

Sprechen wir gleich richtig ...!?

Sprachliche Entwicklung
von Kindern bis zum Schuleintritt



Handbuch für Kindertageseinrichtungen

Freistaat  Sachsen

Staatsministerium für Soziales

Sprechen wir gleich richtig...!?



Der Titel ist Programm und Frage zugleich.

Nehmen wir den Satz mit Fragezeichen: Sprechen wir gleich richtig? Eine Frage, die jeder Entwicklungspsychologe, jeder Hirnforscher, jeder Pädagoge sicher mit einem klaren „Nein“ beantworten würde. Schön wär's...

Nehmen wir den Satz mit Ausrufezeichen: Sprechen wir gleich richtig! Eine tolle Losung! – klingt aber nach Pädagogik mit erhobenem Zeigefinger: Ein gutes Sprachvorbild und ständiges Verbessern führen zum Erfolg! Wenn das so einfach wäre...

Das vorliegende Buch spricht ein hoch aktuelles Thema an. Es bewegt derzeit in allen Bundesländern die für Kindertageseinrichtungen Zuständigen: Wissenschaftler, Verwaltung, Träger, Erzieher. Bewegt es auch die Eltern? Eins steht fest: im Selbstlauf oder unter der Beschallung von Radio und Fernsehen lernt kein Kind richtiges Sprechen. Leider müssen wir feststellen, dass Sprachentwicklungsverzögerungen und auch Sprachstörungen bei Kindern zunehmen.

Eltern und Kindertageseinrichtungen tragen für die Sprachentwicklung der Kinder eine hohe Verantwortung. Es geht um einen Entwicklungszeitraum, in dem das Kind die besten Voraussetzungen hat, Anregungen und Sinneswahrnehmungen über das Gedächtnis in Fähigkeiten und Fertigkeiten umzuwandeln, das Alter von 0 bis 6 ist wohl das intensivste Lernalter für den Menschen. Sprachentwicklung ist hier Mittel und Ziel zugleich: Über die Sprache entwickeln die Kinder auch soziale Beziehungen. Und auch bei der Ausbildung der Sprache gilt: Reparieren und Nachbessern ist viel schwieriger als „gleich richtig zu sprechen“.

Der Philosoph Jürgen Habermas hat folgende Maßstäbe für gute Kommunikation genannt: Das Sprechen mit anderen soll sachlich zutreffend, sozial angemessen und authentisch sein. Dies sind hohe Ansprüche. Bevor wir sie erfüllen, müssen wir einen langen Weg zurücklegen, und der beginnt mit der ersten Bildung von Lauten beim Kleinstkind. Auf diese Anfänge weist uns das vorliegende Buch hin.

Ich danke Herrn Uwe Hempel, dem Schulleiter der Sprachheilschule Dresden, für das vorliegende Werk. Er hat sein Fachwissen und seine Erfahrungen aus der Sprachheilpädagogik eingebracht und sie praxisnah und verständlich dargestellt.

Das Buch soll in erster Linie ein Handbuch für die Erzieherinnen und Erzieher sein, aber auch Eltern sollten es zur Hand nehmen. Möge es eine intensive Nutzung erfahren und ein Beitrag werden zum großen Thema des lebenslangen Lernens.



Helma Orosz

Sächsische Staatsministerin für Soziales



Inhaltsverzeichnis

Einleitung	4
A Kinder können sprechen lernen – ein Haus entsteht	
1 Der Bauort	5
2 Die Grundmauern der Sprachentwicklung	5
2.1 Wahrnehmen – (Das Hören, das Sehen, Bewegen und Bewegung empfinden)	5
2.2 Atmung und Stimme	6
2.3 Beziehungsaufbau (Die sozial – emotionale Entwicklung)	7
2.4 Geistige Entwicklung und Hirnreifung	7
2.5 Das Zusammenfügen der Grundbausteine – Die sensorische Integration	7
3 Die Seitenmauern	
3.1 Sprache verstehen	7
3.2 Sprechen macht Spaß	8
4 Das Dach	
4.1 Der Wortschatz	8
4.2 Die Artikulation	8
4.3 Die Grammatik	8
5 Der Bauherr – das Kind	8
6 Die Bauhelfer	8
7 Ein Haus zu bauen ist schön, aber nicht einfach	9
8 Das Haus, mein Haus – ein Unikat	9
B ...und Kinder lernen sprechen – Schritt für Schritt	
1 Der zeitliche Ablauf der Sprachentwicklung	11
2 Die Sprachpyramide	12
C Wenn das Sprechen nicht richtig klappen will	
1 Ein paar Gedanken vorweg	13
2 Störungen der Sprachentwicklung	13
2.1 Was ist eine Sprachentwicklungsstörung?	13
2.2 Wie zeigen sich Sprachentwicklungsstörungen?	13
2.3 Wodurch fallen Sprachentwicklungsstörungen noch auf?	14
3 Stottern – eine besondere Störung	15
3.1 Stottern ist nicht gleich Stottern	15
3.2 Was ist Stottern?	15
3.3 Wie zeigt sich Stottern?	15
4 Kindliche Stimmstörungen	16
4.1 Wie funktioniert unsere Stimme?	16
4.2 Was ist los bei Stimmstörungen?	16
4.3 Was spüren die betroffenen Kinder?	16
4.4 Wie entstehen Stimmstörungen?	16
5 Welche Sprachstörungen treten bei Kindern noch auf?	17
6 Ursachen für Störungen des Sprechens und der Sprache	18
D Einige Fallbeispiele	19
E Sprache fördern	
1 Jedes Kind hat Förderbedarf	23
2 Jedes Kind ist anders – Gedanken zur Differenzierung in der Erziehung	23
3 Förderung planen – zur Arbeit mit individuellen Förderplänen	24
4 Einige Hinweise zur Förderung sprachgestörter Kinder in der Kindertageseinrichtung	29

F Wer sonst noch helfen kann

1 Die Kinderärzte/Hausärzte	31
2 Logopädische Praxen	31
3 Förderpädagogische Beratungsstellen für Sprach- und Stimmgestörte	31
4 Sprachheilschulen	32
5 Einrichtungen und Stellen der Frühförderung	32
6 Sozialpädiatrische Zentren	33
7 Ergotherapeutische Praxen	33
8 Physiotherapeutische Praxen	33

G Eltern sind anders – Pädagogen auch

1 Von der Notwendigkeit zu kommunizieren	35
2 Was ist Kommunikationsfähigkeit?	36
3 Die vier Seiten einer Nachricht	36
4 Das Besondere an Elterngesprächen	36
5 Gesprächsstruktur und Gesprächsverlauf	36
6 Checkliste Gesprächsvorbereitung	38
7 Ein paar Hinweise ganz allgemeiner Art	38
8 Was Eltern häufig wissen möchten...	38

H Und später nach dem Kindergarten

1 Der Wechsel in die Schule	41
2 Besonderheiten des Schulbeginns für sprachbehinderte Kinder	42
3 Sonderpädagogischer Förderbedarf	42
4 Förderung ja, aber wo?	43
5 Was ist Schulfähigkeit oder wann sind Kinder schulfähig?	45

I Der Handwerkskoffer

1 Übersicht über die Früherkennungsuntersuchungen bei Kindern	47
2 Förderpädagogische Beratungsstellen für Sprach- und Stimmgestörte	47
3 Einrichtungen und Stellen der Frühförderung	49
4 Sprachheilschulen in Sachsen	52
5 (Vorschul-) Sondereinrichtungen und Heime für sprachbehinderte Kinder und Jugendliche in Sachsen	52
6 Sozialpädiatrische Zentren in Sachsen	53
7 Sprachfördernde Übungen	53
8 Literatur- und Spielesammlung	55

Literaturnachweis

59

Danksagung

61

Impressum

62



Einleitung

Wer das erste Knopfloch verfehlt, kommt mit dem Zuknöpfen nicht zurecht.

(Goethe)

Vor kurzem haben wir die Schwelle in ein neues Jahrtausend überschritten. Menschen, die noch vor hundert Jahren auf unserer Erde lebten, würden mit Sicherheit aus dem Staunen nicht mehr herauskommen. In bisher nie gekannter Weise beherrschen wir Menschen die Technik, machen sie uns zunutze. Gleichzeitig aber, so scheint es, lässt die Qualität dessen, was uns seit zehntausenden von Jahren Kommunikation ermöglicht, deutlich nach – die Qualität unserer Sprache.

In den zurückliegenden Jahren mehren sich Schlagzeilen wie: „Sprachalarm im Kindergarten“, „Kinder verlernen das Sprechen“ oder „Fernseher und Computer rauben unseren Kindern die Sprache“.

Man könnte also meinen, dass uns die Technik gewissermaßen degeneriert, uns unserer eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten beraubt.

Tatsächlich erscheint die Situation derzeit geradezu dramatisch. Neueste Untersuchungen haben ergeben, dass ungefähr jedes vierte Kind zwei Jahre vor seiner Einschulung deutliche Rückstände in seiner sprachlichen Entwicklung aufweist. In der *Konferenzdokumentation Schule und Gesundheit* von 1997 wird die Befundgruppe Sprachstörungen als die gravierendste im Bereich der einzuschulenden Kinder bezeichnet. Demnach waren 16 Prozent der zukünftigen Erstklässler behandlungsbedürftig sprachgestört. Territorial wurden sogar Werte bis 23 Prozent gemessen.

Allerdings: Die Ursachen für diese Erscheinung allein in einem verstärkten Konsum elektronischer Medien zu suchen, wäre eindimensional und würde dem Phänomen Sprache mit Sicherheit nicht gerecht.

Für die Sprachentwicklung eines Kindes sind die ersten sechs Lebensjahre von elementarer Bedeutung.

„Bis zum sechsten Lebensjahr, bis zur Einschulung, erwirbt das Kind ein breites Spektrum an Wissen. Es sammelt Erfahrungen, über die es im Nachhinein zu berichten vermag, wobei es bereits auf einen breiten Wortschatz zurückgreift. Das Kind kann nun schon auf kindlichem Niveau abstrahieren, Oberbegriffe bilden, kann über Vergangenes reden und mit seiner Sprache sicher umgehen. Alle Laute sollen nun korrekt gebildet werden. Die grammatischen Fähigkeiten erlauben es dem Kind, eigene Gedanken variabel auszudrücken. Es werden kleine Geschichten erzählt und nacherzählt. Lieder und Verse werden schnell gelernt. Das Kind spricht in fließendem Redestrom.“

(Wendland, S. 26)

Übersetzt heißt das, dass die Kinder bis zum Schuleintritt den Großteil ihrer Sprachentwicklung bereits abgeschlossen haben. Sprachgestörte Schulanfänger haben es mithin besonders schwer, in der Schule zu bestehen.

Nicht nur, dass ihre Schwierigkeiten mit der Lautsprache Kommunikation und soziale Einordnung erschweren können, bilden diese Unfertigkeiten später oft noch die Grundlage für schriftsprachliche Misserfolge und allgemeines schulisches Versagen.

Schulischer Erfolg hat also immer auch etwas damit zu tun, in welcher Form sich Kinder bis dahin bilden können und welche Hilfen ihnen dabei zur Verfügung stehen.

Nicht ohne Bedacht wurde diesen Ausführungen das Goethezitat vorangestellt:

„Wer das erste Knopfloch verfehlt, kommt mit dem Zuknöpfen nicht zurecht.“

Bezogen auf unseren Sachverhalt kann man folgende Schlussfolgerung ziehen:

„Wir müssen Kindergarten und Grundschule und ggf. auch Eltern soweit befähigen, dass das Erkennen von Lern-, Leistungs- und/oder Erziehungsproblemen rechtzeitig möglich wird, so rechtzeitig, dass den betroffenen Kindern möglichst wenig Zeit verloren geht, bis eine entsprechende Förderung einsetzt. In diesem Zusammenhang muss auch über die Wirksamkeit von kinder- und jugendärztlichen Untersuchungen zum Entwicklungsstand von Kindern vor und während der Schulzeit gesprochen werden.

Wir müssen Früherkennung und Früherziehung endlich wieder dort ansetzen, wo sie hingehören, nämlich früh.“

(Hempel, S. 246)

Neueste Maßnahmen wie die Kooperationsvereinbarung zwischen Kindergarten und Grundschule und auch die Einführung einer Untersuchung zur Erkennung von Sprachauffälligkeiten (nach § 7 des Sächsischen Kindertagesättengesetzes) im vierten Lebensjahr weisen dabei in die richtige Richtung.

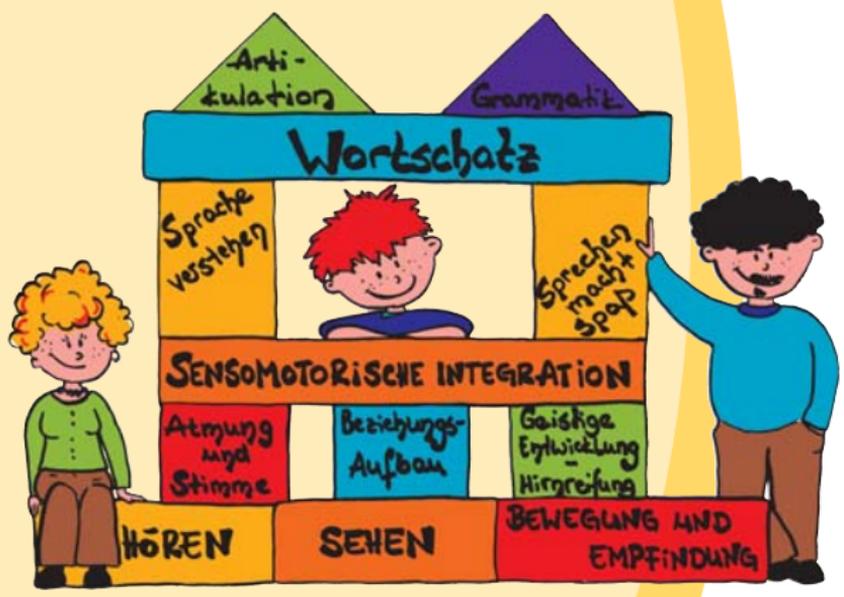
Die vorliegende Handreichung will mit der Zielrichtung auf Kindertagesstätten dazu beitragen, das pädagogische Personal dieser Einrichtungen für den Prozess der kindlichen Sprachentwicklung zu sensibilisieren, ihm ein Rüstzeug in die Hand zu geben, welches frühzeitiges Erkennen von Störungen und adäquate Hilfestellung ermöglicht. Natürlich ist die Benutzung durch Eltern und alle anderen Personen, die an der vorschulischen Entwicklung unserer Kinder beteiligt sind, ausdrücklich erwünscht.

Die im Buch veröffentlichten Fallbeispiele stammen aus Kindertagesstätten des Landkreises Bautzen. Sie wurden innerhalb eines Workshops besprochen. Die Teilnehmerinnen des Workshops waren auch an der Erstellung des Handwerkskoffers (Abschnitt I) beteiligt.

Das Handbuch soll für alle Kindergärtner/-innen ein praktisches Arbeitsmittel darstellen. Die gewählte Form der Ringordnung ermöglicht selbstständige Ergänzung sowie den Austausch von überarbeitetem Material.

Abschnitt A

Kinder können sprechen lernen - ein Haus entsteht





Kinder können sprechen lernen - Ein Haus entsteht

Sprache ist mehr als das bloße Aneinanderreihen von Lauten. Sie existiert nicht um ihrer selbst willen. Vielmehr ist sie das wichtigste Kommunikationsmittel, das wir Menschen uns im Laufe von Jahrtausenden geschaffen haben. Es ist so wichtig, so lebenswichtig, dass wir uns schlecht fühlen, wenn wir es nicht benutzen können. Und nicht wenige Menschen sind schon daran verkrüppelt, dass nicht mit ihnen gesprochen wurde. Die Sprache ist den Kindern nicht angeboren.

Was uns Menschen angeboren ist, ist die Fähigkeit, sprechen zu können. Inwiefern wir es dann tatsächlich zu einer – sagen wir einmal „angemessenen Sprache“ bringen, hängt von einem umfassenden Bedingungsgefüge innerer und äußerer Faktoren ab, das sich in seiner Ausprägung und Wirkung von Kind zu Kind unterscheidet.

Diese Faktoren werden in der Folge dargestellt. Baustein für Baustein wird ein Haus zusammengefügt, in dem die Komplexität des für die Sprachentwicklung bedeutsamen Bedingungsgefüges deutlich werden soll.

1 Der Bauort

Ein Kind kann nicht gefragt werden, ob es geboren werden will. Es kommt irgendwann auf die Welt. Es hat nicht die geringste Chance, sich sein zukünftiges Umfeld auszusuchen. Es ist da, wo es „hineingeboren“ wird.

Was würde es sich wohl fragen, wenn es seine Geburt voraussehen könnte?

Haben sich meine Eltern mich gewünscht?

Werden sie sich auf mich freuen?

Wird es schön sein im neuen Zuhause?

Werde ich Geschwister haben und Oma und Opa?

Ob meine Eltern wohl mit mir spielen werden?

Werde ich gesund sein?

Haben sich meine Eltern lieb oder streiten sie sich?

Wird es mir gut gehen?

All das kann das Kind sich nicht wirklich fragen. Es wird geboren. Aber in dieser Lebensumwelt, in dieser Gesellschaft, in dieser Kultur wird es aufwachsen und es liegt auf der Hand, dass die Antworten auf seine fiktiven Fragen erheblichen Einfluss auf seine Entwicklung haben werden.

2 Die Grundmauern der Sprachentwicklung

2.1 Wahrnehmen – (Das Hören, das Sehen, Bewegen und Bewegung empfinden)

Eine Auseinandersetzung mit unserer Lebensumwelt erfordert in erster Linie, diese wahrnehmen zu können. Als Bestandteil dieser Lebensumwelt müssen wir auch lernen, uns selbst wahr zu nehmen. „Defizite in der Wahrnehmung beeinflussen nachhaltig das Fühlen, Denken und Handeln eines Kindes.“

(Thiesen, S. 9)

Somit ist auch das Sprechen ohne die Möglichkeit der Wahrnehmung undenkbar. Die Wahrnehmung kommt gewissermaßen noch vor der Sprache, vor dem gesprochenen Wort. Gleichzeitig begleitet sie jedes Gesprochene Wort, jeden gesprochenen Satz, jede Rede ein Leben lang und wirkt, vorausgesetzt wir verstehen unsere Wahrnehmungen entsprechend umzusetzen, auf unser Gesamtverhalten, einschließlich unserer Sprache, zurück.

Und je stärker wir einer differenzierten Wahrnehmung fähig sind, desto differenzierter werden wir in der Lage sein, unser ICH und unsere Sprache in die Auseinandersetzung mit unserer Lebensumwelt, in die Kommunikation mit dieser einzubringen.

Das Hören

„Kannst du denn nicht hören?“ Wie oft haben Erwachsene diesen Satz schon zu Kindern gesprochen? Meistens meinen sie damit, dass das Kind nicht das tut, was von ihm verbal verlangt wurde. Manche Kinder müssten, wenn sie mit der Frage umgehen könnten, tatsächlich mit „ja“ antworten.

Unser Ohr ist ein sehr kompliziertes, wenn nicht gar unser kompliziertestes Sinnesorgan. Seine Besonderheit liegt in seiner Schalldruckmechanik, mit der es gelingt, Schallwellen mechanisch weiterzuleiten und schließlich in elektrische Nervensignale umzuwandeln, die letztlich das Gehirn erreichen und dort entsprechend verarbeitet werden. Wir wissen heute, dass Kinder schon im Mutterleib hören können. Etwa ab der zwölften Schwangerschaftswoche sind die Oh-

ren schon teilweise vorhanden und ab dem sechsten Schwangerschaftsmonat kann der Phötus die Herzöne seiner Mutter, aber auch Geräusche aus der Umwelt wahrnehmen. Ab dem dritten Lebensmonat reagieren Kinder schon deutlich auf Schallereignisse, spätestens ab dem sechsten Lebensmonat wenden sie sich mit Kopf oder Körper einer Schallquelle zu. Ab dem siebten Lebensmonat rückt das Hören immer mehr in den Mittelpunkt. Das Sich – selbst – hören und die Wahrnehmung der Laute und Geräusche anderer sind jetzt entscheidend für das Fortschreiten der kindlichen Sprachentwicklung. Die Qualität des Hörens hat also entscheidenden Anteil an der Qualität des Sprechens. Komplizierte Organe sind nicht selten störanfällig. Schon die berühmte „Bohne“ im Ohr kann für das Kind und seine Sprachentwicklung deutlich negative Folgen haben. Der Beobachtung des Hörverhaltens der Kinder kommt demnach eine besonders wichtige Bedeutung zu. Bei Ungewissheit sollte immer ein Facharzt zu Rate gezogen werden. Es gibt heute Methoden, die uns in die Lage versetzen, schon das Hörvermögen von Säuglingen zu diagnostizieren. In der Folge können schwerhörige Kleinstkinder mit Hörgeräten versorgt werden, was für deren Entwicklung von immenser Bedeutung ist.

Das Sehen

„Schau mich bitte an, wenn ich mit dir rede!“ Auch dieser Satz dürfte vielen Erwachsenen bekannt sein. Sprechen und Sehen gehören also auch zusammen. Die Augen sind unser wichtigstes Sinnesorgan. Man kann davon ausgehen, dass ca. 75 Prozent von dem, was wir aus unserer Umwelt wahrnehmen, über unsere Augen geschieht.

Warum sagen also viele Erwachsene, wenn auch nicht immer freundlich und angemessen, dass sie von dem Kind, mit dem sie sprechen, angeschaut werden wollen. Einerseits geht es um eine Rückversicherung, dass das Kind auch wirklich versteht, was ihm mitgeteilt wird. Andererseits eröffnen sich für das Kind tatsächlich weitere Möglichkeiten, Sprache zu entwickeln, kann es doch das Mundbild des Erwachsenen erkennen und dasselbe nachahmen.

Nicht zu vergessen ist die Rolle des Sehens bei der Frage nach der Vereinbarkeit von innerer und äußerer Zugewandtheit, Zuwendung und sprachlicher Information. Wenn man den Menschen sieht, der mit einem spricht, wenn man sieht, wie er mit einem spricht, dann lässt das Rückschlüsse auf die Beziehung zwischen Sender und Empfänger zu.

Schließlich ist es auch das Sehen, das Kinder mit immer neuen Eindrücken aus der Umwelt zur Frage nach der Bedeutung der Dinge führt. Es ist also fast unersetzlich bei der Herausbildung von Wortschatz und Begriffsbildung.

Welche wichtige Rolle das Sehen bei der Sprachentwicklung der Kinder spielt, wird auch darin deutlich, dass blinde Kinder

zu einem hohen Prozentsatz Sprachentwicklungsverzögerungen aufweisen.

Bewegen und Bewegung empfinden

Sprechen bedeutet immer auch Bewegen. Das Kind lernt zunehmend, zielgerichtet seinen Mund und seine Zunge zu bewegen. Diese Bewegungsabläufe sind sehr kompliziert und setzen ein fein abgestimmtes Ensemble unterschiedlicher Muskelgruppen voraus. Eine bedeutende Rolle bei der Entstehung dieser Fähigkeiten spielen der Tastsinn und die visuelle Eigenkontrolle. Die Umwelt zu begreifen, bedeutet gerade für kleine Kinder Tätigsein in der ursprünglichsten Bedeutung dieses Wortes. Anfassen, Fühlen, Spüren lassen Dinge erkennen: Ist dies oder jenes etwa kalt oder warm, ist es hart oder weich, ist es angenehm oder unangenehm, flüssig oder fest? Die Haut, besonders an Fingerkuppen und Fußsohlen, aber auch an Lippen und Zunge, zeichnet sich verantwortlich für diese Wahrnehmungen. Mit der Zeit werden Bewegungsabläufe „einstudiert“, was bedeutet, dass notwendige Krafteinsätze koordiniert werden. Wie sonst sollte es dem Kind gelingen, Laute wie „b“ und „p“, „t“ und „d“ oder „w“ und „f“ in ihrer Bildung zu unterscheiden? Das Hören und Sehen reicht hier nicht aus.

„Tastsinn und Bewegungsempfindung unterstützen also als ganz wesentliche Wahrnehmungskanäle den Lernprozess beim Sprechen lernen. Dabei kann sich das gesunde Kind auf seine Fähigkeit verlassen, die Lage und die Bewegungsrichtung von Körperteilen zueinander ständig (unbewusst) zu registrieren und blitzschnell zu steuern (z. B. die Position der Zunge zu den Lippen bzw. zum Öffnungswinkel von Ober- und Unterkiefer; Fachleute sprechen hier von „kinästhetischen Empfindungen“).“

(Wendlandt, S.12)

Eine besondere Form der Bewegung, der Bewegungsempfindung, des Tastens ist das Lallen. Vergleichbar mit einem jungen Adler, der auf dem Rand seines Horstes mit den Flügeln schwingt, ohne schon fliegen zu können, aber mit dem unauffhaltsamen Drang, diese phänomenalen Organe einsetzen zu wollen, ist das Lallen des Säuglings der Versuch, Stimme und Artikulationsorgane zu benutzen. Das Kind produziert unterschiedliche Laute und Geräusche, verknüpft diese zum Teil miteinander und hat eine schier unendliche Freude an den taktilen Reizen, die es in und mit seinem Mund entstehen lässt.

2.2 Atmung und Stimme

Leben ohne Atmen ist nicht denkbar. Aber auch Sprechen ohne Atmen ist nicht möglich. Die Atmung versorgt nicht nur unsere Lungen mit Sauerstoff und entsorgt Kohlendioxid, vielmehr dient sie dem Menschen auch zur Lauterzeugung. Eine gute Atemfunktion ist demnach für die Sprachentwicklung von großer Bedeutung.

„Sein erster Schrei...“ ist schon fast zum geflügelten Wort geworden. Nichts wird mit mehr Spannung erwartet, als der erste Schrei eines neugeborenen Kindes. Es schreit heißt: es lebt. Es teilt sich seiner Umwelt mit.

Schreien ist somit das erste Kommunikationsmittel des Säuglings. Es wird angewendet, wenn Hunger herrscht, der Bauch bläht, die Windel voll ist, wenn die Anstrengung zu hoch ist usw. Die Eltern lernen, sich auf dieses Schreien einzustellen und besonders Mütter haben ein gutes Gehör für das Schreien ihres Kindes. Es gewinnt für sie an Bedeutung. Mit seinem Schreien bildet der Säugling mehr und mehr seine Stimme aus. Die Stimmbänder werden trainiert. Ständiges und übermäßiges Schreien sollte allerdings Anlass zu einer Beratung beim Kinderarzt sein.

2.3 Beziehungsaufbau (Die sozial-emotionale Entwicklung)

(Kaiser Friedrich II.) wollte herausfinden, welche Sprache und Mundart die Kinder hätten, wenn sie heranwachsen würden, ohne je mit irgendwem sprechen zu können. Daher befahl er den Ammen und Nährmüttern, die Kinder zu säugen (...), aber niemals mit ihnen zu reden. Er wollte nämlich erfahren, ob sie die hebräische Sprache sprechen würden, welche die erste gewesen war, oder die griechische oder die lateinische oder die arabische, oder ob sie nicht immer die Sprache ihrer Eltern sprechen würden, von denen sie abstammen würden. Doch er bemühte sich vergebens, denn die Kinder starben alle.
(Salimbene von Parma, Chronica, Nr. 1664)

Wie grausam es doch klingt, was Kaiser Friedrich II. da befahl. Doch derartige Versuche hat es in der Geschichte noch öfter gegeben. Erinnert sei hier nur an den ägyptischen Herrscher Psammetich oder an den schottischen König Jakob IV. Ohne Bedacht auf die Unmenschlichkeit ihrer Anweisungen wollten sie dem Ursprung der Sprache auf die Spur kommen, gewissermaßen die Ursache erkennen. Ihre Versuche scheiterten. Sprechen bedeutet immer auch kommunizieren, Verbindungen aufbauen, Beziehungen eingehen. Diese aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt, die Fähigkeit, soziale Kontakte einzugehen, lernt das Kind in allererster Linie in der Eltern-Kind-Beziehung. Wichtige Kriterien sind dabei die Pflege und Versorgung des Säuglings, die Zeit, die für ihn aufgewendet wird, mit ihm zu spielen, zu reden, zu schmusen. Die Art und Weise wie es gelingt, diese zwischenmenschlichen Beziehungen positiv zu gestalten, ist eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung der kindlichen Grundhaltung zu seiner Umwelt.

2.4 Geistige Entwicklung und Hirnreifung

Nicht nur das Kind wächst, auch sein Gehirn bildet sich Schritt für Schritt weiter aus, es reift. Im Normalfall entfalten sich die geistigen Fähigkeiten ständig. Das Kind lernt Dinge wieder zu erkennen, zu unterscheiden, sich zu erinnern und es lernt bestimmte Begriffe konkreten Dingen zuzuordnen.

Das Gehirn lässt verschiedene Teile zusammenwirken, um diese Fähigkeiten zu entwickeln. Ähnlich sieht es bei der Formulierung von eigenen lautsprachlichen Äußerungen aus. Auch hier ist die Zentrale, welche unser Gehirn ja darstellt, damit beschäftigt, zunächst den Inhalt einer geplanten Äußerung und schließlich dann alle benötigten Sprechorgane, Atmungsorgane sowie Mimik und Gestik anzusteuern. Um eine deutliche Information zu erreichen, ist es notwendig, dass dieser Vorgang koordiniert abläuft und die einzelnen Äußerungsformen zu einer Gesamtinformation verschmelzen. Es ist davon auszugehen, dass die normale Entwicklung der zuständigen Gehirnzentren für die Sprachentwicklung nur dann stattfinden kann, wenn Sprache kontinuierlich gefördert und gefordert wird.

2.5 Das Zusammenfügen der Grundbausteine – Die sensomotorische Integration

Jeder, der bislang geschilderten Vorgänge ist in sich schon komplex. Für die Entwicklung der Sprache benötigt es aber eine weitere Verschmelzung. Um Sprache störungsfrei erlangen zu können, muss eine sensomotorische Integration stattfinden, das heißt, dass die Informationen aus einzelnen Sinnesbereichen, wie Hören, Sehen, Tasten, mit Bewegung und Denken soweit verknüpft werden, dass ziel- und zweckgerichtetes Handeln möglich wird.

Nehmen wir einen Ball. Das Kind sieht den Ball. Seine Mutter sagt: „Das ist ein Ball.“. Das Kind fasst den Ball an. Es ertastet seine Oberfläche, erspürt die Kugelform. Es schiebt den Ball weg. Er rollt. Es legt den Ball auf einen Stuhl. Er rollt herunter. Er springt. Mama nimmt den Ball und wirft ihn an die Wand. Das Kind versucht, es nachzumachen. Irgendwann, die Dauer ist abhängig von vielen Faktoren, wird es „Ball“ sprechen und begreifen. Ball wird für das Kind zum Begriff, den es sprachlich produzieren kann.

An diesem kurzen Beispiel wird deutlich, dass die Wahrnehmung durch die Sinnesorgane, das Denken und das (Sich-)Bewegen miteinander verschmelzen.

Der Ball wird für das Kind zum Bedeutungsträger. Es lernt, ihn zu erkennen, zu benennen und mit ihm umzugehen.

3 Die Seitenmauern

3.1 Sprache verstehen

Das Sprachverständnis ist bei Kindern schon deutlich weiter entwickelt als die Fähigkeit zum Sprechen. So lösen die von Eltern oft gebrauchten Doppelsilben „mam-mam“ bei den Kindern oft schon ganzkörperliche Freude aus, obwohl das Essen noch gar nicht zu sehen ist. Oder bleiben wir bei dem vorausgegangenen Beispiel. Schon deutlich bevor das Kind „Ball“ sprechen kann, führt es Tätigkeiten aus wie: Gib mir den Ball oder es zeigt ihn auf die Frage: Wo ist der Ball? Die Entwicklung des Sprachverständnisses basiert auf vielerlei Faktoren. Erforderlich sind in jedem Falle die Bereitschaft und

das Interesse des Kindes an der Entdeckung seiner Umwelt, aber auch die Zuwendung und die Angebote, die es von Seiten seiner direkten Lebensumwelt, von seinen Mitmenschen erhält.

3.2 Sprechen macht Spaß

Nicht selten kommt es vor, dass Erwachsene erschrecken, wenn Kinder freudestrahlend Schimpfwörter in den Mund nehmen oder „verbotene Sachen“ sagen oder gar alles „nachplappern“. Im Grunde genommen sind das aber sehr positive Zeichen. So, wie Kinder die verschiedensten Gegenstände in den Mund nehmen, so macht es ihnen auch Spaß, Laute, Lautverbindungen und Wörter zu sprechen. Noch mehr Freude macht es, wenn diese lautsprachlichen Mitteilungen Reaktionen in der Umwelt hervorrufen. Dass „da,da“ und „Lade“ die Mutter auffordern, ein Stückchen Schokolade herüberzureichen, ist doch toll und zeigt, welchen Erfolg sprachliche Mitteilungen haben können. Die Sprache ist in dieser Zeit noch nicht vollkommen. Sie kann es gar nicht sein. Doch der Wille zur Kommunikation und die Fähigkeit dazu entwickeln sich beim Kind immer weiter, wenn es in seinen lautsprachlichen Äußerungen angenommen wird und wenn seine Kommunikationsversuche Erfolg zeigen.

4 Das Dach

Das Fundament und die Seitenmauern bilden die Auflage für den Wortschatz, die Artikulation und die Grammatik.

4.1 Der Wortschatz

Anfangs vergrößert er sich nur langsam und überschaubar. Ab dem dritten Lebensjahr etwa vermehrt er sich geradezu explosionsartig. Nach und nach werden Bedeutungen klarer und Worte immer zielgerichteter eingesetzt. Es lässt sich deutlich eine Entwicklung vom Konkreten hin zum Abstrakten erkennen. Zunächst umfasst der Wortschatz des Kindes in der Regel Begriffe, die es im wahrsten Sinne des Wortes begreifen kann – Nahrung, Körperteile, Spielsachen, Personen aus dem Umfeld. Später kommen allmählich abstraktere sprachliche Einheiten hinzu, wie Adjektive, Präpositionen usw.

4.2 Die Artikulation

Die meisten Kinder lernen zuerst die Vokale und solche Konsonanten, die im vorderen Mundbereich gebildet werden (z. B.: b/p, d/t, m, n). Es folgen die Laute, die im hinteren Mundbereich gebildet werden (z. B.: g, k, r, ch 2). Reibelaute (w, f, ch 1) und Zischlaute (s, sch) bilden meist das Ende der zu erlernenden Lautkette.

Schritt für Schritt gelingt es dem Kind, immer mehr Laute richtig zu bilden und sie in Wörtern auch an verschiedenen Stellen einzusetzen.

4.3 Die Grammatik

Obwohl ein Wort an sich schon Bedeutungsträger ist, gelangt es meist erst in einem Satz zur wahren Bedeutung. Durch die sich immer mehr verfeinernde Satzformung und Gliederung werden Wörter, Zeiten, Personen usw. in Beziehung gesetzt, wird Kommunikation im höheren Sinne erst möglich. Das Kind wird immer klarer in seinen Mitteilungen. So ist der Einwortsatz: „Mama!“ als Ruf aus dem Kinderbettchen noch interpretierbar in Form von: „...komm mal her!“, „...bin munter!“, „...hab Durst.“ usw. Der Satz: „Mama, ich möchte jetzt aufstehen.“ hingegen hinterlässt keinen Zweifel. Die Entwicklung der grammatischen Fähigkeiten wird im nächsten Kapitel genauer beschrieben.

5 Der Bauherr – das Kind

Jeder gute Bau hat einen Bauherren. In unserem Fall füllt das Kind selbst diese Rolle aus. Es sind seine Bausteine, die hier bislang aufeinander gelegt wurden. In gewissem Sinne legt das Kind diese Bausteine sogar selbst aufeinander. Dabei ist es von großer Bedeutung, wie viel Erkundungsbereitschaft und Eigenaktivität vom Kind ausgehen. Kinder, die ihrer Umwelt munter und aufgeschlossen gegenüber treten, werden es leichter haben, mit ihr zu kommunizieren. Sind sie sogar noch von kindlichem Entdeckungsdrang besessen, werden sie viele Dinge erkunden und miteinander in Beziehung setzen. Ihnen werden Begriffe und Bedeutungen geläufiger sein, als ihren nicht so aktiven Altersgenossen. Mit der Zeit entwickelt sich ein plangesteuertes Verhalten, welches es ermöglicht, zielgerichtet und zweckgebunden zu kommunizieren und zu handeln. In der Aktivität des Kindes steckt eine wichtige – vielleicht die wichtigste – Grundlage seiner Bildung.

6 Die Bauhelfer

Jeder Bauherr, noch dazu, wenn er ein so architektonisch wertvolles Haus bauen will wie unsere Sprache, braucht Bauhelfer.

In der Regel sind es die Menschen, die dem Kind am nächsten stehen – Eltern und Großeltern, die auf der Sprachbaustelle mitwirken.

In Punkt 2.3 wurde deutlich, dass Kinder in erster Linie das Sprechen lernen, weil Erwachsene mit ihnen reden. Es kommt also darauf an, dass diese Erwachsenen sich den Kindern gegenüber sprachfördernd verhalten. Wendlandt (Wendlandt, S. 15) stellt die wichtigsten sprachfördernden Verhaltensweisen der Erwachsenen folgenderweise dar:

- **Blickkontakt:** Der Blickkontakt stellt eine Brücke zwischen Eltern und Kind her: Das Kind erfährt emotionale Nähe und Zuwendung. Und es kann mit seiner Hilfe Mundbilder (Artikulationsstellungen) ablesen und erhält damit (gewissermaßen vorbildhaft) Anregungen für die eigene Lautproduktion.
- **Nicht nachsprechen lassen:** Das richtige Nachsprechenlassen von Lauten, bei denen Kinder Fehler machen, kann sie leicht auf diese Fehler festlegen und die Sprechfreude mindern. Daher sollte zunächst nicht die Form, in der Kinder etwas sagen, wichtig genommen werden, sondern der Inhalt.
- **Zuhören:** Es sollte genügend Zeit vorhanden sein, um zu erfassen, was die Kinder uns mitteilen wollen, auch wenn sie es sprachlich nicht gleich äußern können oder es nur sehr ungeschickt tun.
- **Aussprechen lassen:** Es ist wichtig, geduldig abzuwarten, was Kinder erzählen, nicht ihre Sätze zu unterbrechen und nicht vor dem Beenden ihrer Äußerungen bereits Verständnis zu signalisieren (z. B. durch schnelles Kopfnicken oder indem man den gewünschten Saft hinüberreicht, noch ehe das Kind seine Bitte ausgesprochen hat).
- **Sprachanregungen:** Die Erwachsenen sollten deutlich und verständlich sprechen und in einer Ausdrucksweise, die dem Alter des Kindes gemäß ist. Sie sollten Gelegenheiten für Gespräche suchen, z. B. beim Essen, beim Spielen, beim Spaziergehen, und sie sollten dies tun, ohne selbst dabei zu viel zu reden. Auf diese Weise können Eltern ein gutes Sprachvorbild geben.

Erwachsene, die diese Empfehlungen beherzigen, werden sich in der Regel an einem zügigen Baufortschritt am Sprachhaus ihrer Kinder erfreuen können. Geduld, Ausdauer und Selbstbeherrschung sind dabei helfende Persönlichkeitseigenschaften. Wichtig ist auch, dass die Bauhelfer ihrem kleinen Bauherren viel Vertrauen entgegenbringen. Sie sollten nicht versuchen, ihm seine Rolle streitig zu machen.

7 Ein Haus zu bauen ist schön, aber nicht einfach

Wer schon einmal ein Haus gebaut hat, der kennt auch die Probleme, die dabei auftreten können. Die Projektierung ist endlich fertig und wahrlich toll, aber diese oder jene Bauteile sind gerade nicht lieferbar, die Treppe muss repariert werden oder gar ausgetauscht. Und dann noch das Wetter: mal zu kalt, mal zu heiß, mal zu nass usw.

Auch der Bau unseres Sprachhauses kann von solchen Schwierigkeiten betroffen sein. Die Sprachentwicklung des Kindes läuft nicht immer gleichförmig ansteigend. So können Sinnes- oder

Wahrnehmungsstörungen, Lernprobleme und andere Dinge den Ablauf stören. Lange Krankheiten oder Verletzungen wirken auch negativ ein. Schließlich spielt das familiäre Klima eine nicht zu unterschätzende Rolle. Beziehungskrisen der Eltern oder eine Vernachlässigung des Kindes führen sehr oft zu Problemen in deren Entwicklung. Das Kind braucht Liebe und Zuwendung, um sich entfalten zu können. „Überlebe“ und „Überzuwendung“, ja vielleicht sogar Bevormundung, können es aber auch einengen.

8 Das Haus, mein Haus – ein Unikat

Es ist immer wieder schön zu sehen, wie Kinder sich freuen können, wenn die Bausteine, die sie zu einem Haus zusammengesetzt haben, liegen bleiben und sie ihr Gebäude präsentieren können. Selbst gebaut!

Auch in der Sprache des Kindes spiegelt sich dieses Besondere wider. Selbst gebaut! – bei weitem nicht so bewusst und über einen viel größeren Zeitraum als bei einem Bauklötzchengebäude.

Aber am Ende steht etwas Unverwechselbares: SEINE SPRACHE.

Der Weg dahin verläuft bei den meisten Kindern ähnlich. Im vorangegangenen Abschnitt wurde auf mögliche Schwierigkeiten hingewiesen. Aber auch bei scheinbar übereinstimmenden Voraussetzungen können individuelle Unterschiede in der Sprachentwicklung auftreten. Diese Unterschiede müssen nicht immer gleich Anlass zur Besorgnis sein. Es ist aber sicher richtig, sich darüber Klarheit zu verschaffen, ob es sich um „normale Abweichungen“ handelt, die der Eigenart des Kindes entsprechen oder ob bereits von einer deutlichen Störung des Spracherwerbs auszugehen ist.

IHRE SPRACHE wird die kleine Person ihr ganzes Leben lang benutzen. Sie wird sich per sonare = über ihren Klang mitteilen.

„Freies Sprechen ist eine der wesentlichsten Voraussetzungen, sein Leben zu gestalten.“ (Pape 1986, S. 95)

Obwohl entwicklungsgeschichtlich noch relativ jung, ist die Sprache heute unser wichtigstes Kommunikationsmittel.

„Sehen und Riechen wurden schon viel früher eingesetzt, um Informationen aus der Umwelt zu erfassen. Doch Sprechen und Hören zeigen sich dadurch überlegen, dass diese Informationsübermittlung auch im Dunkeln und ohne Sichtkontakt möglich ist... Vor allem aber erlaubt die Sprache die differenzierteste Übermittlung von Gedanken, Gefühlen und Wünschen. Der Hör-Sprech-Kanal ermöglicht dem, der die Information aussendet, diese sofort zu kontrollieren; er bietet ein unmittelbares Feedback.“

(Keilmann, S. 8)

Leben heißt in Beziehung treten, in Beziehung mit der Natur, der Gesellschaft, den Menschen. Sprache macht dies möglich. Sie zu entwickeln, sie zu pflegen und sie einzusetzen, ist eine der vordringlichen Aufgaben aller Mitglieder unserer Gesellschaft.

Abschnitt B

... und Kinder lernen sprechen - Schritt für Schritt

B



B

...und Kinder lernen sprechen - Schritt für Schritt

1 Der zeitliche Ablauf der Sprachentwicklung

Im vorangegangenen Abschnitt wurde dargestellt, welche Voraussetzungen notwendig sind, damit Kinder ungehindert sprechen lernen können. Der nun folgende Abschnitt befasst sich mit dem Zeitrahmen, in dem der Spracherwerbsprozess des Kindes im Normalfall stattfindet. Eine häufige Frage ist immer wieder: Wann muss ein Kind denn nun was beherrschen? Die

Beantwortung dieser Frage ist nicht immer ganz leicht, setzt sie doch gewissermaßen eine Gleichschaltung aller Kinder voraus, die wir soeben noch ausgeschlossen haben.

Man sollte also davon ausgehen, dass die nachfolgend aufgeführten Etappen Richtwerte darstellen und sicher von Kind zu Kind variieren.

Auf Grund guter Erfahrungen in Fortbildungsveranstaltungen verwenden wir hier die Darstellung des zeitlichen Ablaufs der Sprachentwicklung nach Wendland (Wendland, S. 20).

Alter	Sprachäußerungen	Sprachverständnis
Neugeborenes	Schreit	Nicht prüfbar
Bis 6 Monate	Baby „gurr“, „juchzt“, „quietscht“, „lallt“. Beginnend mit Kehllauten, werden eine Reihe von Lauten in allen Artikulationszonen gebildet, oft Konsonantenverbindungen wie z. B. „kr“	Nicht prüfbar
Bis 10 Monate	Das Kind lallt Silben: „ba“, „be“; es kommt auch schon zu Silbendoppelungen: „gaga“.	Kind sucht (z. B. Kopfdrehung) Gegenstände bei Benennung
Bis 12 Monate	Es kommt zu Lall-Monologen: „babagadenama“. Erstes „Mama“ oder „Papa“.	Kind reagiert auf seinen Namen und auf einfachste Aufträge, z. B. „Gib es mir!“
12 Monate	Das Kind spricht zwischen zwei und zehn Wörtern in Kindersprache: „Ball“, „Wauwau“, „Mimi“ (Katze).	Es holt Sachen heran, wenn es aufgefordert wird.
Bis 1,5 Jahre	Das Kind äußert sich in „Einwortsätzen“. Es kann mit einem Wort feststellen, erbitten, fragen, antworten, z. B.: „Mama“, „haben“.	Einfache Aufforderungen und Fragen werden verstanden.
Bis 2 Jahre	Der aktive Wortschatz umfasst 20 bis 50 Wörter. Neben Hauptwörtern werden auch schon Tätigkeitswörter und Eigenschaftswörter benutzt. Das Kind beginnt zwei und mehr Wörter zu Äußerungen zu verbinden: „Tür auf“, „Mama Tür auf“. Erstes Fragealter mit Hilfe der Satzmelodie: „Tür auf?“ Erste Körperteile werden benannt.	Der passive Wortschatz ist dem aktiven bereits weit voraus.
Bis 2,5 Jahre	Der Wortschatz nimmt rapide zu. Das Kind verwendet erste Endungen für Tätigkeitswörter und auch schon erste Partizipien der Vergangenheit, ohne sich über die Bildung der Formen bewusst zu sein: „Ich nicht schlafen“/ „ich nicht eslaft. Erste Fragewörter („was“, „wo“) werden verwendet. Die Sprachlaute werden deutlicher. Bei Anlautverbindungen („kl“, „pl“ usw.) hat das Kind noch erhebliche Schwierigkeiten. Erster Gebrauch der Ich-Form.	Das Kind kann das Meiste von dem, was es hört, verstehen, sofern auf einem ähnlichen Sprachniveau gesprochen wird.
Bis 3 Jahre	Die Artikulation von Anlautverbindungen wird zunehmend besser, schwierig sind jedoch drei Anlaute als Verbindung: „Pflaume“ z. B. wird noch nicht artikuliert. Die Verwendung von Personalpronomen (ich, du, er usw.) wird sicherer, erste Präpositionen (auf dem Baum) tauchen auf und auch Hilfsverben zur Bildung der Vergangenheit („ich habe geschlafen“). Die Endungen der Tätigkeitswörter stimmen immer öfter mit dem Subjekt des Satzes überein: „Ich habe geschlafen“; das Tätigkeitswort steht dabei immer öfter an der richtigen Stelle im Satz. Erste Fragen werden schon durch Umstellung von Tätigkeitswort und Subjekt gebildet: „Hast du geschlafen?“ Farben werden benannt.	Es bestehen noch Schwierigkeiten beim Verständnis von Gegensätzen und feineren Abstufungen, z. B. groß-klein, groß-größer
Bis 3,5 Jahre	Die Laute der Muttersprache werden bis auf einige schwierige Laute (z. B. „sch“) und Lauferverbindungen (z. B. „pl“) korrekt ausgesprochen. Der Wortschatz wächst weiterhin stark. Einfache Sätze werden richtig gebildet, erste bei- und nebengeordnete Sätze tauchen auf: „Mama war beim Doktor, und ich habe mit Jenny gespielt.“ „Die Spritze, die er mir gegeben hat, tat nicht weh.“ Bei untergeordneten Sätzen steht das Verb korrekt am Satzende. Das Fragealter hält an und drückt sich vor allem in vielen Fragen mit „warum“ aus. Es kann zu einem entwicklungsbedingten Stottern kommen (altersgemäße Sprechunflüssigkeiten).	Das Kind kann, seinen Erfahrungen entsprechend, alles verstehen.
Bis 4-6 Jahre	Das Kind spricht fließend. Die Sätze sind komplexer. Gedankengänge können variierend ausgedrückt, Geschichten nacherzählt werden. Das Kind kann bis 10 zählen und einige abstrakte Begriffe verwenden. Es telefoniert und nennt Vor- und Nachnamen.	Entsprechend der allgemeinen Entwicklung wächst das Sprachverständnis. Die Muttersprache wird gefühlsmäßig beherrscht.

2 Die Sprachpyramide

In der Abbildung „Die Sprachpyramide“ erfolgt noch einmal eine Betrachtung von Wortschatz, Artikulation und Grammatik innerhalb der einzelnen chronologischen Etappen der Sprachentwicklung. In diesem Schaubild wird auch deutlich, dass das Sprachverständnis deutlich breiter ausgeprägt ist als die Fähigkeit zur Sprachverwendung.

Beispiele	Wortschatz	Artikulation	Grammatik	Alter
Als ich noch kleiner war, bin ich noch nicht alleine in den Kindergarten gegangen.	Wortschatz ermöglicht differenzierteren Ausdruck. Auch abstrakte Begriffe werden auf kindlichem Niveau sicher gehandhabt.	Alle Laute werden korrekt gebildet.	Grammatik wird weitgehend beherrscht; Gedankengänge können variiert ausgedrückt werden (verschiedene Zeit- und Pluralformen). Geschichten können nachgezählt werden.	ca. 6 Jahre
Gestern war ich mit Mama beim Doktor. Die Spißfütze, die er mir gegeben hat, hat nicht weh.	Wortschatz wächst weiter an. Farben und Fürwörter werden verwendet.	Bis auf evtl. Zischlaute und schwierige Konsonantenverbindungen (z. B. kl, dl) beherrscht das Kind die Laute der Muttersprache. Evtl. „physiologisches Stottern“ (lockere Silben- und Wortwiederholungen)	Bildung komplexer Sätze, schwierige Satzkonstruktionen können noch fehlerhaft sein. Nebensätze können gebildet werden.	ca. 4 Jahre
Das is ne Frau, die guckt aus 'n Fenster. Warum?	Wortschatz nimmt weiter erheblich zu.	Kind beginnt schwierige Lautverbindungen zu lernen (z. B.: kn, bl, gr)	2. Fragesteller mit Fragewörtern (z. B.: warum, wie, was), Einfache Sätze können gebildet werden; Beginn von Nebensatzbildungen.	ca. 3 Jahre
Da kommen Blüefmann. Anna nicht können (sch)lafen.	Wortschatz nimmt erheblich zu. Wortschöpfungen	k, g, ch, r	Zunahme der Mehrwort-Sätze. Endungen an Haupt- und Tätigkeits-Wörtern beliebig; erster Gebrauch von „ich“	ca. 2,5 Jahre
Is'n das? Pappo weg. Blüof aufessen.	bis zu 50 Wörter, Hauptwörter, einfache Verben und Adjektive	Es kommen weitere Laute hinzu, z. B. w, f, t, d	1. Fragesteller mit Satzmelodie. Zwei- und Dreiwortsätze	ca. 2 Jahre
Ball. Mein. Haben.	Einzelne Wörter	m, b, p, n, Beginn von gezielter Lautbildung bei der Wortproduktion	Einwortsätze (Frage durch Betonung)	ca. 1,5 Jahre
Mama, Mimi, Wau-Wau Ba-ba-ba, ga-ga		erste Wörter, breite Palette von Lauten, Silbenverdopplungen, Lallern		ca. 1 Jahr
Gr-gr, ech-ech		Lallern, Gurren, Schreien		ca. 0,5 Jahre

Sprachverständnis

Sprachverständnis

Abschnitt C

Wenn das Sprechen nicht richtig klappen will

C





Wenn das Sprechen nicht richtig klappen will

1 Ein paar Gedanken vorweg

Wer oder was ist schuld?

Diese Frage wird von besorgten Eltern sehr oft gestellt. Sie wissen um die Bedeutung richtigen Sprechens für ihr Kind. Und sie fühlen sich macht- und hilflos. Wenn dann noch Bemerkungen aus der Umwelt hinzukommen, wird es oft richtig ernst.

„Na, du großer Junge kommst sicher bald zur Schule. Da muss man aber richtig reden können...!“ „Wenn du mir das Wort nicht richtig sagen kannst, dann steckt die Omi die Schokolade wieder ein.“ „Also von unserer Familie kann er das nicht haben. Bei uns haben immer alle vorbildlich gesprochen.“ „Wenn sich Eltern richtig um ihr Kind kümmern, dann passiert so etwas auch nicht.“ „Unser Peter konnte schon mit zwei Jahren richtig sprechen, da hinkt eurer aber mächtig hinterher.“ „Ihr müsst euer Kind einfach besser erziehen.“

Manche Leute schauen einfach nur mitleidsvoll.

Für die betroffenen Eltern ist das eine sehr schwierige Situation und nicht selten gehen sie daran, die Ursache für die Sprachstörung ihres Kindes zu ergründen.

Traumatische Ereignisse wie der Sturz vom Fahrrad, ein Hundebiss oder was auch immer werden dann als Ursache präsentiert. „Oder liegt es doch an der Vererbung?“ „Oder ist unser Kind einfach nur langsamer – ein Spätzünder?“ „Oder liegt es an der Woche im Krankenhaus: Da hat ja gar keiner richtig geredet!“ „Oder sind die beiden Kinder im Kindergarten schuld, die ja so richtig schlecht reden. Das färbt sicher ab...!“

Schluss damit!

Es ist sicher richtig, darüber nachzudenken, wie man Einfluss auf die Sprachentwicklung seines Kindes nehmen kann, aber man sollte sich dabei nicht „zerfleischen“. Ein grübelndes, trauriges, schuldbeladenes, zweifelndes Umfeld nützt dem betroffenen Kind am wenigsten.

Wenn man die Vielfalt der Faktoren betrachtet, die zur Sprachentwicklung beitragen, dann wird schnell deutlich, dass die Fokussierung auf die Ursache oder gar die Schuld der Komplexität des Gebildes Sprache in keiner Weise gerecht werden kann. In vielen Fällen, wenn nicht in den meisten, lässt sich keine konkrete Ursache ermitteln.

Wichtiger als die Suche nach den Ursachen, die man ohnehin besser Fachleuten überlassen sollte, ist die Frage nach den Möglichkeiten, die Sprachentwicklung des Kindes anzuregen und zu unterstützen.

Übrigens: Verzögerungen im Spracherwerbsprozess sind nicht ungewöhnlich und daher auch nicht immer Folge einer Erkrankung oder ernsthafter Störungen. Kinder mit einem verzögerten Sprachbeginn können diesen Zeitverzug später durchaus wieder aufholen.

In der Folge sollen nun die wichtigsten Störungen der Sprache bei Kindern dargelegt werden. Ebenso wird auf Ursachenkongstellationen eingegangen, die die bisherigen Behauptungen unterstreichen sollen.

2 Störungen der Sprachentwicklung

Wenn von Störungen der Sprachentwicklung gesprochen wird, tauchen in der Literatur häufig Begriffe auf, die durchaus auch synonym verwendet werden: Verzögerte Sprachentwicklung, Sprachentwicklungsverzögerung, fehlender oder verzögerter Spracherwerb, Sprachentwicklungsstörung, Sprachentwicklungsrückstand, Sprachentwicklungsbehinderung.

2.1 Was ist eine Sprachentwicklungsstörung?

Verzögerte Sprachentwicklung kann definiert werden als das Ausbleiben (Alalie) oder als ein verlangsamtes, spärliches oder fehlerhaftes Einsetzen der kindlichen Sprache.

Prinzipiell gilt, dass die Entwicklung der sprachlichen Leistungen wie Sprachverständnis, Lautbildung, Satzbildung von der Altersnorm abweicht. In der Regel wird aber erst dann von einer Sprachentwicklungsverzögerung gesprochen, wenn eine bestimmte sprachliche Stufe im Gegensatz zur überwiegenden Mehrzahl gleichaltriger Kinder noch nicht eingetreten ist.

Eine verzögerte Sprachentwicklung im Sinne einer Sprachentwicklungsstörung liegt dann vor, wenn sich die Sprachfunktion bis zum dritten Lebensjahr nicht normal entwickelt hat. Bis zum Alter von 2 Jahren kann in der Regel nur von einer sich anbahnenden Sprachentwicklungsstörung gesprochen werden, was aber nicht zwangsläufig bedeuten soll, dass man mit diagnostischen oder therapeutischen Maßnahmen grundsätzlich bis zum 3. Lebensjahr warten muss.

(In Anlehnung an Wirth, 1994)

2.2 Wie zeigen sich Sprachentwicklungsstörungen?

Als Leitsymptome der verzögerten Sprachentwicklung lassen sich drei Erscheinungen benennen:

- das Stammeln (Dyslalie) – Eine Störung des phonologischen Systems
- der Dysgrammatismus – Eine Störung des morphologisch-syntaktischen Systems
- reduzierter Wortschatz/ – Störung des semantischen unzulängliche System
Begriffsbildung

Das Vorhandensein aller drei Leitsymptome und ihre jeweilige Ausprägung sowie das eventuelle Hinzutreten weiterer Symptome variieren je nach Ursachengefüge des Störungsbildes.

Zur Bedeutung dieser Leitsymptome:

Stammeln (Dyslalie)

Gestört ist das phonologische System.

Für den Gesprächspartner/Beobachter wird deutlich, dass das Kind bestimmte Laute bzw. Lautverbindungen nicht richtig aussprechen kann bzw. nicht richtig ausspricht.

Diese Erscheinung zeigt sich in folgenden Formen:

- Weglassen** von Lauten und/oder Lautverbindungen:
z. B. sagt das Kind „Bätter“ oder „Lätter“ statt „Blätter“
- Ersetzen** durch andere in der Muttersprache vorkommende Laute oder Lautverbindungen:
z. B. sagt das Kind „Tuken“ oder „Kuchen“
- Ersetzen** durch andere in der Muttersprache nicht vorkommende Laute:
z. B. Lispeln bei „s“ – Lauten oder Schnalzen bei „l“ oder „m“

Je nach Anzahl der betroffenen Laute und Lautverbindungen bezeichnet man die Störung als:

- Partielle Dyslalie:** ein/zwei Laute/Lautverbindungen betroffen
- Multiple Dyslalie:** mehrere Laute/Lautverbindungen betroffen
- Universelle Dyslalie:** fast alle Laute/Lautverbindungen betroffen

Achtung: Aussprachefehler können auch entwicklungsbedingt sein (physiologisches Stammeln). Abschnitt B „...und Kinder lernen sprechen – Schritt für Schritt“ beachten!

Dysgrammatismus

Gestört ist das morphologisch-syntaktische System.

Für den Gesprächspartner/Beobachter wird deutlich, dass das Kind Sätze nicht oder nur unvollständig bzw. in paradoxer oder anscheinend willkürlicher Reihenfolge bilden kann.

Diese Erscheinung zeigt sich in folgenden Formen:

- Auslassen** von Wörtern oder Satzteilen („Opa Besuch“, „Opa sitzt Stuhl“)
- Umstellungen** von Wörtern innerhalb des Satzes („Opa dem Stuhl sitzt gern auf“)
- Formfehler**
 - falsche Artikelzuordnung („das Hose“)
 - falsche Deklination/Konjugation („du schlafe“, „in den Haus“)

Mangelnder Wortschatz/mangelnde Begriffsbildung

Gestört ist das semantische System.

Diese semantischen Störungen werden selten als eigenständiges Störungsbild gesehen und ausgewiesen. In der Regel treten sie im Zusammenhang mit den vorgenannten Störungsbildern auf.

Grohnhofeld unterscheidet zwei Formen von Bedeutungsstörungen.

(Grohnhofeld, S. 8 f)

- Störungen der Wortbedeutung gekennzeichnet durch:
 - Reduzierung des Lexikons unter Verwendung von Stereotypen und Formeln
 - Reduzierung des Wortfeldes bei vorhandenem Grundwortschatz

- Beibehaltung von Übergeneralisierungen (Zum Beispiel werden alle fahrenden Gegenstände als „Autobezichnet.“)
- Schwächen bei der Bildung von Synonymen, Erschließen von Bedeutungen, Gegensätzen, Reihungen in Kontexten usw.

2. Störungen der Satzbedeutungen
Semantische und syntaktische Entwicklungen stehen in einer engen Abhängigkeit voneinander. „Die Satzbedeutung ist mehr als die Summe ihrer Wort- und Morphembedeutungen. Gleiche Wörter ergeben nicht immer die gleiche Satzbedeutung.“ (Grohnhofeld, S. 9)

Äußerungsweisen von Störungen der Satzbedeutung:

- Durch fehlende Wörter werden Sätze unvollständig, wobei die Vervollständigung auf nonverbaler Ebene ablaufen kann.
- Einschränkung der Sätze durch bestimmte Morpheme, die gewusst bzw. nicht gewusst werden

Es ist durchaus legitim zu behaupten, dass die Entwicklung des Wortschatzes (mithin der Wortbedeutung) deutlichen Einfluss auf Fortschritte beim Erwerb der Grammatik hat.

2.3 Wodurch fallen Sprachentwicklungsstörungen noch auf?

Neben den hier erwähnten Leitsymptomen können sich bei Sprachentwicklungsstörungen eine Anzahl fakultativer Symptome zeigen. Sie stehen mit den Leitsymptomen in enger Beziehung. In der Regel bedingen sie sich einander.

Derartige fakultative Symptome sind zum Beispiel:

- reduziertes Lallen in der Mitte des ersten Lebensjahres
- verspätete körperlich-motorische Entwicklung, die sich zum Beispiel in einem verzögerten Beginn von Sitzen, Kriechen, Stehen und Gehen zeigt
- zeitgemäßes Auftreten der ersten Wörter, dann Stillstand (teilweise bis zum dritten Lebensjahr)
- überwiegende Verständigung mit Gebärden – die Kinder zeigen, was sie wollen, benennen es aber nicht
- Ungeschicklichkeit (kongenitale Dyspraxie)
- Zurückgezogenheit
- motorische Hyperaktivität
- Koordinationsstörungen von Artikulation (Aussprache), Phonation (Stimmgebung) und Respiration (Atmung) bei Dysarthrien (s. a. Punkt 5 „Sonstige auftretende Sprachstörungen“)
- fehlender Blickkontakt
- Poltern
- Entwicklungstottern

Symptome, die besonders auf Störungen in der auditiven Wahrnehmung schließen lassen sind zum Beispiel:

- Störungen des Wortverständnisses
- Unaufmerksamkeit gegenüber akustischen Ereignissen wie Geräuschen, Musik, Sprache
- verkürzte Aufnahmespanne und Merkfähigkeit
- phonematische Differenzierungsschwäche
- Diskriminationsschwierigkeiten (Aussonderungsprobleme) bei gleichzeitig auftretenden Schallereignissen

3 Stottern - eine besondere Störung

3.1 Stottern ist nicht gleich Stottern

„Jetzt kommen Sie aber ganz schön ins Stottern, was?“, „Ich fand vor Schreck gleich gar keine Worte...“, „Stottere nicht rum, was war los?“ – Aussprüche wie diese sind allgemein bekannt. Fast jeder Mensch ist schon einmal irgendwann ins Stottern gekommen. Nicht selten spielen dabei verlorener Sachbezug, oder vielleicht auch Angst und Schrecken eine Rolle.

„Wird unter existentiellern Anspruch, wie Prüfung, Gerichtsverhandlung etc. gestottert, ist das Signal dem hohen Reiz angemessen. Beim „Guten-Morgen-Sagen“ ist Stottern pathologisch.“

(Pape 1992, S. 264)

Fast alle Kinder durchlaufen in ihrer Sprachentwicklung Phasen, in denen sich Sprechunflüssigkeiten zeigen. Flüssiges Sprechen müssen Kinder genau wie die anderen Ebenen der Sprache Schritt für Schritt erlernen. Mit zunehmendem Alter lernen Kinder, immer mehr Wörter, mit immer mehr Bedeutungen immer besser zu komplexen Aussagen zu kombinieren. Damit wachsen natürlich auch die Anforderungen an das Sprechen insgesamt. Es muss möglichst flüssig vonstatten gehen, damit die Kommunikationspartner der Mitteilung uneingeschränkt folgen können. Dass es in diesem Prozess zu Störungen kommen kann, liegt auf der Hand. Hin und wieder, mehr oder weniger kann es zu Such- oder Korrekturprozessen kommen, die den Sprechfluss beeinträchtigen oder gar unterbrechen können.

„Dazu einige Beispiele:

- ein Kind, dass gerade den /sch/-Laut erlernt hat, muss bei seinen spontanen Sprechversuchen noch mehrfach ansetzen, bis es ihn „richtig hinbekommt“:
„S – su – schu – le“
- ein Kind, das die Partizipbildung als grammatische Regel erkannt hat, braucht eine Pause, bis es die jeweils richtige Form gefunden hat und füllt diese mit der Wiederholung der ersten Silbe : „Habt ihr schon ge-ge-ge-gessen?“
- ein Kind sucht nach dem genau passenden Wort und produziert dabei eine Menge von Wiederholungen und Unterbrechungen: „Ich brauche noch das Dings da – den da – den – den für den Ritter – den Hut – den Ritterhu – den Helm!“

(Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, S. 5)

Man kann davon ausgehen, dass diese Phasen zum normalen Spracherwerb gehören und bei den meisten Kindern auch wieder von ganz allein verschwinden.

Bei ca. fünf Prozent der Kinder kommt es allerdings zu vermehrten Sprechunflüssigkeiten und bei einem Prozent sogar zu chronischem Stottern.

3.2 Was ist Stottern?

Stottern zu definieren fällt nicht leicht, da es das Stottern eigentlich nicht gibt. Jedes Stottern ist in seiner Ursache, seinem Verlauf und seiner Erscheinungsweise anders.

Wirth definiert Stottern in folgender Weise:

„Stottern ist eine zeitweise auftretende, willensunabhängige, situationsabhängige Redeflussstörung ... die durch angespanntes, stummes Verharren in der Artikulationsstellung (tonisches Stottern), Wiederholungen (klonisches Stottern), Dehnungen sowie Vermeidungsreaktionen (Wortvertauschungen, Satzumstellungen) charakterisiert ist.“

(Wirth, S. 475)

Motisch geht davon aus,

dass die Entstehung des Stotterns vor dem Hintergrund der darin enthaltenen Risikofaktoren (Entstehungsbedingungen) verständlich wird:

- Stottern entsteht auf der Basis von individuell unterschiedlichen Grundauffälligkeiten.
- Diese Grundauffälligkeiten können mit individuell unterschiedlichen Dispositionen organisch-konstitutioneller, psychischer und sozialer Art in Zusammenhang stehen.
- Nach dem Auftreten der Grundauffälligkeit hängt es von dem Selbsterleben des Kindes und den Interaktionen mit seinen Bezugspersonen ab, ob die kritische Grenze zum beginnenden Stottern überschritten wird.

(Motisch, S. 24)

3.3 Wie zeigt sich Stottern?

Primär sind bei Stotternern in der Regel folgende Sprechsymptome zu beobachten:

- **Wiederholungen**
(„Ko – ko – ko – kommst du – du mi – mi – mit?“)
- **Dehnungen**
(„Wwwwwwooooooolll wwwwwwwirr gehen?“)
- **Blockaden** – krampfartig, Verharren auf der Artikulationsstelle
(„K.....kom endlich!“)
- **Vermeidung** von „gefährlichen“ Wörtern, meist im Zusammenhang mit „stotterbekanntem“ Anlauten („Laden“ statt „Konsum“)

Zu diesen Primärsymptomen können sich weitere Erscheinungen hinzugesellen, wie:

- Verspannungen im Bereich der Sprechorgane, des Halses des Gesichtes
- Störungen der Atmung (meist gepresste Hochatmung)
- Mitbewegungen einzelner Körperteile bzw. des ganzen Körpers
- Poltern
- Sprechangst
- Sprechverzicht

Für Eltern und Erzieher ergibt sich oft die Frage, was ist noch normal und wo sollten sie aufmerksam werden und um Hilfe suchen.

Dabei kann man sich von folgenden Unterscheidungskriterien leiten lassen:

• Entwicklungsbedingte Sprechunflüssigkeiten

Sie sind spannungsarm, zeigen sich zumeist als Wiederholungen ganzer Worte, als Sprechpausen zur weiteren Planung oder als Korrektur noch nicht korrekter Äußerungen. Sie treten phasenweise auf und verschwinden zwischenzeitlich immer wieder.

• Vermehrte Sprechunflüssigkeiten

Es werden kleinere Einheiten (Silben oder einzelne Laute) in erhöhter Frequenz wiederholt, es treten Dehnungen und weitere erste Anzeichen von Anspannung auf, es kann zu vereinzelt Blockaden und Mitbewegungen kommen. Die Symptome werden also stärker, aber die Kinder gehen oft noch sehr unbefangen mit ihnen um und scheinen kaum unangenehme Empfindungen damit zu verbinden. Sie bemerken ihre Stockungen, aber diese stören sie oft noch nicht.

• Stottern

Die Symptome verschieben sich immer mehr in Richtung Blockaden und Dehnungen, das Kind reagiert deutlich auf die Sprechunflüssigkeiten, z. B. durch Satzabbrüche, Abwenden, Unterbrechen des Blickkontaktes oder Nachfragen (Warum geht das nicht?). Mimische und gestische Mitbewegungen begleiten die Symptome. Das Kind zeigt Gefühle von Scham, Angst, Ärger o. ä. über sein Sprechen. Es vermeidet seine Stottersymptome, indem es „schwierige“ Wörter durch Satzumstellungen oder den Gebrauch ähnlicher Wörter umgeht. Es vermeidet bestimmte Sprechsituationen (telefonieren, einkaufen) oder Gesprächspartner(innen).

Wenn mehrere der genannten Symptome auftreten und wenn sie über längere Zeit (mehr als fünf Monate) anhalten, ist die Wahrscheinlichkeit gegeben, dass es sich bei dem betroffenen Kind um vermehrte Sprechunflüssigkeiten bzw. um Stottern handelt. In diesem Fall ist es notwendig, einen Sprachtherapeuten zu Rate zu ziehen. Es erscheint wichtig, darauf zu verweisen, dass dieser eine spezielle Ausbildung haben sollte, die es ermöglicht, kindliche Sprechunflüssigkeiten qualifiziert zu diagnostizieren und zu behandeln.

4 Kindliche Stimmstörungen

4.1 Wie funktioniert unsere Stimme?

Im Kehlkopf befinden sich zwei Stimmlippen. Sie liegen horizontal und dienen u. a. zum Verschließen der Luftröhre. Beim Einatmen öffnen sie sich sehr weit, damit entsprechend viel Luft in die Lungen gelangen kann. Im Normalfall schließen sie sich dann wieder vollständig, d. h. sie liegen locker aneinander und es

bilden sich keine Zwischenräume. Wenn nun die Luft aus der Lunge gewissermaßen von unten gegen sie drückt, geraten sie in gleichmäßige Schwingungen. Diese Luftschwingungen sind nun als menschliche Stimme wahrnehmbar.

4.2 Was ist los bei Stimmstörungen?

In der Regel entstehen Stimmstörungen durch Probleme im Wirkungsbereich der Kehlkopfmuskulatur.

In vielen Fällen verkrampfen die Muskeln, die für die Bewegung der Stimmlippen verantwortlich sind, zu stark. Dadurch werden die Stimmlippen gegeneinander gepresst und ein gleichmäßiges Schwingen wird unmöglich. Die Stimme klingt dann meist sehr rau und gepresst. Der ausgeübte Druck kann sogar dazu führen, dass die Stimmlippen sich teilweise wieder öffnen und so ein dreieckiger Spalt entsteht, durch den dann Luft entweichen kann, was wiederum den Stimmklang dahingehend beeinflusst, dass dieser hauchig und flüsternd wird. In der Regel befinden sich die betroffenen Kinder in einer Art Teufelskreis. Einerseits führt die Muskelverkrampfung zu erhöhtem Kraftaufwand beim Sprechen, der andererseits aber wieder zu einer erhöhten Muskelverkrampfung führt. Gerötete, geschwollene Stimmlippen und sogenannte Knötchen können die Folge sein.

In anderen Fällen sind die Muskeln, die für die Bewegung der Stimmlippen verantwortlich sind, zu schlaff. Hier zeigt sich meist eine ovale Öffnung der Stimmlippen und auch hier ist ein erhöhter Kraftaufwand notwendig, um die Stimme erschallen zu lassen. Als Folge tritt dann häufig ein totales Erschlaffen der Muskulatur auf.

4.3 Was spüren die betroffenen Kinder?

Sie merken zunächst am Klang der Stimme, dass etwas nicht stimmt. Sie klingt rau, gepresst, eben andauernd heiser. Viele Kinder haben ein Kratzen oder Brennen im Hals. Räuspern hilft nicht, es verschlimmert die Lage meistens noch. Beim Versuch besonders laut oder leise zu sprechen, versagt die Stimme ihrem Nutzer. Singen fällt schwer, da Höhen und Tiefen schlecht gemeistert werden und die Fähigkeit zur Melodieführung deutlich eingeschränkt sein kann.

Aber auch in der Kommunikation mit Partnern zeigen sich Probleme. Oft wird die Sprechweise belächelt (Raucherstimme) oder die Kinder werden aufgefordert laut und deutlich zu sprechen, was o. g. Teufelskreis wieder in Bewegung bringt.

Rückzugstendenzen oder Aggressivität werden bei Kindern mit Stimmstörungen nicht selten beobachtet.

4.4 Wie entstehen Stimmstörungen?

Stimmstörungen können Folge von schweren Erkältungskrankheiten sein. Oft ist auch eine Kehlkopfentzündung mit Heiserkeit vorausgegangen. Da es den meisten Kindern sehr schwer fällt nicht zu reden, was in solchen Fällen angebracht wäre, versuchen viele die Heiserkeit durch erhöhten stimmli-

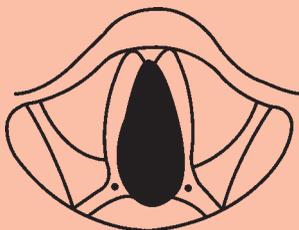


Abbildung 1:
Atemstellung

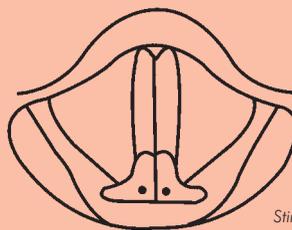


Abbildung 2:
Vollständiger
Stimmlippenschluss

chen Kraftaufwand in den Griff zu bekommen. Bei vielen entsteht ein sogenanntes Pseudoflüstern – ein lautes, druckreiches und in vielen Muskelgruppen verspanntes Flüstern. Diese Verspannungen halten nicht selten über das Abklingen der entzündlichen Vorgänge im Kehlkopfbereich hinaus an. Das falsche Lernmodell setzt sich fort.

Aber auch falsches Atmen kann die Entstehung kindlicher Stimmstörungen begünstigen. Die sogenannte Hochatmung, die mit dem Hochziehen der Schultern beim Einatmen einhergeht, führt ebenso zur Verspannung von Hals- und Kehlkopfmuskulatur. Ähnliche Erscheinungen können bei permanenter Körperfehlhaltung entstehen.

Aber auch der ständige Gebrauch einer viel zu lauten Stimme kann zu Überlastungsreaktionen führen.

Unabhängig von den bislang geschilderten Ursachen gibt es auch eine Reihe organischer Hintergründe, die zu stimmlichen Beeinträchtigungen führen können. Genannt seien hier nur Kehlkopfasymmetrien, Stimmlippenpolypen oder auch Wucherungen auf den Stimmlippen.

In jedem Fall sollten kindliche Stimmstörungen grundsätzlich von Fachleuten diagnostiziert und behandelt werden.

5 Welche Sprachstörungen treten bei Kindern noch auf?

Alalie

Unter Alalie versteht man das Ausbleiben der Sprachentwicklung. Sie ist eine sehr extreme Form der Sprachentwicklungsstörung. Die betroffenen Kinder beherrschen keine oder nur sehr wenige Wörter. Meist werden die selben Lautgebilde stereotyp immer wieder verwendet.

Sigmatismus

Der Sigmatismus ist ein spezielle Form der Dyslalie. Er ist eine Artikulationsstörung des s – Lautes bzw. der s – Lautreihe, das heißt, dass s – Laute bzw. Zischlaute fehlerhaft gebildet werden. Die bekannteste Form des Sigmatismus ist der Sigmatismus interdentalis, das eigentliche Lispeln, bei dem die Zunge zwischen den unteren und oberen Schneidezähnen hervortritt.

Mutismus

Der Mutismus wird auch als psychogene Stummheit bezeichnet. Gemeint ist ein funktionell bedingter Sprachverlust aufgrund einer pathologisch ausgeprägten Sprachhemmung. Beim Mutismus handelt es sich demnach um eine Störung der Kommunikation. Kinder, die bereits Sprache erworben haben, sprechen nicht mehr. Und obwohl beim Kind Hör- und Sprechfähigkeit erhalten geblieben sind, verweigert es entwe-

der den Lautspracheinsatz total (Totaler Mutismus) oder, was häufiger auftritt, gegenüber bestimmten Personen bzw. in bestimmten Situationen (Elektiver Mutismus).

Näseln (Rhinophonie)

Es werden zwei Formen des Näselns unterschieden: das offene und das geschlossene Näseln. Beim offenen Näseln entweicht verstärkt Luft durch die Nase statt, wie eigentlich üblich, durch den Mund. Häufig versucht das Kind, diese Erscheinung durch verstärkten Druck auszugleichen. Das verändert sowohl den Stimmklang als auch die Atmung, die meist kürzer wird. Beim geschlossenen Näseln ist die Nase an der Ausatmung so gut wie nicht oder gar nicht beteiligt. Der Stimmklang ähnelt dem bei schwerem Schnupfen.

Poltern

Das Poltern ist eine sprachliche Gestaltungsschwäche, die sich als Störung des Sprechablaufes zeigt. Auffällig sind ein überhastetes, teilweise unregelmäßiges Sprechtempo sowie eine verwaschene, undeutliche Aussprache. Dabei kann es vorkommen, dass Laute und Silben ineinander gezogen, weggelassen oder wiederholt werden. Aber auch Satzteile bleiben häufig unvollendet bzw. werden mehrmals gesprochen. Bei vielen Polterern fallen umfassende Störungen in der Wahrnehmung zeitlicher Abfolgen auf.

Aphasien

Unter Aphasien versteht man den Verlust der schon vorhandenen Fähigkeit, trotz intakter Hör- und Sprechorgane sprachliche Informationen zu geben oder zu verstehen. Sie sind die Folge hirnanatomischer Prozesse und somit eine zentrale Sprachstörung.

Spalten in Lippen, Kiefer und Gaumen

Spalten des vorderen und hinteren, d. h. des primären und sekundären Gaumens. Die Spaltbildungen reichen von der Lippenkerbe, der Lippenspalte und der Lippen-Kiefer-Spalte bis zur Lippen-Kiefer-Gaumen-Spalte. Man unterscheidet:

- einseitige und doppelseitige Spalten
- partielle und totale Spalten
- primäre und sekundäre Spalten.

Dysglossien

Störungen der Aussprache infolge von organischen Veränderungen an den peripheren Sprechorganen.

Dysarthrien

Störungen der Aussprache, der Stimmgebung und der Atmung, hervorgerufen durch Erkrankungen zerebraler Zentren, zentraler Bahnen und der Kerne, der am Sprechvorgang beteiligten Hirnnerven.

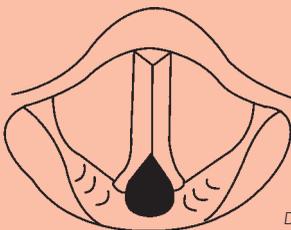


Abbildung 3:
Dreieckiger Spalt

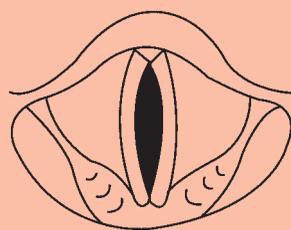


Abbildung 4:
Ovaler Spalt

6 Ursachen für Störungen des Sprechens und der Sprache

Wie bereits am Anfang des Kapitels dargestellt, kann man nur selten eine Ursache für Störungen des Sprechens oder der Sprache ermitteln. Meist handelt es sich um ein Ursachengefüge, welches den Charakter der jeweiligen Störung bestimmt.

Es wird hier davon ausgegangen, dass es vier Ursachenkomplexe gibt, die sich gegenseitig überlappen können.

Beispiele für organisch bedingte Ursachen

- Fehlbildungen der Sprechorgane
- Allgemeine Sinnesstörungen (oft Hörstörungen)
- Neurologische Störungen/Beeinträchtigung der Hirnreifung
- Taktile – kinästhetische Störungen/Störungen der Feinmotorik
- Frühkindliche Hirnschädigungen
- Teilleistungsschwächen im auditiven/visuellen Bereich
- Allgemeine körperliche Entwicklungsverzögerung

Beispiele für genetisch bedingte Ursachen

- vererbare Krankheiten
- familiäre Sprachschwächeveranlagung
- anlagebedingte Sprachgestaltungsschwäche

Beispiele für psychisch bedingte Ursachen

- neurotische Fehlentwicklungen
- Interaktionsprobleme in der Familie/im engeren Umfeld
- Erziehungsunsicherheiten

Beispiele für soziale/soziokulturelle Ursachen

- mangelnde sprachliche Anregungen
- mangelnde sprachliche Anforderungen
- Mehrsprachigkeit
- Milieuschädigungen
- Vernachlässigung
- Überbehütung
- Konfliktsituationen
- Einzelkindsituation
- „Zivilisationsprobleme“
 - Ernährung
 - Bewegungsmangel
 - Reizüberflüsse
 - veränderte Bedeutung von Sprache als Kommunikationsmittel
 - Erwartungen
 - unregulierte Medieneinflüsse
 - Vereinsamung aufgrund der Geburtenrückgänge
- usw.

Bei der Aufzählung der Ursachen für Störungen des Sprechens und der Sprache fällt auf, dass der Einfluss auf Veränderungen oder sogar die Möglichkeit des Abstellens bei einem Teil der Ursachen eingeschränkt, wenn nicht unmöglich ist. Bei einem Großteil der Ursachen hingegen, besonders im sozialen/soziokulturellen Bereich, zeigen sich deutliche Möglichkeiten der Intervention.

Organisch
bedingte
Störungen

Sozial bzw.
soziokulturell
bedingte
Störungen

Ursachen für Störungen des Sprechens und der Sprache

Genetisch
bedingte
Störungen

Psychisch
bedingte
Störungen

Abschnitt D

Einige Fallbeispiele



D

D ... Einige Fallbeispiele

Fallbeispiel 1

Claire

Claire ist gerade drei Jahre alt geworden. Sie geht seit kurzem täglich vier Stunden am Vormittag in den Kindergarten. Als kleinstes Gruppenmitglied wird sie von allen ganz lieb aufgenommen. Sie hat keine Scheu vor anderen Kindern, sie spricht gern mit ihnen. Insgesamt ist sie nicht leicht zu verstehen. Ihr Wortschatz ist noch recht gering. Auch fällt auf, dass Claire fast alle Anlaute weglässt: „öwe, ilz, üttern, uchen...“

Was ist?

Zunächst erst einmal ist festzustellen, dass Claire sich kommunikativ verhält und keine Scheu hat, obwohl ihre Sprache aufgrund des Weglassens der Wortanlaute nicht leicht zu verstehen ist.

Interessant ist, dass Claire z. B. das „l“ sprechen kann („ilz“), es aber bei „öwe“ nicht einsetzt.

Eine solche Sprechweise, bei der Laute isoliert oder in Silben richtig gesprochen, aber im Wort gestammelt werden, nennt man Wortstammeln.

Was sollte sein?

Grundsätzlich kann man davon ausgehen, dass Lautbildungsfehler noch bis zum Ende des vierten Lebensjahres als physiologisch angesehen werden können. Das Stammeln kann man hier meist auf noch vorhandene Schwächen in der auditiven Wahrnehmung bzw. auf einen in seiner notwendigen Koordination noch unvollkommen entwickelten Sprechablauf infolge un abgeschlossener Hirnreifungsvorgänge zurückführen.

Die meisten Kinder in diesem Alter können allerdings die Anlaute schon sprechen. Probleme treten bei ihnen oft nur noch bei komplizierten Anlautverbindungen (Konsonantenverbindungen) auf.

Wie kann man helfen?

Sinnvoll erscheint es in jedem Fall, eine logopädische Diagnostik zu veranlassen.

Es wird vorgeschlagen, zunächst mit Lauten der ersten (labialen) Artikulationszone (b, p, w, f) zu üben. Übungen zum bewussten Einsatz dieser Zone wie Pusten, Zeillupensprechen, Fühlen des Luftstromes usw. können das vorbereiten. Rhythmisches Silbensprechen (pa, pe, pi, po, pu) eröffnet Ansatzpunkte, die Anlaute in die Wortstruktur zu übernehmen.

Nicht zu vergessen sind entsprechende Hörübungen: Höre ich ein a, e,...?

Fallbeispiel 2

Edo

Edo ist fast sieben Jahre alt. Er kommt in diesem Jahr zur Schule. Bis zu seinem zweiten Lebensjahr hat er sich nur durch Laute und Körpersprache verständlich gemacht. Dann begann er langsam, einige Wörter zu sprechen. Eine HNO-ärztliche Untersuchung ergab keinen Befund.

Sein Wortschatz nahm und nimmt im Kindergarten ständig zu. Allerdings gelingt es ihm nicht, sich richtig zu artikulieren. Seine Satzbildung ist ebenfalls sehr stark eingeschränkt. Manchmal hat man geradezu den Eindruck, als hätte Edo seine „eigene Sprache“ entwickelt.

Edos Stärken liegen auf motorischem Gebiet. Er zeigt sich körperlich gewandt. Sein Bewegungsdrang ist allerdings kaum zu bremsen. Kognitiven Anforderungen zeigt er sich hingegen nur für kurze Zeit gewachsen. Seine Konzentration lässt dann sehr schnell nach. Das war auch ein Grund, weshalb er ein Jahr vom Schulbesuch zurückgestellt wurde.

Was ist?

Neben einer Sprachentwicklungsstörung weist Edo Symptome einer Aufmerksamkeitsstörung auf.

Gegebenenfalls muss auch von einer Lernbehinderung ausgegangen werden.

Was sollte sein?

Wenn man von einer „normalen“ Sprachentwicklung ausgeht, müsste Edo bereits fließend in relativ komplexen Sätzen sprechen. Sein Wortschatz müsste ihn zu differenziertem Ausdruck befähigen, und die Laute müsste er korrekt bilden können.

Wie kann man helfen?

Grundsätzlich ist es wichtig, dass Edo auch weiterhin viele Sprechanlässe gegeben werden und sein Wortschatz weiter ausgebaut wird.

Aufgrund der Komplexität des Störungsbildes muss unbedingt fachlicher Rat eingeholt werden. Konkrete Förderansätze sind dann abzusprechen. In Bezug auf den bevorstehenden Schulbesuch wird die Einleitung eines Verfahrens zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs dringend empfohlen.

Fallbeispiel 3

Elvira

Elvira ist ein sechsjähriges Spätaussiedlerkind und seit kurzem in einem Kindergarten. Ihre Mutter ist sehr an Elviras Entwicklung interessiert, spricht aber nur gebrochen Deutsch.

Das Mädchen stottert sehr stark, spricht sehr leise und zaghaft und verkrampft besonders bei Satzanfängen. Dann stampft sie auch mit den Füßen und rudert mit den Armen. Elviras Eltern führen diesen Zustand auf ein frühkindliches Schreckerlebnis mit einem Hund zurück.

Was ist?

Bei Elvira ist von einem schweren tonischen Stottern auszugehen.

Hier handelt es sich mit Sicherheit nicht mehr um entwicklungsbedingte Sprechunflüssigkeiten, was durch die lange Dauer, die

Blockaden und die starken Mitbewegungen untermauert wird.

Ob, und wenn ja, inwiefern Elvira „Zweisprachigkeit“ am momentanen Zustand beteiligt ist, muss hinterfragt werden.

Wie kann man helfen?

Grundsätzlich gilt, dass man die Gesprächssituationen „entspannen“ sollte.

Üben Sie möglichst keinen Druck auf das Kind aus – sowohl in Bezug auf die Zeit als auch auf die sprachliche Leistung. Das erzeugt Stress und dieser fördert das Stottern ungemein. Lassen Sie Elvira aussprechen, fallen Sie ihr nicht ins Wort. Zeigen Sie durch Rückmeldungen, dass Sie interessiert zugehört haben.

Unabhängig davon ist es wichtig, dass Elvira einer kompetenten Person zur diagnostischen Abklärung ihrer Symptome vorgestellt wird, um eine geeignete Therapie zu finden.

In Bezug auf den bevorstehenden Schulanfang muss bei Elvira von sonderpädagogischem Förderbedarf ausgegangen werden, den es im entsprechenden Verfahren zu ermitteln gilt.

Fallbeispiel 4

Heiko

Heiko hat eine Lippen-Kiefer-Gaumenspalte. Er ist jetzt fünf Jahre alt. Sein Gaumen ist noch nicht operativ verschlossen worden. Aufgrund dessen spricht er sehr stark „durch die Nase“.

Allgemein teilt sich Heiko nur sehr leise mit. Seine Erzieherin stellt allerdings fest, dass er, wenn er sich von Erwachsenen unbeobachtet fühlt, mit einigen wenigen Kindern durchaus auch laut kommuniziert.

Trotzdem ist Heiko meist sehr verschlossen und zurückhaltend.

In letzter Zeit zeigt sich vermehrt eine Tendenz zum Stottern.

Was ist?

Durch den offenen Gaumen kommt es bei Heiko zu einem sogenannten offenen Näseln, d. h. beim Sprechen entweicht mehr oder weniger Luft durch die Nase, was zu einem veränderten (verwaschenen) Klang der Sprache führt.

Dass Heiko sprachliche Hemmungen aufweist, kann damit zusammenhängen, es muss aber nicht.

Das Auftreten von „Stottersymptomen“ kann noch entwicklungsbedingt sein, besonders auch unter Beachtung einer allgemeinen Sprachentwicklungsverzögerung, die im Zusammenhang mit Heikos Lippen-Kiefer-Gaumen-Spalte aufgetreten sein kann.

Wie kann man helfen?

Im Normalfall wird der harte Gaumen zeitnah zur Geburt und der weiche Gaumen gegen Ende des zweiten Lebensjahres verschlossen. Warum das bei Heiko noch nicht geschah, ist unklar.

Es sollte also in jedem Fall eine medizinische Abklärung erfolgen! Vom Arzt sollten hier auch konkrete Hinweise zu speziellen Übungen kommen.

Unabhängig davon können in jedem Fall Lippenübungen, Zungenübungen und Unterkieferübungen durchgeführt werden. Damit wird Sensibilität für die richtigen Sprechbewegungen geweckt.

Fallbeispiel 5

Karla

Karla ist sechs Jahre alt. Sie ist das jüngste von drei Kindern in ihrer Familie. Noch in diesem Jahr wird sie zur Schule kommen. Als Karla im Alter von drei Jahren in den Kindergarten kam, sprach sie zunächst gar nicht. Ihre Mutter meinte aber, dass sie zu Hause „plappern“ würde. Täglich kam sie sehr spät in die Einrichtung und wurde schließlich von ihren Eltern aus finanziellen Gründen, wie sie meinten, nach einem Jahr aus der Kindertagesstätte genommen. Seit mehreren Monaten ist sie nun wieder in der Einrichtung.

In Bezug auf Größe und altersentsprechendem Aussehen unterscheidet sie sich nicht von den anderen Kindern in ihrer Gruppe. Große Probleme zeigen sich aber in ihrer Lautsprache. Viele Laute kann sie noch nicht richtig sprechen, auch Sätze gelingen ihr nicht immer richtig. Wenn Karla spricht, dann tut sie es meist so schnell und undeutlich, dass man als Zuhörer kaum noch etwas versteht. Auffällig erscheint auch Karlas Gehör. Leises Sprechen versteht sie nicht. Vielmehr fällt auf, dass sie sich sehr stark am Mundbild des Sprechers orientiert. Flüssige Bewegungsabläufe wie Laufen, Seit- oder Wechselgalopp fallen ihr sehr schwer.

Karla hat einen guten Kontakt zu den Kindern ihrer Gruppe. Manche Kinder verbessern Karla und animieren sie, richtig nachzusprechen.

Was ist?

Karla weist im sprachlichen und auch im motorischen Bereich deutliche Entwicklungsverzögerungen auf. Ihre Lautsprache ist sowohl dyslalisch als auch dysgrammatisch. Hinzu kommt der Beschreibung nach eine polternde Sprechweise. Die Kombination der geschilderten Symptome lässt auf eine allgemeine Sprachschwäche schließen.

Aus der Schilderung der Erzieherin kann man auch entnehmen, dass eine konsequente Förderung des Kindes bislang ausgeblieben ist.

Auch eine Abklärung des Hörvermögens ist bis dato nicht erfolgt.

Was sollte sein?

Als baldige Schulanfängerin müsste Karla im Normalfall ihre Muttersprache fließend beherrschen. (siehe auch Abschnitt B)

Wie kann man helfen?

Als eine der Hauptaufgaben der Erzieherin erscheint die intensive Aufklärung der Eltern vordringlich.

Auf geeignete Weise müssen die Eltern von der unbedingten Notwendigkeit folgender Maßnahmen überzeugt werden:

1. Vorstellung Karlas beim Kinderarzt mit der Zielrichtung: Abklärung des Hörvermögens und notwendiger logopädischer Einflussnahme
2. Erreichen von Kontinuität in Bezug auf den Kindergartenbesuch
3. Absprache geeigneter Fördermaßnahmen

Im Kindergarten selbst sollte Karlas positive Rolle in der Gruppe gefördert werden.

Mit Karla sollten zunächst in besonderer Weise Wahrnehmungsübungen durchgeführt werden, die vor allem den auditiven, den visuellen und den taktil-kinästhetischen Bereich einbeziehen. Auch Übungen zur Gesamtkörper-

koordination erscheinen sinnvoll. Schrittweise kann man dann spezielle Übungen zur Verlangsamung des Sprechtempo und zu rhythmischem Sprechen einführen. In Bezug auf den baldigen Schulbeginn muss festgestellt werden, dass bei Karla in jedem Fall sonderpädagogischer Förderbedarf besteht, den es im Einschulungsverfahren abzuklären gilt.

Fallbeispiel 6

Philipp

Als Philipp im Alter von drei Jahren in die Kindertagesstätte kam, konnte er nur drei Worte deutlich sprechen: Mama, Papa und Auto. Er brachte zwar viele sprachliche Äußerungen hervor, war aber weder für die Erzieherinnen noch für die Kinder der Gruppe zu verstehen. Trotzdem hatte Philipp beim Spielen mit seinen Freunden keine Hemmungen. Anders war es gegenüber Erwachsenen. Auch bei Gruppenangeboten, bei denen sprachliche Anforderungen gestellt wurden, blieb Philipp stumm. Seit ungefähr einem Jahr besucht Philipp nun eine logopädische Praxis und hat schon große Erfolge zu verzeichnen. Inzwischen spricht er für alle verständlich. Probleme hat er nur noch bei der Verwendung von „sch“- und „s“- Lauten.

Auffällig ist auch, dass er nunmehr auch Erwachsenen gegenüber aufgeschlossen und freundlich auftritt, sich aktiv an Gruppengesprächen beteiligt, gern Gedichte vorträgt und Lieder singt.

Erzieherinnen und Eltern stehen in einem ständigen Kontakt und tauschen sich ständig über Philipps Entwicklung aus.

Was ist?

Philipps Beispiel ist ein sehr erfreuliches. Es stellt dar, dass bei frühzeitig einsetzender Förderung und ständiger Absprache zwischen den „Förderern“ auch innerhalb kurzer Zeit sehr positive Entwicklungen absehbar sind.

Für Philipp selbst brachte das auch eine Stärkung seines Selbstvertrauens mit sich. Es wird deutlich, dass sich Sprache für ihn zu einem beliebten Medium entwickelt hat.

Seine noch vorhandenen Schwierigkeiten bei der Verwendung von s- und sch-Lauten wird aller Wahrscheinlichkeit nach auf sein schulisches Fortkommen keinen Einfluss haben, zumal davon auszugehen ist, dass unter der positiven Einstellung aller Beteiligten weitere Therapieerfolge nicht ausbleiben werden.

Wie kann man helfen?

Es wird empfohlen, mit der logopädischen Praxis das Vorgehen abzusprechen.

Für das Training der richtigen Zungenlage beim s-Laut empfehlen sich vor allem Strohalmübungen (siehe Abschnitt I, Der Handwerkskoffer).

Fallbeispiel 7

Richard

Richard ist fünf Jahre alt und besucht seit zwei Jahren den Kindergarten in einer Integrativgruppe. Er ist ein sehr ruhiger und zurückhaltender Junge. Er kommt zwar gern in seine Gruppe, sucht und braucht aber den ständigen Kontakt zu seiner Bezugserzieherin. Seine Hemmungen, die sich besonders auch auf sprach-

lichem Gebiet zeigen, behindern ihn im Umgang mit anderen Menschen schon sehr. Wenn die Bezugserzieherin nicht da ist, gibt es meist erhebliche Probleme. Nur ihr gelingt es auch, Richard in kleinere Gespräche zu verwickeln. Dabei fällt auf, dass Richard neben seiner Sprachhemmung allgemein sehr undeutlich spricht, viele Laute auslässt oder auch falsch bildet und grammatische Strukturen noch nicht voll erfasst: „Mei all taputt dedanden.“ (Mein Ball ist kaputt gegangen.).

Mit anderen Kindern versucht Richard in letzter Zeit hin und wieder zu sprechen. Sobald er aber merkt, dass Erwachsene zuhören, hört er sofort auf.

Wenn gegenüber Richards Mutter die Problemlage angesprochen wird, blockt sie sofort ab und meint, dass ihr Sohn zu Hause sehr lebhaft sei und ebenfalls sehr gut spräche.

Was ist?

Richards Sprachentwicklung ist deutlich gestört. Hinzu kommen Verhaltensweisen, die auf einen elektiven Mutismus hindeuten, das heißt, dass Richard mit einem bestimmten Personenkreis nicht spricht.

Dies in Kombination mit seiner hochgradigen Sprachentwicklungsverzögerung schränkt Richard in seiner kommunikativen Kompetenz erheblich ein.

Die Reaktionen der Mutter deuten auch eher auf ein Verdrängen ihrerseits hin, so dass eine adäquate Förderung Richards derzeit gefährdet erscheint.

Was sollte sein?

Richard müsste seine Muttersprache bereits fließend mit weitgehend richtiger Benutzung von Artikulation und Grammatik beherrschen (siehe Abschnitt B).

Wie kann man helfen?

Zunächst sei auch hier darauf hingewiesen, dass seitens der Erzieherin unbedingt Gespräche mit den Eltern mit dem Ziel ihrer Sensibilisierung für die sprachlichen Probleme ihres Kindes geführt werden müssen.

Eltern entwickeln tatsächlich sehr oft mit ihren sprachgestörten Kindern eine Art „Binnensprache“, die ihnen das gegenseitige Verstehen ermöglicht. Die Erzieherin steht also vor der nicht leichten Aufgabe, den Blick der Eltern zu öffnen für das, was altersentsprechend normale Sprache darstellt.

In jedem Fall macht sich bei Richard schnellstmöglich logopädische oder sprachheilpädagogische Intervention notwendig, um durch geeignete Fördermaßnahmen noch vor dem Schuleintritt den späteren Übergang zur Schule zu erleichtern.

Richards Bezugserzieherin kommt dabei eine besondere Rolle zu. Sie sollte bewusst kommunikative Situationen schaffen, nicht aber Richards Äußerung dazu unbedingt einfordern. Gemeinsam mit der Bezugserzieherin sollte Richard in die Kommunikation mit dritten Personen schrittweise einbezogen werden.

Die Förderung auf artikulatorischem und grammatischem Gebiet sollte in Richards Fall grundsätzlich den entsprechenden Fachleuten obliegen und nur in konkreter Absprache durch den Kindergarten übernommen werden. In erster Linie sollte es im Kindergarten um die Förderung der Kommunikationsbereitschaft Richards gehen.

Fallbeispiel 8

Steven

Steven ist sechseinhalb Jahre alt und erst seit kurzem im Kindergarten. Er spricht stets in einer sehr hohen Tonlage. Seine Stimme klingt dabei rau und gepresst. Die Bildung von „s“- und „sch“- Lauten gelingt ihm nur sehr fehlerhaft. Insgesamt wirkt Steven sehr lebhaft, zappelig und unausgeglichen. Er gerät oft mit anderen Kindern in Streit und versucht Konflikte meist in aggressiven Auseinandersetzungen zu lösen. Auch Aufforderungen durch Erwachsene kommt Steven nur sehr zögerlich und unter stetem Protest nach. Im Tagesablauf wird er von den anderen Kindern meist gemieden. Nur wenige wählen ihn zum Spielpartner.

Was ist?

Aus sprachheilpädagogischer Sicht ist bei Steven von einer Stimmstörung auszugehen. Weiterhin liegen ein Sigmatismus und ein Schetismus vor.

Die geschilderten auffälligen Verhaltensweisen, besonders die aggressiven Tendenzen können in direktem Zusammenhang mit Stevens Stimmstörung stehen.

Wie kann man helfen?

Bevor die Erzieher hier in irgend einer Form tätig werden können, muss unbedingt zunächst eine fachärztliche Abklärung der stimmlichen und im Zusammenhang damit auch der verhaltensbezogenen Auffälligkeiten vorgenommen werden.

Fallbeispiel 9

Vreni

Vreni ist reichlich drei Jahre alt. Sie wurde vor kurzem in den Kindergarten aufgenommen.

Sie spricht zwar, aber zu ihrem Bedauern können sie ihre Erzieherinnen meist nicht verstehen. Den Kindern geht es oft ebenso. Viele Laute und Lautverbindungen erscheinen gestört. „Unne Tatte tit Tutta“ (Unsere Katze frisst Futter).

Auf die Erzieherinnen wirkt Vrenis Gesamtkörperkoordination ebenfalls auffällig. Nach nunmehr längerer Beobachtungszeit

zeigen sich Schwierigkeiten in fast allen Wahrnehmungs- und Differenzierungsbereichen. Besonders schwer fällt es ihr, sich selbstständig in einem Raum zu orientieren.

Wenn Vrenis Eltern kommen, zeigt sie sich sehr verhaltensauffällig. Sie bewegt sich dann wie ein Baby, spricht nur Doppelsilben und lallt.

Die Eltern sagen, Vreni mache ihrer kleinen Schwester (1 Jahr) alles nach. Sie gehe selbst mit Schnuller schlafen und will den gleichen Babybrei essen.

Was ist?

Vrenis Artikulation weist eine universelle Dyslalie auf. Ihre Wahrnehmungsleistungen (siehe Abschnitt A) sind noch unvollkommen entwickelt.

Zudem zeigt Vreni etwas, was nicht selten vorkommt, wenn Familien weiteren Zuwachs bekommen. Sie versucht in die Rolle des Kleinstkindes zu schlüpfen, um die gleiche Art von Aufmerksamkeit zu bekommen. Hinter diesen Verhaltensweisen steht nicht selten die (meist unbegründete) Angst, die Liebe und Zuwendung der Eltern zu verlieren.

Was sollte sein?

Während der ersten drei bis vier Lebensjahre kann Stammeln normal sein. (siehe auch Fallbeispiel 1)

Die Umfänglichkeit der Lautauslassungen und Umstellungen bei Vreni ist allerdings sehr groß.

Wie kann man helfen?

Grundsätzlich ist auch hier zunächst eine logopädische bzw. sprachheilpädagogische Diagnostik anzustreben. Aufgrund der im Zusammenhang beschriebenen Wahrnehmungsstörungen erscheint eine Vorstellung in einem Sozialpädiatrischen Zentrum (SPZ) sinnvoll.

Unabhängig davon sollten im Kindergarten Sprechansätze konsequent genutzt werden. Für Vreni ist es sehr wichtig, dass sie trotz ihrer sprachlichen Unzulänglichkeiten gut in den Gruppenalltag integriert wird.

Es werden Übungen empfohlen, die ausgehend von Vrenis Lautbestand rhythmisches Silbensprechen ermöglichen. Zudem sind alle Übungen zur Schulung der Mundmotorik geeignet, Vrenis Sensibilität für Lautbildungsstellen zu erhöhen.

Abschnitt E

Sprache fördern



E

1 Jedes Kind hat Förderbedarf

Kinder fördern, ihre Kräfte anregen, Rahmenbedingungen schaffen, damit sie sich bilden können, kann nicht früh genug geschehen. Hier ist eine öffentliche Aufgabe für die Kindertageseinrichtungen gewissermaßen vorgezeichnet.

„Aber“, so könnte ein Einwand lauten, „sind in dem frühen Alter nicht in erster Linie die Familien der Kinder entscheidend für die Fortschritte in ihrer Entwicklung? Können Kindertageseinrichtungen hier überhaupt etwas ausrichten?“ Eine Antwort darauf finden wir in den Forschungsarbeiten, die in den Industrieländern seit vielen Jahren zum Einfluss einer frühen Tagesbetreuung von Kindern durchgeführt wurden. Eine dieser Untersuchungen aus den letzten Jahren wurde in der Bundesrepublik erarbeitet und eines ihrer wichtigsten Ergebnisse ist das Folgende: Unabhängig von den Familien, aus denen die Kinder kamen, beeinflusste die Qualität der pädagogischen Arbeit in den untersuchten Kindertagesstätten das Sprachverständnis von knapp 5-jährigen Kindern ganz erheblich. Betrachtet man die Extremwerte, so war ein Kind, das eine sehr schlechte Kindertageseinrichtung besuchte, gegenüber einem Kind, das eine sehr gute besuchte, um ein volles Jahr in seiner Entwicklung des Sprachverstehens zurück (Tietze et al. 1998). Da das Verstehen von Sprache ohne weiteres mit allen Vorstellungen von Bildung zusammenpasst, heißt dies nichts anderes, als dass Kindertageseinrichtungen den Leistungen der Familien hinsichtlich der Bildung der Kinder etwas hinzufügen, was sie ganz allein zu verantworten haben. Zweifellos sind die Familien die wichtigsten „Orte für Kinder“, wenn es um Bildung in den frühen Jahren geht, aber der Beitrag der Kindertageseinrichtungen ist deshalb nicht gering zu schätzen; er ist größer, als sie selbst es vielleicht wahrhaben wollen.“

(Laewen, S. 39)

Wenn Laewen an gleicher Stelle (Laewen, S. 41) vorschlägt, Bildung im Sinne Humboldts als Selbst-Tätigkeit des Kindes zur Aneignung von Welt zu verstehen und Erziehung als Tätigkeit des Erwachsenen mit dem Ziel, alle Kräfte des Kindes dafür anzuregen, definiert er damit gleichzeitig das Aufgabefeld der Erzieher/-innen im oder besser für den Bildungsprozess des einzelnen Kindes.

So sehr dieser Bildungsbegriff die Selbst-Tätigkeit in den Vordergrund rückt, so sehr macht er auch deutlich, welche Rolle die Erwachsenen in diesem Prozess spielen, ja welche Rolle ihnen verpflichtend zukommt.

Ein Kind ohne sprachliche Anregungen, ohne sprachliche Vorbilder, gewissermaßen losgelöst von jedweden sprachlichem Einfluss, wird Sprache nicht erlernen. Es wird im lautsprachlichen Sinn stumm bleiben. Vielleicht würde es Geräu-

sche machen, die einen gewissen Bedeutungshintergrund haben, aber es könnte nicht sprechen. Nicht sprechen können, heißt aber auch Verlust an Emotionalität, an Sozialität usw.

Unabhängig von den intrapersonellen Voraussetzungen und Veranlagungen des einzelnen Kindes, hat jedes Kind Förderbedarf.

Förderbedarf soll dabei definiert werden als Bedarf an Anregungen aus der materiellen Umwelt, Bedarf an Interaktion mit der personellen Umwelt, Bedarf an Themen aus der allgemeinen Umwelt sowie Bedarf an Antworten auf eigene Themen.

Diese Bedarfe zu ermitteln und auf sie einzugehen, setzt bei allen Erzieher/-innen die Fähigkeit voraus, kindliche Entwicklungsprozesse zu erkennen, zu beobachten und entsprechend einzuschätzen. Folgerichtig muss daran anschließend die eigene Rolle (die Rolle der Erzieher/-in) in diesem Prozess definiert werden.

Welche Rahmenbedingungen von grundsätzlicher Natur in Bezug Förderung/Erziehung ergeben sich nun für den sprachlichen Bereich?

Förderung und Erziehung im sprachlichen Bereich

- Sprachliches Vorbild sein
- Sprechsituationen/Spielsituationen schaffen
- Kommunikative Kontakte pflegen
- Begriffsbildung fördern
- Sprache als emotionales Element einsetzen
- Spaß am Sprechen entwickeln
- Zuhören können

Gleichwohl diese Rahmenbedingungen für die Anwendung auf alle Kinder gelten, impliziert der Begriff Förderung immer auch die Frage nach der Individualität. Die Anforderungen an die Erzieher/-innen in Bezug auf die Erziehung/Förderung der Kinder als Individuum variieren zum Teil erheblich. Insofern kann es keine allgemeine Erziehung/Förderung geben, sie muss, um ihr Ziel, die individuelle Bildung des einzelnen Kindes zu erreichen, stets an ein differenziertes Vorgehen geknüpft sein.

2 Jedes Kind ist anders – Gedanken zur Differenzierung in der Erziehung

Nicht selten hört man von Eltern, aber leider auch von Erziehern und Lehrern den Satz: „Wir legen Wert darauf, alle unsere Kinder gleich zu erziehen.“ Welch folgenschwerer Unsinn, setzt das doch voraus, dass alle Kinder die gleichen Voraussetzungen für Bildung mitbringen. Die Auswirkungen eines solchen Herangehens spiegeln sich in der folgenden Fabel auf deutliche Weise wieder.

„Es gab einmal eine Zeit, da hatten die Tiere eine Schule. Das Curriculum bestand aus Rennen, Klettern, Fliegen und Schwimmen, und alle Tiere wurden in allen Fächern unterrichtet. Die Ente war gut im Schwimmen, besser sogar als der Lehrer. Im Fliegen war sie durchschnittlich, aber im Rennen war sie ein besonders hoffnungsloser Fall. Da sie in diesem Fach so schlechte Noten hatte, musste sie nachsitzen und den Schwimmunterricht ausfallen lassen, um das Rennen zu üben. Das tat sie so lange, bis sie auch im Schwimmen nur noch durchschnittlich war. Durchschnittliche Noten waren aber akzeptabel. Darum machte sich niemand Gedanken darum, außer: die Ente.

Der Adler wurde als Problemschüler angesehen und unachgiebig und streng gemäßregelt, da er, obwohl er in der Kletterklasse alle anderen darin schlug, darauf bestand, seine eigene Methode anzuwenden.

Das Kaninchen war anfänglich im Laufen an der Spitze der Klasse, aber es bekam einen Nervenzusammenbruch und musste von der Schule abgehen wegen des vielen Nachhilfeunterrichts im Schwimmen.

Das Eichhörnchen war Klassenbester im Klettern, aber sein Fluglehrer ließ es seine Flugstunden am Boden beginnen, anstatt vom Baumwipfel herunter. Es bekam Muskelkater durch Überanstrengung bei den Startübungen und immer mehr „Dreien“ im Klettern und „Fünfen“ im Rennen.

Die mit dem Sinn fürs Praktische begabten Prähiehunde gaben ihre Jungen zum Dachs in die Lehre, als die Schulbehörde es ablehnte, Buddeln in das Curriculum aufzunehmen.

Am Ende des Jahres hielt ein anormaler Aal, der gut schwimmen und etwas rennen, klettern und fliegen konnte, als Schulbester die Schlussansprache.“

(unbekannte Originalquelle)

Was sagt uns diese Fabel:

1. Jeder hat unterschiedliche Begabungen.
2. Förderung/Erziehung muss an den Begabungen ansetzen.
3. Eigenständige Lösungsansätze sollen gefördert werden.
4. Förderung/Erziehung muss Freude machen.
5. Die Methodenwahl muss sich an den Möglichkeiten der Kinder orientieren.
6. Ziel darf nicht Mittelmaß sein.
7. Ziel muss das Erreichen des individuell optimalen Bildungsniveaus des Kindes sein.

Für die Erzieher/-innen ergibt sich daraus die Aufgabe, dem einzelnen Kind im Verband der Gruppe eine bestmögliche Erziehung angedeihen zu lassen. Dabei die Gruppe und das einzelne Individuum im Auge zu behalten, erfordert die Fähigkeiten zur Beobachtung, zum Erkennen, zum Ableiten und zum Handeln.

Differenzierung in der Kindertageseinrichtung basiert auf einer grundlegenden und fortlaufenden Beobachtung/Diagnostik leistungs- und entwicklungsspezifischer Merkmale der einzelnen Kinder, in deren Folge Unterschiede erkannt und hervorgehoben werden können.

Aufgabe der Erzieher/-innen ist es, anhand dieser Unterschiede die Notwendigkeit abgestuften Herangehens an die Erziehungsarbeit für jedes einzelne Kind zu prüfen und dieses ggf. zu planen und durchzuführen. Dabei werden Formen der inneren (innerhalb der Gruppe) und äußeren (außerhalb der Gruppe) Differenzierung angewendet.

Innerhalb der Kindergruppe lassen sich modellhaft drei Untergruppen beobachten:

1. **Die „Normgruppe“** – in ihr befinden sich die Kinder, die im Großen und Ganzen einen altersentsprechenden Entwicklungsstand aufweisen.
2. **Die „Spitzengruppe“** – in ihr befinden sich Kinder, deren Entwicklungsstand, inbegriffen die Fähigkeiten und Fertigkeiten, dem Altersanspruch vorausit.
3. **Die „Nachzügler“** – in dieser Gruppe befinden sich Kinder, die in verschiedenen oder in allen Entwicklungsbereichen im Verhältnis zur Altersgruppe Rückstände aufweisen.

Unabhängig davon, dass es natürlich auch Kinder gibt, deren Entwicklungsstatus sich zwischen den einzelnen Punkten bewegt, entspricht dieses Modell der Gaußschen Normalverteilungskurve.

All diese Kinder benötigen individuelle Förderung. Die Kinder der Gruppen 2 und 3 benötigen sogar besondere und intensivere individuelle Förderung.

Sprachbehinderte Kinder gehören, zumindest was den sprachlichen Entwicklungsbereich betrifft, zu den „Nachzüglern“. Wenn ihre Förderung/Erziehung individuell abgestimmt sein soll, so ergibt sich eine individuelle Planung des Prozesses folgerichtig.

„Förderpädagogische Arbeit ist in erster Linie pädagogische Tätigkeit. Sie entwirft Verhaltens- und Handlungsangebote für die zu Erziehenden und schafft Bedingungsarrangements, in denen die zu Erziehenden agieren können, in der Hoffnung, dass sich im Vollzug der Tätigkeit und in deren Reflexion die Persönlichkeiten in die gewünschte Richtung entwickeln. Förderpädagogisch wird diese Arbeit, wenn das Engagement des Erziehers für die Persönlichkeitsentwicklung der zu Erziehenden über das Regelhafte hinaus geht.“

(Bach, S. 34)

3 Förderung planen – zur Arbeit mit individuellen Förderplänen

Die Arbeit mit Förderplänen ermöglicht ein konkretes, zielorientiertes erzieherisches Vorgehen. Durch die schriftliche Fixierung förderpädagogischer Ziele und deren Überprüfbarkeit geschieht zudem eine besonders intensive Auseinandersetzung mit dem zu fördernden Kind.

- Auf welchen Grundlagen sollte ein Förderplan erstellt werden?
- Welchen Grundprinzipien sollte ein Förderplan unterliegen?
- Wie gestaltet sich die Organisationsplanung der Förderung?

Grundprinzipien für die Arbeit mit Förderplänen

- Zielorientiertheit
- Interdisziplinarität
- Verantwortlichkeit
- Überschaubarkeit

- Nachvollziehbarkeit
- Konkretheit
- Abrechenbarkeit
- Transparenz
- Flexibilität (im Sinne prozessorientierter Förderdiagnostik)
- Überprüfbarkeit
- Individualität
- Entwicklungsorientiertheit

Welchen Anforderungen muss ein guter Förderplan gerecht werden?

- **Ein Förderplan muss zielorientiert sein.**
Kurz-, mittel- und langfristige Ziele, die sich aus dem spezifischen Förderbedarf der betroffenen Kinder und Jugendlichen ergeben, müssen eindeutig formuliert sein. Zielsetzungen sollen sich dabei grundsätzlich an den Fähigkeiten der Betroffenen orientieren bzw. da ihren Ausgang nehmen.
- **Ein Förderplan muss entwicklungsorientiert sein.**
Förderplanung ist immer auf die Entwicklung des Kindes oder Jugendlichen, auf die Entwicklung seiner Fähigkeiten und Fertigkeiten gerichtet. Das setzt voraus, dass Entwicklungsabläufe genau beobachtet und eingeschätzt sowie Anknüpfungspunkte für weiterführende Maßnahmen festgestellt werden.
- **Ein Förderplan muss individuell auf den zu Fördernden abgestimmt sein.**
Förderpläne sind grundsätzlich individuell auf das zu fördernde Kind oder den zu fördernden Jugendlichen abzustimmen. Erreichbar ist das nur, wenn die Stärken und Schwächen des zu Fördernden im Vorfeld einer genauen Analyse unterzogen werden und seine Rolle im bestehenden sozialen Bezugssystem erkannt wird. Jedwede Verall-

gemeinerung verwässert dabei den Blick auf den individuellen sonderpädagogischen Förderbedarf.

- **Ein Förderplan muss flexibel im Sinne prozessorientierter Förderdiagnostik sein.**
Fördermaßnahmen sind nur teilweise in ihrer Wirkung vorhersehbar. D. h., dass neue Situationen grundsätzlich auch immer eine Anpassung geplanter Maßnahmen fordern. Das wiederum setzt aber voraus, dass die förderpädagogische Einflussnahme und deren Wirkung auf das betroffene Kind oder den Jugendlichen einer ständigen Beobachtung unterliegen muss.
- **Ein Förderplan muss transparent angelegt sein.**
Ein Förderplan ist kein top secret – Dokument, sondern Maßnahmenplan aller an der Förderung beteiligten Personen. Das schließt das betroffene Kind oder den betroffenen Jugendlichen ebenso ein, wie Kollegen und Eltern, ggf. im Rahmen der Zugangsmöglichkeiten auch weitere Personen.
- **Ein Förderplan muss konkret sein.**
Konkretheit ist die Grundvoraussetzung für Überschaubarkeit, Nachvollziehbarkeit und Abrechenbarkeit. Jedes Ziel, jede Maßnahme muss sich daran messen lassen können.
- **Ein Förderplan muss überschaubar sein.**
Überschaubarkeit ist in der Förderplanarbeit in mehrfacher Hinsicht bedeutungsvoll. Erstens gilt es, die sich an den Zielstellungen orientierenden Maßnahmen in einem überschaubaren und damit auch realisierbaren Rahmen zu halten. Zweitens sollte der Förderplan an sich möglichst leicht zu überschauen sein. D. h., seine Form wird es dem Betrachter auf einfache Art ermöglichen müssen, bisherige Entwicklungen und sich daraus ergebende abgeleitete Maßnahmen zu erkennen.



- **Ein Förderplan muss nachvollziehbar sein.**
Nachvollziehbarkeit verlangt in erster Linie eine systematische Vorgehensweise. Förderung nach dem „Gießkannenprinzip“ ist nicht angebracht. Die Reihung Ausgangspunkt – Maßnahmen – Ergebnis – neuer Ausgangspunkt usw. lässt beispielsweise eine systematische Vorgehensweise erkennen.
 - **Ein Förderplan muss abrechenbar/überprüfbar sein.**
Sich Ziele zu stellen, ist die eine Seite. Diese Ziele zu erreichen, die andere. Es stellen sich also die Fragen: Wurden die formulierten Ziele erreicht? Und wenn nicht: Worin liegen die Ursachen dafür? Und schließlich: Welche Maßnahmen sind nunmehr zu ergreifen?
 - **Ein Förderplan muss Verantwortlichkeiten regeln.**
Förderplanung und Förderung selbst unterliegen stets einer bestimmten Verantwortlichkeit, die klar geregelt sein muss. Unklare Verantwortlichkeiten führen nicht selten zu diffuser, unabgestimmter und damit zu erfolgloser oder zumindest eingeschränkter erfolgreicher sonderpädagogischer Einflussnahme.
 - **Ein Förderplan sollte interdisziplinär angelegt sein.**
Förderung enthält neben der förderpädagogischen Komponente in der Regel weitere, über diesen Bereich hinausgehende Bestandteile. Hier sollte der Förderplan erkennen lassen, dass die dem Kind oder Jugendlichen zuteil werdenden Fördermaßnahmen koordiniert ablaufen.
 - **Ein Förderplan muss kontinuierlich geführt werden.**
Kontinuität in der Führung des Förderplanes ist unerlässlich. Zum einen sollten die im Förderplan formulierten Ziele und Maßnahmen permanente Bestandteile der pädagogischen Arbeit sein. Zum anderen verlangt die Förderung nach Kontinuität eine regelmäßige Kontrolle des Planes selbst. Diese Kontrollzeiträume sollten bei „planmäßigem“ Ablauf der Förderung in der Regel nicht weniger als drei und nicht mehr als sechs Monate andauern.
- Förderung zu planen, setzt im Vorfeld und im Verlauf immer Beobachtung der verschiedenen Entwicklungsbereiche des Kindes voraus. Die folgende Beobachtungstabelle wurde formal von Tollkühn (Tollkühn) übernommen und inhaltlich auf

Organisationsplanung der Förderung

Wer?	Wann?	Wie?	Wo?
Welche Personen beteiligen sich an der Realisierung der im Förderplan genannten Maßnahmen?	Wie oft, wie lange und in welchem Rhythmus arbeiten die „Förderer“ mit dem Kind?	Welche Organisationsformen sollen zur Förderung des betroffenen Kindes benutzt werden?	Welche lokalen Bedingungen sind zu beachten?
Wer erstellt mit wem den Förderplan?	Wann wird Verlaufskontrolle geplant?	Welche Absprachen müssen von den Beteiligten beachtet und umgesetzt werden? Welche Hilfen sind notwendig?	

Kann das Kind:	Immer 100%	über- wiegend über 80%	Teilweise über 50%	selten/ kaum unter 50%
----------------	---------------	------------------------------	-----------------------	------------------------------

Kommunikatives Verhalten

1. bzw. verhält sich das Kind insgesamt kommunikativ? (z. B. beim Spiel mit anderen, spontanes Erzählen)				
2. zusammenhängend und verständlich zu einem Sachverhalt erzählen?				
3. Kommunikations- und Konversationsregeln einhalten? (zuhören, andere aussprechen lassen)				

Wortschatz

4. Gegenstände des kindlichen Erlebnisbereiches richtig benennen? (z. B. Kleidung, Tiere, Spielzeuge usw.)				
5. mindestens 6 Farben richtig benennen?				
6. Begriffe (Dinge oder Tätigkeiten) richtig definieren, erklären, beschreiben oder umschreiben? (z. B. Formen, Zähneputzen, Tischdienst usw.)				

Sprachverständnis

7. mehrteilige Anweisungen oder Aufgaben richtig verstehen und folgerichtig ausführen? (Geh zum Tisch, Nimm die Schere und schneide ein Dreieck aus.)				
8. Fragen inhaltlich richtig beantworten? (Warum schimpft die Witwe Balte?)				
9. den Inhalt von kleinen Erzählungen sinngerecht wiedergeben?				

Grammatik

10. Satzstrukturen richtig verwenden?				
11. in erweiterten Sätzen mit mindestens vier Satzgliedern sprechen? (Ich habe für meine Mutti ein Bild gemalt.)				
12. grammatische Regeln richtig verwenden? (Flexionsformen, Zeitformen, Artikel, Mehrzahl)				

Lautbildung

13. alle Laute und Wörter richtig aussprechen?				
14. Reimworte bilden?				
15. lange und komplizierte Wörter nach- und aussprechen? (Automobil, Schellfischflosse)				

Wahrnehmung/Differenzierung

16. Melodien und Rhythmen richtig wiedergeben?				
17. Unterschiede in optisch ähnlichen Formen oder Bildern erkennen und Formen oder Symbole richtig nachvollziehen?				
18. Wörter mit ähnlich klingenden Lauten unterscheiden? (Katze/Tatze, Nagel/Nadel, Tisch/Fisch, Hase/Hose)				
19. Wie ist die Sprech- und Redeflüssigkeit des Kindes?	Redefluss	<input type="radio"/> normal <input type="radio"/> überhastet <input type="radio"/> stockend <input type="radio"/> stotternd		
20. Wie hört sich die Stimme des Kindes an?	Stimme	<input type="radio"/> normal <input type="radio"/> heiser/rau/kratzig <input type="radio"/> verschnupft/nasal <input type="radio"/> verhaucht		

den Bereich des Kindergartens umgestaltet. Für den Kindergartenbereich können diese Fragestellungen in der großen Gruppe angewendet werden.

Die Beobachtung dieser acht sprachrelevanten Bereiche bildet die Grundlage für eine entsprechende Planung der Förderung.

Erfüllt das Kind die Ansprüche immer bzw. überwiegend, so wird eine umfassende Förderplanung nicht zwingend notwendig sein, was nicht heißt, dass darauf verzichtet werden soll.

Erfüllt das Kind die Erwartungen nur teilweise oder selten, macht sich eine umfassende individuelle Förderplanung notwendig.

Dabei wird zunächst die Ausgangslage beschrieben, die sich aus der Beobachtung ergeben hat. Aus dieser werden gezielte Fördervorhaben entwickelt, wobei darauf geachtet werden muss, dass hier weniger durchaus mehr sein kann. Nach Ablauf einer zu bestimmenden Frist – empfohlen werden Zeiträume zwischen zwei und fünf Monaten – werden die Fördervorhaben auf ihren Erfüllungsstand hin überprüft und neue Fördervorhaben abgeleitet.

Der im Folgenden vorgestellte Förderplan ist lediglich ein Vorschlag.

Wichtig erscheint aber in jedem Fall die Einhaltung der Grundprinzipien für die Arbeit mit Förderplänen.

Förderplan für

.....
Einrichtung

Beginn der Förderplanung
.....

Förderplan für

.....
Lerndispositionen
(nach Hans Rudolf Leu: Bildungs- und Lern-
geschichten...)

Wofür zeigt
besonderes Interesse?

Besitzt
**die Bereitschaft und Fähigkeit, sich auf etwas ein-
zulassen, sich Dingen zu widmen?**

Kann
**auch bei Schwierigkeiten und Unsicherheiten eine
Tätigkeit weiterführen?**

Tauscht sich
mit anderen aus?

Übernimmt
Verantwortung?

4 Einige Hinweise zur Förderung sprachgestörter Kinder in der Kindertageseinrichtung

- Sprache ist nur ein Teil der kindlichen Persönlichkeit. Verbinden Sie deshalb stets die Spracherziehung mit der Sinneserziehung, der Bewegungserziehung und der Denkerziehung.
- Die Erzieher/-innen sollen nicht die Aufgabe des Sprachheilpädagogen oder Logopäden übernehmen. Bei Unsicherheiten oder Fragen stets Kontakt mit Fachleuten aufnehmen. Falsches Vorgehen kann Störungen verstärken.
- Üben Sie, wenn möglich, in der Gruppe.
- Üben Sie möglichst aus spielerischen Situationen heraus und so wenig wie möglich vordergründig.
- Nutzen Sie so oft wie möglich natürliche Sprechanlässe.
- Denken Sie daran, dass die Übungen die Sprechlust der Kinder wecken sollen.
- Überfordern Sie die Kinder nicht.
- Mehrmals wenig üben ist besser als einmal zuviel.
- Freuen sie sich gemeinsam mit den Kindern über die sprachlichen Fortschritte.
- Das Kind braucht Zeit. Auch sprachliche Fortschritte müssen sich im Alltag erst manifestieren. Haben sie Geduld.
- Sprechen Sie so oft wie möglich mit den Eltern über die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder. Vereinbaren sie erzieherische Vorhaben.
- Sprache ist ein sehr sensibles Feld. Zwingen Sie niemals Kinder zum Sprechen.

Förderplan für

Förderbereich	Ausgangsdiagnose	Fördervorhaben	Verlaufskontrolle	Fördervorhaben
1. Kommunikatives Verhalten				
2. Wortschatz				
3. Sprachverständnis				
4. Grammatik				
5. Lautbildung				
6. Wahrnehmung und Differenzierung				
7. Redefluss				
8. Stimme				

Abschnitt F

Wer sonst noch helfen kann



F



Wer sonst noch helfen kann

Beratung und Hilfe sollten immer dann in Anspruch genommen werden, wenn Kinder deutliche Auffälligkeiten zeigen und/oder wenn man sich über seine eigene Rolle im Bildungsprozess der Kinder nicht im Klaren ist.

Im folgenden sind die wichtigsten Partner von Eltern und Erzieher/-innen und deren spezifische Aufgaben kurz beschrieben. Adresslisten sollen die Kontaktaufnahme erleichtern, um somit notwendige Hilfen innerhalb kurzer Fristen zu bekommen.

1 Die Kinderärzte/Hausärzte

Der Weg zum Kinderarzt sollte nicht nur dann begangen werden, wenn Kinder offensichtlich erkrankt sind. Im Rahmen der Gesundheitsvorsorge bieten alle Kinderärzte Früherkennungsuntersuchungen an, die von den gesetzlichen Krankenkassen finanziert werden. Alle versicherten Kinder haben einen Rechtsanspruch auf diese Untersuchungen. Die Teilnahme selbst allerdings ist freiwillig und obliegt der Entscheidung der Eltern.

Der Sinn dieser Untersuchungen besteht darin, Entwicklungsverzögerungen, Behinderungen oder Erkrankungen rechtzeitig zu erkennen und daraus resultierend gegebenenfalls sofort eine entsprechende Frühbehandlung oder Frühförderung einleiten zu können.

Bis 1996 gab es neun Untersuchungen (U1 bis U9) im Zeitraum von der Geburt bis zum sechsten Lebensjahr. Seitdem wird eine zusätzliche Untersuchung ab dem zwölften Lebensjahr angeboten (J1).

Aufgrund der Tatsache, dass die Teilnahme an den Früherkennungsuntersuchungen freiwillig ist, kann es dazu kommen, dass manche Eltern die Vorstellung ihres Kindes beim Arzt als nicht notwendig erachten. Das kann besonders dann der Fall sein, wenn das Kind nur selten krank war oder ist. Einige Eltern vergessen schlicht die Vorstellung ihres Kindes im entsprechenden Untersuchungszeitraum.

Dass sie damit ihrem Kind einen Rechtsanspruch verwehren und unter Umständen seine Entwicklung negativ beeinflussen, ist ihnen dabei oft nicht klar.

Manchmal hilft hier ein freundlicher Hinweis der Erzieherin bzw. des Erziehers, dass demnächst wieder eine Früherkennungsuntersuchung ansteht. Gerade auch in Bezug auf das Thema Sprachentwicklung haben diese Gesundheitsvorsorgemaßnahmen eine besondere Bedeutung.

Der Kinderarzt wird Kinder, deren normale Sprachentwicklung gefährdet ist, gegebenenfalls zur Abklärung an Fachärzte überweisen, und/oder er wird selbst logopädische oder ergotherapeutische Maßnahmen einleiten.

Die im Anhang erscheinende Übersicht über die Früherkennungsuntersuchungen bei Kindern listet die Untersuchungszeiträume sowie die Schwerpunkte der Untersuchungen auf.

2 Logopädische Praxen

Die Überweisung in eine logopädische Praxis gilt als Heilmittelverordnung und wird in der Regel vom Kinderarzt oder vom Hausarzt veranlasst.

Der Tätigkeitsbereich der Logopäden umfasst die logopädische Diagnostik, Therapie und Beratung von Patienten mit

1. Sprachstörungen
2. Sprechstörungen
3. Stimmstörungen
4. Schluckstörungen.

In logopädischen Praxen können sowohl Kinder als auch Erwachsene behandelt werden. Ziel der logopädischen Therapie ist es, gemeinsam mit Ärzten, Physiotherapeuten, Psychologen, Linguisten, Pädagogen, Sozialarbeitern u. a. die Störungen der Stimme, der Sprache, des Redeflusses, der Artikulation und des Schluckens des Patienten zu beheben bzw. soweit zu bessern, dass seine soziale Integration erleichtert wird.

Aufgrund der Vielzahl von logopädischen Praxen wird auf eine Liste derselben verzichtet. Der überweisende Arzt wird die Betroffenen über die nächstgelegene Einrichtung informieren können.

3 Förderpädagogische Beratungsstellen für Sprach- und Stimmgestörte

„Den Förderschulen stehen Beratungsstellen zur Verfügung, die für die Früherfassung, Früherkennung und Frühförderung behinderter oder von Behinderung bedrohter Kinder zuständig sind. Ihnen obliegt außerdem die behindertenspezifische Beratung von Eltern und Lehrern.“

(SchulG, § 13(6))

„Die Beratungsstellen ergänzen das System der Sondereinrichtungen und Förderschulen, indem sie diagnostizierend und beratend wirken und so im Einzelfall eine frühestmögliche Förderung gewährleisten. Darunter ist beispielsweise die Anleitung der Erziehungsberechtigten behinderter oder von Behinderung

bedrohter Kinder ebenso zu verstehen wie der Hinweis auf sinnvolle diagnostische Untersuchungen oder die Möglichkeit des Besuches einer Sondereinrichtung. Die Aufgabe der Frühförderung beschränkt sich insoweit auf den Wirkungskreis, der nicht von der Sondereinrichtung wahrgenommen wird.“

(Becher, Niebes, Pollmann, S. 59)

Beratungsstellen für Sprach- und Stimmgestörte existieren in allen drei Regierungsbezirken in Sachsen. Die Beratung erfolgt dort ohne vorherige Überweisung durch einen Arzt.

Neben der Elternberatung wird auch Beratung für Erzieher und Lehrer angeboten. Die an den Beratungsstellen für Sprach- und Stimmgestörte tätigen Sprachheilpädagogen geben dabei u. a. Hinweise zur spezifischen Förderung der betroffenen Kinder, zur möglichen Schullaufbahn, zur integrativen Betreuung usw.

In der Anlage befinden sich die aktuellen Listen der förderpädagogischen Beratungsstellen für Sprach- und Stimmgestörte in Sachsen.

4 Sprachheilschulen

In Sachsen gibt es derzeit sieben Sprachheilschulen, inklusive des Bereiches Sprache des Förderschulzentrums Radebeul in Sornewitz.

„Die Sprachheilschule wird von Schülern besucht, deren Fähigkeit zur Kommunikation auf Grund gravierender Stimm- und Artikulationsstörungen, Störungen im Redefluss (Stottern), schwerer Sprachstörungen oder verzögerter Sprachentwicklung so beträchtlich eingeschränkt ist, dass sie voraussichtlich für längere Zeit einer diesbezüglichen intensiven Förderung bedürfen.“

(SchulG, S. 55)

Die Sprachheilschulen Sachsens sind aber längst nicht mehr nur Orte, an denen sprachbehinderte Kinder und Jugendliche unterrichtet werden. Ihre Aufgaben sind nicht erst seit den Empfehlungen zur Sonderpädagogischen Förderung der Kultusministerkonferenz weit umfangreicher. Die Grundauffassung, bei der Betrachtung behinderter Kinder von einem individuellen sonderpädagogischen Förderbedarf anstelle von Sonderschulbedürftigkeit auszugehen, führt zu einer immer stärkeren Pluralisierung der Förderorte. Das heißt, dass sonder-

pädagogische Hilfen im Prinzip an jeder Schulform angeboten werden können.

Nicht nur die bereits als Sonderpädagogisches Förderzentrum profilierten Sprachheilschulen Sachsens widmen sich der Unterstützung der Integration von Schülerinnen und Schülern in die allgemeinen Schulen.

Prävention, Beratung, Diagnostik und Förderung sind Grundbausteine der heutigen Arbeit der Sprachheilschulen. Somit stehen sie auch dem Kindergarten als Kompetenzzentren entsprechend zur Verfügung.

Das Verzeichnis der Sächsischen Sprachheilschulen befindet sich in der Anlage.

5 Einrichtungen und Stellen der Frühförderung

Die Frühförderung wendet sich an behinderte Kinder und solche, die von Behinderung bedroht sind. Sie kann bereits nach der Geburt einsetzen und bis zum Übergang in eine andere dem Kind angemessene Form der Förderung anhalten. Die Frühförderung von behinderten oder von Behinderung bedrohter Kinder ist stets eine Aufgabe, die nur fachübergreifend angemessen erfüllt werden kann, d. h., dass medizinische, psychologische, pädagogische und soziale Maßnahmen dabei immer als Bestandteile eines ganzheitlichen Förderkonzeptes zu verstehen sind.

Aus dieser Grundeinstellung heraus ergibt sich auch, dass sich Frühförderung nicht nur an das Kind speziell wendet, sondern Eltern und soziales Umfeld aktiv in die Fördermaßnahmen einbezieht.

Was bietet Frühförderung an?

„Frühförderung als ganzheitliches und interdisziplinäres System von Hilfen umfasst folgende Angebote:

- Diagnostik
- Therapie
- Pädagogische Förderung
- Beratung, Anleitung, Stützung der Eltern

Die Förderung des Kindes umfasst medizinische, pädagogische und psychologische Leistungen. Beratung, Anleitung und Stützung der Eltern erfolgen sowohl individuell als auch in Gruppen.

Differenzierte Diagnostik, Therapie und pädagogische Förderung sind in der praktischen Förderarbeit nicht voneinander zu trennen, bedingen sich gegenseitig und sind aufeinander bezogen.

Eine systematische Entwicklungsförderung darf sich nicht im Training von Einzelfunktionen erschöpfen, sondern muss die Förderung der psychosozialen Entwicklung im Auge haben und Lernfähigkeit, Lernbereitschaft und soziale Kompetenz anbahnen.“

(Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung, S. 4)

In Kapitel I 3 (Handwerkskoffer) sind die derzeitigen Frühförderstellen in Sachsen nach Regierungsbezirken aufgeführt.

6 Sozialpädiatrische Zentren

Im Mittelpunkt der Arbeit der Sozialpädiatrischen Zentren steht die fachlich-medizinische Betreuung und Behandlung. Es sind ambulante Einrichtungen, in denen unter ärztlicher Leitung Mediziner, Psychologen, Krankengymnastinnen, Logopädinnen, Ergotherapeutinnen und Sozialarbeiter sowie schwesterliche Fachkräfte interdisziplinär zusammen arbeiten.

Die vordergründige Aufgabe der Sozialpädiatrischen Zentren besteht in der Früherkennung und -behandlung von Säuglingen, Kindern und Jugendlichen mit Entwicklungsstörungen sowie in der Förderung und Behandlung von Patienten mit schwerwiegenden Erkrankungen und mehrfachen Behinderungen. Die Schwerpunkte liegen dabei im Bereich der Diagnostik und Therapie von Entwicklungsstörungen im sensorischen, motorischen, sprachlichen, intellektuellen und psychischen Bereich und bei chronischen Erkrankungen.

Die ambulante Vorstellung in den Sozialpädiatrischen Zentren erfolgt auf Überweisung durch den behandelnden Kinderarzt.

In Kapitel I 6 (Handwerkskoffer) befindet sich eine Liste der Sozialpädiatrischen Zentren Sachsens.

7 Ergotherapeutische Praxen

Ergotherapie ist abgeleitet von den griechischen Worten *Ergon* und *Therapie*. Dabei steht das erste Wort für sich bewegen, tätig sein und das zweite für Krankenbehandlung. Ergotherapie meint also die Behandlung von Kranken und Behinderten durch die Anwendung von Beschäftigung und Arbeit.

„Ergotherapeutische Maßnahmen als ärztliche Therapieverordnungen haben das Ziel der Funktionserhaltung und Funktionsförderung bei Behinderten unterschiedlicher Schädigungsformen und unterschiedlichen Lebensalters.“

(Dresber/de Neve, S.19 f)

8 Physiotherapeutische Praxen

Der griechische Wortteil *Physio* bedeutet natürlich. Demnach ist die Physiologie die Lehre von den normalen körperlichen Lebensvorgängen. Physiotherapie ist somit die gezielte Behandlung gestörter physiologischer Prozesse.

Im Bereich der Behandlung von Kindern dient die Physiotherapie vor allem der gezielten Förderung der kindlichen Bewegungsentwicklung.

Physiotherapie gilt als Heilmittel und muss vom Arzt verordnet werden.

Abschnitt G

Eltern sind anders - Pädagogen auch





Eltern sind anders – Pädagogen auch

1 Von der Notwendigkeit zu kommunizieren

Im Lexikon steht, Kommunikation sei Verständigung, Verbindung, Zusammenhang...

Wir alle leben in einem Geflecht sozialer Beziehungen. Diese Beziehungen sind vor allem dadurch gekennzeichnet, dass sie auf einem komplexen System von Kommunikation beruhen. Mutter und Kind sind schon vor der Geburt kommunikativ verbunden. Von klein auf ergreift uns ein Netz von Bezugspersonen, prägt uns, beeinflusst unser Denken, unser Handeln – in welcher Richtung auch immer. Dabei befinden sich auf der einen Seite unsere genetischen, intrapsychischen, intellektuellen, sprachlichen (usw.) Voraussetzungen und Möglichkeiten, die sich aber auf der anderen Seite in der Regel erst durch die Auseinandersetzung bzw. durch das Zusammenwirken mit der sozialen Umwelt in ihrer Wirkung entfalten.

Wenn Kommunikation – und man kann definitiv nicht nicht kommunizieren – uns gleichsam als Teil unseres Menschseins begleitet, müssten wir doch geradezu perfekte Profis auf diesem Gebiet sein. Oder erinnern sie sich auch an Situationen wie die folgenden:

- Sie haben sich schon als kleines Kind über die Bemerkungen ihrer Eltern oder Verwandten geärgert.
- Sie haben sich nicht getraut, mit den Betroffenen darüber zu sprechen, oder wenn sie sich trauten, war deren Reaktion sehr viel anders, als sie es sich gewünscht hätten.
- In ihrer Schule hatten die Lehrer vormittags Recht und nachmittags frei.
- Sie schafften es nicht, ihre legitimen Interessen durchzusetzen.

- Sie wussten nicht, wie sage ich es meinem Mann, meinem Kind, meinem Chef, meinem Mitarbeiter, diesen Eltern, diesem Kind, dieser Person...
... und sie sagten es am Ende gar nicht...
... obwohl sie es sich doch so fest vorgenommen hatten...
... und sie schauten in den Spiegel, ihnen ging es schlecht und sie waren traurig.

Täglich also kommunizieren wir stundenlang, haben somit ständiges Training. Aber wie oft beschäftigen wir uns tatsächlich bewusst mit dem, was wir da tun? Beherrschen wir das Instrumentarium der Verständigung, der Verbindung und des Zusammenhangs? Beherrschen wir die Kommunikation oder beherrscht sie uns?

Es gibt Situationen in denen uns die Worte fehlen. Wenn wir zum Beispiel über etwas sehr erschrocken sind, ist das normal. Wenn uns aber im täglichen Leben, in unserer Arbeit öfter „die Worte ausgehen“ oder wir nicht verstanden werden, dann werden wir zunehmend sozial inkompetent, was nicht selten zu schweren Belastungen des Klimas und des persönlichen Befindens führt.

Das Elterngespräch ist dabei eine ganz besondere Form der Kommunikation. Als Vater dreier Kinder und als Pädagoge weiß der Autor dieser Zeilen aus unzähligen Gesprächen auf beiden Seiten, wie kompliziert sich Elterngespräche gestalten können, ohne das verallgemeinern zu wollen. Dieser Abschnitt beinhaltet gewissermaßen eine Grundausrüstung zur Vorbereitung und Durchführung derartiger Gespräche.

Verbale und nonverbale Elemente der Kommunikation

(in Anlehnung an Klippert, 2000)

Verbales Verhalten

Verständlichkeit

- einfache Sprache
- Gliederung
- Kürze/Prägnanz
- Einführung/Resümee etc.

zusätzliche Stimulanz

- direkte Ansprache
- rhetorische Fragen
- lebensnahe Beispiele
- Stimmvariation etc.

Nonverbales Verhalten

visuelle Elemente

- Gestik
- Mimik
- Körperhaltung
- Blickkontakt etc.

auditive Elemente

- Stimmlage
- Artikulation
- Lautstärke
- Sprechtempo etc.

Sicherheit •
Engagement •
Fachkompetenz •



Persönliche Ausstrahlung



Auftreten •
Überzeugungskraft •
Glaubwürdigkeit

„Das gewisse Etwas“

2 Was ist Kommunikationsfähigkeit?

Die Kommunikationsfähigkeit eines Menschen erwächst aus seinen verbalen und nonverbalen Fähigkeiten, seinem darauf aufbauenden verbalen und nonverbalen Verhalten sowie aus seiner persönlichen Ausstrahlung.

Kommunikationsfähigkeit spiegelt somit den Grad der Befähigung, sich mit seiner Umwelt aktiv auseinander zu setzen, wider.

In der folgenden Übersicht sollen einige dieser Fähigkeiten dargestellt werden.

3 Die vier Seiten einer Nachricht

Friedemann Schulz von Thun hat durch die Analyse vieler Gespräche entdeckt, dass jede Nachricht mindestens vier Seiten enthält.

(Schulz von Thun, Bd. 1)

Miller stellt dazu fest:

„Was Menschen wirklich meinen und sagen, das wissen wir erst, wenn sie ihre Nachricht entschlüsseln und sich vierseitig mitteilen.“

(Miller, S. 14)

Dieses Vier-Seiten-Modell kann uns also gerade auch in Konfliktsituationen helfen, Irritationen und Störungen rascher wahrzunehmen, zu analysieren und zu beheben.

Sender und Empfänger bevorzugen nicht selten bestimmte Seiten einer Nachricht. Damit kann es allerdings nicht selten auch zu Fehlinterpretationen kommen.



4 Das Besondere an Elterngesprächen

Öft hören wir als Pädagogen Sätze wie den folgenden:

„Zu Hause ist mein Kind aber ganz anders...“

und wir zweifeln daran, können uns das gar nicht vorstellen. Nicht selten wird dann den Eltern Schummelei oder gar bewusste Verlagerung von Problemen vorgeworfen. Dabei ist es in Wirklichkeit nur ganz normal, dass Eltern ihre Sicht auf ihr Kind entwickeln.

Diese Sicht ist, wenn sie von der unseren abweicht, nicht dadurch falsch oder richtig, sie ist schlichtweg anders.

Und: **Eltern haben ein Recht darauf, ihr Kind anders zu sehen.**

Eltern, deren Kinder Entwicklungsprobleme oder Behinderungen aufweisen, haben es in der Gesellschaft, aber auch im engeren familiären Umkreis oft nicht leicht. Besonders dann, wenn sie diese Probleme für sich noch nicht realisiert haben, stehen sie nicht selten unter einer besonderen Anspannung. Dieser Situation muss die Gesprächsführung von Seiten der Erzieher grundsätzlich gerecht werden.

Betrachten wir einmal die verschiedenen Sichtweisen und untersuchen, worauf sie zurückgehen (siehe Übersicht), so wird sehr schnell deutlich, dass in diesen unterschiedlichen Ausgangssituationen sowohl Konflikt- als auch Lösungspotential steckt. Inwiefern dieses Potential jeweils zum Tragen kommt, hängt in entscheidendem Maße davon ab, wie gut Erzieher/-innen in der Lage sind, mit Eltern zu kommunizieren – Elterngespräche professionell zu führen.

Sichtweisen von Eltern und Pädagogen

ELTERN

biologische/
soziale Bindung

„mein Kind“

natürliches
Schutzverhalten

Verdrängungs-
mechanismen

Experten

engere Sicht

weniger Ver-
gleichsmöglichkeiten

Erfahrungen in der
Familie und ggf.
im eigenen Beruf

PÄDAGOGEN

soziale (Ver-)Bindung

künstlich-notwendige
Beziehung

berufliches
Engagement

eher „diagnostisches
Vorgehen“

Experten

eher Draufsicht

viele Vergleichs-
möglichkeiten

Erfahrungen im Beruf
und ggf. in der
eigenen Familie

KIND

Aber Vorsicht! Es kann natürlich in einzelnen Punkten ganz anders sein!

5 Gesprächsstruktur und Gesprächsverlauf

Elterngespräche sind mehr als die bekannten und durchaus auch notwendigen „Tür- und Angelgespräche“. Sie sind maßgeblicher Bestandteil der gemeinsamen Erziehungsarbeit von Eltern und Pädagogen. Sie zu strukturieren, ihren Verlauf gewissermaßen zu planen, gehört zur professionellen Vorbereitung. Eine solche Vorbereitung erleichtert die spätere Gesprächsführung erheblich und trägt dazu bei, „die Sache“ – den Grund des Gespräches im Auge zu behalten.

Das Gespräch ist nach Miller in acht Teilbereiche gegliedert. Entsprechende Hinweise sind der folgenden Übersicht zu entnehmen.

Gesprächsstruktur – Gesprächsverlauf

(nach Miller, 2000)

1. Beginn

Kontaktaufnahme
Begrüßung
Darlegung der Gesprächsabsichten
„Ich erwarte...“

2. Problemdarstellung

Artikulation des Themas/des Problems (Ist-Zustand)
„Das Problem lautet...“

3. Zielvereinbarung

Klärung der Absichten, Ziele,
Transparenz der Möglichkeiten,
Zielabsprachen
„Unsere Ziele sind...“

4. Problembearbeitung

Diskurs, Perspektivenwechsel,
Beziehungs- und Sachklärung
„Unsere gemeinsame Arbeit...“

5. Ergebnisfindung

Ergebnisfindung/-formulierung,
Annahme/Zustimmung, Modifizierung,
„Unser Ergebnis lautet...“

6. Absprachen

Schlussfolgerungen
Hinweise, Weiterführung
„Und so geht es weiter...“

7. Reflexion

Rückmeldung/Klärung
auf der Metaebene
„Das Gespräch war für mich...“

8. Beendigung

ggf. Terminabsprachen
Verabschiedung
„Das nächste Mal...“

Checkliste

1. Welche Beziehung habe ich zu meinem(n) Gesprächspartner(n)?

Stellen Sie sich auf diese(n) Partner ein.

2. Weshalb findet das Gespräch statt?

Wer hat darum gebeten?

Stellen Sie sich auf den Sachverhalt ein.

„Sammeln“ Sie dazu Material/Informationen.

Bringen Sie Ihre Unterlagen auf Vordermann.

3. Was will ich erreichen? (meine Ziele)

...bezogen auf den Sachverhalt

...bezogen auf die Beziehung

Überlegen Sie sich ggf. auch schon einen Kompromissrahmen, in dem Sie sich später – ohne dogmatisch zu werden – bewegen können.

4. Wie will ich vorgehen?

Erarbeiten Sie sich einen Gesprächsleitfaden (siehe Punkt 5).

Schreiben Sie sich wichtige und vielleicht auch komplizierte Fragen eventuell sogar wörtlich auf, denn im Gespräch kann man den Faden durchaus verlieren...

5. Welchen Gesprächsrahmen stelle ich mir vor?

Wann?

Wo?

Welcher Raum?

Welches Zeitlimit?

Teilnehmer?

Bedenken Sie, dass der Gesprächsrahmen in besonderer Weise das Gesprächsklima beeinflusst.

6. Womit beende ich ein Gespräch?

Tragen Sie aus Ihrer Sicht das Ergebnis des Gespräches noch einmal vor.

Tragen Sie die aus Ihrer Sicht noch offengebliebenen Fragen vor.

Bitten Sie Ihre(n) Gesprächspartner um eine Rückmeldung dazu.

Triffen Sie ggf. neue Zielvereinbarungen.

Vereinbarungen sollten Sie, wenn notwendig, schriftlich festhalten und auch gegenzeichnen lassen.

Geben Sie ein Feedback zum Gesprächsverlauf, bitten Sie den Partner u. U. auch darum.

Vereinbaren Sie – wenn notwendig – einen Folgetermin.

7. Wie bereite ich das Gespräch nach?

Fertigen Sie ein Gedächtnisprotokoll oder eine Aktennotiz an.

(Nicht zu viel Zeit verstreichen lassen!)

Gehen Sie das Gespräch im Gedanken noch einmal durch und reflektieren Sie es kritisch, besonders in Bezug auf Ihre eigene Gesprächsführung und die Erreichung der gestellten Ziele.

6 Checkliste Gesprächsvorbereitung

Während sich Gesprächsstruktur und Gesprächsverlauf in erster Linie auf den direkten Gesprächsakt beziehen, geht die Vorbereitung eines Elterngesprächs weit darüber hinaus. Die folgende Checkliste dient als Empfehlung zur Gesprächsvorbereitung.

7 Ein paar Hinweise ganz allgemeiner Art

- Nehmen Sie Ihren Gegenüber so wichtig wie möglich.
- Nehmen Sie sich selbst nur so wichtig wie nötig.
- Nehmen Sie nur Persönliches persönlich.
- Lernen Sie, das zu erkennen.
- Bleiben Sie Sie selbst.
- Bleiben Sie Mensch.
- Seien Sie wachsam.
- Führen Sie das Gespräch.
- Verlieren Sie nicht den roten Faden.
- Gehen Sie Kompromisse ein, wenn es der Sache nützt.

8 Was Eltern häufig wissen möchten...

Unser Kind spricht sehr schlecht. Was sollen wir nur mit ihm machen?

Für viele Eltern ist es geradezu ein Schock, wenn sie merken, dass ihr Kind schlechter spricht als andere Kinder. Sie sind erschrocken und versuchen das Problem auf ihre Art zu lösen. Nicht selten reicht dabei ihre Gefühlslage von Resignation und Selbstvorwurf bis Anklage und Schuldzuweisung. Es ist wichtig, dass man den Eltern zunächst klar macht, dass sie nicht allein stehen und dass es eine Vielzahl von Hilfsangeboten gibt (s. a. F. Wer sonst noch helfen kann...).

In Abhängigkeit vom Alter und der Schwere der Störung sollte zum Beispiel eine Beratung mit dem Kinderarzt oder einer sonderpädagogischen Beratungsstelle für Sprach- und Stimmgestörte vorgeschlagen werden.

Unabhängig davon sollen die Eltern natürlich auch wissen, dass sie in der Sprachentwicklung ihres Kindes auch eine zentrale Rolle einnehmen. Ihr Sprachvorbild, aber auch ihr Umgang mit Sprache als Kommunikationsmittel bedeutet für ihr Kind sehr viel. So ist es wichtig, sich Zeit zu nehmen, dem Kind zuzuhören und ihm möglichst viel sprachliche Anregungen zu vermitteln. Dabei sollte man stets daran denken, dass das Sprechen der Kinder nicht auf Druck erfolgen sollte. „Nun sag doch endlich mal was!“, „Sprich ordentlich!“ – mögen vielleicht noch momentanen vermeintlichen Erfolg zeigen, insgesamt aber wird dadurch die freudvolle Beschäftigung des Kindes mit dem Medium Sprache stark beeinträchtigt.

Ich verbessere mein Kind immer. Das ist doch richtig, oder?

Klipp und klar: nein!

Entscheidend ist zunächst, wie soeben festgestellt, dass die Sprachbemühungen des Kindes anerkannt werden. Es hat auch für Kinder etwas Beunruhigendes, wenn sie sich mehr um die Form des zu Sagenden kümmern müssen als um den Inhalt. Man darf nicht vergessen, dass der eigentliche Sinn der sprachlichen Äußerung in der Mitteilung eines Sachverhaltes, eines Gefühles, einer Meinung besteht. Das Kind möchte also dem Erwachsenen etwas mitteilen. Dadurch baut es eine Beziehung auf. Wenn der Erwachsene das Kind dabei ständig verbessert, entsteht für es zwangsläufig der Eindruck, dass es den

Erwachsenen gar nicht interessiert, was es mitzuteilen hat... Nicht verbessern heißt aber nicht, keinen Einfluss nehmen. Eine Möglichkeit dafür ist die Methode der sogenannten verbesserten Wiederholung.

Ziel dieser Methode ist es, die Äußerung des Kindes in einer verbesserten Sprachform wiederzuspiegeln, ohne das Kind explizit auf sprachliche Unzulänglichkeiten hinzuweisen. Gleichzeitig gibt der Erwachsene wieder, was er von der sprachlichen Äußerung des Kindes verstanden hat.

Einige Beispiele

Kind	Erwachsener
Hattu simpf?	Ja, ich habe geschimpft.
Bibi ni schlaf hat.	Was, deine Püppi hat noch nicht geschlafen?
Ham!	Was möchtest du haben? Du möchtest den Ball haben?
Weinamann bring tuf?	Du möchtest wissen, was der Weihnachtsmann bringt?

Es fällt nicht immer leicht, Äußerungen mit phonologischem, grammatischem und lexikalischem Fehlgehalt zu verstehen. Gleichwohl sollten sich die Erwachsenen bemühen, das Problem weitestgehend auf sprachlicher Ebene zu klären.

In einzelnen Fällen sollte man sich gegebenenfalls zeigen lassen, was das Kind meint.

Wichtig ist in jedem Fall, dass sich das Kind verstanden fühlt und merkt, dass Kommunikation etwas bewirkt.

Unser Sohn stottert. Wie sollen wir uns da verhalten?

Eltern sollten zunächst wissen, dass nicht jede Sprechunflüssigkeit zwangsläufig Stottern darstellt. Wie bereits weiter oben erörtert, ist es in verschiedenen Phasen der Sprachentwicklung, vor allem zwischen dem zweiten und dem fünften Lebensjahr nicht unüblich, dass Kinder Sprechunflüssigkeiten aufweisen. Diese sind zum größten Teil entwicklungsbedingt und altersgemäß und somit auch kein Anlass zur Sorge.

Problematischer wird es, wenn sich Stottern manifestiert und gleichsam für Kind und Eltern zum Konfliktpotential heranwächst.

Grundsätzlich gilt:

keine Experimente. Es ist ratsam, schnellstmöglich Fachleute zu konsultieren.

Ungeachtet dessen, können Eltern durch ihr eigenes Wissen und das daraus resultierende Verhalten durchaus positiv auf die Äußerungsweise dieser Störung einwirken. Gute Stotterertherapeuten beziehen übrigens die Eltern stets in die Therapie ein.

Was sollte man also wissen?

Kinder stottern nicht absichtlich. Stottern ist weder eine schlechte Angewohnheit noch sprachliche Nachlässigkeit. Daraus folgt aber auch zwangsläufig, dass es nichts nützt, stotternde Kinder ständig zu ermahnen bzw. laienhaft mit ihnen das Sprechen zu üben. All das verstärkt den Druck auf das Kind, unbedingt richtig sprechen zu müssen. Gleichzeitig entwickelt sich damit ein Schädigungsbewusstsein, was besonders bei jünge-

ren Kindern wiederum dazu führen kann, dass sich ihre Kommunikationsbereitschaft verringert und im extremen Fall sogar eingestellt wird.

Aber auch Kommunikationssituationen, die im Vorfeld Aufregung erzeugen, können das Stottern durchaus verstärken.

Für Eltern gilt hier, wie auch bei anderen Sprachstörungen: Schaffen Sie Situationen, in denen Ihre Kinder „ungestört“ und frei sprechen können und zeigen Sie, dass es Ihnen wichtig ist, was Ihnen ihr Kind zu erzählen hat. Das Kind muss spüren, dass es trotz seines Handikaps angenommen wird. Auch das kann durchaus zu einer Verminderung der Stottersymptome führen.

Sollen wir zu Hause üben?

Üben bedeutet laut dem neuen deutschen Wörterbuch „durch häufiges Wiederholen eine Fertigkeit erstreben“. Da kann man schnell dem Trugschluss erliegen, dass man Wörter und Sätze nur oft genug richtig vorsagen muss. Irgendwann wird das Kind dann schon alles richtig nachsprechen können. Wenn das so einfach wäre, würde es kaum noch sprachgestörte Kinder geben.

Wenn Kinder bereits eine Therapie wahrnehmen, wird den Eltern durch den Therapeuten in der Regel mitgeteilt, was in der Therapiestunde behandelt wurde und welche Übungen für zu Hause geeignet sind. Es ist nämlich von besonderer Bedeutung, dass es gelingt, die Inhalte der Therapie in den Alltag des Kindes zu übertragen. Erst dann sind sie für die Kommunikationsfähigkeit des Kindes relevant.

In allen anderen Fällen gilt das, was auch schon als Antwort auf die erste Frage gegeben wurde.

Den Großeltern ist das Sprechen unseres Kindes peinlich...

Nun handelt es sich hier rein syntaktisch nicht um eine Frage. Gleichwohl steht hinter diesem Aussagesatz die Frage nach dem Umgang mit derartigen Situationen. Eltern belastet es oft viel mehr, dass ihr Kind „schlecht“ spricht, als das Kind selbst.

Diese Sorgen der Eltern muss man ernst nehmen und man kann sie nicht mit einem „Ach, lass die doch!“ abtun. Viele derjenigen, die das Sprechen des Kindes peinlich berührt, haben oft hohe Ansprüche und beziehen das scheinbare Versagen auf sich selbst. Das Problem ist, dass sich das Schämen für die Schwierigkeiten anderer nur selten in „positive Hilfsenergie“ umwandelt. Viel schneller werden Vorwürfe produziert.

Für die betroffenen Eltern bedeutet das, dass sie sich mit der Sprachstörung ihres Kindes aktiv auseinandersetzen und ihre eigene Rolle klar definieren müssen. Vertuschen und Verdrängen sind, obwohl zunächst verständlich, wenig hilfreich. Im Gegenteil: Sie binden viel von der Kraft, die notwendig sein wird, dem Kind eine entsprechende Förderung angedeihen zu lassen. Der offensive Umgang mit der/den Sprachstörung/en des Kindes schafft die Möglichkeit, sich befreit deren Überwindung zu widmen.

Sind Fernsehen und Computer wirklich schädlich für unser Kind?

Fernsehapparate und Computer stehen oft an erster Stelle in den Listen der „Schuldforscher“, wenn es um Ursachen der zunehmenden Sprachschwierigkeiten unserer Kinder geht. Sind also Fernsehapparate und Computer „schuldig“?

Man könnte auch anders fragen: Ist die Butter schuld, dass ich dick bin?, Ist das Auto schuld, wenn ich bei rot über die Kreuzung fahre?

Nein, Fernsehapparate und Computer haben durchaus ganz positive Auswirkungen sowohl auf Kinder wie auch auf Erwachsene. Sie gehören in unsere moderne Gesellschaft und sind aus ihr nicht mehr wegzudenken. Informationen, Bildungsangebote, Unterhaltung, aber auch immer wieder Sprache – Wörter, Sätze, Begriffe sind Botschaften dieser modernen Medien. Warum sollten sie Kinder nicht nutzen?

Gleichzeitig aber stellt sich die Frage nach der Auswahl und nach der Dosis. Und genau da liegt das Problem vieler Kinder, Jugendlicher und Erwachsener. Einseitiger intensiver und andauernder Konsum elektronischer Medien bringt zwangsläufig mit sich, dass bestimmte Wahrnehmungsbereiche nicht mehr gefördert werden. Besonders trifft das auf die Entwicklung der Motorik zu.

Aber elektronische Medien haben noch einen anderen entscheidenden Nachteil. Aktive Kommunikation im Sinne von direkter lautsprachlicher Beziehung und Auseinandersetzung können sie den Kindern nicht bieten.

Benjamin Blümchen mag pädagogisch wertvoll sein, aber er spricht nicht mit dem Kind, er antwortet nicht auf seine Fragen, kann nicht auf seine unmittelbaren Bedürfnisse eingehen.

**All das ist nur möglich,
wenn es die Eltern selbst tun.**

Welche Befriedigung erfahren Erwachsene und Kinder zum Beispiel, wenn sie vor dem Zubettgehen mit der Gute-Nacht-Geschichte und dem dazu gehörigen Gespräch den Tag gemeinsam abschließen? Bei diesen Gelegenheiten zeigt sich in besonderer Weise auch der emotionale Aspekt sprachlicher Kommunikation. Für die Kinder vermittelt ein solcher Kontakt auch ein gehöriges Maß an Sicherheit. Meine Eltern sprechen mit mir, d. h., sie sind für mich da.

Der kleine Paul spricht schlecht. Kann sich mein Kind bei ihm anstecken?

Nein. Selbst wenn Sprachstörungen „nachgemacht“ werden, besteht diese Gefahr nicht.

Mein Kind kann richtig sprechen, wenn es will. Aber es ist faul...

Auch hier steckt die eigentliche Frage hinter der Aussage. Natürlich gibt es faule und fleißige Kinder. Aber davon auszugehen, dass Kinder mutwillig oder aus Faulheit schlecht sprechen, ist eher falsch.

Viele Kinder weisen tatsächlich in der Spontansprache immer wieder Schwächen auf, obwohl sie dieses oder jenes Wort in anderen Situationen schon einmal richtig gesprochen haben. In Übungssituationen liegt die Konzentration direkt auf dem zu sprechenden Wort, auf der Übungseinheit – meist auch im Zusammenhang mit speziellen Hinweisen zur Laut- oder Satzbildung.

In der Spontansituation liegt die Konzentration hingegen in der Regel auf der Mitteilung als Sinneinheit. Richtige Aussprache, Satzstrukturen usw. werden hier vom Kind eher noch als sekundär wahrgenommen.

Die Aufarbeitung von Sprachentwicklungsstörungen ist wesentlich langwieriger als das Summieren einzelner sprachlicher Fortschritte. Erfolge zeigen sich erst dann als stabil, wenn sie in der spontanen Kommunikation Einzug gehalten haben.

Wann sollten wir wegen der Sprachstörung etwas unternehmen?

Wenn Sie Zweifel plagen, ob Ihr Kind sich altersentsprechend äußern kann, wenn Sie feststellen, dass sich Ihr Kind überhaupt nicht äußert oder wenn Ihr Kind stottert, sollten Sie sich dringend an eine Beratungsstelle für Sprach- und Stimmgestörte oder an einen Kinderarzt wenden. Gleiches gilt, wenn Sie das Gefühl haben, dass Ihr Kind schlecht hört, wenn es oft Ohrenschmerzen hat oder seine Stimme über längere Zeit heiser oder belegt ist.

Aber auch, wenn Sie einfach nur Fragen haben zur sprachlichen Entwicklung, die Sie gern beantwortet haben möchten, nutzen Sie die angebotenen Beratungsmöglichkeiten.

Wann muss mein Kind spätestens richtig sprechen können?

Grundsätzlich kann man davon ausgehen, dass bezogen auf die Sprachentwicklung des Kindes diese bis zum sechsten Lebensjahr, das heißt bis zum Schuleintritt ein Niveau erreicht haben sollte, welches es dem Kind ermöglicht:

- auf einen breiten Wortschatz zurückzugreifen,
- über Erlebnisse sprachlich zusammenhängend und grammatisch weitestgehend richtig zu berichten,
- Ober- und Unterbegriffe zu bilden,
- in fließendem Redestrom zu sprechen,
- alle Laute korrekt zu bilden,
- verschiedene Zeitformen sicher zu verwenden,
- Satzverbindungen und Satzgefüge herzustellen.

Nun soll das nicht bedeuten, dass man von jedem Kind in seiner Sprachentwicklung gewissermaßen „Terminreue“ erwarten kann. Die Einflussfaktoren auf diesen Prozess sind bereits umfassend diskutiert worden und führen stets zu individuellen lautsprachlichen Erscheinungsbildern.

Gleichwohl ist eine intakte Lautsprache für den Übergang zur Schule durchaus förderlich um nicht zu sagen notwendig. Das Lesen- und Schreibenlernen baut auf bereits erworbenen Fähigkeiten im Umgang mit der Lautsprache auf.

Grundsätzlich gilt:

Frühzeitig erkennen und frühzeitig fördern sind Voraussetzungen für die schnellstmögliche Überwindung von Störungen der Sprachentwicklung aber auch aller anderen Sprachstörungen.

Was ist nun, wenn mein Kind zum Schulanfang nicht richtig sprechen kann?

Davon geht die Welt nicht unter. In jedem Falle hat das Kind dann einen sonderpädagogischen Förderbedarf, dessen Art und Umfang in einem entsprechenden Verfahren festgestellt werden muss. Je nach Ausprägungsgrad des sonderpädagogischen Förderbedarfs wird man den Eltern eine integrative Unterrichtung an einer Grundschule oder den Besuch der Sprachheilschule vorschlagen. In beiden Fällen würde ihr Kind nach dem allgemeinen Lehrplan der Grundschule unterrichtet. Über Vor- und Nachteile der jeweiligen Lösung sollte man sich direkt in den zur Disposition stehenden Einrichtungen informieren.

Eltern sollten auch wissen, dass sie in den Prozess der Entscheidungsfindung einzubeziehen sind. Sie haben ein Anhörungsrecht und gegen die Entscheidungen der Schulaufsichtsbehörde ein Widerspruchsrecht.

Allerdings kann festgestellt werden, dass die meisten Fragen und Befindlichkeiten bereits innerhalb des transparenten Verfahrens geklärt werden können. Oberstes Ziel aller Beteiligten wird es stets sein, am Ende des Feststellungsverfahrens zum sonderpädagogischen Förderbedarf eine von allen getragene Entscheidung im Sinne der positiven Entwicklung des Kindes gefällt zu haben.

Abschnitt H

Und später nach dem Kindergarten





Und später nach dem Kindergarten

1 Der Wechsel in die Schule

„Hurra, ich bin ein Schulkind und nicht mehr klein...“ Wer kennt ihn nicht, diesen Hit für Sechsjährige? Der Schulbeginn ist für viele Kinder und Eltern ein lang erwartetes Ereignis. Ein neuer Lebensabschnitt beginnt – für alle Kinder, denn es besteht Schulpflicht.

Im Schulgesetz des Freistaates Sachsen wird der Erziehung- und Bildungsauftrag der sächsischen Schulen wie folgt beschrieben:

„(1) Der Erziehung- und Bildungsauftrag der Schule wird bestimmt durch das Recht eines jeden jungen Menschen auf eine seinen Fähigkeiten und Neigungen entsprechende Erziehung und Bildung ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage.“

„(2) Die schulische Bildung soll zur Entfaltung der Persönlichkeit der Schüler in der Gemeinschaft beitragen. Diesen Auftrag erfüllt die Schule, indem sie den Schülern insbesondere anknüpfend an die christliche Tradition im europäischen Kulturkreis Werte wie Ehrfurcht vor allem Lebendigen, Nächstenliebe, Frieden und Erhaltung der Umwelt, Heimatliebe, sittliches und politisches Verantwortungsbewusstsein, Gerechtigkeit und Achtung vor der Überzeugung des anderen, berufliches Können, soziales Handeln und freiheitliche demokratische Haltung vermittelt, die zur Lebensorientierung und Persönlichkeitsentwicklung sinnstiftend beitragen und sie zur selbstbestimmten und verantwortungsbewussten Anwendung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten führt und die Freude an einem lebenslangen Lernen weckt. Bei der Gestaltung der Lernprozesse werden die unterschiedliche Lern- und Leistungsfähigkeit der Schüler inhaltlich und didaktisch-methodisch berücksichtigt sowie geschlechterspezifische Unterschiede beachtet. Das Grundgesetz für die Bundesrepublik und die Verfassung des Freistaates Sachsen bilden hierfür die Grundlage.“

(SchulG, §1(1)(2))

Schulpflichtig für das im laufenden Kalenderjahr beginnende Schuljahr sind alle Kinder, die bis zum 30. Juni das sechste Lebensjahr vollendet haben.

Ebenfalls schulpflichtig sind alle Kinder, die bis zum 30. September des laufenden Jahres das sechste Lebensjahr vollenden und von ihren Eltern in der Schule angemeldet wurden.

Kinder, die noch nicht schulpflichtig sind, können auf Antrag der Eltern in die Schule aufgenommen werden, wenn sie den für den Schulbesuch notwendigen geistigen und körperlichen Entwicklungsstand besitzen.

In Ausnahmefällen können Kinder um ein Jahr vom Schulbesuch zurückgestellt werden und zwar dann, wenn sie zu Beginn der Schulpflicht noch nicht den für den Schulbesuch erforderlichen geistigen und körperlichen Entwicklungsstand aufweisen. Entscheidungen darüber obliegen dem jeweils zuständigen Schulleiter.

Der Schuleingangsphase wird in Sachsen eine ganz besondere Bedeutung beigemessen. In Sachsen wurde dazu ein spezielles Maßnahmenpaket geschnürt.

Die vorgesehenen Maßnahmen zielen dabei vor allem auf:

- verbesserte Schulstartchancen für alle Kinder
- Förderung spezifischer Vorläuferfertigkeiten zur besseren Vorbereitung auf die Schule
- fristgerechte Einschulung und Minimierung der Zurückstellungen
- Kooperation von Kindergarten und Grundschule
- Qualitätsentwicklung im Anfangsunterricht

(Schulleiterbrief: Maßnahmenpaket zur Verbesserung der Schuleingangsphase. S. 2)

Um Schule kommt also kein Kind herum, und das ist gut so.

Was aber nun verändert sich für das Kind mit der Einschulung oder besser gefragt: was könnte neu sein im Leben des Kindes?

1. Neue Bezugspersonen

Statt der/des bekannten Erzieherin/Erziehers steht nun ein(e) Lehrer/-in vor dem Kind. Vielleicht sind es sogar mehrere Lehrer/-innen, auf die sich das Kind neu einstellen muss.

2. Die neue Klasse

Einige Kinder werden sich bereits aus dem Kindergarten kennen. Viele hingegen sehen sich vielleicht zum ersten Mal. Die Klasse ist in der Regel größer als die bisherige Gruppe im Kindergarten. Soziale Beziehungen verändern sich.

3. Das Schulhaus

Schulen sind meist größer und viel unübersichtlicher als Kindergärten. Kinder müssen sich orientieren lernen.

4. Der Schulweg

Der Weg zum Kindergarten war bekannt. Der Weg zur Schule ist neu und nicht selten, gerade auch in ländlichen Gebieten, weiter und nicht allein zu bewältigen. Die Fahrt mit dem Schulbus ist für viele eine vollkommen neue Erfahrung.

5. Neue Zeitmaßstäbe

Selbst bei Gleitzeiten ist eines klar: Irgendwann beginnt der Unterricht. Pünktlichkeit wird erwartet. Und genauso unabhängig von Methoden oder Unterrichtsformen hat Unterricht immer auch einen zeitlichen Rahmen, der auch das Ende regelt. In der ersten Klasse erstreckt sich der Unterricht schon auf über 20 Stunden in der Woche. Die Möglichkeiten, sich einfach einmal zurückzuziehen, schrumpfen ganz objektiv.

6. Neue Regeln

Der schulische Alltag unterliegt neuen Regeln, die die Kinder durchaus in ihren Handlungs- und Aktionsmöglichkeiten einschränken können.

7. Neue Bewertungsmodalitäten

Arbeitsergebnisse werden mehr und mehr bewertet. Sind es schon am Anfang oftmals Biennchen, lachende oder weinende Gesichter, Sonnen oder Wolken, so wird ab Klasse 2 die Zensur zum ständigen Begleiter.

8. Neue Familiensituationen

Auch die Familie muss sich auf die neue Situation einstellen, statt eines Kindergartenkindes jetzt einen Schüler als Mitglied zu haben. Die Organisation des Alltags ändert sich (Schulbeginn und -ende, Hausaufgaben usw.). Aber auch Erwartungshaltungen sowohl der Eltern als auch der jungen Schüler spielen vermehrt eine Rolle und können das Familienklima gegebenenfalls belasten.

Das Wort „Pflicht“ spielt eine zunehmend größere Rolle.

9. Neue Freizeitregelungen

Pflicht heißt auch, sich an Zeiten halten zu müssen. Der Schultag ist wie schon erwähnt, dementsprechend geregelt. Aber auch die Ferienzeiten sind vorgegeben. Ein Fehlen in der Schule wird nur noch in Ausnahmefällen möglich sein.

Die persönlichen und familiären Vorhaben müssen sich also immer auch an Schule orientieren.

10. Anderes Selbstverständnis

Früher oder später wird sich beim nunmehrigen Schüler ein anderes Selbstverständnis herausbilden. Auch die Eltern haben jetzt ein Schulkind und definieren in diesem Zusammenhang ihre Rolle nicht selten neu.

2 Besonderheiten des Schulbeginns für sprachbehinderte Kinder

In der Leistungsbeschreibung der Grundschule heißt es:

„Schule muss heute ein solides Fundament für lebenslanges Lernen schaffen. Dazu gehört in der Grundschule die grundlegende Aneignung der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen.“

Wie gestaltet sich damit der Übergang eines sprachbehinderten Kindes in die Schule, wenn es auf ein nicht intaktes lautsprachliches Fundament schriftsprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten aufbauen soll?

Ist Sprache schon in allen Fächern Medium, so wird sie im Deutschunterricht zugleich Unterrichtsgegenstand.

Auf jeden Fall muss sprachbehinderten Kindern im Rahmen des Unterrichts eine besondere Förderung zuteil werden, denn es ist im Regelfall davon auszugehen, dass bei ihnen ein sonderpädagogischer Förderbedarf (siehe Punkt 3) vorliegt.

Der Heterogenität der Gruppe der Schulanfänger in Bezug auf ihren Entwicklungsstand, ihre Lernvoraussetzungen und damit ihre Lern- und Leistungsfähigkeit kommen die neuen sächsischen Lehrpläne der Grundschule auch dadurch entgegen, dass sie die Klassen 1 und 2 gewissermaßen als komplexe Schuleingangsphase begreifen.

„Der optimalen Gestaltung der Schuleingangsphase kommt ... eine besondere Bedeutung zu. Dies erfordert eine enge

Zusammenarbeit mit Eltern, Kindergärten, dem Jugendärztlichen Dienst und anderen Partnern.“
(LP Deutsch (Entwurf), S. 7)

Die Gestaltung dieser Zusammenarbeit obliegt den Partnern gleichermaßen.

Für das sprachbehinderte Kind hat diese enge Zusammenarbeit zur Folge, dass seine Problemlage bereits vor Schuleintritt auch der Grundschule bekannt sein wird.

Sie hat damit die Verpflichtung, ein Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs einzuleiten, um dem sprachbehinderten Schüler eine optimale Förderung angedeihen zu lassen.

Unabhängig davon fordert der neue Lehrplan im Lernbereich „Schriftspracherwerb“ umfangreicher denn je eine Auseinandersetzung mit der Wahrnehmungsfähigkeit in den sprachrelevanten Wahrnehmungsbereichen als Voraussetzung für den Erwerb der Schriftsprache, was Schülern mit Störungen im Bereich der Lautsprache durchaus entgegenkommt.

3 Sonderpädagogischer Förderbedarf

„Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten soweit beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können.

Dabei können auch therapeutische und soziale Hilfen weiterer außerschulischer Maßnahmeträger notwendig sein.

Sonderpädagogischer Förderbedarf ist immer auch in Abhängigkeit von den Anforderungen und den Fördermöglichkeiten der jeweiligen Schule zu definieren.

Er hat Konsequenzen für die Erziehung und für die didaktisch-methodischen Entscheidungen und die Gestaltung der Lernsituationen im Unterricht.

Er ist damit eine didaktisch-methodische Bedingung der Erziehung und Unterrichtung, die nur individuell bestimmt werden kann und die jedem neuen Lernzusammenhang eigens bedacht werden muss.

Sonderpädagogischer Förderbedarf lässt sich nicht allein von schulfachbezogenen Anforderungen her bestimmen; seine Klärung und Beschreibung müssen das Umfeld des Kindes bzw. Jugendlichen einschließlich der Schule und die persönlichen Fähigkeiten, Interessen und Zukunftserwartungen gleichermaßen berücksichtigen.

Daher sind Voraussetzungen und Perspektiven der elementaren Bereiche der Entwicklung wie Motorik, Wahrnehmung, Kognition, Motivation, sprachliche Kommunikation, Interaktion, Emotionalität und Kreativität in eine Kind-Umfeld-Analyse einzubeziehen.“

(Drave, Rumpler, Wachtel, S. 28 f)

Die Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland von 1994 gründen sich in weiten Teilen auf die Empfehlungen der Bildungs-

kommission von 1973, stellen aber in Bezug auf die Veränderungen in der sonderpädagogischen Bildungspolitik eine „geradezu kopernikanische Wende“ dar.

(Bleidick, Rath, Schuck, S. 248)

Wesentliche Aspekte der Empfehlungen von 1994, auf die sich dieser Ausspruch bezieht, sind zum Beispiel:

- die Fragestellung nach dem individuellen sonderpädagogischen Förderbedarf anstatt nach Förderschulbedürftigkeit
- die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs durch eine intensive Kind-Umfeld-Analyse
- der Ausgang von Förderschwerpunkten der Schüler und nicht wie bislang die Zuordnung von Behinderungsarten zu Sonderschultypen
- eine den Lernprozess begleitende Diagnostik und damit die Grundlegung von Erziehung und Unterricht
- die Pluralisierung der Förderorte mit Priorität bei der allgemeinen Schule
- die Profilierung der Sonderschule als sonderpädagogisches Förderzentrum, das Integrationsmaßnahmen an der allgemeinen Schule unterstützt

Es ist für alle Beteiligten wichtig zu wissen, dass eine Sprachstörung nicht zwangsläufig zur Ein- oder Umschulung in eine Sprachheilschule führt. Ebenso wichtig ist aber die Tatsache, dass nicht oder zu spät erkannte oder erkannte, aber nicht beachtete, Sprachstörungen in der Regel immer zu Lernschwierigkeiten beim betroffenen Kind führen werden. Schulversagen und Schulangst münden dann nicht selten in Verhaltensauffälligkeiten.

Schule und Kindergarten sind in ihren Tätigkeitsfeldern nicht zu trennen. Vielmehr ist eine enge Zusammenarbeit zwischen beiden Institutionen eine entscheidende Voraussetzung, Bildungswege optimal zu gestalten.

Die gemeinsame Vereinbarung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Kooperation von Kindergarten und Grundschule bildet dafür einen entsprechenden Rahmen.

Den Pädagogen der Elementar- und der Primärstufe obliegt damit eine nicht hoch genug einzuschätzende Aufgabe. Sie stellen durch eine intensive Beobachtung „ihrer Kinder“ spezifische Bedarfe fest und leiten Maßnahmen zur adäquaten Förderung ein. Je frühzeitiger entsprechende Maßnahmen ergriffen werden können, desto intensiver kann sich deren Wirksamkeit entfalten. Für den schulischen Entwicklungsweg ist das von enormer Bedeutung.

Das Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs wird „von der Schulaufsichtsbehörde eingeleitet, sobald diese gemäß § 6 der Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über Grundschulen im Freistaat Sachsen (Schulordnung Grundschulen – SOGS) ... oder auf anderem Wege Kenntnis von Tatsachen erlangt, die einen besonderen Förderbedarf eines Schülers vermuten lassen.“

(SOFS, § 12)

Die Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs umfasst sowohl die Ermittlung desselben sowie die Entscheidung über den Bildungsgang und den Förderort.

Verfahrensabläufe

Antragstellung

In der Regel durch die zuständige Grundschule
(Aber: auch durch Eltern oder Institutionen)
beim zuständigen Regionalschulamt

Förderdiagnostisches Verfahren

durch eine vom Regionalschulamt beauftragte
Förderschule
– endet mit einem sonderpädagogischen Gutachten zum sonderpädagogischem Förderbedarf, das u. a. Fördervorschläge und eine Empfehlung zum zukünftigen Bildungsgang und Förderort enthält
(Förderausschuss ist vorgesehen)

Entscheidung

nach Anhörung der Sorgeberechtigten durch das zuständige Regionalschulamt auf der Grundlage des Gutachtens über sonderpädagogischen Förderbedarf, Bildungsgang und Förderort (Schulfeststellungsbescheid, schriftlich mit Rechtsbehelfsbelehrung)

Besonders bei sprachgestörten Kindern zeigt sich, dass durch frühzeitige Intervention die Chancen eines später vollkommen normalen Schulentwicklungsverlaufes sehr gut sind. Sollte sich herausstellen, dass die Grundschule zunächst aufgrund eines sehr umfassenden sonderpädagogischen Förderbedarfs und ggf. nicht vorhandener adäquater Förderbedingungen nicht der geeignete Förderort ist, so wird das Kind in der Regel alternativ die Sprachheilschule besuchen.

Die Sprachheilschule unterrichtet und fördert auf der Grundlage der allgemein gültigen Lehrpläne und begreift sich selbst als Durchgangsschule. Daraus folgt, dass es ihr Anliegen ist, die betroffenen Schüler intensiv zu fördern und zwar so, dass deren sonderpädagogischer Förderbedarf derart reduziert oder gar aufgehoben werden kann, dass dies eine Wiedereingliederung in die allgemeine Schule zur Folge hat.

Ganz abgesehen von den Schülern, die durch Sprachheilschulen in integrativen Maßnahmen an allgemeinen Schulen betreut werden, wirkt die Sprachheilschule somit auch durch die förderbedarfsgerechte Beschulung ihrer eigenen Schüler integrationsfördernd.

4 Förderung ja, aber wo?

Bereits im vorangegangenen Abschnitt wurde die Frage nach dem Förderort gestellt. Im Prinzip stellt sich diese Frage aber erst, wenn folgende Aspekte abgeklärt werden konnten:

1. Welchen sonderpädagogischen Förderbedarf hat das Kind?
2. Kann es in der zuständigen Grundschule die erforderliche individuelle pädagogische Unterstützung erhalten?
3. Welche Ergebnisse brachte in diesem Zusammenhang eine entsprechende Kind-Umfeld-Analyse?
4. Welche zusätzlichen Hilfen materieller und personeller Art sind erforderlich und leistbar?
5. Welche Auffassung vertreten die Sorgeberechtigten und ggf. das Kind?
6. In welcher Form kann die Förderschule Unterstützung gewähren und kommt sie ggf. als Förderort in Frage?

Sicher könnte man die Liste der zu prüfenden Aspekte noch deutlich erweitern wie z. B. auch durch die Frage nach dem Schulweg, aber hier wird schon so deutlich, wie kompliziert und umfangreich sich die Frage nach dem Förderort gestaltet.

Integration: ja oder nein?

Diese Frage wird oft vor einem polarisierenden Hintergrund gestellt. Und vor einem solchen Hintergrund ist sie nur unzureichend zu beantworten.

Das Grundgesetz unserer Bundesrepublik beschreibt im Artikel 3 gewissermaßen das Recht auf Integration, wenn es verlautet: „Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“

Was aber ist Integration?

Hier finden sich ganz unterschiedliche Definitionen. Im Zusammenhang mit Behinderung sind z. B. die folgenden relevant: „Integration bezeichnet pauschal in der Pädagogik Bestrebungen, die sich gegen Selektion, Ausgrenzung, Aussonderung und vertikale Gliederung des Schulwesens wenden.“ (Meyers kleines Lexikon Pädagogik, S. 204)

„Integration ist eine subjektive und tatsächliche Eingliederung des Behinderten in den Sozialverband der Nichtbehinderten auf einem Kontinuum von Möglichkeiten, die zwischen den Polen von vollständigem Angenommensein und vollständiger Isolierung auszumachen sind.“

(Bleidick 1988, S. 83)

Integration bezeichnet keinen Zustand. Sie ist ein Prozess, der nach allen Seiten offen ist. Integration kann man nicht verordnen. Sie findet statt oder nicht statt.

Somit ist die bloße Beschulung eines behinderten Kindes in einem Klassenverband noch keine Integration dieses Schülers. Diese muss sich erst im sozialen wie auch im schulischen Bereich entwickeln. Die Bedingungen dafür zu schaffen, ist sowohl Aufgabe der aufnehmenden Schule wie der Schulaufsicht aber auch der beteiligten Schüler und Eltern.

Die genannten zu schaffenden Bedingungen hängen von verschiedenen Voraussetzungen ab, so dass klar ist, dass sie immer nur individuell zugeschnitten sein können.

Ein von Bleidick vorgelegter Optimal katalog wurde von einer Arbeitsgruppe am Comenius-Institut bearbeitet und hat folgendes Aussehen (Handbuch zur Förderdiagnostik, S. 92 ff):

1. intrapersonelle Voraussetzungen für Integration des Schülers sind gegeben (Ausprägungsgrad des Förderbedarfs)
2. Vorliegen der personellen, räumlichen und sächlichen Bedingungen = Rahmenbedingungen (Schulintegrationsverordnung, § 4)
3. Wunsch und Bereitschaft der Eltern und des Schülers
4. Einverständnis der Schulaufsicht
5. Bereitschaft und Kompetenz der Lehrer (Fortbildungsbereitschaft, Teamfähigkeit)

6. Unterstützung durch die Schulleitung
7. Aufgeschlossenheit und Akzeptanz des Kollegiums
8. positive Einstellung der anderen Schüler und ihrer Eltern
9. Hilfestellung und Begleitung des Prozesses durch eine Förderschule
10. Prinzip der Wohnortnähe
11. Wahl der didaktisch-methodischen Unterrichtsformen im Hinblick auf individualisierendes Lernen
12. Veränderung der einseitigen Leistungsbeurteilung durch Zensuren zugunsten prozessorientierter Leistungseinschätzung, gemessen am individuellen Lernfortschritt des Schülers
13. Bereitstellung von Zusatzlehrern oder Zweitpädagogen bzw. weiterer Hilfspersonen
14. Erarbeitung und Erprobung individueller Curricula für gemischte Lerngruppen
15. Integration immer in allgemein bildender Schule
16. Erweiterung der integrativen Maßnahmen in den Freizeitbereich (sozialpädagogische Maßnahmen)
17. Möglichkeit von schulischen Ganztagsangeboten
18. Sicherstellung und Koordinierung zusätzlicher Therapieangebote bei Bedarf (z. B.: Sprachtherapie, Hörtraining, Krankengymnastik)
19. Würde des Einzelnen beachten (Überforderung, Zurschaustellung verhindern...)
20. Klassen- und Gruppenstärke den Erfordernissen anpassen

Die Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die gemeinsame Unterrichtung von behinderten und nichtbehinderten Schülern in öffentlichen Schulen des Freistaates Sachsen (kurz: Schulintegrationsverordnung, SchlVO) regelt die Möglichkeiten schulischer Integration in Sachsen.

Gleichzeitig beschreibt sie die vier Formen integrativer Unterrichtung.

Formen der integrativen Unterrichtung

- Die behinderten Schüler nehmen im vollen Umfang am Unterricht der allgemeinen Schule teil und gehören dieser Schule an.
Die Lehrer der Klasse beraten sich regelmäßig mit einem Lehrer des jeweiligen Förderschultyps.
- Die behinderten Schüler nehmen im vollen Umfang am Unterricht der allgemeinen Schule teil und gehören dieser Schule an.
Ein zusätzlicher Lehrer fördert die Schüler in einem der Art und der Schwere der Behinderung angemessenen Umfang im Klassenunterricht oder in gesondertem Förderunterricht.

- Die allgemeine Schule ermöglicht den Schülern einer benachbarten Förderschule in einzelnen Unterrichtsfächern den Besuch.
Die Schüler bleiben Schüler der Förderschule.
- Die allgemeine Schule kooperiert mit einer benachbarten Förderschule, indem eine oder mehrere Klassen der Förderschule im Schulgebäude dieser Schule unterrichtet werden.
Die Schüler bleiben Schüler der Förderschule.

5 Was ist Schulfähigkeit oder wann sind Kinder schulfähig?

Grundsätzlich besteht in Sachsen eine Schulpflicht. Diese kann ruhen, wenn eine so gravierende körperliche oder geistige Entwicklung vorliegt, „dass der Schulpflichtige in keiner (Förder-)Schule gefördert werden kann.“

(Niebes, Becher, Pollmann, S. 92)

Wenn man davon ausgeht, dass der zuletzt geschilderte Zustand den absoluten Ausnahmefall darstellt, geht praktisch jedes sächsische Kind zur Schule.

Insofern ist zu überlegen, ob die Frage nach Schulfähigkeit überhaupt relevant ist.

Hier soll also vielmehr die Frage erörtert werden, welche Fähigkeiten bei einem Schulanfänger ausgeprägt sein sollten, um einen möglichst guten Schulstart in der Grundschule voraussagen zu können.

Krenz definiert Schulfähigkeit in Anlehnung an Witzlack folgendermaßen:

„Schulfähigkeit ist die Summe ganz bestimmter Verhaltensmerkmale und Leistungseigenschaften eines Kindes, die es braucht, um im Anfangsunterricht und der weiteren Schulzeit Lernimpulse wahrzunehmen, aufzugreifen, und im Sinne einer Lernauseinandersetzung zu nutzen, um persönlichkeitsbildende und inhaltliche Weiterentwicklungen im emotionalen, motorischen, sozialen und kognitiven Bereich aufzunehmen und umzusetzen. Dabei ist Schulfähigkeit als ein vernetzter Teil eines Ganzen zu betrachten:

Sie ist immer abhängig von den besonderen Rahmenbedingungen einer Schule und den Persönlichkeitsmerkmalen und fachlichen Kompetenzen der dort tätigen Lehrkräfte.“

(Krenz, S. 63)

Ob ein Kind schulfähig ist, entscheidet sich also nicht nur durch die Betrachtung seiner eigenen Voraussetzungen. Vielmehr müssen die derzeitigen und zukünftigen äußeren Bedingungen in die Beantwortung der Fragestellung einbezogen werden.

Grundsätzlich kann man davon ausgehen, dass Kinder bestimmte Kompetenzen brauchen, um sich bilden zu können und entsprechende Lernergebnisse zu erzielen.

Die o. g. Definition soll durch folgende Erklärungen ergänzt werden:

- Schulfähigkeit umfasst nicht nur einige wenige Kriterien, sondern setzt sich aus einer größeren Anzahl von Merkmalen zusammen.
- Schulfähigkeit ist durch ganz bestimmte Merkmale charakterisiert und besteht nicht – wie in der Praxis häufig zu beobachten – aus unspezifischen Kriterien, die beispielsweise jede Schule für sich individuell festlegt.
- Schulfähigkeit beinhaltet nicht nur ganz bestimmte Leistungseigenschaften, sondern auch Verhaltensmerkmale, die den Kindern für einen weitestgehend erfolgreichen Schulbesuch zur Verfügung stehen müssen.
- Schulfähigkeit ist ein Begriff, der nicht nur für das erste Schuljahr relevant ist, sondern auch für den weiteren Schulweg von großer Bedeutung ist.
- Schulfähigkeit umfasst grundsätzlich die Fähigkeit, für Lernreize offen zu sein, Lernreize zuzulassen und sie mit einer persönlichen Wertigkeit zu versehen.
- Schulfähigkeit hat sowohl mit einer Wissensorientierung und -erweiterung als auch mit Persönlichkeitsbildung zu tun.
- Schulfähigkeit bezieht immer die vier Lernfelder eines Menschen ein: den gefühlsorientierten, umgangsorientierten, handlungsorientierten und wissens- bzw. denkorientierten Bereich.
- Schulfähigkeit ist kein Lernfeld, das oberflächlich antrainierbar ist, sondern nur dann wirklich vorhanden sein kann, wenn sie verinnerlichte Verhaltensweisen aufweist, die in entsprechend notwendigen Situationen auch tatsächlich umgesetzt werden können.
- Schulfähigkeit ist immer abhängig von den Rahmenbedingungen, denen ein Kind als lernende Person ausgesetzt ist. Dazu zählen alle Besonderheiten einer Schule, besonders auch die Lehrer/-innen mit ihren besonderen Persönlichkeitsmerkmalen und ihrem fachlichen Können, die Schulfähigkeit der Kinder weiter auf- und auszubauen, aufrecht zu erhalten und dort, wo es nötig ist, durch methodisch-didaktisches Know-how neu zu aktivieren.

(Krenz, S. 63 f)

Krenz unterscheidet vier Basiskompetenzen (gefühlsorientierte, umgangsorientierte, handlungsorientierte und denk- und wissensorientierte) und gliedert dabei in emotionale Schulfähigkeit, soziale Schulfähigkeit, motorische Schulfähigkeit und kognitive Schulfähigkeit.

Da es sich bei dem vorliegenden Handbuch um ein im Bereich der Sprache Schwerpunkte setzendes Werk handelt, soll hier noch eine weitere Basiskompetenz hinzugefügt werden. Gemeint ist die kommunikationsorientierte Basiskompetenz, die letztlich zur sprachlichen Schulfähigkeit führt. Sprachliche Kompetenz ist somit eine Grundvoraussetzung, Schule erfolgreich meistern zu können.

Sprachliche Schulfähigkeit

- Fähigkeit zur korrekten Lautbildung zeigen
- Sprache grammatisch korrekt beherrschen, Fähigkeit zur Nacherzählung zeigen
- über einen differenzierten Ausdruck ermöglichenden Wortschatz verfügen
- den Wunsch zur sprachlichen Kommunikation verspüren

Die hier gemachten Ausführungen zeigen, dass sich die Frage nach der Schulfähigkeit nicht eindimensional beantworten lässt. Eine oft einseitige kognitive Beurteilung reicht bei weitem nicht aus. Vielmehr kommt es darauf an, das Kind in seiner Gesamtpersönlichkeit zu erfassen. Dabei wird es in einigen Bereichen kompetenter sein als in anderen. Das ist durchaus normal.

Die Entwicklung der Schulfähigkeit ist keine Aufgabe einzelner Personen oder Institutionen. Sie geschieht Schritt für Schritt unter der Obhut der Eltern, der Kindergärtner/-innen und der Lehrer/-innen und natürlich des Kindes selbst. Dass die ersten sechs Lebensjahre dabei entscheidenden Charakter haben, liegt auf der Hand.

Die Überprüfung der Schulfähigkeit der zukünftigen Schüler durch die Grundschule spielt weniger unter dem Aspekt: Einschulung oder nicht?, als vielmehr in Bezug auf die Fragestellung: Welche Förderung, welche Rahmenbedingungen benötigt das Kind, um den neuen Anforderungen gerecht werden zu können, eine wichtige Rolle.

Basiskompetenzen

(Krenz)

emotionale Schulfähigkeit

- Belastbarkeit besitzen
- Enttäuschungen ertragen können
- neue unbekannte Situationen angstfrei wahrnehmen können
- Zuversicht besitzen

motorische Schulfähigkeit

- viso-motorische Koordination, Finger- und Hangeschicklichkeit besitzen
- eigeninitiatives Verhalten zeigen
- Belastungen erkennen und aktiv verändern können
- Gleichgewichts-, taktile und kinästhetische Wahrnehmung haben

soziale Schulfähigkeit

- zuhören können
- sich in einer Gruppe angesprochen fühlen
- Regelbedeutungen erfassen und Regeln einhalten können
- konstruktive Konfliktlöseverhaltensweisen haben

kognitive Schulfähigkeit

- Konzentrationstauglichkeit, Ausdauer und Aufmerksamkeit besitzen
- ausgeprägtes auditives Kurzzeitgedächtnis, auditive Merkfähigkeit und ein visuelles Gedächtnis haben
- Neugierdeverhalten und Lerninteresse zeigen
- folgerichtiges Denken besitzen, Beziehungen und Gesetzmäßigkeiten erkennen

Abschnitt I

Der Handwerkskoffer





Der Handwerkskoffer

1 Übersicht über die Früherkennungsuntersuchungen bei Kindern

	Untersuchungszeitraum	Schwerpunkte der Untersuchungen
U1	1. Lebensstag	Kontrolle von Atmung, Herzschlag, Muskelspannung, Beweglichkeit und Hautfärbung, Erkennen von Fehlbildungen
U2	3. bis 10. Lebensstag	kinderärztliche Untersuchung Früherkennung von Stoffwechselstörungen
U3	4. bis 6. Lebenswoche	Ernährungszustand und Gewicht, Kontrolle der Hüftgelenke, Augenreaktion und Hörvermögen
U4	3. bis 4. Lebensmonat	Körperliche und geistige Entwicklung, Überprüfung des altersgerechten Bewegungsverhaltens, Impfungen nach Impfkalender
U5	6. bis 7. Lebensmonat	Kontrolle der Beweglichkeit und des Koordinationsvermögens, Wiederholungsimpfungen nach Impfkalender
U6	10. bis 12. Lebensmonat	Kontrolle der Sinnesorgane und der Sprechversuche, Überprüfung der körperlichen und motorischen Entwicklung
U7	21. bis 24. Lebensmonat	Kontrolle des Sprechvermögens und der geistigen Entwicklung, Kontrolle der körperlichen Entwicklung und Motorik
U8	43. bis 48. Lebensmonat	Prüfung der körperlichen Geschicklichkeit, Prüfung der Koordinations- und Konzentrationsfähigkeit, Beherrschung von Blase und Darm
U9	60. bis 64. Lebensmonat	Prüfung des Zentralnervensystems und der Sinnesorgane, des Verhaltens, der Geschicklichkeit und der Sprache, Überprüfung des Impfpasses
J1	13 bis 14 Jahre	Überprüfung der körperlichen Gesundheit, der seelischen Entwicklung und des Verhaltens in Schule, Umwelt und Familie

2 Förderpädagogische Beratungsstellen für Sprach- und Stimmgestörte

a) Regierungsbezirk Chemnitz

Ort	Anschrift	Telefon
Annaberg-Buchholz	Adam-Ries-Straße 18 09456 Annaberg-Buchholz	(0 37 33) 4 29 98 89
Aue	R.-Breitscheid-Straße 28 08280 Aue	(0 37 71) 59 72 21
Brand-Erbisdorf	Jahnstraße 9 09618 Brand-Erbisdorf	(03 73 22) 5 07 84
Burgstädt	Mittweidaer Straße 7 09217 Burgstädt	(0 37 24) 31 48
Chemnitz	Stollberger Straße 25 09120 Chemnitz	(03 71) 36 96 62
Flöha	Augustusburger Straße 79 09557 Flöha	(0 37 26) 70 11 58
Freiberg	Albert-Einstein-Straße 20 09559 Freiberg	(03 73 22) 5 07 84
Glauchau	Schlachthofstraße 68 08371 Glauchau	(0 37 63) 79 92 33
Hainichen	Gabelsberger Straße 14 09661 Hainichen	(03 72 07) 4 10

Ort	Anschrift	Telefon
Oelsnitz im Vogtland	Melanchtonstraße 28 08606 Oelsnitz	(03 74 21) 2 26 67
Oelsnitz im Erzgebirge	Turleyring 39 09376 Oelsnitz i. E.	(03 72 98) 9 41 56
Plauen	Clara-Wieck-Straße 4 08523 Plauen	(0 37 41) 44 21 52
Rochlitz	Poststraße 20 09306 Rochlitz	(0 37 36) 8 94 12
Wilkau-Haßlau	Albert-Schweitzer-Ring 77 08112 Wilkau-Haßlau	(03 75) 67 10 08
Zschopau	Marienstraße 19 09405 Zschopau	(0 37 25) 22 10
Zwickau	Hans-Soph-Straße 12 08062 Zwickau	(03 75) 78 11 87

b) Regierungsbezirk Dresden

Ort	Anschrift	Telefon
Bautzen	Am Schützenplatz 6 02625 Bautzen	(0 35 91) 4 42 78
Bischofswerda	August-König-Straße 12 01877 Bischofswerda	(0 35 94) 70 68 17
Dresden	Fischhausstraße 12 b 01099 Dresden	(03 51) 8 04 52 82
Dresden	Dürerstraße 88 01307 Dresden	(03 51) 4 47 96 16
Dresden	Gottfried-Keller-Straße 40 01157 Dresden	(03 51) 4 21 32 31
Dresden	Bernhardstraße 88 01187 Dresden	(03 51) 4 71 73 12
Dresden	Omsewitzer Ring 4 01169 Dresden	(03 51) 4 12 28 15
Freital	Lilienthalstraße 1 01705 Freital	(03 51) 4 69 19 50
Görlitz	Windmühlenweg 6-8 02828 Görlitz	(0 35 81) 31 62 19
Heidenau	Ernst-Schneller-Straße 12 01809 Heidenau	(0 35 29) 51 67 95
Hoyerswerda	Robert-Schumann-Straße 10 a 02977 Hoyerswerda	(0 35 71) 91 37 48
Kamenz	Macherstraße 140 01917 Kamenz	(0 35 78) 30 16 44
Lawalde	Oppacher Straße 34 02708 Lawalde	(0 35 85) 40 41 23
Löbau	Jahnstraße 11 01708 Löbau	(0 35 85) 33 58
Meißen	Am Ratsweinberg 2 01662 Meißen	(0 35 21) 73 21 90
Niesky	Bautzener Straße 48 a 02906 Niesky	(0 35 88) 20 06 76
Pirna	Remscheidet Straße 62 01796 Pirna	(0 35 01) 77 30 61
Radebeul	Wasasträße 21 01445 Radebeul	(03 51) 8 38 63 91

Ort	Anschrift	Telefon
Riesa	Goethestraße 21 01589 Riesa	(0 35 25) 73 37 61
Sebnitz	Finkenbergstraße 17 01855 Sebnitz	(03 59 71) 5 48 15
Dippoldiswalde (OT Ulberndorf)	Alte Straße 12a 01744 Dippoldiswalde	(0 35 04) 61 96 23
Weißwasser	Hermannstraße 36 02943 Weißwasser	(0 35 76) 6 29 73
Zittau	Hefferstraße 10 02763 Zittau	(0 35 83) 70 42 63

c) Regierungsbezirk Leipzig

Ort	Anschrift	Telefon
Borna	Luckaer Straße 14a 04552 Borna	(0 34 43) 80 31 63
Döbeln	Mastener Straße 15 04720 Döbeln	(0 34 31) 74 23 28
Delitzsch	Karl-Marx-Straße 1 04509 Delitzsch	(0 34 20) 27 39 43
Eilenburg	Dr.-Belian-Straße 4 04838 Eilenburg	(0 34 23) 75 37 33
Grimma	Karl-Marx-Straße 17 04668 Grimma	(0 34 37) 98 45 59
Leipzig	Ringstraße 213 04209 Leipzig	(03 41) 4 24 01 17
Leipzig	Friedrich-Dittes-Straße 9 04318 Leipzig	(03 41) 6 96 32 21
Leipzig	Brüderstraße 14-24 04103 Leipzig	(03 41) 2 11 34 35
Leipzig	Rödelstraße 6 04229 Leipzig	(03 41) 4 01 14 82
Oschatz	Rudolf-Breitscheid-Straße 18 04758 Oschatz	(0 34 35) 92 13 09
Torgau	Bahnhofstraße 8 04860 Torgau	(0 34 21) 71 02 62
Wurzen	Friedrich-Ebert-Straße 2 04808 Wurzen	(0 34 25) 9 84 21

3 Einrichtungen und Stellen der Frühförderung

a) Regierungsbezirk Chemnitz

Name der Einrichtung	Anschrift	Telefon
Stadtabulanz für Kinder- und Jugendneuropsychiatrie mit Abteilung Krankengymnastik	Max-Pechstein-Straße 29 08056 Zwickau	(03 75) 83 53 49
Lebenshilfe Westsachsen e. V. – Frühförderung	Karl-Liebnecht-Straße 53 08112 Wilkau-Haßlau	(03 75) 67 14 70
Frühförder- und Beratungsstelle für entwicklungsverzögerte und behinderte Kinder	Südstraße 10 08236 Ellefeld	(0 37 45) 7 34 58

Name der Einrichtung	Anschrift	Telefon
Förderschule Brünlasberg	Brünlasberg 65 08280 Aue	(0 37 71) 2 36 44
Frühförder- und Beratungsstelle für behinderte und von Behinderung bedrohte Kinder im nichtschulfähigen Alter und deren Sorgeberechtigten	Am Silbergang 1–3 08340 Schwarzenberg	(0 37 74) 2 24 33
Diakoniewerk Westsachsen gGmbH Anerkannte Frühförderstelle	Am Sportpark 21-23 08371 Glauchau	(0 37 63) 7 81 74
Diakoniewerk Westsachsen gGmbH Anerkannte Frühförderstelle	Straße der Jugend 7 08412 Werdau	(0 37 61) 8 31 78
Frühförder- und Beratungsstelle der Lebenshilfe Reichenbach e. V.	Dammsteinstraße 2 08468 Reichenbach	(0 37 65) 1 23 33
Frühförder- und Frühberatungsstelle	Reichenbacher Straße 34 08527 Plauen	(0 37 41) 44 63 20
Frühförder- und Frühberatungsstelle für sehbehinderte Kinder	Pornitzstraße 3a 09112 Chemnitz	(03 71) 36 56 30
Interdisziplinäre Frühförder- und Beratungsstelle	Markersdorfer Straße 124 09122 Chemnitz	(03 71) 21 07 21
Behindertenhilfe Limbach-Oberfrohna e. V. – Frühförderstelle	Lindenstraße 3 09212 Limbach-Oberfrohna	(0 37 22) 9 21 95/9 30 30
Frühförderstelle Burgstädt	Goethestraße 4 09217 Burgstädt	(0 37 24) 1 58 70
Frühförderstelle Rochlitz	Bismarckstraße 39 09306 Rochlitz	(0 37 37) 4 93 10
Frühförderung/Frühberatung der Lebenshilfe Stollberg gGmbH	Jahnsdorfer Straße 6 09366 Stollberg	(03 72 96) 1 71 72
Lebenshilfewerk Annaberg e. V.	Damaschkestraße 6 a 09456 Annaberg-Buchholz	(0 37 33) 5 65 70
Frühförder- und Beratungsstelle	Peterstraße 44 09599 Freiberg	(0 37 31) 48 22 30
Frühförder- und Frühberatungsstelle	Am Schacht 7 09636 Langenau	
Frühförderstelle Mittweida	Bahnhofstraße 39 09648 Mittweida	(0 37 27) 9 85 02 20

b) Regierungsbezirk Dresden

Name der Einrichtung	Anschrift	Telefon
Evangelische Behindertenhilfe – Frühförderung/-beratung	Klarastraße 1 01099 Dresden	(03 51) 8 16 76 60
Frühförder- und Frühberatungsstelle des Caritas Sozialwerkes im Bistum Dresden-Meißen e. V.	Dornblühstraße 28 01277 Dresden	(03 51) 31 95 30
Lebenshilfe Dresden e. V. Frühförderungs- und Entwicklungsberatungsstelle	Wintergartenstraße 13 01307 Dresden	(03 51) 4 59 82 91
ASB – Frühförderstelle	Meißner Straße 158 01445 Radebeul	(03 51) 8 30 65 67
FFB der Diakonie Großenhain e. V.	Am Borsberg 4 01558 Großenhain	(0 35 22) 50 30 78
Frühförder- und Frühberatungsstelle Riesa	Weinbergstraße 8 01589 Riesa	(0 35 25) 75 51 12
Frühförder- und Beratungsstelle der Lebenshilfe Meißen e. V.	Großenhainer Straße 25 01662 Meißen	(0 35 21) 71 19 02/73 80 83

Name der Einrichtung	Anschrift	Telefon
Frühförderstelle Lebenshilfe Pirna-Sebnitz e. V.	Geibelstraße 5 01769 Pirna	(0 35 01) 44 67 88
Schule für geistig Behinderte Neustadt	Struwestraße 2 01844 Neustadt	(0 35 96) 22 91
Kinderhaus Pfiffikus	Maxim-Gorki-Straße 1 01844 Neustadt	(0 35 96) 60 24 40
Ambulant/häusliche Frühförder- und Beratungsstelle der Lebenshilfe e. V.	Haydnstraße 2 01917 Kamenz	(0 35 78) 31 67 42
Heilpädagogische Kindertagesstätte/ Integrative Kindertagesstätte	Daimlerstraße 1 02625 Bautzen	(0 35 91) 30 39 00
Frühförder- und Beratungsstelle Bautzen	Daimlerstraße 1 02625 Bautzen	(0 35 91) 30 43 09
Frühförder- und Beratungsstelle des RV Löbau Lebenshilfe e. V.	Breitscheidstraße 9 02708 Löbau	(0 35 85) 83 33 18
Beratungs- und Frühförderstelle für entwicklungsverzögerte und behinderte Kinder	Weststraße 20b 02763 Zittau	(0 35 83) 51 04 55
Heilpädagogische Tagesstätte der Lebenshilfe Zittau e. V.	Weststraße 20b 02763 Zittau	(0 35 83) 51 04 55
Mobile und ambulante Frühförder- und Beratungsstelle	Schlaurother Straße 12 02827 Görlitz	(0 35 81) 73 54 40
Pädagogische Frühförder- und Beratungsstelle	Schweigstraße 11 02943 Weißwasser	(0 35 76) 20 85 41
Ambulant/häusliche Frühförder- und Beratungsstelle der Lebenshilfe e. V.	Straße des Friedens 13 02977 Hoyerswerda	(0 35 71) 91 38 82

c) Regierungsbezirk Leipzig

Name der Einrichtung	Anschrift	Telefon
Integrierte Kindertagesstätte im Kinderhaus „Blauer Elefant“	Tarstraße 17/19 04103 Leipzig	(03 41) 70 25 70
Frühförder- und Frühberatungsstelle für behinderte und entwicklungs- gefährdete Kinder	Käthe-Kollwitz-Straße 56 04109 Leipzig	(03 41) 9 83 10 11
Frühförder- und Frühberatungsstelle	Miltitzer Allee 36 04205 Leipzig	(03 41) 9 42 01 29
Frühförder- und Frühberatungsstelle	Prager Straße 214 04289 Leipzig	(03 41) 8 63 19 10
Integrative Kindertagesstätte „Villa Kunterbunt“	Oststraße 183v 04317 Leipzig	(03 41) 8 62 92 42
Frühförder- und Frühberatungsstelle	Raupenhainer Straße 45 04552 Borna	(0 34 33) 90 50 81
Integrative Kindertagesstätte Altenburg	Heinrich-Zille-Straße 8 04600 Altenburg	(0 34 47) 50 26 76
Integrierte Kindertagesstätte Spatzennest	Pappelstraße 56 04600 Altenburg	(0 34 47) 31 11 33
Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung – Kreisvereinigung Grimma e. V.	Südstraße 80 Gebäude 90 04668 Grimma	(0 34 37) 91 11 93
Frühförder- und Frühberatungsstelle der Lebenshilfe e. V. RV Oschatz/Döbeln	Rieser Straße 24 04758 Oschatz	(0 34 35) 92 18 96
AWO Frühförder- und Beratungsstelle	Heinrich-Heine-Straße 3 04808 Wurzen	(0 34 25) 92 32 32

Name der Einrichtung	Anschrift	Telefon
Beratungsstelle an der Förderschule für geistig Behinderte Eilenburg	Hallesche Straße 19 04838 Eilenburg	(0 34 23) 60 35 56
Frühförder- und Frühberatungsstelle	Puschkinstraße 52 04838 Eilenburg	(0 34 23) 75 76 55
Frühförderstelle der Lebenshilfe Torgau e. V.	Bahnhofstraße 10a 04860 Torgau	(0 34 21) 90 81 51

4 Sprachheilschulen in Sachsen

Name der Schule	Klassenstufen/ Heimanschluss	Anschrift	Telefon/ Telefax
Sprachheilschule „Ernst Busch“ Chemnitz	1 bis 4 Haupt- und Realschul- bildungsgang Heim angeschlossen	Chopinstraße 25 09119 Chemnitz	(03 71) 38 16 60 (03 71) 3 81 66 26
Sprachheilschule Chemnitz	1 bis 4	Stollberger Straße 25 09119 Chemnitz	(03 71) 36 96 62 21 (03 71) 3 696 62 26
Sprachheilschule Dresden – Förderzentrum	1 bis 4 5/6 an MS Heim angeschlossen	Fischhausstraße 12b 01099 Dresden	(03 51) 8 04 52 82 (03 51) 8 02 28 58
Sprachheilschule Görlitz	1 bis 4 Heim angeschlossen	Paul-Taubadel-Str. 3 02827 Görlitz	(0 35 81) 74 10 37
Sprachheilschule „Käthe Kollwitz“ – Förderzentrum Leipzig	1 bis 4 Hauptschulbildungsgang Heim angeschlossen	Fr.-Dittes-Straße 9 04318 Leipzig	(03 41) 69 63 20 (03 41) 6 96 32 11
Sprachheilschule Sörnwitz zu FÖZ Radebeul	1 bis 4	Zaschendorfer Str. 22 01662 Meißen	(0 35 23) 53 28 57
Sprachheilschule „Anne Frank“ Zwickau	1 bis 4	Hans-Soph-Straße 12 08062 Zwickau	(03 75) 78 11 87

5 (Vorschul-) Sondereinrichtungen und Heime für sprachbehinderte Kinder und Jugendliche in Sachsen

Ort	Name der Einrichtung	Anschrift	Telefon
Chemnitz	Heim für sprachbehinderte Kinder und Jugendliche	Parkstraße 11–15 09120 Chemnitz	(03 71) 38 25 50
Dresden	Heim für sprachbehinderte Kinder und Jugendliche	Maxim-Gorki-Str. 4 01127 Dresden	(03 51) 8 51 32 71
Dresden	Sondereinrichtung	Bischofsweg 17a 01097 Dresden	(03 51) 8 03 08 11
Dresden	Sondereinrichtung	Rietschelstraße 13 01069 Dresden	(03 51) 4 59 30 19
Görlitz	Sprachheilgruppen im Kindergarten Zwergenhaus	Otto-Müller-Str. 6 02826 Görlitz	(0 35 81) 40 51 81
Bautzen	Kindertagesstätte Findikus	Otto-Nagel-Str. 21 02625 Bautzen	(0 35 91) 2 31 76
Leipzig	Käthe-Kollwitz-Heim für sprachbehinderte Vorschul- und Schulkinder	Fr.-Dittes-Str. 9 04318 Leipzig	(03 41) 6 96 32 31

Ort	Name der Einrichtung	Anschrift	Telefon
Leipzig	Sonderpädagogische Kindertagesstätte	Schönauer Ring 23a 04205 Leipzig	(03 41) 4 21 94 10
Leipzig	Heilpädagogische Kindertagesstätte der Schule für Schwerhörige und Gehörlose „Samuel Heinicke“	K.-Siegismund-Str. 2 04317 Leipzig	(03 41) 9 90 44 33
Leipzig	Wladimir-Filatow-Heim Kindergarten	Am Kirschberg 49 04209 Leipzig	(03 41) 4 15 39 60

6 Sozialpädiatrische Zentren in Sachsen

Bezeichnung der Einrichtung	Anschrift	Telefon/Telefax
Sozialpädiatrisches Zentrum Dresden/ Städtisches Krankenhaus Dresden-Neustadt	Industriestraße 40 01129 Dresden	(03 51) 8 56 35 50 (03 51) 8 56 35 69
Klinikum Riesa-Großenhain Krankenhaus Riesa Sozialpädiatrisches Zentrum	Weinbergstraße 8 01589 Riesa	(0 35 25) 75 51 00 (0 35 25) 75 51 05
Sozialpädiatrisches Zentrum an der Klinik für Kinder- und Jugendmedizin des Städtischen Klinikums Görlitz GmbH	Girbigsdorfer Straße 1–3 02828 Görlitz	(0 35 81) 37 14 27 (0 35 81) 37 14 27
Sozialpädiatrisches Zentrum Leipzig Träger: Frühe Hilfe für entwicklungsge- störte und behinderte Kinder Leipzig e. V.	Leibnitzstraße 27 04105 Leipzig	(03 41) 98 46 90 (03 41) 9 80 06 45
Sozialpädiatrisches Zentrum am Helios-Klinikum Aue GmbH	Gartenstraße 6 08280 Aue	(0 37 71) 58 24 96 (0 37 71) 58 24 86
Sozialpädiatrisches Zentrum am Gesundheitsamt Stadtverwaltung Chemnitz	Markersdorfer Straße 124 09122 Chemnitz	(0371) 4 88 54 38 (0371) 4 88 54 96

7 Sprachfördernde Übungen

Es sind nicht immer die großen, teuren Dinge. Oft kann es mit ganz einfachen Mitteln gelingen, etwas für die Entwicklung der lautsprachlichen Fähigkeiten zu tun. Die folgenden Materialien und Übungen sind bereits erprobt. Sie sollen als Anregung dienen, weitere Übungsmöglichkeiten zu erkennen und auszuprobieren.

Sprache fördern, besonders bei jüngeren Kindern, heißt eben nicht nur Sprechen üben. Die vorgestellten Übungen beinhalten in besonderem Maße Möglichkeiten des Verschmelzens von Sinnes-, Denk-, Bewegungs- und Sprach-erziehung. Inwiefern, in welcher Abstufung und in welchem Schwierigkeitsgrad das geschehen soll, hängt von vielen Faktoren wie Zeit, Situation, örtlichen Gegebenheiten, Größe der Gruppe, Bereitschaft der Kinder, Phantasie usw. ab.

Besondere Schwerpunkte bilden die Schulung der Bewegungswahrnehmung der Sprechorgane, die Atmung, die Schärfung der Sinne und natürlich das Sprechen selbst. In jedem Falle sollten die Kinder an der Herstellung und Bereitstellung der Übungsmaterialien beteiligt werden.

Viele der Übungen sind durchaus als Wettbewerb geeignet. Man sollte aber immer auch die unterschiedlichen Ausgangspositionen der Kinder beachten. Der Spaß darf nicht verloren gehen!

Die folgenden Übungen sind als Vorschläge zu verstehen. Sie sind nach den verwendeten Materialien geordnet.

Strohhalme

Blasen blubbern

Welches Kind blubbert nicht gern Blasen, noch dazu, wenn man hinterher den Saft trinken kann...

„Fußball-Meisterschaft“

Die Kinder stellen sich zwei kleine Tore aus Bausteinen oder anderem Material auf den Tisch und versuchen, durch Wegpusten eines kleinen Watteballs, so viel wie möglich Tore zu erzielen.

Der Ball im Labyrinth

Aus Bausteinen wird ein Labyrinth (oder auch mehrere) angefertigt. Die Spieler pusten einen Tischtennisball mit dessen Hilfe bis zum Ziel.

Fischers Fritz

Eine bestimmte Anzahl kleiner Papierfische schwimmt in einem See (ebenfalls Papier). Diese Fische müssen geangelt (angesaugt) und in „Kisten“ abgelegt werden. Die Distanz kann entsprechend variiert werden.

Aschenputtel

Die jeweils gleiche Anzahl verschiedenfarbiger Schokolinsen oder Konfetti befindet sich in einer kleinen Schüssel. Der Spielleiter gibt vor, wo welche Farben abgelegt werden sollen. Das Herauspickern geschieht durch Ansaugen.

Die Schatzinsel

In den Deckel eines Schuhkartons wird feiner (trockener) Sand eingefüllt. In diesem Sand werden Schätze (Knöpfe, Spielfiguren usw.) versteckt. Das Kind soll die Schätze durch Pusten mit dem Strohhalm freilegen.

Rotkäppchen

In einen kleinen leichten Korb, der z. B. aus einer Streichholzschachtel gebastelt wird, werden zunächst die Dinge gelegt, die der Großmutter gebracht werden sollen (ansaugen). Dann wird mit dem Strohhalm unter den Henkel gefasst und der Korb zur Großmutter transportiert. Mit dem Strohhalm noch im Mund werden dann die typischen Rotkäppchenfragen gestellt: „Aber Großmutter, warum hast du...“

Das Wasser wird knapp

Zwei kleine Gläser (am besten Schnapsgläser) stehen nebeneinander. Eines ist voll, das andere leer. Nun soll das Wasser allein durch Ansaugen und Halten im Strohhalm in das andere Glas transportiert werden.

Hinweis: Bei der Arbeit mit dem Strohhalm besteht die Gefahr, dass kleinere Partikel eingeatmet werden.

Luftballon

Luftballons füllen

Zunächst blasen die Kinder einen Luftballon auf. Danach sollen sie überlegen, womit man den Luftballon noch füllen könnte (Wasser, Sand, Murmeln usw.). Nun bestimmen die Kinder die unterschiedlichen Eigenschaften der gefüllten Ballons.

Die Luftblase

Die Kinder blasen einen Luftballon auf und lassen ihn im Mund. Ohne die Hände zur Hilfe zu nehmen, bewegen sie sich durch den Raum.

Luftballon-Treibjagd

Aufgeblasene Luftballons werden mit kleinen Stöcken in der Luft gehalten und bewegt. Die Berührungen können mit Lauten untermalt werden, wie ha, he, hi, ho, hu.

Luftballontanz

Zwei Kinder nehmen einen Luftballon zwischen ihre Stirn oder zwischen ihre Bäuche und tanzen nach Musik.

Da quietscht was...

Wer kann am längsten mit dem Luftballon quietschen? (Mit den Fingern auseinanderziehen.)

Das Luftballonquiz

In einem Raum werden Quizfragen verteilt. Dann pusten die Kinder Luftballons auf und lassen sie los. Beantwortet werden muss die Frage, die dem gelandeten Luftballon am nächsten liegt.

Hinweis: Nehmen Sie auch die Kinder ernst, die Angst vor dem Zerplatzen des Ballons haben.

Seifenblasen

Wer macht die größte Seifenblase?

Wessen Seifenblasen halten am längsten?

Wer erfindet die beste Pustevorrichtung?

Seifenblasen ohne Pusten

Mit verschiedenen Vorrichtungen werden Seifenblasen aus einer großen Schüssel „herausgezogen“.

Hinweis: Seifenlösung nicht verschlucken.

Seidentücher

„Segel im Wind“

Erzieher/-in und Kinder stehen vor einem großen Spiegel. Alle halten sich ein Seidentuch vor den Mund. Die Erzieher/-in pustet das Tuch in verschiedenen Varianten an (leicht bis stark). Die Kinder machen es der Erzieher/-in nach. Die Rollen können selbstverständlich auch getauscht werden.

„Tuch hochhalten“

Ein leichtes Seidentuch wird auf das Gesicht gelegt. Auf Kommando wird das Tuch nach oben in die Luft gepustet. Es gewinnt, wer das Tuch am längsten in der Luft halten kann.

„Welche Fahne weht am längsten“

Zwei Tücher werden an einer Seite festgebunden. Zwei Kinder holen tief (Bauchatmung beachten) Luft und pusten so lang es geht die Fahne. Nicht Stärke sondern Länge sind ausschlaggebend.

Geräusche

Geräusche-Memory

Jeweils zwei Überraschungseierdosen oder Filmdosen werden mit der gleichen Füllung versehen. Die Kinder sollen gleich klingende Dosen herausfinden.

Welches Bild habe ich gehört?

Einer entsprechenden Geräuschesammlung z. B. auf Kassette werden Bilder zugeordnet.

Wen höre ich wo?

Einem Kind werden die Augen verbunden. Die anderen Kinder verteilen sich im Raum. Jeder darf dann ein Wort sagen. Das Kind mit den verbundenen Augen muss erkennen, wer sich wo aufhält.

Gleich oder nicht gleich?

Einem Kind werden immer zwei Geräusche vorgespielt. Es soll sich entscheiden, ob diese gleich oder unterschiedlich klingen.

Ein Kessel Buntes (Verschiedene Materialien)

Kerzen

- Kerzen auspusten (Wer schafft die meisten Kerzen? Wer pustet am weitesten? usw.)
- Kerzen anpusten, ohne dass sie ausgehen (Nur unter Aufsicht von Erwachsenen durchführen!)

Was riecht denn da?

- Streichholzschachteln oder Film Dosen werden mit Gewürzen gefüllt.
- Der Geruch der Gewürze soll beschrieben werden.
 - Memoryspiel möglich

Wattependel

Wer kann das Pendel mit einem Atemzug am längsten in Bewegung halten?

Eierlauf

Ein Löffel wird am Stiel mit dem Mund festgehalten. Auf den Löffel wird ein Plaste-Ei gelegt. Nun kann sich das Kind vorsichtig bewegen.

Mundangeln

An einen Strohhalm wird eine kleine Schnur mit einem Magneten gebunden. Der Strohhalm darf nur mit dem Mund geführt werden. Kleine Papierfische, die mit Büroklammern versehen sind, müssen geangelt werden.

Auf dem Kamm blasen...

Wir machen Musik mit Kamm und Papier...

Essen ohne Hände

- Es wird gegessen, ohne die Hände zu benutzen – zum Beispiel:
- Salzstangen
 - Fruchtgummischnüre
 - Fruchtstückchen auf kleinem Teller

Künstler üben

Ein Korken wird zwischen die Lippen genommen, dann wird gesprochen.

Na, na, na, was ess´ ich da?

Aus Obst und Gemüse werden verschiedene kleine Formen geschnitten. Die Kinder haben verbundene Augen und müssen, nachdem Sie die Speise im Mund haben, deren Form bestimmen, den Geschmack beschreiben und die Speise erraten.

Was fühle ich?

- Die Kinder beschreiben und erkennen ggf., was sie fühlen?
- Fühlsäckchen
 - Tastbretter
 - Fußtastbretter
 - Fußtaststrecken
 - Igelbälle (Zahlen schreiben usw.)

Das Onkel-Kurt-macht-Faxen-Spiel

Welches Kind macht nicht gern Faxen. Noch mehr Spaß macht es, wenn die Erwachsenen auch Faxen machen. Und bei allem Faxen machen, lernt man sein Gesicht richtig kennen. Zunge, Lippen, Kiefer, Augen und die wahnsinnig vielen Gesichtsmuskeln nach eigenem Willen tanzen lassen, ist also gar nicht blöd, wie viele meinen.

Onkel Kurts Grundfaxen:

1. Onkel Kurt drückt auf den Kopf. Die Zunge kommt weit heraus.
2. Onkel Kurt zieht am rechten Ohr. Die Zunge zeigt nach rechts.
3. Onkel Kurt zieht am linken Ohr. Die Zunge zeigt nach links.
4. Onkel Kurt zieht an der Nase. Die Zunge zeigt nach oben.
5. Onkel Kurt drückt an das Kinn. Die Zunge zeigt nach unten.
6. Onkel Kurt zieht an den Wangen. Die Zunge rollt sich.
7. Onkel Kurt drückt an den Kehlkopf. Die Zunge verschwindet wieder.

8 Literatur- und Spielesammlung

Die im folgenden aufgeführten Bücher und Spiele sind Empfehlungen. Sie sind bei der Förderung sprachauffälliger Kinder gut einsetzbar. Es wird aber ausdrücklich darauf hingewiesen, dass es sich um eine Auswahl handelt. Die Leserinnen und Leser werden aufgefordert, diese Liste jederzeit mit ihren eigenen Empfehlungen zu vervollständigen.

Literatur- und Spielesammlung

Verfasser/Herausgeber/Anbieter: Titel	Hinweise zum Einsatz des Mediums
Adams,I./Struck,V./Tillmanns-Karus,M.: Kunterbunt rund um den Mund. Dortmund. 2001.	Materialsammlung für die mundmotorische Übungsbehandlung
Anders, W.: Heute schon berührt. Dortmund. 2002.	Körperkontakt in Entwicklung und Erziehung
Breithecker, D.: Bewegung ist ein Kinderspiel. München. 2001.	Bewegungsspiele für Kinder ab vier Jahren für drinnen und draußen
Burger-Gartner, J./Heber, D.: Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsleistungen bei Vorschulkindern. Dortmund. 2003.	Diagnostik und Therapie in Bezug auf auditive Wahrnehmung und Verarbeitung
Deutsche Angestellten Krankenkasse: Schulhof – Spiele. Bautzen. 1994.	Spiele, zum Teil längst vergessene, für die Zeit an der frischen Luft
Ehrlich, P./Heimann, K.: Bewegungsspiele für Kinder. Dortmund. 1995.	Förderung der Entwicklung durch Bewegung
Falkenberg, G.: Fingerspiele. Niedernhausen/Ts. 1996.	Taktile Reize und feinmotorische Übungen als Fingerspiele unter Verwendung von Abzählreimen und kommunikativen Anlässen
Finken – Verlag, Postfach 1546, 61405 Oberursel DAZ – Box.	Ein komplexes Sprachförderprogramm für Kinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen und unzureichender Sprachkompetenz
Fischer-Olm, A.: Alle Sinne helfen mit. Dortmund. 2002. Mit schöner Sprache durch das Jahr. Dortmund. 2003.	Ein Buch zur ganzheitlichen Arbeit im Kindergarten Ein multisensorieller, sprachfördernder Lehrgang
Gollwitz, G.: Grammatik fördern im Alltag. Bad Abbach. 2003. Ich male. Was tust du?. Bad Abbach. 2002. Mit Ritualen im Alltag Sprache fördern. Bad Abbach. 1998. 100 neue Sprechspiele. Bände 1–4.	Grammatikkonzepte, die aus Handlungen erwachsen Spiele zur Förderung der Grammatik Förderung der Aussprache, der Grammatik und des Redeflusses in der Kindertagesstätte und zu Hause Arbeitsmaterial zur kreativen und vielfältigen Arbeit mit Stämmern
Götte, R.: Sprache und Spiel im Kindergarten. Weinheim und Basel. 1994.	Ein Praxisbuch zur Sprach- und Spielförderung
Herrmann – Strenge, A.: Laute Flaute – stiller Sturm. Dortmund. 2003.	Sensibilisierung der Kinder für bewusstes Hören
Kraus, U.: Mit Hand und Fuß über Tisch und Stuhl. Dortmund. 2002.	Verbindung von „Turnen und Alltag“
Lingo Play – Lernspiele, Postfach 250324, 50519 Köln Lernspiele und Fördermaterialien.	Wahrnehmung und Bewegung Wortschatz Sprachförderung Grammatik Phonologische Bewusstheit Aussprache und Mundmotorik
Löscher, W.: Vom Sinn der Sinne. München. 1994.	Spielerische Wahrnehmungsförderung für Kinder
Mertens, C.: Lernprogramm zur Wahrnehmungsförderung. Dortmund. 2002.	25 Lerneinheiten zur Wahrnehmungsförderung aus allen Sinnesbereichen
Mertens, C./Wasmund – Bodenstedt, U. 10 Minuten Bewegung. Dortmund. 1998.	Vorschläge für kurze Übungssequenzen mit alltäglichem Material
Merthan, B.: Spiele zur Schulvorbereitung. Freiburg, Basel, Wien. 2001.	Spielerisch wahrnehmen und lernen
Miedzinski, K.: Die Bewegungsbaustelle. Dortmund. 2000.	Kinder bauen ihre Bewegungsanlässe selbst

Verfasser/Herausgeber/Anbieter: Titel	Hinweise zum Einsatz des Mediums
Oussoren – Voors, Ragnild.: Schreibtanzen I. Dortmund. 2002.	Von abstrakten Bewegungen zu konkreten Linien, Vermittlung von Zusammenhängen zwischen Körper und Handschrift mit Musik-CD
Rieck, G.: Förderung durch Spielen. Dortmund. 1999.	Spielesammlung zur Förderung von Kindern im Vorschulalter, Arbeit mit Alltagsmaterialien
Rotmann, A./Braun, W./Reisch, A./Bücklein, T.: Eltern-Ratgeber Sprachtherapie. Konstanz. 2003.	Eltern – Fragen beantwortet
Röttgen, G.: Spielerlebnisse zum handelnden Spracherwerb. Dortmund. 1995.	Tier – Theater – Texte
Schönrade, S./Pütz, G.: Die Abenteuer der kleinen Hexe. Dortmund. 2003.	Bewegung und Wahrnehmung beobachten, verstehen, beurteilen und fördern
SCHUBI Lernmedien, Zeppelinstr. 8, 78244 Gottmadingen Reise durch den Märchengarten. Zwergenreise um den See. Bildkarten zu folgenden Themen: Präpositionen, Tätigkeiten, Adjektive, Nahrungsmittel, Ursachen – Wirkungen, Nacherzählung	Würfelspiel zum Laut R Würfelspiel zu den Lauten S und Z Intensive Förderung von Wortschatz, Grammatik, Sprachgedächtnis
Schwerin, A. v.: Sprache haben – sprechen können. Freiburg, Basel, Wien. 1987.	Hilfen für sprach- und sprechauffällige Kinder im Kindergarten
Schwitters, W.: Sprachspatz Lautgeschichten – Lautlieder. Dortmund. 1999.	Lustige Lautbildungsgeschichten nach Lauten geordnet. (Mit Kassette)
Struck, V./Mols, D.: Atem – Spiele. Dortmund. 2001.	Anregungen für die Sprach- und Stimmtherapie mit Kindern unter Verwendung von Alltagsmaterialien
Textor, M. R.: Projektarbeit im Kindergarten. Freiburg, Basel, Wien. 1995.	Förderung von Selbsttätigkeit, entdeckendem Lernen, Ganzheitlichkeit, Lebensnähe, Handlungs- und Gemeinwesenorientierung
Thiesen, P.: Konzentrationsspiele für Kindergarten und Hort. Freiburg. 1990.	Lebendige Förderung ohne Dressur und Stress
Triologo, Postfach 102117, 78421 Konstanz Basisspiele: Na Logo – Laute, Wortschatz, Inhalte Links oder Rechts – ähnliche Laute, Minimalpaare... Laute üben: Quartette Zwillingsbilder LogoTRIOs Detektiv Langohr. Wer Wie Was.	Lernspiele für Einzel- und Gruppenarbeit Computer – Software zur auditiven Wahrnehmung Großes Würfelspiel zur Grammatik
Westermann Lernspiele Verlag, Postfach 4929, 38039 Braunschweig Konzentrationstraining für Vor- und Grundschulkindern 1 und 2. Übungen für Vorschulkinder 1 bis 4.	Konzentrationsschulung Übungen zur Beobachtungs-, Kombinations- und Denkfähigkeit (mit Lük – Kästen)
Zimmermann, A.: Ganzheitliche Wahrnehmungsförderung bei Kindern mit Entwicklungsproblemen. Dortmund. 2000.	Möglichkeiten der sensomotorischen Integration werden im Überblick dargestellt



Literaturnachweis

Bach, H.:
Grundlagen der Sonderpädagogik. Stuttgart. 1999.

Bleidick, U.:
Betrifft Integration: Behinderte Kinder in allgemeinen Schulen.
Berlin. 1988.

Bleidick, U./Rath, W./Schuck, K.D.:
Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995).

Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung:
Frühförderung – Einrichtungen und Stellen der Frühförderung in der Bundesrepublik Deutschland.
Bonn. 2003.

Comenius – Institut:
Leistungsbeschreibung der Grundschule. Überarbeitete Fassung. Radebeul. 2002.

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik:
Stottern bei Kindern. Berlin. 2002.

Drave, W./Rumpler, F./Wachtel, D.:
Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren. Würzburg. 2000.

Dresber, W./de Neve, W.:
Ergotherapie – Grundlagen und Techniken. Berlin. 1997.

Grohnfeldt, M. (Hrsg.):
Handbuch der Sprachtherapie. Band 3. Berlin. 1992.

Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland.

Hempel, U.:
P.I.S.A. – Wie schief steht der Turm eigentlich. In: Die Sprachheilarbeit. Heft 6. 2002.

Keilmann, A.:
So lernt mein Kind sprechen. Rombach/Aarau. 1998.

Klippert, H.:
Kommunikationstraining. Weinheim und Basel. 2000.

Konferenzdokumentation:
Schule und Gesundheit. Dresden. 1997.

Krenz, A.:
Ist mein Kind schulfähig?. München. 2003.

Laewen, H.-J.:
Was Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen bedeuten können. In: Forscher – Künstler – Konstrukteure: Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Berlin. 2002.

Meyers kleines Lexikon Pädagogik. Mannheim. 1988.



Literaturnachweis

Miller, R.:

Das ist ja wieder typisch. Weinheim und Basel. 2000.

Motsch, H.-J.:

Die idiographische Betrachtungsweise – Metatheorie des Stotterns. In: Handbuch der Sprachtherapie. Band 5. Berlin. 1992.

Niebes, L./Becher, B./Pollmann, A.:

Schulgesetz und Schulordnungen im Freistaat Sachsen. Praxiskommentar mit Hinweisen zum Lehrerdienstrecht. Stuttgart, München, Berlin, Hannover, Weimar, Dresden. 2001.

Pape, U.:

Die Rehabilitationskurse für Stotterer, Polterer. In: Die Sprachheilarbeit. Heft 2. 1986.

Pape, U.:

Erlernen neuer Sprechformen als Stotterertherapie. In: Handbuch der Sprachtherapie. Band 5. Berlin. 1992.

Salimbene von Parma:

Chronica. Nr. 1664.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus:

Die optimierte Schuleingangsphase – Informationen zum Projekt. Dresden. 2002.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus:

Handbuch zur Förderdiagnostik. Dresden. 2002.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus:

Lehrplan Grundschule Deutsch. Klassenstufen 1 bis 4 (Entwurf). Dresden. 2003.

Schulgesetz für den Freistaat Sachsen (SchulG). Vom 03. Juli 1991, zuletzt geändert durch das Gesetz vom 29. Juni 1998.

Schulz von Thun, F.:

Miteinander reden. Band 1. Störungen und Klärungen. Reinbek. 1996.

Thiesen, P.:

Wahrnehmen – Beobachten – Experimentieren. Spielerische Sinnesförderung in Kindergarten und Grundschule. Weinheim und Basel. 2001.

Tollkühn, S.:

Die sprachlichen Fähigkeiten von Erstklässlern. Dissertation. Leipzig. 2001.

Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über Förderschulen im Freistaat Sachsen. Vom 27. März 1996, zuletzt geändert durch VO vom 06. Juli 1999.

Wendlandt, W.:

Sprachstörungen im Kindesalter. Materialien zur Früherkennung und Beratung. Stuttgart, New York. 1998.

Wirth, G.:

Sprachstörungen – Sprechstörungen – Kindliche Hörstörungen. Lehrbuch für Ärzte, Logopäden und Sprachheilpädagogen. Köln. 1994.



Danksagung

Ein besonderer Dank für die Mitarbeit an den Abschnitten D und I geht an folgende Kolleginnen:

Carmen Wolf	Kindertagesstätte Zwergenland, Königswartha
Ramona Brückner	Kindertagesstätte Solidarität, Bautzen
Roswitha Kunze	Kindertagesstätte Findikus, Bautzen
Cornelia Panter	Kindertagesstätte Schier
Marlies Eichler	Kindertagesstätte Glückskäfer, Uhyst
Isolde Petzold	Kindertagesstätte Weißenberg
Kathrin Rührich	Kindertagesstätte Knirpsenland, Großdubrau
Birgit Katscher	Kindertagesstätte Max und Moritz, Neschwitz
Ellen Kalpin	Kindertagesstätte Butterbergwichtel, Bischofswerda



Impressum

- Herausgeber:** Sächsisches Staatsministerium für Soziales
Albertstraße 10, 01097 Dresden
E-Mail: info@sms.sachsen.de
www.sms.sachsen.de
- Verfasser:** Uwe Hempel
Schulleiter Förderschulzentrum Sprache
Sprachheilschule Dresden
- Redaktion:** Kristina Klug
Sächsisches Staatsministerium für Soziales
Referat Presse- und Öffentlichkeitsarbeit
- Bildnachweis:** Kinderhaus Leubnitz e. V., Dresden
- Gestaltung und Satz:** SAXONIA WERBEAGENTUR, Dresden
- Druck:** Druckhaus Dresden
- Redaktionsschluss:** Juli 2004
- Auflage 2004:** 5.000 Stück
- Bezugsadresse:** Zentraler Broschürenversand der Sächsischen Staatsregierung
Hammerweg 30, 01127 Dresden
Tel.: (03 51) 2 10 36 71, Fax: (03 51) 2 10 36 81
E-Mail: Publikationen@sachsen.de
sowie über
Internet: www.sms.sachsen.de
- Wichtiger Hinweis:** Bei E-Mails kein Zugang für elektronisch signierte sowie für verschlüsselte elektronische Dokumente.
- Diese Broschüre wird kostenlos abgegeben. Sie ist auch zum Download verfügbar unter www.sms.sachsen.de – Service/Publikationen.
- Verteilerhinweis:** Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit des Freistaates Sachsen herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Personen, die Wahlwerbung betreiben, im Wahlkampf zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf diese Druckschrift nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Landesregierung zugunsten einzelner Gruppen verstanden werden könnte.
- Den Parteien ist es gestattet, die Druckschrift zur Unterrichtung ihrer eigenen Mitglieder zu verwenden.

Für den Inhalt ist der Verfasser verantwortlich.