

Evelyn Baumgart

**Stettener
Deskriptionsdiagnostik des
Sprachentwicklungsstandes von
Menschen
mit geistiger Behinderung**



*Eine methodische Handreichung
für die Praxis*

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Baumgart, Evelyn:

Stettener Deskriptionsdiagnostik des Sprachentwicklungsstandes
von Menschen mit geistiger Behinderung : eine methodische
Handreichung für die Praxis / Evelyn Baumgart. – Reutlingen :
Diakonie-Verl., 1997

ISBN 3-930061-43-0

ISBN 3-930061-43-0

Diakonie-Verlag
Gustav-Werner-Straße 24, 72762 Reutlingen
Telefon (0 71 21) 278 860, Telefax (0 71 21) 278 818

© Evelyn Baumgart

Hergestellt in der Grafischen Werkstätte der Gustav Werner Stiftung
zum Bruderhaus, Reutlingen

Titelbild:
Bernd Bukowski, Liebhaben, 1990, Acryl, 70 x 100 cm

Vorwort

Die logopädische Abteilung des Bereiches »Heilpädagogische Förderung« der Diakonie Stetten, in der die Stettener Deskriptionsdiagnostik des Sprachentwicklungsstandes von Menschen mit geistiger Behinderung entstand, existiert seit 1984. Von Anfang an wurden auch schwerbehinderte Menschen in die logopädische Versorgung bezüglich Lagerung, Körperhaltung und Mundmotorik einbezogen.

Natürlich war und ist es schwierig, die verbale, prä- und nonverbale Verständigungsfähigkeit mancher Menschen mit geistiger Behinderung bzw. deren Erweiterung durch entsprechende fachliche Hilfen einzuschätzen. Kognitive Einschränkungen vermischen sich mit Hospitalisierungseffekten in einer Weise, die manchmal zu ungerechtfertigten Urteilen führt.

Auf deskriptive Weise zu erfassen, was vom Klienten sprachlich verstanden und was sprachlich benannt und mitgeteilt werden kann, klärt zwar diese Sachverhalte im Einzelfall nicht auf, leistet jedoch einen wichtigen Beitrag zur Anfangsdiagnostik bzw. bei der Beobachtung von Verständigungsfortschritten bei entsprechender Fragestellung.

Für die Anfangsdiagnostik ist die Stettener Deskriptionsdiagnostik deswegen besonders wichtig, weil sie es bei unbekanntem Klienten erlaubt, sich ein unabhängiges Urteil über den Stand der (gezeigten) Sprachentwicklung zu machen. Für diese erste Einschätzung ist keine spezielle Therapiesituation nötig. Der Einsatz des vorgestellten Verfahrens in seiner Gesamtheit oder einzelner Teilschritte ist auch im Alltag und durch alle Bezugspersonen denkbar, zumal es keine Punktauswertung gibt, für die die Überprüfung in allen Teilaufgaben notwendig wäre. Kleine Entwicklungsfortschritte sind in der Wiederholung des gesamten Verfahrens oder entsprechend der Fragestellung ausgewählter Teilschritte ohne aufwendige Punktberechnungen sichtbar. Damit wird die Stettener Deskriptionsdiagnostik zu einem wichtigen Instrument der Förderdiagnostik, die ja bei Menschen mit geistiger Behinderung seit längerem ihren Platz zu Lasten der klassischen Testdiagnostik gefunden hat, und liefert einen Mosaikstein in der Diagnostik, der die Kommunikation zwischen Erziehern, Betreuern und Angehörigen und die eigentliche Therapieplanung erleichtert.

Wir wünschen dieser Deskriptionsdiagnostik eine über Stetten hinausreichende Verbreitung.

Hermann Kolbe
Dipl. Psychologe
Leiter der Heilpädagogischen Förderung Stetten

Stettener Deskriptionsdiagnostik des Sprachentwicklungsstandes von Menschen mit geistiger Behinderung

Bei dem vorliegenden Diagnostikverfahren handelt es sich um eine einfach zu handhabende Möglichkeit, in relativ kurzer Zeit den aktuellen Sprachentwicklungsstand eines behinderten Menschen zu ermitteln. Die insgesamt 19 Teilschritte gehen von der einfachen Benennung (Denotation) bekannter Gegenstände aus und reichen über grammatikalische Teilkenntnisse hin bis zu komplexen syntaktischen Konstruktionen. Erfaßt werden jeweils die Leistungen im rezeptiven und produktiven Bereich. Das Material besteht aus Originalen in den ersten und Zeichnungen bzw. Fotos in den späteren Teilschritten. Durch den Ansatz bei einfachen Denotationen und den Verzicht von Testmaterial auf höheren Abstraktionsstufen eignet sich die vorgelegte Deskriptionsdiagnostik bestens für die praktische Arbeit mit geistig behinderten Menschen.

Die Auswertung erfolgt beschreibend; auf Punkte und Prozentangaben wurde verzichtet. Die Erfassung auch eines geringen Leistungszuwachses ist in Wiederholungen der Deskriptionsdiagnostik innerhalb jedes einzelnen Teilschrittes möglich.

Die Einschätzung des sprachlichen Entwicklungsstandes bei Menschen mit geistiger Behinderung ist oft auf Langzeitbeobachtungen angewiesen, da die bekannten standardisierten Sprachtests und Sprachentwicklungsüberprüfungen auf Grund der anfänglichen sprachlichen Anforderungen, die für viele unserer Kinder und Jugendlichen oft der Endstand zu sein scheinen, und auf Grund der Abstraktionsebenen des Materials kaum einsetzbar sind.

So verlangt zum Beispiel der Heidelberger Sprachentwicklungstest bereits in seinem ersten Schritt das Verstehen grammatischer Strukturen. Zum anderen liegt die Ursache im Material; in der Orientierenden Sprachverständnisprüfung von R. SEIDEL¹ wird bereits im ersten Schritt der Überprüfung (Verständnis für Substantive) auf der Abbildebene gearbeitet. Das Verstehen grammatischer Strukturen und die Abbildebene sind als Einstieg einer Überprüfung bei geistig behinderten Menschen wenig geeignet.

Können Menschen mit geistiger Behinderung diese Hürden in den ersten zwei, drei Schritten noch nehmen, so werden die sprachlichen Anforderungen sehr schnell zu hoch, so daß das Leistungsbild in den Auswertungen sehr viel ungünstiger ist als die tatsächliche Leistung. Bei nochmaliger Überprüfung nach einer angemessenen Zeit entsteht in der Auswertung kein anderes Bild, so daß allein von den Protokollbögen und Auswertungstabellen her der Eindruck entstehen muß, es hätte in der Sprachentwicklung keine Entwicklung gegeben.

Die Ausnahme hierbei liegt im Bereich der Artikulation, wo bereits die Verbesserung nur eines Lautes im Anlaut, Inlaut oder Auslaut festzustellen ist. In den Bereichen Semantik und Grammatik jedoch sind kleine Entwicklungsfortschritte mit den bekannten Sprachentwicklungstest/-überprüfungen nicht aufzuspüren. Dabei darf allerdings nicht vergessen werden,

daß diese Tests und Prüfungen nicht für den Personenkreis der Menschen mit geistiger Behinderung erstellt worden sind. Die Verwendung dieser Tests/Prüfungen sind auf Dauer kaum mehr als eine Notlösung. In der Praxis sieht es derzeit so aus, daß sich Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, die speziell zur Sprachförderung mit geistig behinderten Menschen arbeiten, aus verschiedenen standardisierten Tests einzelne Untersuchungsschritte nehmen und diese Schritte mit Arbeitsmaterialien für den Unterricht an Sonderschulen kombinieren, die auch für die Sprachförderung nutzbar sind. Nicht zuletzt auf Grund des Mangels an einsetzbaren Sprachüberprüfungen trifft man selbst auf die Meinung, es sei überhaupt unmöglich, den sprachlichen Entwicklungsstand eines geistig behinderten Menschen anders als dadurch einzuschätzen, daß man diesen Menschen lange kenne und mit ihm intensiv arbeite, so daß sich ein »Gefühl« für seine Leistungen entwickle, das dann vor dem Hintergrund des Wissens und der Erfahrungen in Worte gekleidet werden könne. Es liegt auf der Hand, daß eine schnelle und genauere Beurteilung der sprachlichen Leistungen so nicht möglich sein kann.

Die Deskriptionsdiagnostik des Sprachentwicklungsstandes von Menschen mit geistiger Behinderung will ein Versuch sein, die beschriebenen Hürden für Menschen mit geistiger Behinderung zu vermeiden und ihren Sprachentwicklungsstand verlässlicher einzuschätzen.

Die hier vorgelegte Deskriptionsdiagnostik folgt der Ontogenese der Sprache. So steht am Beginn ein Beobachtungsbogen, der Aufschluß darüber gibt, welches Niveau die präverbalen Kommunikation erreicht hat. Um auch dazu die Vorstufe – die nonverbale Kommunikation – zu beachten, sollte der Beobachtungsbogen zum Entwicklungsstand der Nonverbalen Kommunikation der Humboldt-Universität Berlin, Sektion Rehabilitationspädagogik und Kommunikationswissenschaften vorgeschaltet werden, in dem es um nonverbale Voraussetzungen für den Spracherwerb geht. Sind die Menschen mit geistiger Behinderung noch auf dieser Stufe, so ist die Basale Kommunikation als Möglichkeit zur Kontaktaufnahme angezeigt. – Diese Einschätzung und die Auswahl der entsprechenden Mittel stellt in der Regel in der Praxis kein Problem dar.

Obwohl der Vergleich des aktuellen Sprachentwicklungsstandes eines geistig behinderten Kindes, Jugendlichen oder Erwachsenen mit der Ontogenese der Sprachentwicklung als problematisch und in seiner Aussage oft als fragwürdig empfunden wird, sollen einige Eckdaten der normalen Sprachentwicklung des Kindes in Anlehnung an R. BECKER und andere² genannt sein, wobei zunächst daran erinnert sei, daß es bei Menschen mit geistiger Behinderung eine beinahe regelhafte Verschiebung von Sprachrezeption und -produktion zu geben scheint und der Kompetenzzuwachs im Bereich der Rezeption eher und umfangreicher erfolgt als im Bereich der Produktion.

Zwischen **1;0 und 1;6** Lebensjahren sind etwa 30 Wörter zu unterscheiden, wobei hier Einwortäußerungen die Bedeutung einer ganzen Aussage haben; sagt ein Kind »Papa« kann dies eine Aufforderung an den Vater sein, zum Kind zu kommen, kann die Frage sein, ob er es ist, der im Raum ist, oder Ausdruck der Freude über sein Erscheinen sein. Benutzte Wörter/Ausdrücke sind amorph. Von Kindern dieses Alters sind die sogenannten Kinderwörter wie »ham-ham« für Essen zu hören; auch erste Tätigkeitsbezeichnungen treten in dieser Form auf. Hin und wieder ist »das« als Hinweiswort zu erkennen und damit als Bezeichnung, wenn das eigentliche Substantiv noch fehlt. Neben den Vokalen werden die ersten Konsonanten (m, n, p, t, k, f, l) und offene und geschlossene Silben gesprochen.

Zwischen dem 1;6 und 2;0 Lebensjahr sind etwa 300 Wörter zu unterscheiden, es ist der Beginn des ersten Fragealters und es kommt zu ersten 2- und 3-Wortäußerungen ohne grammatischen Satzbau. In den Sprachproduktionen der Kinder spiegelt sich die täglich wachsende Umwelt- und hier vor allem Objektkennntnis wider. Gegen Ende des 2. Lebensjahres kommt es bereits zu 3- und Mehrwortäußerungen. In dieser Zeit stellt das Kind die ersten Fragen, die noch ohne Fragepronomen gebildet werden. Bei Substantiven und Verben sind die Anfänge der morphologischen Formveränderungen zu erkennen. Im Bereich der Substantive werden Singular und Plural unterschieden. Die Pluralbildung ist fehlerhaft und wird über -s realisiert. Erste Verbformen werden gebildet. Imperative, Infinitive und die 1. und 3. Person Singular Indikativ Passiv. Diese Personalformen kann das Kind erst dann verstehen und benutzen, wenn es eine anfängliche Vorstellung von Ich und Nicht-Ich entwickelt hat. Auch bei älteren geistig behinderten Menschen fällt häufig auf, daß sie von sich mit dem Vornamen und in der dritten Person Singular sprechen: »Verena geht« statt »ich gehe«. Bezugspersonen korrigieren dann auffallend »du gehst«, worauf häufig ein Nicken und die Wiederholung »Verena geht« erfolgen. In der normalen Sprachentwicklung sind in dieser Phase die ersten Modal- und Lokaladverbien und Hervorhebungen zu beobachten. Das erste gebildete Possessivpronomen »mein« taucht in der begriffenen Abgrenzung zur Umwelt auf. Als Fragepronomen erscheinen »wer«, »was« und »wo«. Die Entwicklung des Artikelgebrauchs setzt ein, wobei es keine Formveränderung entsprechend des Genus der Substantive gibt, sondern nur der allgemeine Artikel »de« (für »der«, »die«, »das« im Singular und »die« im Plural) gebraucht wird. Das Kind kann nun auch einfache Silbenstrukturen erkennen und spricht zumeist die ersten beiden Silben richtig, wobei es weitere Silben oft ausfallen läßt.

Zwischen **2;0 und 2;6** Lebensjahren wird das 1. Fragealter angesetzt. Es sind etwa 450 Wörter zu unterscheiden und die Kinder eignen sich nun die Morphologie und die Syntax an. Sie bilden einfache und einfach erweiterte Sätze, die in ihrer

Bildung noch fehlerhaft sein können; Fragen werden jetzt mit ohne Interrogativpronomen gebildet. Bei allen Wortarten kommt es nun zu morphologischen Formveränderungen. Die Fälle des Substantivs und die Zeit- und Personalformen des Verbs werden als erste normgerecht verwendet, wobei der Genitiv zunächst noch Schwierigkeiten bereiten kann. Die Kinder kennen die Möglichkeiten der Pluralbildungen im Deutschen, wobei aktuelle Bildungen im Sprachvollzug noch fehlerhaft sein können. Besondere Schwierigkeiten bereiten noch die Umlautungen (Hut – Hüte), die formgleichen Singular-/Pluralformen (ein Sessel – zwei Sessel) und die Deklinationen in Singular und Plural. Der normgerechte Gebrauch der Artikel ist eher zufällig. Es treten erste Hilfsverben auf, wobei hier auf den Zusammenhang zwischen der Verwendung der Hilfsverben und dem Bemühen der Bezugsperson um Höflichkeit der Kinder (ich möchte) hingewiesen sein soll. Es gibt noch keine Kongruenz zwischen Person und Numerus bei den Verben, es wird unterschieden zwischen Verlauf und Vollzug einer Handlung über unterschiedliche Zeitformen. Die ersten Formen im Präsens Passiv (Puppe wird gewaschen) werden gebildet. Im Bereich der Adverbien kommen nun Gegensätze und mit dem Verständnis für reale zeitliche Abläufe temporale hinzu. Das Kind versteht erste gegensätzliche Merkmale von Gegenständen und Handlungsweisen und bildet Antonyme. Es sind bereits erste Komparative und dabei häufig falsche Analogiebildungen (klein – kleiner und gut – guter) zu beobachten. Die Kongruenz zum Substantiv und die Deklination von Adjektiven ist noch unsicher. Das Kind verwendet zunehmend »ich« zur Bezeichnung der eigenen Person und verwendet für sein Gegenüber »du«. Mit zunehmenden Umweltkenntnissen und dem Verständnis von Lagebeziehungen tauchen nun zunächst lokale Präpositionen, mit dem Verständnis für zeitliche Relationen temporale Präpositionen und mit der Einsicht in Handlungsabläufe modale Präpositionen auf. Die syntaktischen Leistungen stehen im Zusammenhang mit dem ersten Gebrauch zunächst kopulativer Konjunktionen. Die Kinder können unterschiedliche Merkmale von Lauten wahrnehmen und unterscheiden (stimmlos – stimmhaft, Artikulationsstelle). Es kommt noch zum Umstellen, Verwechseln und Auslassen von Konsonanten, die in dieser Stufe noch entwicklungsbedingt sein können.

Das zweite Fragealter beginnt zwischen dem **2;6 und 3;0** Lebensjahr. Nun werden etwa 900 Wörter verwendet. Einfache und einfach erweiterte Sätze werden jetzt normgerecht gebildet; die Satzverbindungen werden mit Konjunktionen konstruiert. Es kommt zu ersten Satzgefügen (Hypotaxe), die zunächst noch unverbunden sind; erst nach und nach werden die einzelnen Aussageteile über kausale, temporale und modale Konjunktionen verbunden.³ Die Wörter werden nun von ihrer Bedeutung her und in der Aussage normgerecht verwendet, wobei es noch zu Fehlern bei der Formveränderung kommen kann. Substantive werden zunehmend (im Sinne der

Sprachökonomie) durch Pronomen ersetzt.⁴ Die Kinder verwenden in dieser Sprachentwicklungsstufe erste substantivier- te Verben und erwerben das Verständnis für Zeitbegriffe (Nacht – Tag). In der Sprache der Kinder erscheinen die ersten Oberbegriffe als Ausdruck für Klassenbildungen nach bestimmten Gegenstandsmerkmalen. Im Bereich der Verben kommt es zu Bedeutungserweiterungen durch Präfixe. Dativ und Akkusativ nach Präpositionen können noch nicht immer sicher unterschieden werden. Der erste Gebrauch der Relativ- pronomen ist zu beobachten. Der unbestimmte Artikel wird meist normgerecht, der bestimmte Artikel noch fehlerhaft gebraucht. Es treten erstmals kausale Konjunktionen auf. Im Bereich der Artikulation sind nur Konsonantenverbindungen mit k und s noch fehlerhaft.

Zwischen dem **3;0 und 4;0** Lebensjahr sind etwa 1.500 Wörter zu unterscheiden. Die Bildung von Satzverbindungen und Satzgefügen wird sicherer und nimmt in ihrem Umfang wesentlich zu. Bei den Satzgefügen sind vor allem Lokal- und Temporalbestimmungen zu beobachten. Die Kinder können jetzt fremde Äußerungen in Satzgefügen über »daß« kenntlich machen. Im Bereich der Morphologie festigt sich die Kon- gruenz zwischen Substantiv und Pronomen, Substantiv und Adjektiv und Substantiv und Artikel. Entsprechend der Valenz der Verben bilden die Kinder nach einem Verb nun den Nomi- nativ, Dativ und Akkusativ der Substantive und Pronomen richtig. Die Unterschiede zwischen den Gegenständen werden differenzierter wahrgenommen und dienen als Grundlage für Klassenbildungen, so daß mehr Oberbegriffe entstehen. Die Pluralbildungen sind meist normgerecht, wobei auch noch zwischen dem 5;0 und 6;0 Lebensjahr an die Pluralbildungen eine Pluralendung gehängt wird, die sich nicht von der Singu- larform unterscheiden. Die Kasusbildung nach Präpositionen wird sicherer. In den Aussagen kommt es zu einer Reihung von Konjunktionen (nämlich weil), die oft die emotionale Beteili- gung und Wertigkeit der Aussagen für das Kind deutlich machen. Die Zeitformen des Verbs im Präsens und Perfekt werden nun sicherer; Imperfekt und Plusquamperfekt tauchen auf. Adverbien, Präpositionen und Konjunktionen nehmen in ihrem Umfang zu. Im Bereich der Adjektive kommt es zum Gebrauch der Komparation von Antonymen. Der Superlativ wird zumeist über »ganz« gebildet (groß – größer – ganz groß/ganz größer) ausgedrückt. Die Possessivpronomen werden im Singular dekliniert. Die Interrogativpronomen nehmen zu. Der bestimmte Artikel wird dekliniert, wobei die normge- rechte Deklination erst mit 6;0 sicher wird. Lautverbindungen mit »k« und »sch« werden noch nicht sicher gebildet.

Zwischen dem **4;0 und 5;0** Lebensjahr benutzen die Kinder etwa 2.000 Wörter und verwenden komplizierte syntaktische Konstruktionen normgerecht. Die Differenzierung von zeitli- chen Relationen drückt sich im Gebrauch von »Vormittag« und »Nachmittag« aus. Die Kinder erlernen in dieser Sprachent-

wicklungsstufe den Genitiv. Neben substantivierten Verben kommt es jetzt zur Bildung von substantivierten Adjektiven. Im Bereich der Verben tritt erstmals die Form Futur I auf. Der Superlativ der Adjektive wird richtig gebildet, und es kommt zu sogenannten naiven Steigerungen (lieb – nicht so lieb – böse). Die Deklination der Pronomen erfolgt im Singular und Plural, wobei es im Dativ oft zu Fehlern kommt und der Geni- tiv kaum gebraucht wird. Die Relativ- und Indefinitpronomen nehmen zu (der, wer, welcher – niemand, keiner, jemand).

Zwischen dem **5;0 und 6;0** Lebensjahr verwenden die Kin- der etwa 3.000 Wörter. In den Aussagen kommt es zunehmend zu Wertungen von eigenen und fremden Handlungen auf der Grundlage erworbener Wertungsmuster. Deklination, Konjuga- tion und Komparation sind zumeist normgerecht. Die Oberbe- griffe differenzieren sich weiter. Die Zeitformen des Verbs wer- den zunehmend sicher beherrscht und in Sätzen richtig ange- wendet. Fehler sind noch beim Futur II zu beobachten. Inhalt- lich werden nun Wirklichkeitsformen (Indikativ) und Möglich- keitsformen (Konjunktiv) unterschieden und sprachlich umgesetzt, wobei der Konjunktiv oft noch fehlerhaft gebildet wird. Neben der Bezeichnung von acht Grundfarben und den ersten Mischfarben erscheinen im Bereich der Adjektive jetzt zusammengesetzte Adjektive (pechschwarz, himmelblau). In einer Aussage kann das Kind nun Personalpronomen für meh- rere Substantive verwenden, wobei es zu falschen Kongruen- zen kommt. Die Sprache erweitert sich in all ihren Bereichen, und der Gebrauch wird sicherer. Die Kinder haben insgesamt eine Vorstellung von »richtiger« Sprache, bemerken zuneh- mend eigene Fehlbildungen und können korrigieren. Ihre Sprachkompetenz nimmt deutlich zu, so können sie ein Wort, das ihnen gerade nicht einfällt, treffend umschreiben, ohne daß damit der Zusammenhang ihrer Äußerung verloren gehen würde.

Die Sprachäußerungen, die zunächst dialogischen Charakter hatten, werden mit zunehmendem Alter monologisch. Ist der sprachliche Kontakt, den ein kleines Kind aufbauen kann, anfangs auf einfache Laute, dann auf Einwortäußerungen beschränkt, ohne daß es den sprachlich angebotenen Kontakt der Umwelt lange halten kann, so kann es zunehmend diffe- renzierte sprachliche Kontakte herstellen. Die Sprache gewinnt Mitteilungscharakter und ist nicht mehr nur Mittel, um sozia- len Kontakt mit der Umwelt aufzubauen und zu halten. Mit zunehmender Umwelterfahrung und Eigenerfahrung ändern sich auch die Sprachinhalte der Kinder. Aus einfachen Äuße- rungen der eigenen Befindlichkeit wird eine Kommunikation über Dinge, Vorgänge, andere Menschen bis hin zu Wertungen und Stellungnahmen. Ist die Kommunikation zunächst an die nicht-sprachliche Situation gebunden, so können die Kinder zunehmend über Dinge und Ereignisse sprechen, die im Moment der Rede nicht da sind oder geschehen. Damit löst sich die Kommunikation aus der Bindung an den situativen

Kontext und wird situationsunabhängig und -übergreifend. Die nächste wichtige Stufe in der Kommunikationsentwicklung beginnt mit dem Lesen und Schreiben. Damit wird das Kind nun auch unabhängig von anwesenden Kommunikationspartnern.

Für die Durchführung der Stettener Deskriptionsdiagnostik des Sprachentwicklungsstandes ist die Schaffung einer für das Kind/den Jugendlichen ungewohnten künstlichen Situation nicht unbedingt erforderlich. Alle Teilschritte lassen sich in den normalen Alltag einbauen. Es ist gleichfalls nicht zwingend notwendig, alle Teilschritte in einem Termin abzu prüfen. Auch ist es denkbar, daß nur einzelne Schritte ausgewählt werden. Da es keine Punkte und keine Prozentauswertung gibt, »fehlen« die ersten Schritte nicht für die Beschreibung des aktuellen Leistungsstandes. Es kann jederzeit abgebrochen werden. In den Schritten 1 bis 4 kann für Probanden, die Schwierigkeiten haben sollten, das ganze Material zu überblicken, das Material auf jeweils vier Objekte eingeschränkt werden. Wichtig ist dann zu beachten, daß nicht nach dem Objekt gefragt wird, das als letztes auf den Tisch kommt bzw. mit dem das Kind als letztes hantierte. Für die Schritte 8 und 9 gibt es Fotos für die erfragten Gegenstände. Sollte es vorkommen, daß Kinder die Tätigkeiten auf den Fotos nicht erkennen, können die Handlungen vom Prüfer allein oder gemeinsam mit dem Kind ausgeführt werden. Auch im Schritt zur Pluralbildungen kann der Prüfer auf Originale ausweichen, falls dies notwendig sein sollte.

Bei der Einschätzung des sprachlichen Entwicklungsstandes sei darauf hingewiesen, daß es bei Menschen mit geistiger Behinderung aller Alters- und Entwicklungsstufen zu einer in ihrem Inhalt und Umfang disproportionalen Sprachentwicklung kommt, so daß es hin und wieder scheint, als würden Stufen in der Sprachentwicklung übersprungen bzw. gar nicht aufgebaut werden. Nicht selten trägt dieser Schein, und stellt es sich bei genauerer Betrachtung heraus, daß die entsprechenden Inhalte lediglich nicht in gewohntem Umfang erkennbar sind. Aus diesem Grund ist die Einschätzung des sprachlichen Entwicklungsstandes eines Menschen mit geistiger Behinderung im direkten Vergleich mit der normalen Ontogenese der Sprache und der Sprachentwicklung normalentwickelter Kinder ungenau und problematisch. Auch hilft die Einschätzung »Sprachentwicklung etwa wie 3;6 bis 4;0 Jahre« für einen 20-jährigen Menschen in der täglichen Förder- und Betreuungsarbeit nicht, denn es handelt sich nicht um ein dreieinhalb- bis vierjähriges Kind, sondern um einen zwanzigjährigen Erwachsenen mit einer zwanzigjährigen Individualgeschichte. Vor allem für die Arbeit an der Kommunikationsfähigkeit ist eine detaillierte Beschreibung des aktuellen Sprachentwicklungsstandes sinnvoller. Deshalb gibt es innerhalb der Deskriptionsdiagnostik keine Punkte und keine Ergebnisse der Überprüfung in Prozent im Vergleich mit der

»normalen« Sprachentwicklung. Die Auswertung der einzelnen Schritte ist eine beschreibende. Bei dieser Beschreibung wird der Entwicklungsstand im einzelnen Bereich deutlich, so ist z. B. in der Auswertung im Schritt zur Pluralbildung zu erkennen, welche Möglichkeit der Pluralbildung (-s, Umlaut, -n usw.) beherrscht bzw. bevorzugt wird bzw. welche Pluralbildung noch unbekannt ist. Es sei auch daran erinnert, daß die tatsächlichen sprachproduktiven Fähigkeiten oft über dem Bild liegen, das sich aus der Spontansprache ergibt. Will ein geistig behinderter Mensch uns von einem ihn berührenden Erlebnis (Freude oder Trauer, Lob oder Tadel) erzählen, so ist seine Spontansprache durch die emotionale Bedeutung des Redeinhalts beeinflusst. So kommt es vor, daß bei einem Menschen, der normalerweise inhaltlich deutlich und gut erzählen kann, unter dem Eindruck eines negativen Erlebnisses die Sprache beinahe völlig zusammenbricht, so daß das Verständnis erschwert wird oder völlig unmöglich ist.

Wie bei allen Menschen hat auch bei einem Menschen mit geistiger Behinderung die Sprache die Funktionen als Mittel zur Verständigung, zum Denken und zur Verhaltenssteuerung.⁵ Diese drei Funktionen der Sprache können wie die Ebenen der Sprache (Semantik, Grammatik, Artikulation) gleichfalls disproportional entwickelt sein. Das Verstehen der Worte (mit morphologischen Veränderungen) und der Syntax ist nicht gleichzusetzen mit dem Verstehen einer Äußerung als Aufforderung; das Nichtbefolgen einer (vermeintlich oder tatsächlich verstandenen) Äußerung kann nicht unbedingt als Nicht-wollen gewertet werden. Die Entwicklung der Steuerungsfunktion basiert auf dem Verstehen von Semantik und Grammatik, ist jedoch nicht als dasselbe zu betrachten. Nach unseren ersten Untersuchungen⁶ gibt es auch in der Steuerungsfunktion der Sprache eine Abweichung der geistig behinderten Kinder/Jugendlichen im Vergleich zur Normalentwicklung. In allen Schritten der Deskriptionsdiagnostik ist Sprache auch Mittel zur Verhaltenssteuerung, wobei der aktuelle Stand der Entwicklung dieser Sprachfunktion in der hier vorgelegten Deskriptionsdiagnostik nicht im Vordergrund steht.

Innerhalb der Deskriptionsdiagnostik des Sprachentwicklungsstandes gibt es zwischen und in den einzelnen Prüfungsschritten kleine Steigerungen der Anforderungen. So wird im 1. und 3. Schritt der passive Wortschatz überprüft und im 2. und 4. Schritt der aktive; analog die Verben in den Schritten 5 und 6. Im 9. Schritt (Verben – 3. Person Singular Präsens Indikativ Aktiv) wird mit Verben begonnen, die Bezeichnungen für tägliche Handlungen von Kindern dieser Entwicklungsstufe sind, und zu anderen Verben übergegangen, die noch keine Tätigkeiten für diese Kinder sein müssen. Zwischen den Schritten 6 und 9 liegt die Steigerung zum einen in der Abstraktionsebene der Darstellung der Tätigkeiten und zum anderen im Wortmaterial.

Die Formulierungen der Instruktionen in Schritt 1 und 3 stoßen beim ersten Lesen spontan zunächst vielleicht auf Ablehnung, da sie sehr unfreundlich klingen. Erinnert sei aber daran, daß »gib!« und »nimm!« die ersten Verbformen überhaupt sind, die verstanden werden. Auf dieser Stufe (1;0 – 1;6) werden noch keine bestimmten Artikel (Gib das Brot!), unbestimmten Artikel (Gib ein Brot!), Personalpronomen (Gib mir Brot!) verstanden, wohl aber erste Substantive, als Bezeichnung für bekannte Gegenstände, und die Imperative »gib!« und »nimm!«. In bestimmten Situationen verstehen sicher auch Kinder diesen Alters mehr; sie verstehen auch, wie viele Eltern aus Beobachtungen wissen: »Gib mir bitte das Brot!«. Sie verstehen es in bestimmten, das heißt gleichen und damit bekannten Situationen; diese Situationen (oder der situative Kontext) stützt das eigentliche Sprachverständnis, so daß die Verstehensleistung der Kinder auf die Gleichung

$$\text{Verstehen} = \text{Situation} + \text{Sprache}$$

z. B. der Eltern (mit Decodierung)

zu bringen wäre.

Die Deskriptionsdiagnostik des Sprachentwicklungsstandes will in dieser Gleichung die Situation ausklammern, so daß aus Verstehen Decodierung wird. Deshalb wird die Überprüfung nicht in einer für das Kind/den Jugendlichen bekannten Situation durchgeführt, sondern nach Möglichkeit in einem fremden Raum. Es können dabei durchaus die originalen Gegenstände benutzt werden, die das Kind/der Jugendliche kennt, z. B. sein Ball, seine Puppe usw.

Im letzten Schritt der Deskriptionsdiagnostik des Sprachentwicklungsstandes von Menschen mit geistiger Behinderung geht es um komplexe sprachliche Fähigkeiten. In diesem Schritt wird nach dem Regelhaftem Aufbau von SEIDEL⁷ vorgegangen, den sie für die Vermittlungssituation vorschlägt. SEIDEL ging davon aus, daß zwischen dem Beispieltext des Mitarbeiters und der erwarteten eigenen sprachlichen Äußerung der geistig behinderten Menschen in der Fördereinheit zur muttersprachlichen Erziehung zunächst das Verstehen zu überprüfen sei, da nicht vorausgesetzt werden könne, daß die Aussagen des Mitarbeiters richtig verstanden werden. Zum Sprachaufbau bei geistig behinderten Menschen schreibt SEIDEL:

»Unter Berücksichtigung der Leistungsheterogenität der Population wurden für die Entwicklung aller wesentlichen Sprachfunktionen Maximal- und Minimalziele formuliert. Unter Beachtung des Niveaus der Sprachfähigkeit nach Inhalt und Form sowie nachgewiesener Lernpotenz bei der Mehrzahl der Förderungsfähigen [Menschen mit geistiger Behinderung – E. B.] werden die folgenden sprachlichen Maximalziele für die Entwicklung der Sprachfähigkeit formuliert:

1. Befähigung zum Gebrauch der Sprache in der Kommunikation als
 - affektive Rede und
 - mündliche dialogische und monologische Rede.
 zur Kommunikation von Ereignissen im sozialen Tätigsein in unbedingt-emotionaler und materiell-gegenständlicher sowie verbaler, auf Erkenntnisgewinn und Persönlichkeitsbewertung gerichteter Kommunikation
2. Befähigung zum Gebrauch der inneren Sprache zur Speicherung von Vorstellungsinhalten aus Sprachbedeutungen im Langzeitgedächtnis und zum flexiblen Umgang mit diesen für die umgebungsbezogene Umweltorientierung.
Gebrauch der Sprache zur fremden und eigenen Verhaltensregulation einschließlich der gedanklichen Vorwegnahme von Künftigem auf der Grundlage der Auswertung über Sprache gespeicherter, individueller bedeutsamer Erfahrungen und deren Bewertung anhand sozial gültiger Normen.
3. Befähigung zur Nutzung der Sprache für den Lernprozeß Erkenntnisgewinn, insbesondere durch den Erwerb zwischen- und z. T. innerbegrifflicher Relationen im Rahmen des praktisch-anschaulichen und anschaulich-bildhaften Denkens.
Entwicklung der antizipierenden Funktion der Sprache für das Treffen von Entscheidungen, Fällen von urteilen und Ziehen von Schlußfolgerungen auf der Grundlage des geistigen Operierens aus der Vorstellung. Nutzung der Sprache zum einsichtigen Lernen.

Die Minimalziele werden formuliert als:

1. Befähigung zur Nutzung der Mittel der unbedingt-emotionalen Kommunikation in Form von expressiv-mimischen Akten sowie Gebrauch von Anfängen der Sprache in Gestalt affektiver Rede in der unmittelbar-emotionalen und materiell-gegenständlichen Kommunikation zur Mitteilung von inneren und äußeren Zuständen, insbesondere von Primärbedürfnissen.
2. Befähigung zum Gebrauch sensomotorischer Schemata und bedingter Reaktionen im Rahmen spezifischer Auslösebedingungen aus der näheren Umwelt zur umgebungsbezogenen Umweltorientierung, z. T. auch auf der Grundlage praktisch-anschaulich erworbener Vorstellungen.
3. Nutzung des visuellen, auditiven sowie möglichst auch sprechmotorisch-kinästhetischen Systems als funktionelles System zur Kontaktaufnahme und Kontakt-erhaltung mit ausgewählten Kommunikationspartnern.«⁸

Diese global gefaßten Ziele finden sich entsprechend den von ihr gekennzeichneten sprachlichen Entwicklungsstufen in ihrem »Modell zur Führung des Sprachaufbaus«, das sich beim gezielten Aufbau der sprachlichen Kommunikation bei Menschen mit geistiger Behinderung bewährt hat.

Die Inhalte der Minimalziele von SEIDEL sind nicht ohne Weiteres von allen Menschen mit geistiger Behinderung zu entwickeln. Voraussetzung für eine möglichst gute Entwicklung – und damit auch Sprachentwicklung (im Verstehen und Sprechen) – ist das Durchlaufen der sensomotorischen Entwicklungsstufen.

Hinweis auf weitere Entwicklungsaspekte der Sprache

Es ist schwer zu leugnen, daß auch Menschen mit geistiger Behinderung die Sprache verwenden, die ihnen zur Erreichung ihrer Ziele und Erfüllung ihrer Bedürfnisse in ihrem Lebensumfeld dient. Wenn ein Mensch zumeist die Erfahrung macht, daß seine Wünsche auch nach ihrer Äußerung nicht erfüllt werden, werden seine Wunschäußerungen seltener bis dahin, daß er sie nicht mehr äußert. Hat ein Mensch in seinen Lebensbezügen nie die Möglichkeit, sein NEIN durchzusetzen und sich dadurch abzugrenzen, verliert das Wort »nein« für ihn seine Bedeutung und bald scheint es so, als hätte er nie ein »nein« entwickelt.

Mit zunehmenden Möglichkeiten der Persönlichkeitsentwicklung und der erlebten Ausweitung der eigenen Möglichkeiten im Lebensumfeld wird es in vielen Fällen zu einer weiteren Entwicklung der sprachlichen Kommunikation kommen. Leider scheint auch umgekehrt zu gelten: mit der Eingrenzung der Entscheidungsmöglichkeiten ist mit der Abnahme der Kommunikationsgelegenheiten und damit der Kommunikationsfähigkeiten zu rechnen. Kommunikation ist auch für Menschen mit geistiger Behinderung eine soziale Interaktion, die entsprechend ihren Bedürfnissen ermöglicht sein muß.

Die therapeutische Arbeit nach dem »Neuro-Entwicklungsphysiologischen Aufbau« von PÖRNBACHER⁹ (Neuro-Entwicklungsphysiologisches Behandlungs- und Ausbildungszentrum München) hat sich auch in Einrichtungen für Menschen mit geistiger Behinderung sehr gut bewährt. In ihrem spezifischen Bahnungsspektrum geht PÖRNBACHER vom Aufbau der Haltung und Atmung und von der mundnahen Bewegungseinleitung/Mundmotorik aus. Aus dieser Ordnungsfunktion wird über die sensomotorische »Auge-, Mund- und Handzentrierung« zum reflexgesteuerten, die gedächtnisemotionale Fragestellung weiterführenden, koordinierten Fixationsverhalten modifiziert. Als Funktionsganzes beinhaltet die Methode die vorsprachliche Sprechbahnung in entsprechenden Aktions-einheiten wie zum Beispiel in Form von bestimmten Gesichtsbewegungen und Zungenbewegungsparametern. Dabei geht es nicht dar-

um, Ausfälle zu »kompensieren«. Ziel der Methode ist es, dem kindlichen Gehirn die unterstützte Möglichkeit zu geben, sich selbst der Physiologie entsprechend zu organisieren. Die therapeutische Arbeit nach dem »Neuro-Entwicklungsphysiologischen Aufbau« sieht die gesamte Entwicklung des Kindes in all seinen Begrenzungen und Möglichkeiten und ist auf Grund ihrer Komplexität von allen Bezugspersonen zu leisten.

Die Diagnostik und Förderung der Sprachentwicklung eines Menschen mit geistiger Behinderung kann nicht auf seine Lautsprache begrenzt werden. Sprache und Sprachentwicklung sind komplexe und die gesamte Persönlichkeit umfassende Prozesse. Heute werden Kommunikation und Kommunikationsfähigkeit weiter gefaßt und nicht mehr auf Lautsprache begrenzt. Ein deutliches Zeichen für diese positive Weiterfassung des Begriffes Kommunikation ist der vermehrte Einsatz von sprachunterstützenden und alternativen Kommunikationssystemen.¹⁰

Anmerkungen

- ¹ Vgl. Anm. 4 und Anm. 7.
Becker, K.-P., Becker, R. u.a.: Rehabilitative Spracherziehung (Schriftenreihe Beiträge zum Sonderschulwesen und zur Rehabilitationspädagogik, Bd. 31), Berlin 1983.
- ³ Die Erzählung geistig behinderter Menschen ist deshalb oft schwer und mitunter ohne Nachfrage nicht zu verstehen, da die einzelnen Teile ellipsengleich unverbunden nebeneinander stehen.
- ⁴ Für Menschen mit geistiger Behinderung sind im Verstehen hierbei vor allem die anaphorischen Pronomen ein Problem, sie wissen hin und wieder nicht, ob sich »er/sie/es« in einem Satz/einer komplexen Aussage auf eine Person oder eine Sache beziehen. Die Schwierigkeit liegt auch in der Kongruenz zwischen Genus des Substantivs und »er/sie/es«, die Bezugspersonen normgerecht herstellen, die jedoch nicht ohne weiteres zu erkennen ist und damit das Verständnis zusätzlich erschweren kann.
- ⁵ Lurija, A.: Sprache und Bewußtsein (Beiträge zur Psychologie Band 12), Berlin 1982, S. 129 ff.
- ⁶ Baumgart, E., Martin H.W.: Entwicklung der Steuerungsfunktion der Sprache, Berlin 1984 (Ms).
- ⁷ Vgl. Ministerium für Gesundheitswesen der DDR (Hrsg.): Grundlagenmaterial zur Gestaltung der rehabilitativen Bildung und Erziehung in Rehabilitationspädagogischen Förderungseinrichtungen des Gesundheits- und Sozialwesens der DDR, Berlin 1987, S. 171 ff.
- ⁸ AaO, S. 173 f.
- ⁹ Pörnbacher, T.: Pathologische Mundmotorik und ihre Behandlung. In Böhme G. ed: Therapie der Sprach-, Sprech- und Stimmstörungen, Stuttgart 1980
Pörnbacher, T.: Therapieansatz bei zerebralen sensomotorischen Entwicklungsstörungen. In: Geistige Behinderung (2/1987)
Pörnbacher T.: Normale und pathologische Mundmotorik und ihre Auswirkungen auf die Sprechentwicklung. In: Geistige Behinderung (1/1988)
Pörnbacher, T.: Neuro-Entwicklungsphysiologischer Aufbau. In: Zusammen (6/1995)
- ¹⁰ Vgl. Adam, H.: Mit Gebärden und Bildsystemen kommunizieren, Würzburg 1993.

Stettener Diskriptionsdiagnostik des Sprachentwicklungsstandes von Menschen mit geistiger Behinderung

1. Schritt:

Substantive — passiv

Material: Originale — ein ganzer Apfel, Banane in der Schale, Milch (Flasche/Tetrapack entsprechend der Gewohnheit des Probanden), Sprudel (Flasche), Teller, Löffel, Tasse, Wurst, Käse, Brot (bei Wurst, Käse und Brot genügt eine Scheibe, die der Einfachheit halber in Haushaltsfolie eingepackt ist)

VL steht neben dem Probanden an einem Tisch, auf dem das Material liegt/steht (nicht in einer Reihe).

a) Bei Probanden, die als *schwächer* einzuschätzen sind: VL **»Gib Brot!«** (Apfel, Banane, Milch [Tetrapack], Sprudel [Flasche], Teller, Löffel, Tasse, Wurst, Käse) und hält dabei deutlich wartend seine Hand auf.

Jede Aufforderung wird maximal dreimal gegeben, dann wird der nächste Gegenstand erbeten. Sollte der Proband den Imperativ »Gib!« nicht verstehen/befolgen können, so nennt der VL nur die Substantive und hält deutlich wartend dazu seine Hand auf.

b) Bei Probanden, die in ihrer Sprachentwicklung *weiter* sind: VL **Zeige Brot!**

2. Schritt:

Substantive — aktiv

Tisch und Material aus dem 1. Schritt.

VL nimmt den Sprudel in die Hand und sagt: **»Sprudel!«**.
VL nimmt ein anderes Material und fragt: **»Was ist das?«**.

Erfolgt keine Benennung, benennt VL und nimmt dann den nächsten Gegenstand in die Hand und fragt nach diesem.

Beginnt der Proband mitten in der Abfolge zu benennen, so wird sie bis zu dem Gegenstand wiederholt, bei dem der Proband mit der Benennung begann.

Sollte der Proband ohne Aufforderung benennen, wird er nicht unterbrochen.

Es wird kein Artikulationsleistung erfaßt.

Es geht um einen Lautunterschied innerhalb der Benennung. Sollte die Benennung falsch sein, das heißt Brot mit Wurst oder einem Wort, das nicht in der Reihe auftaucht, benannt werden, so ist dies als falsche Benennung durch »F« in der Tabelle zu registrieren. Sollte statt »Brot« »Bot/Spot/Ot« o. dgl. genannt werden, so ist dies als richtig zu werten, das Wort des Probanden wird notiert.

3. Schritt:

Substantive (erweitert) –passiv

VL steht neben dem Probanden an einem zweiten Tisch, auf dem liegen/stehen:

Material: Ball, Puppe, Baustein, Kissen, Stift, Buch, Auto, Zahnbürste, Zahncremetube, Handtuch, Becher, Musikkassette, Wecker, Schere, Strumpf, Mütze, Hose.

VL zeigt auf die Schere und sagt **»Schere!«**. VL nimmt die Schere dabei nicht in die Hand, er zeigt auf sie und spricht erst dann — immer noch auf die Schere zeigend. Erst nach dem Wort »Schere« nimmt er die Hand zurück.

Erfassung ab hier:

»Zeige Ball!«

4. Schritt:

Substantive (erweitert) — aktiv

Materialien und Situation aus dem 3. Schritt.

VL nimmt die Schere in die Hand, zeigt sie dem Probanden und fragt **»Was ist das?«**. Erfolgt keine Antwort des Probanden, benennt VL mit **»Schere ... (deutlicher Pause) ... Schere!«**.

Als Antwort wird auch gewertet, wenn der Proband den Verwendungszweck nennt bzw. vormacht/andeutet.

VL zeigt nun auf einen nächsten Gegenstand und fragt **»Was ist das?«**. Erfolgt keine Antwort, benennt er selbst und zeigt dann auf den nächsten Gegenstand.

Beginnt der Proband mitten in der Abfolge zu benennen, wird noch einmal bis zu diesem Gegenstand die Reihe begonnen.

5. Schritt:

Verben — passiv

Material: drei Puppen, die sich in Größe, Haaren und/oder Kleidung unterscheiden sollen.

Auf einem Tisch sind drei Puppen: eine Puppe steht, eine Puppe sitzt, eine Puppe liegt.

VL **»Wer sitzt? — Zeige!«**

VL **»Wer liegt? — Zeige!«**

VL **»Wer steht? — Zeige!«**

Erfolgt auch nach der zweiten Wiederholung der Replik keine Reaktion, wird die nächste genannt.

Als richtige Antwort wird hier ein Zeigen und (in seltenen Fällen) ein Beschreiben der entsprechenden Puppe (entweder über das Äußere der Puppe oder wie »die rechte«) erwartet. Ist dieser — wie auch immer aussehende — Hinweis auf die erfragte Puppe richtig, wird als richtige Antwort unter »zeigt« erfaßt.

Erfolgt eine falsche Reaktion, erfolgt vom VL »Nein« und die Frage/Aufforderung wird wiederholt.

6. Schritt:

Verben — aktiv

Material und Situation aus dem 5. Schritt.

VL zeigt auf eine Puppe und fragt **»Was macht Puppe?«**.

Erfolgt keine Reaktion, so nennt der VL das Verb in der 3. Person Singular (sitzt, liegt, steht). Es wird dabei nur das Verb in der angegebenen Form vom VL genannt.

VL fragt so nach allen drei Tätigkeiten, indem er immer auf die Puppe zeigt und erst dann fragt. Erst nach der Antwort des Probanden nimmt der VL seine Hand zurück, bzw. nachdem er selbst das Verb genannt hat. Als Antwort wird nur die sprachliche Reaktion gewertet, die Andeutung der Tätigkeit wird jedoch erfaßt.

Erwartet wird nur das richtige Verb (Semantik), es geht nicht um eine bestimmte konjugierte Verbform!

7. Schritt:

Pluralbildungen

Material: Materialheft

VL und Proband sitzen sich an einem leeren Tisch gegenüber. Der VL legt das Heft dem Probanden vor und blättert nur die benötigte Seite im Materialheft auf.

VL zeigt auf die Seite mit dem einen Objekt **»Eine Birne!«**, er zeigt auf die Seite mit den beiden oder mehreren Objekten **»Zwei Birnen!«**.

Während er spricht, läßt er seine Hand jeweils zeigend auf der entsprechenden Seite (vom Probanden aus) oberhalb der Objekte liegen.

Es wird umgeblättert. Der VL benennt nach obigem Muster jeweils den Singular und zeigt dann auf die Blatthälfte des Plurals und sagt **»Zwei (bzw. Drei) ???«**.

Bei der Frage hebt der VL seine Stimme übertrieben, um den Probanden zur Antwort zu bringen.

8. Schritt:

Verben, 3. Person Singular Präsens Indikativ Aktiv — passiv

Material: Materialheft

VL und Proband sitzen sich an einem leeren Tisch gegenüber. Der VL legt das Heft dem Probanden vor und blättert nur die benötigte Seite im Materialheft auf.

In diesem Schritt werden jeweils vier Einzelbilder als Auswahlmöglichkeit von den Probanden gelegt.

1. Auswahl: ißt, trinkt, leckt, kämmt sich

2. Auswahl: weint, lacht, malt, baut

3. Auswahl: steht auf, hüpf, wäscht sich, schneidet

4. Auswahl: sieht (etwas an), schreibt, klatscht, kriecht

5. Auswahl: leckt, schläft, wirft/fängt, schießt

Erwartet wird ein Zeigen. Wiederholt der Proband nur die Frage des VL — ohne zu zeigen, so wird er zum Zeigen aufgefordert.

Erfolgt nach zweimaliger Wiederholung kein Zeigen, wird die nächste Frage gestellt. Als »Zeigen« i.S. des Findens des erfragten Verbs/der erfragten Tätigkeit gilt auch eine verbale Antwort z.B. »oben links« oder »über dem Essen«/»unter essen«. Zu beobachten sind die Augenbewegungen des Probanden, da möglich wäre, daß er das erfragte Bild zwar findet und mit seinem anhaltenden Blick zeigt, jedoch nicht mit der Hand zeigt. Vielleicht hilft es dem Probanden, wenn der VL neben ihm sitzt und ähnlich wie bei der Gestützten Kommunikation die Stützung (Hand, Handgelenk, Unterarm o.ä.) gibt. Dabei muß der VL darauf achten, daß der Bewegungsimpuls auf die Bilder zu nicht von ihm kommt; empfohlen wird vom VL ein leichter Rückdruck der Hand (bzw. Handgelenk, Unterarm) in Richtung Schultergelenk des Probanden. Jede Aufforderung wird maximal dreimal gegeben. Nachdem alle Fragen zu einer Karte gestellt worden sind, wird diese Karte weggelegt und die nächste Karte dem Probanden vorgelegt.

9. Schritt:

Verben (3. Person Singular Präsens Indikativ Aktiv) — aktiv

Material: Materialheft

VL und Proband sitzen sich an einem leeren Tisch gegenüber. VL legt dem Probanden jeweils nur ein Foto vor und fragt nach der Tätigkeit. Es wird hierbei nur gewertet, ob der Proband das Verb benutzt, dabei wird außer acht gelassen, in welcher konjugierten Form das Verb genannt wird. Der Wortstamm muß richtig sein.

Die Frage wird pro Foto maximal zweimal gestellt. Erfolgt auch nach der 2. Frage keine Reaktion, so wird zum nächsten Foto übergegangen.

VL: **»Was macht das Kind?«**

Erfassung

Legende:

- keine Nennung* — Proband sagt nichts und deutet auch Tätigkeit nicht an/führt sie nicht aus
- Tätigkeit* — Proband deutet Handlung an oder führt sie aus
- Substantiv* — Proband nennt das Werkzeug der Handlung (bei kämmen — »Kamm«) oder Objekt der Handlung (bei kämmen — »Haare«)
- Adjektiv* — Proband nennt das Ziel der Handlung (bei kämmen — »schön« o.ä.)

10. Schritt:

Adjektive im Positiv — Antonyme

Material: Materialheft

VL und Proband sitzen sich an einem leeren Tisch gegenüber. Dem Probanden wird jeweils nur eine Karte gezeigt. VL nennt jeweils das (vom Probanden aus) linke Adjektiv.

Übung: an der ersten Karte -VL zeigt auf das linke Bild: **»Das Tuch ist naß! Es tropft noch! ... naß!«** – VL zeigt auf das rechte Bild: **»Hier tropft es nicht mehr. Das ist schon ...??«** – durch die Frageintonation soll der Proband zum Antworten aufgefordert werden.

Die Sprachmuster für die anderen Karten:

2. Karte: **»Die Tasse ist klein — die ist ??«**
3. Karte: **»Die Flasche ist geschlossen — die ist??«**
4. Karte: **»Die Tasse ist heil — die ist??«**
5. Karte: **»Hier sind die Wolken niedrig — hier sind sie??«**
6. Karte: **»Der Strich ist lang — der ist??«**
7. Karte: **»Die Flasche ist voll — die ist??«**
8. Karte: **»Der Strich ist dick — der ist??«**
9. Karte: **»Hier ist hell — hier ist??«**
10. Karte: **»Der Stift ist stumpf — der ist??«**
11. Karte: **»Hier ist warm — hier ist??«**

11. Schritt:

Präpositionen — passiv

Material: Puppe, Korb, Stuhl, Ball, Eimer, Lappen, Koffer, Kissen, *Auto*, Teddy, Ball (alles Originale, außer *kursiv*)

VL und Proband stehen vom Tisch auf und gehen in den freien Raum. Vor den Augen des Probanden legt der VL das Kissen in den Koffer und schließt den Koffer. VL nimmt den Stuhl vom Probanden und stellt ihn weit weg vom Tisch in den Raum. VL gibt nun Handlungsanweisungen und korrigiert die Handlungsergebnisse des Probanden, falls dies nötig sein sollte.

VL: **»Lege die Puppe ... auf ... den Stuhl!«** – VL macht das gemeinsam mit dem Probanden.

VL gibt dem Probanden dann nur noch die entsprechenden Gegenstände, die plaziert werden sollen. Bei den Aufforderungen bitte die Pausen beachten:

- »Stelle den Korb ... unter ... den Stuhl!«**
- »Lege den Ball ... in ... den Korb!«**
- »Stelle den Eimer ... an ... den Stuhl!«**
- »Lege den Lappen ... über ... den Eimer!«**
- »Nimm das Kissen ... aus ... dem Koffer!«**
- »Stelle den Koffer ... hinter ... den Stuhl!«**
- »Lege das Kissen ... auf ... die Puppe!«**
- »Stelle das Auto ... vor ... den Stuhl!«**
- »Setze den Teddy ... zu ... dem Auto!«**
- »Nimm das Kissen ... von ... der Puppe!«**
- »Lege das Kissen ... zwischen ... Stuhl und Auto!«**

Es gibt in diesem Schritt keinen Abbruch.

12. Schritt:

Possessivpronomen (mein – dein) – passiv

VL und Proband sitzen sich so gegenüber (ohne Tisch zwischen ihnen), daß der Proband die Möglichkeit hat, den VL zu berühren.

VL zeigt auf seinen Mund **»Mein Mund. – Zeige deinen Mund!«**

Das Zeigen des Probanden wird bestätigt oder korrigiert. Ab jetzt erfolgt keine Korrektur mehr, es werden nur die richtigen Reaktionen beantwortet mit »ja«, zustimmendem »hm«, Nicken o.ä.

Jede Einheit von Zeigen + Aufforderung durch den VL wird maximal zweimal gegeben.

VL zeigt auf seine Haare - **»Meine Haare. – Zeige deine Haare!«**

VL legt seine Hand auf sein Bein – **»Mein Bein. – Zeige dein Bein!«**

VL zeigt auf seine Nase – **»Meine Nase. – Zeige meine Nase!«**

VL berührt das Ohr des Probanden – **»Dein Ohr. – Zeige mein Ohr!«**

VL legt seine Hand auf einen Arm des Probanden – **»Dein Arm. – Zeige meinen Arm!«**

VL legt seine Hand auf den Kopf des Probanden – **»Dein Kopf. – Zeige deine Nase!«**

VL zeigt auf seine Auge – **»Mein Auge. – Zeige meine Haare!«**

13. Schritt:

Possessivpronomen – aktiv

VL und Proband sitzen sich aus dem 12. Schritt noch gegenüber.

VL legt seine Hand auf seinen Kopf – **»Mein Kopf.«**

VL zeigt seinen Mund – **»Mein Mund.«**

VL zeigt auf die Nase des Probanden – **»Deine Nase.«**

Überprüfung und Wertung ab hier:

VL legt seine Hand auf sein Bein – **»Mein Bein.«** – VL legt seine Hand auf ein Bein des Probanden und fragt **»Was ist das?«**.

VL legt seine Hand auf seinen Bauch – **»Mein Bauch.«** – VL legt seine Hand auf den Bauch des Probanden und fragt **»Was ist das?«**.

VL zeigt auf seine Nase – **»Meine Nase.«** – VL zeigt/tippt auf die Nase des Probanden und fragt **»Was ist das?«**.

VL legt seine Hand auf die Hand des Probanden und fragt **»Was ist das?«**.

VL legt seine Hand auf den Kopf des Probanden und fragt **»Was ist das?«**.

VL legt seine Hand auf sein Bein und fragt **»Was ist das?«**.

VL zeigt auf sein Auge und fragt **»Was ist das?«**.

*(Hinweis: Erfolgt auf die Frage »Was ist das?« nur die Antwort »Bein« u. dgl., so fragt der VL »Wessen Bein?« bzw. in der für die Sprachgegend oder den Probanden geläufigen Form der Frage nach »wessen« – auch wenn diese Form dann z.B. »wem sein?« oder »wessen sein?« lauten würde. Es geht **nur** darum, ob der Proband »mein« und »dein« richtig anwenden kann.)*

14. Schritt:

Unbestimmte Artikel — aktiv

Material aus den Schritten 3/4.

VL nimmt die Schere — »**EINE Schere**«

VL nimmt den Ball — »**EIN Ball**«

VL nimmt das Kissen — »**EIN Kissen**«

Mit übertriebener Betonung des unbestimmten Artikels!

VL nimmt die anderen Gegenstände und fragt jeweils »**Was ist das?**«. Sollte der Proband ohne unbestimmten Artikel antworten, wiederholt VL mit »**Ja, EINE Puppe!**« und geht zum nächsten Gegenstand über.

Sollte der Proband mitten in der Abfolge mit der Verwendung des Artikels beginnen und sollte diese Verwendung dann relativ stabil sein, wird die Reihe bis zu dem Gegenstand wiederholt, bei dem der Proband mit der Verwendung des Artikels begann. Die Verwendung des bestimmten anstatt des unbestimmten Artikels durch den Probanden wird akzeptiert und erfaßt. Sollte der Proband ein anderes Substantiv als vorgesehen verwenden, so wird es akzeptiert und unter dem vorgesehenen Substantiv notiert. Nach dem Genus dieses eventuell anderen Substantivs richtet sich die Wertung, ob der dafür verwendete unbestimmte / bestimmte Artikel richtig oder falsch ist. Aus fehlerhafter Artikulation entstehen keine Wertungsnachteile. Das Substantiv muß jedoch erkennbar sein, auch der Unterschied zwischen EIN und EINE muß deutlich erkennbar sein.

Legende (Auswertung):

keine Antwort — bezieht sich auf die Verwendung des unbestimmten/bestimmten Artikels

15. Schritt:

Unbestimmte Zahlwörter — passiv/aktiv

Material: Materialheft

VL und Proband sitzen sich an einem leeren Tisch gegenüber. Dem Probanden wird jeweils eine Karte vorgelegt. Bei der ersten Karte wird gemeinsam mit dem Probanden geübt: VL zeigt auf das mittlere Feld mit zwei Hüten: »**Zwei Hüte!**« — »**Wo sind viel?**«¹ — erfolgt kein Zeigen, zeigt der VL das obere Feld: »**Viel!**« — »**Wo sind wenig?**« — erwartet wird das Zeigen des Probanden auf das mittlere oder untere Feld. Erfolgt keine richtige Reaktion, bietet der VL ein Feld an: »**Wenig!**« — »**Wo sind mehr?**« — erwartet wird ein Zeigen auf ein Feld mit mehr Hüten. Erfolgt keine Reaktion, zeigt der VL und benennt mit »**Mehr!**« — »**Wo sind weniger?**« — erfolgt keine Reaktion, bietet der VL ein entsprechendes Feld an und benennt mit »**Weniger!**«

2. Karte:

VL »Zwei Birnen! — Wo sind viel?« — ggf. Korrektur

VL »Wo sind wenig?« — ggf. Korrektur

VL »Wo sind mehr?« — ggf. Korrektur

VL »Wo sind weniger?« — ggf. Korrektur

3. Karte:

VL »Zwei Blumen! — Wo sind viel?« — ggf. Korrektur

VL »Wo sind wenig?« — ggf. Korrektur

VL »Wo sind mehr?« — ggf. Korrektur

VL »Wo sind weniger?« — ggf. Korrektur

4. Karte:

VL »Zwei Glocken! — Wo sind wenig?«² — ggf. Korrektur

VL »Wo sind viel?« — ggf. Korrektur

VL »Wo sind weniger?« — ggf. Korrektur

VL »Wo sind mehr?« — ggf. Korrektur

5. Karte:

VL »Zwei Sterne! — Wo sind wenig?« — ggf. Korrektur

VL »Wo sind viel?« — ggf. Korrektur

VL »Wo sind weniger?« — ggf. Korrektur

VL »Wo sind mehr?« — ggf. Korrektur

16. Schritt:

Oberbegriffe – Klassen bilden und benennen

Material aus den Schritten 1–4:

- Lebensmittel:** Brot, Apfel, Banane, Käse, Wurst, Milch
Kleidung: Strumpf, Hose, Mütze + zusätzlich Shirt, Schuh
Spielzeug: Puppe, Baustein, Auto, Buch, Ball

Alle Materialien sind auf einem großen Tisch oder auf dem Boden.

VL legt vor dem Probanden weit auseinander:

Brot Mütze Baustein

VL benennt jeweils den einzelnen Gegenstand und nennt seine Verwendung:

- »Brot – – – zum Essen«
»Mütze – – – zum Anziehen«
»Baustein – – – zum Spielen«

VL nimmt nun immer einen der noch auf dem Tisch/Boden befindlichen anderen Gegenstände: **»Wohin gehört ... der Apfel... ?«**.

Der Proband soll nun die Gegenstände entsprechend ihrer Verwendung zu Brot – Mütze – Baustein legen.

VL gibt dabei dem Probanden die Gegenstände in der Reihenfolge der Erfassung. Nach jeder einzelnen Zuordnung wird notfalls durch den VL korrigiert, indem er sagt **»Apfel – zum Essen«** und den Apfel richtig legt.

- Sind alle Gegenstände zugeordnet, so zeigt der VL auf
- die Lebensmittel – **»Wie nennt man alles zusammen?«**
 - die Kleidung – **»Wie nennt man alles zusammen?«**
 - die Spielsachen – **»Wie nennt man alles zusammen?«**

17. Schritt:

Verben, 3. Person Singular Präsens Passiv – (passiv)/aktiv

Material: aus dem 8. Schritt

VL und Proband sitzen sich an einem leeren Tisch gegenüber. VL legt jeweils nur das benötigte Bild dem Probanden vor. Die Fragen werden schon im Passiv gestellt. VL gibt das Sprachmuster vor und macht dabei zwischen Frage und Einwortantwort eine deutliche Pause. Das eine Wort als Antwort wird überdeutlich ausgesprochen.

Fragen zu den Bildern:

1. **»Was wird mit dem Tee gemacht?«**
2. **»Was wird mit dem Brötchen gemacht?«**
3. **»Was wird mit dem Lutscher gemacht?«**
4. **»Was wird mit dem Buch gemacht?«**
5. **»Was wird mit den Haaren gemacht?«**
6. **»Was wird mit dem Papier gemacht?«**
7. **»Was wird mit dem Hund gemacht?«**
8. **»Was wird mit dem Papier gemacht?«**
9. **»Was wird mit den Zähnen gemacht?«**

18. Schritt:
Zeitbegriffe
(Tag – Nacht)

Material: Fotos aus dem 9. Schritt »schlafen« und »aufstehen«

VL und Proband sitzen sich an einem leeren Tisch gegenüber. VL legt die beiden Fotos vor den Probanden.

VL **»Zeige, wo Tag ist.«** – Reaktion abwarten.
Zeigt der Proband das richtige Bild, so zeigt VL auf das Schlafen-Bild und fragt:

»Welche Zeit ist hier?«.

Als richtig gewertet wird auch für »Tag«: Morgen, guter/guten Morgen und für »Nacht«: Abend, guten/guter Abend, gute Nacht.

Kann der Proband so nicht Tag und Nacht unterscheiden/benennen, dann erarbeitet der VL mit dem Probanden die Bildinhalte – jedes Bild für sich – nicht im Vergleich der beiden Bilder.

Erarbeitet werden soll auf beiden Bildern: **das Bett – die Frau – was die Frau macht**, wobei es am günstigsten wäre, wenn der Proband benennen kann, nachdem der VL auf die Bildausschnitte hinwies.

Bei der Erarbeitung nennt der VL nicht die Tageszeiten.

Danach erfolgt die Wiederholung:

»Zeige, wo Tag ist.« – VL zeigt auf das Schlafen-Bild:
»Welche Zeit ist hier?«

19. Schritt:
Syntax – passiv + aktiv

Material: VL und Proband sitzen sich an einem leeren Tisch gegenüber. VL nimmt ein Bild aus einem Kinderkalender oder aus einem Bilderbuch, wobei er darauf achtet, daß das Bild insgesamt und die einzelnen Darstellungen groß und klar genug für den Probanden sind und das Bild keine dem Probanden unbekanntes Gegenstände, Tätigkeiten und Zusammenhänge enthält.

Dieser Prüfschritt folgt in seiner Abfolge – unter Auslassung der Zielorientierung und der Übungen zur Phonation und Artikulation – der methodischen Variante des »Regelhaften Aufbaus« von R. SEIDEL.

Sie gibt in ihrem Aufbau unter den Schritten 3 bis 5 an:

- Hören
- Hören – Verstehen
- Hören – Verstehen – Sprechen

Sie geht bei dieser Schrittfolge davon aus, daß es vor der Aufforderung zum Sprechen notwendig ist, das verstehende Hören zu überprüfen. In Abhängigkeit vom nicht-sprachlichen Inhalt der Fördereinheit zur muttersprachlichen Erziehung empfiehlt sie hierzu ein einfaches Zeigen (z.B. bei Bildern) oder ein Handeln mit den Gegenständen (z.B. beim Bauen, Kochen, Basteln i.S. einer sprachlichen Handlungsbegleitung). Bei den unterschiedlichen Möglichkeiten geht es jedoch immer um die Frage, ob die Kinder/Jugendlichen/Erwachsenen das Gehörte verstanden haben und mit dem Gesehenen/Getanen verbinden können; es geht also einfach gesagt um den verstandenen Wort-Ding-Bezug.

Dieser Idee folgt dieser Prüfschritt, indem der Proband zunächst den Beispieltext hört (bei SEIDEL »Hören«), dann Teile aus dem Beispieltext mit dem Bild verbinden soll (bei SEIDEL »Hören – Verstehen«), bevor er dann seine Geschichte erzählen soll. Denkbar wäre, daß der Proband eine inhaltlich vom Beispieltext abweichende eigene Geschichte erzählt, zumal er nicht aufgefordert wird, den Beispieltext nachzuerzählen. Für die Beurteilung seines Geschichten-Inhalts in 18.3. ist lediglich von Bedeutung, ob er zum vorgegebenen Bild paßt.

1. Bildinhalt

VL legt dem Probanden das Bild vor. VL spricht langsam und läßt dem Probanden Zeit, auf das Gezeigte zu sehen. VL sitzt dem Probanden günstigerweise gegenüber, um zu sehen, ob er das Gezeigte auf dem Bild fixiert. Erst wenn der Proband auf das vom VL Gezeigte sieht, wird weitererzählt. Schaut der Proband nicht gleich hin, tippt der VL mehrmals auf den Bildausschnitt.

Beispielhaft wird hier auf die Karte 133 (Geburtstag) aus Eckel, Walter: Hamburger Bildserie zur Sprachförderung.- Köln: Verlag Schuffelen verwiesen.

Unterstrichen = im Bild darauf zeigen.

1. VL: **»Schau dir das Bild an. ... Ich erzähle dir dazu eine Geschichte. Das Mädchen (Mädchen mit dem Blumenkranz) hat heute Geburtstag. Die Eltern schenken dem Mädchen eine Puppe. Das Mädchen freut sich. Am Fenster auf einem Tisch liegen viele Geschenke. Auch ein Puppenwagen steht dort. Viele Kinder sind da. Es gibt Kuchen, er steht schon auf dem Tisch. Kerzen stehen auch auf dem Tisch. Die Kerzen sind an.«**

Dem Probanden wird ein Moment Zeit gelassen.

2. Der Proband wird nun aufgefordert zu zeigen

(dieser Schritt ist in seinen wörtlichen Aufforderungen entsprechend des vom VL vorbereiteten Bildes und Beispieltexes zu ändern – auch die Erfassung ist zu ändern)

»Zeige mir...

...das Mädchen, das Geburtstag hat.«

...die Eltern.«

...die Puppe, die die Eltern dem Mädchen schenken.«

...die Geschenke auf dem Tisch.«

...wo der Puppenwagen steht.«

...den Kuchen, der auf dem Tisch steht.«

...wo die Kerzen an sind.«

...die anderen Kinder, die da sind.«

Erfassung

- | | |
|---------------|--|
| A – Mädchen | B – Geburtstag des Mädchens |
| – Geburtstag | – Eltern schenken dem Mädchen eine Puppe |
| – Eltern | – Mädchen freut sich |
| – Puppe | – viele Geschenke, auch ein Puppenwagen |
| – Geschenke | – viele Kinder sind da |
| – Puppenwagen | – Kuchen steht auf dem Tisch |
| – Kinder | – Kerzen brennen auf dem Tisch |
| – Kuchen | |
| – Kerzen | |

andere Aussagen notieren:

– –
– –

(Die Unterscheidung zwischen A und B liegt in der Verbindung der einzelnen Aussagen/Bildinhalte, die vom Probanden in B erzählt werden, wogegen bei A lediglich die Bildinhalte genannt wurden.)

3. Der Proband soll eine Geschichte erzählen

VL: **»Schau dir das Bild noch einmal an. Nun sollst du mir zu diesem Bild eine Geschichte erzählen.«**

Erfassung siehe Erfassungsbogen

Anmerkungen

- 1 Sollte der Proband auf die Frage »Wo sind viel?« auf das Feld mit zwei Gegenständen zeigen, so wird dies akzeptiert.
- 2 Sollte der Proband auf die Frage »Wo sind wenig?« auf das Feld mit zwei Glocken zeigen, wird dies akzeptiert