISCHER FÄHIGKEITEN UND SCHWIERIGKEITEN	41
5.1 DIAGNOSTISCHE LEITFRAGEN UND METHODEN ZUR BEOBACHTUNG VON LERNPROZESSEN BEIM BEDEUTUNGSERWERB	42
5.2 DIAGNOSTIK IM KONTEXT VON ZWEISPRACHIGKEIT.....	44
5.3 DIAGNOSE DER SEMANTISCHEN FÄHIGKEITEN DURCH SYMBOLE.....	46
5.4 WAHRNEHMUNG VON SCHRIFT UND KENNTNIS VON BEGRIFFEN.....	47
6. FÖRDERUNG KOMMUNIKATIVER UND SEMANTISCHER FÄHIGKEITEN UND SCHWIERIGKEITEN	48
6.1 ZIELSETZUNGEN.....	49
6.2 FÖRDERUNG DER NONVERBALEN KOMMUNIKATION DURCH GEBÄRDEN.....	50
6.2.1 <i>Symbole als „Hilfsmittel“ und als Stufe des Lesens</i>	51
6.2.2 <i>Gebärden als sprachunterstützende Kommunikationsmittel</i>	54
7. BEISPIELKIND „ALINA“	56
7.1 LEBENSWELT UND (SPRACH-)ENTWICKLUNG VON ALINA.....	56
7.2 ALINAS ENTWICKLUNGSSTAND ZUM ZEITPUNKT DER EINSCHULUNG (HERBST 2010) UND IM HERBST 2011	58

7.3	BEDINGUNGEN IN DER KLASSE	63
7.4	SPRACHFÖRDERMAßNAHMEN IN DER SCHULE VON ALINA	65
7.5	DIAGNOSTISCHE VORGEHENSWEISE.....	66
7.5.1	<i>Beobachtungen im Unterricht und Schulalltag</i>	66
7.5.2	<i>Diagnose des Symbolverständnisses</i>	70
7.5.3	<i>Wahrnehmung von Schrift und Kenntnis von Begriffen</i>	71
7.5.4	<i>Betroffene Hirnareale aufgrund des LGS bei Alina (kognitive und sprachliche Auswirkungen)</i>	72
7.5.5	<i>Zusammenfassung</i>	74
8.	FÖRDERUNG	75
8.1	WAS KANN ALINA ALS NÄCHSTES LERNEN?.....	76
8.2	BEDINGUNGEN DER SPRACHTHERAPIE	77
8.3	FÖRDERSCHWERPUNKTE – DARSTELLUNG UND BEGRÜNDUNG DES VORGEHENS.....	78
8.3.1	<i>Die individuelle Therapiestruktur</i>	78
8.3.2	<i>Ziele der Förderung</i>	79
8.3.3	<i>Ausgewählte semantische Felder</i>	79
8.3.4	<i>Arbeit mit Symbolen</i>	81
8.3.5	<i>Spielformate</i>	84
8.4	ALINAS ENTWICKLUNG WÄHREND DER THERAPIE	86
8.5	KOOPERATION MIT DEN LEHRERN UND ELTERN	87
8.6	AUSBLICK.....	88
9.	RESÜMEE	88
10.	LITERATUR	92
12.	ANHANG	100

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

TYPISCHES EEG FÜR EINEN SCHLAFENDEN JUNGEN MIT LENNOX-GASTAUT-SYNDROM.....	11
SPEZIELLE ZENTREN DES GEHIRNS	15
MEHRDIMENSIONALER ANSATZ, SUSANNE WACHSMUTH.....	35
MODELL DER GANZHEITLICHKEIT, HAUPT/FRÖHLICH	37
LESELERNPROZESS VON MENSCHEN MIT GEISTIGER BEHINDERUNG NACH HUBLOW	53

1. Einleitung

*„Alles, was wir sind, sind wir in Kommunikation.“
Karl Jaspers*

Dieses Zitat drückt aus, wie bedeutsam Kommunikation für jeden Menschen ist. Die Fähigkeit sprechen und kommunizieren zu können ist nicht nur für die Entwicklung eines jeden Menschen essentiell, sie beeinflusst auch die kognitive Entwicklung des Kindes, sichert die Aneignung der Kultur und ermöglicht sich mitteilen und damit in der Umwelt etwas bewirken zu können (vgl. Adam 1993, S. 1).

Um jedoch überhaupt in der Lage zu sein mit anderen Menschen zu kommunizieren ist es notwendig, den Wortschatz der Umgebungssprache zu beherrschen, andernfalls ist eine Verständigung nur mit Hilfe Unterstützter Kommunikation möglich. Selbstverständlich sind bei der lautsprachlichen Kommunikation auch die Aussprache und die Grammatik von Bedeutung. Viele Kinder haben jedoch besonders Schwierigkeiten mit den Sprachinhalten, welche die Basis für die Entwicklung der Sprachebenen „Aussprache“ und „Grammatik“ darstellen. Menschen mit geistiger Behinderung sind häufig in ihren kommunikativen Fähigkeiten beeinträchtigt. Allerdings sind Umfang und Art der Beeinträchtigung individuell verschieden. Bei Menschen mit geistiger Behinderung, die sich nicht oder nur schwer lautsprachlich äußern können, wird entweder versucht, durch Methoden der Unterstützten Kommunikation die Lautsprache anzubahnen oder sie stellvertretend für die Lautsprache als Kommunikationsmittel einzusetzen.

In meiner Arbeit geht es um den Teil der Sprachentwicklung, der in der Wissenschaft und Forschung lange Zeit vernachlässigt wurde und vor allem bei Menschen mit geistiger Behinderung bisher wenig Beachtung findet, nämlich um die Förderung der semantischen Fähigkeiten. Außerdem werde ich mich mit der Frage beschäftigen, inwieweit sich Sprache und Kognition gegenseitig beeinflussen. Diese Frage ist von Bedeutung, da es in meiner Arbeit um die Bedeutungsentwicklung und die Förderung kommunikativer und semantischer Fähigkeiten im Zusammenhang mit einem Kind mit geistiger Behinderung geht, das unter anderem in seinen kognitiven Fähigkeiten aufgrund einer Epilepsieerkrankung beeinträchtigt ist.

Bei dem Kind handelt es sich um ein 7-jähriges Mädchen, das momentan eine Schule für Geistigbehinderte besucht und vor ungefähr 2 Jahren von Russland nach Deutschland eingewandert ist. Ich habe Alina durch ein Praktikum, das ich an der Schule absolviert habe, kennengelernt und mich dafür entschieden, eine Sprachtherapie¹ in diesem Bereich mit ihr zu beginnen und damit meine beiden Fachrichtungen Sprach- und Geistigbehindertepädagogik miteinander zu kombinieren.

¹ Die beiden Begriffe „Förderung“ und „Therapie“ werden im Folgenden als Synonyme verwendet.

Die Arbeit gliedert sich in fünf Teile. Im **ersten Teil** beschreibe ich die beiden Krankheitsformen, von denen Alina betroffen ist, dies ist das Lennox-Gastaut-Syndrom sowie die Tuberoöse (Hirn-)Sklerose. Alina ist durch diese Krankheiten in ihrer gesamten Entwicklung verzögert. Um die Entwicklungsverzögerungen vor allem im kognitiven und im sprachlichen Bereich nachvollziehen zu können, ist eine Beschäftigung mit den Krankheiten und deren Ursachen und Auswirkungen unumgänglich.

Im **zweiten Teil** werde ich zunächst darstellen, welche Hirnareale sich in der Wissenschaft und Forschung als besonders bedeutsam für die Verarbeitung und Produktion von Sprache herausgestellt haben. Ausgehend davon wird der Zusammenhang zwischen der Sprach- und der Denkfähigkeit anhand zweier ausgewählter Theorien erläutert. Dabei gehe ich auf Piaget und Vygotskij ein, die unterschiedliche Positionen in diesem Zusammenhang vertreten. Beide Theorien bilden jedoch die Grundlage für die darauf folgenden Überlegungen zur Begriffs- und Bedeutungsentwicklung des mentalen Lexikons.

Im **dritten Teil** wird die Begriffs- und Bedeutungsentwicklung, die zuvor an theoretischen Modellen erläutert wurde, konkret anhand der Meilensteine der Bedeutungsentwicklung beim Kind dargestellt. Die „regelgerechte“ Entwicklung bildet den Anhaltspunkt, um davon ausgehend mögliche Schwierigkeiten feststellen zu können. Da es in dieser Arbeit um die Förderung eines Kindes mit geistiger Behinderung geht, soll abschließend ein Blick darauf geworfen werden, welche kommunikativen und semantischen Schwierigkeiten bei Menschen mit geistiger Behinderung häufig vorkommen und welche Auswirkungen diese im kognitiven, emotionalen und sozialen Bereich mit sich bringen.

Im **vierten Teil** stehen die Diagnose und Förderung kommunikativer und semantischer Fähigkeiten im Vordergrund. Dabei werde ich zunächst auf einige Leitfragen eingehen, die im Zusammenhang mit der Diagnose kommunikativer und semantischer Fähigkeiten berücksichtigt werden sollten. Darauf folgen einige grundlegende Überlegungen zur Diagnostik im Kontext von zweisprachigen Kindern. Schließlich werden die Maßnahmen und Methoden dargestellt, anhand derer Alinas kommunikative und semantische Fähigkeiten diagnostiziert und gefördert wurden. Es handelt sich dabei vor allem um Symbole und Gebärden.

Im **letzten Teil** dieser Arbeit stelle ich die mit Alina durchgeführte Sprachtherapie vor. Dabei werde ich zunächst auf ihre Entwicklung, ihr Lebensumfeld und auf die Sprachen eingehen, mit denen Alina konfrontiert ist. Danach stelle ich die diagnostische Vorgehensweise und mein Vorgehen in der Förderung dar, um abschließend einige Worte zu der Kooperation mit den Lehrern und den Eltern zu erwähnen und einen Ausblick zu geben.

Schließlich möchte ich erwähnen, dass es sich bei den verwendeten Namen um anonymisierte Codenamen handelt. Ich habe versucht Alinas Familiensituation, ihre Lebenssituation und ihr Umfeld so gut wie möglich zu erfassen und wiederzugeben. Ich hoffe der Familie gerecht zu werden und bedanke mich bei der Familie, den Lehrkräften und bei Alina für die offene und freundliche Art und die vielfältige Unterstützung. Bei den Berufsgruppen, die angesprochen werden, sind sowohl männliche wie weibliche Fachkräfte gemeint. Zur Vereinfachung verwende ich außerdem lediglich die männliche Bezeichnung des Schülers, Schülerinnen sind mit eingeschlossen.

2. Geistige Behinderung: Das Lennox-Gastaut-Syndrom

Wie bereits erwähnt, ist Alina von der Tuberösen Sklerose und dem Lennox-Gastaut-Syndrom (LGS) betroffen. Mit dem zweiten Lebensjahr haben die epileptischen Anfälle plötzlich eingesetzt, die in einer Klinik in Deutschland später als Lennox-Gastaut-Syndrom diagnostiziert wurden. Um die kognitiven und sprachlichen Einschränkungen Alinas nachvollziehen zu können, werden nun die beiden Krankheitsbilder dargestellt.

2.1 Tuberöse Sklerose

Ich beziehe mich bei der Beschreibung der Tuberösen Sklerose zum einen auf die Dissertation von MICHAELA STEILS (2004), zum anderen auf die Homepage des Tuberöse Sklerose Deutschland e.V.'s (www.tsdev.org, Stand: 27.06.2012). Die erste ausführliche Beschreibung dieses Krankheitsbildes wurde 1880 von Désiré-Magloire Bourneville nach der Obduktion eines 15-jährigen Mädchens vorgenommen. Die Tuberöse Sklerose wird daher auch nach Bourneville und dem britischen Hautarzt Pringle „Bourneville-Pringle'sche Krankheit“ genannt. Durch den Pathologen Heinrich Vogt wurde im Jahre 1908 eine Symptomentrias verfasst, die es ermöglichte, eine klinische Diagnose zu Lebzeiten zu erstellen, was zuvor nicht möglich war. Die Trias enthält Epilepsie, geistige Behinderung und das Adenoma sebaceum, welches ein Krankheitsbild beschreibt, das zur Entwicklung von vielen kleinen Talgdrüsen im Gesicht führt.

Neuere Studien ergaben, dass circa 1 von 15 – 17000 Kindern an Tuberöse Sklerose erkrankt ist. Allerdings ist die Häufigkeit nicht einfach zu bestimmen, da die Krankheit oftmals erst im Erwachsenenalter diagnostiziert wird. Die Tuberöse Sklerose wird autosomal dominant vererbt. Eine genaue Beschreibung des Mechanismus der Krankheitsentstehung würde hier zu weit führen, da es sich um sehr komplexe Vorgänge handelt.

Eine Diagnose ist aufgrund des unterschiedlichen Auftretens und der Ausprägung der Symptome häufig schwierig. „Als sicher gilt die Diagnose, wenn zwei Hauptsymptome oder ein Haupt- und zwei Nebensymptome vorhanden sind“ (Steils 2004, S. 8). Das Erstsymptom und die häufigste Ausprägung der Tuberösen Sklerose (80% - 90%) sind epileptische Anfälle. STEILS weist in ihrer Dissertation darauf hin, dass Studien gezeigt haben, dass die Anfallshäufigkeit sowie die Therapieresistenz zunehmen, je mehr Tubera (lat. = Beule, Höcker) vorhanden sind. Außerdem scheint sich ein früher Beginn der Anfallsleiden negativ auf die geistige Retardierung und auf Verhaltensauffälligkeiten auszuwirken. Im Bezug auf die geistige Retardierung nennt STEILS außerdem, dass bis zu zwei Drittel der Tuberöse Sklerose Patienten davon betroffen sind. Auch dies komme allerdings auf die Anzahl der vorhandenen Tubera an. Als weiteres Symptom sind Verhaltensauffälligkeiten, wie zum Beispiel Aggressionen, Aufmerksamkeits- und Angststörungen sowie stereotype Verhaltensweisen bekannt. Auch

Kommunikations-, Sprach- und Sprechstörungen seien nicht selten bei Menschen mit Tuberoöser Sklerose (vgl. Steils 2004, S. 15ff.). Wie bereits erwähnt, sind außerdem Hautveränderungen wie das Adenoma sebaceum (auch faziales Angiofibrom genannt) keine Seltenheit. Dabei handelt es sich um gerötete Hautveränderungen im Gesicht, die sich über Nase und Wange ausbreiten. Auch bei Alina sind diese Hautveränderungen sichtbar.

Die Hamartome, also die tumor- und gutartigen Gewebeveränderungen, können in nahezu allen Organen auftreten, mit Ausnahme des Rückenmarks, des peripheren Nervs und der Skelettmuskulatur. Die Haut, das Gehirn, das Herz sowie die Nieren sind am häufigsten betroffen. Das Ausmaß der Beschwerden richtet sich vor allem nach der Größe und der Lokalisation der Hamartome. Im Folgenden soll das Gehirn im Fokus stehen, da bei Alina ausschließlich dort die Gewebeveränderungen festgestellt wurden und es sich dabei um das Organ handelt, welches am häufigsten betroffen ist und zumeist schwerwiegende Folgen mit sich bringt. Die Veränderungen sind von Art und Schweregrad verschieden und können unterschiedliche Konsequenzen haben. Ich werde auf die Veränderungen von denen Alina betroffen ist, in Kapitel 7.5.4 eingehen und darstellen, welche Folgen sie für Alinas sprachliche Fähigkeiten haben.

2.2 Das Lennox-Gastaut-Syndrom

Das Lennox-Gastaut-Syndrom (LGS) ist ein frühkindliches und kindliches Epilepsiesyndrom, das in den 1950er Jahren unter anderem von HENRI GASTAUT (Frankreich) und WILLIAM LENNOX (USA) beschrieben wurde. Das Syndrom wurde schließlich in den 1970er Jahren nach Lennox und Gastaut benannt (vgl. Stephani 2008, S. 8).

Es handelt sich bei dem LGS um eine sehr schwer behandelbare Form der Epilepsie, die mit äußerst vielen Anfällen und zahlreichen unterschiedlichen Anfallsformen einhergeht.

Bei der internationalen Klassifikation der Krankheiten (ICD-10) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) findet sich das Lennox-Gastaut-Syndrom bei den episodischen und paroxysmalen Krankheiten des Nervensystems unter der Kategorie „Sonstige generalisierte Epilepsie und epileptische Syndrome“ (<http://www.dimdi.de>, Stand: 09.05.2012).

G40.4 Sonstige generalisierte Epilepsie und epileptische Syndrome

Blitz-Nick-Salaam-Krämpfe
Epilepsie mit:

- myoklonisch-astatischen Anfällen
- myoklonischen Absencen

Frühe myoklonische Enzephalopathie (symptomatisch)
Lennox-Syndrom
West-Syndrom

Im Folgenden möchte ich auf die kennzeichnenden Merkmale, die unterschiedlichen Ursachen sowie auf die Diagnose und Therapie des LGS genauer eingehen.

2.2.1 Wesentliche Merkmale

Kennzeichnend für das LGS ist unter anderem, dass der Erkrankungsbeginn meist zwischen dem dritten und fünften Lebensjahr liegt, in seltenen Fällen auch schon früher oder bis zum zehnten Lebensjahr. Generell ist allerdings darauf hinzuweisen, dass sich das LGS durch zahlreiche unterschiedliche Verläufe und Ursachen auszeichnet (vgl. Stephani 2008, S. 8).

Besonders typisch sind die verschiedenen Anfallsformen, die teilweise auch gleichzeitig auftreten können. „Am häufigsten treten bei etwa 90 Prozent der Kinder tonische Anfälle auf, bevorzugt im Schlaf“ (Krämer 2005, S. 111). Es handelt sich dabei um Anfälle mit einer plötzlichen Muskelanspannung einzelner Körperteile oder des gesamten Körpers. Oft ist der Anfall begleitet von einer Bewusstseinsstörung, Bewusstlosigkeit oder sogar einem Atemstillstand (vgl. Krämer 2005, S. 71). Treten tonische Anfälle tagsüber auf, so ist die Verletzungsgefahr besonders hoch. Weitere Anfallsformen sind myoklonische sowie atonische epileptische Anfälle. Myoklonische Anfälle sind „kurze, nur Sekundenbruchteile dauernde, schockartige, unregelmäßige und meist heftige Muskelzuckungen“ (Krämer 2005, S. 70). Bei den atonischen Anfällen nimmt die Muskelspannung entweder am gesamten Körper (generalisiert) oder an bestimmten Körperteilen plötzlich ab. Darüber hinaus treten atypische Absencen auf, die im Vergleich zu typischen Absencen länger dauern (bis zu zwei Minuten) und von sichtbaren Zuckungen oder Stürzen begleitet sind. Absencen werden mit zunehmendem Alter seltener und heilen bei vielen Betroffenen sogar aus. In einigen Fällen kommt es darüber hinaus zu generalisierten tonisch-klonischen Anfällen. Es handelt sich dabei um die heftigste Form epileptischer Anfälle (auch „Grand Mal“ (=„großes Übel“) genannt), die durch die drei Phasen: tonische Phase, klonische Phase und Abschluss- bzw. Nachphase gekennzeichnet ist.

Die beschriebenen Anfallsformen treten häufig mehrmals am Tag und in der Nacht auf. Das EEG (Elektroenzephalogramm) zeigt bei einem Kind mit LGS „im Wachzustand auf dem Hintergrund einer verlangsamten Grundaktivität langsame Spike-Wave-(Spitze-Welle-) oder Sharp-slow-Wave-(steile-langsame-Welle-) Entladungen mit einer Häufigkeit zwischen 1,5- und 2,5-mal pro Sekunde“ (Krämer 2005, S. 112).

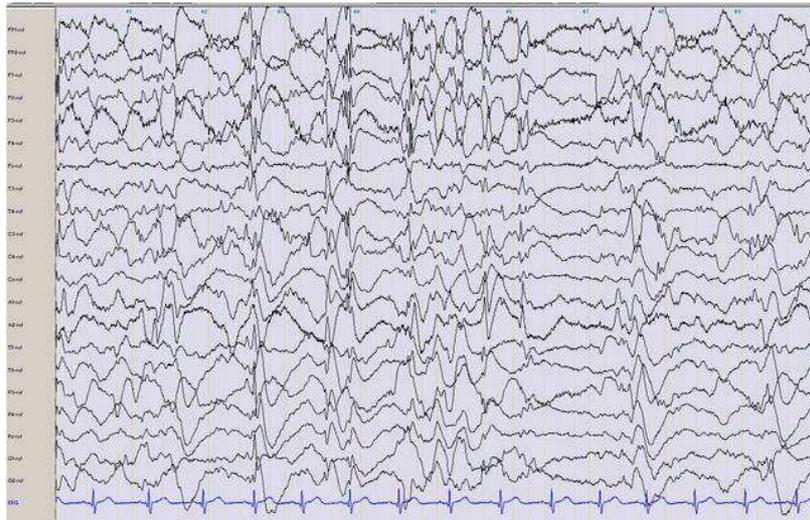


Abb. 1: Typisches EEG für einen schlafenden Jungen mit Lennox-Gastaut-Syndrom

(Stephani 2008, S. 9)

Kinder mit LGS sind außerdem in den meisten Fällen in ihrer geistigen und motorischen Entwicklung beeinträchtigt oder verzögert. Es treten auch häufig Wahrnehmungsstörungen und Veränderungen des Verhaltens (Aggression, Hyperaktivität) oder der Persönlichkeit auf. Darüber hinaus weisen die Kinder häufig eine schlechte Konzentrationsfähigkeit und Schwierigkeiten beim Erlernen neuer Dinge auf. Vor dem Beginn des LGS bestehen oft Gehirnschädigungen, die teilweise vor oder während der Geburt durch Sauerstoffmangel oder durch Entzündungen im Gehirn entstanden sind.

Die Auftretenshäufigkeit des LGS ist nicht genau bekannt. Es wird aber davon ausgegangen, dass ca. 3-5 Prozent aller Kinder mit Epilepsie betroffen sind. Jungen erkranken etwas häufiger als Mädchen (vgl. Stephani 2008, S. 10).

Ursachen

In den meisten Fällen gibt es nicht eine isolierte Ursache, die für die Entstehung des LGS verantwortlich ist. Es „kann Folge einer Vielzahl bekannter Erkrankungen mit einer Schädigung des Gehirns sein (= symptomatisches LGS bei so genannten Enzephalopathien) [...]. Bei etwa der Hälfte bis zwei Drittel der Kinder mit einem Lennox-Gastaut-Syndrom ist dieses Folge einer fassbaren Grunderkrankung beziehungsweise Hirnschädigung.“ (Krämer 2005, S. 112). Beispiele für derartige Erkrankungen sind unter anderem vererbte Stoffwechselerkrankungen, frühkindliche Hirnschädigungen, Folgeschäden aufgetretener Enzephalitiden (Entzündung des Gehirns), Gehirnschädigungen durch Impfungen oder **Tuberöse Sklerose**. Häufig entsteht das LGS aus dem West-Syndrom (seltenes frühkindliches Epilepsiesyndrom) heraus. Sehr selten sind Erkrankungsformen ohne bekannte Ursache (vgl. Krämer 2005, S. 112).

2.2.2 Diagnose und Therapie

Da bei dem LGS meist keine einheitliche Ursache festzumachen ist, ist die Diagnose nicht einfach. Grundsätzlich kann man aber sagen, dass die eben vorgestellten wesentlichen Merkmale des LGS vollständig, beziehungsweise teilweise erfüllt sein müssen, um das Syndrom diagnostizieren zu können.

Zur Diagnosestellung wird in den meisten Fällen ein Schlaf-EEG erstellt, da die „tonische[n] Anfälle im Schlaf die häufigste und typischste Anfallsform beim Lennox-Gastaut-Syndrom sind“ (Krämer 2005, S. 112). Sehr häufig wird außerdem eine Magnetresonanztomographie (MRT) gemacht, um festzustellen, ob dem LGS eine Hirnschädigung zugrunde liegt.

Das Lennox-Gastaut-Syndrom ist eine schwer behandelbare Form der Epilepsie. Dabei ist eine frühzeitige Diagnose durchaus wichtig, sie kann einen Therapieerfolg jedoch nicht garantieren.

In den meisten Fällen beruht die Therapie auf einer medikamentösen Behandlung, um die Auftretenshäufigkeit der Anfälle so stark wie möglich zu reduzieren. Eine Anfallsfreiheit lässt sich in den wenigsten Fällen erreichen. Jedoch können Häufigkeit und Schwere der Anfälle oft positiv beeinflusst werden. In der Behandlung werden meist mehrere Medikamente gleichzeitig eingesetzt, wie zum Beispiel Valproat/Valproinsäure, Lamotrigin (Lamictal), Topiramamat (Topamax) und Felbamat (Taloxa). Die beiden letztgenannten Medikamente werden erst verabreicht, wenn bei vorangehender Medikation kein befriedigendes Ergebnis erzielt wurde (vgl. Krämer 2005, S. 113). Die Suche nach der richtigen Medikamentenkombination ist nicht einfach und fordert von den Beteiligten meist viel Geduld.

Es gibt neben der Medikation noch andere Formen der Behandlung, wie eine ketogene Diät, operative Verfahren oder auch eine kurzfristige Behandlung mit Hormonen (vgl. Stephani 2008, S. 27). Da diese Behandlungsformen allerdings wenig erforscht und wenn dann nur unterstützend eingesetzt werden, gehe ich darauf nicht gesondert ein.

Zum Verlauf der Krankheit ist zu sagen, dass sie in den meisten Fällen eher ungünstig verläuft und eine Heilung bisher nicht möglich ist. In vielen Fällen verringern sich die Anfälle deutlich (17%), ca. 7% werden komplett anfallsfrei (vgl. Stephani 2008, S. 30). Der Großteil der betroffenen Menschen ist allerdings ein Leben lang auf Hilfe angewiesen, da eine „normale“ geistige Entwicklung bei lediglich 10 bis 15% zu erwarten ist (vgl. Krämer 2005, S.113).

3. Gehirn und Sprache

Im Rahmen meiner späteren Tätigkeit als Sonderschullehrerin werde ich die sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes zwar nicht in erster Linie als biologisches Phänomen betrachten, dennoch stelle ich im Folgenden diese Perspektive dar, da sie vor dem Hintergrund, dass Alina von Krankheiten betroffen ist, die beide Konsequenzen auf kognitiver Ebene nach sich ziehen, im Rahmen dieser Arbeit von Bedeutung ist. Daher wird im Folgenden zunächst erläutert, welche Hirnareale sich in der Wissenschaft und Forschung in den letzten Jahrzehnten als spezifisch für Sprache herausgestellt haben. Anschließend wird diskutiert, ob es aus wissenschaftlicher Sicht einen Zusammenhang zwischen der Sprach- und der Denkfähigkeit gibt, da dies im Rahmen der Arbeit mit Alina von Bedeutung ist.

In dem abschließenden Teil dieses Kapitels wird die Verbindung hergestellt zwischen der biologischen Betrachtungsweise der Sprach- und Denkfähigkeit und den psycholinguistischen Modellen zu der Repräsentation und Organisation der Wörter und ihrer Bedeutung im Gehirn. Die theoretische Auseinandersetzung mit der Begriffs- und Bedeutungsentwicklung, also dem Aufbau und der Erweiterung des mentalen Lexikons, ist die Grundlage für die anschließende Darstellung der Meilensteine der Bedeutungsentwicklung beim Kind.

3.1 Spezifizierung von Hirnarealen für Sprache

„Die Sprache des Menschen ist eine seiner erstaunlichsten Fähigkeiten, die ihn – neben der Kultur und der Fähigkeit des logischen Denkens – von den Tieren unterscheidet. [...] Denken geschieht meistens auf einer sprachlichen Ebene, und viele Wissenschaftler behaupten, dass Denken nicht ohne Sprache möglich sei, da die Sprache quasi das Grundgerüst des Denkens darstellt.“

(Fiebach/Herrmann 2004, S. 3)

Sprache wird von den Wissenschaften auf vielfältige Weise untersucht. Es soll hier Sprache als biologisches Phänomen betrachtet werden, da „die Fähigkeit zu kommunizieren letztendlich eine Fähigkeit des menschlichen Gehirns [ist]“ (ebd.).

Dass unser Gehirn Sitz der geistigen Fähigkeiten und damit auch der Sprachfähigkeiten ist, ist mittlerweile allgemein anerkannt. In Jahrhunderte langer Forschung wurde untersucht, ob gewisse Regionen unseres Gehirns bestimmte Aufgaben übernehmen oder alle Bereiche des Gehirns in ihrer Funktion gleichbedeutend sind (vgl. ebd., S. 4). Paul Broca und Carl Wernicke untersuchten im 19. Jahrhundert kurz hintereinander und getrennt voneinander Patienten mit Sprachstörungen und fanden dabei heraus, dass es zwei zentrale Areale für die Sprachverarbeitung gibt. Diese Areale wurden später nach den beiden bekannten Neurologen benannt. Broca untersuchte einen Patienten, der vorwiegend Schwierigkeiten bei der Sprachproduktion zeigte, weshalb das Broca-Areal (unterer Teil des Frontallappens) heute als das Sprachareal gilt, das für die Sprachproduktion verantwortlich ist (vgl. ebd., S. 6). Spä-

ter wurde mit Hilfe der modernen bildgebenden Methoden PET (Positronen-Emissions-Tomographie) und fMRT (funktionelle Magnetresonanztomographie) herausgefunden, dass das Broca-Areal nicht ausschließlich für die Sprachproduktion verantwortlich ist, sondern darüber hinaus die zentrale Repräsentation des grammatischen Regelwissens umfasst (vgl. ebd., S. 19f.). Wernickes Patienten wiesen dagegen im hinteren Teil des Temporallappens Läsionen (Hirnschäden) auf, was bei den Patienten zu Schwierigkeiten bei der Sprachwahrnehmung führte, weshalb das Wernicke-Areal als der Bereich gilt, der für die Sprachrezeption verantwortlich ist (vgl. ebd., S. 6). Darüber hinaus wurde ebenfalls zu einem späteren Zeitpunkt festgestellt, dass das Wernicke-Areal Hirnaktivität aufweist, wenn semantische Aspekte verarbeitet werden müssen.

Die beiden beschriebenen Areale arbeiten allerdings nicht völlig unabhängig voneinander. Das Nervenfaserverband Fasciculus arcuatus verbindet die beiden Areale. Dies bedeutet unter anderem, dass Störungen der Sprache entweder durch eine Schädigung der Sprachareale oder des Nervenfaserbündels auftreten können (vgl. ebd., S. 91). Die bisher genannten Regionen des Gehirns befinden sich in der linken Hemisphäre, sodass davon ausgegangen werden kann, dass Sprache links lateralisiert ist und somit die linke Gehirnhälfte auf Sprache spezialisiert ist (vgl. Heeschen/Reischies 1981, S. 41).

Neuere Untersuchungen zeigten allerdings, dass noch andere Bereiche, als das Broca- und das Wernicke-Areal für die Verarbeitung von Sprache von Bedeutung sind und dass sich nicht alle dieser Bereiche in der linken Hemisphäre befinden (vgl. Fiebach/Herrmann 2004, S. 92). Außerdem haben Untersuchungen ergeben, dass das Gehirn einen anderen Entwicklungsweg und eine andere Organisation zur Verarbeitung von Sprache findet, wenn eine linkshemisphärische Verarbeitung, zum Beispiel aufgrund von Schädigungen, nicht möglich ist (vgl. Szagun 2008, S. 242).

Die genannten Bereiche (Broca-, Wernicke-Areal) sind den kortikalen Sprachregionen zuzuordnen, was bedeutet, dass diese Regionen sich in der Großhirnrinde befinden. Neben den kortikalen Sprachregionen sind die subkortikalen Sprachregionen (Hirnstamm, Basalganglien, Kleinhirn) an der Sprachwahrnehmung und Produktion beteiligt. Diese Regionen sind zwar nicht spezifisch für Sprache, aber dennoch notwendig, da in diesem Bereich beispielsweise die Fähigkeit Worte im Langzeitgedächtnis abzuspeichern, verankert ist (vgl. Fiebach/Herrmann 2004, S. 95).

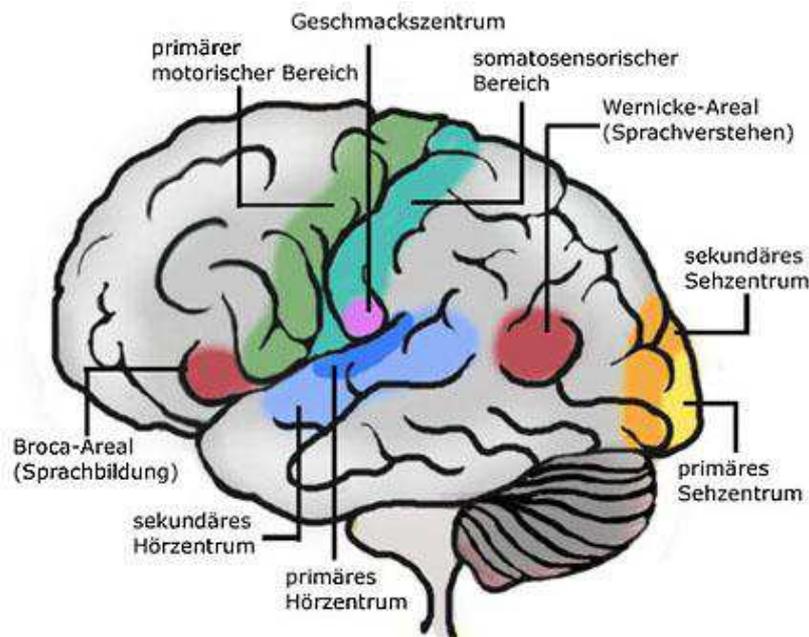


Abb. 2: Spezielle Zentren des Gehirns

(Larisch 2010, Online unter: www.netdokter.de)

Ein entscheidender Befund der Forschung ist auch, dass die Spezifizierung der linken Hemisphäre für Sprache nicht von Beginn an vorhanden ist, sondern sich erst mit der Zeit entwickelt (vgl. Szagun 2008, S. 242).

Die Ausbildung des Gehirns ist generell ein aktiver Prozess der Auseinandersetzung mit den vielfältigen Reizen der Umwelt, der zum einen durch additive Prozesse wie Zellenwachstum und Synapsenbildung und zum anderen durch subtraktive Prozesse, wie dem Absterben von Zellen gekennzeichnet ist (vgl. List o.J., S. 5). Fragen, mit denen sich die Forschung in diesem Bereich seit jeher beschäftigt und die bis heute nicht ausreichend geklärt sind, sind unter anderem: „Wie wirken Anlagen und Umwelt in der Entwicklung aufeinander ein, also: welches Gewicht haben eingeborene Kompetenzen? Und gibt es Bereiche [...] (Sprache [...]), die unabhängige Module darstellen? Oder folgt die Entwicklung insgesamt einem domänenspezifischen Generalplan, wie Piaget es in seiner Stufentheorie [...] dargelegt hatte?“ (siehe Kapitel 3.2) (List o.J., S. 9).

Viele Fragen bleiben in diesem Bereich noch offen, geklärt scheint allerdings, dass Neugeborene, sofern ihnen alle Sinne zur Verfügung stehen, sich von Beginn an die Sprache die sie vorfinden, in dem Zusammenspiel mit der Umwelt erarbeiten. Die Entwicklung des Gehirns in Verbindung mit dem Spracherwerb soll hier kurz skizziert werden. Ich beziehe mich dabei auf LIST (o.J., S. 4), die die Daten wiederum aus ELMANN ET AL. (1996) entnommen hat.

Hirnentwicklung und Spracherwerb

Alter	Neurophysiologische Ereignisse	Sprachliche und kognitive Ereignisse
bis zur Geburt	- Vollendung der Zellenbildung und Zellenmigration	- Tendenz zur linkshemiphären Verarbeitng, besonders der sprachlichen Informationen - Bevorzugung menschlicher Stimmen - Offenheit für alle Sprachen
8-9 Monate	- Herstellung von Verbindungen zum und innerhalb des Kortex - Entwicklung eines erwachsenen-ähnlichen Stoffwechsels zwischen den Hirnregionen	- Intentionale Kommunikation über Laute und Gesten - Imitation von Lauten und Handlungen - Nachlassen der Reaktionen auf Lautkontraste, die nicht in der Umgebungssprache sind
6-24 Monate	- Rasches Synapsenwachstum innerhalb und zwischen den Hirnregionen	- Rapides Anwachsen des rezeptiven und produktiven Vokabulars - Beginn der Kombination von Wörtern - Anstieg der kategorialen und symbolischen Kompetenzen auch in verschiedenen nichtsprachlichen Bereichen
48 Monate	- Höchststand des Hirnstoffwechsels	- Es beginnt die Phase der Stabilisierung und Automatisierung des Sprachverhaltens
4 Jahre bis zur Adoleszenz	- Langsame Abnahme der Synapsendichte	- Langsame Abnahme des uneingeschränkten Zugangs zu anderen Sprachen

3.2 Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Sprach- und der Denkfähigkeit anhand zweier ausgewählter Theorien

Der Anteil der Sprache am menschlichen Lernen wird in den unterschiedlichen Theorien verschieden bewertet und ist trotz zahlreicher Forschungen nicht hinreichend geklärt. Da eine umfassende Auseinandersetzung mit den zahlreichen Theorien den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, beschränke ich mich auf zwei Theorien, die einen Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Sprach- und der Denkfähigkeit sehen. Ich möchte allerdings darauf hinweisen, dass auch diese Theorien teilweise kritisiert worden sind und somit nicht den Anspruch auf Allgemeingültigkeit besitzen. Dennoch haben die beiden Ansätze ihre Berechtigung und vor allem PIAGET als einem der bedeutendsten Entwicklungspsychologen kommt bis heute große Anerkennung zu.

Die Entwicklung des Denkens nach J. Piaget

Für JEAN PIAGET ist die Sprachentwicklung im Zusammenhang mit der kognitiven Entwicklung des Kindes zu sehen und Sprache und Sprechen weitgehend abhängig von der Ent-

wicklung des Denkvermögens (vgl. Ramge 1973, S. 31). PIAGET vertritt also die Auffassung, dass das Denken die Sprache bestimmt und nicht umgekehrt (vgl. Szagun 2008, S. 153).

PIAGET versteht unter „Entwicklung“ den konstanten Anpassungsprozess des einzelnen Menschen an die Umwelt, wobei dieser Anpassungsprozess davon geprägt ist, dass Denken und Handeln eng miteinander verbunden sind.

Die Intelligenzentwicklung vollzieht sich nach PIAGET in vier aufeinander folgenden Phasen:

- Die sensomotorische Phase,
- die präoperationale Phase,
- die Phase der konkreten Operationen,
- die Phase der formalen Operationen (vgl. Gudjons 2008, S. 120).

In der ersten, der sensomotorischen Entwicklungsphase, werden die angeborenen Reflexmechanismen, wie zum Beispiel der Greifreflex geübt. Durch Assimilation und Akkommodation werden die eigenen geistigen Schemata des Kindes zum einen an die Umwelt/Situation angepasst (Akkomodation), zum anderen wird die Umwelt an das Schema assimiliert (Assimilation) (vgl. Gudjons 2008, S. 119). Dabei entdeckt der Säugling durch die Reaktionen auf seine Reflexe die Mittel-Zweck-Wirkung, das heißt er erkennt, „dass eine bestimmte Handlungsweise immer wieder zu einem bestimmten Ergebnis führt“ (Klann-Delius 2008, S. 104). Innerhalb der ersten Phase entwickelt das Kind außerdem die Objektpermanenz, was bedeutet, dass ein Kind ein Objekt auch dann als vorhanden akzeptiert, wenn es sich gerade nicht in seinem Blickfeld befindet.

Ebenso entwickelt sich die Vorstellung von Raum und Zeit in der sensomotorischen Phase (vgl. Klann-Delius 2008, S. 105)

In der präoperationalen Phase, auch semiotische Phase genannt, fängt das Kind an „Vorstellungen und Symbole in seinem Denken zu benutzen. Vor allem mit der Sprache, aber auch im Spiel lernt das Kind zunehmend, mit symbolischen Beziehungen umzugehen“ (Gudjons 2008, S. 120)

In dieser Phase (2) entwickelt sich nach PIAGET aus Nachahmung und Spiel die Sprache, da sich in der semiotischen Phase die Repräsentations- bzw. Symbolfunktion ausbildet, die grundlegend für die Sprachentwicklung ist.

„Mit der Bildung der Repräsentations- bzw. Symbolfunktion [...] wird der Erwerb der Sprache, d.h. des Systems der kollektiven Zeichen, möglich, und dank der Gesamtheit der individuellen Symbole und dieser Zeichen gelangen die sensomotorischen Schemata dahin, sich in Begriffe zu verwandeln oder sich um neue begriffliche Schemata zu erweitern“ (Piaget 1969, S. 16f).

Mit dem Beginn der Schulzeit entwickelt das Kind konkrete Denkopoperationen (Phase 3). Dazu gehört beispielsweise, dass sich die Menge einer Flüssigkeit nicht ändert, wenn man sie von einem hohen schmalen in ein flaches breites Gefäß gießt (vgl. Gudjons 2008, S. 122).

In der letzten Phase, der Phase der formalen Operationen, ist das Denken des Kindes nicht mehr an konkrete Aufgaben gebunden. Es können nun Hypothesen gebildet, Experimente überprüft und aus Resultaten Schlüsse gezogen werden (vgl. Klann-Delius 2008, S. 107).

Auf PIAGETS Theorie zur Begriffs- und Bedeutungsentwicklung soll in 3.2.1 näher eingegangen werden.

Vygotskij über die Entwicklung von Denken und Sprechen

LEW VYGOTSKIJ war ebenso wie PIAGET einer der bedeutendsten und einflussreichsten Psychologen seiner Zeit. Seine Theorie zur Entwicklung von Denken und Sprechen ist deshalb interessant, weil er sich zum einen kritisch mit PIAGETS Theorie auseinandergesetzt hat und zum anderen „eine ganze Reihe aufschlussreicher empirischer Untersuchungen über die Rolle der Sprache in der geistigen Entwicklung des Kindes angeregt hat, die bedeutende Erkenntnisfortschritte er[brachten]“ (Lurija/Judowitsch 1970, S. 25).

Nach VYGOTSKIJ (2002) sind beinahe alle psychischen Strukturen auf soziale Phänomene zurückzuführen. Und so geht VYGOTSKIJ davon aus, dass die Entwicklung der Sprach- und Denkfähigkeit ein sozial-historischer Prozess ist, da dieser an die historische Entwicklung der Sprache und an die Kultur der Gesellschaft gebunden ist. Damit unterscheidet er sich von PIAGET und auch von FREUD und MEAD, die die sprachliche und geistige Entwicklung als einen biologischen Prozess betrachtet haben (vgl. Lurija/Judowitsch 1970, S. 26). Die Gemeinschaft der Erwachsenen (nach Vygotskij: das Kollektiv) ist damit für die kognitive Entwicklung und die Teilhabe am gesellschaftlichen Wissen der Kinder und anderer Menschen zuständig.

Denken und Sprechen sind für VYGOTSKIJ zwei untrennbar miteinander verbundene Bereiche. Demnach können „Kinder letztlich nur dadurch zu denkenden Wesen werden, dass sie sich in der Interaktion mit kompetenteren Personen die Sprache und andere "Werkzeuge" des Denkens aneignen (z.B. Kenntnisse, Zahlen, Symbole, Schemata, Problemlösungsstrategien)“ (Textor 1999, S. 38).

Außerdem erfüllt die Interaktion mit anderen den Zweck, dass die Kinder dadurch zur psychischen Aktivität angeregt werden, indem sie Begriffe und Informationen nicht einfach übernehmen, sondern be- und verarbeiten. So ist ihre geistige Entwicklung eine gemeinsame Konstruktion der Kinder und ihres sozialen Umfeldes.

Deutlich wird, dass die Sprache in VYGOTSKIJS Theorie eine entscheidende Rolle spielt, da sie die Kommunikation unter den Kindern und mit kompetenteren Personen ermöglicht, was

die Enkulturation der nachkommenden Generation sicherstellt. Ferner ist die Sprache die Grundlage für höhere Formen des Denkens (vgl. ebd.).

Vergleich: Vygotskij – Piaget

In seinem Buch „Denken und Sprechen“ bezieht sich VYGOTSKIJ mehrfach auf PIAGET und grenzt sich dabei deutlich von ihm ab. Zur Verdeutlichung der beiden Positionen sollen diese abschließend kurz tabellarisch gegenübergestellt werden.

Zentrale Aspekte	Piaget	Vygotskij
Entwicklung des kindlichen Denkens	„Vom Individuellen zum Sozialisierten“ (langsam ansteigende Sozialisierung)	„Vom Sozialen zum Individuellen“
Funktion von Sprache	Sprache entwickelt sich von einem autistischen Zustand über das egozentrische Sprechen zu einer sozialisierten Sprache	rein sozial → dient der Verständigung und der Einwirkung auf ihre Umwelt
Bezug zur Umwelt	berücksichtigt den Kontext nicht	das Kind interagiert mit/in seiner sozialen Umwelt
Theorie der Entwicklung (allgemein)	Stufenmodell (kein Schritt darf ausgelassen oder übersprungen werden)	keine festgelegte Stadien-theorie
Schlussfolgerung für Kinder mit Beeinträchtigungen	Kinder bleiben auf einer bestimmten Stufe stehen	Entwicklung wird nicht normativ vorgeschrieben Förderung (Entwicklung durch gelenkte Partizipation) steht im Vordergrund

3.3 Das mentale Lexikon und Modelle zur Begriffs- und Bedeutungsentwicklung

„Der Erwerb einer Sprache stellt angesichts des grammatischen Regelsystems und des Umfangs des mentalen Wortschatzes eine der bedeutendsten mentalen Leistungen des Menschen dar“.

(Schwarz 1996, S. 102).

Es stellt sich nun die Frage, wie das enorme Wissen in unserem Gehirn gespeichert und verwaltet wird und wie dieser Speicher – das mentale Lexikon – organisiert ist.

Das mentale Lexikon (auch inneres Lexikon) ist ein Langzeitspeicher, indem sich das gesamte Wissen über die Sprache eines Menschen befindet. Dieses Wissen besteht aus phonologischen, artikulatorischen, morphologischen, syntaktischen Informationen sowie der Bedeutung von Wörtern. Darüber hinaus beinhaltet es Informationen über die Rechtschreibung und motorische Befehle zum Schreiben.

Der Wortschatz eines Menschen, der bei einem Erwachsenen zwischen 50 000 und 250 000 Wörtern umfasst, und die enorme Schnelligkeit mit der wir Wörter erkennen und produzieren, deuten darauf hin, dass unser inneres Lexikon hervorragend organisiert und strukturiert sein muss (vgl. Rothweiler 2001, S. 21). Es sei allerdings darauf hingewiesen, dass der Wortschatz eines jeden Menschen individuell ist und sich auf unterschiedliche Art und Weise verändert und erweitert. ENDER definiert den Wortschatz eines Menschen als „all jene Wörter, die einer Person zum Verstehen und zur Kommunikation zur Verfügung stehen“ (Ender 2007, S. 63). Daher kann der Erwerb von Bedeutungen und die damit verbundene ständige Erweiterung des mentalen Lexikons als nie abgeschlossen bezeichnet werden.

Zu der Frage, wie nun der Aufbau und die Erweiterung des mentalen Lexikons sowie die Begriffs- und Bedeutungsentwicklung ablaufen, dazu lieferten diverse bedeutsame Modelle der 60er und 70er Jahre Erklärungen. Die Modelle wurden zwar im Laufe der Zeit immer wieder kritisiert und modifiziert, allerdings sind sie immer noch von großem Wert für die Forschung, weshalb ich die drei bekanntesten Modelle kurz vorstellen möchte.

Semantische Merkmalshypothese nach Eve Clark

CLARK (1973) geht davon aus, dass Wörter zerteilt werden können, und zwar in kleinere Stücke, die sie semantische Merkmale nennt. Die Bedeutung eines Wortes setzt sich demnach aus der Gesamtheit der semantischen Merkmale zusammen. „Kinder erwerben die semantischen Merkmale allmählich [...] [wobei die] allgemeinere[n] Merkmale vor spezifischen gelernt [werden]“ (Szagun 2008, S. 133).

Zunächst verbindet das Kind mit einem gelernten Wort nur eines oder wenige der kritischen Merkmale, wohingegen der Erwachsene alle Merkmale mit dem Wort in Verbindung bringt. Auf neue Objekte der Umwelt werden die wenigen Merkmale angewendet und entschieden, ob sie darauf zutreffen. Die Verbindung von Begriff und Bedeutung findet nach perzeptuellen

Merkmale statt. Man folgert daraus, dass „wahrnehmungsmäßige Information alles ist, was das Kind braucht, um zu den Bedeutungen der Wörter in seiner Sprache zu kommen“ (Szagun 1983, S. 119).

Funktionale Kernhypothese (Nelson)

NELSONS Modell ist kein aus der Semantik kommendes, sondern den entwicklungspsychologischen Theorien zuzuordnen. Das erklärt, warum NELSON sprachliche und nicht-sprachliche Erkenntnis sowie Begriff und Wort unterscheidet (näheres zu Begriff und Wort siehe Kapitel 4.1). Laut NELSON bildet das Kind „Begriffe aus seinem Umgang mit den Dingen, Personen und Geschehnissen in der Umwelt, und erst wenn ein Begriff gebildet ist, wird er benannt“ (Szagun 1983, S. 66). So muss ein Kind einen Begriff nicht unbedingt benennen können, um Begriffe zu bilden.

NELSON orientiert sich unter anderem an PIAGET, denn auch bei ihrem Ansatz hat die Handlung eine große Bedeutung. Durch einen handelnden Umgang mit Objekten gelangt das Kind zum Kern der Wortbedeutung, was wiederum das Wissen von den Funktionen und Tätigkeiten des Objekts ist (vgl. Szagun 1983, S. 67).

Prototypentheorie

Vertreter der Prototypentheorie, die in den 1970er Jahren von ROSCH und Mitarbeitern entwickelt wurde, gehen davon aus, dass nicht alle Mitglieder einer Kategorie die gleichen Merkmale haben, sondern dass „wir manche Mitglieder einer Begriffskategorie als typischer empfinden als andere“ (Szagun 1983, S. 55).

ROSCH ET. AL konnten in verschiedenen Untersuchungen zeigen, dass es der Prototyp, also der klarste Fall der Kategoriemitglieder ist, den Menschen generell im Kopf haben, „wenn sie das übergeordnete Kategoriewort benutzen“ (Szagun 1983, S. 57). Verdeutlichen lässt sich die Theorie beispielsweise anhand der Kategorie „Vögel“. Es gibt Vögel, die von den Menschen als „vogelartiger“ bzw. „prototypischer“ angesehen werden als andere, wie zum Beispiel ein Spatz, im Gegensatz zu einem Strauß oder Pinguin.

Im Gegensatz zu der Merkmalstheorie, bei der eine Kategorisierung auf der Grundlage einer „Entweder-oder-Entscheidung“ stattfindet (entweder es ist ein Vogel oder nicht), haben in der Prototypentheorie die eindeutigen Fälle der Kategorie zahlreiche Merkmale gemeinsam. Es gibt damit eine eindeutigere und eine weniger eindeutige Mitgliedschaft.

BOWERMAN hat an die Überlegungen von ROSCH ET. AL angeknüpft und ist darüber hinaus zu dem Schluss gekommen, dass Kinder eine Merkmalanalyse der Prototypen vornehmen und Wortbedeutungen aufgrund von prototypischen Referenzobjekten bilden (vgl. Szagun 1983, S. 52f; Szagun 2008, S. 135).

4. Kommunikative und semantische Fähigkeiten und mögliche Schwierigkeiten bei mehr- und einsprachigen Kindern

Nachdem nun ausführlich der in der Literatur kontrovers diskutierte Zusammenhang von Denken und Sprache dargelegt wurde, möchte ich im Folgenden spezifischer auf kommunikative und semantische Fähigkeiten und Schwierigkeiten die beim Kind auftreten können eingehen.

Dazu sollen zunächst die zwei wesentlichen Begriffe „Kommunikation“ und „Semantik“ definiert werden. Anschließend werde ich auf die Meilensteine des Bedeutungserwerbs eingehen und so erläutern, wie sich die Entwicklung von Begriffen und Bedeutungen im Rahmen des Spracherwerbs bei Kindern vollzieht. Besonders entscheidend sind dabei die Strategien, die von den Kindern zur Erweiterung ihrer sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten eingesetzt werden.

Im Anschluss daran werde ich die verschiedenen Bereiche darstellen, in denen es gegebenenfalls zu Schwierigkeiten kommen kann. Die theoretische Auseinandersetzung mit der Bedeutungsentwicklung des Kindes und möglichen Schwierigkeiten ist deshalb notwendig, damit davon ausgehend geeignete diagnostische Maßnahmen und Therapiemöglichkeiten abgeleitet werden können.

Im Bezug auf mehrsprachig aufwachsende Kinder lässt sich festhalten, dass sich der Erwerb von Bedeutungen weitgehend so vollzieht, wie bei einsprachigen Kindern. Dies hat unter anderem JEUK (2003) mit seiner Studie mit türkischen Migrantenkindern festgestellt.

In diesem Zusammenhang soll kurz auf die Begrifflichkeiten Erst-, Zweit- und Familiensprache eingegangen werden, da diese Begriffe in der Auseinandersetzung mit Alina von Bedeutung sind. Die **Erstsprache** (L1) ist die erste Sprache, die ein Mensch erwirbt und die emotional besetzt ist. Teilweise wird davon ausgegangen, dass die Erstsprache die starke oder dominante Sprache ist, dies muss aber nicht immer zutreffen. Wenn von der **Zweitsprache** (L2) die Rede ist, dann wird meist vorausgesetzt, dass bereits eine erste Sprache erworben wurde. Die Zweitsprache wird dann sukzessiv und ohne formale Unterweisung, d.h. ungesteuert, nach der Erstsprache erworben. Es gibt allerdings auch den Begriff der simultanen Zweisprachigkeit. Dies bedeutet, dass zwei Sprachen gleichzeitig und von Anfang an gelernt werden. Mit der **Familiensprache** ist die Sprache oder die Sprachen gemeint, die in der Familie, d.h. von erziehenden Personen und den Geschwistern gesprochen wird (vgl. Singer 2011).

Auf weitere Definitionen der Begrifflichkeiten im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit soll an dieser Stelle verzichtet werden. Zum Nachlesen verweise ich auf JEUK 2003, JEUK 2010 und APELTAUER 2007.

Mehrsprachig aufwachsende Kinder sind zu Beginn des Zweitspracherwerbs in gleicher Weise auf mimisch-gestische Interaktion angewiesen, da sie entweder keine oder nur eine

geringe Anzahl deutscher Wörter verstehen. Die Kinder müssen erst einmal ein Wort aus dem „Klangbrei“ herausfiltern. Erst mit der Zeit können sie von den Begriffen und Bedeutungskomponenten ihrer Erstsprache profitieren. Es ist eher selten, dass in beiden Sprachen zwei analoge Lexika entwickelt werden, da sie vor allem von den Sprachkontakten abhängig sind, die vorwiegend in verschiedenen Kontexten stattfinden. Außerdem müssen für die neuen Erlebnisse in der Zweitsprache neue Konzepte entwickelt werden. Auch Strategien wie Interferenz oder Sprachmischungen können häufig zu Beginn des Wortschatzerwerbs in der Zweitsprache beobachtet werden².

4.1 Definitionen

Kommunikation

Eine eindeutige Definition von Kommunikation ist nicht einfach, da es sehr viele verschiedene Begriffsbestimmungen gibt. Es scheint daher sinnvoll, zunächst einmal die etymologische Bedeutung von Kommunikation zu betrachten. Das Wort „Kommunikation“ stammt von dem lateinischen Verb „communicare“ ab, was so viel wie „teilen, mitteilen, teilnehmen lassen und Anteil nehmen“ bedeutet (Stowasser et al. 1994, S. 101).

Im Folgenden möchte ich auf zwei verschiedene Definitionen eingehen, welche die wesentlichen Aspekte von Kommunikation beinhalten. KÖCK und OTT (1994, S. 213) definieren Kommunikation als „Austausch, Verständigung, der Prozeß der Übermittlung und Vermittlung von Information durch Ausdruck und Wahrnehmung (Transaktion) von Zeichen aller Art...“.

ETTA WILKEN legt demgegenüber den Schwerpunkt auf den sozialen und zwischenmenschlichen Aspekt von Kommunikation. Kommunikation ist ihrer Meinung nach „ein menschliches Grundbedürfnis und subjektiv für Lebensqualität von entscheidender Bedeutung. Sie ist eine wesentliche Bedingung für soziale Partizipation und Selbstbestimmung und zudem eine wichtige Grundlage jeder Entwicklung“ (Wilken 2006, S. 1).

Da es in meiner Arbeit vor allem um die kindliche Kommunikation und die Kommunikation von Menschen mit Beeinträchtigungen geht, ist WILKENS Aspekt der sozialen Partizipation und Selbstbestimmung von entscheidender Bedeutung.

Generell geht es aber immer darum, dass es sich bei Kommunikation um einen *wechselseitigen* Gedankenaustausch handelt, der entweder in Form von Sprache, Mimik, Gestik, Bild oder Schrift stattfinden kann. Die Sprache ist damit nur eines verschiedener Kommunikationssysteme, anders gesagt ist Kommunikation viel mehr, als gesprochene Sprache (Szagun 2008, S. 17).

² Die wesentlichen Aspekte zu diesem Thema können bei Füssenich/Geisel (2008) nachgelesen werden.

Semantik

Auch bei der Begriffsbestimmung des Wortes Semantik ist es zunächst sinnvoll, die Entstehung des Wortes in ihrer Bedeutung zu betrachten. Das Wort stammt von dem griechischen Wort „semantikos“ ab, was „zum Zeichen gehörend“ bedeutet.

Der Begriff Semantik wurde 1883 von Michel Bréal, der als Begründer dieser gilt, in die Sprachwissenschaft eingeführt. Zu dieser Zeit gab es bereits den deutschen Terminus „Bedeutungslehre“, als auch den Begriff „Semasiologie“, der schon vor 1829 von dem Altphilologen Ch. K. Reisig gebraucht wurde (vgl. Geckeler/Dietrich 2003, S. 115f.).

Die Semantik ist zum einen die Lehre von den Inhalten und Bedeutungen der Sprache (Wörtern und Sätzen) und ist damit eine Forschungsdisziplin der Sprachwissenschaft. Zum anderen wird der Terminus „Semantik“ verwendet, um auf den Untersuchungsgegenstand der Forschung zu verweisen.

Um sinnvolle Äußerungen verstehen und produzieren zu können, benötigen wir semantische Kompetenz. „Die semantische Kompetenz umfasst ein Kenntnissystem, das unser Bedeutungswissen repräsentiert, und ein System von Prozeduren (auch: Mechanismen), die dieses Bedeutungswissen aktivieren können“ (Chur/Schwarz 1993, S. 17). Mit Hilfe der semantischen Kompetenz ist es uns außerdem möglich, Bedeutungsrelationen zu erkennen und einzuordnen und „Sätze nach ihrem Sinn und Wahrheitsgehalt zu beurteilen“ (ebd.).

Eine wesentliche Unterscheidung der Semantik ist die zwischen „Begriff“ und „Wort“ (vgl. Szagun 2008, S. 103). Der „Begriff“ ist die individuelle Konstruktion, das bedeutet, das gesamte Wissen eines Menschen über einen Sachverhalt, einen Gegenstand oder eine Person. Der Begriff eines Wortes ist damit nie festgelegt, sondern verändert sich im Laufe des Lebens immer wieder. Das „Wort“ dagegen ist das weitgehend konventionalisierte Klangsymbol für einen Begriff. Es handelt sich um eine sprachliche Einheit, die immer gleich bleibt, wenn sie einmal erworben ist.

PIAGET sieht Begriffe als eigene, dynamische Konstruktionen des Subjektes an, die das altersspezifische Wissen und dessen gesamte Struktur repräsentieren. Er geht in seiner Theorie davon aus, dass durch die angeborenen Reflexmechanismen des Kindes, die fortlaufenden Prozesse der Assimilation und Akkomodation (siehe Kapitel 3.2) in der Interaktion mit der Umwelt sowie durch deren Verinnerlichung, sukzessive Differenzierung und Integration, Begriffe und Begriffssysteme entwickelt werden (vgl. Klann-Delius 2008, S. 111f.).

4.2 Meilensteine der Bedeutungsentwicklung beim Kind

„[...] die Fähigkeit, Wortformen zu äußern, ist das Resultat eines psychologischen Prozesses, der in den vorsprachlichen Handlungskontexten zwischen Kind und Bezugspersonen entsteht.“

(Füssenich 2002, S.66)

Folgt man der interaktionistischen Sichtweise des Spracherwerbs nach BRUNER, so geht man davon aus, dass die Interaktion zwischen Kind und Erwachsenem ein wesentlicher Aspekt des Spracherwerbs ist. Neben ihm gibt es einige andere Theorien des Spracherwerbs, die unter anderem bei SZAGUN (2008) genauer nachzulesen sind. Ich möchte mich im Rahmen dieser Arbeit allerdings hauptsächlich auf BRUNERS Theorie und die Meilensteine der Bedeutungsentwicklung, wie sie bei BAUMGARTNER/FÜSSENICH (2002), ROTHWEILER (2001) und SZAGUN (2008) nachzulesen sind, beziehen, da sie die Grundlage für eine theoretisch fundierte Förderung sind.

Da das Kind, das ich im Rahmen dieser Arbeit gefördert habe, zweisprachig ist, habe ich darüber hinaus recherchiert, ob der Spracherwerb, insbesondere im Bereich der Semantik, sich von dem einsprachig aufwachsender Kinder unterscheidet. Zusammenfassend ist zu sagen, dass es keine wesentlichen Unterschiede gibt und dass auch zweisprachig aufwachsende Kinder, die Meilensteine der Bedeutungsentwicklung durchlaufen.

Aus der Sicht von BRUNER beginnt der Spracherwerb bereits vor der ersten sprachlichen Äußerung des Kindes. Nämlich bereits dann, „wenn Bezugspersonen und ein Kind einen vorhersagbaren Interaktionsrahmen schaffen, welcher als Handlungsrahmen für die Kommunikation und die Definition einer gemeinsamen Realität dienen kann“ (Füssenich 2002, S. 67). Nach BRUNER kann der Spracherwerb unter mindestens drei verschiedenen Aspekten betrachtet werden:

- Dem formalen Aspekt, was der Sprachebene „Syntax“ zuzuordnen ist,
- dem Bedeutungsaspekt, was der Semantik entspricht,
- dem Kommunikationsaspekt, womit die Pragmatik gemeint ist.

„Diese drei vom Kind zu meisternden Aspekte der Sprache – ihre Syntax, ihre Semantik und ihre Pragmatik – sind offensichtlich nicht unabhängig voneinander und könnten entsprechend auch nicht isoliert gelernt werden“ (Bruner 1997, S. 14). Da es in meiner Arbeit jedoch um die Förderung semantischer Fähigkeiten geht, werde ich nicht alle Bereiche berücksichtigen, sondern auf grundlegende Aspekte bzw. „Meilensteine“ der Bedeutungsentwicklung eingehen.

Referenzbezüge und der trianguläre Blick

Als ein wesentlicher Meilenstein der Bedeutungsentwicklung wird von FÜSSENICH (2002, S. 69) die Entwicklung von Referenzbezügen in Verbindung mit dem triangulären Blick benannt. BRUNER geht davon aus, dass das Kind von Anfang an versucht, den Bezugspersonen in seinem Umfeld seine Wünsche und Bedürfnisse mitzuteilen. Die Interaktion bzw. der Austauschprozess geschieht dann indem die Bezugspersonen auf die Wünsche, Bedürfnisse und Interessen reagieren.

Das Mitteilen des Kindes geschieht ab dem Ende des ersten Lebensjahres, indem das Kind den Blick nicht nur auf die Bezugsperson oder auf ein Objekt richtet, sondern zwischen beiden wechselt (vgl. Füssenich 2002, S. 69).

Die Dreiecksbeziehung „Kind – Objekt – Bezugsperson“ wird als triangulärer Blickkontakt benannt. Diese bewusste Steuerung der Aufmerksamkeit kann als Verbindung zwischen der vorsprachlichen und der sprachlichen Phase bezeichnet werden (vgl. ebd.).

In Verbindung mit dem triangulären Blick sind die Referenzbezüge zu sehen, durch die das Kind auf außersprachliche Objekte hinweist. BRUNER nennt drei Referenzbezüge mit Hilfe derer ein Kind sich schon ab dem zweiten und dritten Monat kommunikativ verständigt, nämlich das **Hinweisen** das **Verwenden** der deiktischen Ausdrücke wie „da“, „dort“, sowie das **Benennen** zur Entwicklung konventionalisierter lexikalischer Ausdrücke. „Kinder verwenden Referenz als Mittel, um Annahmen und Hypothesen über die Beziehung zwischen der außersprachlichen Wirklichkeit und der Sprache zu differenzieren“ (ebd., S. 70).

Erwerb der Objektpermanenz

Der wesentliche Schritt von der vorsprachlichen in die sprachliche Entwicklung vollzieht sich laut PIAGET in der sensomotorischen Phase der Entwicklung (siehe Kapitel 3.2). In dieser Phase bildet sich nach PIAGET die Vorstellung des permanenten Objekts heraus. Objektpermanenz bedeutet, wie in 3.2 bereits erwähnt, dass ein Kind begreift, dass Objekte auch dann vorhanden sind, wenn sie gerade nicht im Wahrnehmungsbereich des Kindes sind (vgl. Füssenich 2002, S. 70).

„Das Wissen darum, dass Objekte in der Welt Permanenz haben, ermöglicht es den Kindern, ihr Selbst, die Objekte und Handlungen mit Objekten getrennt zu erkennen“ (Szagun 2008, S. 69).

Ein Kind ist also mit erworbener Objektpermanenz dazu fähig, sich ein nicht vorhandenes Objekt vorzustellen. Diese Fähigkeit ist die erste Form der Erfassung von Symbolen, die ein Kind erwirbt und ist damit ein Meilenstein der Bedeutungsentwicklung.

Erste sprachliche Äußerungen – dekontextualisierte Sprachverwendung

„Der Erwerb des ersten Wortes ist immer mit konkreten Handlungen und Interaktionen zwischen Kind und Bezugsperson verbunden“ (Füssenich 2002, S. 71).

Wörter sind damit noch nicht wie in der Erwachsenensprache Symbole für Kategorien, sondern werden in bestimmten Situationen, in Verbindung mit einer Handlung oder einem Gegenstand verwendet. SNYDER ET. AL bezeichnet die Funktion der ersten Wörter deshalb als nicht-referentiell. Im Laufe der Zeit lösen sich die Wörter zunehmend von den konkreten Situationen und werden zu Wortsymbolen für Ereignisse oder Objekte und erhalten damit Selbständigkeit (vgl. Rothweiler 2001, S. 45). Im Bezug auf PIAGET befindet sich das Kind dann auf der Stufe des Benennens, da das Kind nun entdeckt hat, dass Gegenstände und Ereignisse Namen haben. Das hat zur Folge, dass das Kind nicht mehr mit wenigen Wörtern auskommt, die zuvor mehrere Bedeutungen hatten, sondern dass es für die unterschiedlichen Situationen und Objekte viele verschiedene Wörter mit differenzierter Bedeutung benötigt. Das Kind verwendet Sprache dann dekontextualisiert, was zu einer neuen Bewusstseinsdimension führt, da auf diese Weise Vorstellungen entstehen (vgl. Lurija 1986, S. 35).

Der Meilenstein der ersten 50 Wörter und der Wortschatzspurt

Laut NELSON erwerben Kinder die ersten 50 Wörter zwischen dem 15. und dem 24. Monat (vgl. Klann-Delius 2008, S. 38). Da die Bedeutungsentwicklung allerdings individuell abläuft und vor allem nicht auf Kinder mit geistiger Behinderung übertragen werden kann, werde ich wie bisher keine Zeitangaben verwenden. Es kann keine pauschale Aussage darüber getroffen werden, wann ein Kind die einzelnen Meilensteine durchläuft.

Dass Kinder Objektwörter als Erstes verwenden, wird in der Literatur kontrovers diskutiert. CLARK geht davon aus, „dass Kinder zu Beginn des Spracherwerbs zunächst über Personen, Objekte und Aktivitäten sprechen“ (Füssenich 2002, S. 75).

So erwerben und verwenden Kinder zu Beginn des Spracherwerbs unterschiedliche Gruppen von Wörtern. Sie verwenden Vokalisationen, um ihre Gefühlszustände mitzuteilen, Wörter, die nur in bestimmten Situationen gebraucht werden, Wörter mit denen sie Referenzbezüge herstellen sowie Wörter, die vorwiegend pragmatische Funktion haben, wie „ja“, „nein“ oder „bitte“ (vgl. Füssenich 2002, S. 75).

Hat ein Kind „einen produktiven Wortschatz von etwa 50 Wörtern erreicht, [...] setzt der Wortschatzspurt ein“ (Rothweiler 2001, S. 51). Das lexikalisch-semantische System kann sich dann auf der Basis der ersten lexikalischen Einträge weiter organisieren, indem das Kind der gesprochenen Sprache Lexeme entnimmt, die es neu kombiniert.

Der Begriff Wortschatzspurt kann allerdings teilweise irreführend sein, da nicht bei allen Kindern ein plötzlicher Anstieg der Erwerbsrate zu beobachten ist. Bei vielen Kindern erfolgt der Anstieg langsam und kontinuierlich (vgl. Rothweiler 2001, S. 51).

Erweiterung des Lexikons

Dass sich der Erwerb von Wörtern in derartiger Geschwindigkeit vollzieht, wie unter anderem AITCHISON (1994) und ANGLIN (1993, beide zitiert nach Rothweiler 2001, S. 44ff.) gezeigt haben, „obwohl die kognitiven Fähigkeiten von Vorschulkindern in den Bereichen Informationsverarbeitung, Gedächtnisspanne, Schlussfolgern usw. noch sehr begrenzt sind, führte CLARK, MARKMAN und andere Autorinnen zu der Hypothese, dass im Aufbau des Lexikons spezifische, den Erwerb steuernde Prinzipien wirksam sind“ (Rothweiler 2001, S. 53).

CLARK erklärt daraufhin den Aufbau des Lexikons mit dem Kontrast- und Konventionalitätsprinzip. Konventionalität bedeutet, dass es in einer Sprachgemeinschaft für bestimmte Bedeutungen ein konventionell anerkanntes Wort gibt. Die konventionelle Bedeutung eines Ausdruckes muss bei der Verwendung gleich bleiben. Kontrast hingegen meint, dass die konventionellen Bedeutungen von Wörtern im Kontrast zueinander stehen. Neue Wörter, die ins Lexikon aufgenommen werden, müssen immer in einer kontrastiven Beziehung zu einem bereits vorhandenen Wort stehen (Clark 1985, S. 47f.).

Darüber hinaus nennt CLARK vier Verhaltensweisen, die Kinder zeigen, um neue Wörter und Wortneuschöpfungen zu bilden (Füssenich 2002, S. 77 f.; Clark 1985, S. 54 ff.). Bei dem „Prinzip der semantischen Transparenz“ werden eigenständige Wörter kombiniert, um zu einer neuen Bedeutung zu gelangen, z.B. „Papageigefängnis“ für Vogelkäfig. Das „Prinzip der einfachen Formen“ zeigt sich vor allem, wenn ein Kind ein Wort in eine andere Wortkategorie umwandelt. Dieses Prinzip wenden Kinder an, da der Erwerb und die Äußerung von Wörtern umso leichter sind, desto weniger sich eine Wortform verändert. Wenn Kinder die Regelmäßigkeiten der Sprache entdecken und sprachliche Formen übergeneralisieren, wenden sie das „Prinzip der Regularisierung“ an. Schließlich nennt CLARK das „Prinzip der Produktivität“, an dem sich Kinder vermutlich orientieren, „wenn sie nach den am häufigsten vorkommenden Mitteln zur Wortbildung suchen und diese zur Bildung neuer Wortformen verwenden“ (Füssenich 2002, S. 78).

Der Erwerb von Wortbedeutungen stellt das Kind vor eine enorme Aufgabe. ROTHWEILER (2001, S. 56) nennt drei Aspekte, die in diesem Prozess eine erhebliche Rolle spielen. Ich werde die Aspekte kurz erläutern, da sie auch für meine Förderung von Bedeutung waren.

1) *Kategorisierung und Konzeptbildung:*

Das Kind muss Klassen, beziehungsweise Kategorien bilden und diese als mentale Repräsentationen abspeichern. Dadurch entstehen Konzepte im mentalen Lexikon.

2) *Benennung:*

Konzepte müssen mit Wortformen verknüpft werden. Durch das Benennen entsteht ein Zusammenhang auf der kognitiv-sprachlichen Ebene.

3) *Lexikonorganisation:*

Durch den Aufbau von Beziehungen zwischen den Lexikoneinträgen wird dieses strukturiert und organisiert. Hier geht es um die Fähigkeit, lexikalische Einträge zu vernetzen.

Da die Ebene der Metakommunikation bei dem Kind um das es hier geht noch nicht erreicht wurde und daher für die Förderung nicht relevant war, werde ich auf diesen Bereich hier nicht eingehen. Näheres zu den metasprachlichen Fähigkeiten ist bei AUGST (1978) und BAUMGARTNER/FÜSSENICH (2002) nachzulesen.

4.3 Schwierigkeiten im Bereich der Kommunikation und der Semantik

FÜSSENICH (2002) und GROHNFELDT (1991) weisen kritisch darauf hin, dass Nachforschungen im Bereich der Semantik bislang weitestgehend vernachlässigt und auf wenige Oberflächenphänomene wie einen verminderten Wortschatz oder Schwierigkeiten bei der Wortfindung reduziert wurden.

Der Bedeutungserwerb ist jedoch ein komplexer Prozess, der zum einen nicht auf einzelne Phänomene beschränkt werden kann und zum anderen bei jedem Kind individuell abläuft und als nie abgeschlossen gilt. Jedes Kind erwirbt und erweitert zwar sein eigenes Lexikon regelgeleitet, die unterschiedlichen Entwicklungsphasen – auf die ich in 4.2 genauer eingegangen bin – durchläuft jedes Kind dagegen zu einem anderen Zeitpunkt (vgl. Füssenich 2002, S. 84).

In dem umfassenden Erwerbsprozess können in jeglichen Entwicklungsphasen Schwierigkeiten auftreten. FÜSSENICH (2002, S. 84ff.) geht auf vier Problemfelder ein, die im Folgenden zusammengefasst werden sollen. Es handelt sich dabei um Störungen des Sprachverständnisses, einen eingeschränkten Wortschatz, fehlende Strategien zur Erweiterung sowie um Wortfindungsprobleme.

Obwohl die vier Felder, in denen Schwierigkeiten auftreten können, in der Literatur hauptsächlich für einsprachige Kinder ausgearbeitet wurden, bedeutet dies nicht, dass nicht auch zweisprachige Kinder mit den gleichen oder ähnlichen semantischen Problemen konfrontiert sind. Denn auch der Lexikonerwerb in einer zweiten Sprache bedeutet selbstverständlich den Erwerb neuer Wörter und neuer Konzepte (vgl. Chilla/ Rothweiler/ Babur 2010, S. 39).

JEUK (2003) geht ausführlich auf Sprachmischungen und Interferenzen als zusätzliches Symptom semantischer Schwierigkeiten bei dem Erwerb zweier oder mehrerer Sprachen ein. Außerdem erläutert er, wie die Sprachmischungen in den unterschiedlichen Theorien zum Zweitspracherwerb bewertet werden. Allerdings soll auf diese Bereiche hier nicht näher eingegangen werden, da Sprachmischungen und Interferenzen individuell bewertet werden

müssen und nicht eindeutig bzw. ausschließlich als semantisch-sprachliche Schwierigkeiten gesehen werden sollten.³

Im Folgenden möchte ich auf die oben genannten vier Problemfelder genauer eingehen. Die zwei Problemfelder „eingeschränkter Wortschatz“ und „fehlende Strategien zur Erweiterung“ habe ich zusammengefasst, da sie eng miteinander verbunden sind und sich gegenseitig bedingen.

4.3.1 Störungen des Sprachverständnisses

Sprachverständnisschwierigkeiten sind deshalb so problematisch, weil das Sprachverständnis enorm wichtig für die Gesamtentwicklung des Kindes ist und eine extrem komplexe Leistung darstellt, die Fähigkeiten auf verschiedenen Ebenen erfordert. Dazu gehören: Sprache hören, seine Aufmerksamkeit auf Sprache richten, Lautketten erkennen und Bedeutung zuzuordnen zu können sowie herauszufinden, was ein Gesprächspartner sagen will.

BAUER und ENDRES definieren „Sprachverständnis als die Fähigkeit, rein sprachliche Informationen zu verarbeiten (bei ausreichend intaktem Hörvermögen)“ (Bauer/Endres 1999, S. 319).

Sprachverständnisschwierigkeiten werden häufig erst sehr spät erkannt – im Gegensatz zu Schwierigkeiten der Aussprache oder der Grammatik - da sie nicht direkt beobachtbar sind und Kinder meist Strategien entwickeln, um ihr fehlendes Verständnis zu kompensieren (vgl. Füssenich 2002, S. 84). Außerdem ist das Wissen über diese Problematik noch wenig verbreitet (vgl. Bauer/Endres 1999, S. 319).

Problematisch ist auch, dass Sprachverständnisschwierigkeiten vielfach gleichgesetzt bzw. verwechselt werden mit mangelnder Konzentrationsfähigkeit, Hyperaktivität, Verweigerung, geringer Intelligenz oder anderem.

Es kommt zum Beispiel vor, „dass ein Kind als trotzig und aggressiv eingestuft wird und es dadurch zu massiven Schulschwierigkeiten kommt, nur weil sein Sprachverständnisproblem nicht diagnostiziert wurde“ (Eicher 2003, S. 1).

Da die Sprache das zentrale Medium der Wissensvermittlung in der Schule ist, bedeuten Schwierigkeiten in diesem Bereich eine gravierende Einschränkung der Lernmöglichkeiten. Doch auch alle anderen Kommunikationssituationen, zum Beispiel ein Gespräch auf dem Spielplatz, sind belastend für das Kind (vgl. Bauer/Endres 1999, S. 318).

Vor allem im Bezug auf die Diagnose und Förderung von Sprachverständnisschwierigkeiten ist entscheidend, dass Sprachverständnis die Wort-, Satz- und Textebene umfasst und daher alle drei Ebenen betrachtet werden sollten. Nur so sind gezielte und umfassende Fördermöglichkeiten durchführbar.

³ Zum Nachlesen vgl. Jeuk (2003).

4. Kommunikative und semantische Fähigkeiten und mögliche Schwierigkeiten bei mehr- und einsprachigen Kindern

Darüber hinaus sollte ein förderliches und verständnisvolles Umfeld geschaffen werden, in dem das Kind Hilfe bei der Orientierung im Alltag bekommt, sodass es trotz der Schwierigkeiten möglichst viele Informationen erhält. Außerdem sollten Hilfen angeboten werden, wie zum Beispiel die Aufmerksamkeit zu sichern oder die eigene Sprache zu modellieren, um dem Kind das Verständnis zu erleichtern (vgl. ebd., S. 322).

4.3.2 Eingeschränkter Wortschatz und fehlende Strategien zur Erweiterung

Kinder mit Schwierigkeiten bei dem Erwerb semantischer Fähigkeiten haben häufig Probleme ihren geringen Wortschatz zu erweitern, denn sie wenden in Situationen, in denen ihnen Begriffe oder Wörter fehlen, keine Strategien zur Erweiterung ihres Wortschatzes an, sondern sie greifen auf „sprachlich-kommunikative Äußerungen zurück, die nicht zu einer Erweiterung ihrer Fähigkeiten beitragen“ (Füssenich/Geisel 2008, S. 18).

Kinder wenden dann zum Beispiel Verständigungsmöglichkeiten aus der vorsprachlichen Kommunikation an, Antworten in Ganzheiten, verwenden allgemeine Oberbegriffe und vieles mehr (vgl. ebd, S. 18f.).

ROTHWEILER beschäftigt sich mit lexikalischen Störungen im Allgemeinen und bezeichnet ein Wortschatzdefizit als eine Unterkategorie der lexikalischen Störungen, bei dem das Kind ein eingeschränktes Lexikon mit einer geringen Anzahl an Worteinträgen hat (vgl. Rothweiler 2001, S. 98).

Da bereits in 3.3 anhand theoretischer Modelle die Entstehung des mentalen Lexikons erläutert wurde, soll hier nicht mehr genauer darauf eingegangen werden.

Klar ist, dass es sich dabei um einen komplexen Prozess handelt, der bis heute nicht eindeutig erklärt werden konnte. Es ist daher nicht verwunderlich, dass in dem Prozess der Aufnahme und Vernetzung lexikalischer Informationen Störungen auftreten können.

JEUK (2003) macht im Rahmen seiner qualitativen Studie, bei der es um den Zweitspracherwerb von Kindern mit türkischer Herkunft geht deutlich, dass auch die Kinder mit Migrationshintergrund „erfolgreicher“ sind, die Verhaltensweisen zeigen, welche mit einer Zunahme des Wortschatzes einhergehen. Es kann demnach davon ausgegangen werden, dass sowohl mehr- wie einsprachige Kinder bei der Erweiterung der semantischen Fähigkeiten in gleicher oder ähnlicher Weise Strategien anwenden (vgl. Jeuk 2003, S. 270/271).

CLARK hat bereits 1985 vier Verhaltensweisen bzw. Strategien formuliert, durch die Wortneuschöpfungen entstehen und somit eine Erweiterung der semantischen Fähigkeiten stattfindet (siehe Kapitel 4.2 Erweiterung des Lexikons). Dabei ist zu beachten, dass das „Schöpfen“ neuer Wörter, also ein kreativer Umgang mit Sprache nur dadurch möglich ist, dass von dem kleinsten Eintrag im Lexikon, dem „Lexem“ ausgegangen wird. Der Erwerb und die Erweite-

zung des Lexikons kann nicht mit dem Begriff „Wort“ bezeichnet werden (vgl. Füsse-
nich/Geisel 2008, S. 14).

Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass Kinder mit Schwierigkeiten in diesen bei-
den Bereichen („eingeschränkter Wortschatz“ und „fehlende Strategien zur Erweiterung“) Probleme haben sich aktiv und kreativ mit Sprache auseinander zu setzen. Sie bilden keine Wortneuschöpfungen, fragen nicht nach und entwickeln keine metasprachlichen Fähigkeiten. Demzufolge wird es diesen Kindern auch schwer fallen, neue Alltagserfahrungen ausreichend zu strukturieren und bereits existierendes Wissen zu differenzieren und zu erweitern.

4.3.3 Wortfindungsprobleme

Wortfindungsprobleme gehören zu den weniger beachteten Ausprägungsformen kindlicher Sprachstörungen. Erst durch GLÜCKS Veröffentlichung 1998 „Kindliche Wortfindungsstörungen“ ist die Problematik etwas mehr in den Fokus der Fachwelt gerückt (vgl. Siegmüller 2008, S. 6).

GLÜCK definiert eine Wortfindungsstörung als eine Sprachproduktionsstörung, „bei der es dem Kind häufig und anhaltend nicht altersentsprechend gelingt, eine seiner Äußerungsintention adäquat lexikalisch besetzte, sprachliche Form zu bilden“ (Glück 1998, S. 126).

Für ROTHWEILER sind Wortfindungsprobleme eine weitere Unterkategorie der lexikalischen Störungen. Für sie liegt eine Wortfindungsstörung im engen Sinn vor, „wenn im Sprachproduktionsprozeß der Abruf von Wortformen nicht gelingt, während Lexeme rezeptiv zugänglich sind“ (Rothweiler 2001, S. 98). Sie geht also davon aus, dass die Wörter grundsätzlich im mentalen Lexikon vorhanden sind, dass die Wortform jedoch nicht oder nur schwer abgerufen werden kann. Es herrscht demnach ein Ungleichgewicht zwischen Verständnis- und Produktionsleistung, das die gewöhnliche Differenz zwischen rezeptivem und produktivem Wortschatz übersteigt (vgl. Rothweiler 2001, S. 98).

Die getrennte Speicherung der konzeptuell-semantischen und der phonologischen Repräsentation eines Wortes in dem mentalen Lexikon, die von FÜSSENICH angenommen wird, wirkt sich auch auf die Erklärungsversuche für eine Wortfindungsstörung aus.

GLÜCK nimmt an, dass es nicht *eine* Ursache für eine Wortfindungsstörung gibt und stellt daher ein Hypothesenfeld zu den funktionellen Ursachen kindlicher Wortfindungsstörungen auf. Wortfindungsstörungen können folglich aufgrund von Abrufproblemen oder Speicherproblemen auftreten. Gleichzeitig können sie durch ein semantisch-konzeptuelles oder phonologisches Problem verursacht sein (vgl. Glück 1998, S. 137).

4. Kommunikative und semantische Fähigkeiten und mögliche Schwierigkeiten bei mehr- und einsprachigen Kindern

Für ein Kind bedeutet eine Wortfindungsstörung meist eine ernsthafte Kommunikationsstörung, die dazu führen kann, dass die Kommunikationsbereitschaft des Kindes extrem abnimmt. Vor allem bei sehr jungen Kindern kann sich ein genereller Unwille zu Sprechen entwickeln.

Im Gegensatz zu Wortfindungsschwierigkeiten, die auch bei Erwachsenen auftreten können, treten kindliche Wortfindungsschwierigkeiten dann auf, wenn sich das Sprachsystem des Kindes noch in der Entwicklung befindet.

4.4 Kommunikative und semantische Fähigkeiten und Schwierigkeiten bei Menschen mit geistiger Behinderung

„Die Fähigkeit sprechen bzw. kommunizieren zu können wird als besonders wichtig für die Entwicklung des Kindes angesehen. Es gilt als unbestritten, dass Kinder ein leistungsfähiges Symbolsystem brauchen, um lernen zu können“ (Adam 1993, S. 1).

Auf die Bedeutsamkeit von Sprache und Kommunikation bin ich bereits in den vorangegangenen Ausführungen eingegangen. ADAM (1993) fasst die vier wesentlichen Aspekte noch einmal zusammen. Kommunikation und Sprache sind zum einen eine zentrale Voraussetzung für die kognitive Entwicklung eines Kindes. Zum anderen eignet sich ein Kind die Kultur nur mit Hilfe kommunikativer Kompetenz an. Darüber hinaus ermöglicht die Sprache die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe. Und schließlich ist Kommunikation erforderlich, um auf die Umwelt Einfluss zu nehmen und selbst etwas erreichen zu können (vgl. ebd.). Der Erwerb der kommunikativen Fähigkeit ist von enormer Bedeutung, da er auch bei Kindern mit geistiger Behinderung zu einer „Erweiterung des Bewusstseins und der Erlebnisfähigkeit [führt]“ (Berheide 2003, S. 33).

Fachleute sind sich zwar weitestgehend einig darüber, dass geistige Behinderung häufig im Zusammenhang mit einer Einschränkung der kommunikativen Fähigkeiten steht, da die Art und der Umfang der Beeinträchtigung variieren ist es allerdings schwer, genaue Angaben über diesen Bereich zu machen. Die Sprachkompetenz kann von einer nahezu normalen sprachlichen Fähigkeit bis zu einer kompletten Sprachlosigkeit reichen.

Mögliche Ursachen für die Beeinträchtigungen

Die Sprachbeeinträchtigung des Kindes mit geistiger Behinderung kann viele Ursachen haben (vgl. Adam 1993, S. 5). Eine genaue Diagnose ist häufig schwierig, da zum einen die Mitarbeit des Kindes erforderlich ist, zum anderen viele Untersuchungen ausschließlich in Spezialkliniken durchgeführt werden können und die Fachleute miteinander kooperieren

4. Kommunikative und semantische Fähigkeiten und mögliche Schwierigkeiten bei mehr- und einsprachigen Kindern

müssen. In allen Bereichen kann es zu Problemen kommen, sodass eine eindeutige Diagnose erschwert wird.

In Anlehnung an BACH (1986) werde ich kurz auf mögliche kognitive, somatische, emotionale und soziale Ursachen für eine Sprachbeeinträchtigung eingehen.

Kognitive Faktoren

Es können beispielsweise vorsprachliche kognitive Prozesse, die zum Sprechenlernen fundamental sind, wie die Objektpermanenz oder die Symbolfunktion, fehlen. Außerdem können durch Probleme der Aufmerksamkeit die verschiedenen Reize des Umfeldes von Menschen mit geistiger Behinderung nicht ausreichend wahrgenommen und verarbeitet werden. Auch die Fokussierung auf bestimmte, wichtige Dinge gelingt häufig nicht. Diese Störungen der Aufmerksamkeit beeinflussen nicht nur das Denken, sondern auch den Spracherwerb negativ (vgl. Adam 1996, S. 119).

Somatische Faktoren

Darüber hinaus sind Menschen mit geistiger Behinderung möglicherweise in der Lautbildung und der Stimmgebung beeinträchtigt, wenn motorische Schädigungen der Sprechorgane oder eine neurologische Beeinträchtigung vorliegen. Eine Ursache ist beispielsweise eine Hirnschädigung, die häufig bei Menschen mit geistiger Behinderung vorzufinden ist (vgl. Speck 1999, S. 124).

Durch Hörstörungen können die auditive Wahrnehmung sowie die Speicherung von Lautmustern beeinträchtigt sein, woraus Sprachverständnisprobleme resultieren. Für Kinder mit geistiger Behinderung ist es in diesen Fällen kaum möglich sprechen zu lernen.

Wie später noch erwähnt wird, spielen Mimik und Gestik eine große Rolle, um Sprache verstehen und überhaupt erwerben zu können. Daher haben es Kinder bei denen die visuelle Wahrnehmung beeinträchtigt ist besonders schwer, denn sowohl Mundbilder als auch sprachunterstützende Mimik und Gestik können nicht gesehen werden. Auch die Bildung von Begriffen kann demzufolge erschwert werden, da ferner die Gegenstände, die benannt werden sollen, schlecht wahrgenommen werden können.

Emotionale und soziale Faktoren

Wie in 4.2 erwähnt, ist ein wesentlicher Aspekt für die Sprachentwicklung des Kindes die Anregung durch die Umwelt. Teilweise ist bei Menschen mit geistiger Behinderung diese Anregung nicht gegeben, zum Beispiel aufgrund von verunsicherten Bezugspersonen oder einer spracharmen Umgebung. In Heimen ist die Kommunikation wegen Zeitmangels zum Teil auf das nötigste beschränkt und auch Altersgenossen, in Heimen wie in Schulen, dienen häufig nicht als sprachliche Vorbilder (vgl. ebd., S. 128).

4. Kommunikative und semantische Fähigkeiten und mögliche Schwierigkeiten bei mehr- und einsprachigen Kindern

Des Weiteren können psychische Probleme dazu führen, dass ein Mensch nicht spricht, obwohl kein organischer Defekt vorliegt (Mutismus).

Die unterschiedlichen Faktoren, die Ursache für eine Sprachbeeinträchtigung sein können weisen bereits darauf hin, dass zahlreiche Voraussetzungen gegeben sein müssen, um kommunikative Fähigkeiten erwerben zu können. SUSANNE WACHSMUTH geht in dem von ihr entwickelten **mehrdimensionalen Ansatz** auf die Voraussetzungen ein, die mehr oder weniger mit den eben genannten Ursachenfaktoren gleichgesetzt werden können. Außerdem geht sie davon aus, dass die Kommunikationsentwicklung von Kindern ohne Behinderung als Modell für die Förderung von Kindern mit geistiger Behinderung dienen kann (vgl. Adam 1993, S. 19ff.).

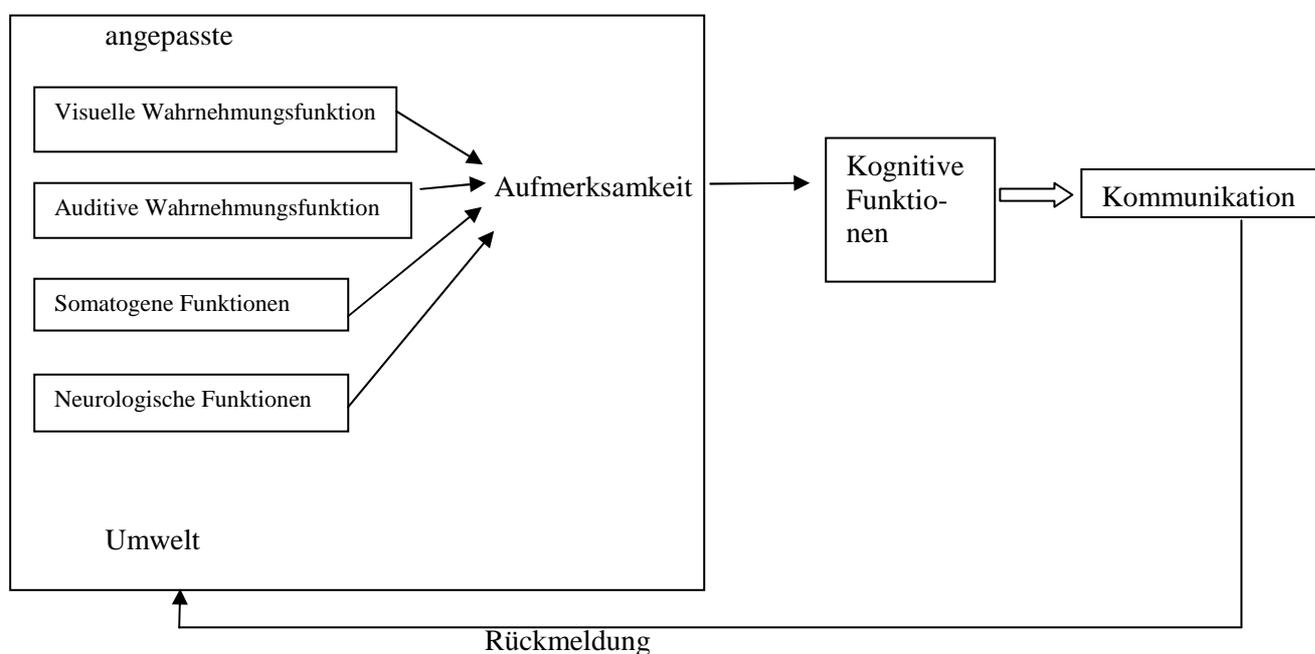


Abb 3.: Mehrdimensionaler Ansatz, Susanne Wachsmuth

(vgl. Wachsmuth 1986, S. 75)

Wie in dem Modell zu sehen ist, nimmt WACHSMUTH an, dass die visuelle und die auditive Wahrnehmungsfunktion nicht geschädigt, die neurologischen und organischen Funktionen intakt sowie die Aufmerksamkeit des Kindes sich auf die ankommenden Reize ausrichten muss, um eine optimale Ausgangslage für die Kommunikation zu erreichen. Wichtig ist auch die Umwelt, die sich dem Kind anpassen und Reize vorgeben muss. Außerdem kann „auch die minimalste kommunikative Fähigkeit des Kindes helfen, einen positiven Kreislauf in Gang zu setzen“ (Adam 1993, S. 19).

Aus diesen Annahmen ergeben sich nach WACHSMUTH folgenden Konsequenzen für die Förderung: die Förderung darf sich nicht nur auf den verbalen Bereich beziehen, sondern es

4. Kommunikative und semantische Fähigkeiten und mögliche Schwierigkeiten bei mehr- und einsprachigen Kindern

müssen auch die Motorik, die Aufmerksamkeit sowie kognitive Kompetenzen gefördert werden, da diese Auswirkungen auf die kommunikativen Fähigkeiten haben können. Darüber hinaus ist jedoch zu beachten, dass nicht alle Kinder mit geistiger Behinderung dazu in der Lage seien, sprechen zu lernen. Daher müssten neben der üblichen Sprachförderung non-verbale Fähigkeiten angeregt und ausgebildet werden. In Wachsmuths Förderkonzept nehmen daher augmentative Kommunikationshilfen wie Gebärden- und Bildsysteme einen hohen Stellenwert ein. Sie plädiert für eine Veränderung der Sprachförderung hin zu einer Kommunikationsförderung bei der ein wesentlicher Aspekt die Förderung der nonverbalen Kommunikation ist, da diese „unter bestimmten Bedingungen die Verbalsprache ersetzen und [...] in jedem Fall Vorbereitung für eine voll entwickelte Sprache [sein muss]“ (Wachsmuth 1986, S. 175). Allerdings müsse die Verbalsprache immer angestrebt werden, da nur sie die volle Integration von Menschen mit geistiger Behinderung sicherstelle.

In dem Modell von HAUPT UND FRÖHLICH wird geistige Behinderung ebenfalls nicht nur im Zusammenhang mit der Kommunikation bzw. den kommunikativen Einschränkungen gesehen, sondern es werden alle Persönlichkeits- und Entwicklungsbereiche miteinbezogen (vgl. Fröhlich 1995, S. 130). Das Modell zeigt alle entscheidenden Entwicklungsbereiche des Menschen (Wahrnehmung, Sozialerfahrung, Gefühle, Körpererfahrung, Bewegung, Kognition), die in einen unmittelbaren Zusammenhang gestellt werden und in wechselseitiger Beziehung zueinander stehen. Kein Bereich kann demnach getrennt von den anderen betrachtet werden.

Kommunikation, Sprache und Sprechen stehen in diesem Modell im Zentrum des Interesses, die anderen Bereiche sind willkürlich angeordnet (ebd. S. 130). Es wird außerdem davon ausgegangen, dass für jeden Menschen der aktuelle Schwerpunkt variabel ist und Selbst- und Fremdwahrnehmung bzw. Selbsteinschätzung nicht identisch sein müssen. Die Tatsache, dass Kommunikation und Sprache im Mittelpunkt stehen bedeutet, dass alle anderen Entwicklungsbereiche sich in besonderem Maße auf diesen Bereich auswirken. Der bereits dargestellte Wirkzusammenhang zwischen Kognition und Sprache (siehe Kapitel 3) ist somit nicht der einzige, was lange Zeit angenommen wurde (ebd. S. 130f.).

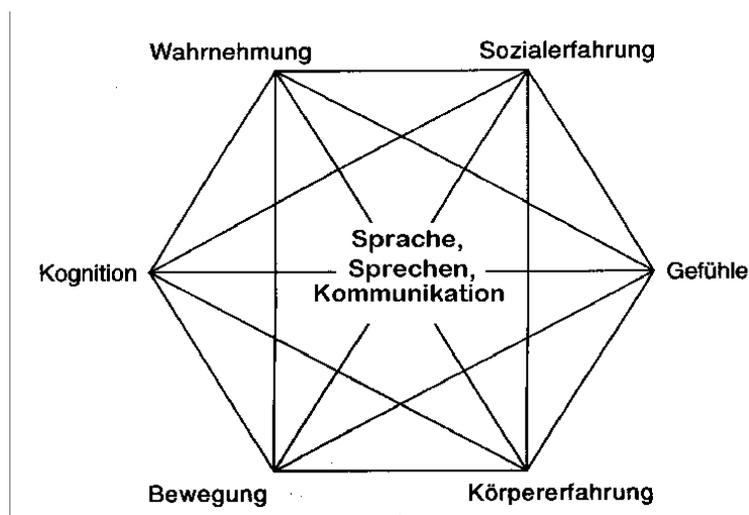


Abb 4.: Modell der Ganzheitlichkeit, Haupt/Fröhlich

(Fröhlich 2008, S. 130)

Die hier dargestellte integrierende Sichtweise von geistiger Behinderung distanziert sich außerdem eindeutig von einer defektorientierten Betrachtungsweise. In diesem Zusammenhang haben pädagogische Fachkräfte die Aufgabe, die Lebensmöglichkeiten eines Menschen mit geistiger Behinderung zu optimieren und dabei alle Persönlichkeits- und Entwicklungsbereiche mit einzubeziehen (ebd. S. 131).

Unterscheidung: Sprachverständnis und Sprechvermögen

Es soll nun unter dem Aspekt der kommunikativen Fähigkeiten von Menschen mit geistiger Behinderung auf die Unterscheidung von Sprachverständnis und Sprechvermögen eingegangen werden, da diese vor allem in der Geistigbehindertenpädagogik eine wichtige Rolle spielt.

Grundsätzlich ist der rezeptive Wortschatz, also das Sprachverständnis, um einiges größer als der aktive Wortschatz, also das Sprechvermögen.

Auch Kinder mit geistiger Behinderung verstehen in der Regel mehr, als sie äußern können. Teilweise äußern sie sich gar nicht, was unter anderem organische Ursachen haben kann (vgl. Speck 1999, S. 128).

Demgegenüber hängt das Sprachverständnis hauptsächlich von kognitiven (organischen/motorischen) Kompetenzen ab. „Es geht in der kindlichen Entwicklung dem Sprechkönnen voraus und beruht – das wird oft weniger beachtet – mehr oder weniger stark auf nonverbalen, also mimischen und gestischen Bedeutungsstützen“ (Speck 1999, S. 128).

Da die Verständigung also in hohem Maße von nichtverbalen, situativen Signalen abhängig ist und das Sprachverständnis ohne situativen Kontext für Kinder mit geistiger Behinderung besonders schwierig ist, ist es wichtig, das Sprachverständnis durch diverse nonverbale Be-

4. Kommunikative und semantische Fähigkeiten und mögliche Schwierigkeiten bei mehr- und einsprachigen Kindern

deutungsstützen zu erleichtern, wie zum Beispiel durch Gebärden, Symbole, eindeutige Gesten und Augenkontakt.

Generell liegen jedoch sehr wenige Informationen über kommunikative Fähigkeiten und Schwierigkeiten von Menschen mit geistiger Behinderung vor. Wenn Informationen vorliegen, dann sind diese häufig veraltet und daher auch in der Wortwahl nicht mehr zeitgemäß. Es soll dennoch kurz auf einige Schwierigkeiten eingegangen werden, die bei Menschen mit geistiger Behinderung auftreten können.

So beschreiben KAINZ und BAUN (1981), dass der Wortschatz häufig eingeschränkt ist und hauptsächlich Substantive verwendet werden, die konkrete Gegebenheiten beschreiben. Auch die Syntax ist teilweise verkürzt oder unvollständig. Häufig ist ein längeres Verharren auf dem Stadium der Ein-Wort-Sätze zu beobachten (vgl. Wachsmuth 1986, S. 36). Auf der semantischen Ebene haben Menschen mit geistiger Behinderung häufig Schwierigkeiten komplexe oder mehrgliedrige sprachliche Anweisungen zu verstehen. BAUN (1981) sieht das Zurückziehen aus kommunikativen Situationen, den Gebrauch von Stereotypen und andere Verhaltensweisen als Folge.

Für Kinder mit geistiger Behinderung ist in dem kommunikativen Prozess vor allem schwierig, dem Kommunikationspartner zu vermitteln, dass es eine Äußerung nicht verstanden hat. So ist beispielsweise das Nachfragen, als eine Möglichkeit der Erweiterung kommunikativer bzw. semantischer Kompetenzen (sprachlich) häufig nicht möglich.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass Menschen mit geistiger Behinderung auf allen sprachlichen Ebenen (Semantik, Syntax, Pragmatik, Phonologie) Schwierigkeiten haben können, dass diese jedoch sehr individuell betrachtet werden müssen und keinesfalls global der „Gruppe der Geistigbehinderten“ zuzusprechen sind, so wie dies in veralteter Literatur teilweise der Fall ist.

Bezug zum Bildungsplan

Betrachtet man die Richtlinien und Bildungspläne der Schule für Geistigbehinderte, so fällt auf, dass vor allem durch die Einführung des Worts „Kommunikation“ der Einfluss der Konzeptionsdebatte der letzten Jahre deutlich wird. In vielen kulturministeriellen Darstellungen wird „Kommunikation“ ausdrücklich als ein Lerninhalt benannt. Es folgten daraufhin in der Fachliteratur einige Titel und Aufsätze, welche die Entwicklung der verbalen und nonverbalen Kommunikation bei Kindern mit geistiger Behinderung sowie die unterrichtliche Förderung thematisierten. Diese Beiträge zu einem neuen Verständnis der unterrichtlichen Realität basieren hauptsächlich auf Ergebnissen psychologischer, soziologischer sowie linguistischer

4. Kommunikative und semantische Fähigkeiten und mögliche Schwierigkeiten bei mehr- und einsprachigen Kindern

Kommunikationsforschung von WATZLAWICK 1974, HABERMAS 1971 und PFEFFER 1986 (vgl. Peter 1995, S. 125).

Betrachtet man die Leitgedanken zu dem Bildungsbereich „Sprache – Deutsch“ in dem aktuellen Bildungsplan, so werden die Zielsetzungen deutlich, die im Bereich Sprache und Kommunikation mittlerweile verfolgt werden. Bereits in dem ersten Satz ist die Bedeutsamkeit von Sprache und Kommunikation hervorgehoben. Darüber hinaus kann ein Bezug zu den Modellen von WACHSMUTH und HAUPT/FRÖHLICH hergestellt werden, denn auch der Bildungsplan bezieht motivationale, soziale, somatische und kognitive Aspekte mit ein, die Hemmnisse für die Sprach-, Lese- und Schreibleistung darstellen können. Die Lehrkräfte werden dazu aufgefordert, diese Hemmnisse fortlaufend und innerhalb des Unterrichts zu analysieren und angemessene Förderangebote anzubieten (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2009, S. 85). Es wird des Weiteren berücksichtigt, dass die Sprache eng mit der Denkentwicklung verbunden ist. „Daher sichert und unterstützt die Schule einerseits die inhaltliche Seite der Sprache, also die Bedeutungsentwicklung. Andererseits berücksichtigt sie, dass die Schülerinnen und Schüler sich vor allem verständigen wollen“ (ebd.).

Dabei wird beachtet, dass die Kinder von Beginn an mit einem verbalsprachlichen, gebärdeten, ikonischen und schriftlichen Umfeld konfrontiert werden und in jeder Dimension passende Angebote erhalten sollen.

4.5 Auswirkungen eingeschränkter kommunikativer Fähigkeiten

Wie eben ausführlich erläutert ist Sprache und Kommunikation von großer Bedeutung für Menschen mit und ohne Behinderung. Sind nun Einschränkungen der kommunikativen Fähigkeiten bei Menschen mit geistiger Behinderung festzustellen, so kann sich dies auf verschiedene Bereiche auswirken. Im Bezug auf das Entwicklungsmodell von FRÖHLICH und HAUPT muss angenommen werden, dass durch eine Einschränkung der kommunikativen Fähigkeiten alle anderen Entwicklungsbereiche des Menschen negativ beeinflusst werden.

Es werden nun die Auswirkungen in den drei zentralen Bereichen Kognition, Emotionen und soziales Umfeld dargestellt.

Auswirkungen im kognitiven Bereich

Da in dem Kapitel 3 ausführlich die gegenseitige Beeinflussung von Kognition und Sprache diskutiert wurde, soll hier nur noch einmal kurz darauf eingegangen werden.

Wie nun hinreichend bekannt, herrscht keine Einigkeit darüber, in welchem Maße sich Sprechen und Denken beeinflussen. Klar ist nur, dass es einen Zusammenhang gibt.

4. Kommunikative und semantische Fähigkeiten und mögliche Schwierigkeiten bei mehr- und einsprachigen Kindern

Dies zeigte bereits eine Untersuchung mit Zwillingen von LURIJA und JUDOWITSCH im Jahre 1970, bei der festgestellt wurde, dass sich nach dem Erlernen der sprachlichen Kompetenzen die Bewusstseinsstruktur veränderte. Die geistige Struktur änderte sich beispielsweise insofern, als dass die Zwillinge ihr Tun nun in Worte ausdrücken konnten.

Aus ihren Beobachtungen schlossen sie, dass Denken und Sprechen eng miteinander verbunden sind und der Erwerb der Sprache die kognitive Entwicklung fördert, da die Welt für den Menschen durch Sprache strukturierbar und erfassbar wird. Ist es einem Menschen beispielsweise nicht möglich Fragen zu stellen, können Zusammenhänge und Geschehnisse der Umwelt nur schwer verstanden werden (vgl. Lurija/Judowitsch 1970, S. 151).

Auswirkungen im emotionalen Bereich

Kommunikation ist essentiell für jede Art von Beziehung, da durch Sprache Menschen in der Lage sind, ihre Erfahrungen, Ängste, Wünsche, Gefühle und Bedürfnisse mitzuteilen. Jeder Mensch hat das Verlangen mit anderen Menschen zu kommunizieren und sich auszutauschen.

Vor allem für Menschen mit Behinderung ist der Austausch wichtig, da so Umwelterfahrungen und Gefühle verarbeitet werden können, Selbstbestätigung erfahren und soziale Nähe gespürt werden kann (vgl. Adam 1996, S. 124). Können diese Erfahrungen durch fehlende kommunikative Fähigkeiten nicht gemacht werden, kann dies gravierende emotionale Folgen haben. So wird in der Literatur mehrfach erwähnt, dass nichtsprechende Menschen häufig Angst, ein vermindertes Selbstwertgefühl, ein anderes Selbst- und Fremdbild und eine andere soziale Wahrnehmung haben. Die Gesamtpersönlichkeit kann also belastet sein, was auch Auswirkungen auf die Motivation zu kommunizieren haben kann (vgl. Adam 1996, S. 124; Wachsmuth 1986, S. 21).

Auswirkungen im sozialen Bereich

Wie eben erwähnt ist es für jeden Menschen wichtig, seine Gefühle äußern und sich mit anderen Menschen austauschen zu können. Kann dies durch fehlende oder kommunikative Fähigkeiten nicht geschehen, bleiben viele Bedürfnisse unbefriedigt, was zu Frustration und Aggression führen kann. Viele Autoren sehen deshalb einen Zusammenhang zwischen den unbefriedigten Bedürfnissen und Verhaltensauffälligkeiten sowie selbstverletzendem Verhalten (vgl. Blesch 1993, S. 215; Hettinger 1996, S. 147ff, Bernard-Opitz et al. 1988, S. 9).

Der Zusammenhang wird beispielsweise von BLESCH folgendermaßen erläutert. Ein sprechender Mensch kann durch Sprache auf sich aufmerksam machen, wenn er dies wünscht. Ein nichtsprechender Mensch hat diese Möglichkeit nicht, aber er hat erfahren, dass andere Personen sich um ihn kümmern, wenn er sich zum Beispiel selbst verletzt. Nach BLESCH müssen daher nicht die Auffälligkeiten an sich therapiert, sondern die Ursache des Verhal-

tens herausgefunden und daran angesetzt werden (vgl. Blesch 1993, S. 215). Anzumerken sei hier, dass kommunikative Schwierigkeiten nicht die einzige Erklärung für Verhaltensauffälligkeiten sind.

Schwierig wird es, wenn ein Mensch mit geistiger Behinderung, immer wieder die Erfahrung macht, dass er seine Wünsche und Bedürfnisse nicht ausdrücken kann, da dies zu Resignation führen kann und Kommunikationsbemühungen der Umwelt dann erfolglos bleiben. Dies wiederum kann dazu führen, dass natürliche und entspannte Kommunikationssituationen mit der Umwelt nicht mehr möglich sind. Im schlimmsten Fall führt es zu einer sozialen Isolation der Betroffenen (vgl. Duker 1991, S. 8).

5. Diagnostik kommunikativer und semantischer Fähigkeiten und Schwierigkeiten

Wie bereits in Kapitel 4 herausgearbeitet wurde, handelt es sich bei der Semantik um eine Sprachebene, die in der Wissenschaft und Forschung häufig vernachlässigt wurde und wird und daher auch die Untersuchungsmethoden zu Schwierigkeiten beim Bedeutungserwerb noch „zurückgeblieben“ sind.

Es wird immer noch als problematisch gesehen, dass semantische Schwierigkeiten häufig auf einen geringen Wortschatz beschränkt werden. Dennoch werden meist Wortschatztests durchgeführt, die allerdings methodisch und theoretisch als unzulänglich gelten. Es wird beispielsweise kritisiert, dass im Rahmen eines Wortschatztests keine qualitativen semantischen Fähigkeiten, wie Strategien zur Erweiterung oder Vernetzungen, berücksichtigt werden. Außerdem wird als kritisch empfunden, dass lediglich isolierte Wörter überprüft werden und Informationszusammenhänge nicht deutlich würden (vgl. Füssenich 1987, S. 115). Auf die Diskussion über Wortschatztests wird hier nicht weiter eingegangen, da im Rahmen meiner Förderung kein Test durchgeführt wurde. Die Diagnose der semantischen Fähigkeiten und Schwierigkeiten von Alina hat durch andere Maßnahmen stattgefunden.

Auch FÜSSENICH empfindet es als bedeutsam nicht durch Wortschatztests die semantischen Fähigkeiten und Schwierigkeiten der Kinder herauszufinden, sondern „wie sprachgestörte Kinder sich in aktuellen Handlungszusammenhängen verhalten, wenn sie ein Wort nicht kennen“ (Füssenich 1984, S. 52) und ob „sprachentwicklungsgestörte Kinder in der Lage sind, im aktuellen Handlungsgeschehen ihre semantischen Fähigkeiten zu erweitern“ (Füssenich 1987, S. 114). Die Verhaltensweisen der Kinder hat FÜSSENICH in einem Orientierungsraster zusammengefasst und später zu zwei Beobachtungsbögen erweitert (vgl. Füssenich/Geisel 2008, S. 55f.).

Es wird nun im Folgenden zum einen auf die eben erwähnten Beobachtungsbögen von FÜSSENICH/GEISEL eingegangen. Zu Beginn werden jedoch zunächst einige diagnostische Leitfragen geklärt, die bei der Diagnose von semantischen Schwierigkeiten beachtet werden

sollten. Anschließend gehe ich darauf ein, ob es sinnvoll wäre eine spezielle Diagnostik bei zweisprachigen Kindern anzuwenden. Schließlich wird die Diagnose von semantischen Fähigkeiten durch Symbole und die diagnostischen Aufgaben zur Wahrnehmung von Schrift genauer erläutert, da diese Bereiche in meiner Förderung einen großen Stellenwert eingenommen haben.

5.1 Diagnostische Leitfragen und Methoden zur Beobachtung von Lernprozessen beim Bedeutungserwerb

Um eine theoretisch fundierte und für das Kind passende Förderung durchzuführen ist eine differenzierte Diagnostik der kommunikativen und semantischen Fähigkeiten sowie der nichtsprachlichen Bereiche, wie der Wahrnehmung, der Mototrik und der Emotionalität erforderlich (vgl. Füssenich 2003, S. 424). Dabei sollten vor allem die Kommunikationspartner (Lehrer, Schüler, Eltern,...) mit berücksichtigt und die Lebenssituation und die Interessen des Kindes mitebezogen werden.

Bei jedem Kind beziehen sich die ersten Referenzbezüge auf das direkte Umfeld des Kindes und der Erwerb der semantischen Felder läuft auf seine ganz eigene Art und Weise ab. FÜSSENICH weist darauf hin, dass „auf die individuelle Entwicklung eines jeden einzelnen Kindes eingegangen werden muss, um festzustellen, was für dieses Kind bedeutsam ist und wie es „seine Welt“ klassifiziert“ (Füssenich 2002, S. 88).

Im Bezug auf BRUNER und seine interaktionistische Sichtweise, deren Bedeutung für den Spracherwerb ich nun schon mehrmals hervorgehoben habe, entnehmen die Kinder aus ihrer Umgebung sprachliches Wissen und bauen dadurch ihr individuelles Lexikon und ihre sprachlichen Kompetenzen auf. Es ist daher für die pädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte wichtig, sich in die Welt des Kindes hineinzubegeben und die alltäglichen Handlungen des Kindes zu beobachten und zu begleiten (vgl. Füssenich 2002, S. 89).

Für die Diagnostik der semantischen Fähigkeiten schlägt FÜSSENICH vor, nicht den Umfang des kindlichen Lexikons einzuschätzen oder zu überprüfen, sondern das sprachliche Handeln des Kindes in verschiedenen Situationen zu beobachten. Die Beobachtungsbögen, die FÜSSENICH dazu entwickelt hat, werden im Folgenden dargestellt.

Beobachtungsbögen

Anhand der beiden Beobachtungsbögen von FÜSSENICH/GEISEL kann die Spontansprache von Kindern im Bezug auf die sprachlich-kommunikativen und semantischen Fähigkeiten erfasst und beschrieben werden.

Der erste Beobachtungsbogen setzt sich mit den Verhaltensweisen eines Kindes auseinander, welches seine sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten dadurch erweitert, dass es kreativ mit Sprache umgeht. Dies zeigt sich, indem das Kind nach unbekanntem Begriffen fragt,

5. Diagnostik kommunikativer und semantischer Fähigkeiten und Schwierigkeiten

mitteilt, wenn es etwas nicht versteht, verschiedene Formen der Korrektur (Selbstkorrektur, Fremdkorrektur) vornimmt, Spaß daran hat mit Sprache zu spielen und Wortneuschöpfungen bildet (siehe Kapitel 4.3.2).

Mithilfe des zweiten Beobachtungsbogens (vgl. Füssenich 2002, S. 89ff.) werden Äußerungen oder Verhaltensweisen des Kindes festgehalten, die zu keiner Erweiterung der sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten führen. Dies zeigt sich zum Beispiel durch einen Rückgriff auf vorsprachliche Kommunikationsmuster oder durch Vermeidungsstrategien, wodurch eine Erweiterung der kommunikativen Fähigkeiten verhindert wird.

Eine weitere Verhaltensweise ist das Zeigen auf verschiedene Gegenstände in Verbindung mit deiktischen Ausdrücken („da“, „dort“). Es handelt sich dabei zwar um einen, wie in 4.2 erläutert, wichtigen Meilenstein in der Bedeutungsentwicklung (Referenzbezug), zu einem späteren Zeitpunkt der Entwicklung weist dies allerdings auf ein „Verharren auf Verhaltensweisen, die einer früheren Entwicklungsstufe entsprechen“ hin (Füssenich 2002, S. 90) und stehen damit einer Erweiterung der kommunikativen Fähigkeiten im Wege.

Weitere Verhaltensweisen, die bei Kindern mit semantischen Schwierigkeiten häufig zu beobachten sind, sind das Schweigen, ausweichendes Verhalten, ausweichende Antworten und Antworten mit Ganzheiten. Häufig sind diesen Kindern ihre Schwierigkeiten bewusst, doch sie haben keine Strategien entwickelt, um aktiv damit umzugehen und ihr Lexikon zu erweitern. Stattdessen meiden sie Situationen, denen sie sprachlich nicht gewachsen sind. Auch durch das Antworten in Ganzheiten, Floskeln oder unpräzisen Formulierungen (z.B. „Weiß ich nicht.“) versuchen die Kinder ihr fehlendes lexikalisches Wissen zu überspielen. Kinder mit semantischen Schwierigkeiten ersetzen darüber hinaus Wörter auf verschiedenste Art und Weise. Es finden beispielsweise Ersetzungen durch allgemeine Oberbegriffe, andere Wörter aus demselben semantischen Feld, lautlich ähnliche Wörter oder Ersetzungen durch komplett andere Wörter statt. Hierbei ist allerdings zu beachten, dass Ersetzungen in bestimmten Entwicklungsphasen völlig normal und kein Grund zur Sorge sind. Diese Kategorie soll also an der Entwicklungsphase des einzelnen Kindes orientiert sein und davon ausgehend beurteilt werden, ob es sich um ein normgerechtes oder auffälliges Verhalten handelt.

Wie in 3.3 bei der Darstellung der funktionalen Kernhypothese nach NELSON erläutert, unterscheidet sie zwischen sprachlicher und nicht-sprachlicher Erkenntnis, wodurch es möglich ist, zunächst Begriffe von Objekten zu bilden und diese erst anschließend zu benennen. Im Bezug auf diese Hypothese lassen sich die Verhaltensweisen „Rückgriff auf Funktion und Situation“ sowie „Rückgriff auf Aussehen und Form“ erklären. Denn bei den Kindern, die diese Verhaltensweisen zeigen, ist die nicht-sprachliche Erkenntnis eines Gegenstandes vorhanden, die sprachliche Kategorie, die zur Benennung benötigt wird, fehlt allerdings noch.

Deshalb greifen sie auf vorhandene Einträge ihres mentalen Lexikons zurück und umschreiben Objekte oder orientieren sich an dessen Form und Aussehen.

Die letzte Verhaltensweise, die FÜSSENICH in dem Beobachtungsbogen 2 nennt, ist die, dass Kinder nicht nach Bedeutungen und ihren Unterschieden fragen. Auch dieses Verhalten zeigen Kinder, wenn sie nicht über genügend lexikalisches Wissen verfügen.

5.2 Diagnostik im Kontext von Zweisprachigkeit

Zu Beginn des Kapitels 4 wurde bereits darauf hingewiesen, dass sich mehrsprachig aufwachsende Kinder in der Bedeutungsentwicklung nicht wesentlich von einsprachig aufwachsenden Kindern unterscheiden, da sie ebenfalls die beschriebenen Meilensteine durchlaufen. Allerdings unterscheiden einige Autoren zwischen der simultanen und der sukzessiven Zweisprachigkeit und ziehen daraus unterschiedliche Schlussfolgerungen für die Diagnostik.

ROTHWEILER fordert beispielsweise bei Kindern, die sukzessiv zweisprachig aufwachsen, andere diagnostische Methoden, insbesondere wenn spezifische Sprachentwicklungsstörungen diagnostiziert werden sollen. In diesem Fall müssten beide Sprachen berücksichtigt werden (Rothweiler 2006, S. 159).

Diese Forderung ist sicherlich richtig und sollte, wenn dies möglich ist, immer umgesetzt werden. Eine zweisprachige Diagnostik übersteigt jedoch häufig die sprachlichen Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte und kann daher nicht immer kompetent durchgeführt werden. Aus diesem Grund ist eine zweisprachige Diagnostik nicht grundsätzlich notwendig und vor allem für das Ableiten von Förderzielen nicht unbedingt erforderlich. Konsequenzen für die Förderung speziell im semantisch-pragmatischen Bereich können meist durch die Erfassung von nur einer Sprache gezogen werden. Allerdings sollte bei der Diagnostik im Kontext von Zweisprachigkeit immer berücksichtigt werden, welche Sprache in der Familie überwiegend gesprochen wird und ob dies das Sprechverhalten des Kindes in irgendeiner Art und Weise beeinflusst oder nicht. Beispielsweise kann es negative Auswirkungen auf ein Kind haben, wenn in der Familie die deutsche Sprache gesprochen wird, obwohl weder die Eltern, noch das Kind diese Sprache beherrschen und auch keine emotionale Bindung zu der Sprache besteht.

Weitere Aspekte die berücksichtigt werden sollten, sind das Alter des Zweitspracherwerbbeginns, die Motivation, die Sozialisation und das Selbstkonzept des Kindes.

Ein entscheidendes Kriterium, das zu einem Erfolg oder Misserfolg des Zweitspracherwerbs beitragen kann, ist das Alter des Kindes zu Beginn des Zweitspracherwerbs. Es wird davon ausgegangen, dass es jüngeren Kindern gut gelingt die Verbstellung und Verbflexion zu erlernen, wenn ein kontinuierlich und qualitativ hochwertiger Input der Zweitsprache stattfindet (Rothweiler 2006, S. 160).

5. Diagnostik kommunikativer und semantischer Fähigkeiten und Schwierigkeiten

Allerdings weist JEUK (2003) darauf hin, dass zwar das phonologische System der Zweitsprache oft schnell erlernt wird, dass dies jedoch nicht auf gute semantische und syntaktische Fähigkeiten übertragen werden kann.

Neben dem Alter des Kindes müssen andere Faktoren berücksichtigt werden. Beispielsweise spielt die Motivation des Kindes eine entscheidende Rolle. Möchte ein Kind dazugehören und sieht die Notwendigkeit, die „fremde“ Sprache zu erlernen, so kann dies wesentlich zu dem Erlernen der Sprache beitragen. Im Bezug auf Kinder mit kognitiven Einschränkungen ist zu berücksichtigen, dass Sprachenlernen stets eine kognitive Aktivität bedeutet, die Kinder mit geistiger Behinderung nicht immer bewältigen können. Die vorsprachliche Kommunikationsfähigkeit und die sprachliche Entwicklung muss dabei allerdings stets in Relation „zu dem Grad der Behinderung, der Art der Schädigung, dem Lebens- und Entwicklungsalter, der kognitiven und motorischen Entwicklung [und] den Sozialisationsbedingungen [gesehen werden]“ (Wohlfahrt 1985, S. 47). Wird ein Kind mit geistiger Behinderung nun mit einer zweiten Sprache konfrontiert, so stellt dies vermutlich eine zusätzliche Hürde dar, die bewältigt werden muss. Über zweisprachig aufwachsende Kinder mit geistiger Behinderung konnte in der Literatur jedoch nichts gefunden werden.

Ich habe daher für die Diagnostik zum einen Methoden verwendet, die nicht speziell für sprachauffällige Kinder mit geistiger Behinderung entwickelt wurden, wie die Beobachtungsbögen von FÜSSENICH/GEISEL. Zum anderen habe ich die semantischen Fähigkeiten und Schwierigkeiten von Alina durch Verfahren überprüft, die speziell auf ihre Bedürfnisse und die Gegebenheiten und Anforderungen des Unterrichts zugeschnitten waren. Dazu gehört beispielsweise, dass ich anhand der Stundenplansymbole diagnostiziert habe, welche semantischen Fähigkeiten sie in diesem Bereich besitzt und wo Schwierigkeiten auftreten. Ausgehend davon konnten direkt Fördermaßnahmen abgeleitet werden. Außerdem wurde überprüft, ob Alina in der Lage ist, Schrift als Bedeutungsträger zu erkennen. Denn der Einsatz von Schriftsprache kann unter Umständen auch bei Kindern mit geistiger Behinderung die Sprachproduktion anregen, zu einer verstärkten Kommunikationsfreude und zu dem Aufbau oder der Erweiterung des aktiven Wortschatzes führen. Das Lesen bzw. die Wahrnehmung von Schrift kann demnach die Sprachentwicklung positiv beeinflussen (Berheide 2003, S. 36).

Im Folgenden werden die beiden durchgeführten Verfahren „Diagnose der semantischen Fähigkeiten durch Symbole“ und „Beobachtungsaufgaben: Wahrnehmung von Schrift und Kenntnis von Begriffen“ genauer erläutert.

5.3 Diagnose der semantischen Fähigkeiten durch Symbole

Zur Diagnose kommunikativer und semantischer Fähigkeiten von Menschen mit geistiger Behinderung eignen sich laut WOHLFAHRT (1985) keine standardisierten Verfahren, da diese frühe Ausdrucksformen, wie Gesten und Symbole nicht berücksichtigen und semantische und pragmatische Aspekte die damit in Verbindung stehen (z.B. die Fähigkeit, auf Bildern dargestellte Handlungszusammenhänge zu erkennen oder Gegenständen gestisch auszudrücken) gänzlich vernachlässigt werden.

Es wurden daher in der Diagnose und Förderung der semantischen Fähigkeiten und Schwierigkeiten von Alina spezielle Bildsymbole verwendet, die aus dem direkten Umfeld des Kindes stammen (siehe Anhang).

Bildsymbole gehören zu der Gruppe der augmentativen Kommunikationsformen, was bedeutet, dass sie die Lautsprache ergänzen sollen. Daneben gibt es die alternativen Kommunikationsformen, wie Sprachcomputer, diese werden jedoch nur eingesetzt, wenn eine Entwicklung der Lautsprache nicht möglich ist (Kristen 1997, S. 4).

Nach HUBLOW (1985) sind das Bilderlesen und das Symbollesen zwei Stufen im Leselernprozess bei Kindern bzw. Menschen mit geistiger Behinderung. Die Bilder sind dabei „Sinnträger“, was bedeutet, dass sie Gegenstände, Personen oder Situationen konkret abbilden. Die Bilder sind meist zweidimensional, nicht sprachgebunden, inhaltlich klar und normalerweise allgemeinverständlich (vgl. Günthner 2008, S.22). Bilder können häufig sehr leicht wahrgenommen und gedeutet werden, da sie die Wirklichkeit weitestgehend naturgetreu abbilden. Symbole sind etwas schwieriger zu deuten, da es sich dabei um schematisierte, stilisierte Teilabbildungen handelt, die teilweise nur noch geringfügig der wahrgenommenen Realität entsprechen. Die Symbole werden als Orientierungs- und Handlungshilfen verstanden und in diesem Sinne häufig im Schulalltag an der Schule für Geistigbehinderte eingesetzt (vgl. Günthner 2008, S. 27). Um Symbole wahrnehmen und deuten zu können, benötigen die Kinder zahlreiche Voraussetzungen. Können sie Symbole wahrnehmen, dann besitzen sie die Fähigkeit differenziert zu sehen, was bedeutet, das Gesehene nach Form, Farbe und Größe unterscheiden zu können, selbst dann, wenn es sich um geometrische Formen ohne Abbildcharakter handelt. Außerdem haben sie dann ein Wissen darüber, dass Zeichen Symbolcharakter haben, das heißt sie können dem Symbol eine Handlung oder einen Gegenstand sicher zuordnen. Das Kind ist dann in der Lage sich mittels der allgemeingültigen und sprachfreien Symbole in der Umwelt relativ selbständig zu orientieren und zu bewegen (vgl. Günthner 2008, S. 28). Bei der Auswahl der Bildzeichen ist es wichtig, dass diese in der Umwelt des Schülers/der Schülerin auftreten und aktuell sowie zukünftig von Bedeutung für den Schüler bzw. die Schülerin sind. In GÜNTNER (2008) und ADAM (1993) ist hauptsächlich die Rede davon, wie Bildzeichen bzw. Symbole als augmentative Kommunikationshilfen verwendet werden können, was der ursprünglichen Bedeutung der Bildzeichen und Symbole

entspricht. Darüber hinaus ist es auch möglich, die Symbole in der Diagnostik und Therapie kommunikativer und semantischer Fähigkeiten einzusetzen und so die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes zu fördern. Ebenso wie Schrift, können Symbole die Sprachproduktion von Menschen mit geistiger Behinderung anregen und deren rezeptiven und produktiven Wortschatz erweitern.

5.4 Wahrnehmung von Schrift und Kenntnis von Begriffen

Um herauszufinden, ob Alina Schrift wahrnimmt und diese mit der gesprochenen Sprache in Verbindung bringt, habe ich drei Teile aus den Beobachtungsaufgaben für die Einschulung von FÜSSENICH/LÖFFLER herausgegriffen sowie Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt.

Die Beobachtungsaufgaben sind zwar eigentlich dafür gedacht, „einen Einblick in die sprachlich-kognitiven Fähigkeiten von Schulanfängern zu gewinnen sowie ihre ersten Erfahrungen mit Zeichen und Schrift zu untersuchen“ (Füssenich/Löffler 2008, S. 34), sie können jedoch auch in einem anderen Kontext unabhängig von dem Aspekt der Einschulung verwendet werden, um die Wahrnehmung von Schrift und die Kenntnis von Begriffen der Schüler zu überprüfen.

Die Wahrnehmung von Schrift wird mit den beiden Aufgaben „Gezinktes Memory“ und „Embleme lesen“ überprüft. Die Kenntnis von Begriffen kann durch die Aufgabe „Zeichen kategorisieren“ und „Leeres Blatt“ diagnostiziert werden.

Bei dem gezinkten Memory geht es nicht darum, dass die Kinder die Wörter auf den Karten lesen können, sondern ob sie entdecken, dass es „eine Beziehung zwischen den Schriftzeichen auf der Oberseite und den verdeckten Bildern auf der Unterseite [gibt]“ (Füssenich/Löffler 2008, S. 35).

Bei der Durchführung sollten keine Hinweise auf die Wörter gegeben, sondern ausschließlich beobachtet werden, ob Kinder die Schrift beachten und wenn dies zutrifft, welche Merkmale der Schrift sie nutzen. Zeigen sich Strategien bei den Kindern, dann sollte darauf geachtet werden, wie sie reagieren, wenn beim Aufdecken einer Karte etwas Unerwartetes geschieht und wie sich die Strategien bei einem zweiten Durchgang des Spiels verändern.

Durch die Aufgabe „Embleme lesen“ kann festgestellt werden, ob Kinder sich an Schrift orientieren. Drei Beobachtungskriterien sind nach BRÜGELMANN (1987) für diese Aufgabe entscheidend:

- 1) Woran erkennen Kinder Schrift?
- 2) Erlesen sie die Buchstabenfolgen?
- 3) Benennen sie einen vertrauten Schriftzug?

6. Förderung kommunikativer und semantischer Fähigkeiten und Schwierigkeiten

Bei den Emblemen handelt es sich um Symbole aus der Werbung (RTL, Mc Donalds) bzw. aus dem Lebensumfeld der Kinder (Apotheke, Lego, Post). Sechs Embleme enthalten keine Schrift, die restlichen sechs Embleme enthalten Schrift (vgl. Füssenich/Löffler 2008, S. 36). Nach HUBLOW sind die Embleme dementsprechend zwei verschiedenen Stufen des Lesens zuzuordnen. Die Embleme „Rotes Kreuz“, „Toilettenschild“ sowie „Fußgängerschild“ sind dem Piktogrammlesen, die Embleme „Nutella“, „RTL“, „Apotheke“, „Mc Donalds“ und „Langnese“ dem Signalwortlesen zuzuordnen. Es kann so differenziert festgestellt werden, auf welcher Stufe des Lesens sich das Kind (nach Hublow) befindet und ob es die Symbole außerhalb seines gewohnten Umfeldes erkennen und benennen kann.

Mithilfe der Aufgabe „Leeres Blatt“ kann diagnostiziert werden, ob Kinder Eigenes, auswendig Gelerntes oder einzelne Buchstaben schreiben oder ob sie noch keine Buchstaben bzw. Wörter schreiben. Auch die Möglichkeit, dass ein leeres Blatt zurückgegeben wird, besteht. Den Kindern sollte allerdings so viel Zeit gegeben werden, wie sie benötigen und die Instruktion sollte sehr offen sein (z.B. „Male oder Schreibe auf das Blatt was du möchtest, du hast dafür so viel Zeit, wie du brauchst.“).

Durch die Aufgabe „Zeichen kategorisieren“ wird deutlich, ob das Kind bereits Begriffe zu den Wörtern „Zahl“, „Buchstabe“ und „Wort“ gebildet hat. Anhand von 18 Karten mit jeweils sechs Zahlen, Buchstaben und Wörtern, die in unterschiedliche Schachteln gelegt werden, wird dieses Wissen überprüft (vgl. Füssenich/Löffler 2005, S. 38).

6. Förderung kommunikativer und semantischer Fähigkeiten und Schwierigkeiten

Insbesondere Kinder die mehrsprachig aufwachsen besitzen nicht den Wortschatz, der in schulischen Lehr- und Lernsituationen sowie im Elementarbereich notwendig ist – begonnen bei dem Wortschatz der häufig gebrauchten Begriffe (wie Stift oder Radiergummi), über den der Tätigkeiten (wie Malen und Lesen) bis hin zu dem Wortschatz der Arbeitsanweisungen („Hole dir bitte ...“) (vgl. Füssenich 2011, S. 18). Da auch Alina auf allen drei „Ebenen“ Schwierigkeiten hat und somit dem Unterricht häufig nur schwer folgen kann, wurden verschiedene Fördermaßnahmen, ausgehend von den diagnostischen Erkenntnissen, getroffen. Bei der Förderung ist entscheidend, „bedeutsame, gemeinsame Handlungszusammenhänge zu schaffen, die im Sinne von Spielformaten [...] strukturiert sind und variiert werden“ (Füssenich, 1995, S. 115). Der Begriff „Format“ ist auf BRUNER zurückzuführen. Es sind damit Situationen der gemeinsamen Aufmerksamkeit von Kind und Bezugsperson gemeint, in denen die Sprache im Mittelpunkt steht. In der zielgerichteten Sprachförderung wird ein semantisches Feld ausgewählt, das dem Interesse des Kindes entspricht und aktuell von Relevanz für das Kind sein sollte. In der Förderung mit Alina bildeten die Stundenplansymbole die Basis, da sie zentraler Bestandteil jedes Schultages sind. Es wurden davon ausgehend ver-

schiedene semantische Felder (Schreibmaterial, Mittagessen, Malen/Gestalten, Kochen) ausgewählt, die in unterschiedlichen Spielformaten und Fördersituationen eine Rolle spielen.

Entscheidend für die Förderung war außerdem eine mehrdimensionale Vorgehensweise, was bedeutet, dass nicht nur die kommunikativen und semantischen Fähigkeiten gefördert werden sollten, sondern auch jene Funktionen, die im Zusammenhang mit der sprachlichen Kompetenz stehen, wie die Motorik, die Aufmerksamkeit und kognitive Fähigkeiten (vgl. Wachsmuth 1986, S. 129). Da nicht alle Menschen mit geistiger Behinderung die Stufe der lautsprachlichen Kommunikation erreichen, ist es außerdem wichtig die nonverbalen Fähigkeiten zu fördern, was auch in meiner Therapie berücksichtigt wurde.

6.1 Zielsetzungen

„Sprachtherapie hat nicht die Aufgabe, in einem Schnellkurs dem Kind fehlendes Wissen zu vermitteln, sondern die Zielsetzung besteht darin, gemeinsam mit dem Kind Möglichkeiten zu schaffen, in denen das Kind die „Lust am Lernen“ [...] (wieder) entdeckt“.

(Füssenich 2002, S. 97)

Darüber hinaus liegt der Fokus darauf, Wege zu finden, in denen der Schüler Möglichkeiten kommunikativer Verständigung entwickelt und so selbständig seine Umwelt entdecken lernt. Bei der Sprachtherapie im Bereich der Semantik ist es wichtig, bestimmte Themen bzw. semantische Felder und damit ein bestimmtes Wortschatzrepertoire auszuwählen und es im Zusammenhang mit sprachlichen und nicht-sprachlichen Bereichen zum Mittelpunkt der therapeutischen Situation zu machen. Dabei sollte immer zunächst bei einem semantischen Feld begonnen und nach Bedarf, Möglichkeiten und Interesse der Beteiligten, weitere semantische Felder bearbeitet werden. Bei der Erweiterung des Bedeutungsrepertoires sollte außerdem immer das konkrete Handeln, also der Umgang mit der Wirklichkeit eine Rolle spielen. Entscheidend ist auch, dass sowohl die Ebene des Sprachverstehens, als auch die der Sprachproduktion von Bedeutung sind (vgl. Füssenich 2002, S. 97 ff.).

BÖHM-STURM (1994, S. 39) nennt darüber hinaus einige grundlegende Zielsetzungen, die bei einer Sprachförderung bzw. -therapie von Menschen mit geistiger Behinderung angestrebt werden sollten. Als besonders bedeutsam empfindet sie, dass jeder Mensch mit geistiger Behinderung seine Bedürfnisse und Gefühle deutlich ausdrücken und damit aktiv sein Leben (mit-)gestalten und seine Sozialkontakte intensivieren und beeinflussen kann.

Außerdem hebt auch sie den Zusammenhang von sprachlicher und kognitiver Entwicklung hervor, und zwar insofern, als dass durch innersprachliche Prozesse die kognitive Entwicklung beeinflusst werden könne.

Egal ob bei Menschen mit oder ohne Behinderung, Kommunikation erfordert immer, den Kommunikationspartner zu verstehen, Interaktion zu beginnen, aufrecht zu erhalten und be-

enden zu können. Bei einer stark eingeschränkten expressiven Lautsprache sind daher Kommunikationsmittel wie Gebärden, Symbole oder auch Sprachcomputer von entscheidender Bedeutung. Da die Fähigkeit, sich verbalsprachlich zu äußern jedoch am wesentlichsten zur Integration von Menschen mit geistiger Behinderung in die Gesellschaft beiträgt, ist es wichtig, ihnen so weit wie möglich die Lautsprache zu eröffnen.

Wie in 4.4 bereits kurz erwähnt, hat sich seit Inkrafttreten des Bildungsplanes der Schulen für Geistigbehinderte bis heute im Bereich Sprache einiges verändert und weiterentwickelt. Betrachtet man den Bildungsplan von 1968, so wird deutlich, dass zu dieser Zeit ausschließlich die Anbahnung der Lautsprache erwähnt wurde und noch keine alternativen Kommunikationsmittel in Betracht gezogen wurden. Dies hat sich wesentlich verändert, was in den Leitgedanken zu dem Bildungsbereich „Sprache-Deutsch“ deutlich wird. Es steht nun die Vermittlung kommunikativer Kompetenzen im Vordergrund und zwar entweder durch Lautsprache oder durch die Verwendung unterstützter Kommunikationsmittel. Kritisch anzumerken ist allerdings, dass der Bildungsbereich „Sprache-Deutsch“ quantitativ einen verhältnismäßig geringen Teil des gesamten Bildungsplanes ausmacht, wenn man ihn zum Beispiel mit dem Bildungsbereich „Evangelische/katholische Religionslehre“ vergleicht. Dennoch wird in den Leitgedanken des Bereiches „Sprache-Deutsch“ die „existenzielle Bedeutung“ von Sprache und Kommunikation hervorgehoben (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2009, S. 85).

Da die Therapiezeit grundsätzlich begrenzt ist und auch im Rahmen meiner Arbeit eingeschränkt war, muss ein Ziel der Therapie generell sein, dem Kind Strategien bzw. Möglichkeiten zu vermitteln, um selbst seine semantischen Fähigkeiten erweitern zu können. Im Rahmen der Sprachtherapie mit Alina wurde dies beispielsweise durch die Materialbox und das „Lese- und Sprachbuch von Alina“ (siehe Anhang), welche weiterhin im Klassenzimmer zur Verfügung stehen und verwendet werden, ermöglicht.

6.2 Förderung der nonverbalen Kommunikation durch Gebärden

Nonverbale Kommunikation erfahren wir andauernd, jeden Tag und jede Minute. Sie kann als älteste Form der zwischenmenschlichen Kommunikation gesehen werden und ist der Teil menschlicher Verständigung, der sich mittels Gestik, Mimik und anderer optischer Zeichen ausdrückt. Wir kommunizieren in der Interaktion mit anderen zum einen verbal und nonverbal und zum anderen direkt und indirekt. Dabei können Gesichtsausdruck und Körpersprache zum Inhalt der Aussage passen oder nicht.

Früher wurde versucht durch Sprachaufbautrainings oder Logopädie, die Lautsprache bei jedem Kind mit geistiger Behinderung anzubahnen. Da dies jedoch häufig wenig erfolgreich

war, wurde der Versuch angestellt, differenziertere Verständigungsmöglichkeiten zu vermitteln. Die nonverbale Kommunikation sollte zur Grundlage des gemeinsamen Handelns werden, da sie die Basis der kommunikativen Fähigkeiten aller Beteiligten war (vgl. Böhm-Sturm 1994, S. 52).

„Einfache Gebärden und Bilder stehen vor dem Spracherwerb, sie kommen dem als anschaulich-vollziehend gekennzeichneten Lernstil geistig behinderter Menschen entgegen“ (ebd.). Den Kindern ist es so möglich die Inhalte leichter zu verarbeiten, zu speichern und wiederzugeben. Je nach Bedarf können die Kommunikationsmittel das Sprachverständnis unterstützen, den Spracherwerb erleichtern oder anstelle der Lautsprache verwendet werden.

Die nicht-sprachlichen Kommunikationsmittel beeinträchtigen den Erwerb der Lautsprache nicht, sie sind vielmehr so zu verstehen, als dass sie die Interaktion und den Übergang zur Lautsprache erleichtern. „Sie führen zu vermehrten und deutlicheren Vokalisationen [...], vermutlich über eine generalisierte Imitation bzw. eine mit dem manuellen Zeichen gleichzeitig evozierte Lautäußerung, und fördern die Entdeckung der semiotischen Funktion der Sprache durch den Gebrauch zielgerichteter Handbewegungen“ (Wohlfahrt 1985, S. 174). Außerdem können die nicht-sprachlichen Kommunikationsmittel Hilfen zur Verständigung als Grundlage für den Erwerb der gemeinsamen Sprache geben.

In der Förderung mit Alina habe ich hauptsächlich einen gestützten Kommunikationsmodus, nämlich Bildsymbole verwendet, da sich Alina grundsätzlich lautsprachlich äußern kann. Darüber hinaus wurde ergänzend ein ungestützter, körpereigener Kommunikationsmodus, nämlich die Gebärdensprache „Schau doch meine Hände an“ verwendet. Auf diese beiden Kommunikationsmodi soll nun genauer eingegangen werden.

6.2.1 Symbole als „Hilfsmittel“ und als Stufe des Lesens

Wie PIAGET in der Entwicklung des Denkens beschreibt (siehe Kapitel 3.2), ist der Erwerb der Symbolfunktion entscheidend für die Kommunikation, da Kommunikation Symbole voraussetzt.

Menschen kommunizieren nicht nur durch die Lautsprache miteinander, sondern auch durch Gesten, Bilder und Schrift und indem sie verschiedene Signale, wie Rauch- oder Feuersignale verwenden. Diese unterschiedlichen Symbole sind durch den Grad der Abstraktion sowie der Konventionalisierung voneinander abgrenzbar. So kann jedes Objekt und jede Bewegung zu einem Symbol bestimmt werden, das eine bestimmte Bedeutung besitzt. Die Bedeutung ergibt sich durch Vereinbarungen (vgl. Adam 1993, S. 111).

Symbolsysteme - also Zeichen, die gewisse Kriterien erfüllen – dienen unterschiedlichen Zwecken. „Augmentative Kommunikationssysteme [sind] Symbolsysteme wie andere auch.

Ihr Zweck ist es, Menschen, denen Sprache nicht im ausreichenden Maße zur Verfügung steht, Kommunikationserleichterungen zu verschaffen“ (ebd., S. 112).

Symbolsysteme werden von BÖHM-STURM den gestützten Kommunikationsmodi zugeordnet. Es geht dabei um das Sehen und Erkennen statischer Zeichen und Symbole, die einfacher zu erlernen und zu verwenden sind, als die Schriftsprache, da sie piktografisch sind und dadurch einen direkten Bezug zu dem Gemeintem haben (vgl. Franzkowiak 1997, S. 36).

Es gibt zahlreiche Symbolsysteme, die sich unter anderem in dem verwendeten Vokabular, den Einsatzmöglichkeiten, den Kosten und der Ikonizität unterscheiden.

Bei der Ikonizität, also „dem Grad des Zusammenhangs zwischen dem Aussehen eines grafischen Symbols und der intendierten Bedeutung“ (ebd., S. 49), gibt es drei Abstufungen. Ein Symbol kann demzufolge transparent, transluzent oder opak sein. In der Förderung mit Alina habe ich nahezu ausschließlich transparente Symbole verwendet, also jene, die auf Anhieb, ohne Vorkenntnisse erkannt werden können. Die Symbole habe ich der „Schubi Pic Collection“ entnommen. Diese Illustrationen werden in der Schule meist verwendet und sind Alina daher bekannt. Darüber hinaus wurden Abbildungen aus dem Internet entnommen, wenn das benötigte Symbol nicht in der „Schubi Pic Collection“ vorhanden war. Diese Abbildungen sind den realen Gegenständen teilweise sehr nahe und haben daher weniger Symbol- als eher Bildcharakter. Diese Illustrationen wurden deshalb verwendet, da die kognitive Erfassung und Verarbeitung besonders dann gelingt, wenn die Symbole ikonisch sind und damit den konkreten Gegenständen, Personen oder Tätigkeiten möglichst nahe kommen.

Abschließend möchte ich kurz auf den Leselernprozess von Menschen mit geistiger Behinderung nach HUBLOW eingehen, da das Symbollesen eine Stufe des Lesens ist und damit für das Lesenlernen von Menschen mit geistiger Behinderung von entscheidender Bedeutung ist, auch wenn im Rahmen meiner Sprachtherapie das Lesenlernen nicht im Vordergrund stand.

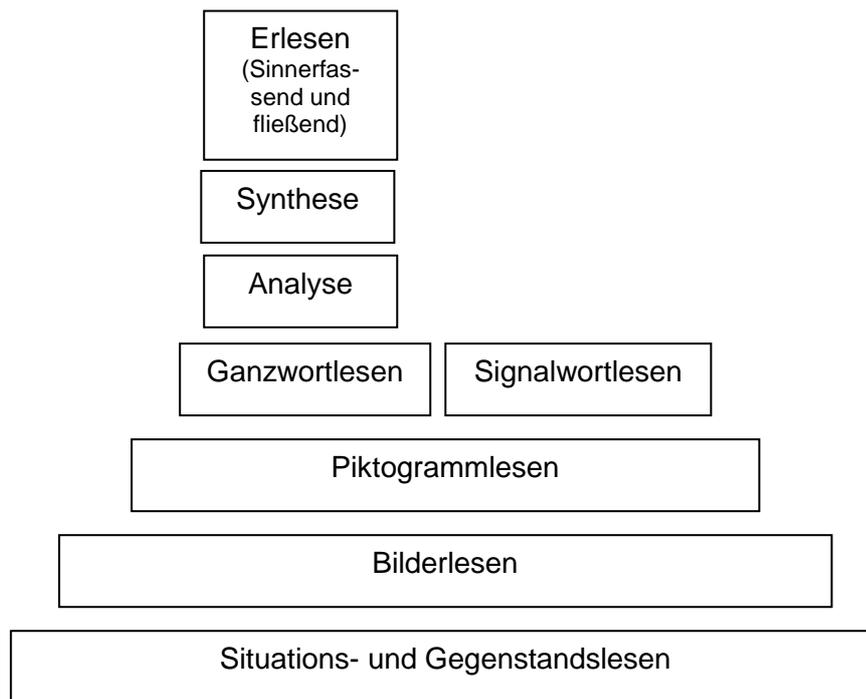


Abb. 5: Leselernprozess von Menschen mit geistiger Behinderung nach Hublow

(vgl. Oberacker 1984, S. 89 / Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien 2004, S. 6)

HUBLOW geht in seiner Darstellung von dem erweiterten Lesebegriff aus, welcher in der Schule für Geistigbehinderte die Grundlage ist. Die Stufen dürfen nicht als festgelegte Reihenfolge verstanden werden, da Schüler mit geistiger Behinderung die Fähigkeiten des Lesens auf jeder Stufe, abhängig von ihren individuellen Voraussetzungen erwerben.

Es wird empfohlen, die Lesestufen im Unterricht miteinander zu verknüpfen, um möglichst vielen Kindern gerecht zu werden (z.B. Stundenplansymbole mit dem entsprechenden Ganzwort abbilden).

Auch Schüler mit schweren Beeinträchtigungen können Situationen Sinn entnehmen und darauf reagieren. Auch Gegenstände aus der direkten Umgebung sowie aus Alltagssituationen erfassen die meisten Schüler und befinden sich damit auf der Stufe des Gegenstands- und Situationslesens. Dies hilft dem Kind seine Umwelt besser zu verstehen. Außerdem kann es sich auf wiederkehrende Tagesabläufe einstellen und entsprechend den individuellen Fähigkeiten aktiv auf bestimmte Situationen reagieren (vgl. Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien 2004, S. 8f.).

Auf der Stufe des Bilderlesens können zweidimensionale Darstellungen von Personen, Gegenständen und/oder Situationen wahrgenommen werden. Die Illustrationen können ziemlich nahe an der Realität orientiert sein (Fotos) oder höher abstrahiert werden (graphische Dar-

stellung). Bei der Förderung mit Alina wurden Bilder bzw. Symbole verwendet, die dieser Stufe zuzuordnen sind.

Das Lesen von Piktogrammen ist vor allem für das Zurechtfinden in der Lebensumwelt des Kindes von Bedeutung. Denn dadurch, dass Piktogramme Allgemeingültigkeit besitzen, wird durch deren Kenntnis die Orientierung in der Umwelt einfacher (ebd., S. 20).

Auf der gesteigerten Form des Piktogrammlesens, dem Signalwortlesen, können abstrakte, graphische Darstellungen, ohne Bildelemente wahrgenommen und gedeutet werden. Das Signalwortlesen kann der Wahrnehmung von Schrift durch Embleme von FÜSSENICH/LÖFFLER (2005) zugeordnet werden.

Da das Lesen von Piktogrammen Alina noch schwer fällt und Signalwörter bzw. Embleme von ihr noch nicht wahrgenommen werden, habe ich für die Förderung der kommunikativen und semantischen Fähigkeiten die Bilder bzw. Symbole verwendet, da Alina diese ohne Probleme wahrnehmen kann.

Auf die weiteren Stufen des Lesenlernens nach HUBLOW soll hier nicht genauer eingegangen werden, da sie für die Förderung keine Rolle spielten.⁴

6.2.2 Gebärden als sprachunterstützende Kommunikationsmittel

Jeder Mensch unterstützt seine Aussagen durch Mimik, Gestik und Gebärden. Dabei handelt es sich um allgemeine Bewegungen, die zwar kulturabhängig, aber nicht besonders kodifiziert sind. Von dieser allgemeinen Körpersprache ist die Gebärdensprache abzugrenzen (vgl. Adam 1993, S. 110).

Die Gebärdensprache wird, wie bereits erwähnt, den ungestützten, körpereigenen Kommunikationsmodi zugeordnet. Sie wird vom Benutzer selbst produziert und erfordert gewisse körperliche Fähigkeiten.

Nach VATER sind Gebärden „...mehr oder weniger eindeutige Bewegungen, die zum Zwecke der Kundgabe, des Appells und der Information von einem Partner beabsichtigt sind und die sich infolge ihres Symbolcharakters von den Realhandlungen und Zuständen unterscheiden“ (Vater 1982, S. 1).

WACHSMUTH weist darauf hin, dass der Gebärdenerwerb dem Lautspracherwerb sehr ähnlich sei und es zwischen der Bewegungs- und Sprachentwicklung gewisse Parallelen gebe. Gebärden seien daher wie Fingerspiele förderlich für den Lautspracherwerb (vgl. Wachsmuth 1986, S. 145).

Bei den Gebärden kommt es nicht nur auf die Handform und Handstellung an, sondern auch auf den Gesichtsausdruck, die Körperhaltung und die Ausführungsstelle.

⁴ Die Stufen des Lesenlernens nach Hublow können in Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (2004) nachgelesen werden.

6. Förderung kommunikativer und semantischer Fähigkeiten und Schwierigkeiten

ADAM unterteilt die Gebärdensprachen in primäre, sekundäre und künstliche (vgl. Adam 1993, S. 114 ff.). Es soll hier jedoch nicht auf die genaue Unterteilung eingegangen, sondern lediglich die Gebärdensprache „Schau doch meine Hände an“ dargestellt werden. Diese Gebärdensprache habe ich für die Förderung ausgewählt, da sich die gesamte Schule darauf geeinigt hat. Dies ist ohne Zweifel sinnvoll, da so die Schüler keine Schwierigkeiten mit einer anderen Gebärdensprache bekommen, wenn sie die Klasse wechseln und die Schüler können untereinander klassenübergreifend kommunizieren.

Die Gebärdensammlung „Schau doch meine Hände an“ entstand 1991 aus einem Arbeitskreis, der sich aus Vertretern verschiedener Einrichtungen zusammensetzte. Ziel war es, die zahlreichen existierenden Gebärdenkataloge zusammen zu fassen und zu vereinheitlichen. Es wurden die Gebärden ausgewählt, die im Bezug auf den Schwierigkeitsgrad als angemessen empfunden wurden. Man bevorzugte daher natürliche, ikonische und hinweisende Gebärden. Es wurden Gebärden aus dem Gebärdens-Lexikon von MAISCH/WISCH und aus dem Makaton-Vokabular entnommen. Teilweise wurden Gebärden neu erfunden (vgl. Adam 1993, S. 179).

Die Sammlung umfasst insgesamt 600 Gebärden. Darüber hinaus enthält sie didaktische Hilfen für den Gebrauch und die Funktion der Gebärden, die Klärung der Voraussetzungen des Gebärdeneinsatzes und für die Grammatik und den Satzbau.

Bei den Gebärden geht es insbesondere darum, Inhalte zu erfassen und zu übermitteln. Den Aufbau einer eigenständigen Sprache haben die abgebildeten Gebärden nicht.

Bei der Verwendung der Gebärden müssen sich die Lehrkräfte vor allem an den Bedürfnissen und der Lebenssituation der Kinder orientieren. Außerdem ist es wichtig, die Gebärden fortwährend in den Tagesablauf zu integrieren, da nur so die Bedeutung für die Kinder erkennbar wird. Sowohl die Menschen mit geistiger Behinderung, als auch die pädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte müssen verschiedene Voraussetzungen erfüllen, damit die Gebärden sinnvoll und förderlich eingesetzt werden (ebd., S. 181).

Die Menschen mit geistiger Behinderung müssen unter anderem Blick- und Körperkontakt aufnehmen und zulassen und motorisch dazu in der Lage sein, die Gebärden auszuführen.

Die pädagogischen Fachkräfte müssen darauf achten, dass zu dem Schüler eine gute emotionale Beziehung besteht. Außerdem sollten die Gebärden eindeutig und gleich bleibend verwendet werden.

7. Beispielkind „Alina“

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln die theoretischen Hintergründe dargestellt wurden, möchte ich nun im zweiten Teil meiner Arbeit den Zusammenhang mit der Praxis herstellen. Dies soll exemplarisch am Beispiel von Alina geschehen. Alina ist eine Schülerin der Schule für Geistigbehinderte, die ich circa drei Monate begleitet und gefördert habe (Diagnostik mit reinbringen, bisherige Entwicklung – ausführlicher!!!). Im Folgenden möchte ich nun zunächst Alina und deren Entwicklung genauer vorstellen, danach werde ich auf die Bedingungen in der Klasse und die Sprachfördermaßnahmen in der Schule eingehen. Anschließend werden die diagnostische Vorgehensweise sowie die wesentlichen Aspekte der Förderung dargestellt. Die nötigen Fachbegriffe wurden in den Kapiteln 1-6 bereits geklärt, demzufolge werde ich in diesem Teil lediglich auf sie verweisen.

7.1 Lebenswelt und (Sprach-)Entwicklung von Alina

Die Informationen für die folgenden Ausführungen (7.1 und 7.2) habe ich dem sonderpädagogischen Gutachten vom Januar 2011, der Leistungszusammenfassung vom November 2011, den Arztbriefen aus Bad Mergentheim und dem übersetzten Entlassungsbericht aus dem Krankenhaus in Samara sowie den Gesprächen mit der Lehrerin und den Eltern entnommen. Ich orientiere mich bei den folgenden Ausführungen an dem Fragebogen „Informationen über das Kind“ von FÜSSENICH/GEISEL (2008).

Alina wurde am 24.04.2004 in Russland geboren. Die Schwangerschaft war von Anfang an durch einen hohen Blutdruck der Mutter belastet. Die Geburt erfolgte aber termingerecht und ohne Zwischenfälle. Alina wuchs bis zu ihrem sechsten Lebensjahr in Russland auf, bis sie 2010 mit ihren Eltern und ihrer 8 jährigen Schwester nach Deutschland übersiedelte.

Alina entwickelte sich bis zu ihrem zweiten Lebensjahr nach Aussage der Eltern „normal“, sie konnte mit 10 Monaten frei laufen und mit zwei Jahren kurze russische Sätze sprechen (z.B. „Mutter gib Essen“). Auch motorisch entwickelte sich Alina unauffällig.

Im Alter von circa zwei Jahren (1;11) begann die Epilepsieerkrankung, die Alina in ihrer bisher normalen sprachlichen Kommunikationsfähigkeit und ihrer motorischen Entwicklung bis heute weit zurück wirft. Seit dem zweiten Lebensjahr äußert sie eine verwaschene Sprache und kreiert eine Art Individualsprache. Alina wurde in Samara/Russland in der neurologischen Abteilung eines pädiatrischen Krankenhauses behandelt. Sie wurde dort medikamentös so eingestellt, dass die Anzahl der Serien von 30-35 auf 2-3 Serien pro Tag mit 2-6 Anfällen reduziert werden konnten. Im Verlauf der Behandlung wurde Alina außerdem zusehends aktiver. In dem Krankenhaus wurde eine intellektuelle und sprachliche Störung, ausgelöst durch eine symptomatische Epilepsie, diagnostiziert. Sie wurde dort über vier Jahre hinweg

regelmäßig untersucht und behandelt. Aus dem Entlassungsbrief aus dem Jahr 2010 konnte ich entnehmen, dass Alina „in befriedigendem Zustand“ entlassen wurde. Für die Eltern war Alinas Gesundheitszustand, trotz der Verbesserung, jedoch nach wie vor unbefriedigend.

Alina hat in Russland aufgrund ihres Anfallsleidens keine vorschulische oder schulische Einrichtung besucht, da sie als unbeschulbar galt. Sie hatte daher in Russland, außer mit ihrer Schwester, keinerlei Kontakt mit anderen Kindern. Der Kontakt zwischen den beiden Geschwistern war durch Alinas Gesundheitszustand allerdings eher schwierig.

Nachdem die Familie im August 2010 nach Deutschland immigrierte, wurde Alina in einem Krankenhaus gründlich untersucht und medikamentös eingestellt. Der behandelnde Arzt diagnostizierte das Lennox-Gastaut-Syndrom und eine Tuberöse Hirnsklerose. Außerdem wurde der Verdacht auf eine mentale Retardierung geäußert. Durch die verschriebene Medikamentierung zeigte sich eine deutliche Verbesserung des Anfallsgeschehens.

Im Zuge der Untersuchungen erwähnte der Arzt die Schule für Geistigbehinderte, da bei Alina neben den gravierenden sprachlichen Problemen der Verdacht auf eine deutliche kognitive Entwicklungsverzögerung bestand. Aufgrund dessen, dass die Schule außerdem mit der Situation anfallskranker Kinder vertraut ist, wurde sie als geeigneter Förderort für Alina empfunden.

Die Eltern nahmen unverzüglich Kontakt mit der Schule auf und willigten der dortigen Beschulung Alinas sofort ein. Da Alina in Russland allerdings keinerlei Einrichtung besucht hatte, wurde in Erwägung gezogen, dass sie zunächst den Schulkindergarten besuchen sollte, allerdings war dort kein Platz mehr frei. Alina wurde daher direkt in die erste Klasse eingeschult, mit dem Gedanken, dass sie wahrscheinlich zwei Mal die erste Klasse durchlaufen wird.

Alina benötigte einige Zeit (ca. 4 Wochen), um sich in der Schule einzugewöhnen, mittlerweile hat sie sich jedoch gut eingelebt und kommt sehr gerne in die Schule.

Alina und ihre Sprachen

Dadurch, dass Alina in Russland geboren und bis zu ihrem sechsten Lebensjahr dort aufgewachsen ist, ist ihre Erstsprache und die Familiensprache Russisch. Die Familie ist in Deutschland zunächst zu Alinas Großmutter gezogen, da diese schon seit sieben Jahren hier lebt und die Familie auch bei der deutschen Sprache gut unterstützen kann. Mittlerweile lebt die Familie jedoch in einer eigenen Wohnung. Die Großmutter ist oft als Übersetzerin in der Schule oder bei Arztbesuchen dabei. Sie redet mit Alina überwiegend Deutsch, da sie die deutsche Sprache sehr gut beherrscht.

Alinas Eltern besuchen seit einiger Zeit einen Deutschkurs und sind sehr bemüht Deutsch zu lernen. Nach Angaben der Lehrerin verstehen die Eltern schon sehr viel, äußern sich jedoch nur teilweise auf Deutsch.

Bei dem Gespräch mit den Eltern konnte ich feststellen, dass das Sprachverständnis in der deutschen Sprache teilweise noch schwierig ist. Die Verständigung zwischen den Eltern und mir war daher erschwert, aber durchaus möglich.

Meine Information vor dem Elterngespräch war, dass Alina wenn sie spricht zu Hause hauptsächlich deutsche Wörter äußere und dass die Eltern mit Alina Russisch *und* Deutsch sprechen würden. Während des Elterngesprächs habe ich erfahren, dass die Eltern mit Alina nahezu ausschließlich Russisch sprechen, da sie dies von einer pädagogischen Fachkraft geraten bekommen haben. Außerdem berichteten mir die Eltern, dass Alina zu Hause die deutsche Sprache weitestgehend verweigere und lediglich wenige Wörter wie „danke“ und „bitte“ auf Deutsch äußere, da diese in der russischen Sprache sehr schwierig seien. Ich war sehr überrascht wie viel Alina in dem häuslichen Umfeld gesprochen hat, als ich dort zu Besuch war. Die Mutter hat mir immer wieder übersetzt, was Alina auf Russisch gesprochen hat. Dies waren zum Beispiel Sätze wie *„Ich habe Bauchschmerzen.“* oder *„Ich möchte auch einen Tee.“* Alinas Mutter erklärte mir, dass Alina die einzelnen russischen Wörter meist verkürzt ausspreche, wie im Deutschen *„Gummi“* statt *„Radiergummi“*, sie sich aber in Mehrwortsätzen äußere. Sobald die Eltern mit Alina morgens an der Bushaltestelle angekommen sind, würde sie sich überwiegend in der deutschen Sprache äußern. Dies deutet darauf hin, dass Alina die zwei Sprachen den verschiedenen Situationen zuordnet, der Situation zu Hause, dort spricht sie Russisch und der Situation in der Schule, wo sie versucht Deutsch zu sprechen. Die Bushaltestelle scheint der Ort zu sein, an dem sie von der einen in die andere Sprache „umschaltet“. In der Schule spricht Alina immer wieder deutsche Wörter nach, die sie in ihrem Umfeld wahrnimmt. Von sich aus äußert sie sich in der deutschen Sprache noch wenig. Häufig spricht sie in einer für mich unverständlichen Sprache, die Lehrerin wies mich darauf hin, dass es sich dabei teilweise um deutsche, teilweise um russische Wörter handle. Die deutschen Wörter waren jedoch mit einem russischen Akzent gefärbt, sodass ich zu Beginn große Schwierigkeiten hatte, sie zu verstehen.

7.2 Alinas Entwicklungsstand zum Zeitpunkt der Einschulung (Herbst 2010) und im Herbst 2011

Im Folgenden werde ich zunächst die Informationen aus dem sonderpädagogischen Gutachten, das am 18.01.2011 erstellt wurde, kurz zusammenfassen. Anschließend werde ich Alinas Fähigkeiten und Schwierigkeiten darstellen, die in der Leistungszusammenfassung im Herbst 2011 aufgeführt sind. Die Darstellung des Entwicklungsstandes zu den beiden Zeitpunkten ist deshalb sinnvoll, weil dadurch deutlich wird, welche enormen Fortschritte Alina in diesem ersten Jahr gemacht hat.

Um Alinas kognitives Leistungsvermögen zu beurteilen wurde im Rahmen des sonderpädagogischen Gutachtens versucht, den standardisierten Intelligenztest SON-R 2 ½ - 7 durchzu-

führen. Da der Test auch komplett sprachfrei durchgeführt werden kann, wurde vermutet, dass er für die Erfassung von Alinas kognitiven Fähigkeiten geeignet ist. Allerdings zeigte sich bereits bei dem ersten Subtest (Puzzles), dass es Alina nicht möglich war die geforderte Aufgabenstellung umzusetzen. Sie konnte den Bezug zwischen Bildvorlage und den Puzzleteilen nicht herstellen. Es wurde daher von einer weiteren Durchführung des Verfahrens abgesehen und versucht Alinas Entwicklungsstand im Rahmen von Spielsituationsbeobachtungen zu erfassen.

Wahrnehmung (auditiv/visuell)

Es zeigte sich, dass Alina große Probleme mit der auditiven und visuellen Wahrnehmung hat. Sie reagierte zwar auf Ansprache und versuchte einfache Lautfolgen zu imitieren, die Reaktion war jedoch verzögert, woraus gefolgert wurde, dass die auditive Wahrnehmungsverarbeitung verlangsamt ist. Bei einem durchgeführten Rahmenpuzzle zeigte sich, dass Alinas visuelle Wahrnehmungsstrukturen eher grob arbeiten, da es ihr schwer fiel die ausgestanzten Formen der entsprechenden Aussparung zuzuordnen. Auch eine Orientierung an dem Merkmal „Farbe“ konnte nicht beobachtet werden.

Sprache

Im Hinblick auf die Sprache war beobachtbar, dass Alina zum Zeitpunkt der Einschulung die deutsche Sprache nicht verstand, da sie erst kurze Zeit in Deutschland lebte und zuvor kein Deutsch mit ihr gesprochen wurde. Sie verständigte sich größtenteils gestisch, indem sie auf Gegenstände zeigte oder Dinge holte, mit denen sie spielen wollte. Verbale Aufforderungen verstand sie und konnte sie umsetzen, wenn ihr anhand konkreter Gegenstände deutlich gemacht wurde worum es geht (Beispiel: „Willst du malen oder Duplo bauen?“, Alina kann auf das vor sie gehaltene Papier oder die Duplosteine zeigen). Wie bereits erwähnt, versuchte sie einzelne Wörter nachzusprechen, was ihr ansatzweise gelang. Der Großteil ihrer Äußerungen war allerdings schwer verständlich. Ihre Eltern und ihre Großmutter äußerten in einem Gespräch, dass sie Teile dieser Sprache verstünden.

Arbeits- und Sozialverhalten

Im Bezug auf ihr Arbeits- und Sozialverhalten zeigte sich deutlich, dass Alina keinerlei Erfahrung damit hatte länger bei einer Sache zu bleiben, wie dies zum Beispiel im Kindergarten und in der Schule üblich ist. Sie zeigte außerdem wenig Explorationsverhalten oder kreative Neugier im Umgang mit dargebotenen Spielsachen.

Motorik

Alinas Bewegungsabläufe wirkten vor der Einschulung unharmonisch und bei komplexeren Bewegungsanforderungen auch unkoordiniert. Außerdem waren beim Fortbewegen über einen unebenen Untergrund (z.B. Bälle im Bällebad) Gleichgewichtsprobleme beobachtbar. Im Bereich der Feinmotorik wurde festgestellt, dass Abläufe wie Malen auf Papier, Ausschneiden oder Puzzleteile einfügen Alina teilweise mit Anstrengung gelangen, teilweise aber nicht möglich waren. Der Stift wurde ansatzweise im Dreipunktgriff gehalten, wobei der Sitz zu hoch am Stift war.

Weitere Beobachtungen

Alina wirkte zurückhaltend und freundlich und hatte keine Schwierigkeiten Kontakt mit fremden Personen aufzubauen. Im Rahmen der Untersuchung zeigte sich außerdem, dass Alina ein gutes Situationsverständnis hat, wodurch eine Verständigung auch ohne Sprache möglich war.

Darüber hinaus wurde festgestellt, dass Musik Alina sehr anspricht, gelegentlich summt oder sang sie kleine Melodien vor sich hin.

Sämtliche Gegenstände oder Spielsachen wurden von Alina meist funktional verwendet, sie probierte neue Sachen aus, legte sie dann aber schnell beiseite und wand sich Anderem zu. Bei hauswirtschaftlichen Tätigkeiten war dies etwas anders, hier probierte sie gerne aus, schnitt zum Beispiel Knete mit einem Plastikmesser und verteilte sie auf Spielgeschirr.

Dem Gutachten konnte ich außerdem entnehmen, dass eine definitive Beurteilung inwieweit die antiepileptische medikamentöse Therapie die Aufmerksamkeit und Konzentration negativ beeinflussen, zu dem damaligen Zeitpunkt nicht möglich war.

Bei der Leistungszusammenfassung vom November 2011 waren bereits deutliche Entwicklungsfortschritte erkennbar.

Zum Zeitpunkt der Leistungszusammenfassung besuchte Alina zum zweiten Mal die erste Klasse der Schule für Geistigbehinderte. Die Lehrerinnen trafen gemeinsam mit den Eltern die Entscheidung, dass es für Alina das Beste sei, wenn sie noch einmal die erste Klasse der Grundstufe durchläuft. Dadurch dass die Lehrerinnen von Alina dieselben blieben, hatte sie laut der Klassenlehrerin wenige Probleme sich auf die neuen Mitschülerinnen und Mitschüler einzustellen.

Arbeits- und Sozialverhalten

In der Leistungszusammenfassung wird beschrieben, dass Alina stets gern und Freude strahlend in die Schule komme. Im Schulhaus und auf dem Schulgelände bewege sie sich

mittlerweile relativ selbstständig. Wenn sie im Schulalltag etwas Neues entdecke, teile sie dies sehr gerne mit, indem sie darauf zeige, lautiere oder jemand anderen an die Hand nehme und ihn darauf aufmerksam mache.

Sie fühle sich sichtlich wohl in der Schule und nehme gerne Kontakt zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern auf und orientiere sich an ihnen. Insbesondere wenn es um Aufgaben und Aufgabenstellungen gehe, beobachte sie ihre Klassenkameraden genau und imitiere ihre Handlungen. Arbeitsaufträge, die an die Gruppe gerichtet seien, könne sie erst beginnen, wenn sie eine gesonderte, detaillierte und einfache Erklärung erhalten habe. Einfache Arbeitstechniken (kleben, einkreisen, Linien ziehen) und täglich wiederkehrende Handlungen führe sie zunehmend selbständiger aus. Das Arbeiten mit Freiarbeitsmaterial sei allerdings noch problematisch, da sie ständigen Zuspruch benötige, um die Tätigkeiten und Aufgaben weiter zu führen und beenden zu können. Außerdem lasse sich Alina leicht von verschiedenen Materialien im Klassenraum oder anderen Kindern ablenken. Bei Aufgaben, die ihrem Interesse entsprächen und handelnd seien, lasse sie sich jedoch meist zur Weiterarbeit motivieren, besonders dann, wenn man sie lobe und ihr persönlichen Zuspruch gebe, denn darüber freue sie sich sehr. Generell würde sich allerdings eine geringe Konzentrationsdauer und Anstrengungsbereitschaft zeigen, was möglicherweise mit den Medikamenten, die sie aufgrund ihrer Epilepsie einnimmt, zusammenhänge.

Selbstversorgung / lebenspraktische Aufgaben

Im Bezug auf die Selbstversorgung und die Ausführung lebenspraktischer Tätigkeiten könne man sagen, dass sich Alina enorm entwickelt habe. Sie kenne ihre Schulsachen, den Platz an der Garderobe, etc. und führe immer wiederkehrende, ritualisierte alltägliche Handlungen (Schultasche aufräumen, Vesper auspacken, Jacke an- und ausziehen,...) auf Aufforderung oder indem sie sich an den Mitschülern orientiere, nahezu selbständig und relativ zuverlässig aus. Sie schöpfe sich selbst das Mittagessen, gieße sich aus der Flasche in die Tasse ein, esse ordentlich und hantiere dabei sachgerecht mit Messer und Gabel und trage benutztes Geschirr mit ihren Mitschülern in die Versorgungsküche. Im Sportunterricht oder im Schwimmbad bewältige sie das An- und Ausziehen mittlerweile fast alleine in dem zeitlich vorgegebenen Rahmen. Für das Umdrehen der Kleidung benötige sie allerdings Hilfe bzw. handelnde Anleitung, ebenso wenn sie die Schuhe falsch angezogen habe. Auch für das Herrichten des Arbeitsplatzes benötige sie trotz Orientierung an den Mitschülern noch verbale und gestische Detailanweisungen.

Kognitive Leistungen

Den Lehrkräften fiel auf, dass Alina seit der letzten Medikamentenumstellung deutlich wacher und aufnahmefähiger sei, was sich auf ihr gesamtes Verhalten ausgewirke. Wie bereits

erwähnt, sei sie gegenüber neuen Eindrücken in der Schule oder der Umwelt sehr offen und freue sich darüber. Auch jeglichen Lernangeboten zeige sie sich mittlerweile offen und mache meist bereitwillig mit.

Beobachtbar sei allerdings auch, dass sie stets große Schwierigkeiten habe, den Unterrichtsgesprächen zu folgen und geforderte Arbeitsanweisungen auszuführen. Trotzdem versuche sie sich zunehmend am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen. Wie bereits erwähnt, sei ihre Orientierung im Schulhaus mittlerweile sehr gut, sodass sie häufig aufgesuchte Orte (Turnhalle, Toilette,...) wieder finde und sie mit einer Handlung in Verbindung bringe.

Sie erkenne sich selbst, ihre Mitschülerinnen und Mitschüler und die Lehrer auf Fotos und bemühe sich, diese mit den Namen in Verbindung zu bringen. Im Gruppenverband nenne sie mechanisch die Wochentage und versuche Gebärden einzusetzen, sie orientiere sich dabei an den Klassenkameraden und den Lehrern.

Lesen/Schreiben

Im Lese- und Schreibunterricht geht Alina mit der Klassenlehrerin und zwei weiteren Schülern in einen anderen Klassenraum, da die restlichen Kinder der Klasse einen anderen Leistungsstand haben und daher an unterschiedlichen Inhalten gearbeitet wird. Alina nehme bereitwillig am Lesekurs teil, es zeige sich aber, dass sie noch keinen Bezug zu den Unterrichtsinhalten habe. Bei den Wochentagen, die jeden Morgen ritualisiert im Morgenkreis an die Tafel gehängt werden, orientiere sie sich an der Farbgebung der Karten (Montag = rot, Dienstag = gelb, usw.). Bei den Stundenplansymbolen, die anschließend an die Tafel gehängt werden, könne sie einige mit den entsprechenden Tätigkeiten in Zusammenhang bringen (Bus, Kochen, Sport, Morgenkreis, Schwimmen). Den Buchstaben „A“ kenne und benenne sie und bringe ihn mit ihrem Namen in Verbindung. Ansonsten kenne oder benenne sie jedoch keine weiteren Buchstaben. Auch die Graphem-Phonem-Zuordnung sowie die selbständige Zuordnung von Lauten zu Lautgebärden seien noch nicht möglich. Sie habe daher zum Beispiel zur Aufgabenstellung „Anlautanalyse“ keinen Zugang. Sie erkenne ihren Namen in großen Druckbuchstaben als Ganzwort und könne unter intensiver Anleitung ihren Namen in Großbuchstaben „malen“ (ohne Graphem-Phonem-Zuordnung). Ihre feinmotorischen Schwierigkeiten und ihre Schwierigkeiten in der Raum-Lage-Wahrnehmung seien dabei deutlich zu beobachten.

Sprache/Kommunikation

Im Bereich der sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten habe Alina ebenfalls Fortschritte gemacht. Ihr deutscher Wortschatz scheint sich erweitert zu haben, da sie auf deutsche Ansprache zunehmend mehr reagiere. Auch einfache, mit Gesten unterstützte Aufforderungen des lebenspraktischen Bereichs und des Alltags, könne sie sinnentsprechend aus-

führen. Es sei auch zu beobachten, dass sie sich zunehmend bemühe, deutsche Wörter und Redewendungen des Schulalltags nachzusprechen. Ihr gutes Situationsverständnis, das bereits in dem sonderpädagogischen Gutachten beschrieben wurde, zeige sich häufig im Alltag (z.B. wenn etwas herunter fällt, hebt sie es auf). Wenn Alina einen Wunsch äußern möchte, dann nehme sie meist einen Erwachsenen an die Hand und mache mit Gesten und Zeigen darauf aufmerksam. Vereinzelt versuche sie auch deutsche Wörter zur Bedürfnisbefriedigung anzuwenden. Ihre Abneigung gegen bestimmte Dinge zeige sie, indem sie das Angebotene wegschiebe und das russische Wort für „nein“ („njet“) äußere.

Bei deutschen Liedern, die zum täglich Beispiel im Morgenkreis gesungen werden, singe Alina voller Freude mit.

Motorik

Alina bewege sich sehr gerne und viel. Ihre grundlegenden Orientierungs-, Raumlage-, Gleichgewichts- und Koordinationsschwierigkeiten, die bereits in der Untersuchung für das sonderpädagogische Gutachten deutlich wurden, bestünden nach wie vor. Dennoch bewege sie sich gerne frei und fahre zum Beispiel auch Roller.

Ihr Bewegungsablauf wirke allgemein unruhig und kaum koordiniert. Bei ihrem statischen Gehen stolpere sie öfter, setze allerdings erfolgreich Ausgleichsbewegungen mit ihren Händen ein. Das Treppenlaufen bewältige sie im Nachstellschritt. Sie halte sich dabei am Handlauf fest.

Im Psychomotorikunterricht zeige sie an Bewegungsbaustellen keine Angst, sie habe jedoch keine Vorstellungen, welche Bewegungen sie mit welchen Körperteilen ausführen solle, um das aufgebaute Hindernis zu meistern.

Feinmotorisch sei zu beobachten, dass Alina einen Stift halten könne, die Stifthaltung sei allerdings noch nicht korrekt und die Dreipunktfixierung noch nicht gesichert. Sie male von sich aus Kreise und versuche vorgegebene einfache Symbole nachzumalen. Beim Prickeln und Anmalen versuche sie sich an die vorgegebenen Linien und Formen zu halten, was jedoch eher selten gelinge. Das Ausschneiden einfacher Formen und Linien sei mit Handführung möglich.

7.3 Bedingungen in der Klasse

Alina durchläuft momentan, wie bereits erwähnt, zum zweiten Mal die erste Klasse. Mit den Mitschülern ist sie daher seit circa einem Jahr zusammen.

In der Klasse sind insgesamt sechs Kinder, drei Jungen und drei Mädchen im Alter von sechs bis sieben Jahren.

Frau B. ist die Klassenlehrerin und Frau P. die zweite Lehrkraft. Außerdem ist die Praktikantin S. nahezu durchgehend in der Klasse. Sie absolviert ihr Anerkennungsjahr zur Erzieherin in dieser Klasse. Darüber hinaus gehen einige Kinder zum Mathematikunterricht zu einer anderen Lehrkraft und auch im Deutschunterricht wird die Klasse nach Leistungsniveau aufgeteilt.

Das Klassenzimmer ist groß und räumlich von den anderen ersten Klassen abgetrennt, da es sich am Ende eines anderen Ganges befindet. Dies hat den Vorteil, dass es um das Klassenzimmer herum sehr ruhig ist und wenig Ablenkung von anderen Klassen gegeben ist. In dem Klassenraum befindet sich ein großer Tisch, an dem jeder Schüler seinen Platz mit einem Namensschild gekennzeichnet hat. Außerdem ist vor der Tafel genügend Platz um einen Stuhlkreis zu machen. Im hinteren Teil des Klassenzimmers ist eine Spielecke mit Puppen und anderen Spielsachen eingerichtet. Dort hält sich Alina besonders gerne auf, da sie es liebt mit Puppen zu spielen.

Auf den Fronten der Schubläden und Schränke sind einige Symbole angebracht, die darauf hinweisen, was sich darin befindet. Generell ist das Klassenzimmer für die Kinder übersichtlich und klar strukturiert gestaltet. Ich konnte beobachten, dass der Großteil der Kinder sich in dem Klassenraum gut zu Recht findet und nahezu jeder weiß, wo Materialien und andere Dinge zu finden sind.

Das Klima in der Klasse ist insgesamt sehr gut. Die Kinder achten aufeinander, helfen sich gegenseitig und es kommt sehr selten zu Streitigkeiten. Die Klassenlehrerin hat die Kinder außerdem als sehr fit, fröhlich und aufgeschlossen bezeichnet, was auch ich bereits während meiner ersten Besuche feststellen konnte. Alle Kinder sind in der Lage sich lautsprachlich und klar verständlich zu äußern. Zusätzlich sind die Kinder sehr aufgeweckt und wissbegierig, was dazu führt, dass der Lärmpegel in der Klasse häufig relativ hoch ist. Da Alina die ruhigste in der Klasse ist und sich wenig und wenn, dann häufig unverständlich äußert, geht sie in dem „Gewusel“ der Klasse teilweise unter. Sie wird von den anderen Kindern zwar immer in das Klassengeschehen miteinbezogen, in diesem Zusammenhang werden ihr jedoch auch viele Dinge abgenommen. Beispielsweise nehmen Lena oder David Alina gerne an die Hand und zeigen ihr, was sie machen oder holen muss. Teilweise übernehmen die anderen Schüler auch Aufgaben für Alina, da sie wissen und merken, dass Alina länger braucht, bis sie eine Anweisung umsetzen kann.

Die Lehrkräfte weisen die anderen Kinder zwar immer wieder darauf hin, dass Alina ihre Aufgaben selbst erledigen soll, allerdings ist die Hilfestellung und Unterstützung der Schüler gegenüber Alina schon ein routiniertes Verhalten, das Alina durchaus zu schätzen weiß und teilweise auch zu ihren Gunsten ausnutzt.

Es sollte zukünftig weiter darauf geachtet werden, dass Alina ihr gestellte Aufgaben und Anweisungen selbständig erledigt und sich die anderen Schüler zurücknehmen. Eine Erweite-

rung der kommunikativen und semantischen Fähigkeiten kann außerdem dazu führen, dass Alina Anweisungen schneller umsetzen kann, die anderen Schüler dies merken und Alina selbständig handeln lassen.

7.4 Sprachfördermaßnahmen in der Schule von Alina

Die Beschreibung der Bedingungen in der Klasse haben gezeigt, dass Alina zwar von einem sprachanregenden Umfeld umgeben ist, dass die Bedingungen aber dennoch nicht optimal sind, da Alina durch die fitten und viel Sprechenden Kinder teilweise untergeht. Davon ausgehend kam die Frage auf, ob Alina in der Schule neben beziehungsweise außerhalb des Unterrichts eine zusätzliche Sprachförderung erhält und ob es in der Schule grundsätzlich Sprachfördermaßnahmen für mehrsprachige Schüler oder generell für Schüler mit Sprachförderbedarf gibt. Für Alina könnte eine zusätzliche Sprachförderung außerhalb des Unterrichts durchaus sinnvoll sein, da sie in diesem Rahmen genügend Zeit hätte, die sprachlichen Informationen ohne Unterbrechung oder Ablenkung zu verarbeiten.

Die Klassenlehrerin von Alina gab mir die Auskunft, dass es momentan in der Schule keine zusätzlichen Sprachfördermaßnahmen, also Maßnahmen außerhalb des Unterrichts, gibt. Es gab eine bestimmte Zeit Sprachfördermaßnahmen in der Schule, aufgrund von Lehrer- und Zeitmangel wurden diese jedoch eingestellt.

Außerdem war man der Meinung, dass die Schüler am besten im Rahmen des Unterrichts gefördert werden könnten und dass eine Förderung außerhalb dieses Rahmens wenig sinnvoll sei. Für Kinder wie Alina, trifft dies jedoch nicht zu, da für sie gerade die isolierte Situation in der sie nicht von anderen Schülern abgelenkt wird, eine gute Möglichkeit ist, sich auf ein bestimmtes Thema oder bestimmte Materialien zu konzentrieren.

Da in der Schule momentan keine Sprachfördermaßnahmen durchgeführt werden oder in der Planung sind, habe ich die Lehrerin darauf angesprochen, ob Alina eine zusätzliche Förderung durch Logopädie oder auch Ergotherapie erhalten könnte. Sie gab mir die Auskunft, dass eine Förderung in dem Rahmen möglich wäre und sicherlich bewilligt werden würde, allerdings muss hier die Initiative von den Eltern ausgehen. Die Lehrkräfte dürfen in diesem Zusammenhang nur Schritte einleiten, wenn sie von den Eltern das Einverständnis erhalten. Andernfalls haben die Lehrer keine Handlungsbefugnis.

Die familiäre Situation ist jedoch so, dass die Eltern mit Alinas Entwicklung momentan sehr glücklich sind, da Alina in der Schule bereits große Fortschritte gemacht hat, die für ihre Eltern vorher undenkbar gewesen wären. Auch medikamentös ist Alina im Moment sehr gut eingestellt, sodass sie schon seit über einem Jahr keinen Grand-Mal-Anfall mehr hatte. Sie habe lediglich kurze Absenzen zwei bis drei Mal pro Woche.

Die Eltern sind außerdem sehr bemüht die deutsche Sprache zu erlernen um möglichst bald eine Arbeitsgenehmigung zu erhalten. Diese bekommen sie erst, wenn sie zwei aufeinander folgende Deutschkurse erfolgreich absolviert haben. Darüber hinaus haben die Eltern vor kurzer Zeit die Bildungsgutscheine beantragt.

Betrachtet man die Gesamtsituation der Eltern, so kann man sagen, dass sie alles in ihrem Rahmen mögliche für Alina tun, sie aber momentan wahrscheinlich die Grenze von dem erreicht haben, was sie leisten können.

Um mehr Informationen über Sprachfördermaßnahmen in Kindergärten und Schulen für Kinder mit geistiger Behinderung herauszufinden, habe ich die Ansprechpartnerin bezüglich der Sprachförderung im Elementar- und Primarbereich des Kultusministeriums kontaktiert, da ich lediglich Informationen über Maßnahmen im Regelschulbereich finden konnte. Auf meine Fragen, ob es Sprachfördermaßnahmen im Sonderschulbereich gibt und ob das Programm „SPATZ“ ebenfalls in Sonderschulkindergärten durchgeführt wird, habe ich jedoch leider keine adäquaten Antworten erhalten. Ich wurde lediglich auf die Verwaltungsvorschriften vom 8. März 1999 und vom August 2008 verwiesen. Es scheint sich bei diesem Thema um einen Bereich zu handeln, der in der Bildungspolitik und der Öffentlichkeit noch kaum diskutiert wird, was vor allem im Hinblick auf aktuelle Integrations- und Inklusionsdebatten sehr kritisch zu sehen ist.

7.5 Diagnostische Vorgehensweise

Um den aktuellen Entwicklungsstand von Alina festzustellen, habe ich sie zum einen mehrmals während des Unterrichts und im Schulalltag beobachtet, zum anderen habe ich im Hinblick auf meinen Förderschwerpunkt „Erweiterung der semantischen Fähigkeiten“ gezielt überprüft, welche Fähigkeiten und Schwierigkeiten sie im Bereich der Benennung der Stundenplansymbole besitzt, inwiefern sie bereits Schrift wahrnimmt und auf welcher Stufe des Lesens sie sich (nach HUBLOW) befindet. Um eine für Alina sinnvolle und gezielte Förderung durchzuführen, war eine eingehende Diagnostik dieser Aspekte notwendig.

7.5.1 Beobachtungen im Unterricht und Schulalltag

Ich orientiere mich bei der Beschreibung von Alinas aktuellem Entwicklungsstand an den verschiedenen Bereichen, auf die in der Leistungszusammenfassung im Herbst 2011 eingegangen wurde, um einen Vergleich von Alinas damaligem und jetzigem Entwicklungsstand vornehmen zu können. Außerdem versuche ich Alinas sprachlich-kommunikative Fähigkeiten einzuschätzen, indem ich ihr Verhalten und ihre Äußerungen den beiden Beobachtungsbögen von FÜSSENICH/GEISEL zuordne (siehe Anhang B). Da sich Alinas Entwicklungsstand

im Großen und Ganzen nicht wesentlich von dem im November 2011 unterscheidet, werde ich lediglich auf die Dinge eingehen, die sich verändert haben.

Arbeits- und Sozialverhalten

Das Arbeits- und Sozialverhalten hat sich nicht erheblich verändert. Ich konnte auch beobachten, dass Alina stets freudestrahlend in die Schule kommt und Anweisungen bereitwillig ausführt. Ihre Mutter berichtete mir darüber hinaus, dass Alina sich immer freut, sobald sie morgens an die Bushaltestelle kommt, auch wenn sie zuvor schlecht gelaunt war.

Wenn ihre Konzentration nachlässt, und das ist meist relativ schnell der Fall, führt Alina Aufgaben nur mit Hilfe und sehr langsam durch. Möglicherweise kommt es auch darauf an, wie sehr sie das Material anspricht und natürlich, ob sie versteht, was von ihr verlangt wird. Ab der 7. Sitzung war ihr Arbeits- und Sozialverhalten verändert. Wie die Lehrerin mir von der vergangenen Woche berichtete und wie auch ich beobachten konnte, war Alina unruhiger, frecher und unaufmerksamer. Sie befolgte Anweisungen gar nicht oder erst nach mehrmaligem Auffordern und war ungewöhnlich trotzig. Aufgrund dessen gestalteten sich auch die Fördersituationen ab diesem Zeitpunkt schwieriger. In dem Elterngespräch fragte ich nach, ob das veränderte Verhalten möglicherweise von einer Medikamentenumstellung kommen könnte und ob auch die Eltern eine Änderung in Alinas Verhalten feststellen konnten. Dass es eine Medikamentenumstellung gab verneinten die Eltern, ein teilweise verändertes Verhalten konnten jedoch auch sie feststellen. Möglicherweise befindet sich Alina im Moment in einer Art „Trotzphase“ und überträgt Situationen von zu Hause auf die Schule. Zum Beispiel, dass sie dort häufig gefüttert wird, sodass sie auch in der Schule gefüttert werden möchte. Da Alina Verhaltensweisen, wie das selbstständige Essen oder das Ausführen einfacher Arbeitsanweisungen bereits ohne Probleme erledigen konnte und sie es auch immer noch kann, wenn man sie mehrfach darauf hinweist, ist davon auszugehen, dass sie sich in bestimmten Situationen bewusst anders verhält.

Selbstversorgung/lebenspraktische Aufgaben

Auch in der Selbstversorgung bzw. der Tätigkeit lebenspraktischer Aufgaben ist ihr jetziger Entwicklungsstand im Wesentlichen mit dem damaligen (Herbst 2011) vergleichbar, wobei in einigen Bereichen eine weitere Verbesserung festzuhalten ist. Ich konnte zum Beispiel beobachten, dass sie sich meist zwar immer noch an ihren Klassenkameraden orientiert, den Gang zur Toilette oder zur Garderobe findet sie allerdings auch schon selbständig und kann die dazugehörige Handlung (Toilettengang, An- bzw. Ausziehen der Jacke) ohne Hilfe meistern. Außerdem kann sie beispielsweise während des Kochunterrichts Tätigkeiten wie: Schneiden verschiedener Lebensmittel (Karotten, Tomaten,...) und Entsorgen des Abfalls selbständig durchführen. Wenn sie Aufgaben nicht eigenständig erledigt, dann liegt es meist

daran, dass sie die Anweisungen, entweder aufgrund der deutschen Sprache oder der kognitiven Einschränkungen nicht versteht. Es sollten ihr im Zuge dessen also mehr Unterstützungsmöglichkeiten angeboten werden, damit sie die Anweisungen verstehen und umsetzen kann. Wie erwähnt, kommt im Moment dazu, dass sie bestimmte Tätigkeiten verweigert. Dabei handelt es sich aber weniger um einen Rückschritt in ihrer Entwicklung, als viel mehr um eine Phase, die auch wieder zu Ende geht.

Kognitive Leistungen

Wie mir in dem Elterngespräch mitgeteilt wurde, hat seit der Leistungszusammenfassung im Herbst 2011 keine weitere Medikamentenumstellung stattgefunden. Ich würde auf der Grundlage meiner Beobachtungen vermuten, dass Alina von ihrer kognitiven Leistungsfähigkeit nahezu auf demselben Stand ist, wie im Herbst 2011. Es ist jedoch aufgrund von Beobachtungen schwer zu beurteilen, inwiefern sie sich in diesem Bereich konkret verändert hat. Auf der Grundlage meiner Beobachtungen gehe ich davon aus, dass Alina zwar im Vergleich zur Einschulung enorme Fortschritte gemacht hat, aber dennoch starke Einschränkungen zu beobachten sind. Beispielsweise konnte Alina die Memory-Spielregeln auch nach mehreren Fördersitzungen nicht umsetzen. Ich konnte deutlich beobachten, dass sie zwar auf meine Gesten reagiert (*z.B. verstand sie, dass sie an der Reihe ist, wenn ich auf sie deutete*), die Regeln des Spiels, z.B. dass immer zwei Karten aufgedeckt werden, hat sie allerdings nicht verstanden (hat (mangelndes) Regelverständnis nicht gezeigt). Im Rahmen des Elterngesprächs zeigte mir Alina stolz, dass sie ein Puzzle mit 25 Teilen ohne Hilfe und bildliche Vorlage machen kann. Vergleicht man dies mit ihrem Entwicklungsstand zum Zeitpunkt des Gutachtens, so ist es ein enormer Fortschritt.

Lesen/Schreiben

Im Lese- und Schreibunterricht wird mit Alina weiterhin an dem Anfangsbuchstaben ihres Namens gearbeitet. Es wird auf vielfältige Weise versucht ihr den Buchstaben näher zu bringen, ihn von anderen Buchstaben optisch zu unterscheiden und ihn schreiben zu können (Nachspuren, Legen,...). Alina erkennt den Anfangsbuchstaben „A“ und kann ihn mittlerweile nachspuren. Ihn ohne Hilfe frei zu schreiben, fällt ihr allerdings noch schwer. In dem Elterngespräch erzählte mir die Mutter allerdings, dass Alina seit kurzer Zeit große Lust am Schreiben habe. Sie wolle häufig Buchstaben und Wörter nachschreiben. Alleine etwas zu schreiben gelänge jedoch noch nicht.

Ich konnte im Unterricht und in meinen Fördersitzungen beobachten, dass Alina über ihren Namen hinaus keinerlei Bezug zu Schrift aufgebaut hat und sie im Alltag auch nicht wahrnimmt. Sie reagiert beispielsweise nicht auf die Schrift auf den Stundenplansymbolen oder auf den Wochentagskarten (Montag, Mo). Bei den Stundenplansymbolen orientiert sie sich

ausschließlich an den Symbolen und bei den Wochentagskarten an der Farbe. Sie kann die richtige Wochentagskarte nicht finden, bevor nicht ein anderer Schüler eine Karte an die Tafel gehängt hat, anhand derer Alina die passende Farbe zuordnen kann. Dass Alina noch keinen Bezug zur Schrift hat, konnte ich auch durch die informellen Verfahren „Embleme lesen“ und „Gezinktes Memory“ feststellen, auf die ich später noch eingehen werden.

Sprache/Kommunikation

Im Bereich der sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten hat sich Alina weiter gesteigert. Es ist zu beobachten, dass Alina immer mehr deutsche Wörter versteht, nachspricht und auf Anweisungen, die sie täglich hört, zunehmend reagiert. Alina benötigt trotz allem meist gesonderte und detaillierte Anweisungen. Aufgrund der anderen, sehr aufgeweckten und sprachlich deutlich „fitteren“ Kinder, hat Alina jedoch oft gar nicht die Zeit, die ihr gegebenen Informationen zu verarbeiten, da entweder ein anderes Kind Alina schon an die Hand nimmt und ihr zeigt, was zu tun ist oder die Aufgabe für Alina erledigt. Hier ist es wichtig, ihr die nötige Zeit zu geben und die anderen Kinder zu ermahnen, Alina selbst die Tätigkeiten ausführen zu lassen. In vielen Situationen konnte ich jedoch auch beobachten, dass Alina an sie gestellte Fragen (z.B. „Möchtest du etwas trinken?“, „Willst du Essen?“) nicht beantworten kann. Es ist in diesen Situationen allerdings schwer zu beurteilen, ob dies daran liegt, dass sie die Sprache (Deutsch) nicht versteht oder an ihren kognitiven Einschränkungen. In jedem Fall benötigt sie weitere Hilfestellungen, um Anweisungen im Alltag zu verstehen (z.B. „Alina hol bitte den Teller!“), was Teil meiner Förderung ist.

Im Bezug auf den **Beobachtungsbogen 1** zeigt sich, dass Alina noch kaum Strategien entwickelt hat, um ihre sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten in der deutschen Sprache zu erweitern. In dieser Sprache ist sie noch nicht so weit, als dass sie nach unbekanntem Begriffen fragen, eigene Wörter erfinden oder mitteilen könnte, wenn sie etwas nicht versteht. Allerdings imitiert sie viele Äußerungen im Schulalltag spontan. Alina hat beispielsweise großen Spaß daran, die häufig von der Lehrerin geäußerte Floskel „*Guck e mol*“ nachzusprechen. Vor allem in der Einzelsituation mit ihr konnte ich feststellen, dass sie sehr viele von mir geäußerte Wörter aufgeschnappt und nachgesprochen hat.

Alina zeigt jedoch vor allem Verhaltensweisen aus dem **Beobachtungsbogen 2**. Sehr häufig greift sie auf Verständigungsmöglichkeiten aus der vorsprachlichen Kommunikation (z.B. Zeigen) zurück. Außerdem ist oft ein Vermeidungsverhalten zu beobachten, wie zum Beispiel ein ausweichendes Verhalten, indem sie wegschaut oder wegläuft. Auf Fragen antwortet sie meist gar nicht oder indem sie „Ja“ sagt. Ich vermute, dass Alina immer dann mit „Ja“ antwortet, wenn sie eine Frage nicht versteht. Wenn sie eine Anweisung oder Aufgabenstellung nicht erfasst, dann orientiert sie sich meist an ihren Mitschülern oder an den sprachun-

terstützenden Gesten der Lehrkräfte. Ersetzungen oder Umschreibungen verwendet Alina noch nicht.

Motorik

In ihren motorischen Fähigkeiten hat sich Alina weiter verbessert. Die alltäglichen Wege im Schulhaus meistert sie ohne Probleme, auch das Treppenlaufen ist mittlerweile ohne Festhalten am Handlauf möglich. Auch ihr damals noch unkoordiniertes Gehen und das Stolpern beim Gehen sind nicht mehr zu beobachten. Dennoch wirkt sie nach wie vor unruhig und sie hüpfte des Öfteren unkoordiniert und ohne sichtbaren Grund durch das Klassenzimmer und das Schulhaus.

Feinmotorisch konnte ich beobachten, dass Alina mittlerweile einen Stift in dem Dreipunktgriff halten kann. Das Schneiden mit der Schere ist mit Handführung möglich, allerdings sind auch dann Linien für sie noch schwer einzuhalten.

7.5.2 Diagnose des Symbolverständnisses

In Absprache mit der Klassenlehrerin habe ich entschieden, ausgehend von den Stundenplansymbolen, Alinas Wortschatz gezielt in den Bereichen zu erweitern, die für sie jetzt von Relevanz sind. Es ist ihr dann möglich, Anweisungen im Schulalltag besser zu verstehen und sich selbst mehr äußern zu können.

Für ein besseres Verständnis der nachfolgenden Beschreibungen gehe ich kurz auf die Begriffe „Stundenplankarten“, „Symbole“ und „Symbolkarten“ ein. Mit den Stundenplankarten wird in der Klasse jeden Morgen der Stundenplan gemeinsam erstellt. Beispielhaft ist hier die Stundenplankarte „Mittagessen“ zu sehen:



Mit „Symbolen“ sind die isolierten Symbole gemeint, die zu der Diagnose des Symbolverständnisses aus den Stundenplankarten herauskopiert wurden (siehe Anhang B). Der Begriff „Symbolkarten“ bezeichnet die Memory- und Lotto-Spielkarten, die ich hergestellt habe. Mit den Symbolkarten habe ich in der Förderung auf vielfältige Weise gearbeitet.

Um einen sinnvollen Förderplan zu erstellen, ging es zunächst einmal darum herauszufinden, ob sie die Symbole auf den Stundenplankarten erkennen und unterscheiden kann. Ich habe dazu die Symbole aus den Stundenplankarten herauskopiert und ausgedruckt. Ich leg-

te dann vor Alina 3 Stundenplankarten und ein isoliertes Symbol auf den Tisch (siehe Anhang B). Alina sollte das Symbol der richtigen Karte zuordnen. Ich habe auf diese Art und Weise Alina mehrere Symbole den Stundenplankarten zuordnen lassen, dabei habe ich den Schwierigkeitsgrad immer weiter gesteigert (mehr Stundenplankarten, mehr Symbole, Symbole in mehrere Teile zerschnitten). Alina erkannte die Symbole auf den Stundenplankarten ohne Probleme und ordnete alle Symbole, auch die zerschnittenen, fehlerfrei zu. Alina nimmt die Symbole also wahr und kann sie unterscheiden.

In einem zweiten Schritt wollte ich herausfinden, ob Alina den Stundenplankarten das passende Unterrichtsfach zuordnen kann, wenn man dieses verbal äußert. Ich habe mit ihr dazu den Montags-Stundenplan gemeinsam erstellt. Ich legte vier Stundenplankarten vor sie und sagte zum Beispiel: *„Am Montag hast du als Erstes Lesen und Schreiben.“* Sie gab mir daraufhin ohne weitere Aufforderung das richtige Stundenplansymbol. Sie konnte alle Fächer die ich sprachlich äußerte den richtigen Stundenplankarten zuordnen.

Schließlich ging ich mit ihr die einzelnen Karten durch, um herauszufinden, welche Stundenplankarten sie von sich aus benennen kann und welche nicht. Es zeigte sich, dass Alina fast alle Karten ohne Hilfe benennen kann. Darüber hinaus benannte sie teilweise sogar einzelne Symbole auf den Karten, wie „das Buch“, „den Stift“ oder „das Messer“. An der Schrift unter den Symbolen orientiert sich Alina noch nicht.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Stundenplansymbole von Alina weitgehend verinnerlicht sind. Sie erkennt die Symbole auf den Karten, kann die Karten den Fächern zuordnen und einen Großteil sogar von sich aus benennen.

7.5.3 Wahrnehmung von Schrift und Kenntnis von Begriffen

Ich habe aus den Einschulungsaufgaben von FÜSSENICH/LÖFFLER die Aufgaben „Embleme lesen“, „Gezinktes Memory“, „Zeichen kategorisieren“ und „Leeres Blatt“ herausgegriffen, da es bei diesen Aufgaben um die Wahrnehmung von Schrift und die Kenntnis von Begriffen geht. Ich wollte herausfinden, ob Alina über die Stundenplansymbole hinaus Schrift als Bedeutungsträger erkennt oder nicht, da dies für die Erstellung meines Förderplanes von entscheidender Bedeutung war.

Anhand der **Embleme** kann festgestellt werden, ob Alina sich bereits ein Stück weit an Schrift bzw. einem bekannten Schriftzug orientiert und ob sie die Embleme außerhalb des bekannten Kontextes erkennt. Es bestätigte sich meine Vermutung, dass Alina Schrift oder Schriftzügen noch keine Bedeutung beimessen kann. Sie macht mir weder mit dem Spielstein noch durch eine sprachliche Äußerung deutlich, dass sie ein Symbol erkennt. Auch auf Nachfragen (z.B. „Kennst du das hier?“) kann sie nicht antworten. Da sie nach einiger Zeit weder auf meine Fragen, noch auf mein Deuten auf einige Symbole reagiert, breche ich diese Aufgabe schließlich ab.

Durch vorangegangene Fördersitzungen war Alina das Spielformat Memory bereits grundsätzlich bekannt. Als ich nun die Karten des „**Gezinkten Memorys**“ auf den Tisch lege, kann ich keine andere Reaktion feststellen, als bei dem „normalen“ Memory. Sie zeigt keinerlei Reaktion auf die Schrift auf der Rückseite der Spielkarten oder sie entnimmt der Schrift auf der Spielkarte keine Bedeutung. Als Alina ein Paar gefunden hat, weise ich sie sprachlich und mit Gesten unterstützt darauf hin, dass auch die Wörter auf der Rückseite gleich aussehen. Darauf zeigt Alina aber keine Reaktion und spielt unverändert weiter.

Bei beiden Aufgaben zeigt sich also eindeutig, dass Alina Schrift noch nicht als Bedeutungsträger erkennt.

Trotzdem entscheide ich mich, auch die Aufgaben „Zeichen kategorisieren“ und „Leeres Blatt“, durchzuführen. Ich wollte mit Hilfe der Aufgabe „**Zeichen kategorisieren**“ feststellen, ob Alina Wörter von einzelnen Buchstaben und Zahlen (Ziffern) unterscheiden kann. Da sie auf die rein sprachliche Anweisung aber nicht reagiert, weil sie vermutlich mit den Begriffen „Wort“, „Buchstabe“ und „Zahl“ noch nichts anfangen kann, wandle ich die Aufgabe ab und lege jeweils eine Beispielkarte in jede Schachtel. Dann gebe ich Alina nach und nach verschiedene Karten und frage sie mit Gesten unterstützt, in welche Schachtel die Karten gehören. Nachdem Alina mit der Aufgabe sichtlich überfordert ist und circa die ersten fünf Karten scheinbar willkürlich und falsch den Schachteln zuordnet, beende ich die Aufgabe. Es ist deutlich geworden, dass Alina den Unterschied zwischen Wort, Buchstaben und Zahl nicht unterscheidet.

In einer weiteren Fördersitzung führe ich schließlich die Beobachtungsaufgabe „**Leeres Blatt**“ durch. Ich lege ein leeres Blatt und verschiedene Stifte vor Alina und fordere sie zunächst rein sprachlich dazu auf, etwas auf das Blatt zu malen oder zu schreiben. Nachdem Alina darauf keine Reaktion zeigt, versuche ich mit den Gebärden zum „Malen“ und „Schreiben“ Alina deutlich zu machen, was ich meine. Alina beginnt zurückhaltend auf das Blatt zu malen, legt den Stift jedoch sehr schnell wieder hin. Ich fordere Alina mehrmals dazu auf, noch etwas zu malen oder zu schreiben, was sie dann auch zögerlich tut. Nachdem Alina allerdings zum wiederholten Male den Stift auf den Tisch legt und wenig Motivation zeigt, noch weiter zu malen oder etwas zu schreiben, beende ich auch diese Aufgabe.

7.5.4 Betroffene Hirnareale aufgrund des LGS bei Alina (kognitive und sprachliche Auswirkungen)

In dem Arztbericht vom November 2010 wird detailliert beschrieben, welche Hirnareale aufgrund der Tuberösen Sklerose von Veränderungen betroffen sind. Die Computer- und Magnetresonanz-Tomographie-Bilder zeigen mehrere periventrikuläre (also um den Hirnventrikel), zum Teil auch leicht in den Ventrikel hineinragende kleine Verkalkungsherde.

In den periventriculären Verkalkungszonen zeigen die MRT-Bilder eine entsprechende Signalauslöschung sowie deutliche subkortikale („unterhalb“ der Großhirnrinde) Signalanhebungen links frontal sowie links parieto-okzipital.

Außerdem werden 2 Zonen der Signalminderung genannt, nämlich kortikal/subkortikal, eine links frontal und eine weitere links parieto-okzipital.

Da das Hirnventrikel und das hintere Sprachzentrum (Wernicke-Areal) sich teilweise überschneiden, ist es möglich, dass Verkalkungsherde in das hintere Sprachzentrum hineinragen und es damit beeinträchtigen, denn es wird von einer Signalauslöschung in diesen Bereichen gesprochen.

Außerdem sind die Bereiche von denen hier gesprochen wird – links frontal und links parieto-okzipital – die Bereiche, die vorwiegend für die Sprachproduktion und –rezeption verantwortlich sind.

Wie in 3.1 erwähnt, verbindet das Nervenfaserbündel Fasciculus arcuatus die beiden Sprachregionen miteinander, wodurch Störungen der Sprache auch durch Schädigungen des Nervenfaserbündels auftreten können. Da unter anderem in diesem Bereich Verkalkungsherde festgestellt wurden, können Alinas Sprachschwierigkeiten ebenfalls Folge dieser Verkalkungsherde sein.

Dies würde Alinas kommunikative und semantische Schwierigkeiten aus medizinischer Sicht erklären. Dazu kommt, dass Deutsch Alinas Zweitsprache ist und sie noch Schwierigkeiten hat, die deutsche Sprache zu verstehen. In der russischen Sprache zeigt Alina weniger Verständnisschwierigkeiten. Auch die Sprachproduktion ist in der russischen Sprache deutlich weniger eingeschränkt.

Zusammenfassend kann davon ausgegangen werden, dass die Verkalkungsherde an den verschiedenen Stellen des Gehirns vermutlich einen großen Anteil an Alinas kommunikativen und semantischen Schwierigkeiten haben, da sie unter anderem an den für die Sprachrezeption und -produktion spezialisierten Areale angesiedelt sind.

Da Alina, wie bereits erwähnt, weniger Schwierigkeiten in der russischen Sprache hat, ist es möglich, dass Alinas Gehirn im Laufe der Zeit einen anderen Entwicklungsweg und eine andere Organisation der Verarbeitung gefunden hat. Dazu ist das menschliche Gehirn in der Lage, wenn aufgrund von Schädigungen, eine linkshemisphärische Verarbeitung nicht möglich ist (siehe Kapitel 3.1). Da Alina erst vor circa zwei Jahren mit der deutschen Sprache konfrontiert wurde, war es bisher wahrscheinlich nicht möglich, eine adäquate Organisation der Verarbeitung für die deutsche Sprache zu entwickeln.

7.5.5 Zusammenfassung

Was kann Alina?

Alina ist sehr motiviert, sie kommt gerne in die Schule und macht bei den meisten Aufgaben, im Rahmen ihrer möglichen Konzentrationsdauer, bereitwillig mit.

In dem täglichen Morgenkreis und auch während anderer Unterrichtsstunden kann sie sich meist an vorgegebene Regeln halten. Während des Morgenkreises singt sie teilweise die Lieder mit und führt Gebärden, wenn man sie explizit dazu auffordert, aus.

Bei dem Anbringen der Wochentagskarten bzw. der dazugehörigen Gebärden kann sich Alina an den Farben orientieren. Bei dem gemeinsamen Erstellen des täglichen Stundenplanes hält sich Alina meist zurück. Wenn sie jedoch verbal dazu aufgefordert wird, beispielsweise die Karte „Mittagessen“ aus mehreren Stundenplankarten herauszusuchen und an die Tafel anzubringen, ist dies ohne Probleme möglich. Auch im Rahmen meiner Diagnostik habe ich festgestellt, dass Alina die abstrakten Symbole erkennt und den Großteil der Stundenplansymbole benennen kann.

Im Klassenzimmer sowie im Schulhaus findet sie sich mittlerweile sehr gut zurecht und erledigt alltägliche Tätigkeiten des Schultages, wie zum Beispiel Toilettengänge oder das An- und Ausziehen der Jacke, nahezu ohne Hilfe. Diese benötigt sie lediglich bei dem Zumachen des Hosenknopfes oder des Reißverschlusses.

Wenn die nötigen Materialien griffbereit sind, kann Alina im Kochunterricht selbständig verschiedene Lebensmittel schneiden und den Abfall entsorgen.

Während meines Besuches bei Alina zu Hause stellte sich außerdem heraus, dass Alina die russische Sprache wesentlich besser beherrscht, als ursprünglich angenommen. Sie äußert sich dort in Zwei- und Mehrwortsätzen, kann auf Fragen antworten und Bedürfnisse ausdrücken. Die einzelnen russischen Wörter würde Alina zwar verkürzt aussprechen, die Eltern und ihre Schwester verstünden sie aber ohne Probleme.

Außerdem konnte ich beobachten, wie Alina ein Puzzle mit 25 Teilen ohne Hilfe puzzelte. Dies überraschte mich sehr, da Alina in einer der Therapiesitzungen das vergrößerte Stundenplansymbol „Mittagessen“ zusammenpuzzeln sollte, was ihr ohne Hilfe nicht gelang. Die Eltern berichteten mir, dass Alina das Puzzle schon sehr lange mache und am Anfang durchaus Hilfe benötigte, sie aber mit der Zeit immer besser geworden sei und es nun ohne Hilfe puzzeln kann. Dies deutet darauf hin, dass Alina zwar lange Zeit benötigt, bis sie etwas selbständig ausführen kann, dass sie aber durchaus in der Lage dazu ist.

Im Bereich des Lesens und Schreibens nimmt sie ihren Anfangsbuchstaben „A“ wahr und kann ihn nach- und selbständig schreiben. Im Bezug auf die Lesestufen nach HUBLOW befindet sie sich nach meiner Einschätzung zwischen der Stufe des Bilderlesens und der des Piktogrammeslesens (siehe Kapitel 5 und 6). Bei der Aufgabe „Embleme lesen“ hat sie weder diejenigen erkannt, welche nach HUBLOW den Piktogrammen zuzuordnen sind, noch diejenigen,

die zu den Signalwörtern gehören. Allerdings erkennt sie die erarbeiteten Stundenplansymbole ohne Probleme. Diese sind nach HUBLOW eher den Piktogrammen zuzuordnen.

In der deutschen Sprache äußert sich Alina noch wenig. Sie zeigt jedoch eine Verhaltensweise, die zur Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten führt, denn sie imitiert viele Äußerungen spontan.

Was muss Alina noch lernen?

Es ist vor allem festzuhalten, dass Alinas deutsche Sprachkenntnisse erweitert werden sollten, um sich selbst besser verständigen und Arbeitsanweisungen verstehen zu können. Nur so ist es möglich, dass sie ihren Schul- und Lebensalltag selbständiger meistern kann. Geht man darüber hinaus davon aus, dass, wie in Kapitel 3 herausgearbeitet wurde, die sprachlichen und kognitiven Leistungen miteinander in Verbindung stehen und sich gegenseitig beeinflussen, so kann eine Erweiterung der sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten dazu führen, dass sich Alina auch in ihrer kognitiven Leistung weiter verbessert.

Betrachtet man Alinas Entwicklung von der Einschulung bis heute, so ist durchaus anzunehmen, dass durch die Fortschritte in der sprachlichen Entwicklung, auch die anderen Entwicklungsbereiche positiv beeinflusst werden und umgekehrt. Dies würde bestätigen, was HAUPT und FRÖHLICH in ihrem Modell der Ganzheitlichkeit dargestellt haben, nämlich dass alle wesentlichen Entwicklungsbereiche des Menschen (Wahrnehmung, Sozialerfahrung, Gefühle, Körpererfahrung, Bewegung, Kognition), in einem unmittelbaren Zusammenhang stehen (siehe Kapitel 4.4).

In dem nächsten Kapitel wird nun dargestellt, was Alina als Nächstes benötigt, um ihre sprachlich-kommunikativen und semantischen Fähigkeiten zu erweitern, um ausgehend davon die anderen Entwicklungsbereiche positiv zu beeinflussen und zu fördern.

Auch in den Bereichen Lesen und Schreiben sowie Mathematik benötigt Alina weiterhin individuelle Aufgabenstellungen und Förderung im Rahmen des Unterrichts.

8. Förderung

Im vorausgehenden Kapitel sind die Fähigkeiten und Schwierigkeiten von Alina, die sich aufgrund der diagnostischen Maßnahmen gezeigt haben, dargestellt worden. Auf dieser Grundlage habe ich die Entscheidung getroffen, in der Förderung mit Alina hauptsächlich mit Bildsymbolen und Gebärden zu arbeiten und mit Hilfe derer Alinas rezeptiven und produktiven Wortschatz zu erweitern. Dies hat das Ziel, dass sie die sprachlichen Anweisungen des Unterrichts besser verstehen, sich selbst mehr äußern und damit den Unterrichtsalltag selbständiger meistern kann. Einen großen Anteil in den Therapiesitzungen sollen außerdem die

Spielformate „Memory“ und „Lotto“ einnehmen, denn es handelt sich dabei um Regelspiele, welche sich besonders für Kinder eignen, die sich noch nicht auf ein Symbol- oder Rollenspiel einlassen können. Durch die vielfältige Wiederholung kann anhand der Spiele außerdem das generelle Regelverständnis geübt werden.

Bevor die Förderung, die ich mit Alina durchgeführt habe, dargestellt wird, bedarf es einiger grundlegender Überlegungen. Zunächst werden die Konsequenzen für die Therapie (Was kann Alina als Nächstes lernen?), die ich aus der Diagnostik ableiten konnte vorgestellt. Anschließend gehe ich kurz auf den zeitlichen und organisatorischen Rahmen ein, in dem die Sprachtherapie stattgefunden hat. Es folgen die konkreten Ziele der Therapie sowie die Therapieinhalte. Danach werden die Fortschritte, welche Alina während der Therapie gemacht hat, dargestellt. Abschließend gehe ich auf die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften und den Eltern ein, um dann einen Ausblick auf Alinas zukünftige schulische Situation zu geben.

8.1 Was kann Alina als Nächstes lernen?

Die differenzierte Darstellung in Kapitel 7.4 zu Alinas Fähigkeiten und Schwierigkeiten bilden die Basis für die weiteren Schritte der Therapieplanung. Es geht nun darum, ausgehend von Alinas Kompetenzen, ein Förderkonzept zu entwickeln, das motivierend für sie ist und ihr sowie den Lehrkräften Möglichkeiten bietet, nach meiner Förderung weiter daran zu arbeiten. Außerdem soll es darum gehen, Alina Materialien und Strategien an die Hand zu geben, die ihr die Möglichkeit bieten, ihre sprachlichen Fähigkeiten selbständig zu erweitern.

Es ergaben sich schließlich folgende therapierelevante Aspekte:

Wie in dem Kapitel 7.4.5 erwähnt, geht es bei Alina vor allem darum, **ihre semantischen Fähigkeiten** in der deutschen Sprache weiter **auszubauen**. Alina besitzt einen sehr geringen deutschen Wortschatz und hat, bis auf das Imitieren sprachlicher Äußerungen, noch keine Strategien zur Erweiterung ihres Wortschatzes entwickelt. Sie hat durch ihre Sprachverständnisschwierigkeiten momentan große Probleme dem Unterrichtsgeschehen zu folgen und mit anderen Kindern und den Lehrkräften zu kommunizieren. Dadurch wirkt sie während des Unterrichts häufig anteilslos und braucht sehr lange, bis sie eine Anweisung umsetzen kann. Meist orientiert sie sich dabei an den Mitschülern.

Essentiell für die Therapie ist vor allem eine **vertrauensvolle Beziehung** zwischen Alina und mir. Nur so ist es möglich, dass sich Alina auf mich und meine Materialien einlässt, was die Grundlage für eine erfolgreiche Therapie darstellt. Alina soll die Erfahrung machen, dass sie mit ihren Wünschen und Bedürfnissen ernst genommen wird und dass ihre Kommunikationsversuche wertgeschätzt werden.

Ein wichtiger Aspekt der Therapie ist außerdem, dass die Förderung **gezielt gestaltet** werden muss, im Sinne des inszenierten Spracherwerbs. Dies bedeutet, dass die Förderstruktur und die Förderziele detailliert geplant werden und sich an der Entwicklung von Alina und deren Alltag orientieren müssen. Eine grundlegende Komponente des inszenierten Spracherwerbs ist das Spielformat, das hier durch die Spiele „Memory“ und „Lotto“ aufgegriffen wurde. Auf die Spielformate wird zu einem späteren Zeitpunkt noch eingegangen.

Für Alina ist es außerdem besonders wichtig, dass die Therapie in einem **immer wiederkehrenden, routinierten Rahmen** mit einer festen Struktur stattfindet. Dies wurde durch die gemeinsame Erstellung des Buches, die Regelspiele und weitere Maßnahmen sichergestellt, die in Kapitel 8.3 noch genauer erläutert werden. Durch den sicheren Rahmen wird ihr ermöglicht, sich auf die sprachlichen Anregungen zu konzentrieren und die Zieläußerungen zu imitieren.

8.2 Bedingungen der Sprachtherapie

Kennen gelernt habe ich Alina bereits während meines vierwöchigen Praktikums an der Schule im Frühjahr 2011. Meine Arbeit mit Alina begann im März 2012 zunächst mit Unterrichtsbesuchen, in denen ich sie intensiv beobachtete, um einen Gesamtüberblick über ihre Fähigkeiten und Schwierigkeiten zu erhalten. Ich besuchte Alina dann, mit Ausnahme der Ferien, jeden Freitag bis Ende Juni. Ich kam grundsätzlich zu Beginn der ersten Stunde, um gemeinsam mit den Schülern den Tag im Morgenkreis zu beginnen. Im Anschluss daran, also circa um 9.00 Uhr, fand die Sprachtherapie mit Alina in einem separaten Zimmer statt. Zu Beginn der Therapiesitzungen ging ich mit Alina in ein extra dafür vorgesehenes Therapiezimmer. Problematisch daran war jedoch, dass sich in dem Zimmer sehr viele Spielsachen und andere Gegenstände befanden, die Alina extrem abgelenkt haben. Sie konnte sich in diesem Raum nicht auf die von mir mitgebrachten Materialien konzentrieren. Daher ging ich in den darauf folgenden Sitzungen mit Alina in den Raum neben dem Klassenzimmer, der eigentlich der Wasch- und Bügelraum der Berufsschulstufe ist. Dieses Zimmer war in dem von mir benötigten Zeitraum frei und bot keinerlei Ablenkung für Alina, da lediglich ein paar Handtücher in dem Raum herumlagen.

Die Therapiezeit beschränkte sich auf maximal 40 Minuten, da Alinas Konzentrationsspanne nicht länger ist. Eine intensive Arbeit war nur in den ersten 20 Minuten möglich, danach merkte ich, wie die Konzentration nachließ.

Die Sprachtherapie, die ich mit Alina durchführte, begrenzte sich auf die deutsche Sprache, da es darum ging, Alinas deutschen Wortschatz zu erweitern.

8.3 Förderschwerpunkte – Darstellung und Begründung des Vorgehens

8.3.1 Die individuelle Therapiestruktur

Ausgehend von den Aspekten, die in 8.1 erläutert wurden sowie unter der Berücksichtigung der im theoretischen Teil dieser Arbeit dargestellten Gesichtspunkte, hat sich ein Grundgerüst mit vier Säulen für die Therapie herausgestellt:

- 1) Die Grundlage der Sprachförderung bildet die **Arbeit mit Symbolen**. Dies ist deshalb wichtig, da Alina noch keinen Bezug zur Schrift hergestellt hat, beziehungsweise Schrift noch nicht als Bedeutungsträger erkennt. Durch die Symbole, mit denen darüber hinaus im gesamten Schulhaus gearbeitet wird, ist es möglich eine Verbindung zwischen der Sprache und dem realen Gegenstand darzustellen. Es ist für Alina durch die Symbole leichter, die sprachlichen Inhalte zu verarbeiten, zu speichern und wiederzugeben. Daher wird auf verschiedene Art und Weise mit den Symbolen gearbeitet: die Symbolkarten werden den realen Gegenständen und den entsprechenden Unterrichtsfächern zugeordnet, das Lese- und Sprachbuch wird hergestellt und es werden Regelspiele durchgeführt.
- 2) Die eben erwähnten **Regelspiele** bilden die zweite Säule der Therapie. Sie eignen sich besonders für die Sprachtherapie im Sinne des inszenierten Spracherwerbs, da es sich dabei um Formate handelt, in denen sich Alinas Aufmerksamkeit explizit auf die dargebotene Sprache richten kann. Es werden die Spielformate „Memory“ und „Lotto“ eingesetzt, da die Regeln bei diesen Spielen leicht verständlich sind und Alina sich so auf die dargebotenen Symbole und die Sprache konzentrieren kann. Sie kann so auf Vertrautes und Bekanntes aufbauen und dies nutzen.
- 3) Die dritte Säule bildet das **Einsetzen von Gebärden**. Die Gebärden haben eine ähnliche Funktion wie die Symbole, denn sie können die Lautsprache unterstützen und den Übergang zur Lautsprache erleichtern. Solange Alina Schwierigkeiten hat, den Inhalt einer lautsprachlichen Äußerung zu verstehen, können die zielgerichteten Handbewegungen eine Hilfe zur Verständigung sein.
- 4) Die vierte Säule ist die **Verbindung** zwischen der (isolierten) Sprachtherapie und dem Unterricht, beziehungsweise dem Klassenraum. Die Sprachtherapie als Einzelsituation ist für Alina zwar durchaus sinnvoll, da sie sich so ohne Ablenkung auf die Situation einlassen kann, dennoch ist es wichtig, die Verbindung zu der alltäglichen Unterrichtssituation herzustellen, da Alina diesen Zusammenhang möglicherweise von sich aus nicht leisten kann. Ein wichtiger Bestandteil der Förderung ist deshalb das gemeinsame Aufräumen der verwendeten Gegenstände. Alina wird dadurch noch einmal verdeutlicht, wo sich die Gegenstände im Klassenraum befinden. Außerdem werden ergänzend zu den bereits vorhandenen Symbolen weitere Symbole im Klassenzimmer angebracht, mit denen Alina

in der Therapie konfrontiert wird. Alina soll dadurch das Verstehen und Umsetzen einer sprachlichen Anweisung erleichtert werden.

8.3.2 Ziele der Förderung

Langfristig geht es darum, Alinas semantische Fähigkeiten in der deutschen Sprache zu erweitern und ihr Möglichkeiten und Strategien zur selbständigen Wortschatzerweiterung an die Hand zu geben, um so den Handlungsanweisungen im Unterricht besser folgen und sich selbst sprachlich mehr äußern und ihre Bedürfnisse ausdrücken zu können. Außerdem soll die Erweiterung der kommunikativen und semantischen Fähigkeiten die gesamte Entwicklung positiv beeinflussen.

Dies sind allerdings Ziele, die längerfristig verfolgt und daher für den Rahmen meiner Förderung enger gefasst werden müssen.

Kurzfristige Ziele, die ich innerhalb meiner Förderung anstrebe sind:

- Die Einführung der semantischen Felder „Schreibmaterialien“, „Mittagessen“ und „Gestalten“. Dabei muss allerdings das Interesse, die Motivation und auch die Leistungsfähigkeit von Alina berücksichtigt werden. Zunächst geht es um die Einführung *eines* semantischen Feldes, nach dem Prinzip „weniger ist mehr“. Im Laufe der Therapie wird dann entschieden, ob und wann weitere semantische Felder eingeführt werden.
- Alina erfährt die Funktion der Symbole, nämlich dass sie zum einen die Gegenstände der Wirklichkeit und zum anderen die sprachlichen Äußerungen abbilden und damit eine Unterstützung in der Kommunikation darstellen können.
- Alina erkennt die Gebärden, die ich sprachunterstützend einsetze und greift sie eventuell selbst auf. Alina wird jedoch nicht „gezwungen“ die Gebärden ebenfalls zu nutzen, es handelt sich dabei lediglich um ein Angebot, das Alina den Zugang zu der Sprache erleichtern kann, aber nicht muss.
- Alina versteht die Regeln der Spielformate „Memory“ und „Lotto“ und kann im Rahmen der Formate meine sprachlichen Äußerungen imitieren und so die Begriffe der Symbole bzw. Gegenstände verinnerlichen.

8.3.3 Ausgewählte semantische Felder

Nach meinen Beobachtungen in dem Unterricht erschien es sinnvoll, an die Stundenplansymbole, die Alina alle nahezu ohne Probleme benennen kann, anzuknüpfen und davon ausgehend ihren Wortschatz zu erweitern.

Es ging zunächst darum, die Stundenplankarten, beziehungsweise das jeweilige Unterrichtsfach, mit den realen Gegenständen in Verbindung zu bringen. Gemeinsam mit der Klassenlehrerin habe ich die am häufigsten vorkommenden Stundenplansymbole ausgewählt und

zusammengetragen, welche Gegenstände Alina für das jeweilige Unterrichtsfach benötigt. Als erstes semantisches Feld wurde kein Unterrichtsfach ausgewählt, da die Schreibmaterialien in vielen Fächern benötigt werden und daher nicht einem Unterrichtsfach, beziehungsweise einer Stundenplankarte zuzuordnen sind. Sie wurden jedoch als besonders wichtig erachtet, da sie im Unterrichtsgeschehen sehr häufig verwendet werden.

Es ergab sich daraufhin folgende Liste:

- | | | |
|------------------------------|---|---|
| 1. Schreibmaterialien | → | Buntstifte, Bleistift, Radiergummi, Spitzer, Schere, Kleber, Ordner |
| 2. Mittagessen | → | Suppenteller, Tasse, Flasche, Messer, Gabel, Löffel, Serviette |
| 3. Gestalten | → | Malkittel, Pinsel, Wachskreide, Arbeitsunterlage, Flüssigkleber (Uhu), Farbe |
| 4. Kochen | → | Brettchen, Küchenmesser, Schäler, Rührlöffel, Schöpflöffel, Salatbesteck, Schüssel, Sieb, braune Tonne, Mülleimer |
| 5. Kleine Stadt | → | Geldbeutel, Geld, Brezel, Kuchen, versch. Brötchen, Apfel-, Orangen-, Multi-Schorle, Kino, Bäckerei, Disco, Laden |
| 6. Rechnen | → | Schultasche ⁵ |
| 7. Religion | → | Kerze |
| 8. Schwimmen | → | Schwimmbeutel |
| 9. Turnen | → | Turnbeutel |

Zu beachten ist allerdings, dass Alina aufgrund ihrer Verzögerung in der geistigen Entwicklung in der Konzentration und der Aufnahmefähigkeit eingeschränkt ist. Daher sollte in kleinen Schritten mit ihr gearbeitet werden, um einen nachhaltigen Lernfortschritt sicherzustellen. Außerdem sind häufige Wiederholungen sinnvoll, da Alina so genügend Zeit gegeben wird, die Begriffe zu verinnerlichen und ihren Wortschatz zu erweitern. Es geht deshalb zunächst darum, nur eines der semantischen Felder zu bearbeiten. Ich habe mich dafür ent-

⁵ Hinweis: Die Schultasche wird mit dem Rechenunterricht in Verbindung gebracht, da Alina zum Rechnen in einen anderen Raum geht und dafür ihre Schultasche mitnehmen muss.

schieden mit den Schreibmaterialien zu beginnen, da diese in nahezu allen Unterrichtsfächern benötigt werden. Aufgrund der Fortschritte, die Alina gezeigt hat – und die ich noch darstellen werde –, habe ich beschlossen, nach einiger Zeit das semantische Feld „Mittagessen“ und schließlich „Gestalten“ mit ihr zu bearbeiten. Für das semantische Feld „Kochen“ habe ich die Seite im Buch und das Memory-Spiel vorbereitet, jedoch nicht mehr mit Alina bearbeitet, da dies den zeitlichen Rahmen meiner Arbeit überschritten und für Alina in dem kurzen Zeitraum eine Überforderung dargestellt hätte.

8.3.4 Arbeit mit Symbolen

Bei der **Arbeit mit Symbolen** habe ich mich überwiegend an GÜNTNER (2008, S. 30ff.) orientiert, der viele praktische Übungsvorschläge zum erweiterten Lese- und Schreibe-begriff an der Schule für Geistigbehinderte liefert. Die Übungen haben sich im Rahmen der Therapie als durchaus sinnvoll erwiesen, da sie unter anderem für Alina motivierend waren und die Möglichkeit boten, die Aufmerksamkeit auf die Sprache zu lenken.

In der Sprachtherapie mit Alina habe ich folgende Übungen durchgeführt:

o *Symbole zur Realität zuordnen*

Ich habe bei der Einführung eines semantischen Feldes zunächst die realen Gegenstände und die Symbolkarten auf den Tisch gelegt und Alina den Gegenstand dem passenden Symbol zuordnen lassen. Dies stellte für Alina kein Problem dar. Mit dieser Übung konnte sichergestellt werden, dass Alina wahrnimmt, was auf der jeweiligen Karte abgebildet ist und es dem realen Gegenstand im Klassenraum zuordnen kann.

Darüber hinaus habe ich die Gegenstände teilweise in Säckchen gesteckt, sodass Alina sie erfühlen konnte. Dabei sollte zum einen die taktile Wahrnehmung geschult werden und zum anderen konnten so die Gegenstände mit Hilfe eines anderen Sinnesorgans als dem Auge wahrgenommen und damit verinnerlicht werden.



- *Symbole verbalisieren*

Die Symbole auf verschiedene Art und Weise zu verbalisieren, war grundlegender Bestandteil jeder Therapiesitzung. Dabei war der Grundsatz leitend, dass Alinas eigene Bezeichnungen für die Gegenstände zugelassen und wertgeschätzt werden. So bezeichnete Alina den Radiergummi stets als „Gubi“ und auch andere Wörter wurden lautsprachlich nicht völlig korrekt ausgesprochen, was im Rahmen der Erweiterung der semantischen Fähigkeiten und aufgrund Alinas zweisprachigen Hintergrunds jedoch zweitrangig ist.

- *Symbole-Lesebuch erstellen („Lesebuch und Sprachbuch von Alina“)*

Wie bereits erwähnt, habe ich mit Alina ihr eigenes „Lese- und Sprachbuch“ erstellt. In diesem Buch ist pro Seite ein semantisches Feld abgebildet und zwar so, dass die Gegenstände dem jeweils dazugehörigen Stundenplansymbol zugeordnet sind. So kann Alina noch einmal nachvollziehen, welche Gegenstände sie für welches Unterrichtsfach benötigt. Das Buch ist darüber hinaus als Hilfestellung für die Lehrkräfte gedacht, die das Buch ebenfalls im Unterricht und in der Arbeit mit Alina einsetzen können. Die Wörter werden zu den Gegenständen dazugeschrieben, da ihr die Schrift nicht vorenthalten werden soll, auch wenn sie diese im Moment noch nicht wahrnimmt. Groß- und Kleinbuchstaben werden deshalb gewählt, weil es in der Schule so üblich ist und auch bei den Stundenplansymbolen Groß- und Kleinbuchstaben verwendet werden. Da die Stundenplansymbole in der Schule insgesamt einheitlich sind, habe ich mich dieser Schreibweise angepasst.



- *Bildzeichen im schulischen Umfeld suchen und an Regalen und Schränken Symbole (Bildzeichen) anbringen*

Alina konnte so die Bedeutung der Bildzeichen im schulischen Umfeld erfahren und als Hilfsmittel nutzen. Durch die gemeinsame Anbringung der Symbolkarten zu den passenden Gegenständen im Klassenraum konnte der Zusammenhang zwischen dem Symbol und dem Gegenstand noch einmal verdeutlicht werden und für Alina auch zukünftig im Schulalltag eine Hilfe sein.



- *Stundenplan*

Die Erstellung des Stundenplans durch Stundenplansymbole ist fester Bestandteil zu Beginn eines jeden Schultages. Dies erklärt, weshalb Alina sehr sicher in der Benennung der Stundenplankarten ist. Die Erstellung des Stundenplanes ist ein Ritual in der Klasse und bietet jedem Schüler Orientierung und Struktur für den Tag.

- *Symbole nach Oberbegriffen sortieren bzw. Oberbegriffen zuordnen*

Um Alina zu verdeutlichen, welche Gegenstände für das jeweilige Unterrichtsfach benötigt werden, habe ich zum Beispiel zwei Stundenplankarten und die dazugehörigen Symbolkarten auf den Tisch gelegt. Da Alina am Anfang Schwierigkeiten mit dieser Aufgabe hatte, habe ich jeweils eine Beispielkarte zu den Stundenplankarten gelegt. Sie konnte die restlichen Symbolkarten dann richtig zuordnen, verlor jedoch relativ schnell die Lust an dieser Aufgabe.

- *Puzzle*

Aus verschiedenen Symbolkarten und Stundenplansymbolen wurden Puzzles hergestellt, um die visuelle Wahrnehmung zu verbessern und um sie durch einen handelnden Umgang in einer anderen Form und intensiver wahrzunehmen.



- *Memory- und Lottospiel*

Erläuterungen zu den beiden Regelspielen folgen im nächsten Kapitel.

8.3.5 Spielformate

Ich habe nun bereits mehrfach auf die Sinnhaftigkeit und Bedeutsamkeit von Formaten innerhalb des Bedeutungserwerbs hingewiesen. Nach BRUNER (2002, S. 36ff.) handelt es sich bei Spielen um eine bestimmte Art von Formaten, die zum einen idealisiert sind und bei denen zum anderen Rollen eingenommen werden müssen. Innerhalb des Spielformates kann man besonders gut auf die Fähigkeiten und Schwierigkeiten des Kindes eingehen. Darüber hinaus werden durch Spiele Strukturen geschaffen und die Aufmerksamkeit gezielt gelenkt. Im Rahmen der Sprachtherapie mit Alina habe ich mich für die Spielformate „Memory“ und „Lotto“ entschieden, da diese aufgrund des niedrigen Schwierigkeitsgrades und für die Ziele, die ich mit der Sprachtherapie verfolge besonders gut geeignet sind.

Memory



Memory hat sich deshalb angeboten, da Alina das Spielformat bereits einige Male im Unterricht gespielt hat und es ihr deshalb grundsätzlich vertraut war. Daher habe ich mich dafür entschieden, aus den Bildsymbolen, die bereits in dem Lese- und Sprachbuch von Alina auftauchen, ein Memory zu basteln.

Es hat sich herausgestellt, dass Alina die Regeln des Spiels nicht kennt und sie auch im Laufe der Therapie nicht umsetzen konnte. Dennoch hat es sich als sehr sinnvolles Spielformat erwiesen, da Alina stets motiviert bei der Sache war und meine sprachlichen Äußerungen während des Spiels wahrgenommen und imitiert hat. Ich konnte sehr schnell einen Lernzu-

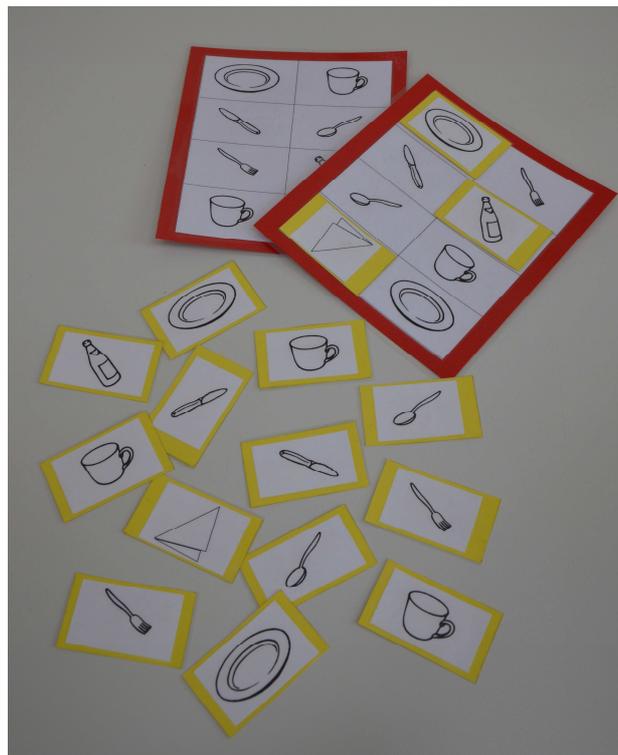
wachs feststellen, denn nach wenigen Sitzungen konnte Alina wesentlich mehr Schreibmaterialien benennen als zuvor.

Daher habe ich das Spielformat auch bei den anderen semantischen Feldern beibehalten und jeweils mehrere Male mit ihr gespielt.

Die Spielkarten finden außerdem während des Unterrichts des Öfteren Verwendung. Die Lehrkräfte setzen sie ein, wenn sie merken, dass Alina eine sprachliche Äußerung ohne Hilfe nicht versteht (z.B. „Alina, hol bitte deinen Ordner!“). Dann nehmen sie die passende Symbolkarte und wiederholen die Äußerung. Alina kann die Äußerung dann verstehen und umsetzen.

In einer Sitzung bot ich Alina das Memory in gezinkter Form an, um festzustellen ob sie die Schrift erkennt (siehe Kapitel 7.4.3). Da Alina die Wörter auf der Rückseite der Spielkarten jedoch nicht als Bedeutungsträger wahrnahm, blieb ich bei der ursprünglichen Form des Memory-Spiels.

Lotto



Dieses Bildunterscheidungs- und Zuordnungsspiel bietet für Alina die Möglichkeit, ihre visuelle Wahrnehmung und die Benennung der Gegenstände zu verbessern.

Ähnlich wie bei dem Memory-Spiel kann jedes Bildsymbol mehrmals während des Spiels benannt werden, wodurch sich die Wörter mit der Zeit einprägen können.

Dieses Spiel hat Alina großen Spaß gemacht und sie hat die Gegenstände mit der Zeit sogar teilweise von sich aus benannt. Selbst als wir mit beiden Spielplänen („Mittagessen“ und „Schreibmaterialien“) gespielt haben, war die richtige Zuordnung der Gegenstände für Alina kein Problem. (Schwierigkeitsgrad wurde erhöht)

8.4 Alinas Entwicklung während der Therapie

Im Laufe der Therapie konnte ich immer wieder Fortschritte feststellen, was mich in der Verwendung des Materials und in der Planung und Durchführung der Therapie bestärkt hat.

Alinas wesentlichste Entwicklungsfortschritte werden im Folgenden dargestellt.

Bereits in der zweiten Sitzung erkannte sie das Material wieder und antwortete auf meine Frage „Kennst du das schon?“ freudig mit „ja“. Während der gesamten Zeit der Therapie konnte ich beobachten, dass sie sich stets bereitwillig und motiviert auf das Material einließ und in dem Rahmen ihrer möglichen Konzentrationsdauer gut mitarbeitete.

Häufig begann sie eine Aufgabe, ohne dass ich sie dazu auffordern musste. Sie ordnete beispielsweise ohne Aufforderung die realen Gegenstände durchweg korrekt und ohne Hilfestellung den Symbolkarten zu.

Auch bei dem Ertasten der Gegenstände hatte Alina keine Probleme. Wenn sie den ertasteten Gegenstand nicht sprachlich äußern konnte, bat ich sie das passende Symbol zu nehmen, was ihr durchgehend gelang.

Bei der Durchführung der Regelspiele Memory und Lotto äußerte sie die Bezeichnungen der Gegenstände entweder von sich aus oder sie sprach sie mir nach.

Generell konnte ich sehr schnell einen Fortschritt in der Erweiterung des Wortschatzes feststellen, vor allem bei dem ersten semantischen Feld „Schreibmaterialien“. Während sie zu Beginn ausschließlich die Gegenstände „Schere“ und „Kleber“ benennen konnte, so äußerte sie nach einigen Sitzungen zu fast allen Gegenständen die richtige Bezeichnung. Lediglich die Unterscheidung von Buntstift und Bleistift bereitete ihr bis zum Schluss der Therapie Schwierigkeiten. Wenn ich sie jedoch bat „*Alina, gib mir bitte den Bleistift.*“ so war dies zu Beginn mit Unterstützung der Symbolkarte, nach einiger Zeit sogar ohne Unterstützung möglich.

Sie konnte sprachliche Anweisungen in der Einzelsituation sehr schnell umsetzen. Bei der Bearbeitung eines Arbeitsblattes, bei der sie Schere, Kleber, Buntstifte, Spitzer und den Bleistift benötigte, konnte sie meine Handlungsanweisungen („*Alina jetzt brauchst du die Schere und darfst das ausschneiden.*“) bis auf die bezüglich des Spitzers ohne Probleme umsetzen.

Auch die Lehrkräfte berichteten mir, dass sie Fortschritte innerhalb des Unterrichtsgeschehens feststellen konnten. Als ich mit ihr das semantische Feld „Gestalten“ eingeführt hatte, konnte Alina in der darauf folgenden Woche die Handlungsanweisung „*Alina hol bitte deinen*

Malkittel!“ umsetzen. Zuvor hat sie immer die Kochschürze anstatt den Malkittel geholt. Dies zeigt meiner Meinung nach, dass Alina die sprachlichen Äußerungen in der Therapie verstanden hat, sich diese sehr schnell merken und im Unterricht umsetzen kann.

Außerdem berichteten mir die Lehrkräfte, dass sie die Symbole aus der Materialbox zu Hilfe nehmen, wenn Alina eine rein sprachliche Handlungsanweisung nicht verstanden hat. Unter Zuhilfenahme der Symbolkarten ist es Alina möglich, die Äußerung zu verstehen und umzusetzen. Sie hat also die Symbolkarten als sprachunterstützendes Hilfsmittel erkannt und kann sie für sich nutzen.

Ebenso kann Alina die Gebärde als sprachunterstützendes Hilfsmittel nutzen. Während der Therapiesitzungen habe ich immer wieder zu einzelnen Wörtern die entsprechende Gebärde gemacht, wenn ich gemerkt habe, dass die rein sprachliche Information bei Alina nicht ankommt. Durch die Gebärde konnte Alina den Sprachinhalt besser verstehen. Beispielsweise habe ich zu dem Wort „Messer“ mehrmals die Gebärde gemacht, da Alina dieses Wort ohne Gebärde nicht verstanden hat.

Betrachtet man Alinas Fortschritte im Laufe der Therapiesitzungen insgesamt, so kann man sagen, dass sie in den bearbeiteten semantischen Feldern „Schreibmaterialien“, „Mittagessen“ und „Gestalten“ ihren Wortschatz erweitert hat und die Handlungsanweisungen innerhalb des Unterrichts besser verstehen und umsetzen kann. Darüber hinaus kann sie die Symbolkarten und die Gebärden als sprachunterstützende Hilfsmittel nutzen.

→ Erfolg bei Schreibmaterialien noch eindeutiger erwähnen!!!

8.5 Kooperation mit den Lehrern und Eltern

Die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften und den Eltern war von Beginn an problemlos und vor allem von Seiten der Klassenlehrerin durch eine hohe Hilfsbereitschaft gekennzeichnet.

Die Klassenlehrerin Frau B. nahm sich immer Zeit für mich, wenn ich ein Anliegen hatte oder um Alinas aktuelles Empfinden sowie ihre Beteiligung im Unterricht abzusprechen. Außerdem verwendeten die Lehrkräfte von Anfang an meine hergestellten Materialien auch im Unterricht, was sicherlich einen großen Beitrag dazu geleistet hat, dass Alina in der kurzen Zeit so große Fortschritte gemacht hat. Es wurde auf diese Weise sofort der Bezug von der Sprachtherapie zum Unterricht hergestellt, was für alle Beteiligten sehr wichtig war. Dank der Lehrkräfte konnte ich darüber hinaus zu jedem Zeitpunkt in die Schule kommen und mit Alina arbeiten, sodass ich den praktischen Teil der Arbeit sehr gut neben dem Studium in Reutlingen durchführen konnte. Darüber hinaus stand ich über E-Mails und Telefonate in einem ständigen Austausch mit der Klassenlehrerin sowie mit meiner damaligen Mentorin des Blockpraktikums, was mich während der Arbeit sehr unterstützt hat. Die gute Zusammenar-

beit hat sicherlich auch dazu beigetragen, dass die Sprachtherapie so erfolgreich durchgeführt werden konnte.

Auch im Bezug auf die Zusammenarbeit mit den Eltern ist zu sagen, dass diese problemlos verlief. Die Eltern signalisierten mir von Beginn an, dass sie sehr dankbar für meine Arbeit sind und willigten meiner Anfrage zu einem Elterngespräch sofort ein. Ich durfte die Eltern und Alina sogar zu Hause besuchen, wofür ich sehr dankbar bin, da es für meine Arbeit einige wesentliche Erkenntnisse gebracht hat (siehe Kapitel 7.1).

8.6 Ausblick

Da das Schuljahr bald zu Ende geht, habe ich mich darüber informiert, inwiefern sich die schulische Situation für Alina verändert. Die Klassenlehrerin gab mir die Auskunft, dass Alina nach diesem Schuljahr gemeinsam mit ihren Klassenkameradinnen und –kameraden in die zweite Klasse (G2) eingeschult wird.

Der Klassenverband bleibt also gleich, die Lehrkräfte werden sich aber sehr wahrscheinlich ändern und auch der Klassenraum wird ein anderer werden.

In Bezug auf die Materialien, die ich eingeführt habe und die momentan in der Klasse genutzt werden, wurde mir jedoch zugesichert, dass diese auch in der kommenden Klasse verwendet werden und die Symbole an den Schränken und Regalen mitgenommen werden. Ich bin mir sicher, dass Alina in Zukunft mit Hilfe der Lehrkräfte und dem Engagement der Eltern weitere Fortschritte im Bereich der semantischen Fähigkeiten und in ihrer gesamten Entwicklung machen wird.

Wünschenswert wäre sicherlich, dass Alina zusätzliche Sprachförderung erhält, da dies jedoch bisher insgesamt in Schulen für Geistigbehinderte wenig Beachtung findet, müsste sich hier zunächst einmal auf der Ebene des Kultusministeriums etwas ändern, damit auch in den Schulen eine Veränderung eintreten kann.

9. Resümee

Ich möchte nun die wesentlichen Aspekte zusammenfassen und die Intention dieser Arbeit noch einmal deutlich machen.

Die Arbeit entstand unter der Zielsetzung, die semantischen Fähigkeiten eines Kindes mit geistiger Behinderung zu fördern und dabei einen besonderen Blick auf den Zusammenhang zwischen der sprachlichen beziehungsweise semantischen und der kognitiven Entwicklung des Kindes zu werfen. Dies geschah zum einen anhand der theoretischen Grundlagen, die im ersten Teil dieser Arbeit dargestellt wurden und zum anderen anhand des Praxisbeispiels,

bei dem es darum ging, die semantischen Fähigkeiten des Kindes, unter der Berücksichtigung der Gesamtentwicklung des Kindes, zu fördern.

In dem theoretischen Teil meiner Arbeit begann ich zunächst damit die Krankheitsbilder der Tuberosen Sklerose und des Lennox-Gastaut-Syndroms darzustellen. Diese waren für das Verständnis der weiteren Arbeit von Bedeutung, da Alina von ihnen betroffen ist und ihre sprachlichen Einschränkungen sowie die Einschränkungen der Gesamtentwicklung aus diesen beiden Krankheiten resultieren.

Daran anschließend wurde der wesentliche Aspekt des Zusammenhangs von Kognition und Sprache dargestellt. Dies erfolgte vor allem unter der Berücksichtigung des Bedeutungserwerbs, indem verschiedene Modelle zur Begriffs- und Bedeutungsentwicklung in dem mentalen Lexikon erläutert wurden.

Auch in dem darauf folgenden Kapitel fand zunächst die Bedeutungsentwicklung beim Kind besondere Beachtung. Dabei wurde vor allem die interaktionistische Sichtweise nach BRUNER (2002) berücksichtigt, da diese auch für die sprachtherapeutische Arbeit mit Alina die Grundlage bildete. Es ging in dieser Darstellung insbesondere um die Vorbedingungen, den Verlauf und die Charakteristika der kindlichen Bedeutungsentwicklung. Nachdem ich kurz auf die Strategien zur Erweiterung des Wortschatzes nach CLARK (1985) eingegangen bin, stellte ich die häufig auftretenden Schwierigkeiten von Kindern beim Erwerb semantischer Fähigkeiten dar. Dabei ging es vor allem um Störungen des Sprachverständnisses, einen eingeschränkten Wortschatz und fehlende Strategien zur Erweiterung sowie um Wortfindungsprobleme, da diese drei Bereiche für die Arbeit mit Alina von Bedeutung waren. Zusätzlich fanden kommunikative und semantische Fähigkeiten und Schwierigkeiten von Menschen mit geistiger Behinderung besondere Beachtung. In diesem Zusammenhang wurden der mehrdimensionale Ansatz von WACHSMUTH und das ganzheitliche Entwicklungsmodell von HAUPT/FRÖHLICH vorgestellt, welche bei der sprachtherapeutischen Arbeit mit Alina berücksichtigt wurden, denn eine ganzheitliche Sichtweise auf die Entwicklung des Kindes ist Voraussetzung für eine erfolgreiche Therapie.

Die nächsten beiden Kapitel stehen in einem unmittelbaren wechselseitigen Zusammenhang, denn eine förderliche Sprachtherapie kann nur auf der Basis einer differenzierten Diagnose stattfinden. Bei der Diagnose bin ich zunächst auf den Aspekt der Zweisprachigkeit eingegangen, der immer wieder in meine Arbeit eingeflossen ist, da Alina ein zweisprachig aufwachsendes Kind ist. Anschließend wurden die Verfahren zur Überprüfung semantischer Fähigkeiten vorgestellt, die ich mit Alina durchgeführt habe, um davon ausgehend Schlussfolgerungen für die Therapie ziehen zu können. Daher wurden neben der Diagnostik der se-

mentischen Fähigkeiten auch die Wahrnehmung von Schrift und die Kenntnis von Begriffen überprüft, da diese für die Planung der Therapie zwei entscheidende Aspekte waren.

In dem Kapitel zur Förderung kommunikativer und semantischer Fähigkeiten wurden zunächst allgemeine Zielsetzungen formuliert, um dann auf die konkrete Förderung durch Bildsymbole und Gebärden genauer einzugehen. Symbole und Gebärden bildeten die Basis für meine Sprachtherapie, da sie vor allem für Kinder mit kognitiven Einschränkungen die Möglichkeit bieten, sprachunterstützend zu fungieren und damit den Übergang zur lautsprachlichen Kommunikation zu erleichtern.

In dem zweiten Teil meiner Arbeit geht es explizit um die Sprachtherapie mit Alina. Hier beginne ich damit, Alinas Biografie und Lebenssituation darzustellen. Einen gesonderten Blick werfe ich in diesem Zusammenhang auf ihre Sprachen, da für meine Arbeit wichtig war, welche Sprache vorwiegend in der Familie gesprochen wird und wie Alina mit den beiden Sprachen Russisch und Deutsch in ihrem Alltag umgeht. Des Weiteren werden die Bedingungen in der Klasse dargestellt und ein kritischer Blick auf die Sprachfördermaßnahmen in der Schule von Alina beziehungsweise in den Schulen für Geistigbehinderte insgesamt geworfen. Anschließend stelle ich zunächst meine diagnostische Vorgehensweise vor, um davon ausgehend die Förderschwerpunkte zu formulieren.

Ich beschreibe dann Alinas Entwicklung während der Therapie und die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften und Eltern, um abschließend die durchgeführte Therapie mit Alina zu reflektieren und einen Blick auf Alinas weitere Entwicklung in der Schule zu werfen.

Zum Schluss möchte ich die Arbeit mit Alina noch einmal persönlich reflektieren und die für mich wesentlichen Aspekte und Erkenntnisse zusammenfassen.

Mir ist unter anderem bewusst geworden, dass die Beziehung zum Kind wesentlich zum Erfolg oder Misserfolg einer Sprachtherapie beitragen kann. Dabei habe ich festgestellt, dass es sehr sinnvoll war, dass ich nicht ausschließlich zu der Zeit der Einzelförderung in die Schule gekommen bin, sondern grundsätzlich gemeinsam mit den Kindern den Tag begonnen habe und auch nach der Sprachtherapie noch den Unterricht und das Vesper miterlebt habe. So ist es mir möglich gewesen, eine Beziehung zu Alina und den anderen Kindern aufzubauen und ihr Vertrauen zu gewinnen.

Ein weiterer Aspekt, der für meine Arbeit entscheidend ist, sich aber erst nach dem Elterngespräch deutlich herausgestellt hat, ist die Bilingualität. Während des Elterngesprächs habe ich festgestellt, dass Alina in der russischen Sprache wesentlich kompetenter ist, als zuvor angenommen und dass die Fähigkeiten in der russischen Sprache sich signifikant von denen in der deutschen Sprache unterscheiden. Es ist mir zwar nicht möglich, detailliert Alinas rus-

sische Fähigkeit herauszufinden, da ich selbst kein Russisch spreche, durch die Übersetzungen und Aussagen der Eltern sind Alinas Fähigkeiten jedoch sehr deutlich geworden. In diesem Zusammenhang habe ich außerdem die Lebenssituation der Familie genauer kennen gelernt und einen großen Respekt vor den Leistungen der Eltern entwickelt. Die Eltern sind sehr freundlich und offen gewesen und sie sind sehr bemüht die deutsche Sprache zu erlernen und ihre Kinder bestmöglich zu fördern, was mich sehr beeindruckt hat.

Ein weiterer wichtiger Aspekt meiner Arbeit ist außerdem zu akzeptieren, dass im Rahmen dieser Arbeit nur begrenzt Zeit für die Sprachtherapie zur Verfügung stand, sodass nicht alle Ziele erreicht werden konnten, die ich mir zu Beginn erhofft hatte. Zusammenfassend ist allerdings festzuhalten, dass Alina große Fortschritte während der Therapie gemacht hat (siehe Kapitel 8.4).

Da meine Zeit, in der ich Sprachtherapie durchgeführt habe, begrenzt gewesen ist, habe ich mir darüber Gedanken gemacht, ob es in der Schule durchgehende Sprachfördermaßnahmen für einzelne Kinder gibt, die dies benötigen. Dabei hat sich herausgestellt, dass es dies in der Schule zwecks Zeit- und Lehrermangel nicht mehr gibt und dass dies insgesamt in den Schulen für Geistigbehinderte auch nicht vorgesehen ist. Sprachfördermaßnahmen, wie dies im Regelbereich unter anderem durch das Programm „SPATZ“ üblich ist, gibt es im Sonderschulbereich offenbar nicht, was ich sehr erschreckend und bedenklich finde. Denn meiner Meinung nach, bedeutet der Besuch einer Sonderschule nicht automatisch, dass nicht trotzdem zusätzliche Sprachfördermaßnahmen bei einzelnen Kindern nötig und sinnvoll wären.

Allerdings muss hier darauf hingewiesen werden, dass es durchaus die Möglichkeit gibt, zusätzlich Logopädie zu bekommen, allerdings müssen die Eltern dazu einen Arzt kontaktieren, der dann Logopädie-Sitzungen verschreiben kann.

Zum Abschluss möchte ich mich bei der Schulleitung und den Lehrkräften bedanken, dass ich mit Alina arbeiten durfte und ich dabei so viel Unterstützung und Bestätigung erhalten habe. Besonders danken möchte ich auch der Familie und Alina selbst, ohne deren Offenheit und Kooperationsbereitschaft die Sprachtherapie sicherlich nicht so zufriedenstellend verlaufen wäre.

10. Literatur

- ADAM, H. (1993): Mit Gebärden und Bildsymbolen kommunizieren. Voraussetzungen und Möglichkeiten der Kommunikation von Menschen mit geistiger Behinderung. Würzburg: Edition Bentheim.
- ADAM, H. (1996a): Kommunikationsmöglichkeiten für Menschen mit geistiger Behinderung. In: Baudisch, W./Schmetz, D. (Hrsg.): Schriftspracherwerb und Sprachhandeln im Primar- und Sekundarbereich. Beispiele sonderpädagogischer Förderung. Frankfurt am Main: Diesterweg, S. 119 – 140.
- ADAM, H. (1996b): Unterstützte Kommunikation – Bedeutung und Möglichkeiten für Menschen mit geistiger Behinderung. In: Geistige Behinderung 2, S. 122 – 133.
- APELTAUER, E. (2007): Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung. Berlin; München: Langenscheidt.
- AUGST, G. (1978): Metakommunikation als element des spracherwerbs. In: Wirkendes Wort 5, S. 328 – 339.
- BACH, H. (1986): Sprachbeeinträchtigungen bei geistigbehinderten Kindern. In: Hinteregger, F./Meixner, F. (Hrsg.): Sprachheilpädagogische Arbeit mit mehrfachbehinderten Kindern. Frankfurt am Main: Diesterweg, S. 39 – 46.
- BAUER, S./ ENDRES, R. (1999): Kindliche Sprachverständnisstörungen. Der Umgang im Alltag und in spezifischen Fördersituationen. In: Die Sprachheilarbeit 44, 6, S. 318 – 328.
- BAUN, M. (1981): Förderung sprachlicher Kommunikation Geistigbehinderter. Berlin: Carl Marhold.
- BERHEIDE, M. (2003): Kommunikationsförderung und Sprachanbahnung bei Kindern mit geistiger Behinderung. In: Fortbildungsinstitut für Sprachheilpädagogik (Hrsg.): Sprache für alle! Neue Möglichkeiten der Sprachheilpädagogik. Karlsruhe: Loeper, S. 33 – 40.
- BERNARD-OPITZ, V./BLESCH, G./HOLZ, K. (1988): Sprachlos muß keiner bleiben. Handzeichen und andere Kommunikationshilfen für autistisch und geistig Behinderte. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.

- BLESCH, G. (1993): Die Sprache der Hände. Erwerb und Anwendung der Gebärdensprache bei autistisch und geistig behinderten Menschen. In: Vierjahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 2, S. 214 – 224.
- BÖHM-STURM, G. (1994): Alinas Weg aus der Sprachlosigkeit. Bildsymbole und Gebärden der unterstützten Kommunikation für Menschen mit geistiger Behinderung. Augsburg: Huslik Verlag.
- BRUNER, J. S. (1997): Sinn, Kultur und Ich-Identität. Heidelberg: Auer.
- BRUNER, J. S. (2002): Wie das Kind sprechen lernt. 2., erg. Auflage. Göttingen; Bern: Huber Hans Verlag.
- CHILLA, S./ROTHWEILER, M./BABUR, E. (2010): Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik. München; Basel: Ernst Reinhardt.
- CLARK, E. (1985): Konventionalität und Kontrast beim Erwerb des Wortschatzes. In: Seiler, T./Wannenmacher, W. (Hrsg.): Begriffs- und Wortbedeutungsentwicklung. Berlin, S. 45 – 65.
- CROSSLEY, R./MCDONALD, A. (1990): Annie Licht hinter Mauern. Die Geschichte der Befreiung eines behinderten Kindes. 2. Auflage. München: Piper
- DUKER, P. (1991): Gebärdensprache mit autistischen und geistig behinderten Menschen. Ein Handbuch der Gebärden. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- EICHER, I. Dr. (2003): Sprachverständnisstörungen. Online im Internet: <http://www.stimm-und-sprachtherapie.de/SVS.pdf> (Stand: 06.07.2010)
- ENDER, A. (2007): Wortschatzerwerb und Strategieeinsatz bei mehrsprachigen Lernenden. Aktivierung von Wissen und erfolgreiche Verknüpfung beim Lesen auf Verständnis in einer Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- FRANZKOWIAK, T. (1997): „Ein Bild sagt mehr als tausend Worte“. Verständigung mit Hilfe grafischer Symbole. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Kommunikationsförderung nichtsprechender oder schwerverständlicher Kinder. Do

kumentation einer Fachtagung vom 13. bis 15. Mai 1996 in Soest. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.

FRÖHLICH, A. (1995): Sprachstörungen und geistige Behinderung. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Sprachstörungen im sonderpädagogischen Bezugssystem. Handbuch der Sprachtherapie. Bd 8. Berlin: Edition Marhold , S. 129 – 147.

FRÖHLICH, A. (2008): Basale Stimulation. Das Konzept. 5. Auflage. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben.

FÜSSENICH, I./HEIDTMANN, H. (1995): Formate und Korrekturen als zentrale Elemente in der Sprachtherapie: Das Beispiel Mirco. In: Wagner, K. R. (Hrsg.): Sprechhandlungserwerb. Essen: Verlag Die Blaue Eule, S. 102 – 122.

FÜSSENICH, I. (2002): Semantik. In: Baumgartner, S./Füssenich, I. (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. 5. Auflage. München; Basel: Ernst Reinhardt, S. 63 – 103.

FÜSSENICH, I. (2003): Pädagogische Förderung bei Beeinträchtigungen der sprachlichen Kommunikation. In: Leonhardt, A./Wember, F.B. (Hrsg.): Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung. Erziehung. Behinderung. Weinheim; Basel; Berlin: Beltz, S. 421 – 440.

FÜSSENICH, I./LÖFFLER, C. (2008): Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. 2., durchgesehene Auflage. München: Reinhardt.

FÜSSENICH, I./GEISEL, C. (2008): Literacy im Kindergarten. Vom Sprechen zur Schrift. München; Basel: Reinhardt.

FÜSSENICH, I./LÖFFLER, C. (2009): Materialheft Schriftspracherwerb. 2., überarb. Auflage. München: Reinhardt.

FÜSSENICH, I. (2011): Vom Sprechen zur Schrift. Was Erwachsene über den Erwerb der Schrift im Elementarbereich wissen sollten. WiFF Expertise. Bd 9. München.

GECKELER, H./DIETRICH, W. (2003): Einführung in die französische Sprachwissenschaft. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 3., überarb. Auflage. Berlin: Erich Schmidt.

- GLÜCK, C. (1998): Kindliche Wortfindungsstörungen: ein Bericht des aktuellen Erkenntnisstandes zu Grundlagen, Diagnostik und Therapie. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- GROHNFELDT, M. (1991): Störungen der Semantik als lange vernachlässigtes Teilgebiet gestörter Sprachentwicklung. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Störungen der Semantik. Handbuch der Sprachtherapie: Bd 3. Berlin: Edition Marhold, S. 3 – 18.
- GUDJONS, H. (2008): Pädagogisches Grundwissen. 10. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- GÜNTNER, W. (2008): Lesen und Schreiben an der Schule für Geistigbehinderte. Grundlagen und Übungsvorschläge zum erweiterten Lese- und Schreibe-begriff. In: Dank, S. (Hrsg.): Übungsreihen für Geistigbehinderte. Konzepte und Materialien. 3. Auflage. Dortmund: Verlag modernes lernen.
- HABERMAS, J.(1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, J./Luhmann, N. (Hrsg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung? Frankfurt: Suhrkamp.
- HEESCHEN, C./REISCHIES, F. (1981): Zur Lateralisierung von Sprache. Argumente gegen eine Überbewertung der rechten Hemisphäre. In: Schnelle, H. (Hrsg.): Sprache und Gehirn. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- HERRMANN, C./FIEBACH, C. (2004): Gehirn & Sprache. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- HETTINGER, J. (1996): Selbstverletzendes Verhalten, Stereotypen und Kommunikation: die Förderung der Kommunikation bei Menschen mit geistiger Behinderung oder Autismussyndrom, die selbstverletzende Verhaltensweisen zeigen. Heidelberg: C. Winter.
- JEUK, S. (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- JEUK, S. (2010): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- KLANN-DELIUS, G. (2008): Spracherwerb. 2., aktualisierte und erw. Auflage. Stuttgart; Wiesbaden: J.B. Metzler.

KÖCK, P./OTT, H. (1994): Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. 5. Auflage. Donauwörth: Verlag Ludwig Auer.

KRÄMER, G. Dr. med. (2005): Das große TRIAS-Handbuch Epilepsie. 3. Auflage. Trias. Stuttgart: Trias.

KRISTEN, U. (1997): Praxis Unterstützte Kommunikation. 2. Auflage. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben.

LARISCH, K. Dr. med. (2010): Gehirn – Aufbau und Funktionen. Online im Internet: <http://www.netdoktor.de/Gesund-Leben/Anatomie/Gehirn-Aufbau-und-Funktionen-9372.html> (Stand: 05.07.2012)

LIST, G. (o.J.): Kognition und Sprache. Kindlicher Spracherwerb in Verbindung mit Kognition und kindlichem Handeln aus entwicklungspsychologischer Sicht. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Online im Internet: http://www.dji.de/bibs/384_Expertise_Kognition_List.pdf (Stand: 06.07.2012)

LURIJA, A./JUDOWITSCH F.J. (1970): Die Funktion der Sprache in der geistigen Entwicklung des Kindes. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

LURIJA, A. (1986): Sprache und Bewusstheit. Köln: Pahl-Rugenstein.

MENZEL, M. (1999): Neurobiologische Grundlagen geistiger Behinderung unter besonderer Berücksichtigung des Kommunikationserwerbs. In: Klöpfer, S. (Hrsg.): Schule für Geistigbehinderte im Dialog. Förderung der Kommunikation als gemeinsame Aufgabe von Pädagogik, Psychologie und Medizin. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.

MICHAELIS, R./NIEMANN, G. (2004): Entwicklungsneurologie und Neuropädiatrie. Grundlagen und diagnostische Strategien. 3., unveränderte Auflage. Stuttgart; New York: Georg Thieme.

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.) (2009): Bildungsplan Schule für Geistigbehinderte. Stuttgart.

OBERACKER, P. (1984): Sprechen, Lesen und Schreiben mit geistig Behinderten. Villingen-Schwenningen: Neckar Verlag.

- PARIS, B. (2003): Sprache in mentalen Repräsentationen. In: Fortbildungsinstitut für Sprachheilpädagogik (Hrsg.): Sprache für alle! Neue Möglichkeiten der Sprachheilpädagogik. Karlsruhe: Loeper, S. 198 – 212.
- PETER, D. (1995): Konfirmandinnen und Konfirmanden mit geistiger Behinderung oder Die radikale Verstörung eigener Erfahrung. In: Loeppner Pelikan, 3, S. 125 – 127.
- PFEFFER, W. (1986): Leibhaftes Lernen bei geistig Behinderten. In: Geistige Behinderung, 25, S. 94 – 104.
- PIAGET, J. (1969): Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde. Stuttgart: Klett-Cotta.
- RAMGE, H. (1973): Spracherwerb. Grundzüge der Sprachentwicklung des Kindes. Tübingen: Max Niemeyer.
- ROTHWEILER, M. (2001): Wortschatz und Störungen des lexikalischen Erwerbs bei spezifisch sprachentwicklungsgestörten Kindern. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.
- SCHMITZ, G./NIEDERKRÜGER, R./WRIGHTON, G. (1993): Geistigbehinderte lernen lesen und schreiben. Rheinbreitbach: Verlag Dürr & Kessler.
- SCHWARZ, M./Chur. J. (1993): Semantik. Ein Arbeitsbuch. 5., aktualisierte Auflage. Tübingen: Gunter Narr.
- SCHWARZ, M. (1996): Einführung in die kognitive Linguistik. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Tübingen; Basel: Francke.
- SINGER, K. (2011): Sprachwissenschaftliche Grundlagen und Spracherwerbsprozesse: Pragmatik und Semantik. Unveröffentlichte Seminarunterlagen. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Fakultät für Sonderpädagogik, Reutlingen.
- SPECK, O. (1999): Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung. Ein heilpädagogisches Lehrbuch. 9., überarbeitete Auflage. München; Basel: Reinhardt.
- STEILS, M. (2004): Medikamentöse Therapie von Epilepsie bei Tuberöser Sklerose. Dissertation. Online im Internet:

<http://miami.uni-muenster.de/servlets/DocumentServlet?id=1850> (Stand: 27.06.2012)

- STEPHANI, U. Prof. Dr. med. (2008): Das Lennox-Gastaut-Syndrom. Diagnose, Behandlung und Unterstützung im Alltag. Stuttgart: Trias.
- STOWASSER, J.M/ PETSCHING, M./ SKUTSCH, F./ PICHL, R. (1994): Der kleine Stowasser: lateinisch-deutsches Schulwörterbuch. Oldenburg: Schulbuchverlag.
- SZAGUN, G. (1983): Bedeutungsentwicklung beim Kind. Wie Kinder Wörter entdecken. München; Wien; Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- SZAGUN, G. (2008): Sprachentwicklung beim Kind. 2. Auflage. Weinheim; Basel: Beltz.
- TEXTOR, M. R. (1999): Lew Wygotski – entdeckt für die Kindergartenpädagogik. In: *klein & groß*. Heft 11/12, S. 36-40.
- THÜRINGER INSTITUT FÜR LEHRERFORTBILDUNG, LEHRPLANENTWICKLUNG UND MEDIEN (Hrsg.) (2004): „Ich kann lesen.“ Eine methodische Handreichung. Saalfeld: SCD Satz & Druck Centrum.
- VATER, W. (1982): Lernen durch Handeln. Einsatz von Gebärden bei der Sprachförderung geistig Behinderter. Stuttgart: Konrad Wittwer.
- VYGOTSKIJ, L.S. (2002): Denken und Sprechen. Weinheim; Basel: Beltz.
- WACHSMUTH, S. (1986): Mehrdimensionaler Ansatz zur Förderung kommunikativer Fähigkeiten Geistigbehinderter. Studentexte Heil- und Sonderpädagogik. Bd 10. Giessen: Gahmig Druck.
- WATZLAWICK, P./BEAVIN, J.H./JACKSON, D.D. (2011): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 12., unveränderte Auflage. Bern: Verlag Hans Huber.
- WILKEN, E. (1996): Sprachliche Förderung von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung. In: Baudisch, W./Schmetz, D. (Hrsg.): Schriftspracherwerb und Sprachhandeln im Primar- und Sekundarbereich. Beispiele sonderpädagogischer Förderung. Bd 3. Frankfurt am Main: Diesterweg, S. 141 – 157.

WILKEN, E. (2006): Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

WOHLFARTH, R. (1985): Auf der Schwelle zur Sprache. Förderung des frühen Spracherwerbs im gemeinsamen Handeln. Ein Beitrag zur Geistigbehindertenpädagogik. Bad Honnef: Bock und Herchen.

Internetquellen:

www.dimdi.de/static/de/klassi/diagnosen/icd10/htmlamtl2011/block-g40-g47.htm (Stand: 09.05.2012) (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information)

www.tsdev.org (Stand: 27.06.2012) (Tuberöse Sklerose Deutschland e.V.)

www.leben-mit-tsc.de (Stand: 27.06.2012)

12. Anhang

- A** Beobachtungsaufgaben Füssenich/Löffler:
Wahrnehmung von Schrift und Kenntnis von Begriffen
Embleme
Gezinktes Memory
Zeichen kategorisieren
Leeres Blatt von Alina
Protokollbogen
- B** Beobachtungsbögen Füssenich/Geisel
Beobachtungsbogen 1
Beobachtungsbogen 2
- C** Diagnose des Symbolverständnisses
- D** Materialien der Therapiesitzungen
Memory „Schreibmaterialien“
Lotto „Schreibmaterialien“
Memory „Mittagessen“
Lotto „Mittagessen“
Memory „Gestalten“
Memory „Kochen“
Arbeitsblatt „Male an“
- E** Bilder
Lesebuch & Sprachbuch von Alina
Materialbox von Alina

Anhang A: Beobachtungsaufgaben Füssenich/Löffler

Embleme



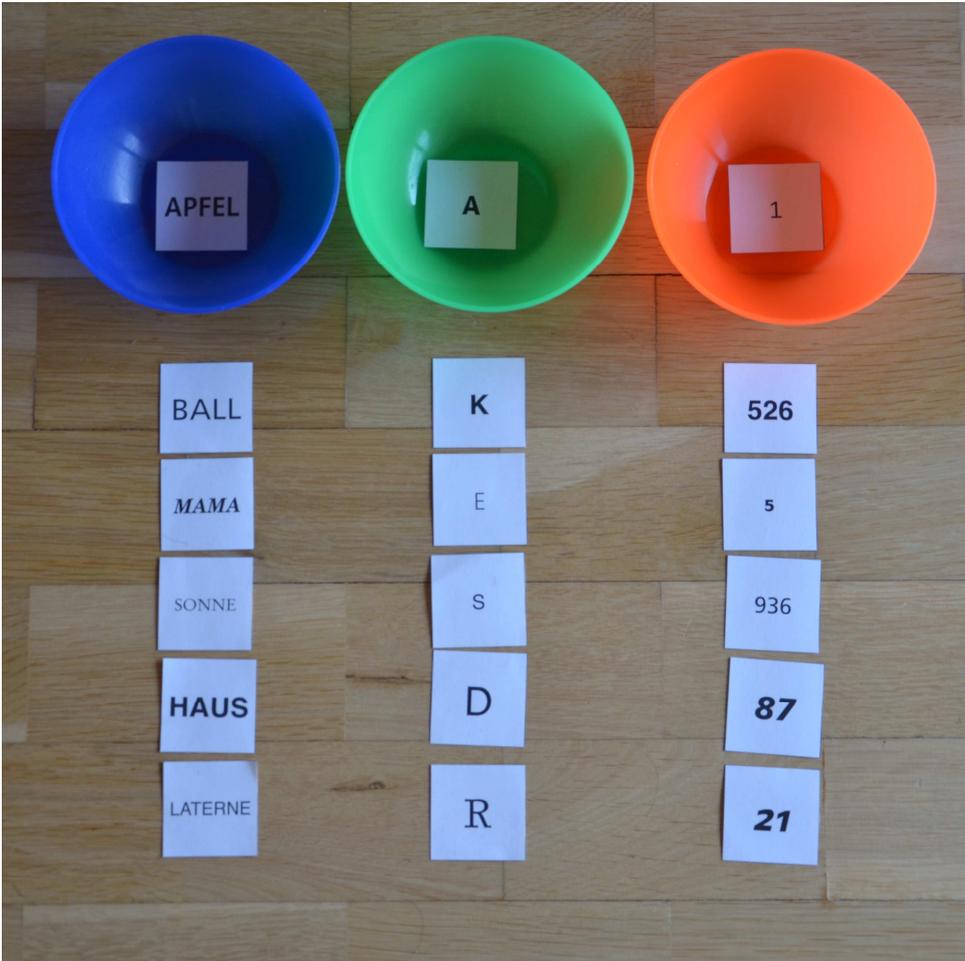
nutella



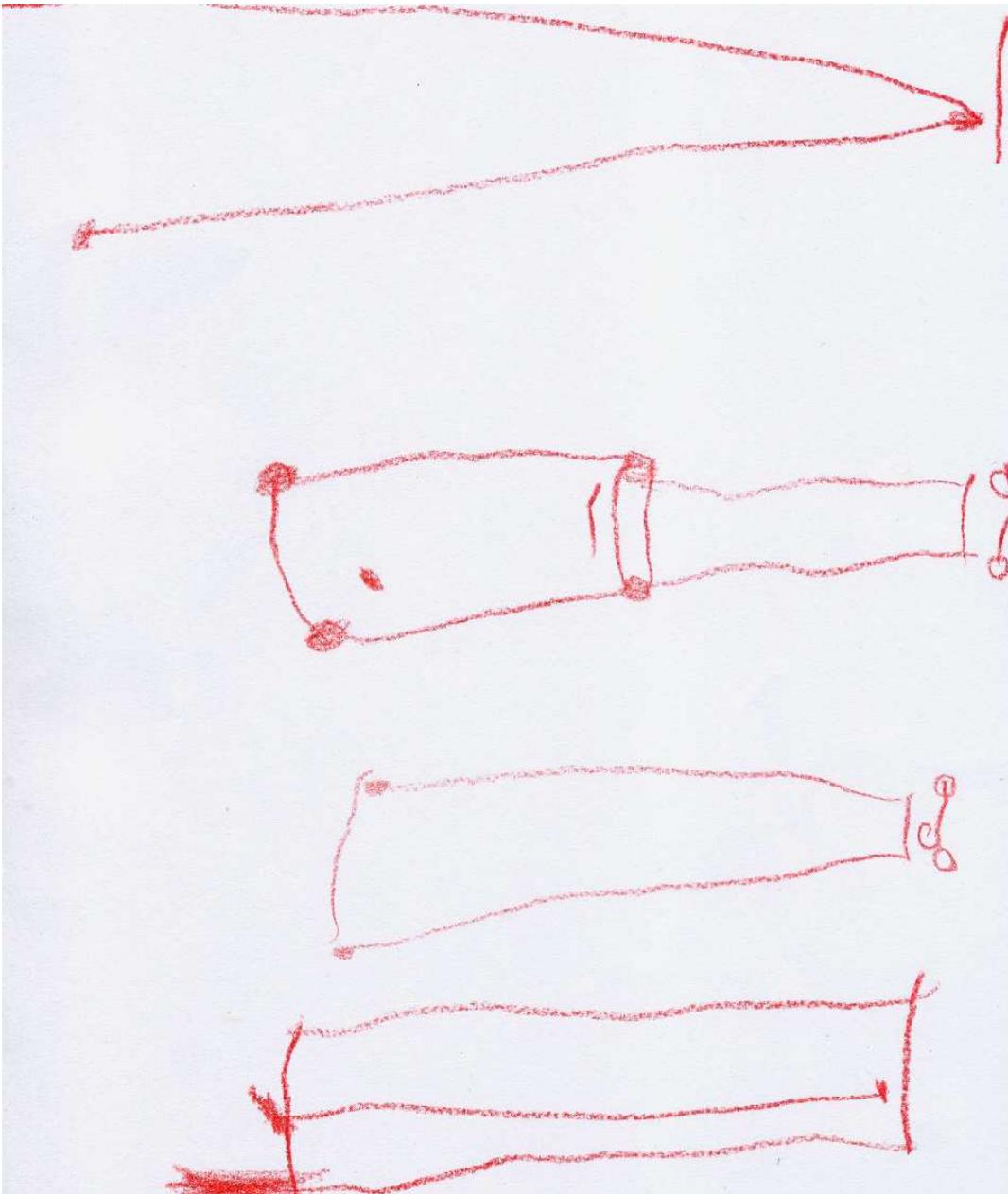
Gezinktes Memory



Zeichen kategorisieren



Leeres Blatt von Alina



Protokollbogen

Kopiervorlage 9/1 – Protokollbogen

Beobachtungsaufgaben für die Einschulung

Name des Kindes: Code: Alina Geburtstag: 28.04.04 Alter: 8:3
 Erst-/Zweit-/Familiensprache: Russisch, Deutsch, Russisch
 Schule: /
 Klassenlehrer/in: Frau B. Datum: 15.06.12

Gezinktes Memory

Hat das Kind die Schrift als Hilfsmittel benutzt? Ja Nein

Kommentar: A. zeigt kein anderes Verhalten als bei dem Spiel mit dem „normalen“ Memory.

Erklärung des Kindes: /

Embleme lesen

Anzahl der Richtigen

- McDonald's /
- Mercedes /
- RTL /
- Langnese /
- Apotheke /
- Fußgängerweg /
- Post /
- Stoppschild /
- Rotes Kreuz /
- Nutella /
- WC /
- LEGO /



abweichende Nennungen des Kindes bitte notieren

Reihenfolge der Embleme notieren

→ Aufgabe wurde abgebrochen

Leeres Blatt

1. Eigenes geschrieben Nein
2. Geübtes/auswendig Gelerntes geschrieben Nein
3. Einzelne Buchstaben geschrieben Nein
4. Keine Wörter oder Buchstaben geschrieben A. Rat gemalt
5. Nichts geschrieben ✓

Zeichen kategorisieren

Richtig

Falsch

Zuordnung zu Buchstaben _____

Zuordnung zu Wörtern _____

Zuordnung zu Zahlen _____

Kommentar: Die Aufgabe ist zu schwierig für A. Sie erkennt den Unterschied zw. „Buchstabe“, „Wort“ und „Zahl“ nicht, auch nicht mit Hilfestellung.

richtige Kategorien

→ Aufgabe wurde abgebrochen.

Anhang B: Beobachtungsbögen Füssenich/Geisel

Beobachtungsbogen 1

Kopiervorlage – 3. Beobachtungsbogen 1

Erwerb von Bedeutungen

3. Beobachtungsbogen 1: Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten

Name des Kindes: A. Code: Alina
Zuständige pädagogische Fachkraft: /
Datum: 15.05.12 Ausgefüllt von: Sabine Kippert

1. Das Kind fragt nach unbekanntem Begriffen.

/

2. Das Kind teilt mit, wenn es Äußerungen nicht versteht.

/

3. Das Kind erfindet eigene Wörter (Neuschöpfungen).

/

4. Das Kind korrigiert seine Sprache, wenn es Fehler vermutet (spontane Selbstkorrektur).

/

5. Das Kind korrigiert seine Sprache, wenn die Kommunikationspartnerinnen es nicht versteht (hörerinitiierte Selbstkorrektur).

/

6. Das Kind korrigiert Kommunikationspartnerinnen (Fremdkorrektur).

/

7. Das Kind imitiert Äußerungen spontan.

„Guck e mal“, „Gubi“, „Schere“, „Kleber“, „Pause“ ...

8. Das Kind hat Spaß, mit Sprache zu spielen:

/

Beobachtungsbogen 2

Kopiervorlage – 4. Beobachtungsbogen 2 – 1/2

4. Beobachtungsbogen 2: Keine Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten

Name des Kindes: A. Code: Alina
Zuständige pädagogische Fachkraft: /
Datum: 15.08.12 Ausgefüllt von: Sabine Kippert

1. Rückgriff auf Verständigungsmöglichkeiten aus der vorsprachlichen Kommunikation (z.B. Zeigen)

Zeigen / Deuten auf Gegenstände
andere Person an die Hand nehmen, um auf etwas
hinzuweisen

2. Vermeidungsverhalten

2.1 Schweigen

/: „Anna möchtest du etwas Essen?“ - A: ...

2.2 Ausweichendes Verhalten

A. geht weg, Rüpft durch das Klassenzimmer, schaut
weg

2.3 Ausweichende Antworten

/

2.4 Antworten mit Ganzheiten

„Ja“ (verwendet sie sehr häufig)

3. Ersetzungen durch

3.1 allgemeine Oberbegriffe

/

3.2 andere Wörter aus dem selben semantischen Feld

3.3 lautlich ähnliche Wörter

3.4 andere Wörter

3.5 Umschreibungen

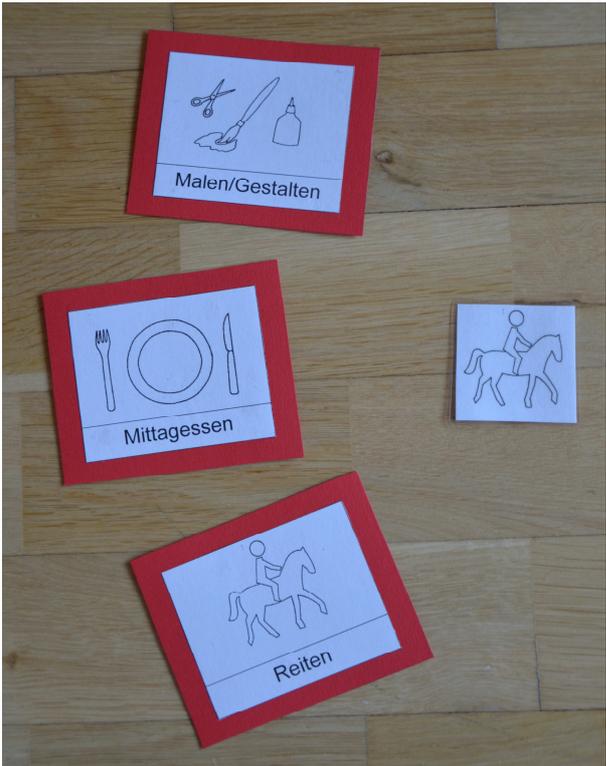
3.5.1 Rückgriff auf Funktion und Situation

3.5.2 Rückgriff auf Aussehen und Form

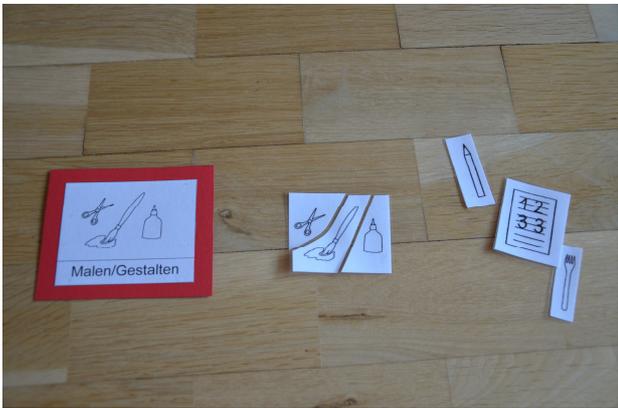
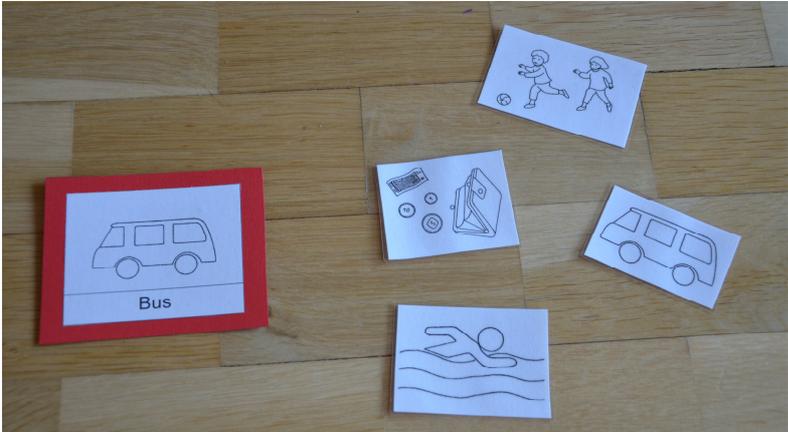
4. Fragen nach Bedeutungen und ihren Unterschieden

5. Sonstiges

Anhang C: Diagnose des Symbolverständnisses

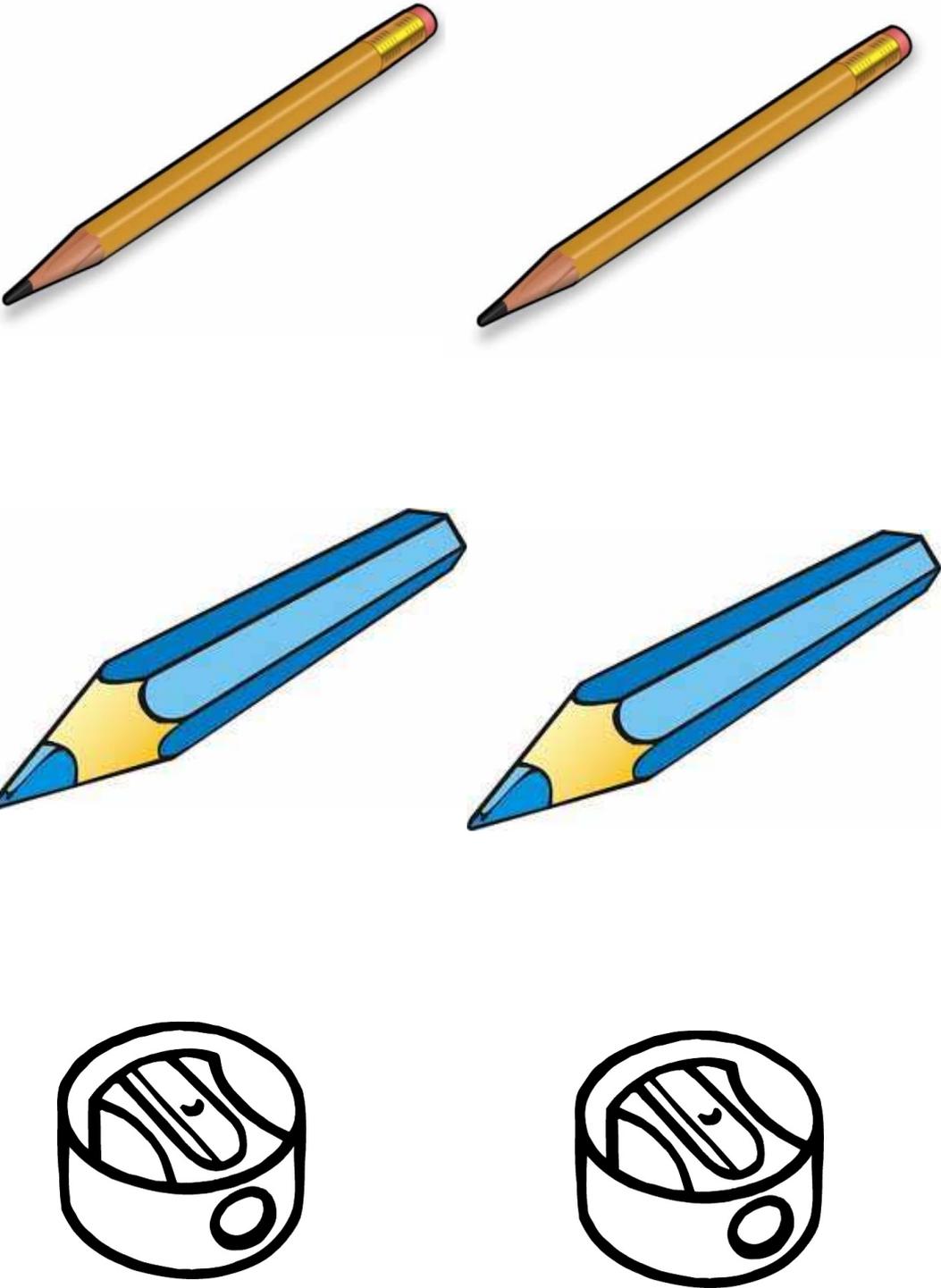


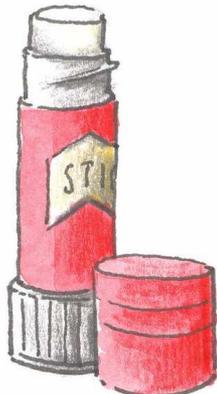
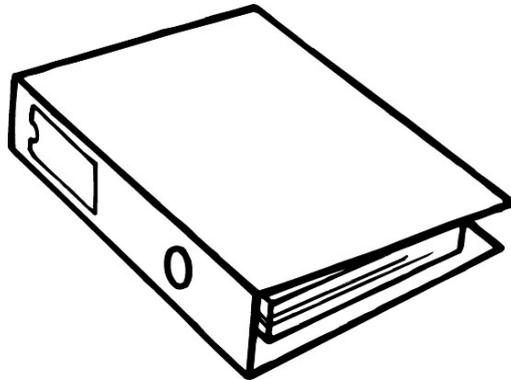
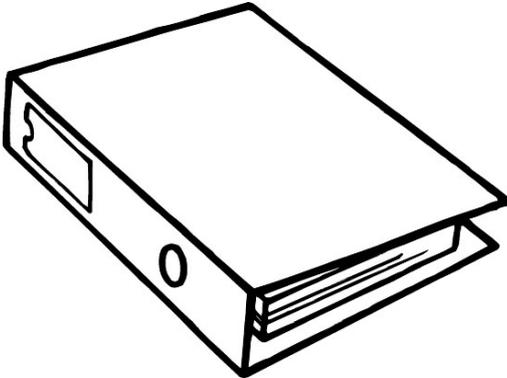
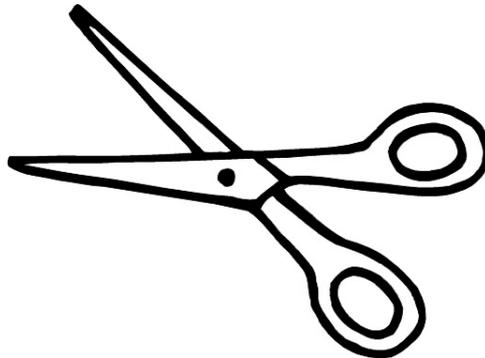
isoliertes Symbol der richtigen Stundenplankarte zuordnen



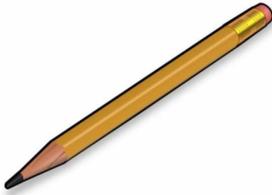
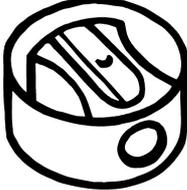
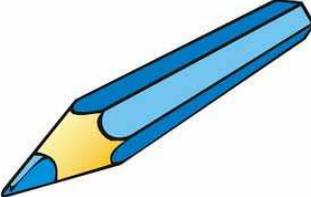
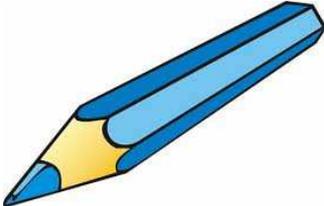
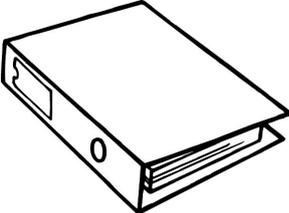
Anhang D: Materialien der Therapiesitzungen

Memory „Schreibmaterialien“



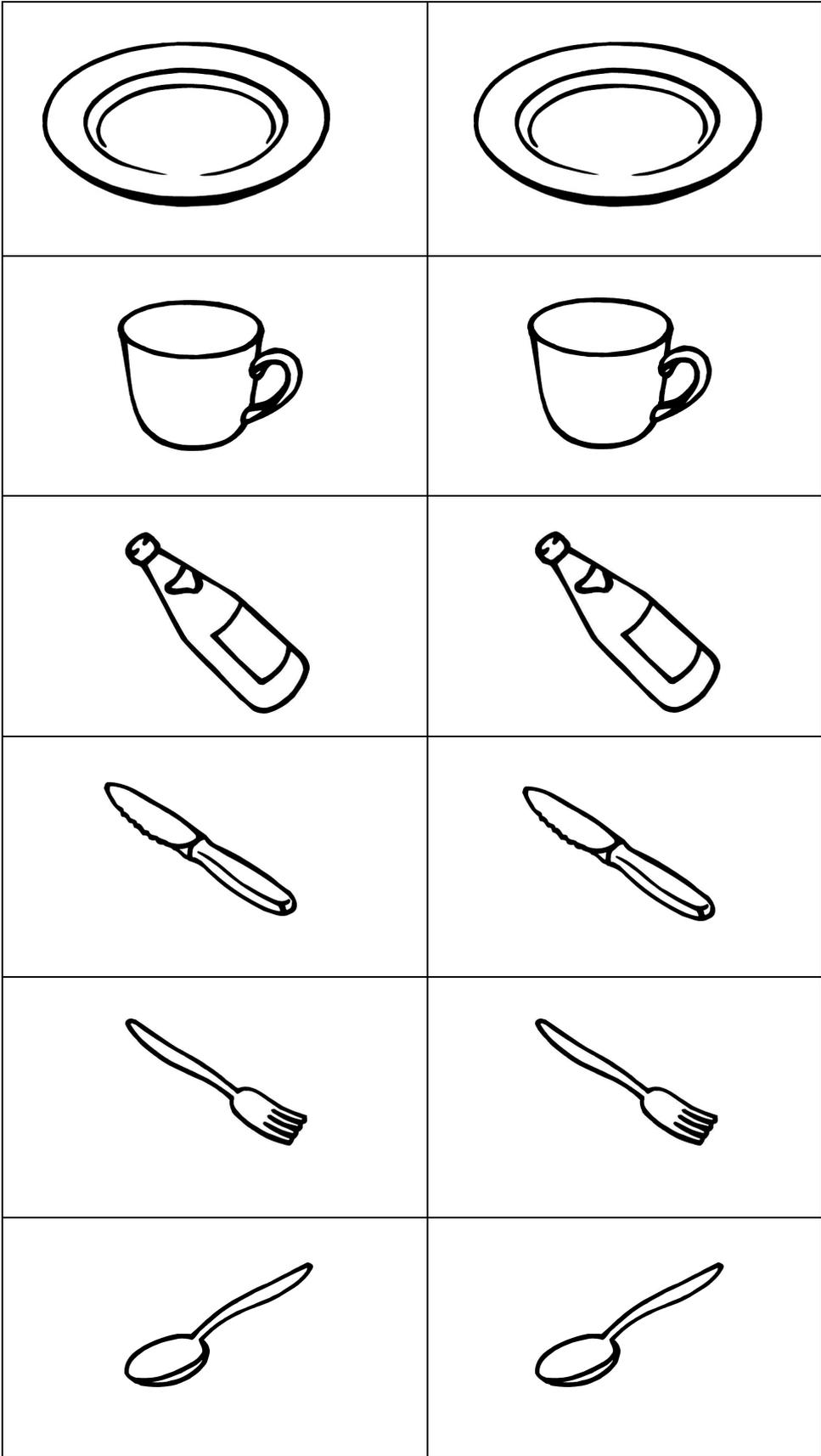


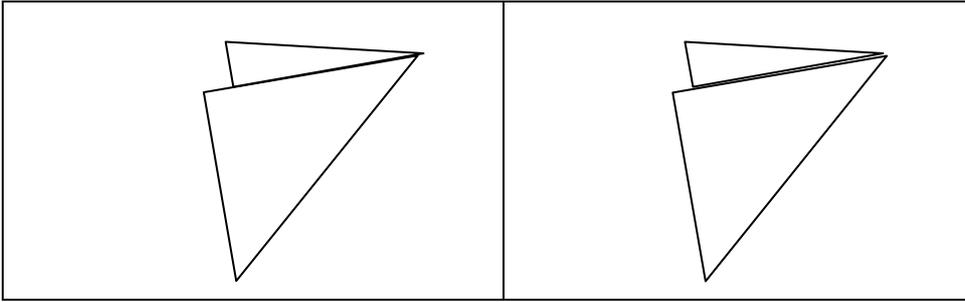
Lotto „Schreibmaterialien“

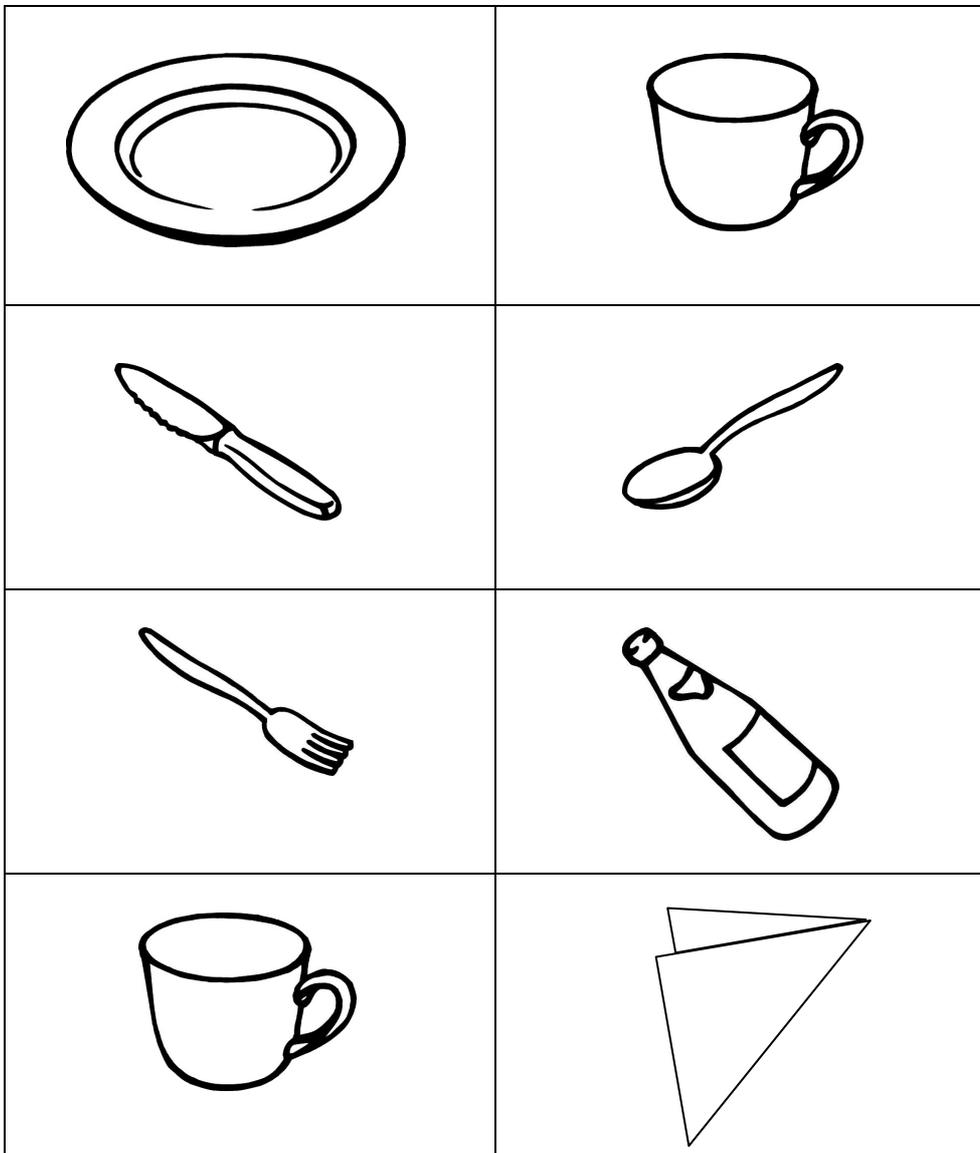


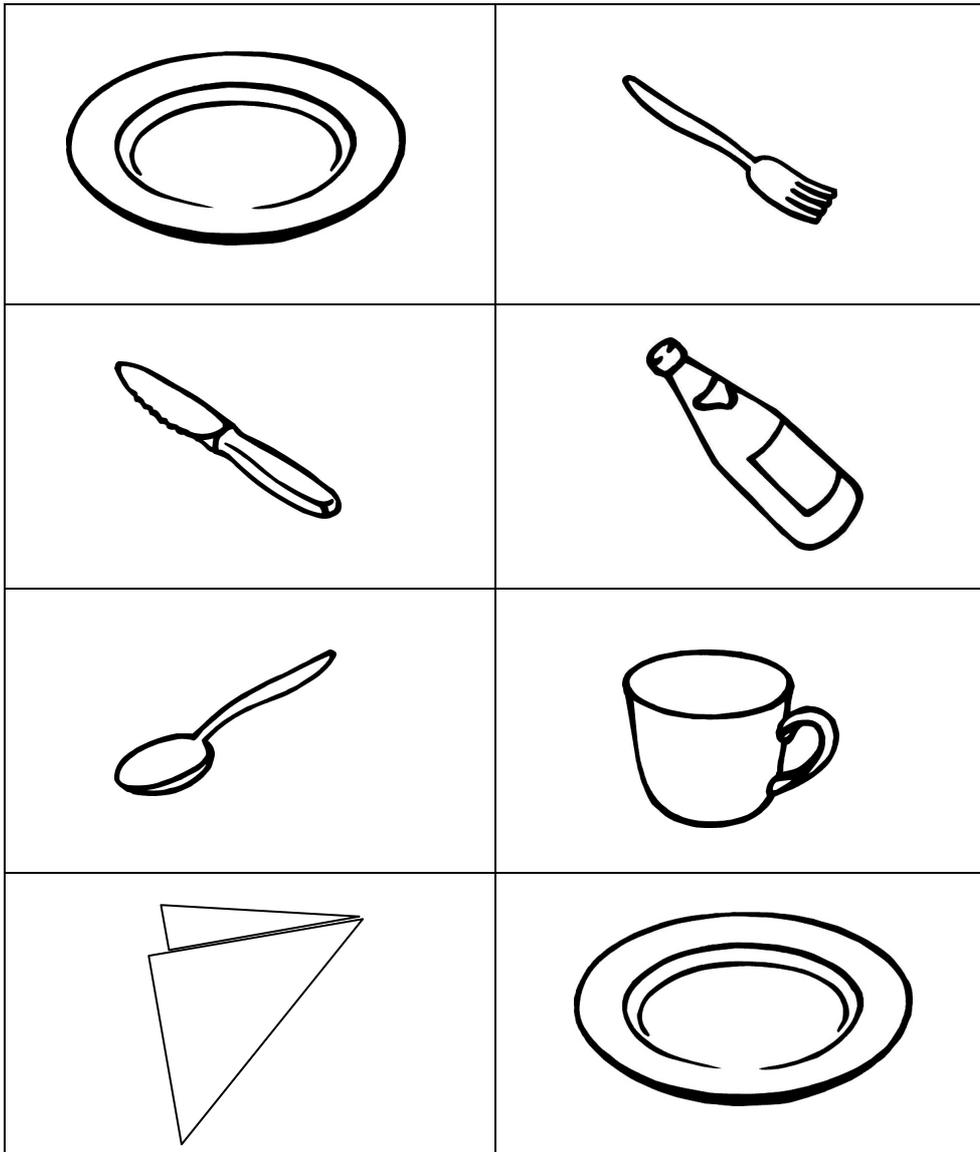
Memory „Mittagessen“



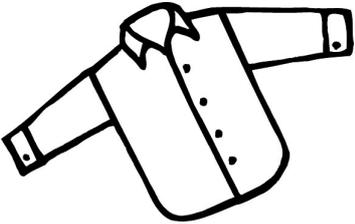
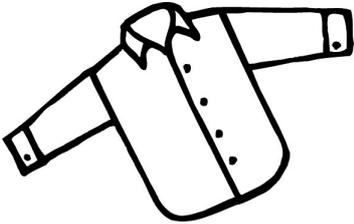
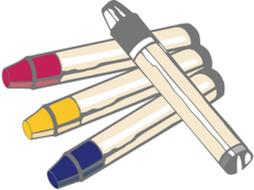
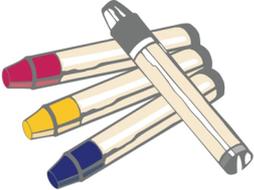
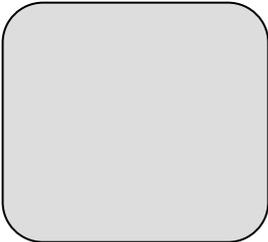
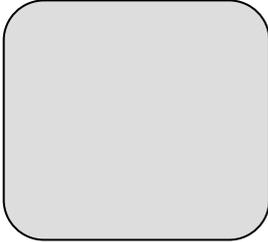


Lotto „Mittagessen“

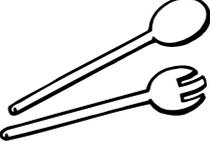




Memory „Gestalten“

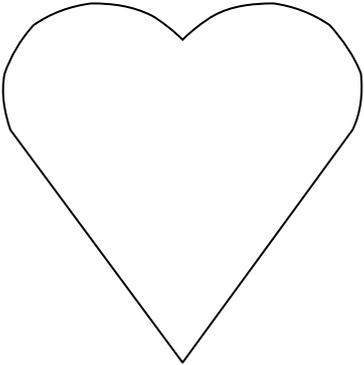
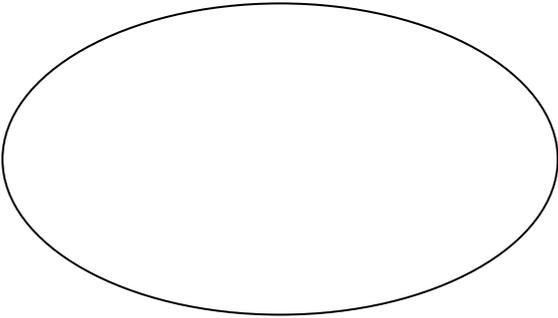
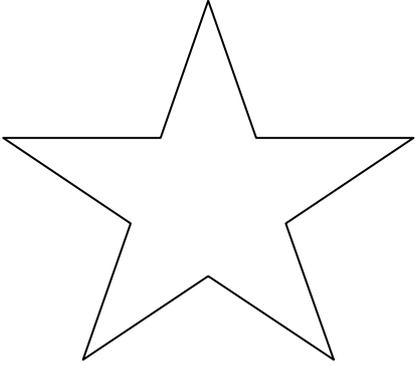
	
	
	
	
	
	

Memory „Kochen“

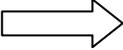
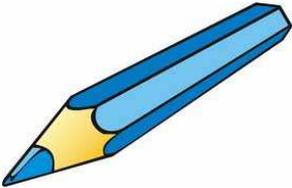
	
	
	
	
	

(in zweifacher Ausführung)

Arbeitsblatt „Male an“



Male an:



Anhang E: Bilder

Lesebuch & Sprachbuch von Alina



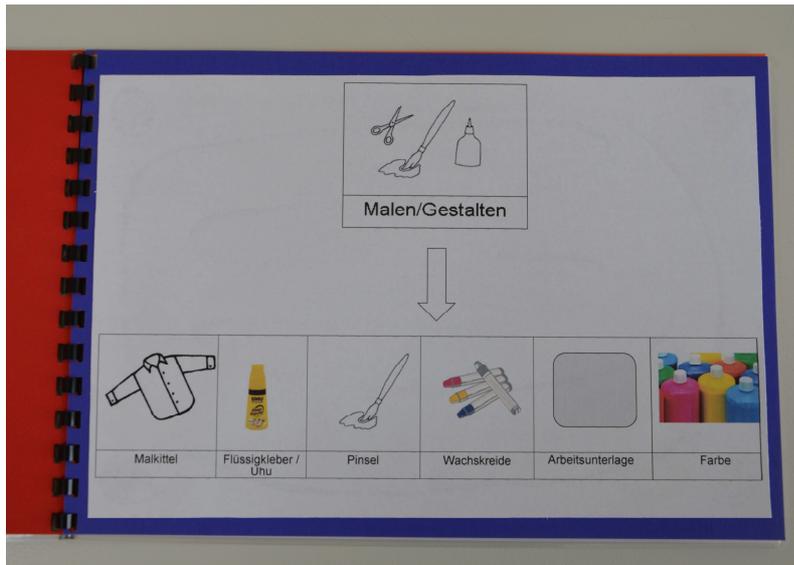
Deckblatt



Seite 1



Seite 2



Seite 3



Seite 4

Materialbox von Alina



Versicherung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den

.....

Unterschrift