

Humboldt-Universität zu Berlin
Philosophische Fakultät IV
Institut für Rehabilitationswissenschaften
Georgenstraße 36
10099 Berlin

Fachbereich Rehabilitationswissenschaften

Zweisprachigkeit bei Menschen mit Down-Syndrom

Diplomarbeit

eingereicht von

Daniela Scholze

Adresse: Travestraße 2, 10247 Berlin

Matrikel-Nr.: 196367

Erstgutachter: Prof. Dr. Karl-Ernst Ackermann

Zweitgutachterin: Dr. Annette Kracht

Berlin, den 08. Juni 2009

*Jede neue Sprache ist wie ein
offenes Fenster, das einen neuen Ausblick
auf die Welt eröffnet und
die Lebensauffassung weitet.*

Frank Harris (1856-1931)

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich besonders herzlich bei den drei Familien bedanken, die sich bereiterklärt haben, mit mir ein Interview durchzuführen, in dem sie von ihrem Umgang mit der bilingualen Familiensituation und ihren Kindern berichteten. Es war für mich sehr bereichernd, die Offenheit und Herzlichkeit dieser Familien mitzuerleben.

Bedanken möchte ich mich bei Herrn Prof. Dr. Ackermann und Frau Dr. Kracht, die mir durch ihre Zustimmung zu dem Thema diese Arbeit ermöglicht haben.

Mein Dank gilt auch meiner Tochter Magdalena, die sehr viel Geduld mit mir hatte und Jan, der mir den Rücken freigehalten hat. Ebenso bedanke ich mich bei meiner Familie und meinen Freunden, die mich in der Diplomarbeitszeit in unterschiedlichster Weise unterstützt haben.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	5
2 Das Down-Syndrom.....	5
2.1 Ätiologische Faktoren.....	5
2.1.1 Freie Trisomie 21.....	5
2.1.2 Translokations-Trisomie 21.....	5
2.1.3 Mosaikmuster.....	5
2.1.4 Partielle Trisomie 21.....	5
2.2 Merkmale des Down-Syndroms.....	5
2.3 Entwicklung von Menschen mit Down-Syndrom.....	5
3 Spracherwerb.....	5
3.1 Sprache.....	5
3.1.1 Sprachforschung.....	5
3.1.1.1 Neurolinguistik.....	5
3.1.1.2 Spracherwerbsforschung.....	5
3.1.2 Sprachentwicklung und Sprachauffälligkeiten.....	5
3.1.2.1 Sprachentwicklung.....	5
3.1.2.2 Sprachauffälligkeiten.....	5
3.2 Spracherwerb bei Menschen mit Down-Syndrom.....	5
3.3 Faktoren, die die Sprachentwicklung und Sprache von Menschen mit Down-Syndrom beeinflussen können.....	5
3.4 Zweisprachigkeit.....	5
3.4.1 Erwerb zweier Erstsprachen, Zweitspracherwerb.....	5
3.4.1.1 Erwerb zweier Erstsprachen.....	5
3.4.1.2 Zweitspracherwerb.....	5
3.4.2 Zweisprachenerwerbsforschung.....	5
3.4.2.1 Das bilinguale Gehirn.....	5
3.4.2.2 Zweisprachenerwerbtheorien.....	5
3.5 Argumente für und gegen eine zweisprachige Erziehung.....	5
3.6 Zweisprachigkeit bei Menschen mit Down-Syndrom.....	5
4 Exemplarische Untersuchung.....	5

4.1 Methodik.....	5
4.1.1 Qualitative Sozialforschung.....	5
4.1.2 Problemzentriertes Interview.....	5
4.1.3 Auswählen und Gewinnen der Interviewpartner.....	5
4.1.4 Datengewinnung.....	5
4.1.5 Auswertung.....	5
4.2 Darstellung der Fallbeispiele.....	5
4.2.1 Fallbeispiel K2.....	5
4.2.1.1 Personenbezogene Angaben zu K2.....	5
4.2.1.2 Familiensituation von K2.....	5
4.2.1.3 Sprachentwicklung/ -kompetenz von K2.....	5
4.2.1.4 Personenbezogene Anwendung der Sprachen (K2).....	5
4.2.1.5 Umgang mit Zweisprachigkeit in der Familie und im sozialen Umfeld von K2.....	5
4.2.2 Fallbeispiel K3.....	5
4.2.2.1 Personenbezogene Angaben zu K3.....	5
4.2.2.2 Familiensituation von K3.....	5
4.2.2.3 Sprachentwicklung/ -kompetenz von K3.....	5
4.2.2.4 Personenbezogene Anwendung der Sprachen (K3).....	5
4.2.2.5 Umgang mit Zweisprachigkeit in der Familie und im sozialen Umfeld von K3.....	5
4.3 Zusammenfassende Ergebnisse der Untersuchungen.....	5
4.3.1 Besonderheiten des Syndroms, die Einfluss auf die Sprachentwicklung nehmen.....	5
4.3.2 Die Sprachentwicklung von K2 und K3 im Vergleich zu den Geschwistern	5
4.3.3 Bedeutung der beiden Sprachen für das Familienleben.....	5
4.3.4 Sprachentwicklung/ -kompetenz.....	5
4.3.5 Umgang mit Zweisprachigkeit in der Familie und im sozialen Umfeld.....	5
5 Diskussion der Ergebnisse.....	5
6 Schlussfolgerungen und Ausblick.....	5
Glossar.....	5
Abkürzungsverzeichnis.....	5

Abbildungsverzeichnis.....	5
Tabellenverzeichnis	5
Bibliographie	5
Anhang.....	5

1 Einleitung

Unter Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit werden das Aneignen und der Gebrauch von mehr als einer Sprache verstanden. In allen Ländern der Welt leben Menschen, die zwei oder mehrere Sprachen sprechen. Folgt man den Angaben von Niederberger (2003), so betrifft das ca. die Hälfte der Erdbevölkerung. Laut Kielhöfer und Jonekeit (1993) stellt sich immer häufiger die Frage, ob ein Kind mehrsprachig erzogen werden soll. Das Interesse an einer Auseinandersetzung mit dieser Problematik ist keine Erscheinung der jüngeren Zeit, heutige Gründe sind unter anderem die Globalisierung, Familien mit multikulturellem Hintergrund, in denen mehr als eine Sprache gesprochen wird, die Einwanderung aus einem nicht deutschsprachigen Raum nach Deutschland und die Auswanderung in ein fremdsprachiges Land.

Das Thema Zweisprachigkeit von Menschen mit geistiger Beeinträchtigung wird kontrovers diskutiert. So begegnet einem in der Bevölkerung häufig die Meinung, dass eine zweisprachige Erziehung von Menschen mit geistiger Beeinträchtigung zu Überforderung oder Verwirrung dieser Person führen könne. Genannter Vorbehalt wird damit begründet, dass jene Menschen häufig Schwierigkeiten beim Erlernen einer einzigen Sprache haben.

Bereits mit der Geburt eines geistig beeinträchtigten Kindes müssen sich die Eltern mit der Thematik und den damit verbundenen Aufgaben und Problemen beschäftigen. Das Down-Syndrom ist innerhalb des Phänomens der geistigen Beeinträchtigung eine sehr geschlossene Merkmalsgruppe (vgl. Baur 2003). Es ist sowohl eines der bekanntesten als auch am häufigsten vorkommenden Syndrome. Es zeichnet sich durch das Zusammentreffen verschiedener syndromspezifischer Symptome aus. So kann bei Menschen mit Down-Syndrom ein unterschiedlicher Grad der geistigen Beeinträchtigung festgestellt werden (vgl. Neuhäuser 1999; Roche Lexikon 2003). Meist wird eine leichte (IQ 50-69) bis mittlere (IQ 35-49) geistige Beeinträchtigung nachgewiesen, manchmal kommen Lernbeeinträchtigungen (IQ 55<85) aber auch schwerere Fälle (IQ 20-34) vor (vgl. Kozma 2000b; Rauh 1998; Speck 2005; Wilken 2003). Zum Vergleich beträgt der Intelligenzquotient bei einer »normalen« geistigen Entwicklung 70-130 (vgl. Kozma 2000b). In der Literatur finden sich unterschiedliche Angaben über

den prozentualen Anteil (10-25 Prozent) der Menschen mit Down-Syndrom in der Gruppe der geistig beeinträchtigten Personen (vgl. Weber/ Rett 1991; Weigel 1991).

Wird ein Kind mit Down-Syndrom in eine multikulturelle Familie mit mehreren Sprachen geboren, müssen sich die Eltern mit der Frage auseinandersetzen, ob sie ihr Kind zweisprachig erziehen möchten. In dieser Situation sind die Eltern häufig auf der Suche nach »professionellen« Meinungen, um die fachliche Ansicht mit den eigenen Ideen zu vergleichen und leichter eine Entscheidung für oder gegen eine zweisprachige Erziehung zu treffen.

In meinem näheren sozialen Umfeld konnte ich diese Situation miterleben. Im Mai 2003 wurde mein Patenkind Lara geboren. Sie ist ein Mädchen mit Down-Syndrom. Für die Familie stellte sich bereits am Anfang die Frage, ob ihre Tochter zweisprachig aufwachsen sollte. Mit ihrer Mutter habe ich mich oft über Lara und ihre Besonderheit unterhalten. Auch wenn ich mich mit weiteren Personen über das Thema Zweisprachigkeit und Down-Syndrom unterhalte, erfahre ich häufiger von Menschen mit Down-Syndrom, die bilingual aufwachsen bzw. leben. Wiederholt wurde ich angesprochen und nach meiner privaten sowie fachlichen Meinung zu dem Thema gefragt. Daraus entstand mein Interesse, mich mit dieser Materie genauer auseinanderzusetzen und mein Wissen diesbezüglich zu erweitern, um besser informieren und beraten zu können.

In dieser Diplomarbeit sollen daher folgende Fragen beantwortet werden:

1. Wie verläuft die Sprachentwicklung bei Menschen mit Down-Syndrom und welche Auswirkung(en) haben die syndromspezifischen Merkmale auf diese?
2. Können Menschen mit Down-Syndrom mehr als eine Sprache erlernen bzw. zweisprachig aufwachsen?
3. Welche Faktoren beeinflussen die zweisprachige Entwicklung von Menschen mit Down-Syndrom?

Die Diplomarbeit beginnt mit einem tieferen Einblick zum Thema Down-Syndrom (Kapitel 2). Das Wissen um die verschiedenen Ursachen und Formen dieser Chromosomenanomalie ist wichtig, um die Vielfalt und Varianzbreite dieses Syndroms zu

erfassen und auf die Besonderheiten beim Spracherwerb eingehen zu können. Im Theorieteil (Kapitel 3) dieser Arbeit setze ich mich mit dem Spracherwerb im Allgemeinen, mit dem Spracherwerb bei Menschen mit Down-Syndrom, mit dem Zweisprachenerwerb im Allgemeinen und bei Menschen mit Down-Syndrom auseinander. Unter dem Begriff Zweisprachenerwerb verstehen sich in dieser Arbeit der Erwerb zweier Erstsprachen (simultan) und der Zweitspracherwerb (sukzessiv) (vgl. Niederberger 2003). Um die Sprachentwicklung von Menschen mit Down-Syndrom näher zu betrachten, ist es wichtig, den »normalen« Sprachverlauf anzusehen und sich mit dem Einfluss der Syndromsmerkmale und anderer auf die Sprachentwicklung und Sprache wirkende Faktoren auseinanderzusetzen. Um vergleichen zu können, wird die Sprachentwicklung von Menschen mit Down-Syndrom mit der von Menschen ohne geistige Beeinträchtigung gegenüber gestellt. So können die Besonderheiten des Spracherwerbs von Menschen mit diesem Syndrom besser wahrgenommen werden. Nachdem ich näher auf die Zweisprachigkeit im Allgemeinen eingegangen bin, werde ich den Verlauf der zweisprachigen Entwicklung von Menschen mit Down-Syndrom betrachten. In dieser Arbeit wird hauptsächlich von Zweisprachigkeit gesprochen, dabei soll immer die Mehrsprachigkeit mit einbezogen sein. Um einen praxisnahen Bezug herzustellen, wird eine exemplarische Untersuchung in Form einer Befragung durchgeführt. Dazu werden drei bilinguale Familien, in denen ein Kind mit Down-Syndrom aufwächst, in einem Interview zur Familiensituation und Sprachentwicklung ihres Kindes befragt (Kapitel 4). Nach der Darstellung der Ergebnisse der exemplarischen Befragung werden die theoretischen Erkenntnisse mit denen der Praxis verglichen und diskutiert (Kapitel 5). Die Schlussfolgerungen und ein Ausblick auf weitere Forschungsmöglichkeiten (Kapitel 6) bilden den Abschluss meiner Arbeit.¹

¹ Für eine bessere Lesbarkeit wird in dieser Arbeit vornehmlich die maskuline Schreibweise von Personen oder Fachgruppen verwandt, damit sind aber immer beide Geschlechter gemeint.

2 Das Down-Syndrom

Das folgende Kapitel gibt einen Einblick zum Thema Down-Syndrom. Dabei werden ätiologische Faktoren, die zu diesem Syndrom führen können sowie die vier Formen des Down-Syndroms vorgestellt. Bevor es zur Darstellung des Entwicklungsverlaufs kommt, werden die syndromspezifischen Merkmale beschrieben.

Die erste genaue Darstellung der Symptomatik des Down-Syndroms wurde im Jahre 1866 von John Haydon Langdon Down (1826-1896) veröffentlicht, somit erhielt das Syndrom den Namen des Entdeckers (vgl. Dittmann 1992). Für das Down-Syndrom werden weitere Begriffe verwendet, bekannt sind unter anderem Langdon Down(`s)-Syndrom, Down Anomalie, Morbus Down oder auch Trisomie 21. Im Volksmund werden häufig die Bezeichnungen »Mongolismus«, »mongoloide Kinder«, »Mongos« oder auch »Downies« genutzt, die jedoch wegen ihrer Diskriminierung kritisch anzusehen bzw. abzulehnen sind (vgl. Goedicke-Padligur 1991; Ostad 2008a; Wilken 2003).

Das Down-Syndrom ist nach seiner Entstehungsart eine genetische Störung, verursacht durch eine Anomalie des 21. Chromosomenpaares. Während der Zellteilung entsteht ein überzähliges Chromosom 21, dadurch ist dieses dreifach vorhanden. Derartige Störungen des genetischen Gleichgewichts bewirken eine Abweichung von der Normalentwicklung, die in verschiedensten Ausprägungen auftreten kann (vgl. Neuhäuser 1999). Das Vorliegen des Down-Syndroms wird durch eine Kombination vieler Einzelmerkmale kurz nach der Geburt diagnostiziert. Kommt es dabei zu keinem klaren Ergebnis, wird üblicherweise eine zytogenetische Analyse durchgeführt.

In den meisten Nationalitäten, ethnischen Gruppen und Bevölkerungsschichten beträgt die Häufigkeit der Geburten eines Kindes mit Down-Syndrom ca. 1:700 (vgl. Roche Lexikon 2003). Zur Auftretenshäufigkeit des Down-Syndroms bei den verschiedenen Geschlechtern sind in der Literatur unterschiedliche Angaben zu finden. So spricht Baur (2003) von einer leichten Dominanz des männlichen Geschlechts. Die Angaben schwanken bei Mädchen zwischen 42-47 Prozent und bei Jungen zwischen 53-58 Prozent (vgl. Dittmann 1974. In: Baur 2003). Nach Kozma (2000b) ist kein Unterschied des Anteils zwischen Jungen und Mädchen festzustellen. Weltweit leben

ca. fünf Millionen Menschen mit dem Down-Syndrom, in Deutschland werden jährlich zwischen 600 und 1000 Kindern mit diesem Syndrom geboren (vgl. Kozma 2000b; Ostad 2008a). In den letzten Jahren ist ein Rückgang der Geburten von Menschen mit Down-Syndrom zu verzeichnen, dieser wird als Resultat der zunehmenden Inanspruchnahme der pränatalen Diagnostik mit möglichem Abbruch der Schwangerschaft gesehen (vgl. Wendeler 1996).

2.1 Ätiologische Faktoren

Die Ursache für die Entstehung des Down-Syndroms ist bei fünf Prozent der Fälle endogen und bei 95 Prozent exogen bedingt (vgl. Goedicke-Padligur 1991). Auf diese Ursachen und die Formen des Down-Syndroms wird in diesem Kapitel eingegangen.

Neben der genetischen Störung werden weitere ätiologische Faktoren diskutiert. Ob das Alter der Eltern eine Rolle spielt, ist noch nicht geklärt. Des Weiteren stehen der Einfluss von Röntgenstrahlen, Virusinfektionen oder auch Vitaminmangelzustände im Vordergrund der Diskussionen. Bis dato konnte jedoch kein Zusammenhang wissenschaftlich nachgewiesen werden (vgl. Goedicke-Padligur 1991; Ostad 2008a; Roche Lexikon 2003). Im Bereich der Ursachenforschung zur Entstehung des Down-Syndroms stehen demnach noch viele Fragen offen (vgl. Baur 2003).

In der Literatur (vgl. ebd.; Goedicke-Padligur 1991; Ostad 2008b) werden vier verschiedene Formen der genetischen Veränderungen, die bei diesem Syndrom auftreten, genannt:

1. die Freie Trisomie 21,
2. Translokations-Trisomie 21,
3. Mosaikstruktur und
4. die Parallele Trisomie 21.

2.1.1 Freie Trisomie 21

Bei der Freien Trisomie 21 kommt es zu Störungen während der Zellteilung, dadurch ist das Chromosom mit der Nummer 21 nicht ein-, sondern zweifach in der Ei- oder Samenzelle enthalten. Es kommt auch vor, dass das Chromosomenpaar 21 bei den

ersten Teilungen nach der Befruchtung nicht richtig getrennt wird. Diese Art des Down-Syndroms wird als Freie Trisomie 21 oder auch als Nondisjunktive Trisomie 21 bezeichnet (vgl. Stray-Gundersen 2000).

In der Abbildung 1 ist ein Karyogramm eines Jungen mit einer Freien Trisomie 21 dargestellt. Die Pfeile in der Abbildung zeigen das dreifach vorliegende Chromosom 21.

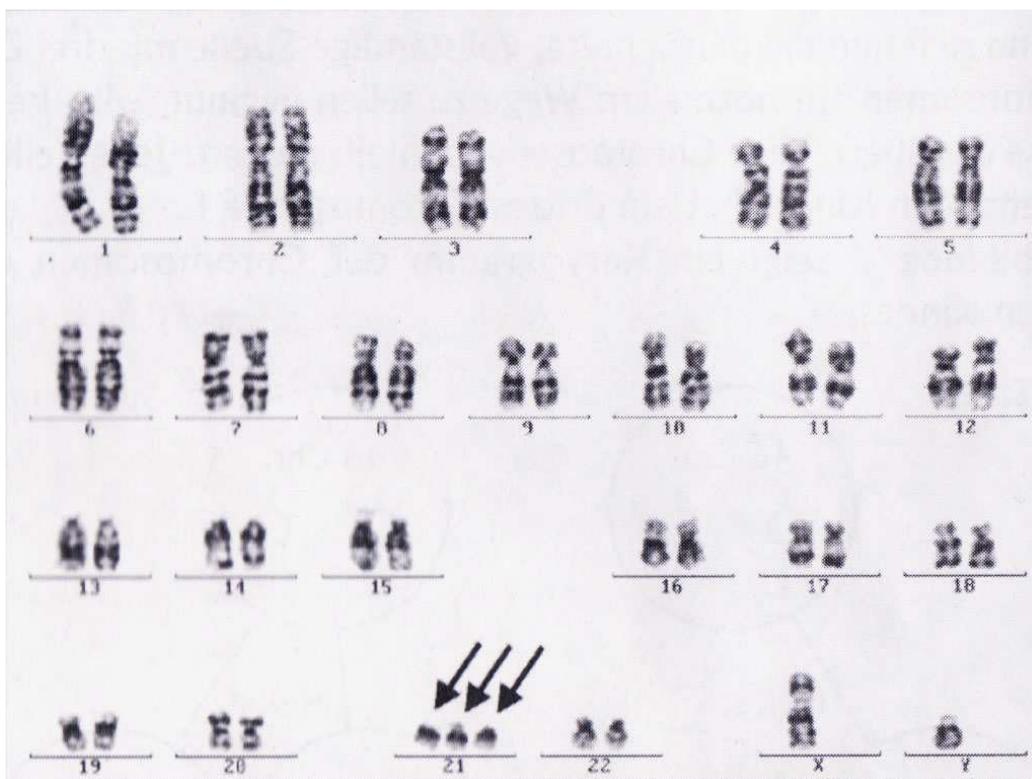


Abbildung 1: Karyogramm eines Jungen mit einer Freien Trisomie 21 (Kozma 2000b: 22)

In der Fachliteratur sind unterschiedliche Angaben zur Häufigkeit der Freien Trisomie 21 zu finden, diese schwanken zwischen 90 und 95 Prozent (vgl. Goedicke-Padligur 1991; Ostad 2008a; Rauh 1999; Selikowitz 1992; Tamm 1994). Laut Neuhäuser (1999) ist bei 90 Prozent der Kinder mit Down-Syndrom eine Freie Trisomie 21 festzustellen.

2.1.2 Translokations-Trisomie 21

Bei der frühen Zellteilung kann es zu einer Anlagerung eines Chromosoms 21 an ein anderes Chromosom kommen. Diese Anlagerung erfolgt vorwiegend bei den Chromosomen 13 bis 15, seltener bei den Chromosomen 21 oder 22 (vgl. Goedicke-Padligur 1991; Neuhäuser 1999). Diese Störung wird Translokations-Trisomie 21

genannt, bei der eine scheinbar normale Chromosomenzahl von 46 vorhanden ist. Zu der Häufigkeit des Auftretens dieser Form des Down-Syndroms gibt es unterschiedliche Angaben, die zwischen drei und zehn Prozent schwanken (vgl. Ostad 2008a; Rauh 1999; Selikowitz 1992; Tamm 1994). Nach Neuhäuser (1999) kommt diese Form bei acht bis zehn Prozent der Menschen mit Down-Syndrom vor.

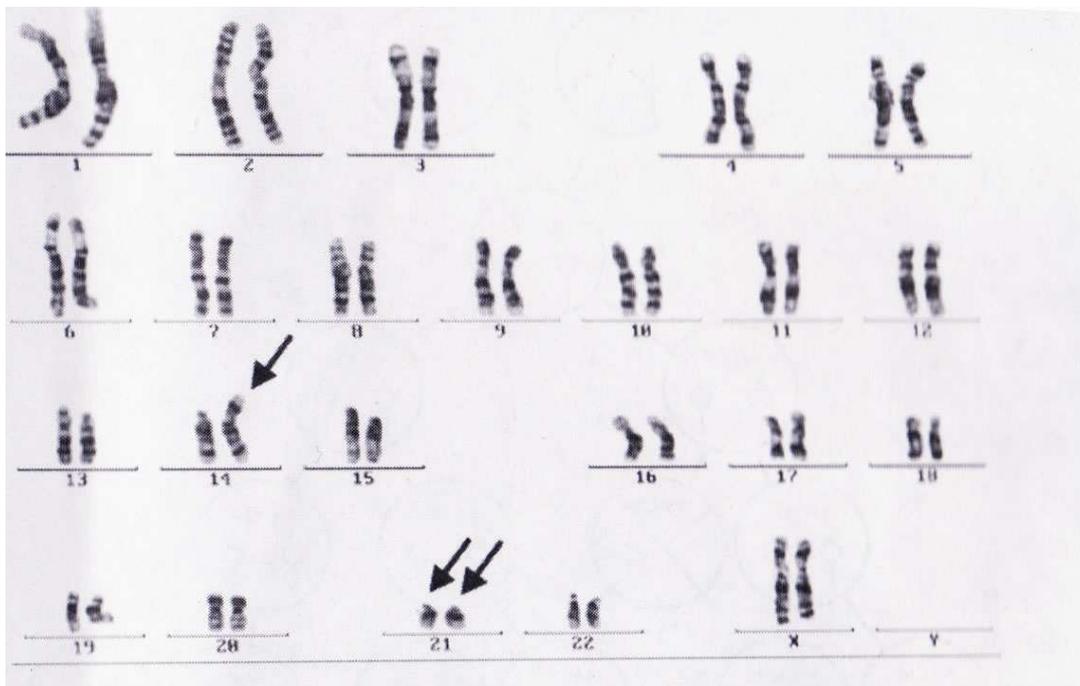


Abbildung 2: Karyogramm eines Mädchens mit Translokations-Trisomie 21 (Kozma 2000b: 23)

Das Karyogramm eines Mädchens mit Translokations-Trisomie 21 ist in der Abbildung 2 dargestellt. Die Pfeile in dieser Abbildung zeigen die beiden normalen Chromosomen 21 sowie das überzählige Chromosom 21, das in diesem Fall an einem Chromosom 14 festgewachsen ist.

Bei einer Translokations-Trisomie 21 besteht laut Rauh (1999) der Verdacht einer genetischen Vorbelastung.

2.1.3 Mosaikmuster

Die dritte Form des Down-Syndroms wird als Mosaikmuster (vgl. Neuhäuser 1999), Mosaikstruktur (vgl. Wilken 2003), Mosaikbildung (vgl. Ostad 2008a) oder Mosaizismus (vgl. Rauh 1999) bezeichnet. Anders als bei der Freien Trisomie 21 und der Translokations-Trisomie 21 kommt es beim Mosaikmuster nicht vor, sondern unmittelbar nach der Befruchtung zum Teilungsfehler. So sind bei der Untersuchung

der Zellkerne einige zu finden, die mit einem normalen Chromosomensatz (46), einzelne aber mit 47 Chromosomen ausgestattet sind. Bei den Zellen mit 47 Chromosomen ist die Trisomie vorhanden. Inwieweit sich dabei die Symptome des Down-Syndroms im Erscheinungsbild des Betroffenen zeigen, hängt von dem Anteil der Zellen mit einer Trisomie ab. Diese Form des Down-Syndroms verläuft überwiegend günstiger (vgl. ebd.), so sind meist die Merkmale des Syndroms sowie die geistige Beeinträchtigung weniger auffallend ausgeprägt (vgl. Neuhäuser 1999). Die Häufigkeit des Auftretens dieser Form schwankt zwischen einem und drei Prozent (vgl. Ostad 2008a; Rauh 1999; Selikowitz 1992; Tamm 1994). Nach Neuhäuser (1999) kann das Mosaikmuster bei etwa einem bis zwei Prozent der Menschen mit Down-Syndrom festgestellt werden.

2.1.4 Partielle Trisomie 21

Neben den drei »Hauptformen« bestehen noch weitere Sonderformen, Übergangsfälle sowie vereinzelt auftretende Erscheinungen des Down-Syndroms, die unter der Bezeichnung Partielle Trisomie 21 zusammengeschlossen werden. Die genauen Ursachen für die Entstehung dieser Sonderformen sind noch unklar (vgl. Goedicke-Padliger 1991; Ostad 2008a). Laut Ostad (2008a) wird die Partielle Trisomie 21 sehr selten diagnostiziert.

2.2 Merkmale des Down-Syndroms

Das Down-Syndrom geht mit einer geistigen Beeinträchtigung unterschiedlichen Ausmaßes und einer Reihe körperlicher Merkmale einher, welche zum Teil in diesem Kapitel vorgestellt werden. Goedicke-Padliger (1991) spricht von mehr als 200 Einzelsymptomen. Im Vergleich zu anderen Syndromen ist bei Menschen mit Down-Syndrom die große Varianz typischer Merkmale auffällig (vgl. Ostad 2008a). Es gibt keine körperliche Besonderheit, die in allen Fällen vorkommt (vgl. Wendeler 1996). Bei 99 Prozent der Menschen mit Down-Syndrom ist jedoch eine Entwicklungsverzögerung festzustellen (vgl. Roche Lexikon 2003).

Die Tabelle 1 gibt einen Überblick über wesentliche Merkmale des Down-Syndroms.

	Merkmale
Intelligenz	
Intelligenzquotient	– meist Intelligenzminderung, diese reicht von einer leichten bis zur schwersten geistigen Beeinträchtigung
Äußeres Erscheinungsbild	
Körperbau	– wirkt häufig gedrungenen, im Verhältnis zum Rumpf verkürzte Arme und Beine – Kleinwüchsigkeit – Neigung zu Übergewichtigkeit meist nach der Pubertät
Muskeln	– bei 31 % besteht eine Muskelhypotonie (Mangel an Muskelspannung und – stärke in der quergestreiften Muskulatur)
Hals	– ist gewöhnlich kurz., Nackenhaut ist leicht abzuheben
Hände	– klein, wirken plump; kurze Finger; überdurchschnittlich häufige Abnormität der Handlinien, z.B. Vierfingerfurche bei 59 %
Füße	– »Sandalenlücke« tritt bei 53 % auf
Kopfform	– Brachycephalie (Kurzköpfigkeit) bei 75 %, oftmals flaches Hinterhaupt
Haare	– überwiegend dünn, spärlich, sehr weich und glatt
Auge	– schräge Lidspalte mit Epicanthus bei 67 %; weiter Augenabstand – Kurzsichtigkeit bei 50 %, Weitsichtigkeit bei 20 % – weiße Brushfield-Flecken in der Iris bei 50 % der Säuglinge, diese verlieren sich im Alter – Grauer Star bei 3 % der Säuglinge – Hornhautverkrümmungen
Ohr	– klein und tief angesetzt, veränderte Modellierung der Ohrmuscheln; häufig schmaler Gehörgang; vermehrter Ohrenschmalz – Hörprobleme bei ca. 40 bis 85 %; leichte bis mittelgradige Schwerhörigkeit bei 60 bis 80 %
Nase	– »Knopfnase« bei 53 %
Zunge	– ragt häufig aus dem Mund (unterschiedliche Erklärungsansätze: Makroglossie, Muskelhypotonie oder kleinerer und engerer Gaumen), sehr stark gefurcht
Zähne	– oftmals offener Biss; Pseudoprognathie; Dysgnathie; Unregelmäßigkeiten des Zahndurchbruchs; häufig Zahnfleischerkrankungen
Innere Organe	
Herz	– angeborener Herzfehler bei 40 bis 60 %
Magen-Darm-Trakt	– Veränderung bei 10 bis 18 %

Tabelle 1: Merkmale des Down-Syndroms (in Anlehnung an: Goedicke-Padligur 1991: 20-34; Haveman 2007: 72; Neuhäuser 1999: 183-185; Pueschel 1995: 70; Roche Lexikon 2003: 451; Wilken 2003: 33)

Aus den einzelnen Merkmalen, die für das Syndrom typisch sind, können bei den heranwachsenden Kindern gesundheitliche Probleme entstehen. Regelmäßige ärztliche Kontrollen sind daher wichtig.

Durch Abweichungen im Immunsystem kommt es häufig zu Infektionen der oberen Luftwege und Mittelohrentzündungen, zudem wird eine Leukämie öfter festgestellt als

bei Menschen ohne Down-Syndrom (vgl. Wilken 2003). Es wird von einer zwölf- bis zwanzigfachen Häufigkeit ausgegangen (vgl. Goedicke-Padligur 1991). Bei sechs bis acht Prozent der Menschen mit Down-Syndrom kommt es zu epileptischen Anfällen (vgl. Kozma 2000a). Im Jugend- und Erwachsenenalter können psychische Störungen und Alzheimer-Erkrankungen auftreten. Laut Rauh (1998) werden in den letzten Jahren vermehrt Hinweise diskutiert, wonach bei Menschen mit Down-Syndrom im mittleren und höheren Erwachsenenalter Gehirnveränderungen festzustellen sind. Diese ähneln anatomisch den Alzheimer-Erkrankungen, geben aber nicht dasselbe Verhaltensbild ab. Ergebnisse zur vergleichenden Altersforschung sind in naher Zukunft zu erhoffen (vgl. ebd.). Die Lebenserwartung von Menschen mit Down-Syndrom hat sich durch medizinische Fortschritte erhöht, sie erreicht heute das fünfte bis siebente, vereinzelt auch das achte Lebensjahrzehnt (vgl. Dittmann 1992; Grimm 2003).

2.3 Entwicklung von Menschen mit Down-Syndrom

„Die menschliche Entwicklung ist der komplexe Prozess des Wachsens und des Erlernens bestimmter Fähigkeiten“ (McConaughy/ Quinn 2000). Der Entwicklungsverlauf ist durch besondere Merkmale gekennzeichnet, die in einem bestimmten Zeitrahmen ablaufen. In diesem Kapitel wird die Sprachentwicklung von Menschen mit Down-Syndrom beschrieben.

Die Entwicklung bei Menschen mit Down-Syndrom verläuft analog zu der bei Menschen ohne Beeinträchtigung, sie ist aber in der Regel verlangsamt. So weicht beispielsweise bereits im Mutterleib die Entwicklung von Größe und Gewicht des Hirns von der Normalentwicklung ab (vgl. Ostad 2008a; Wilken 2003). Im Besonderen ist die geistige Entwicklung von der Verzögerung betroffen. Rauh (1998) kam in seinen Untersuchungen zu dem Schluss, dass bei Menschen mit Down-Syndrom das durchschnittliche geistige Entwicklungstempo der ersten vier bis fünf Lebensjahre dem halben Tempo bei Menschen ohne Beeinträchtigung entspricht. Mit zunehmendem Alter steigt diese Abweichung weiter an (vgl. ebd.; Wilken 2003). Die Entwicklung wird durch das individuelle Potential, die Bedingungen im sozialen Umfeld, aber auch von syndromspezifischen Problemen und besonderen gesundheitlichen Beeinträchtigungen beeinflusst (vgl. Wilken 2003). Das Tempo der geistigen Entwicklung verläuft auch bei Menschen mit Down-Syndrom individuell unterschiedlich (vgl. Rauh 1999). Die

geistige Entwicklung hat Auswirkungen auf die Sprachentwicklung, die Wahrnehmung, das Gedächtnis und die motorische Entwicklung. Schwierigkeiten in diesen Bereichen können wiederum Auswirkung auf die psychisch-geistige Entfaltung und Entwicklung haben.

Die Ausbildung des Sozialverhaltens verläuft hingegen vergleichsweise schnell, sofern nicht die kognitive Entwicklung Grenzen setzt (vgl. ebd.). Wie bei Menschen ohne Beeinträchtigung können sich im Erwachsenenalter die sozialen sowie geistigen Fähigkeiten von Menschen mit Down-Syndrom weiterentwickeln. Dazu müssen aus der Umgebung anregende Reize kommen. Insgesamt ist dieser Bereich noch nicht abschließend erforscht (vgl. ebd.).

Kommunikation ist für die Gesamtentwicklung von großer Bedeutung. Unter diesem Begriff werden alle Verhaltensweisen und Ausdrucksformen zusammengefasst, mit denen Menschen willkürlich und unwillkürlich in Beziehung treten. Dabei wird in verbale, paraverbale und nonverbale Kommunikation untergliedert (vgl. Günther/Günther 2007; Speck 2005). Häufig ist die Antwortfähigkeit bei gemeinsamen Handlungen bei Menschen mit Down-Syndrom verzögert. Als Beispiel soll das deutlich verminderte und zeitlich verzögerte Lächeln oder Strampeln von Säuglingen mit Down-Syndrom nach verbaler Ansprache dienen (vgl. Wilken 2003). Babys mit Down-Syndrom lächeln durchschnittlich im Alter von zwei Monaten das erste Mal, bei Kindern ohne das Syndrom ist dieses bereits nach einem Monat festzustellen (vgl. Canning/ Pueschel 1995). Das Imitationsvermögen und die gut entwickelten sozialen Fähigkeiten von Menschen mit Down-Syndrom helfen ihnen jedoch im Allgemeinen, sich in ihrer Umwelt zurechtzufinden.

Wie erwähnt, verläuft die Entwicklung von Menschen mit Down-Syndrom von Beginn an verändert. Während der Schwangerschaft sind keine größeren Auffälligkeiten erkennbar. Ein Drittel der Kinder erblickt vor dem berechneten Geburtstermin das Licht der Welt (vgl. Wilken 2003), dabei weisen die Säuglinge eine leichte Untergewichtigkeit und eine unterdurchschnittliche Körpergröße auf. Auffallend ist, dass sich Babys mit Down-Syndrom im Vergleich zu Säuglingen ohne Beeinträchtigung häufig sehr viel stiller und ruhiger verhalten, sie wirken fast »anspruchslos«. Des Weiteren können im frühen Säuglingsalter Ernährungsschwierigkeiten auftreten, ein oftmals

schwacher Saugreflex hat die Konsequenz, dass Babys mit Down-Syndrom schwerer zu stillen sind (vgl. Wendeler 1996).

Kinder mit Down-Syndrom wirken in der Grob- und Feinmotorik meist ungeschickt und unkoordiniert. Die Muskelhypotonie ist eines der Merkmale, das bei nahezu allen Menschen mit Down-Syndrom auftritt. Diese kann sich jedoch in ihrer Ausprägung unterscheiden. Schon bei Neugeborenen zeigt sich der niedrige Muskeltonus, dies kann zu geringerer Bewegungsfähigkeit führen. Dadurch werden die Möglichkeiten der motorisch kinetischen Erfahrungssammlung und der Erschließung der Umwelt enorm eingeschränkt (vgl. Wilken 2003). Zudem tritt im Kindesalter eine Überflexibilität der Gelenke und Sehnen auf, dadurch kommt es zu einer Instabilität der Glieder, die sich auf das Erlernen des Krabbelns und Laufens auswirkt. Die Überflexibilität steht in Beziehung zu der Hypotonie.

Im ersten Lebensjahr weicht die Entwicklung von Kindern mit Down-Syndrom gering von der »Norm« ab, erst ab dem zweiten Jahr wird eine Verzögerung der statomotorischen Funktionen deutlich wahrnehmbar. Menschen mit Down-Syndrom lernen meist verspätet das Umdrehen, Sitzen, Robben, Krabbeln, Stehen und Laufen (vgl. Tabelle 2).

In der Tabelle 2 werden einige »Meilensteine« der motorischen Entwicklung von Kindern mit und ohne Down-Syndrom benannt. Aus den zum besseren Vergleich nebeneinander gestellten Entwicklungsschritten ist deutlich zu erkennen, dass Kinder mit Down-Syndrom die einzelnen Entwicklungsstufen später erreichen.

	Kinder mit Down-Syndrom		„Normale Kinder“	
	Durchschnitt (Monate)	Zeitspanne (Monate)	Durchschnitt (Monate)	Zeitspanne (Monate)
Umdrehen	6	2 – 12	5	2 – 10
Sitzen	9	6 – 18	7	5 – 9
Robben	11	7 – 21	8	6 – 11
Krabbeln	13	8 – 25	10	7 – 13
Stehen	10	10 – 32	11	8 – 16
Gehen	20	12 – 45	13	8 – 18

Tabelle 2: »Meilensteine« der motorischen Entwicklung von Kindern mit und ohne Down-Syndrom (in Anlehnung an: Canning/ Pueschel 1995: 81)

Die ebenfalls häufig auftretenden Erkrankungen der Augen wie Kurz- und Weitsichtigkeit, Strabismus, Astigmatismus oder grauer Star können sich negativ auf die Motorik, insbesondere die Feinmotorik auswirken, als Beispiel sei hier die Auge-Hand-Koordination genannt.

Die Förderung, insbesondere die Frühförderung ist für die Entwicklung von Menschen mit Down-Syndrom sehr wichtig. Anregungen und Angebote wirken sich positiv auf deren Entwicklung aus.

3 Spracherwerb

Um sich einen Überblick über den Spracherwerb zu verschaffen wird zuerst auf die Sprache im Allgemeinen eingegangen, wobei Sprachforschung und Sprachentwicklung berücksichtigt werden. Der Beschreibung der Sprachentwicklung von Menschen mit Down-Syndrom folgt die Darstellung der Faktoren, welche die sprachliche Entwicklung und Sprache von Menschen mit diesem Syndrom beeinflussen. Im darauf folgenden Unterkapitel wird die Zweisprachigkeit im Allgemeinen bearbeitet, bevor das Thema Zweisprachigkeit bei Menschen mit Down-Syndrom in der Literatur betrachtet wird.

Der Spracherwerb ist ein komplexer Prozess, Tracy (2007b) spricht davon, dass dieser zu den „beeindruckendsten Errungenschaften der frühen Kindheit“ (ebd.: 69) gehört. Zum Bereich der Sprache zählen die grammatische Struktur, der Wortschatz und die Bedeutung des Gesagten. Sprechen zählt zu den höchsten physischen Funktionen des Menschen. Damit ist die Artikulation, die Klarheit und Flüssigkeit der Sprache gemeint. Der Gebrauch der Sprache wird als aktives Sprachvermögen definiert. Auch das Sprachverständnis ist eine wichtige Voraussetzung für das Sprachvermögen. Erst wenn die Bedeutung von Wörtern richtig verstanden wird, können diese sinngemäß verwendet werden (vgl. Selikowitz 1992).

3.1 Sprache

Der Mensch ist das einzige Lebewesen, das die Fähigkeit besitzt mittels Sprache zu kommunizieren. Auf die Thematik Sprache wird in diesem Unterkapitel eingegangen. Dabei spielen die Spracherwerbsforschung, der Verlauf der Sprachentwicklung sowie Sprachauffälligkeiten eine bedeutende Rolle.

Die Lautsprache ist die Form der verbalen Kommunikation. Jede Kultur hat ihr eigenes verbales Zeichensystem, das als Sprach- bzw. Wortsystem bezeichnet werden kann (vgl. Haveman 2007). Weltweit werden zwischen 6000 und 6500 Sprachen gesprochen (vgl. Haarmann 2006). Sprache kann als ein „auf kognitiven Prozessen basierendes [und] gesellschaftlich bedingtes“ (Franke 2004: 203) Mittel, das der Integration und Kommunikation sowie dem Kontakt zur Umwelt dient,

betrachtet werden. Mit Hilfe der Sprache können Gedanken, Bedürfnisse, Gefühle, Erfahrungen sowie Wissen beschrieben, zum Ausdruck gebracht und dokumentiert werden. Sie stellt einen bedeutenden Teil unserer Identität dar (vgl. Kracht 2000; Wendlandt 2006). Sprache ist ein komplexes System. Zum Verstehen und zur Produktion von Sprache werden sieben verschiedene Komponenten benötigt:

- die suprasegmentale Komponente,
- die Phonologie,
- die Morphologie,
- die Syntax,
- das Lexikon,
- die Sprechakte sowie
- die Konversations- und Diskurskomponente (vgl. Grimm 1998: 705).²

Diese einzelnen Komponenten sind miteinander verbunden. Daraus können sich:

- die prosodische,
- linguistische und
- die pragmatische Kompetenz entwickeln (vgl. ebd.: 705).

Um diese Kompetenzen zu erlangen sind unterschiedliche Erwerbsmechanismen erforderlich. Einen Überblick über die einzelnen Komponenten der Sprache sowie den entsprechenden Funktionen und den dadurch erworbenen Sprachkompetenzen gibt Tabelle 3.

² Diese Art der Einteilung ist sprachwissenschaftlich begründet und wird zur Systematisierung und Erforschung der Sprache benötigt (vgl. Kracht 2001. In: Ostad 2008).

Komponenten	Funktion	Erworbenes Wissen
Suprasegmentale Komponente	Intonationskontur Betonung Rhythmisch–prosodische Gliederung	Prosodische Kompetenz
Phonologie Morphologie Syntax Lexikon Semantik	Organisation von Sprachlauten Wortbildung Satzbildung Wortbedeutung Satzbedeutung	Linguistische Kompetenz
Pragmatik	Sprechhandlungen Konversationssteuerung Diskurs	Pragmatische Kompetenz

Tabelle 3: Sprachkompetenzen (Grimm 2003: 17)

3.1.1 Sprachforschung

In diesem Kapitel wird auf die Erforschung des Phänomens Sprache eingegangen. Dabei werden die Neurolinguistik, das heißt der Zusammenhang zwischen Sprache und der Repräsentation dieser im Gehirn, sowie die Spracherwerbtheorien angesehen. Beides ist von Bedeutung, um einen besseren Einblick in die Zweispracherwerbsforschung zu bekommen, die oft auf den Grundlagen der monolingualen Spracherwerbtheorien aufbaut.

3.1.1.1 Neurolinguistik

Das menschliche Großhirn (Cerebrum) besitzt eine äußerst komplizierte Struktur. Zwar ist es symmetrisch aufgebaut und beide Hirnhälften (Hemisphären) gleichen einander, jedoch unterscheiden sie sich hinsichtlich ihrer Funktion (vgl. Merten 1997). Dabei ist jede Gehirnhälfte für die Koordination und Steuerung der gegenüberliegenden Körperhälfte zuständig (vgl. Günther/ Günther 2007). Durch den Balken (Corpus callosum), der aus dicken Nervenfasern besteht, sind beide Gehirnhälften für den Informationsaustausch verbunden. Jede Gehirnhälfte weist eine Dominanz bei bestimmten Funktionen auf, die als Lateralität bezeichnet wird. In

Bezug auf Sprache ist bei ca. 95 Prozent der Rechtshänder die linke Hemisphäre dominant. Interessant ist, dass bei Linkshändern von einer vorwiegend bilateralen Sprachrepräsentation gesprochen wird. Nur ca. 60 Prozent der Linkshänder weisen eine Dominanz der linken Hirnhälfte auf (vgl. Niederberger 2003).

Günther und Günther (2007) verweisen darauf, dass sich die Erstsprache parallel zur Hirnreifung entwickelt. Dabei gibt der Spracherwerb wichtige Impulse zur Veränderung des Gehirns (vgl. Apeltauer 1997. In: Günther/ Günther 2007). Durch die Untersuchungen zur Lateralität kann nachgewiesen werden, dass die anatomisch-funktionellen Entwicklungen des Gehirns in enger Beziehung zum Spracherwerb stehen (vgl. Zollinger 1991). Die sprachliche Lautinformation wird im sensorischen Wernicke-Zentrum analysiert, das heißt, dieser Bereich im Gehirn ist vorwiegend für das Sprachverständnis zuständig. Die Sprachfähigkeit und Sprachkodierung werden vom motorischen Broca-Zentrum gesteuert, das für die Sprachproduktion zuständig ist (vgl. Largo 2009; Niederberger 2003). Das Zusammenspiel beider Hemisphären ist eine wichtige Voraussetzung, um „Sprache im kommunikativen Austausch adäquat zu verarbeiten und zu produzieren“ (Zollinger 1991: 21). Das Broca- und das Wernicke-Zentrum sind als Primärbereiche zu sehen, sie stehen in enger Beziehung zu anderen Arealen des Gehirns (vgl. Largo 2009; Niederberger 2003).

Mit dem Spracherwerb erfolgt eine Spezialisierung beider Hemisphären, die sich wechselseitig beeinflussen. Anfänglich entwickeln sich überwiegend Fähigkeiten der Kommunikation, die der rechten Hemisphäre zugeordnet werden. Diese Hirnhälfte ist für das emotionale, affektive und gestalthafte Erfassen verantwortlich. Danach folgt eine Weiterentwicklung der linken Hemisphäre, die für das analytische und sequentielle Denken zuständig ist. Somit werden differenzierte sprachliche Leistungen wie der Erwerb grammatikalisch-syntaktischer Strukturen (vgl. Wilken 2000b; 2003) ermöglicht. Ein weiterer Zusammenhang besteht zwischen der Entwicklung der unterschiedlichen Hirnregionen mit ihren sensiblen Phasen und dem Erwerb verschiedener sprachlicher Fähigkeiten. Zum Zeitpunkt der Geburt ist eine linkshemisphärische Spezialisierung festzustellen (vgl. Niederberger 2003). Bis zum dritten Lebensjahr entsprechen die Kommunikationsstrategien mehr der Funktion der rechten Hemisphäre. Im Alter von fünf Jahren ist die Dominanz der linken Hemisphäre auf ihrem Höhepunkt, zu diesem Zeitpunkt erlernen die Kinder die logische

analytische Er- und Verarbeitung der Sprache. Die Plastizität der Sprache nimmt im weiteren Verlauf in der rechten Hemisphäre ab, sie geht aber entgegen früherer Ansichten nach der Pubertät nicht verloren (vgl. ebd.). Mit der Entwicklung der Lateralisierung können Unterschiede in der sprachlichen Lernfähigkeit zwischen Erwachsenen und Kindern erklärt werden. Kinder haben beispielsweise die Chance, sich von sprachlichen Störungen, die durch linksseitige Hirnschädigungen entstehen, zu erholen. Bei Erwachsenen ist dies nicht möglich.

3.1.1.2 Spracherwerbsforschung

Die Spracherwerbsforschung beschäftigt sich mit verschiedenen Theorien des Spracherwerbs. Nachstehend soll auf die Theorien des Spracherwerbs von Piaget, Wygotski, Lenneberg, Skinner, Chomsky und Bruner eingegangen werden.

Piaget (1896-1980) kommt der Verdienst zu, „überzeugend nachgewiesen zu haben, dass in den ersten Lebensjahren sich zuerst das Denken, dann erst die Sprache entwickelt“ (Largo 2009: 317). Er kann als Vertreter des Kognitivismus gesehen werden. In diesem entwicklungspsychologischen Konzept steht der Spracherwerb mit der sensomotorischen Entwicklung in Zusammenhang, dabei gibt es eine wechselseitige Verknüpfung zwischen Sprache und Denken. Das bedeutet, dass die sinnlichen Erfahrungen aus der Umwelt als Voraussetzung für die kognitive und sprachliche Entwicklung gesehen werden können (vgl. Günther/ Günther 2007; Largo 2009; Merten 1997; Zollinger 1991). Die Objektpermanenz, das heißt die Einsicht, dass etwas existiert, auch wenn es nicht gesehen wird, und die Symbolfunktion von Dingen müssen Piaget zufolge erst erworben werden. Beides ist Voraussetzung, um Sprache als System von lautlichen Symbolen zu verwenden. Als ein zentraler Begriff beim Kognitivismus wird die Anpassung gesehen, diese erfolgt im Wesentlichen durch die Prozesse der Assimilation und/oder der Akkommodation. Beim Prozess der Assimilation wird ein bestehendes Schema angewendet, dagegen wird bei der Akkommodation ein bestehendes Schema der Umwelt angepasst. Das bedeutet, dass sich der Spracherwerb nach gelernten Normen richtet, diese werden hinterfragt und erweitert. Ferner werden selbige Normen auf ihre Veränderbarkeit getestet. Auch beim Zweispracherwerb kommt es in bestimmten Sprachentwicklungsphasen zu den Prozessen der Assimilation und Akkommodation, sie treten beispielsweise beim

natürlichen Zweitsprachenerwerb auf (vgl. Merten 1997). Angeborene Spracherwerbsmechanismen und Nachahmungstheorien finden im Kognitivismus keine Beachtung (vgl. ebd.).

Wygotski (1896-1934) ist ein Verfechter sozialpsychologischer Erklärungen zum Spracherwerb und bildete die Grundideen für den sozialen Konstruktivismus. Anders als bei Piaget sind die soziale Umwelt und die Interaktion mit dieser bei Wygotski sehr bedeutsam. Kritisiert wird dieser Ansatz, da nach dieser Theorie Sprache und Denken verschiedene Wurzeln haben (vgl. ebd.). Die vorherrschende Meinung geht jedoch davon aus, dass sie miteinander in Beziehung stehen und einander bedingen (vgl. Wendlandt 2006; Wilken 2000b; 2003).

Der Spracherwerb und der biologische Entwicklungsstand des menschlichen Gehirns stehen für Lenneberg (1921-1975) im engen Zusammenhang. Bei diesem Ansatz bilden die sensiblen Phasen, in denen es eine erhöhte Sensibilität des Gehirns gegenüber der Sprache gibt, die Basis für die Fähigkeit, Sprache zu erlernen. Die soziale Umwelt wird als auslösender Faktor betrachtet, spielt aber sonst in dieser Theorie des Spracherwerbs eine untergeordnete Rolle. Nach diesem Ansatz besteht in jungen Jahren eine größere Fähigkeit Sprache zu lernen, diese nimmt mit dem Alter graduell ab (vgl. Szagun 2001). Lenneberg (1972. In: Merten 1997) spricht davon, dass die Zeitspanne für den Spracherwerb mit dem zweiten Lebensjahr beginnt und mit der Pubertät endet. Diese letztere These ist mit dem heutigen Wissensstand nicht zu akzeptieren, es würde bedeuten, dass im Erwachsenenalter keine neuen Sprachen erlernt werden könnten.

Das Stimulus-Response-Schema ist die Grundthese, auf die sich Skinner (1904-1990) in seiner Spracherwerbstheorie bezieht. Spracherwerb ist demnach als ein Verhaltenserwerb zu sehen, der durch Konditionierung geschieht (vgl. Günther/Günther 2007; Merten 1997; Rothweiler 2002). Das bedeutet, dass Sprache durch Imitation und Verstärkung erlernt wird. Diese behavioristischen Ansätze übten in den 70er Jahren großen Einfluss auf den schulischen Fremdsprachenunterricht aus. Die Spracherwerbstheorie von Skinner wurde bereits früh kritisiert, da die individuellen Einflüsse sowie soziale Kompetenzen nicht berücksichtigt wurden (vgl. Merten 1997).

Bei Chomsky, einem Vertreter des Nativismus (Mentalismus), stehen hingegen angeborene Fähigkeiten im Vordergrund des Spracherwerbs. Seiner Meinung folgend ist in jedem Menschen eine Universalgrammatik sowie ein angeborener Spracherwerbsmechanismus (LAD: Language Acquisition Device) angelegt (vgl. Günther/ Günther 2007; Merten 1997; Rothweiler 2002). Das bedeutet, dass auf der Grundlage dieser Annahme jedes Kind jede natürliche Sprache lernen kann und es angeborene Prädispositionen zum Spracherwerb nutzt. Die Begriffe Kompetenz und Performanz stehen im Zusammenhang mit Chomskys Theorie und umfassen das implizite Wissen des Sprechens und Hörens einer Sprache sowie den Gebrauch dieser. Beim Spracherwerb kommen verschiedene Fähigkeiten wie die Bildung von Hypothesen und deren folgende Überprüfung und Bewertung zum Einsatz (vgl. Merten 1997). Die idealtypischen Bedingungen des Spracherwerbs, die Chomskys seiner Theorie zugrunde legt, werden häufig kritisiert. Auch die Hypothesenbildungs- und Hypothesenbewertungsverfahren sind unzureichend bestimmt. Aus diesen lässt sich nicht hinreichend schlussfolgern, wie der Spracherwerb verläuft. Merten (ebd.) verweist darauf, dass Chomskys Erklärungsansatz nur zum Teil auf den Zweisprachenerwerb zu beziehen ist.

Im interaktionistische Ansatz erweitert Bruner Chomskys Ansatz des angeborenen Spracherwerbssystems (LAD) um den eines elterlichen Spracherwerb-Unterstützungssystems (LASS: Language Acquisition Support System). Bruner geht davon aus, dass sprachliche Strukturen, Strategien und Regeln bestehen. Dennoch sind für den Erwerb der Sprache eine sehr enge und dynamisch aktive Wechselbeziehung zwischen Kind und seiner sozialen Umwelt wichtig. Bruner stellt in seiner Theorie besonders die Bedeutung der Mutter-Kind-Interaktion in der vorsprachlichen Phase heraus (vgl. Günther/ Günther 2007). Kritik wird daran geübt, dass die vorgetragenen Fallbeispiele sehr schichtspezifisch seien und als solche nicht verallgemeinert werden könnten.

Bis zum heutigen Tage konnte die Spracherwerbsforschung den Entwicklungsverlauf der Sprache nicht vollständig erklären (vgl. ebd.). Die Theorien aus der Spracherwerbsforschung sind zum Teil Vermutungen, die aber trotz ihrer Kritiken für Auseinandersetzung mit der Sprachentwicklung (vgl. Kapitel 3.1.2.1) und für die pädagogische Arbeit hilfreich sein können. Hilfreich, um über die sprachlichen

Phänomene des Alltags nachzudenken, diese zu erklären und danach das praktische Handeln auszurichten.

3.1.2 Sprachentwicklung und Sprachauffälligkeiten

Die allgemeine Sprachentwicklung sowie die Sprachauffälligkeiten werden in den folgenden Unterkapiteln beschrieben.

3.1.2.1 Sprachentwicklung

Sprachliches Handeln ist im Entwicklungssystem des Menschen genetisch festgelegt, eine Art »Vorsprache« ist schon vor Beginn der eigentlichen Sprachentwicklung vorhanden (vgl. Grimm 2003). Diese »Vorsprache« kann als nicht-sprachliches Dialogverhalten angesehen werden, dazu zählt zum Beispiel das Brabbeln im Kleinkindalter (vgl. Selikowitz 1992). In diesem Zusammenhang spricht Zimmer (2003) von einer Art »vor-sprachlichem Wissen«, das in jedem Menschen angelegt ist, um Sprache und die dazugehörige Grammatik zu erlernen, die auch angeborene Kerngrammatik bzw. Universalgrammatik genannt wird (vgl. Kapitel 3.1.1.2; Rieckborn 2007; Rothweiler 2002).

Die Begriffe Spracherwerb bzw. Sprachentwicklung umschreiben den Vorgang, „wie Menschen Sprache(n) zu verstehen und zu sprechen lernen“ (Ramage 1993: 1). Der Spracherwerb lässt sich als erste wichtige Reifungsphase der kindlichen Kommunikation und Symbolkompetenz zwischen der frühen nonverbalen Mutter-Kind-Interaktion und der Entdeckung des Symbolcharakters der Sprachzeichen (vgl. Franke 2004) definieren. Die Sprachentwicklung verläuft nach bestimmten Gesetzmäßigkeiten, die zeitlich sowie inhaltlich vorgegeben sind, die »sensiblen Phasen« sind dabei von Bedeutung (vgl. Kapitel 3.1.1.2; Bernitzke 2001; Meisel 2007; Rieckborn 2007; Wilken 2003). Weiterhin spielen bei der Sprachentwicklung die Interaktion mit Bezugspersonen sowie das Bedürfnis nach Kontakt und Mitteilung eine wichtige Rolle (vgl. Kapitel 3.1.1.2; Grimm 2003; Hellrung 2006; Zimmer 2003). „Sprache ist nicht Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck, es ist ein [...] akustisch wahrnehmbares Zeichensystem zur Kommunikation“ (Wilken 2003: 57). Dabei sind die sich entwickelnden sprachlichen und sprechtechnische Fertigkeiten

des Kindes zu beachten, wie etwa die Fähigkeiten der Induktion, Generalisierung und Erprobung (vgl. Franke 2004; Zimmer 2003).

Die Einflussfaktoren auf die Sprachentwicklung sind vielfältig, so spielen beispielsweise der Charakter, die Konstitution und die individuelle körperliche oder seelische Entwicklung des Kindes eine wesentliche Rolle (vgl. Franke 2004; Meisel 2007; Wendlandt 2006). Ferner beeinflussen Sozialisations- und Umweltbedingungen die Sprachentwicklung (vgl. Bernitzke 2001), dazu zählen die Familie, die Gesellschaft sowie die Kulturgemeinschaft (vgl. Franke 2004). Ebenso üben die Motivation und die Sprechfreude einen wichtigen Einfluss auf das Erlernen einer Sprache aus.

Der Prozess des Spracherwerbs verläuft unter »normalen« Bedingungen innerhalb der ersten fünf bis sechs Lebensjahre und läuft bei allen Sprachgruppen in gleicher Weise ab (vgl. Ramge 1993). In der Tabelle 4 im Kapitel 3.2 ist unter anderem die sprachliche Entwicklung von Menschen ohne Beeinträchtigung dargestellt. Die dabei angegebenen Durchschnittswerte dienen zur Orientierung, es ist zu berücksichtigen, dass es eine große Streubreite bei dem Erreichen der einzelnen Entwicklungsstufen geben kann. Der Vorgang der Sprachentwicklung ist nie völlig abgeschlossen, nach dem fünften bis sechsten Lebensjahr verlangsamt sich die Geschwindigkeit des Spracherwerbs. Bis in das Erwachsenenalter hinein werden neue Wörter dazugelernt und der Gebrauch der Sprache befindet sich immer wieder im Wandel (vgl. Ramge 1993).

3.1.2.2 Sprachauffälligkeiten

Im Verlauf der Sprachentwicklung kann es zu Sprachauffälligkeiten kommen, die verschiedensten Erscheinungen, Gründe und Bedingungen haben. So können entwicklungsbedingte Störungen zu Dyslalie oder Dysgrammatismus führen, organisch bedingte Sprachstörungen zu Stimmstörungen oder kindlicher Aphasie. Stottern, Poltern und Mutismus sind Sprachstörungen, die durch Störungen in der Interaktion mit anderen Menschen hervorgerufen werden können. Zu den verschiedenen Störungen des Sprechens, der Sprache, der Kommunikation sowie der Stimme gehören ebenfalls die Sprachentwicklungsverzögerung sowie die Sprachentwicklungsstörung. Zur Störung der Sprachentwicklung kann es durch verschiedene Ursachen kommen, beispielsweise durch psychische Faktoren, unzureichende

Sprachvorbilder, ungenügende Anreize und Anregungen, Zeitmangel für Gespräche oder organische Unzulänglichkeiten (vgl. Günther/ Günther 2007). Verläuft die Sprachentwicklung zeitlich stark verzögert aber regelhaft, handelt es sich um eine verzögerte Sprachentwicklung (vgl. Bernitzke 2001). Die Sprachentwicklungsverzögerung wird in die verzögerte vorsprachliche Entwicklung sowie den verzögerten Sprachentwicklungsbeginn untergliedert. Um Störungen in der Sprachentwicklung näher zu bestimmen ist es angebracht, diese in Abhängigkeit vom Alter zu definieren. Die Sprachentwicklungsverzögerung kann sich in verschiedenen Symptomen zeigen, die den phonologischen, semantischen oder den syntaktischen Aspekt betreffen. Betrachtet man die Sprachentwicklungsverzögerung unter dem phonologischen Aspekt, so kommt es zu verspäteten vorsprachlichen Aktivitäten sowie zu einer nicht dem Alter entsprechenden ungenügenden Lautbeherrschung. Beim semantischen Aspekt beginnt die Sprachentwicklung verzögert. Umfang und Differenzierung des Wortschatzes sind unterentwickelt sowie in ihrer Weiterentwicklung nicht dem Alter entsprechend. Treten Verzögerungen im grammatischen Bereich auf, so ist dies auf den syntaktischen Aspekt zurückzuführen (vgl. ebd.). Jede Beeinträchtigung des Verlaufes der normalen Sprachentwicklung kann als Sprachentwicklungsstörung bezeichnet werden (vgl. Franke 2004; Wendlandt 2006). Dabei kann zwischen der spezifischen Sprachentwicklungsstörung und der allgemeinen Sprachentwicklungsstörung differenziert werden (vgl. Wendlandt 2006). Die Begriffe Sprachentwicklungsverzögerung, Sprachentwicklungsstörung und spezifische Sprachentwicklungsstörung werden nach Keese (2000) häufig synonym verwendet.

Die Diagnostik spielt eine wichtige Rolle bei der Einschätzung der Sprachbeeinträchtigung und beim Erstellen der Inhalte einer Therapie.

3.2 Spracherwerb bei Menschen mit Down-Syndrom

In diesem Kapitel wird auf den Spracherwerb bei Menschen mit Down-Syndrom eingegangen. Beim Spracherwerb von Menschen mit Down-Syndrom nimmt die Kommunikationsfähigkeit einen wichtigen Stellenwert ein. Diese Fähigkeit wird in mündliche Sprache, Pragmatik und nonverbale Kommunikation untergliedert (vgl. Ostad 2008a). In dem Modell unter der Abbildung 3 werden die drei Dimensionen der Kommunikation dargestellt. Diese Dimensionen stehen in Verbindung

zueinander und beeinflussen sich gegenseitig. Ein trianguläres Gleichgewicht zwischen der mündlichen Sprache, der Pragmatik und der nonverbalen Kommunikation wird dabei nicht angestrebt.

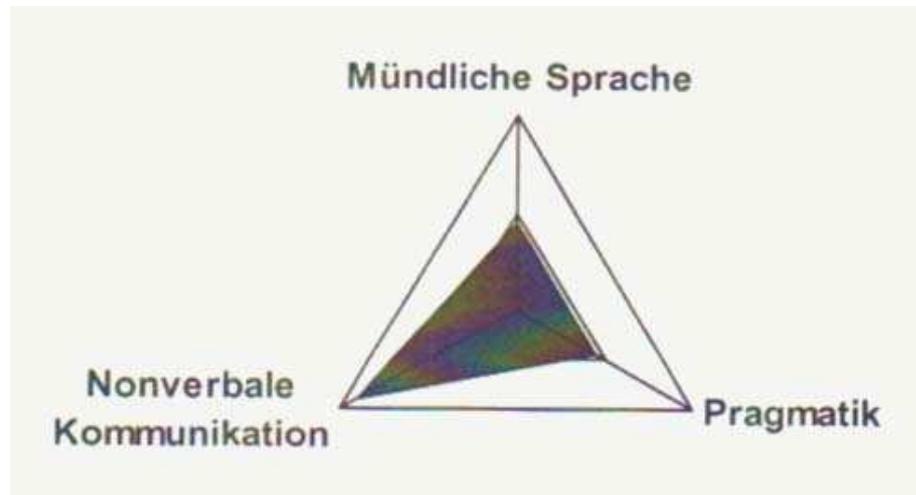


Abbildung 3: Das dreidimensionale Modell der Kommunikationsfähigkeit (Ostad 2008a: 56)

Wie aus der Abbildung 3 hervorgeht, spielt bei Menschen mit Down-Syndrom die nonverbale Kommunikation eine wichtige Rolle, das bedeutet, dass das Verwenden von Gestik und Mimik bei Menschen mit diesem Syndrom auffallend ist (vgl. Haveman 2007: 85; Speck 2005; Wilken 2003). Über eine Vergleichsstudie zwischen erwachsenen Menschen mit Down-Syndrom und erwachsenen Menschen mit einer geistigen Beeinträchtigung berichtet Wendeler (1996). In dieser Studie haben sich die Menschen mit Down-Syndrom ungeachtet formeller Schwierigkeiten bei sprachlichen Aussagen genauso gut wie die Vergleichsgruppe verständlich gemacht. Sie waren in der Lage, ein Wechselgespräch mit Unterstützung von Gestik und Mimik zu führen.

Die Kommunikationsfähigkeit wird stark mit der Lautsprache in Verbindung gesetzt. Diese kann in verschiedene linguistische Ebenen aufgegliedert werden: die Phonetik/Phonologie, die lexikalisch-semantische sowie die morphologisch-syntaktische Ebene (vgl. Kapitel 3.1). Eine Aufgliederung der Sprache ist besonders bei Menschen mit Down-Syndrom von Bedeutung, denn die einzelnen Merkmale befinden sich im Vergleich zu denen bei Menschen ohne Down-Syndrom nicht auf dem gleichen Entwicklungsstand (vgl. Grimm 2003; Schaner-Wolles 2000). Im Bereich der Phonologie/ Phonetik treten bei Kindern mit Down-Syndrom

artikulatorische und co-artikulatorische Schwierigkeiten auf. So werden zum Beispiel Silben mehrmals wiederholt. Die Stimme von Menschen mit Down-Syndrom klingt belegt bzw. heiser. Wilken (2003) zufolge ist keine eindeutige Begründung für die auffällige »Färbung« der Stimme zu finden. Für Haveman (2007) liegt eine Erklärung für den Klang der Stimme in der geringen Spannung der Stimmbänder und an der hohen Position des Kehlkopfes. Das häufig auftretende Stottern, die undeutliche Aussprache und das schnelle Reden führen in der Kombination mit anderen Faktoren zur Beeinträchtigung der Redeflüssigkeit und Artikulation. Das bewirkt wiederum, dass Menschen mit Down-Syndrom von ihrer Umwelt häufig nicht verstanden werden. So gaben mehr als 50 Prozent der Eltern in einer Befragung von Wilken (2003) an, dass die Aussprache ihrer Kinder schwer verständlich sei. Ein weiterer Grund für die Schwerverständlichkeit der Sprache kann eine Störung im unzureichenden Zusammenspiel zwischen phonologischem Wissen, der auditiven Verarbeitung und der sprechmotorischen Kontrolle sein (vgl. Dannenbauer/ Dirnberger 1992. In: Ostad 2008a).

Aufgrund der verlangsamten Reaktion von Babys mit Down-Syndrom bei der Interaktion mit ihren Müttern bzw. Bezugspersonen kann es zu Störungen dieser kommen. Die Fähigkeit, sich abwechselnd zu äußern, bahnt sich bei Kindern mit Down-Syndrom verspätet an (vgl. Ostad 2008a).

Die Wortsemantik setzt sich mit Wörtern und Wortkombinationen und deren Bedeutungen auseinander. Bei Menschen mit Down-Syndrom ist die lexikalisch-semantische Ebene am geringsten und die morphologisch-syntaktische Ebene am stärksten beeinträchtigt (vgl. ebd.). Die Entwicklung im morphologisch-syntaktischen Bereich schreitet nur langsam voran und bleibt zum Teil unvollständig. Menschen mit Down-Syndrom gebrauchen daher überwiegend kurze Sätze. Auch wenn die Satzlänge und Satzkomplexität bis ins Erwachsenenalter langsam zunehmen, bleibt die grammatische Komplexität im Allgemeinen reduziert (vgl. Schaner-Wolles 2000). In Abbildung 4 werden die drei linguistischen Ebenen der mündlichen Sprache (die phonetisch-phonologische, morphologisch-syntaktische und lexikalisch-semantische Ebene) bei Menschen mit Down-Syndrom grafisch dargestellt. Diesem Modell ist deutlich zu entnehmen, dass die Stärken von Menschen mit Down-Syndrom auf der lexikalisch-semantischen Ebene liegen.

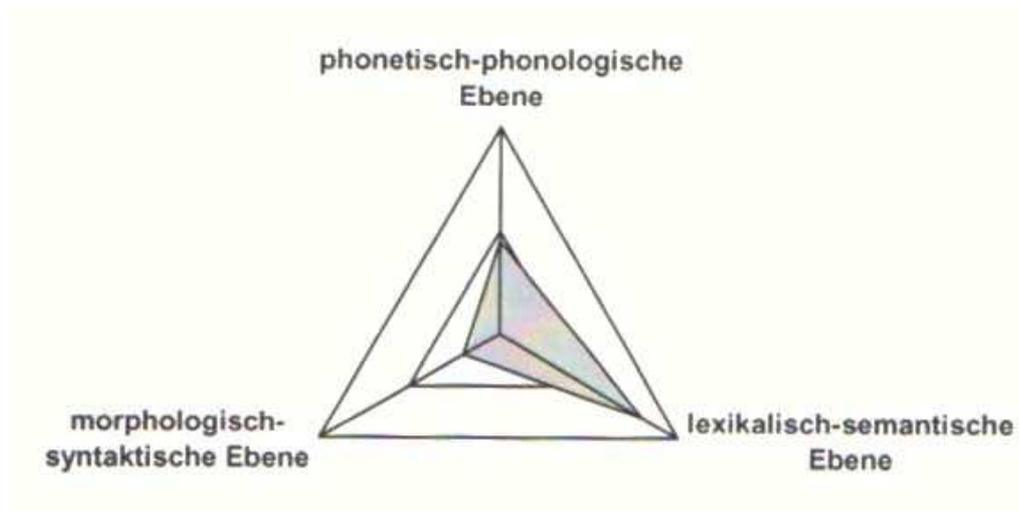


Abbildung 4: Dimension der Kommunikationsfähigkeit – Ausprägungen der mündlichen Sprache (Ostad 2008a: 65)

Die Sprache angemessen in einem gegebenen Kontext anzuwenden, kann als pragmatische Fähigkeit bezeichnet werden (vgl. Ostad 2008a). Um diese Fähigkeiten von Menschen mit Down-Syndrom zu betrachten, sollten sie weiter untergliedert werden, da Kinder mit Down-Syndrom unterschiedliche Kompetenzen im Bereich der pragmatischen Fähigkeiten entwickeln (vgl. ebd.). So beherrschen sie die zweckorientierte Sprachverwendung, zum Beispiel die Grundfähigkeiten der Begrüßung, aber es kann in der Anpassung der Sprache an den Gesprächspartner oder die Situation zu Problemen kommen. In einer zwei- oder mehrsprachigen Situation ist die Sprachwahl von zentraler Bedeutung. In der Wissenschaft herrscht jedoch keine übereinstimmende Meinung, wann ein Kind diese Fähigkeit entwickelt hat. Ostad (ebd.) zufolge ist dies erst nach dem fünften Lebensjahr zufriedenstellend bei allen Kindern zu erwarten. Demzufolge kann Sprachmischung nicht als syndromspezifisch gesehen werden. Beim Erzählen oder im Verlauf einer Konversation haben Menschen mit Down-Syndrom Probleme. Eine charakteristische Verhaltensweise ist das Führen von sehr kurzen Gesprächen, bei denen eher Fragen beantwortet als Gegenfragen gestellt werden. Das Verwenden des Blickkontaktes als Einleitung und zur Aufrechterhaltung eines Gesprächs bzw. einer Unterhaltung ist typisch (vgl. ebd.).

Vergleicht man die Sprachentwicklung von Menschen mit Down-Syndrom mit der Sprachentwicklung von Menschen ohne Beeinträchtigung, so ist eine Verzögerung in diesem Bereich festzustellen (vgl. Haveman 2007; Schaner-Wolles 2000). Nach der

Längsschnittstudie von Rauh (1999) weisen Menschen mit Down-Syndrom im Bereich der Sprache spezifische Schwierigkeiten und eine besonders große Entwicklungsverzögerung auf. Dabei kann die individuell erlangte Sprachkompetenz verschieden sein und „muss vor allem im Zusammenhang mit den unterschiedlich ausgeprägten Schädigungen gesehen werden“ (Wilken 2003: 67). Die syndromspezifischen Merkmale (vgl. Kapitel 2.2 und 3.3) des Down-Syndroms sind für eine Verlangsamung und Einschränkung der Sprachentwicklung verantwortlich, verhindern diese aber nicht. Auch wenn die Sprachentwicklung bei Menschen mit Down-Syndrom verlangsamt verläuft, so findet sie doch in der gleichen Reihenfolge wie bei Menschen ohne Beeinträchtigung statt (vgl. Grimm 2003). Die Tabelle 4 dient als Überblick über den Sprachentwicklungsverlauf von Menschen mit Down-Syndrom. Dabei werden die wesentlichen Punkte der Sprachentwicklung von Menschen mit Down-Syndrom der »normalen« Sprachentwicklung gegenüber gestellt. Als problematisch ist an dieser Art der Darstellung zu sehen, dass die Sprachentwicklung von Menschen mit Down-Syndrom defizitär erscheint. Das ist nicht die Absicht dieser Darstellung, die Bearbeitungsmethode wurde als Mittel zur Illustration und zur Vergleichbarkeit gewählt.

Alter	Sprachentwicklung bei Menschen mit Down-Syndrom	Sprachentwicklung bei Menschen ohne Beeinträchtigung
Neugeborene/ Bis sechs Monate	<ul style="list-style-type: none"> - seltenes Schreien - kurze Phase des Lallens - verzögertes Antwortverhalten, kaum Reaktion auf Kommunikationsversuche 	<ul style="list-style-type: none"> - erste Lallphase (undifferenzierte Lallproduktion) - lustvolles Produzieren von Sprachlauten
Bis zu einem Jahr		<ul style="list-style-type: none"> - »Triangulärer Blickkontakt« (ca. neunter Monat) - Doppelsilben, Silbenketten und Lallmonologe - erste Wörter (ca. zehnter Monat; Streubreite beim Sprechen erster Wörter beträgt acht Monate)
Bis zwei Jahre	<ul style="list-style-type: none"> - ab einem Jahr ein sich schnell erhöhendes Verständnis von Gebärden (falls diese angewandt werden) und Wörtern - Beginn der Verwendung von Gebärden - erste Wörter (ca. 16. Lebensmonat); benötigen mehr Wiederholungen damit sich die Wörter stabilisieren - monolinguale Kinder beherrschen am Ende des zweiten Lebensjahres im Durchschnitt zehn Wörter, die Größe des Wortschatzes bleibt dem Entwicklungsalter zurück 	<ul style="list-style-type: none"> - aktiver Wortschatz: 20-50 Wörter - bei ca. 50 beherrschten Wörtern werden Zwei-Wort-Sätze gebildet - erstes Fragealter - bei der Aussprache überwiegen vordere plosive und nasale Laute (b, p, t, d, m, n), Reibelaute (f, w) und hintere Laute (g, k) kommen vor
Bis drei Jahre	<ul style="list-style-type: none"> - zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr geht die Kommunikation auch von den Kindern mit Down-Syndrom aus - Anwachsen des Wortschatz bis zu 30 Wörtern 	
bis dreieinhalb Jahren		<ul style="list-style-type: none"> - Wortschatz: ca. 900 Wörter - einfache Sätze werden richtig gebildet - Mehrwortsätze

fünf/sechs Jahre	<ul style="list-style-type: none"> – nachdem 80 bis 100 Wörter beherrscht werden, kommt es zur Bildung erster Zwei-Wort-Sätze – kurz vor der Einschulung arbeiten die meisten Kinder mit Zwei- und Drei-Wort-Sätzen – einfache Sätze, Verwenden von Gestik und Mimik 	<ul style="list-style-type: none"> – fehlerfreie Grammatik – Verlangsamung der Geschwindigkeit des Spracherwerbs – Beherrschung und sicherer Umgang mit Kommunikationsregeln – Wortschatz entwickelt sich besonders in speziellen Sachgebieten weiter; passiver Wortschatz: durchschnittlich 9.000 bis 14.000 Wörter; aktiver Wortschatz: 3.000 bis 5.000 Wörtern
acht Jahre		<ul style="list-style-type: none"> – Wortschatz umfasst bis zu 18.000 Wörter
zwölf Jahre	<ul style="list-style-type: none"> – bei 44 % Fehlbildungen der Laute „b“, „p“ und „m“ 	
zwölf/dreizehn Jahre	<ul style="list-style-type: none"> – Hirnreifung ist abgeschlossen, somit sind der sprachlichen Entwicklung Grenzen gesetzt; laut Grimm (2003: 86) gibt es trotz großer Anstrengungen und Förderungen keine entscheidenden Lernfortschritte mehr 	
jugendlich und erwachsen	<ul style="list-style-type: none"> – grammatische Komplexität bis ins Erwachsenenalter reduziert, die Sprachfähigkeit bleibt häufig unvollkommen – die produktiven Leistungen im Lexikonbereich sind dem Entwicklungsalter angemessen 	<ul style="list-style-type: none"> – Vorgang der Sprachentwicklung ist nie völlig abgeschlossen – Gebrauch der Sprache befindet sich immer wieder im Wandel, es werden neue Wörter dazugelernt – passiver Wortschatz: durchschnittlich bis zu 94.000 Wörter aktiver Wortschatz: 5.000 bis 16.000 Wörter

Tabelle 4: Sprachentwicklung von Menschen mit Down-Syndrom und von Menschen ohne Beeinträchtigung (in Anlehnung an: Goedicke-Padligur 1991 35f; Günther/ Günther 2007: 99-103; Haveman 2007: 81; Hellrung 2006: 51-54; Rauh 1998: 935; Rothweiler 2002: 255-284; Rothweiler/ Maibauer 1999: 9; Ostad 2008a: 47-85; Wendlandt 2006: 28; Wilken 2003: 67-85; Zollinger 2004: 20f)

Verschiedene Untersuchungs- und Auswertungsmethoden, unterschiedliche Ausprägungen der Merkmale des Syndroms (vgl. Kapitel 2.2) sowie unterschiedliche Entwicklungsvoraussetzungen und -bedingungen (vgl. Kapitel 3.3) können als Gründe angesehen werden, weshalb es in der Literatur zum Teil unterschiedliche Angaben zur Sprachentwicklung von Menschen mit Down-Syndrom gibt. Während einer Untersuchung können verschiedene Ergebnisse erzielt werden.

Bei Menschen mit Down-Syndrom ist eine größere Diskrepanz zwischen Sprachverständnis und Sprachvermögen als bei Menschen ohne Syndrom auffallend. So sind Angaben zu finden, die von einer zeitlichen Abweichung bis zu einem Jahr sprechen (vgl. Goedicke-Padligur 1991; Wilken 1992, 2003). Dergleichen bleibt die expressive Sprache beträchtlich hinter den anderen retardierten Entwicklungsbereichen zurück (vgl. Haveman 2007; Rauh 1998).

Kinder mit Down-Syndrom haben besonders auffallende Sprachstörungen im Vergleich zu Kindern mit anderen Formen geistiger Beeinträchtigung (vgl. Goedicke-Padligur 1991). Häufig kommt es zu überhastetem Sprechen, das sich zum Stottern entwickeln kann (vgl. Wilken 2003). Menschen mit Down-Syndrom werden immer wieder aufgefordert, das Gesprochene zu wiederholen. Daraus kann sich ein Störungsbewusstsein entwickeln, das zu Sprechangst, zu Redeflussstörungen sowie zur Blockierung der Sprechbereitschaft führen kann (vgl. Haveman 2007; Wendeler 1996; Wilken 2003).

Um den Stand der Sprachentwicklung festzustellen, werden Sprachtests angewandt. Grimm (2003) übt Kritik an vielen Sprachtests, da diese überwiegend sprachgebunden sind, dadurch fällt das Ergebnis bei Menschen mit Down-Syndrom häufig negativer aus. Die Förderung der Sprachentwicklung und der Aussprache ist bei Menschen mit Down-Syndrom sehr wichtig, so versuchen unter anderem Logopäden ab dem zweiten Lebensmonat die Mundmotorik mit der manuellen Therapie nach Castillo Morales zu verbessern (vgl. Selikowitz 1992; Speck 2005).

3.3 Faktoren, die die Sprachentwicklung und Sprache von Menschen mit Down-Syndrom beeinflussen können

Es gibt die unterschiedlichsten Voraussetzungen und Einflüsse, die allgemein auf Sprachentwicklung und Sprache einwirken (vgl. Hellrung 2006; Wendlandt 2006). So wird im Folgenden ein Überblick über anatomische, kognitive, psycho-soziale und sozioökonomische Bedingungen, welche die Sprachentwicklung und die Sprache von Menschen mit Down-Syndrom beeinflussen, gegeben.

Im Kapitel 2.2 wurden wesentliche anatomische Merkmale, die mit dem Down-Syndrom in Zusammenhang stehen, beschrieben. Einige dieser Merkmale beeinflussen die sprachliche Entwicklung und die Sprachproduktion. Bei Menschen mit Down-Syndrom kommt es häufig zu Störungen im Bereich der auditiven Wahrnehmung, zum Beispiel durch Schallleitungsstörungen. Diese können aufgrund von Entzündungen im Ohr entstehen, die als Folge einer typischen Verengung des Gehörganges ausgelöst werden (vgl. Wilken 2003). Das Hören ist eine wichtige Voraussetzung für das Erlernen der Sprache, so stehen beispielsweise die auditive Wahrnehmung und Produktion von Lalllauten im Zusammenhang. Kinder benötigen für die Sprachentwicklung und die Sprache das sogenannte »Sich-selbst-hören« sowie das auditive Wahrnehmen anderer (vgl. Wendlandt 2006). Dabei sind Hörüberprüfungen für Kinder mit Down-Syndrom gerade in Hinblick auf die Sprachentwicklung regelmäßig erforderlich (vgl. Wilken 2003).

40 bis 50 Prozent der Menschen mit Down-Syndrom leben mit einer Sehbeeinträchtigung (vgl. Wilken 2003). Um die Bedeutung des Sehens für die Sprachentwicklung aufzuzeigen, verweist Wendlandt (2006) darauf, dass ein hoher Prozentsatz aller blinden Kinder eine Sprachentwicklungsverzögerung aufweist. Die visuelle Wahrnehmung spielt bei Kindern, die das Sprechen erlernen, eine beachtliche Rolle, zum Beispiel um „Mundbilder der Erwachsenen sowie Stellungen ihrer Lippen beim Sprechen“ (ebd.: 13) abzuschauen und diese dann nachzuahmen. Es ist schwieriger den Bezug zwischen einem Gegenstand und einem Wort aufzubauen, wenn dieser nicht visuell wahrgenommen werden kann.

Wie im Kapitel 3.2 dargestellt, haben Menschen mit Down-Syndrom aufgrund ihrer Symptomatik häufig Probleme mit der Motorik. Die motorische Entwicklung spielt bei der Sprachentwicklung und Sprache eine wichtige Rolle (vgl. Grohnfeldt 1989; Wendlandt 2006), so ist die Grobmotorik beim Aufbau des Wortschatzes von Bedeutung. Dabei bilden das Erfassen, das Sammeln von Erfahrungen und das Begreifen von Objekten und Raum den Grundstock für neue Vokabeln und somit für die Erweiterung des Wortschatzes.

Die orofaziale Pathologie und die Mundmotorik von Menschen mit Down-Syndrom beeinflussen die Artikulation (vgl. Ostad 2008a). So wirken sich Probleme der

Zahnausbildung auf die Lautbildung aus, da der Luftstrom durch Fehlstellungen der Zähne nicht ideal verlaufen kann. Menschen mit Down-Syndrom haben häufig Probleme mit der Atmung (vgl. Goedicke-Padligur 1991). Die Regulation der Atemtätigkeit ist jedoch unerlässlich, um Laute korrekt bilden und die Stimme variabel gestalten zu können (vgl. Wendlandt 2006). Weiterhin kann es durch eine Hypertrophie der Mandeln oder durch Polypen zu Problemen bei der Nasenatmung kommen. Die Mundatmung kann durch eine schlaffe Zungen- und Lippenmuskulatur oder durch unvollkommen ausgebildete Nasennebenhöhlen im Zusammenhang mit ungünstigen Schleimhautverhältnissen beeinträchtigt sein (vgl. Goedicke-Padligur 1991).

Es ist bei der Auseinandersetzung mit der sprachlichen Entwicklung wichtig, die geistigen Fähigkeiten mitzubetrachten (vgl. Haveman 2007; Wilken 1992; 2000a; 2003), da die sprachliche und geistige Entwicklung im Zusammenhang stehen (vgl. Grimm 2003). Lernen und Denken sind kognitive Fähigkeiten, sie umfassen die Fähigkeit des Wahrnehmens, Verarbeitens, Speicherns und Erinnerns (vgl. Duden 2000; Oksaar 2003; Wendlandt 2006). Bei Menschen mit Down-Syndrom können Schwierigkeiten im Bereich der kognitiven Fähigkeiten und Prozesse auftreten, da das Syndrom mit einer geistigen Beeinträchtigung unterschiedlichen Ausmaßes einhergehen kann (vgl. Kapitel 1 sowie Tabelle 1 im Kapitel 2.2). Diese Einschränkungen auf der kognitiven Ebene können zu Sprachentwicklungsbeeinträchtigungen führen (vgl. Wendeler 1996; Wendlandt). Bei der Sprachentwicklung und Sprachproduktion spielt weiterhin die sensorische Integration eine wichtige Rolle (vgl. Hellrung 2006; Ayres 1998). Diese kann als Teil der kognitiven Prozesse gesehen werden. Mit der sensorischen Integration ist die Aufnahme, Weiterleitung, Ordnung, Verarbeitung und Verknüpfung von Informationen aus der Außenwelt und aus dem Körperinneren gemeint. Beispielsweise ist neben den bereits dargestellten anatomisch bedingten auditiven Wahrnehmungsstörungen auch häufig die auditive Verarbeitung bei Menschen mit Down-Syndrom gestört (vgl. Ostad 2008a). So können einige Kinder nicht gut zuhören, obwohl die Funktionsfähigkeit der Organe gegeben ist. In diesen Fällen entsteht der Eindruck, dass die Wörter gehört werden, aber sich auf dem Weg zum Gehirn verlieren (vgl. Ayres 1998).

Bei Menschen mit Down-Syndrom sollte sorgfältig zwischen den verschiedenen Gedächtnisfähigkeiten differenziert werden. So ist das visuelle Gedächtnis in der Regel besser ausgebildet als das auditive (vgl. Ostad 2008a). Schwierigkeiten können auch im Bereich des Kurzzeitgedächtnisses auftreten. In einer Untersuchung von Wendeler (1996. In: Haveman 2007) zeigten Kinder mit Down-Syndrom beim Nachahmen von Wörtern ohne zeitliche Verzögerung weniger Wiedergabeschwierigkeiten, Probleme mit der Aussprache hingegen traten bei der Wiedergabe mit einer zeitlichen Verzögerung auf. Sie hatten Probleme sich solange an das Gesagte zu erinnern, damit die Informationen verarbeitet und eine Antwort gegeben werden konnten. Die Wiedergabefähigkeit ist demzufolge nicht auf Unfähigkeit zurückzuführen, sondern auf das Problem, sprachliche Informationen im Kurzzeitgedächtnis zu speichern (vgl. Haveman 2007; Wilken 2003). Typisch sind lange Reaktionszeiten bei Menschen mit Down-Syndrom und Schwierigkeiten im Bereich des abstrakten Denkens. (vgl. Ostad 2008a; Schaner-Wolles 2000).

Die soziale Umwelt nimmt einen Einfluss auf die Sprachentwicklung, denn unter anderem kommt den Sozialisationsbedingungen bei der Sprachentwicklung eine wichtige Bedeutung zu (vgl. Wilken 2003; Kapitel 3.1.1.2). Sprechen dient nicht dem Selbstzweck, sondern ist Mittel zum Zweck, um Beziehungen zu anderen Menschen einzugehen und sich aktiv der Umwelt zuzuwenden (vgl. Wendlandt 2006; Kapitel 3.1). Eine Dimension der sozialen Umwelt ist die Kultur. Mit jeder Sprache ist eine bestimmte »Kultur«, eine bestimmte Wertvorstellung und die Art des Zusammenlebens verbunden. Ostad (2008a) spricht in diesem Zusammenhang von Kulturgebundenheit der Sprache und der kulturgebundenen Art zu kommunizieren. Die Kulturen weisen unter Umständen einen unterschiedlichen Umgang mit dem Syndrom auf (vgl. ebd.). Dieses kann sich auf die Entwicklung von Menschen mit Down-Syndrom auswirken und somit auch die Sprachentwicklung beeinflussen. Die psycho-soziale Umwelt als Teil der sozialen Umwelt nimmt ebenfalls Einfluss auf die Sprachentwicklung. So hat eine frühe Eltern-Kind-Beziehung eine große Wirkung auf die Fähigkeit, soziale Kontakte zu bilden. Sie ist eine wichtige Voraussetzung für die emotionale und sprachliche Entwicklung (vgl. Hellrung 2006; Kapitel 3.1.1.2). Die erlebte Interaktionsqualität und die ersten sozialemotionalen Bindungen sind in der Entwicklung bei Kindern mit Down-Syndrom von großer Bedeutung und

in analoger Weise auch abseits der Mutter-Kind-Interaktion wie bei nicht beeinträchtigten Kindern wirksam (vgl. Rauh 1999).

Der sozioökonomische Status (SES = socio-economic-status) ist eine weitere Dimension der sozialen Umwelt, er wirkt sich auf die Sprache und die Sprachentwicklung aus. Einkommen und/oder Statusunterschiede werden in Zusammenhang mit dem Grad der Ausbildung und der Beschäftigung gesetzt. Unterschiedliche Studien kamen zu dem übereinstimmenden Resultat, dass Kinder mit höherem sozioökonomischem Status in der Entwicklung bessere Sprachfähigkeiten aufweisen als Kinder mit einem niedrigen sozioökonomischen Status gleichen Alters (vgl. Grohnfeldt 1989; Ostad 2008a; Rauh 1999). Ein Unterschied zeigt sich beispielsweise im Bereich des Wortschatzes. Eng mit dem sozioökonomischen Status sind auch die Wohnverhältnisse verbunden. So sind „Zusammenhänge zwischen unzureichenden Wohnverhältnissen und Störungen in der Entwicklung des sozialen und emotionalen Verhaltens“ (Cloerkes 2001: 249) sowie Entwicklungsverzögerungen festzustellen. Dieses kann auch bei Menschen mit Down-Syndrom vermutet werden. Es gibt bisher keine Studien, die sich direkt mit dem Zusammenhang von sozioökonomischem Status und Menschen mit Down-Syndrom beschäftigen (vgl. Ostad 2007).

Probleme der Unterforderung wirken sich ebenfalls auf Menschen mit Down-Syndrom aus. Wird ihnen beispielsweise ungenügend Zeit eingeräumt oder Hilfe zu schnell angeboten, kann es zur Stagnation der Entwicklung kommen. Dies gilt auch im Bereich der Sprache.

3.4 Zweisprachigkeit

Als Muttersprache wird in der Literatur die Sprache bezeichnet, mit der man zuerst in Kontakt kommt und die im unmittelbaren Umfeld am häufigsten angewandt wird. Im Verlauf der Sprachentwicklung begegnet einem in der Regel nicht nur die eigene Muttersprache (= Erstsprache), sondern eine weitere oder mehrere Sprachen. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die Wahrscheinlichkeit einer monolingualen Umwelt sehr gering ist (vgl. Tracy 2007a; Wendlandt 2006). Zweisprachigkeit ist kein kognitiver oder gesellschaftlicher Ausnahmezustand (vgl. Tracy 2007b; Wendlandt 2006; Wilken 2000b). In der Bundesrepublik Deutschland leben Reich und Roth (2002) zufolge über zehn Millionen Menschen mit zwei Sprachen, daraus folgt, dass in

unserer Gesellschaft Zweisprachigkeit als normal angesehen werden kann (vgl. Hellrung 2006; Rothweiler 2007).

In diesem Kapitel wird auf die Zweisprachigkeit und in den folgenden Unterkapiteln auf den Erwerb zweier Erstsprachen, den Zweisprachenerwerb sowie auf die Zweisprachenerwerbsforschung eingegangen.

Zweisprachigkeit, Mehrsprachigkeit, Plurilinguismus, Bilingualismus, Bilinguismus sowie Fremdsprachigkeit sind nur einige der Begriffe, die in Beziehung zu Menschen gesetzt werden, die mehr als eine Sprache beherrschen. Mit dem Gegenstand der Zweisprachigkeit beschäftigen sich verschiedene Fachbereiche, zum Beispiel die Linguistik, die Psychologie, die Soziologie und die Pädagogik. Dabei hat jede dieser Disziplinen einen anderen Ansatzpunkt bei der Auseinandersetzung mit diesem Thema. Eine einheitliche Begriffsbestimmung ist in der Literatur nicht zu finden (vgl. Frigerio Sayilir 2007; Jedik 2001; Lengyel 2002; Niederberger 2003). Dafür sind die unterschiedlichen sozialen, situativen und kulturellen Bedingungen, unter denen die Erforschung dieses Gebietes stattfindet, verantwortlich (vgl. Niederberger 2003). Auch die unterschiedlichen Ausprägungen der Zweisprachigkeit spielen eine Rolle. Diese werden vom Alter, den Fähigkeiten und der Biographie des Individuums beeinflusst. Ebenso wirkt sich der unterschiedliche Grad der Beherrschung der jeweiligen Sprache, die Fähigkeit des Wechsels zwischen beiden Sprachen sowie der Reinheitsgrad der Sprachen, die Sprachmischung, auf die Fähigkeit zur Zweisprachigkeit aus (vgl. ebd.). Im Jahre 1953 definierte Weinreich (1976. In: Niederberger 2003) die Zweisprachigkeit als die Praxis, abwechselnd zwei Sprachen zu gebrauchen. Für Grosjean (1996) ist bei der Begriffsbestimmung von Zweisprachigkeit entscheidend, dass die zwei Sprachen im alltäglichen Leben angewandt werden und das eine Ausgewogenheit beider Sprachen („balanced bilingualism“) vorhanden ist. Dabei wird keine Perfektion im Grad der Sprachbeherrschung angestrebt, vielmehr geht es um die kommunikativen Fähigkeiten (vgl. Grosjean 1996; Rothweiler 2007). Es gibt verschiedene linguistische Fertigkeiten wie Lesen, Schreiben oder Sprechen. Nach Grosjean (1996) setzt Zweisprachigkeit voraus, dass in beiden Sprachen mindestens eine dieser Kompetenzen beherrscht wird. Die erlangten Kompetenzen in beiden Sprachen und der Gebrauch beider Sprachen bedingen einander (vgl. Frigerio Sayilir 2007; Lengyel 2002; Niederberger 2003).

Das Aneignen und Anwenden von mindestens zwei Sprachen wird von Kracht (2000) als Mehrsprachigkeit bezeichnet. Die Begriffe Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit werden überwiegend synonym verwandt (vgl. Rothweiler 2007). Das »Phänomen« der Zweisprachigkeit ist nicht von einer sozialen Schicht oder Altersklasse abhängig (vgl. Niederberger 2003).

3.4.1 Erwerb zweier Erstsprachen, Zweitspracherwerb

Der Erwerb von mehr als einer Sprache wird in zwei Formen unterschieden:

- Erwerb zweier Erstsprachen (simultan) und
- Zweitspracherwerb (sukzessiv).

Die beiden Formen werden im Folgenden näher beschrieben.

3.4.1.1 Erwerb zweier Erstsprachen

Doppelter oder mehrfacher Erstspracherwerb, Doppelspracherwerb, simultaner Erwerb zweier Erstsprachen, simultan erworbene Mehrsprachigkeit, primärer Zweisprachenerwerb oder bilingualer Spracherwerb sind Bezeichnungen, die unter anderem für den Erwerb zweier Erstsprachen stehen (vgl. Frigerio Sayilir 2007; Kreppel 2006; Meisel 2007). Vom simultanen Erwerb wird gesprochen, wenn Kinder von Beginn der Sprachentwicklung an mit zwei oder mehr Sprachen (2L1)³ gleichzeitig, regelmäßig und andauernd in Kontakt kommen, sich diese aneignen und auch anwenden (vgl. Frigerio Sayilir 2007; Lengyel 2002; Meisel 2007; Tracy 2007b; Wendlandt 2006). Bei dieser Form des Aneignens zweier Sprachen besteht laut Rothweiler (2007: 115) die Chance, dass in beiden Sprachen erstsprachliche Kompetenzen erworben werden. In der Literatur gibt es eine rege Diskussion, bis zu welchem Zeitpunkt ein Kind mit der zweiten Sprache in Kontakt kommen muss, damit von einer doppelten Erstsprache gesprochen werden kann. Die Angaben

³ »L« steht als Abkürzung für »langue«, die Sprache. In der Literatur wird diese Art der Abkürzung oft verwendet. L1 steht für die Erstsprache, L2 für die Zweitsprache und 2L1 beschreibt den doppelten Erstspracherwerb (vgl. Niederberger 2003).

erstrecken sich vom ersten Lebensmonat bis zum dritten Lebensjahr (vgl. Frigerio Sayilir 2007).

Beim doppelten Erstspracherwerb (2L1) ist eine Aufteilung in Erst- und Zweitsprache (L1 und L2) bzw. in Mutter- und Zweitsprache nicht möglich (vgl. Niederberger 2003). In diesem Zusammenhang wird auch von »Bilingualism as a first language« (Bilingualismus als Erstsprache) gesprochen (vgl. Swain 1977. In: Niederberger 2003). Die Abbildung 5 »Doppelspracherwerb« stellt einen ungeteilten Apfel dar, der verschiedene Schattierungen aufweist, welche jeweils für eine Sprache (Muttersprache, Zweitsprache) stehen. Es ist keine scharfe Trennung zwischen den beiden Apfelhälften zu erkennen. Diese Abbildung soll verdeutlichen, dass sich beide Sprachen trotz ihrer Unterschiedlichkeit im Ganzen vereinen.

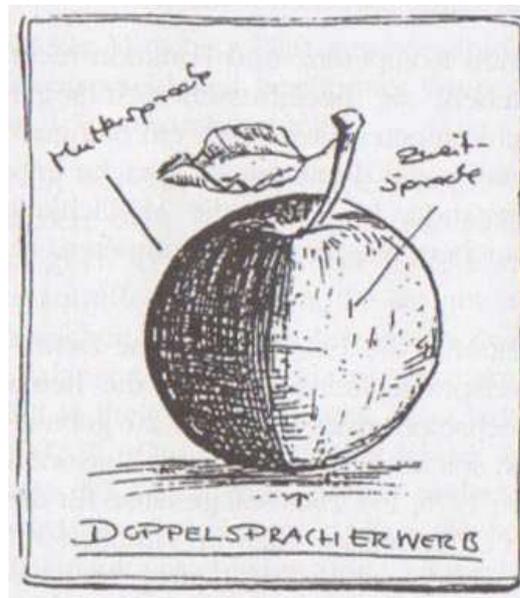


Abbildung 5: Doppelspracherwerb (Heuchert 1989: 51. In: Niederberger 2003: 22)

Lengyel (2002) zufolge bietet die familiäre Zweisprachigkeit äußerst günstige Spracherwerbsbedingungen. So gehören beide Sprachen von Anfang an zum Lebensumfeld und sorgen für eine Vielfältigkeit im Bereich Sprache. Eine funktionelle Unterscheidung zwischen den beiden Sprachen ist mit einem Jahr und zehn Monaten möglich (vgl. Meisel 2007). Das bedeutet, dass ein Kind ab diesem Zeitpunkt die entsprechende Sprache der jeweiligen Person zuordnet. Werden beide Sprachen unter günstigen Bedingungen erworben, erreicht das Kind bis zum Schulbeginn in

zwei Sprachen einen Kenntnisstand, „der mit dem von einsprachig Aufwachsenden vergleichbar ist“ (Kreppel 2006).

Der Erwerb zweier Erstsprachen kann Niederberger (2003) zufolge in fünf Typen untergliedert werden:

1. »Une langue – une personne« (eine Person – eine Sprache): Das Kind wächst in einer binationalen Familie auf, in der die Eltern unterschiedliche Muttersprachen sprechen. Mit dem Kind sprechen beide Elternteile in ihrer jeweiligen Muttersprache. Eine der beiden Sprachen ist dabei auch die Umgebungssprache.
2. Typ zwei wird in zwei Formen unterteilt.
 - a) »Eine Sprache - eine Umgebung bzw. Kontext«: Diese Form beschreibt die Situation, in der beide Eltern unterschiedliche Muttersprachen sprechen und eine davon der Umgebungssprache entspricht. Diese Sprache wird auch als dominante Sprache bezeichnet. Die Eltern sprechen jedoch die nicht dominante Sprache mit dem Kind. Bei dieser Form des doppelten Erstspracherwerbs handelt es sich um eine festgelegte Trennung, dadurch kommt es zu einer natürlichen Trennung zwischen den beiden Sprachen in Familien- und Umgebungssprache.
 - b) »Doppelt nicht-dominante Sprache – andere Umgebungssprache«: Bei der zweiten Form sprechen die Eltern mit dem Kind in ihrer Muttersprache, die in diesem Fall bei beiden gleich ist. Die Umgebungssprache ist eine andere.
3. »Trilinguale Kinder«: Die binationalen Eltern sprechen ihre unterschiedlichen Muttersprachen mit dem Kind, außerhalb der Familie kommt das Kind noch mit einer dritten Sprache in Berührung.
4. »Nicht-muttersprachliche Eltern«: Beide Elternteile sprechen dieselbe Muttersprache, dabei wird von einem Elternteil eine »künstliche Zweisprachigkeit« erzeugt, indem dieser nicht seine Muttersprache sondern mit dem Kind eine Fremdsprache spricht.

5. »Sprachmischung«: Beide Eltern sprechen unterschiedliche Muttersprachen und auch die Umgebung ist bilingual (vgl. ebd.: 27).

3.4.1.2 Zweitspracherwerb

Die Aneignung zweier Sprachen erfolgt beim Zweitspracherwerb schrittweise (vgl. Wendlandt 2006). Beim sukzessiven Zweitspracherwerb lernt das Kind die zweite Sprache aktiv, nachdem es sich die Erstsprache bis zum dritten Lebensjahr oder länger monolingual angeeignet hat und mit keiner weiteren Sprache in Kontakt gekommen ist (vgl. Frigerio Sayilir 2007). Der sukzessive Zweitspracherwerb wird in der Literatur auch sequenzieller Zweitspracherwerb, sekundärer oder koordinierter Bilingualismus genannt (vgl. Kreppel 2006; Lengyel 2002; Niederberger 2003; Wendlandt 2006). Die bildliche Darstellung zum »Zweitspracherwerb« (siehe Abbildung 6) stellt einen durchgeschnittenen Apfel dar.

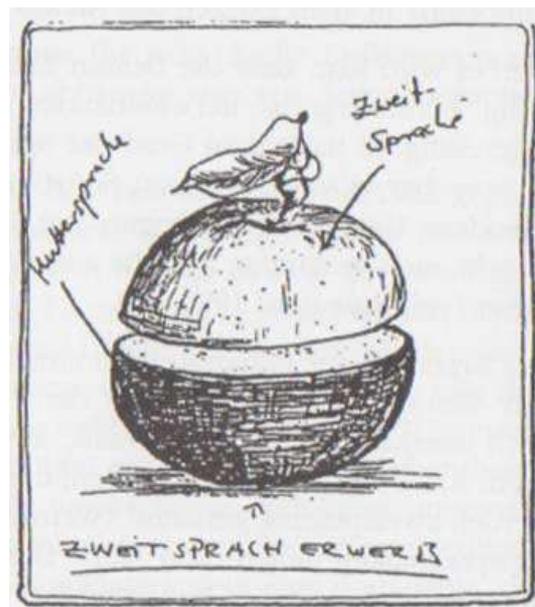


Abbildung 6: Zweitspracherwerb (Heuchert 1989: 51. In: Niederberger 2003: 22)

Die Muttersprache (= Erstsprache) ist zeitlich früher vorhanden und stellt als Fundament bzw. Grundlage die untere Hälfte des Apfels dar. Erst mit der oberen Apfelhälfte, der Zweitsprache, die später erworben wird, ist der Apfel vollständig.

Laut Kracht (2000) gibt es neben dem Zweitspracherwerb noch einen Zweisprachenerwerb. Mit diesem Zweisprachenerwerb ist nicht die in dieser Arbeit genutzte gleichnamige Definition des Erwerbs zweier Erstsprachen (simultan) bzw. einer

Zweitsprache (sukzessiv) gemeint. Kracht spricht vom Zweispracherwerb, wenn ein Kind in eine Familie hineingeboren wird, bei der die Familiensprache eine andere als die Umgebungssprache ist. So werden Erfahrungen mit beiden Sprachen in verschiedenen Kontexten gesammelt. Im Vordergrund steht aber die Familiensprache, sodass diese Sprache als erste angeeignet und verwendet wird (vgl. Frigerio Sayilir 2007; Kracht 2000). Das Kind kommt zwar mit der zweiten Sprache in Kontakt, eignet sich diese jedoch nicht an, da die sprachliche Auseinandersetzung mit der Umwelt in einer weniger intensiven Weise erfolgt. Erst nachdem die erste Sprache (Familiensprache) erworben wurde, wird die Umgebungssprache erlernt. Durch diese Unterscheidung in den Zweispracherwerb soll verdeutlicht werden, dass es auch schon vor dem Erwerb der Zweitsprache einen Kontakt mit dieser geben kann.

Beim Zweitspracherwerb stützt sich die Zweitsprache (L2) auf die Grundlagen der Erstsprache, welche die Muttersprache darstellt (L1). Dadurch ergeben sich während des sukzessiven Zweitspracherwerbs ungleiche Ausgangspunkte für das Erlernen der Erst- und Zweitsprache. Ein weiterer Unterschied zwischen dem Erst- und Zweitspracherwerb wird darin gesehen, dass es reifungsbedingte Unterschiede für das Erlernen beider Sprachen gibt, beispielsweise im Hinblick auf die sensiblen Phasen (vgl. Meisel 2007).

In der Literatur sind verschiedene Ansichten zur Verfügbarkeit der Urgrammatik für den Zweitspracherwerb zu finden (vgl. Rieckborn 2007). Das Aneignen der Zweitsprache verläuft auf den Grundlagen der Erstsprache und häufig viel schneller im Vergleich zum Erwerb der ersten Sprache (vgl. Meisel 2007). Dabei nimmt der Zeitpunkt des Erstkontakts mit der zweiten Sprache eine wichtige Rolle ein. Beginnt das Kind mit der Aneignung der zweiten Sprache bis zum Alter von vier, fünf Jahren, so geschieht das Erwerben dieser in der Regel problemlos (vgl. Rothweiler 2007; Oksaar 2003), denn bei dieser frühen Zweisprachigkeit lernen Kinder die zweite Sprache ganzheitlich (vgl. Largo 2009). Daher ist es schwer, eine Grenze zwischen dem doppelten Erstspracherwerb und dem frühen Zweitspracherwerb zu ziehen (vgl. Niederberger 2003; Tracy 2007b).

Zu einem späteren Zeitpunkt dauert der Erwerb der Zweitsprache länger. Je später der Erwerbsbeginn für die zweite Sprache liegt, desto mehr gleicht der

Zweitspracherwerb der Kinder dem der Erwachsenen, das bedeutet, die zweite Sprache wird analytisch angeeignet (vgl. Niederberger 2003; Rothweiler 2007). Laut Singleton und Ryan (2004. In: Dimroth 2007) trifft die Aussage für den Zweitspracherwerb »je jünger desto besser« nur beim ungesteuerten Spracherwerb, aber nicht beim gesteuerten zu. Das heißt, der frühe natürliche Zweitspracherwerb verläuft im Vergleich zum frühen gezielten Sprachunterricht (gesteuerte Zweisprachigkeit) positiver. Trotz dieser Erkenntnis ist ein gesteuerter Sprachunterricht im frühen Alter als Kontakt zu einer zweiten Sprache wünschenswert (vgl. Dimroth 2007).

Das Alter spielt beim Zweitspracherwerb ohne Zweifel eine Rolle, jedoch nicht auf die Weise, dass die Sprachlernfähigkeit mit zunehmendem Alter grundsätzlich abnehme, sondern, „dass auf den verschiedenen Stufen jeweils alters- und situationsgerechte Sprachlernfähigkeiten zur Geltung kommen.“ (Reich/ Roth 2002: 11).

Wie beschrieben, kann es in allen Lebensphasen zu einem neuen Sprachkontakt kommen. Meisel (2007) fordert deshalb eine weitere zeitliche Untergliederung des Zweitspracherwerbs, da es Unterschiede in den Erwerbsstrategien beim frühen Zweitspracherwerb, kindlichen Zweitspracherwerb und Zweit- bzw. Fremdspracherwerb bei Jugendlichen und Erwachsenen gibt.

3.4.2 Zweisprachenerwerbsforschung

Die Zweisprachenerwerbsforschung kann zum einen in die Erforschung der Repräsentanz der Sprachen im Gehirn, zum anderen in die Zweisprachenerwerbstheorien untergliedert werden.

3.4.2.1 Das bilinguale Gehirn

Das menschliche Gehirn ist so entwickelt, dass mehrere Sprachen erlernt werden können (Günther/ Günther 2007). Das Phänomen der neurologischen Organisation der Sprache bei Bilingualen kann laut Grosjean (1996) als bilinguales Gehirn bezeichnet werden. Bei diesen Erforschungen wird sich der gleichen Methoden wie in der monolingualen Gehirnforschung bedient. Laut Friederici (1984. In: Niederberger 2003) konkurrieren in der Erforschung des bilingualen Gehirns drei Hypothesen miteinander:

1. Die linke Hemisphäre ist bei beiden Sprachen dominant.
2. Bei Zwei- oder Mehrsprachigen ist die Lateralisierung schwächer als bei Ein-sprachigen. Es liegt eine gleichwertige Beteiligung beider Hemisphären vor.
3. Im Grad der Lateralisierung der beiden Sprachen bestehen Unterschiede, die vom Zeitpunkt des Erwerbs der zweiten Sprache abhängig sind.
 - a) Eine linkshemisphärische Dominanz liegt vor, wenn die zweite Sprache vor dem sechsten Lebensjahr erworben wird.
 - b) Bei dem Zweitspracherwerb nach dem sechsten Lebensjahr ist bei der Erstsprache eine Dominanz der linken Hemisphäre, bei der Zweitsprache eine Symmetrie beider Hemisphären festzustellen. (vgl. Friederici 1984: 33f. In: Niederberger 2003: 50f).

Diese drei Hypothesen wurden auch durch Studien belegt, was auf die unterschiedlichen Art des Herangehens und die unterschiedlichen Untersuchungsmethoden zurückgeführt werden kann. Niederberger (2003) folgend wird oft bemängelt, dass die Studien schlecht kontrolliert und daher die Hypothesen widersprüchlich sind. Aus diesem Grund konnte kein abschließendes Ergebnis diesbezüglich gefunden werden (vgl. ebd.).

Beim Erwerb einer Zweitsprache übernimmt die rechte Hemisphäre eine dominante Rolle (vgl. Günther/ Günther 2007). Es wird vermutet, dass während der Anfangsphase des Zweitspracherwerbs die Verarbeitung von nichtsprachlichen Elementen wie zum Beispiel nonverbalen Eindrücken besonders wichtig ist, da die Wörter und Sätze einer neuen Sprache oft nicht sofort verstanden werden. Daher können diese nur indirekt über andere Faktoren erschlossen werden. Es gibt Hinweise, dass, je später im Leben eines Menschen eine neue Sprache erworben wird, die Verarbeitung dieser stärker in der rechten Hirnhälfte geschieht (vgl. Genese 1982. In: Günther/ Günther 2007). Mit zunehmender Kompetenz in der neuen Sprache geht die Dominanz der rechten auf die linke Hemisphäre über. Die Verarbeitung von Sprache im Gehirn wird durch die „familiären Bildungsinteressen, den Gebrauch spezifischer Sprachmuster, von den individuellen Lernsituationen und vom Alter des Sprache erwerbenden Kindes beeinflusst.“ (Günther/ Günther 2007: 97).

Beim Erlernen mehrerer Sprachen vor dem dritten Lebensjahr (vgl. Kapitel 3.4.1.1, Erwerb zweier Erstsprachen) wird vom Sprecher nur ein neuronales Netz aktiviert. Beim späteren Erwerb einer weiteren Sprache (vgl. Kapitel 3.4.1.2, Zweitspracherwerb) legt das Gehirn unter erheblichen Anstrengungen ein weiteres Netzwerk an (vgl. Ostad 2008a; 2008b). Daher wird der Erwerb zweier Erstsprachen oder der frühe Zweitspracherwerb positiv gesehen (vgl. Kapitel 3.5).

Die Beteiligung der rechten Hemisphäre ist bei Bilingualen im Vergleich zu Monolingualen nach Friederici (1984. In: Niederberger 2003) höher. Folgt man jedoch Grosjean (1996), ist das Gehirn bei beiden gleich organisiert.

3.4.2.2 Zweisprachenerwerbstheorien

Laut Merten (1997) lassen sich Aussagen zum Zweisprachenerwerbsprozess aus den Spracherwerbstheorien von Piaget, Wygotski, Lenneberg, Skinner und Chomsky ziehen (vgl. Kapitel 4.1.1). Zu den Zweisprachenerwerbstheorien zählen die:

- Kontrastivhypothese,
- Identitätshypothese,
- Monitor-Theorie,
- Interlanguage-Hypothese und
- die Ergänzungstheorie.

Zu den behavioristischen Zweisprachenerwerbstheorien zählt die Kontrastivhypothese (Kontrastivitätshypothese, Transfer-Hypothese), bei der die Konditionierung eine wichtige Stellung einnimmt. Im Mittelpunkt dieser Theorie stehen die beiden Sprachen (vgl. Merten 1997). In dieser Hypothese wird davon ausgegangen, dass die Grundsprache (Erstsprache) die Zweitsprache beeinflusst. Das heißt, es findet ein sprachlicher Transfer statt, in dem Gewohnheiten aus der Erstsprache auf die Zweitsprache übertragen werden (vgl. Kracht 2000; Rauch 2007). Vom positiven Transfer ist die Rede, wenn die Übertragung gelungen ist. Bei Übertragungsfehlern wird von einem negativen Transfer oder einer Interferenz gesprochen (vgl. Günther/Günther 2007). Die einseitige Orientierung an der Erstsprache und das Nichtberücksichtigen anderer Einflüsse beim Spracherwerb werden bei der Kontrastivhypothese kritisiert (vgl. Rauch 2007).

Die Identitätshypothese wird den kognitiven Lerntheorien zugeordnet. Im Unterschied zur Kontrastivhypothese geht diese Hypothese nicht vom Zweispracherwerb „als Gewohnheitsübernahme aus, sondern davon, dass kreative Denkprozesse beim Zweispracherwerb mit beteiligt sind“ (ebd.: 47). In der Identitätshypothese spielt der Transfer aus der Erstsprache für den Zweispracherwerb demnach keine Rolle (vgl. Günther/ Günther 2007). Chomskys These bildet die Grundlage für diese Theorie, das bedeutet, „Sprachen werden aufgrund angeborener Spracherwerbsmechanismen erworben“ (Merten 1997: 77). Nach der Identitätshypothese kommt es zum gleichen Entwicklungsverlauf beim Erst- und Zweispracherwerb. Demnach sind die Strukturen der Zweitsprache entscheidend für den Erwerb dieser. Rauch (2007) verweist darauf, dass der Zweispracherwerb eng an die Lernsituation geknüpft ist, da bewusst gelernt wird. Das Auftreten von Fehlern während des Spracherwerbsprozesses wird als notwendig angesehen, um daraus zu lernen. Die Nichtbeachtung der Erstsprache ist ein wichtiger Kritikpunkt an der Identitätshypothese, da die „Nicht-Relevanz vom erstsprachigen Transfer im Zweitspracherwerb in keiner Untersuchung bewiesen werden konnte“ (ebd.: 47).

Die Kontrastiv- und die Identitätshypothese vernachlässigen unter anderem den sozialen und kulturellen Hintergrund beim Spracherwerber, das wird als ein wichtiger Kritikpunkt an beiden Theorien gesehen (vgl. Merten 1997).

Neben diesen beiden Hypothesen, die laut Rauch (2007) zu den wichtigsten und prominentesten Zweispracherwerbshypothesen zählen, gibt es noch weitere Hypothesen. Das Ziel der Monitor-Theorie ist, „das Verhältnis zwischen ungesteuertem und gesteuertem Zweispracherwerb zu bestimmen.“ (Merten 1997: 85). Hierbei geht es um unbewusste und bewusste Spracherwerbsphänomene. „Die Zweitsprache wird natürlich erworben im Rahmen sozialer Situationen und sprachlichem Handeln“ (Günther/ Günther 2007). Nach dieser Hypothese werden systematisch und zielgerichtet bestimmte Regeln angeeignet. Dieses System aus Regeln überwacht die sprachlichen Äußerungen und kann als Kontrollinstanz gesehen werden. Sie wird auch als Monitor bezeichnet (vgl. ebd.). Die dieser Hypothese zugrunde liegende Annahme, dass der Zweispracherwerb vom Lernenden bewusst beeinflusst wird, konnte nach Merten (1997: 88) noch nicht nachgewiesen werden.

Bei der Interlanguage-Hypothese (vgl. Günther/ Günther 2007; Merten 1997) bildet der Erlernende beim Erwerb der Zweitsprache ein spezifisches Sprachsystem (Interlanguage) aus, das Merkmale aus der Erst- und Zweitsprache sowie sprachlich unabhängige Kennzeichen aufweist. Diese Kennzeichen sind nicht auf eine der beiden Sprachen zu beziehen. Dieses spezifische Sprachsystem zeichnet sich durch enorme Flexibilität aus, dergleichen folgt der Aufbau dieser Zwischensprache systematischen Prinzipien. Fünf psycholinguistische Prozesse kennzeichnen die Interlanguage-Hypothese:

1. Übertragung von der Erst- auf die Zweitsprache = Language transfer
2. Strukturen werden aufgrund von Übung erworben = Transfer of training
3. Strategien werden für Interlanguage-Regeln entwickelt, mit denen Hypothesen über die Zweitsprache gebildet, überprüft und berichtigt werden = Strategies of second language learning
4. Strukturen als Unterstützung in konkreten Kommunikationssituationen, nicht um Zweitsprachstrukturen zu erwerben = Strategies of second language communication
5. Korrekt erworbene Regeln werden auf Bereiche übertragen, in denen sie keine Gültigkeit besitzen = Overgeneralization of target language material (vgl. Merten 1997: 82f).

In der Ergänzungstheorie, auch Complementation-Model (vgl. ebd.) genannt, werden die vorher erwähnten und beschriebenen Hypothesen und Elemente der Spracherwerbsmechanismen, die als gesichert gelten, aufgegriffen und vereint. Die genetischen Dispositionen gewinnen in dieser Theorie an Bedeutung. Sie sind mitverantwortlich für den Erwerb von Phonemen, Morphemen und Syntax. Auch wird im Prozess des Heranwachsens aufgrund genetischer Voraussetzungen ein nicht-sprachenspezifischer allgemeiner Verarbeitungsmechanismus gebildet, der beim Erwerb der Erst- und Zweitsprache eine Rolle spielt. Die Assimilation und Akkommodation (vgl. Kapitel 4.1.1) wird durch diesen Prozess mitgesteuert. Psycholinguistische Mechanismen sind gleichfalls am Spracherwerb beteiligt, sie bewirken zum Beispiel einen schnelleren Zweispracherwerb. In dieser Theorie findet der ungleiche Verlauf des Erwerbs beider Sprachen eine Beachtung. Als

wichtig müssen auch soziale und/oder kognitive Faktoren, die einen Einfluss auf den Spracherwerb ausüben, genannt werden (vgl. ebd.).

Zweisprachigkeit ist mehr als das sich Aneignen eines neuen Regelsystems. Laut Merten (1997) wird in der Zukunft verstärkt die Wirkung sozialer, psychologischer und kognitiver Faktoren beim Spracherwerb zu bestimmen sein. Die moderne Zweisprachenerwerbsforschung steht laut Kracht (2000) in der Tradition nativistischer Ansichten. Die Hypothesen aus der Erwerbsforschung werden als Erklärungsversuche bzw. Erklärungsansätze für den Zweisprachenerwerb gesehen.

3.5 Argumente für und gegen eine zweisprachige Erziehung

Gründe die für und gegen eine zweisprachige Erziehung sprechen, sollen in diesem Kapitel aufgezeigt werden. Migration wird in der Literatur häufig als Grund für eine zweisprachige Entwicklung angegeben. Weiterhin führen bilinguale Familiensituationen sowie Situationen, in denen sich die Familiensprache und die Sprache der Umwelt unterscheiden dazu, dass Kinder mit mehr als einer Sprache aufwachsen. Auch das Bedürfnis der Eltern, mit dem Kind in der eigenen Muttersprache zu sprechen, spielt bei der Entscheidung zu einer zweisprachigen Erziehung eine Rolle. In der eigenen Muttersprache besitzen Eltern eine natürliche und differenziertere Ausdrucksmöglichkeit und somit kann vor allem die emotionale Kommunikation besser gelingen (vgl. Wilken 2000b). Bei der Integration in die Familie und Gesellschaft spielt die Sprache und somit die Zweisprachigkeit eine wichtige Rolle.

Durch eine zweisprachige Erziehung werden die Sprachfähigkeit sowie die Persönlichkeit beeinflusst. In der Literatur werden verschiedene Argumente genannt, die für oder gegen eine zweisprachige Erziehung sprechen. Darunter gibt es viele Urteile und Vorurteile (vgl. Kielhöfer/ Jonekeit 1993; Rauch 2007). Diese werden auch in Zusammenhang mit der Zweisprachigkeit von Menschen mit Down-Syndrom gebracht. In Tabelle 5 sind Argumente angeführt, die für oder gegen eine zweisprachige Erziehung sprechen.

Pro	Contra
Zweisprachig aufwachsende Kinder sind ...	
<ul style="list-style-type: none"> – sprachgewandter – flexibler – sprachinteressierter – toleranter – weltoffener – anpassungsfähiger – intelligenter 	<ul style="list-style-type: none"> – sprachlich nicht kreativ, phantasielos – orientierungslos, überfordert, oberflächlich, – im Intellekt zurückgeblieben – fühlen sich minderwertig, sind gefühlsarm – semilingual – stottern – heimatlos – besitzen keine Muttersprache

Tabelle 5: »Vor- und Nachteile« einer zweisprachigen Erziehung (in Anlehnung an: Franke 2004: 44; Kielhöfer/ Jonekeit 1993: 9f; Mahlstedt 1996: 122-144; Rauch 2007: 59f)

Beim Betrachten der Tabelle fällt auf, dass die Argumente, die für oder gegen eine Zweisprachigkeit sprechen, häufig sehr widersprüchlich sind. So sind zweisprachig aufwachsende Kinder einerseits sprachlich gewandter, andererseits sprachlich phantasielos. Ein Teil der Negativurteile taucht in der älteren deutschen Fachliteratur vor 1950 auf hält sich bis heute (vgl. Kielhöfer/ Jonekeit 1993). Die Mehrzahl der positiven Angaben lässt sich in der kanadischen, amerikanischen oder belgischen Fachliteratur nach 1950 finden (vgl. ebd.)

Diese Verallgemeinerungen hinsichtlich der Probleme beim Zweisprachenerwerb sind meist empirisch nicht untermauert (vgl. ebd.). Die Vor- und Nachteile, die der Zweisprachigkeit angelastet werden, hängen überwiegend mit den Erwerbsbedingungen zusammen (vgl. Grosjean 1996; Kupfer-Schreiner 1994. In: Lengyel 2002). Deshalb werden in der neueren Zeit zunehmend soziale, kognitive und emotionale Einflüsse durch die Forschung berücksichtigt (vgl. Reich/ Roth 2002, Kapitel 3.4.2.2). Häufig wird bei negativen Aussagen zur Zweisprachigkeit außer Acht gelassen, dass die Sprachentwicklung bei jedem Menschen von Beginn an individuell ist. Stehen genügend Sprachangebote zur Verfügung oder wird die Erwerbsform »eine Person - eine Sprache« konsequent angewandt, verläuft die Zweisprachigkeit in der Regel unproblematisch (vgl. Tracy 2007b). Neuere Forschungsergebnisse widersprechen auch der Annahme, dass es wegen einer Zweisprachigkeit zu Sprachentwicklungsverzögerungen und Überlastungen kommen kann (vgl. Tracy/ Gawlitzek-Maiwald 2000; Leist-Villis 2008).

Baker (1996. In: Ostad 2008a) kam zu der Erkenntnis, dass bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern ein größeres metalinguistisches Bewusstsein vorhanden ist und dass sie in der Kommunikation einfühlsamer sind. Diese These wird laut Ostad (2008a) auch durch weitere Untersuchungen gestützt und untermauert.

Unter dem Begriff Semilingualismus oder doppelte Halbsprachigkeit wird das „Phänomen der nicht angemessenen Beherrschung zweier Sprachen“ (Kracht 2000: 135) verstanden. Die Angst vor Semilingualismus wird häufig als Argument gegen ein zweisprachiges Aufwachsen genannt. Es ist jedoch als normal zu betrachten, dass ein bilingualer Sprecher zwischen den Sprachen wechselt (vgl. Tracy/ Gawlitzek-Maiwald 2000). Aus sprachentwicklungstheoretischer Sicht ist ein Sprachwechsel von vornherein als unproblematisch zu bewerten (vgl. Kracht 2001. In: Ostad 2008a).

Bei der Zweisprachigkeit stehen die Sprachentwicklung und die Identitätsentwicklung im Zusammenhang. Niederberger (2003) verweist darauf, dass entgegen früheren Vermutungen zweisprachige Kinder keine doppelte, sondern eine einzige Persönlichkeit besitzen. Diese wird durch die verschiedenen Sprachen eher angereichert und somit vielschichtiger.

Es ist eine weit verbreitete Fehleinschätzung, dass Zweisprachigkeit nur für sprachbegabte oder besonders intelligente Kinder gut sei und diese bei weniger intelligenten Kindern zwangsläufig zu sprachlichen und kognitiven Beeinträchtigungen führe (vgl. Kracht/ Rothweiler 2003). Dieses Vorurteil konnte in der Forschung nicht bestätigt werden (vgl. ebd.). Das bedeutet, dass grundsätzlich auch Kinder mit einer geistigen Beeinträchtigung mehr als eine Sprache erwerben können.

Ferner gibt es keine wissenschaftlichen Hinweise dafür, ein mehrsprachiges Aufwachsen und spezifische Sprachentwicklungsstörungen ursächlich in Verbindung zu bringen. So kommen Sprachentwicklungsstörungen bei Menschen, die mit zwei Sprachen aufwachsen, genauso häufig wie bei monolingual aufwachsenden Menschen vor (vgl. Leist-Villis 2008). Daraus lässt sich zum Beispiel schließen, dass Zweisprachigkeit keine Ursache für Stottern ist.

Der frühe Zweitspracherwerb wird als sehr positiv angesehen, denn im frühen Kindesalter kann die zweite Sprache besser und vollkommener als zu einem späteren Zeitpunkt erlernt werden. Auch neurologische Untersuchungen weisen eine positive Wirkung des doppelten Erstspracherwerbs und frühen Zweitspracherwerbs nach (vgl. Ostad 2008a; Kapitel 3.4.2.1). Kinder sind in der Regel mit dem Erwerb einer weiteren Sprache nicht überfordert (vgl. Dimroth 2007; Largo 2009; Leist-Villis 2008; Mahlstedt 1996; Oksaar 2003; Tracy 2007b).

Durch eine frühe Zweisprachigkeit wird die kognitive Flexibilität gefördert, zum Beispiel das Gefühl für die verschiedenen Wortbedeutungen und damit ein frühes Bewusstsein für Sprache. Rauch (2007) verweist darauf, dass es falsch ist, eine Überlegenheit von zweisprachigen Menschen im kognitiven Bereich oder in der Intelligenzentwicklung gegenüber monolingualen anzunehmen.

Für das positive Vorurteil, dass zweisprachig aufwachsende Kinder Fremdsprachen leichter erlernen, gibt es keine wissenschaftlichen Belege (vgl. Leist-Villis 2008). Die Annahme, dass ein zweisprachig aufwachsendes Kind bereits Erfahrungen beim Erlernen mehrerer Sprachen hat, kann nicht auf das Erlernen von Fremdsprachen übernommen werden. Dieses ist in dem Unterschied zwischen dem natürlichen Zweisprachenerwerb und dem formellen Spracherwerb begründet. Dennoch besitzen diese Kinder eine grundsätzlich vielfältige Erfahrung mit Sprachen (vgl. ebd.).

3.6 Zweisprachigkeit bei Menschen mit Down-Syndrom

Mit Zweisprachigkeit von Menschen mit Down-Syndrom wird sich in diesem Kapitel auseinandergesetzt.

Von Fachleuten als auch von Eltern wird häufig eine mögliche Zweisprachigkeit bei Kindern mit Down-Syndrom ausgeschlossen. Dies liegt unter anderem am Mangel adäquater Literatur, welcher zu Informationsdefiziten führt. Mögliche Resultate sind Unsicherheit und sogar Ablehnung. Als Begründungen für das Fehlen entsprechender Fachliteratur können folgende Vermutungen angeführt werden:

- Zweisprachigkeit bei Menschen mit Down-Syndrom wurde von vornherein nicht für möglich gehalten und/oder
- wird als unwesentlich für die pädagogische Praxis und Wissenschaft

angesehen (vgl. Dittmar 2002: 7. In: Ostad 2008a: 103; Fröhlich 2003: 13).

Das Interesse, sich mit dem Thema Zweisprachigkeit und Down-Syndrom auseinanderzusetzen, hat jedoch in den letzten Jahren zugenommen.

Laut den Untersuchungsergebnissen von Niederberger (2003) bildet die geistige Beeinträchtigung, die auch bei Menschen mit Down-Syndrom vorhanden sein kann, kein Hindernis für eine gelungene Zweisprachigkeit. Auch Dittmar (2002; In Ostad 2008a) sowie Kracht und Rothweiler (2003) verweisen darauf, dass eine zweisprachige Erziehung bei Menschen mit einer geistigen Beeinträchtigung möglich ist. Nach Ostad (2006) ist die negative Einstellung gegenüber der Zweisprachigkeit bei Kindern mit Down-Syndrom durch wissenschaftliche Untersuchungen nicht belegt bzw. begründet.

Wie sich die mehrsprachige Sprachentwicklung bei Menschen mit Down-Syndrom im Speziellen verhält, wurde unter anderem durch Lindbom (1996. In: Ostad 2008a) untersucht. Hierbei wurden in Schweden bei fünf Kindern mit Down-Syndrom das Sprachverständnis sowie die grundsätzliche Einstellung von Eltern und Lehrern zur Zweisprachigkeit untersucht. Die Kinder, die an dieser Untersuchung teilnahmen, sind mit der zweiten Sprache zu unterschiedlichen Zeitpunkten in Kontakt getreten, sodass diesbezüglich von einer nicht homogenen Gruppe gesprochen werden muss. Dies wird von Ostad (2008a) kritisiert. Aus den Ergebnissen dieser Untersuchung konnten folgende Schlussfolgerung gezogen werden:

1. Die zweisprachige Entwicklung der Kinder ist erfolgreich verlaufen.
2. Die Einstellung der Eltern zur Zweisprachigkeit war bei allen positiv.
3. Die Meinungen der Lehrer divergierten. Diejenigen, welche nicht mit dem Thema Zweisprachigkeit und Down-Syndrom in ihrer Arbeit konfrontiert wurden, zeigten eine skeptische Haltung zu dieser Thematik. Hingegen zeigte das Lehrpersonal, das Erfahrungen im Bereich der Zweisprachigkeit und Down-Syndrom gesammelt hatte, eine offene und positive Haltung.
4. Es wurde empfohlen, die Kinder so früh wie möglich mit beiden Sprachen in Kontakt zu bringen, um sich diese parallel anzueignen.

5. Die Fehler, welche die Kinder in den Untersuchungen (verschiedene Tests) machten, waren bei beiden Sprachen festzustellen; sie wurden den Schwierigkeiten im Bereich des Kurzzeitgedächtnisses zugeschrieben. Drei der fünf Kinder hatten zudem Probleme im Bereich des Hörens (vgl. ebd.).

Eine empirische Untersuchung hinsichtlich einer Sprachmischung bei Kindern mit Down-Syndrom wurde von Kay-Raining Bird et al. (2002; In Ostad 2008a; 2008b) in Kanada durchgeführt. Neben der zweisprachigen Gruppe von Kindern mit Down-Syndrom gab es eine zweisprachige Kontrollgruppe von Kindern ohne Down-Syndrom, mit der die Ergebnisse verglichen werden konnten. Signifikante Unterschiede zwischen den Kindern mit Down-Syndrom und der Kontrollgruppe gab es nur bei der durchschnittlichen Länge der Äußerungen (MLU). Bei beiden Gruppen kam es zu einer Sprachmischung zwischen der englischen und französischen Sprache, wobei sich diese in der Qualität der Mischung nicht unterschieden. Lediglich vermischten die Kinder ohne Down-Syndrom etwas längere Sequenzen, was an höheren MLU liegen könnte.

Ostad (2008a; 2008b) kritisiert die methodische Herangehensweise beider Untersuchungen, sieht jedoch die Möglichkeit des Mehrsprachenerwerbs bei Menschen mit Down-Syndrom durch diese bestätigt.

Sanda (2003; In: Ostad 2008a) berichtete, dass sich ihre Tochter mit Down-Syndrom beide Sprachen nach Spracherwerbsmustern der beiden Brüder ohne Down-Syndrom angeeignet hat. Artikulationsschwierigkeiten waren in beiden Sprachen festzustellen. Im Unterschied zu ihren Brüdern benötigte das Mädchen jedoch mehrere Wiederholungen der Wörter, um diese zu festigen. Diese Wiederholungen spielen auch beim monolingualen Spracherwerb von Menschen mit Down-Syndrom eine Rolle.

Wilken (2003) bezieht sich bei der Auseinandersetzung mit dem Thema Zweisprachigkeit und Down-Syndrom auf unterschiedliche Erfahrungsberichte von Eltern. Dabei wird deutlich, dass sich ein Vergleich der zweisprachigen Entwicklung von Menschen mit Down-Syndrom sehr schwierig gestaltet, da jede sprachliche Entwicklung individuell verläuft und von subjektiven Faktoren wie beispielsweise der Familiensituation abhängig ist. Bei der Auswertung der Erfahrungsberichte fällt Wilken (2000b; 2003) der positive Verlauf der zweisprachigen Entwicklung auf,

sobald das Kind in den ersten Lebensjahren die in der Familie vorrangige Sprache zu verstehen und sprechen lernt und parallel mit der zweiten Sprache in Kontakt kommt. So ist es zunehmend in der Lage, diese Sprache kontextbezogen zu verstehen.

Nach Ergebnissen von Wilken (2003) zu urteilen, kommt es häufig zu Schwierigkeiten, wenn beide Sprachen gleichzeitig erworben werden sollen. Demnach scheint der sequenzielle Sprachenerwerb beim Zweisprachenerwerb von Menschen mit Down-Syndrom günstiger zu sein. Die gebärdenunterstützte Kommunikation kann eine positive Auswirkung als Überbrückungsfunktion bzw. Verbindungs- oder Zwischensprache zwischen beiden Sprachen übernehmen (vgl. ebd.).

Auf der Grundlage der gesammelten Erfahrungen entwickelte Wilken (ebd.) einige wichtige Empfehlungen für die zweisprachige Erziehung von Kindern mit Down-Syndrom: Wird ein Kind mit Down-Syndrom zweisprachig erzogen, ist dabei eine klare personenbezogene Trennung von großer Bedeutung („eine Person – eine Sprache“, vgl. Kapitel 3.4.1.1). Des Weiteren kann es beim eigentlichen Sprechbeginn (ca. 1,5 bis 2 Jahre) den Ergebnissen von Wilken (ebd.) zufolge sinnvoll sein, beim Zeigen und Benennen von Dingen sowie bei der Aufforderung zum Nachsprechen einer Sprache den Vorzug zu geben. Durch Lieder, Reime oder Vorlesen kann das Verstehen der zweiten Sprache weiter gefördert werden. Zum ersten spontanen Gebrauch der zweiten Sprache kommt es im Alter von fünf bis sieben Jahren. Bei dem Gedanken, Menschen mit Down-Syndrom den Erwerb zweier Sprachen möglich zu machen, sollten immer die unterschiedlichen Voraussetzungen und Familiensituationen betrachtet und bedacht werden.

Die von Ostad (2006; 2008a; 2008b) durchgeführte Untersuchung zur Zweisprachigkeit bei Menschen mit Down-Syndrom besteht aus einer Langzeitfallstudie von zwei Kindern und einer Umfrage, bei der 19 Fragebögen ausgewertet wurden. Während der Untersuchung wurde versucht, vier Leitfragen zu beantworten:

1. Warum entschied sich die Familie für eine zweisprachige Erziehung?
2. Welche Ratschläge erhielt die Familie, die ihr Kind mit Down-Syndrom zweisprachig erziehen wollte?

3. Welche Vor- und Nachteile birgt eine zweisprachige Erziehung?
4. Welchen Einfluss haben äußere Lebensumstände? (vgl. Ostad 2008b).

Eltern, die an der Befragung teilnahmen, besaßen einen hohen sozioökonomischen Status, waren überwiegend in Organisationen bzw. Selbsthilfegruppen organisiert, sowie sehr interessiert und engagiert. Ein Ergebnis dieser Untersuchung ist, dass Kinder mit Down-Syndrom die Fähigkeit zum bilingualen Erstspracherwerb besitzen. Demzufolge können sie zwei Sprachen verstehen, sich in beiden verständigen sowie die der Sprachsituation entsprechende Sprache wählen (vgl. ebd.).

Die Eltern haben sich aus der Familiensituation heraus für eine Zweisprachigkeit entschlossen. Beispielsweise beherrschte ein Elternteil bei der Geburt des Kindes nur die eigene Muttersprache oder mit den Geschwistern wurde bereits zu diesem Zeitpunkt in beiden Sprachen gesprochen. Wichtig war den Eltern die Integration des Kindes mit Down-Syndrom in die Familie. Des Weiteren legten die Eltern bei der Entscheidung für die Zweisprachigkeit großen Wert darauf, dass ihre Kinder beide Kulturen kennen lernen und sich mit allen Verwandten und Bekannten in beiden Sprachen austauschen können.

In der Untersuchung wurde deutlich, dass die Umgebungssprache und die Einstellung zur Zweisprachigkeit einen wichtigen Einfluss auf den Spracherwerb ausüben. Häufiges Sprechen mit dem Kind in beiden Sprachen wirkt sich positiv auf die Sprachentwicklung aus. Ostad (2008a; b) verweist darauf, dass Menschen mit Down-Syndrom wegen ihrer verlängerten Reaktionszeit und schwer verständlichen Aussprache in ihrer Fähigkeit, Sprachen zu erlernen, unterschätzt werden. Zu erwähnen ist, dass bei in einem zweisprachigen Umfeld aufwachsenden Kindern mit Down-Syndrom, mit denen auch in beiden Sprachen kommuniziert wird, die selbst aber nicht sprechen, dieses nicht am doppelten Erstspracherwerb liegt, sondern andere Ursachen haben muss. Als Ursache kann beispielsweise eine schwere geistige Beeinträchtigung gesehen werden (vgl. von Tetzchner: persönliche Mitteilung. In: Ostad 2008a; 2008b).

Wilken (2003) und auch Ostad (2008a) berichten davon, dass Eltern von Kindern mit Down-Syndrom, die in einem mehrsprachigen Umfeld aufwachsen, empfohlen wird,

sich für eine Sprache, zum Beispiel die Umgebungssprache Deutsch, zu entscheiden. Diese »Empfehlung« wird sowohl von Laien als auch von Fachpersonal ausgesprochen. Die Eltern nehmen diese Situation häufig als emotional belastend wahr, da sie mit ihrem Kind nicht in der eigenen Muttersprache sprechen können, die sie beispielsweise im Umgang mit den Geschwistern anwenden. Folglich besteht die Gefahr, dass die Kinder aus der alltäglichen Kommunikation der Familie ausgeschlossen werden.

Kinder besitzen eine intuitive Sprachbegabung. Sie lernen Sprachen einfacher und schneller als Erwachsene. Das gilt auch für die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern mit Down-Syndrom. Diese werden aufgrund ihrer Stärken im lexikalisch-semanticen Bereich in jedem Alter neue Wörter in einer anderen Sprache lernen können. Mit zunehmendem Alter kann es jedoch zu Problemen in der Phonologie und im morphosyntaktischen Bereich kommen (vgl. ebd.).

Menschen mit Down-Syndrom und einer leichten geistigen Beeinträchtigung bzw. Lernbeeinträchtigung entfalten eine vergleichsweise gute bis annähernd normale Sprache bzw. Sprachfähigkeit. Dabei sind Kinder, die mit mehr als einer Sprache aufwachsen, unter günstigen Bedingungen sogar fähig, sich in beiden Sprachen gut auszudrücken (vgl. Wilken 2003).

4 Exemplarische Untersuchung

Um nach der theoretischen Bearbeitung des Themas »Zweisprachigkeit bei Menschen mit Down-Syndrom – Problem oder Chance« einen Praxisbezug herzustellen, ist eine qualitativ orientierte Vorgehensweise notwendig.

4.1 Methodik

4.1.1 Qualitative Sozialforschung

Aus der Vielzahl der qualitativen Methoden wird die Interviewform für diese exemplarische Untersuchung gewählt. Die qualitativen Forschungsmethoden kommen zum Einsatz, wenn es um die Erfassung und das Verstehen sozialer Wirklichkeit geht. Die Offenheit des Forschungsprozesses als Kommunikationsmittel, der Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand als auch die Reflexion von Gegenstand und Analyse sind entscheidende Prinzipien der qualitativen Forschung (vgl. Lamnek 2008). Mit Offenheit ist die Grundhaltung im Forschungsprozess gemeint, die sich durch eine aufgeschlossene Haltung gegenüber Untersuchungspersonen, Situationen und Methoden zeigt. Durch das ausgewählte Untersuchungsinstrument, dem halbstandardisierten Interview, wird diesem Prinzip in dieser Arbeit Rechnung getragen. Mit dem Prinzip der Kommunikation ist die Interaktion zwischen Forscher und dem Interviewpartner gemeint. Die grundsätzliche Veränderbarkeit von Forschungsabläufen wird als Prinzip des Prozesscharakters von Forschung und Gegenstand verstanden. Diese beiden Prinzipien sind in dieser Untersuchung gleichfalls von Bedeutung, denn der Forschungsprozess gestaltet sich als dynamische Interaktion zwischen Forscher und der zu interviewenden Person. Mittels Anpassung der Interviewfragen an den Gesprächsverlauf kommen beide Prinzipien zum Tragen.

Eine reflektierte Einstellung des Forschers sowie die Anpassung seines Untersuchungsinstruments gehören zum Prinzip der Reflexivität von Gegenstand und Analyse. Das bedeutet, dass bei dem zu interpretierenden Paradigma bei der Sinnzuweisung bzw. beim Sinnverstehen ein Verständnis der Einzelakte im Verhältnis zum Gesamtkontext vorausgesetzt wird (vgl. ebd.).

Die fünf Postulate der Grundlagen des qualitativen Denkens nach Mayring (2002) sollen die zuvor beschriebenen Prinzipien ergänzen:

1. Menschen und Subjekte sind immer Gegenstand der humanwissenschaftlichen Forschung. Dabei sollten die Subjekte, die von der Forschungsfrage betroffenen sind, als Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchung gesehen werden.
2. Eine genaue und umfangreiche Beschreibung des Gegenstands steht am Beginn einer Analyse.
3. Durch eine Interpretation muss der humanwissenschaftliche Gegenstand der Untersuchung offen gelegt werden.
4. Der humanwissenschaftliche Gegenstand sollte möglichst in seinem natürlichen, alltäglichen Umfeld erforscht werden.
5. Um eine Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse aus der humanwissenschaftlichen Untersuchung zu erstellen, müssen diese im Einzelfall stufenweise begründet werden (vgl. Mayring 2002: 19-24).

Aus diesen allgemein und abstrakt gehaltenen Postulaten folgen zwei weitere Schritte: das Auswählen und Vorgehen in einer konkreten Forschungsmethode.

4.1.2 Problemzentriertes Interview

Unter dem Begriff Interview ist eine Gesprächssituation zu verstehen, „die bewusst und gezielt von den Beteiligten hergestellt wird“ (Lamnek 2005: 330), um eine oder mehrere gestellte Frage(n) zu beantworten. Hierbei spielt ein planmäßiges Vorgehen mit wissenschaftlicher Zielsetzung eine große Rolle (vgl. Atteslander 2008). Drei Formen der Befragung werden charakterisiert (vgl. Diekmann 2008):

1. das persönliche Interview (Face-to-face),
2. die telefonische Befragung sowie
3. die Befragung in schriftlicher Form (vgl. ebd.: 437).

Die Befragung beruht auf dem Verfahren des problemzentrierten Interviews nach Witzel (1982). Dabei formuliert Mayring (2002) folgende vier Grundgedanken für dieses Verfahren:

-
- Der sprachliche Zugang wird beim problemzentrierten Interview gewählt, damit der Interviewte vor dem Hintergrund subjektiver Bedeutungen seine Fragestellungen selbst formulieren kann.
 - Eine Vertrauenssituation soll zwischen Interviewer und Interviewten entstehen.
 - Es wird an einem konkreten gesellschaftlichen Problem angesetzt, wobei vorher dessen objektive Seite analysiert wird.
 - Zwar wird der Interviewte durch den Interviewer mit Fragen gelenkt, diese sollen jedoch offen und ohne Antwortvorgaben sein (vgl. Mayring 2002: 69).

Folglich wird ein halbstandardisiertes Interview durchgeführt, bei dem der Interviewer während der Erzählphase eine aktive Rolle spielt. Während des Interviews stützt sich dieser auf einen Leitfaden mit den für diese Fragestellung relevanten Fragen, wann diese gestellt werden, geschieht entsprechend der Interviewsituation (vgl. Atteslander 2008; Diekmann 2008). Dabei ist in Sondierungsfragen, Leitfadenfragen und Ad-hoc-Fragen zu untergliedern. Allgemein gehaltene Einstiegsfragen dienen als Sondierungsfragen, um festzustellen, welche subjektive Bedeutung das Thema für den Interviewten besitzt. Diejenigen Themenaspekte, die als hauptsächliche Fragestellungen im Leitfaden festgehalten sind, werden als Leitfadenfragen bezeichnet. Spontan gestellte Fragen, die sich aus dem Verlauf des Interviews ergeben (zum Beispiel für die Erhaltung des Gesprächfadens), werden als Ad-hoc-Fragen verstanden (vgl. Mayring 2002). Während des Interviews soll das Verhalten des Interviewers neutral sein. Das problemzentrierte Interview wird durch einen qualitativen Kurzfragebogen zur Erhebung der sozialstatistischen Daten ergänzt.

Bevor es zu einer Interviewdurchführung kommt, erfolgt eine Leitfragenerprobung und Interviewschulung. Dies ist wichtig, um sich in der Durchführung eines Interviews zu versuchen, einen Überblick über die Leitfadenfragen zu verschaffen und die Bedeutung dieser für das Interview zu ermitteln. Während des Interviews ist eine permanente Vermittlung zwischen dem Interviewverlauf und dem Leitfaden notwendig (vgl. Flick 1999). Auch die Aufzeichnung mithilfe eines Aufnahmegerätes spielt eine beachtliche Rolle beim problemzentrierten Interview (vgl. Mayring 2002). Finden diese Punkte im Verlauf der Untersuchung eine Berücksichtigung, sind die Paradigmen für die Durchführung eines qualitativen Interviews gegeben (vgl. Atteslander 2008; Diekmann 2008; Lamnek 2005).

4.1.3 Auswählen und Gewinnen der Interviewpartner

Die Auswahl der Interviewpartner richtet sich nach der in dieser Arbeit gestellten Forschungsfrage. Da es in der Untersuchung nicht um Repräsentativität, sondern um individuelle Fälle geht, wird keine Zufallsstichprobe gezogen. Somit sind einzelne Fälle für die Befragung ausgewählt, die dem Erkenntnisgewinn dienen (vgl. Lamnek 2005). Bei der Auswahl der Interviewpartner besteht aufgrund der (theoretischen) Vororientierung die Gefahr, eine für diesen Bereich untypische Auswahl vorzunehmen. Die zu Befragenden sollen nicht aus dem Bekanntenkreis des Forschers rekrutiert werden, da die Gefahr der mehrfachen Selektivität in Auswahl und Interviewinhalt besteht und es dadurch zu einer Verzerrung der Erkenntnisse kommt (vgl. ebd.).

Um zu erkennen, ob ein Kind mit Down-Syndrom zweisprachig erzogen wird und wie dessen Spracherwerb verläuft, ist folgendes Kriterium bei der Auswahl der Interviewpartner zu berücksichtigen:

- Es werden binationale Familien mit einem Kind mit Down-Syndrom ausgewählt, Vater und Mutter sprechen unterschiedliche Muttersprachen, wovon eine die Umgebungssprache Deutsch ist.

4.1.4 Datengewinnung

Im Verlauf der Untersuchung werden die Interviews mit den Eltern durchgeführt. Während eines offenen Gesprächs stellen sie ihre Erfahrungen über die bilinguale Familiensituation und der in diesem Zusammenhang stehenden Sprachentwicklung ihrer Kinder mit Down-Syndrom dar. Während des Interviews dient ein im Vorfeld erarbeiteter Leitfaden (siehe Anhang A2) mit Fragestellungen als Gesprächsgrundlage und zur Orientierung innerhalb des Interviews. Nachdem vorab unter dem Punkt A die personenbezogenen Angaben zum Kind und zu eventuell vorhandenen Geschwistern, zu medizinischen Hintergründen sowie persönliche Angaben zu den Eltern abgefragt werden, folgt unter Punkt B der Leitfaden mit den Fragen für das Interview, der sich in sieben Bereiche untergliedert:

A Personenbezogene Angaben

B Leitfaden für das Interview:

- I Fragen an die Eltern
- II Sprachentwicklung
- III Soziale Umwelt (Familiensituation)
- IV Sprachkompetenz
- V Sprachbezug und Sprachbewusstheit
- VI Umgang mit der Zweisprachigkeit
- VII Abschlussfrage an die Eltern

Die Fragen an die Eltern (Punkt I) dienen als Einstiegsfragen. Als variable Leitfragen zur Aufrechterhaltung des Gesprächs und zur Informationsgewinnung werden die Fragen unter den Punkten II bis VII angewandt. Im Verlauf der Interviews kommt es zu einer geringfügigen Modifikation der Fragen.

Eine Tonträgeraufzeichnung der Interviews ist unverzichtbar. Diese dokumentiert den gesamten Ablauf der Befragung und erlaubt eine authentische und präzise Erfassung des Interviews. Parallel dazu werden einige Informationen in kurzen Notizen schriftlich festgehalten.

4.1.5 Auswertung

Weitere entscheidende Schritte des Forschungsprozesses ist die Auswertung und Interpretation der Daten. Erst daraus lassen sich Aussagen und Schlüsse zu Forschungsfragen ableiten. Bevor es zur Auswertung der Daten kommen kann, müssen diese in einem Zwischenschritt aufbereitet und geordnet werden.

Auf eine wörtliche bzw. kommentierte Transkription (vgl. Mayring 2002) wird wegen des Umfangs der exemplarischen Befragung verzichtet. Vom Tonband aus wird sogleich ein zusammenfassendes Interviewprotokoll (vgl. ebd.) erstellt. „Der Grundgedanke dieser inhaltsanalytischen Methode ist, das Allgemeinheitsniveau des

Materials erst zu vereinheitlichen und dann schrittweise höher zu setzen.“ (ebd.: 94). Dies geschieht durch Paraphrasierung, Selektion, Bündelung, Konstruktion und Integration der erhobenen Daten. Infolgedessen verringert sich der Materialumfang mit steigendem Abstraktionsniveau (vgl. Lamnek 2005).

Als Auswertungsverfahren wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) gewählt. Dieses Verfahren umfasst die schrittweise systematische Analysierung des Datenmaterials. Beim Bearbeiten wird in drei Grundformen untergliedert:

- Zusammenfassung,
- Explikation und
- Strukturierung (vgl. ebd.: 115).

Bei der Erstellung des zusammenfassenden Protokolls ist der erste Schritt der qualitativen Inhaltsanalyse, die Zusammenfassung, erfüllt. Mit der Explikation ist das Herantragen von zusätzlichen Materialien gemeint, welches dem besseren Verständnis dient. Dabei wird ein theoriegeleitetes am Material orientierendes Kategoriensystem erstellt. Das Ziel der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ist es, eine Anordnung von Strukturmerkmalen aus den erhobenen Daten unter Verwendung dieses Kategoriensystems herauszufiltern (vgl. Diekmann 2008). Bei der inhaltlichen Strukturierung der erhobenen Daten wird zunächst in Unter- und danach in Hauptkategorien zusammengefasst. Durch diese Verdichtung des Materials wird selbiges analysiert. Die Strukturierung der Daten erfolgt in drei Schritten:

- I Definition der Kategorien: Die Textbestandteile, die unter eine Kategorie fallen sollen, werden genau definiert.
- II Ankerbeispiele: Konkrete Textstellen werden angeführt, die unter eine bestimmte Kategorie fallen.
- III Kodierregeln: Um Abgrenzungsprobleme unter den Kategorien zu vermeiden, werden Kodierungsregeln verfasst, die eine eindeutige Zuordnung dieser ermöglichen (vgl. Mayring 2002: 118f).

4.2 Darstellung der Fallbeispiele

Die Abfolge der Darstellungen der Fallbeispiele richtet sich nach der Reihenfolge der geführten Interviews. K steht für die Bezeichnung Kind, die Nummer 1 bezieht sich auf das erstgeführte Interview, Nummer 2 auf das zweite Interview und Nummer 3 auf das dritte Interview.

Das erste Interview wurde bei der Auswertung nicht berücksichtigt, da die Mutter von K1 - wie bereits erwähnt - aus dem Bekanntenkreis der Interviewerin stammt (vgl. Lamnek 2005; Kapitel 4.1.3).

4.2.1 Fallbeispiel K2

Die Kontaktaufnahme zur Interviewpartnerin erfolgte durch eine weitergeleitete Anfrage-eMail (siehe Anhang A1) einer Mutter (M3). Der Termin für das Interview wurde telefonisch abgesprochen.

Das Interview wurde mit der Mutter (M2) geführt.

4.2.1.1 Personenbezogene Angaben zu K2

K2 ist ein Junge mit der Freien Trisomie 21, der in einer deutsch-slowakischen Familie aufwächst. Er ist im Juli 1999 in Deutschland geboren und das zweite von vier Kindern (Geschwisterfolge: Geschlecht/Alter: m/11, **m/9**, w/4, w/3).

K2 besucht eine Integrationsschule, in der er einmal pro Woche logopädisch betreut wird. Bei ihm wurden weder Probleme mit dem Hören noch ein Herzfehler festgestellt. Bei K2 tritt ein Augenzittern (Nystagmus) auf. Im vergangenen halben Jahr war ein Krankenhausaufenthalt aufgrund einer operativen Korrektur seines Schielens erforderlich.

4.2.1.2 Familiensituation von K2

Die Mutter ist Slowakin und lebt mit einer Unterbrechung seit ca. 14 Jahren in Deutschland. Sie ist Studentin und spricht sehr gut deutsch. Der Vater ist deutscher Muttersprachler und beherrscht die slowakische Sprache gut. Er besitzt einen Hochschulabschluss und arbeitet als selbständiger Berater.

Für die Eltern stand fest, dass ihre Kinder mit zwei Sprachen aufwachsen werden. Vor der Geburt des ersten Kindes hatte sich die Mutter in einem Buch über zweisprachige Kindererziehung informiert. Daraufhin entschieden sich die Eltern von Beginn an bewusst für das Spracherwerbsmodell »eine Person - eine Sprache«. Die Mutter spricht mit ihren Kindern slowakisch und der Vater deutsch. Hierbei entspricht Deutsch der Umgebungssprache.

Zum Zeitpunkt der Geburt von K2 fing der ältere Bruder gerade an, beide Sprachen zu sprechen. Es lag nahe, K2 ebenso slowakisch-deutsch zu erziehen.

Die Mutter erzählte, dass die Konsequenz im Gebrauch der slowakischen Sprache abnimmt, je älter die Kinder werden. Mit den beiden jüngeren Mädchen spricht sie überwiegend bis ausschließlich slowakisch, besonders mit der jüngsten Tochter, da sich diese im Spracherwerbsprozess befindet und sich die slowakische Sprache festigen soll. Mehrfach bekräftigte die Mutter, wie wichtig es ihr ist, dass die Kinder die slowakische Sprache richtig erwerben und diese sicher beherrschen. Mit den beiden Söhnen spricht die Mutter situationsabhängig beide Sprachen. In vielen Alltagssituationen zu Hause spricht sie slowakisch, deutsch vordergründig in der Schule oder wenn Besuch da ist, der kein slowakisch versteht. Mit K2 spricht die Mutter aber vornehmlich in der slowakischen Sprache, „*damit er sie richtig lernt*“ (vgl. Interview 2).

4.2.1.3 Sprachentwicklung/ -kompetenz von K2

K2 ist von Beginn an mit zwei Sprachen aufgewachsen. Im Vergleich zu anderen Kindern mit Down-Syndrom hat K2 sehr zeitig mit dem Sprechen begonnen. Seine Sprachentwicklung verlief sehr gut, im Vergleich zur Sprachentwicklung des Bruders war sie jedoch verzögert. Die Aussprache von K2 ist ein wenig verwaschen, er „*nuschelt*“ (vgl. Interview 2), ist aber dennoch für ein Kind mit Down-Syndrom sehr gut. Nach Aussage der Mutter ist eine stete Weiterentwicklung im Wortschatz und Satzbau festzustellen.

Die Sprachkompetenz ist in beiden Sprachen sehr ähnlich. Er bildet Mehrwortsätze und kann Erlebnisse wiedergeben. Von K2 wird aktiv mehr deutsch (Umgebungssprache) gesprochen, aber die slowakische Sprache ist in der Beziehung zur Mutter

präsent. Er kann sich sehr gut in dieser Sprache unterhalten, wenn die Familie beispielsweise in der Slowakei ist oder er für die slowakischen Großeltern übersetzt. Der Mutter zufolge ist es K2 „*mittlerweile*“ (vgl. Interview 2) bewusst, dass er zwei Sprachen spricht.

K2 hat in der Schule schon einige Kompetenzen in der deutschen Schriftsprache erworben. Er beherrscht alle Buchstaben. Er kann die Namen der Geschwister und einfache Wörter schreiben. Wird ihm ein Wort buchstabiert, kann er dieses schreiben. Er lernt ferner das Lesen in der deutschen Sprache.

4.2.1.4 Personenbezogene Anwendung der Sprachen (K2)

Die Geschwister wenden untereinander beide Sprachen an. K2 und der ältere Bruder sprechen situationsabhängig deutsch und slowakisch. Mit den beiden jüngeren Schwestern sprechen beide vorrangig slowakisch.

Die slowakische Sprache fungiert bei K2 auch als emotionale Sprache zwischen ihm und seiner Mutter. Die Mutter berichtete, dass es ihr leichter fällt in ihrer Muttersprache mit K2 zu sprechen, besonders wenn es um intime, emotionale Situationen geht. Sie berichtete ebenfalls, dass sie in ihrer eigenen Muttersprache einen größeren verbalen Wortschatz im Bereich der emotionalen Sprache besitzt.

M2: „Ich war erleichtert, mit den Kindern meine Muttersprache zu sprechen, [...] weil es so natürlich war, nicht nachdenken, [...] einfach so mit den Kindern sein wie man ist [...]“ (vgl. Interview 2).

M2: „Sobald es so ein bisschen intimer mit den Kindern wird, [...] die slawischen Sprachen haben diese Verniedlichungen und »malinke ručički«, »kleinste Händchen«, [...] so spricht man nicht auf deutsch, wenn du das gewohnt bist und [ich habe] sehr viel zärtliche Sprache erfahren [...], dann will ich das auch so weitergeben“ (vgl. Interview 2).

Da die Mutter mit K2 vorwiegend auf slowakisch spricht, ist auch für ihn diese Sprache als emotionale Sprache im Zusammenhang mit seiner Mutter anzusehen.

M2: „Wenn er kuscheln kommt oder [es] ist was passiert, dann ist sofort slowakisch [da], dann kann vorher alles auf deutsch gelaufen sein“ (vgl. Interview 2).

Wenn die Mutter mit K2 über die Schule spricht, geschieht das überwiegend in der deutschen Sprache, da K2 in der Schule ausschließlich deutsch spricht.

Drei bis vier Mal im Jahr fährt die Familie in die Slowakei oder die slowakischen Großeltern besuchen die Familie. Den Eltern ist es wichtig, dass sich die Kinder mit den slowakischen Großeltern gut verständigen können, denn diese sprechen kein deutsch. Ein weiterer Grund der Fahrten und Treffen ist, dass die Kinder durch die Sprache Kultur und Heimat der Mutter besser kennen lernen sollen. Dennoch ist die Mutter über längere Zeiträume der einzige direkte Bezug zur slowakischen Sprache, denn die Familie hat keinen Kontakt zu anderen slowakischsprachigen Familien im näheren Lebensumfeld. Es gibt jedoch regelmäßige Telefonate bzw. Kontaktaufnahmen per Skype (Voice-Chat) mit den slowakischen Großeltern.

4.2.1.5 Umgang mit Zweisprachigkeit in der Familie und im sozialen Umfeld von K2

Als K2 noch jünger war, berichtete die Mutter, dass sie sich in der Öffentlichkeit wegen der Besonderheit des Syndroms und des Sprechens mit K2 in ihrer Muttersprache sehr unsicher fühlte. Sie wollte nicht auffallen. Diese damalige »Unsicherheit« hat sich in Gewissheit gewandelt, sich nicht unsicher fühlen zu müssen. Dies hängt unter anderem mit der immer wiederkehrenden Auseinandersetzung mit dem Thema zusammen. In diesen Zusammenhang sprach sie von einer leichten Veränderung der Einstellung in der Gesellschaft zur Zweisprachigkeit bei Menschen mit Down-Syndrom. Nach ihrer Aussage ist diesbezüglich eine Öffnung festzustellen.

Die Familie ist der Zweisprachigkeit gegenüber sehr positiv eingestellt, auch das soziale Umfeld reagiert positiv auf die zweisprachige Entwicklung von K2.

M2: „[Die] finden's eher gut dass ein Kind mit Down-Syndrom zwei Sprachen lernen kann, dass man es ihm ermöglicht“ (vgl. Interview 2).

Die Familie sieht einen Vorteil im zweisprachigen Aufwachsen ihrer Kinder, denn diese lernen dadurch eine weitere Kultur und das Land kennen.

M2: „[Sie] sind offener anderen Sprachen gegenüber“ (vgl. Interview 2).

Die Mutter sieht eine Chance in der zweisprachigen Erziehung von K2, auch in Bezug auf seine Integration in die Familie.

Die Familie von K2 suchte sich Ärzte, Logopäden und weiteres Fachpersonal, die einer zweisprachigen Erziehung von K2 offen gegenüber stehen. Es gab jedoch auch

Situationen, in denen der Familie anfangs abgeraten wurde, beide Sprachen mit ihrem Sohn zu sprechen. So berichtete die Mutter von einer Logopädin, die der Familie erklärte, dass die zweisprachige Erziehung für K2 zu anspruchsvoll wäre.

M2: „[Wir] würden ihn überfordern, er würde keine der beiden Sprachen richtig können“ (vgl. Interview 2).

Die Mutter von K2 war der Meinung, dass es Eltern, die verunsichert sind, sehr schwer fallen kann, Zweisprachigkeit mit ihrem Kind mit Down-Syndrom auszuüben. Dabei verwies sie nochmals auf die Situation mit der Logopädin und wie diese die Mutter massiv bedrängte.

M2: „Wäre ich da unsicher oder wäre K2 mein erstes Kind gewesen [...], hätte ich nicht diesen absoluten Willen, dass er diese [Sprache] spricht und mit meinen Eltern [eine] Beziehung haben kann [...] vielleicht hätte ich mich beeinflussen lassen. Und hätte es abgebrochen“ (vgl. Interview 2).

M2: „Ich fühlte, dass sie nicht richtig liegen kann und habe mich von ihr getrennt.“ (vgl. Interview 2).

Die Familie suchte sich daraufhin eine Logopädin, die sie in ihrer zweisprachigen Erziehung unterstützte.

Die Mutter von K2 berichtete weiter, dass sich die Erzieherinnen in der Kindertagesstätte (Kita) durch die Zweisprachigkeit verunsichert fühlten.

M2: „[Es gab] nicht so ganz die Zustimmung [...], sie waren irritiert. Mir fällt es leichter, [...] slowakisch mit ihm [zu] reden, wenn die Umgebung das unterstützt, als wenn es nicht [...] der Fall ist“ (vgl. Interview 2).

Die Lehrerin von K2 steht seiner Zweisprachigkeit bejahend gegenüber und ermutigt die Familie auch, diese mit K2 zu leben. So berichtete die Mutter, dass sie im schulischen Umfeld ohne Schwierigkeiten slowakisch mit ihm sprechen kann.

4.2.2 Fallbeispiel K3

Der Kontakt wurde durch eine Bekannte hergestellt. Die Terminabsprache erfolgte telefonisch. Das Interview wurde mit Mutter (M3) und Vater (V3) geführt.

4.2.2.1 Personenbezogene Angaben zu K3

K3 ist ein im November 2005 in Deutschland geborenes Mädchen. Sie hat einen älteren Bruder (sechs Jahre). Das Mädchen mit der Freien Trisomie 21 besucht einen Integrationskindergarten. Bei ihr wurden leichte Hörprobleme festgestellt, die jedoch als nicht gravierend eingestuft wurden. Einmal pro Woche wird K3 logopädisch betreut und durch Eigeninitiative der Eltern erhält sie eine sprachtherapeutische Form des Früh-Lesens.

4.2.2.2 Familiensituation von K3

Die Mutter ist deutsche Muttersprachlerin und arbeitet als Sozialpädagogin. Der Vater stammt aus Chile und lebt seit 1986 in Deutschland, V3: „*Ich habe mein Abitur hier gemacht*“ (vgl. Interview 3). Er arbeitet als Selbständiger. Zum Zeitpunkt der Geburt von K3 konnte er sehr gut deutsch sprechen. Deutsch und Spanisch sind die beiden Sprachen, die in der Familie gesprochen werden, wobei Deutsch die Familiensprache darstellt.

Die deutsche Sprache ist im Tagesgeschehen für K3 präsenter, zum einen, da sie im Tagesverlauf mehr mit der Mutter zusammen ist, zum anderen durch den Integrationskindergarten. Der Vater arbeitet von zu Hause aus und investiert viel Zeit in seine Arbeit. So sieht er seine Tochter zwar täglich über einen längeren Zeitraum, doch hat er für die Familie nur begrenzt Zeit.

Zu Beginn der Sprachentwicklung von K3 hat sich die Familie mehr auf die deutsche Sprache konzentriert. Als Familiensprache wird die deutsche Sprache gelebt. Dem Vater von K3 ist es wichtig, dass seine Tochter die Umgebungssprache gut erwirbt. Seit einiger Zeit spricht der Vater mit K3 gelegentlich spanisch und versucht mit ihr einen Wortschatz aufzubauen.

V3: „*Das macht sie sehr gut*“ (vgl. Interview 3).

Sein Angebot der spanischen Sprache richtet sich nach der Situation. Der Vater erklärte, dass emotionale Situationen zwischen ihm und K3 auf Spanisch verlaufen, so zum Beispiel beim Schmusen bzw. Kuscheln oder,

V3: „wenn zum Beispiel die Kinder in eine Gefahrensituation kommen, [dass ich da] mit einem spanischen Ausspruch reagiere [...]“ (vgl. Interview 3).

Des Weiteren berichtete er davon, dass er nicht sehr konsequent im Gebrauch der spanischen Sprache ist. Das heißt, er spricht unregelmäßig spanisch mit den Kindern.

Der Bruder von K3 spricht sehr gut spanisch. Laut Angabe der Eltern ist dies unter anderem dem Besuch eines deutsch-spanischen Kinderladens (Kindergartens) zu verdanken.

Beide Elternteile berichteten, dass sie kaum direkten spanischsprachigen Kontakt zu anderen Familien haben. Zwar kennen sie durch den bilingualen Kindergarten und der jetzigen zweisprachigen Schule viele deutsch-spanische Familien, dennoch wird untereinander überwiegend in der deutschen Sprache kommuniziert. Auch mit der Tante (Schwester des Vaters) und ihren Kindern, die in der gleichen Stadt leben, wird hauptsächlich Deutsch gesprochen.

M3: „Also es ist jetzt nicht so, dass K3 irgendwo in eine andere Familie kommt und da wird jetzt nur Spanisch gesprochen“ (vgl. Interview 3).

Der einzige Zeitraum, in dem K3 den ganzen Tag die spanische Sprache gehört hatte, war der vierwöchige Urlaub in Chile vor ca. zwei Jahren. Der Vater ist die einzige direkte Verbindung zu dieser Sprache.

4.2.2.3 Sprachentwicklung/ -kompetenz von K3

Die Sprachentwicklung von K3 ist im Vergleich zu der ihres Bruders verlangsamt. Im Vergleich zu anderen gleichaltrigen Kindern mit Down-Syndrom verläuft sie jedoch sehr gut.

M3: „[K3] spricht im Vergleich zu Kindern, die nicht behindert sind, sehr wenig, aber im Vergleich zu anderen Kindern mit Down-Syndrom spricht sie viel“ (vgl. Interview 3).

Die ersten Wörter wurden mit ca. eineinhalb Jahren gesprochen. Das Erlernen des Sprechens erfolgte mit der Unterstützung durch Gebärden (nach GuK – Gebärdenunterstützte Kommunikation)⁴. Seit geraumer Zeit liegt ihr Fokus der Kommunikation nicht mehr so stark auf den Gebärden. Das Mädchen konzentriert sich vermehrt auf die Sprache. Es gibt nur noch wenige Gebärden, die sie zu Hilfe nimmt, wenn sie beispielsweise das Wort nicht aussprechen kann. Die Gebärden werden heute häufiger zum „*Unterstreichen*“ bzw. Betonen wichtiger Wörter genutzt. Sie verwendet überwiegend Einwortsätze.

Die Mutter berichtete, dass der Wortschatz von K3 stetig zunimmt,

M3: „[Die Wörter] kann man schon nicht mehr zählen“ (vgl. Interview 3).

Die Eltern sind sich einig, dass der deutsche Wortschatz weitaus größer als der spanische ist.

Aus einer Liste mit Wörtern, die von M3 zur Verfügung gestellt wurde, wird deutlich, dass K3 wesentlich mehr deutsche Wörter als spanische verwendet und dass einige Wörter zum Teil noch nicht korrekt gebildet werden. In Tabelle 6, die einen kurzen Auszug aus der Liste darstellt, werden einige Beispiele der verwendeten Wörter aufgezeigt. In der ersten Spalte ist das betreffende Wort auf deutsch oder spanisch aufgeführt. In der zweiten Spalte wird die von K3 verwendete Aussprache dargestellt (ist die Spalte leer wurde dieses Wort von K3 noch nicht gesprochen). Die dritte Spalte zeigt an, ob K3 die entsprechende Gebärde anwendet. Das Plus gibt Auskunft darüber, ob die Gebärde oder GuK die sprachliche Äußerung unterstützt.

⁴ Weiterführend hierzu siehe u.a. Wilken (2003: 119-123).

Wort auf deutsch oder spanisch	Wort von K3 ausgesprochen	Gebärde/ GuK
Abendbrot	Abu	
abrazo (Umarmung)	Bacho	
agua (Wasser)	Agua	
Auge	Aude	
Ball	Ball	
boca (Mund)	Oca	
Eis	Eis	+ Guk
Freund		Guk
Mund	Munn	
Musik		Guk
nariz (Nase)	liz	
Nase	Nase	
nein, verboten	Nein	+ Guk
warte!	wate!	+ Gebärde

Tabelle 6: Auszug aus der Wortliste von K3, die von M3 im Februar 2009 erstellt wurde (vollständige Liste siehe Anhang A3).

Der Vater versucht mit K3 mehr Gesprächsanlässe zu schaffen, in denen er mit ihr seine Muttersprache sprechen kann. Wenn der Vater von K3 die derzeitige sprachliche Entwicklung seiner Tochter betrachtet, beurteilt er seine anfänglichen Bedenken, mit ihr von Beginn an auf Spanisch zu kommunizieren, als Unterschätzung ihrer sprachlichen Fähigkeiten.

V3: „*Sie hätte das auch gepackt*“ (vgl. Interview 3).

Eine Sprachmischung zwischen den beiden Sprachen kann die Mutter nicht feststellen. Der Vater führte dazu an, dass K3 noch nicht so viele Zweiwortsätze bildet.

4.2.2.4 Personenbezogene Anwendung der Sprachen (K3)

K3 kann die Sprachen nach den Bezugspersonen unterscheiden. Sie wendet spanische Wörter nur dem Vater gegenüber an. Nach dem Aufenthalt in Chile gebrauchte sie beispielsweise bei der Mutter die Gebärde für Brot und sagte „*Bu*“ (für Brot). Als sie diese Gebärde dem Vater zeigte, sagte sie „*Pa*“ (für »pan«, Brot auf Spanisch).

M3: „Sie hat das richtig mit der Gebärde verbunden“ (vgl. Interview 3).

V3: „Einige Wörter hat sie ausschließlich erstmal auf Spanisch gesagt. Aber damals war es weniger differenziert mit den beiden Sprachen. Heute kann sie das besser differenzieren“ (vgl. Interview 3).

Des Weiteren versucht K3 immer wieder den Vater im Spiel auf Spanisch anzusprechen, indem sie zum Beispiel die spanischen Bezeichnungen der einzelnen Gesichtskörperteile verwendet.

V3: „Das weiß sie genau, dass sie das nur bei mir machen soll. [...] Ich war sehr überrascht, wie perfekt sie das differenzieren kann“ (vgl. Interview 3).

Der Vater von K3 berichtete davon, dass der Austausch von Zärtlichkeiten mit seiner Tochter im Zusammenhang mit der spanischen Sprache steht.

Mit der Mutter spricht K3 deutsch. Gelegentlich verwendet sie ihr gegenüber auch spanische Ausdrücke. Der Mutter entsteht der Eindruck, dass K3 ihr zeigen möchte, wie umfangreich ihr Wortschatz ist.

Auch der Bruder versucht die jüngere Schwester auf Spanisch anzusprechen. Der Mutter zufolge reagiert sie aber nicht sehr darauf.

Wenn Fremde sie auf Spanisch ansprechen, reagiert K3 ablehnend mit einem „Nein“. Der Vater vermutet, dass sich dies weniger auf ihre sprachlichen Fähigkeiten bezieht, sondern eher mit dem Unbekanntheitsgrad dieser Personen einhergeht.

Die Familie unterhält keinen direkten Kontakt zu anderen ausschließlich spanisch sprechenden Familien. Daher ist es den Eltern von K3 wichtig, weitere Erfahrungsräume für ihre Tochter mit der spanischen Sprache zu schaffen. Die Eltern erwägen zum Beispiel, ein spanischsprachiges Kindermädchen zu engagieren.

4.2.2.5 Umgang mit Zweisprachigkeit in der Familie und im sozialen Umfeld von K3

Die Eltern von K3 stellten fest, dass Zweisprachigkeit bei Menschen mit Down-Syndrom in der Gesellschaft zunehmend normal angesehen wird.

Durch den bilingualen Hintergrund der Familie war es für die Eltern nahe liegend, ihre Kinder zweisprachig zu erziehen.

M3: „Es wäre schade, wenn die beiden Kinder die Sprachen nicht lernen würden“ (vgl. Interview 3).

V3: „Es war im Grunde genommen eine Selbstverständlichkeit, [...], je früher sie sie lernen um so besser“ (vgl. Interview 3).

Die Eltern hatten sich mit anderen zweisprachigen Familien mit einem Kind mit Down-Syndrom über die bilinguale Erziehung unterhalten. Sie sind der Überzeugung, dass K3 die zweisprachige Erziehung sehr gut meistern wird. Sie erhalten viel positive Resonanz, wenn andere bemerken, dass K3 mit mehr als einer Sprache aufwächst. Auch von Fachkräften, zum Beispiel Ärzten und Logopäden, bekommt die Familie Zuspruch und Unterstützung.

M3: „Wir haben uns die Ärzte und Logopäden gut ausgesucht“ (vgl. Interview 3).

Laut Aussage der Eltern erscheint für K3 eine zweisprachige Umwelt als normal.

4.3 Zusammenfassende Ergebnisse der Untersuchungen

Die Fallbeispiele können nur indirekt miteinander verglichen werden, da einerseits in den jeweiligen Familien Unterschiede in Bezug auf die nichtdeutsche Sprache gegeben sind, andererseits beide Kinder sich auf verschiedenen Stufen des Spracherwerbs befinden (vgl. Kapitel 4.2.1.3; 4.2.2.3). K2 ist aufgrund seines Alters in der

sprachlichen Entwicklung fortgeschrittener als K3. Daher sind in dieser Auswertung mehr Angaben aus dem Interview 2 als aus dem Interview 3 zu finden.

Während der Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse konzentrierte ich mich auf fünf Schwerpunkte:

- Besonderheiten des Syndroms, die Einfluss auf die Sprachentwicklung nehmen.
- Die Sprachentwicklung von K2 und K3 im Vergleich zu den Geschwistern.
- Bedeutung der beiden Sprachen für das Familienleben.
- Sprachentwicklung/ -kompetenz
- Umgang mit Zweisprachigkeit in der Familie und im sozialen Umfeld.

4.3.1 Besonderheiten des Syndroms, die Einfluss auf die Sprachentwicklung nehmen

Bei K2 und K3 wurden die Freie Trisomie 21 ohne anderweitige gravierende medizinische Probleme, die im Zusammenhang mit dem Down-Syndrom stehen, diagnostiziert.

Die Aussprache von K2 wird von der Mutter als verwaschen und zum Teil undeutlich beschrieben.

Weitere Auffälligkeiten in Bezug auf Sprache und sprachlichen Besonderheiten aufgrund des Down-Syndroms sind in beiden Interviews nicht erwähnt worden.

4.3.2 Die Sprachentwicklung von K2 und K3 im Vergleich zu den Geschwistern

In beiden Interviews gaben die Eltern an, dass die Sprachentwicklung ihrer Kinder mit Down-Syndrom im Vergleich zu ihren Kindern ohne Down-Syndrom verlangsamt ist und sie deshalb in ihrer Sprachentwicklung verzögert sind. So beschrieben beispielsweise die Eltern von K3, dass der Sohn viel eher mit dem Sprechen anfang als ihre Tochter.

4.3.3 Bedeutung der beiden Sprachen für das Familienleben

Weder K2 noch K3 sind das erstgeborene Kind der Familien. Bei K2 ist die Muttersprache der Mutter eine andere als die Umgebungssprache, bei K3 ist die Muttersprache

che des Vaters eine andere. Für beide Familien ist es wichtig, dass ihre Kinder die Muttersprachen der Eltern erwerben. Wunsch der Eltern ist es, dass K2 und K3 sich durch das Erlernen der beiden Sprachen den Kulturen ihrer Eltern annähern.

Besonders in Bezug auf die nicht deutschsprachigen Großeltern ist bei K2 das Beherrschen der slowakischen Sprache für den Kontakt und für die Kommunikation bedeutsam. In diesem Fall kann die Sprache als ein wichtiges Mittel der Integration von K2 in die slowakische Familie verstanden werden.

Der Austausch von Zärtlichkeiten erfolgt in beiden Familien zwischen Eltern und ihren Kindern in den jeweiligen Muttersprachen. In den Fallbeschreibungen wird deutlich, wie wichtig die eigene Muttersprache der Eltern für diese im Umgang mit den Kindern ist. Dieses wird zum Beispiel deutlich, wenn die Mutter von K2 von »Natürlichkeit« im Bezug auf die Verwendung der eigenen Muttersprache im Zusammensein mit ihren Kindern spricht. Weiter berichtet die Mutter von K2, dass die Vielfalt und Variabilität der verbalen Äußerungen und die Emotionalität im Zusammenhang mit dem Zärtlichkeitsaustausch in ihrer eigenen Muttersprache größer sind (vgl. Interview 2; Kapitel 4.2.1.4). In Interview 3 berichtete der Vater, dass auch er seit geraumer Zeit mit K3 bewusst spanisch spricht. Situationen, die von Zärtlichkeitsaustausch zwischen ihm und K3 geprägt sind, verlaufen immer in der spanischen Sprache (vgl. Interview 3; Kapitel 4.2.2.2).

4.3.4 Sprachentwicklung/ -kompetenz

K2 und K3 sind in ihrer Sprachentwicklung im Vergleich zu gleichaltrigen Kindern mit Down-Syndrom gut entwickelt.

Die Eltern von K2 haben sich bewusst für die Zweisprachenerwerbsform »eine Person – eine Sprache« entschieden. Diese Form des Doppelspracherwerbs (vgl. Kapitel 3.4.1.1) wurde in der Erziehung von K2 von Geburt an angewandt. Er kann sich in beiden Sprachen gut verständigen.

K2 beherrscht beide Sprachen gut und kann sich in beiden verständigen. So erzählte er vor dem Interview von seinen Erlebnissen in der Schule und mit seinem Einzel-

fallhelfer auf Deutsch. Auf die Aufforderung der Mutter schlafen zu gehen, reagiert er und spricht slowakisch. Deutsch ist die dominante Sprache.

Die Bestimmung der Erwerbsform beider Sprachen für K3 gestaltete sich schwierig, da es zum Teil keine klaren Trennungen zwischen Person und Sprache bzw. Umgebung und Kontext gibt (vgl. Kapitel 3.4.1.1).

K3 befindet sich noch im Spracherwerbsprozess und ist dabei, einen Wortschatz in beiden Sprachen aufzubauen. Die deutsche Sprache ist bei ihr die dominantere Sprache, da diese sowohl Familien- als auch Umgebungssprache ist. Sie bildet noch viele Einwort- und wenige Zweiwortsätze.

4.3.5 Umgang mit Zweisprachigkeit in der Familie und im sozialen Umfeld

In beiden Familien haben die muttersprachlich deutschen Partner eine positive Einstellung zur zweisprachigen Erziehung ihrer Kinder und unterstützen diese. In beiden Familien herrscht eine zustimmende Haltung zur Zweisprachigkeit vor.

Die Mutter von K2 berichtete von überwiegend positive Reaktionen ihrer sozialen Umwelt auf die zweisprachige Erziehung ihres Sohnes. Auch die Familie von K3 beschrieb positive und unterstützende Resonanzen auf die zweisprachige Erziehung ihrer Tochter, sowohl durch das soziale Umfeld als auch durch Fachkräfte.

Wie aus den Falldarstellungen hervorgeht, sind beide Familien überzeugt, dass die zweisprachige Erziehung ihrer Kinder mit Down-Syndrom gelingt. Sie haben sich eine Umgebung aus Kindertagesstätten, Schulen, Ärzten und Logopäden ausgewählt, die dieser Thematik positiv gegenüberstehen (vgl. 4.2.1.5; 4.2.2.5). Aus den Ergebnissen dieser Arbeit konnte festgestellt werden, dass die zustimmende Haltung von Fachleuten beim Umgang mit der Zweisprachigkeit eine wichtige Rolle für die betroffenen Eltern spielt.

5 Diskussion der Ergebnisse

Die drei Hauptfragen, die in der Einleitung gestellt wurden, bilden die Grundlage der Diskussion der Ergebnisse.

1. Wie verläuft die Sprachentwicklung bei Menschen mit Down-Syndrom und welche Auswirkung(en) haben die syndromspezifischen Merkmale auf diese?

Die Sprachentwicklung von Menschen mit Down-Syndrom verläuft im Vergleich zu der Sprachentwicklung von Menschen ohne Down-Syndrom verlangsamt (vgl. Wilken 2003; Kapitel 3.2). Die Eltern bestätigten dies im Interview und berichteten davon, dass ihre Kinder mit Down-Syndrom im Vergleich zu den Geschwistern in ihrer sprachlichen Entwicklung verzögert sind (vgl. Kapitel 4.2.1.3; 4.2.2.3).

Als Erklärungsansatz für die verzögerte Sprachentwicklung kann die oftmals mit dem Down-Syndrom gekoppelte geistige Beeinträchtigung gesehen werden. Zusätzlich ist zu beachten, dass die Sprachentwicklung ein individuell verlaufender Prozess ist und von der so genannten normativen Entwicklung abweichen kann (vgl. 3.2; 3.3).

Wie gut sich die sprachlichen Fähigkeiten entwickeln, wird von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst. So spielt zum Beispiel der Grad der Ausprägung der syndromspezifischen Merkmale eine wichtige Rolle. In der Literatur werden unterschiedliche Merkmale des Down-Syndroms aufgeführt, zum Beispiel die orofaziale Pathologie oder die anatomischen Besonderheiten der Ohren (vgl. 3.3). Syndromspezifische Besonderheiten beeinflussen die sprachliche Entwicklung, diese wird dadurch aber nicht verhindert. Da in beiden Interviews keine syndromspezifischen Besonderheiten der Kinder (K2 und K3) erwähnt wurden, die zu einer sprachlichen Beeinträchtigung führen, kann daraus geschlussfolgert werden, dass K2 und K3 in ihren sprachlichen Fähigkeiten im Vergleich zu anderen Kindern mit Down-Syndrom gut entwickelt sind. Auch Persönlichkeitsmerkmale sowie Umwelt- bzw. Rahmenbedingungen, unter denen die Sprache erworben wird, können sich auf die sprachliche Entwicklung von Kindern mit und ohne Down-Syndrom auswirken (vgl. Giel 2006). Das sprachliche Angebot der Eltern als auch der sozialen Umwelt spielt eine bedeutende Rolle (vgl. Kapitel 3.3). Die Eltern von K2 und K3 setzen sich sehr für ihre Kinder ein, um bestmögliche

Rahmenbedingungen für sie zu schaffen. So wählten sie bewusst die von ihren Kindern besuchten Einrichtungen (Kindergarten, Schule), aber auch die Fachkräfte, mit denen zusammen-gearbeitet wird. Neben der logopädischen Förderung besucht K3 das »frühe Lesen«. Dieses Engagement der Eltern, günstige Rahmenbedingungen zu schaffen, kann als weiterer Grund für den positiven Verlauf der sprachlichen Entwicklung von K2 und K3 gesehen werden.

Menschen mit Down-Syndrom benötigen viele Wiederholungen, bevor sich ein Wort festigt. Bei Kindern mit Down-Syndrom ist die Aussprache häufig schwer verständlich, was ebenfalls als syndromspezifisch angesehen werden kann. Die undeutliche Aussprache wird nach Wilken (2003) bei Menschen mit Down-Syndrom als »normal« gesehen (vgl. Kapitel 3.2). Die von der Mutter (M2) beobachtete verwaschene Aussprache von K2 ist folglich nicht als ungewöhnlich einzuordnen (vgl. Kapitel 4.2.1.3).

Die nonverbale Kommunikation spielt bei Menschen mit Down-Syndrom in der Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt eine weitere wichtige Rolle (vgl. Ostad 2008; Kapitel 3.2). Das Verwenden von Gebärden ist eine Form der nonverbalen Kommunikation, die den Spracherwerb und die kommunikative Auseinandersetzung mit der Umwelt fördern und unterstützen kann. Beim Spracherwerb von K3 spielt das Verwenden von Gebärden eine wichtige Rolle (vgl. Kapitel 4.2.2.3).

2. Können Menschen mit Down-Syndrom mehr als eine Sprache erlernen bzw. zweisprachig aufwachsen?

Das Vorhandensein mehrerer Sprachen in einer Gesellschaft ist Realität und natürlicher Bestandteil des kommunikativen Alltags (vgl. Tracy 2007a: 57). In Deutschland nimmt die ethnische und sprachliche Vielfalt stetig zu. Dadurch wächst das Bewusstsein, dass Zweisprachigkeit keine Ausnahme mehr bildet. Vermehrt wachsen Kinder durch bilinguale Familiensysteme und Migration mehrsprachig auf. Zweisprachigkeit kann als eine natürliche Folge der Lebens- und Familiensituation angesehen werden. Das trifft auch auf Kinder mit Down-Syndrom zu (vgl. Ostad 2008a; Wilken 2003).

Häufig wird im Zusammenhang von Zweisprachigkeit und Down-Syndrom von einer Überforderung gesprochen. Dabei werden die sprachlichen Fähigkeiten unterschätzt und somit das vorhandene Potential unzureichend genutzt (vgl. Ostad 2008a; 2008b).

Das Vorurteil, dass Menschen mit Down-Syndrom mit einer zweisprachigen Erziehung überfordert sein könnten, wurde nicht bestätigt. K2 kann sich in beiden Sprachen, slowakisch und deutsch, gut äußern. Nach Aussagen der Mutter (M2) ist er stolz, wenn er beispielsweise für seine slowakischen Großeltern übersetzen kann. Sein Selbstbewusstsein wird dadurch bestärkt.

Beim Betrachten des Interviews 3 stellt sich die Frage, ob es aus Unsicherheit und Unwissenheit eher zu einer Unterforderung des Kindes in seiner sprachlichen Entwicklung kommt. Die Aussage des Vaters (V3): „*Das hätte sie auch gepackt*“ (vgl. Interview 3), deutet auf seine rückblickende Einschätzung, dass er von Anfang an mit K3 in seiner Muttersprache hätte kommunizieren können (vgl. Kapitel 4.2.2.3).

Aus den Erkenntnissen der geführten Interviews (vgl. Kapitel 4.3) und der Literatur (vgl. Wilken 2003; Ostad 2008a; 2008b) lässt sich schlussfolgern, dass Menschen mit Down-Syndrom die Fähigkeit besitzen, mit mehr als einer Sprache aufzuwachsen. Häufig ist dabei die Umgebungssprache die dominante Sprache (vgl. Wilken 2003). Bei K2 und K3 ist die Umgebungssprache Deutsch, diese ist auch bei ihnen die dominante Sprache (vgl. Kapitel 4.3.4).

Die Ausprägung des Syndroms und seiner Merkmale spielen eine wichtige Rolle beim Gelingen einer zweisprachigen Erziehung. Laut Ostad (2008a; 2008b) liegt es nicht an der Zweisprachigkeit, wenn ein Kind mit Down-Syndrom, das zweisprachig aufwächst, nicht zu sprechen beginnt, sondern an anderen Ursachen (vgl. Kapitel 3.6).

3. Welche Faktoren beeinflussen die zweisprachige Entwicklung von Kindern mit Down-Syndrom?

In der neueren Forschung zur Zweisprachigkeit werden emotionale, soziale und kognitive Einflüsse auf die zweisprachige Entwicklung einbezogen. Ein lebensweltlicher Bezug der beiden Sprachen oder ein vielfältiges Sprachangebot in beiden Sprachen schaffen dabei günstige Rahmenbedingungen. Da bei K2 von Geburt an in beiden Sprachen gesprochen, beide Sprachen im Alltag mit ihm angewandt wurden und eine konsequente Trennung im Bezug auf die Doppelspracherwerbsform „eine Person – eine Sprache“ vollzogen wurde, können diese Kriterien für das Gelingen der zweisprachigen Erziehung gewertet werden.

Die Sprache spielt beim Aufbau von emotionalen Bindungen eine wichtige Rolle. Mit dem Kind in der eigenen Muttersprache zu sprechen, wirkt natürlicher und bietet differenzierte Ausdrucksmöglichkeiten. Das bewirkt wiederum eine bessere und authentischere emotionale Kommunikation (vgl. Wilken 2003). Beide Familien berichteten davon, dass es für sie natürlich ist, Zärtlichkeiten mit den Kindern in der Muttersprache auszutauschen. Die Mutter von K2 erzählte von einer erleichterten emotionalen Kommunikation durch die Nutzung der Muttersprache, auch der Vater V3 bestätigte dieses (vgl. Kapitel 4.2.1.4; 4.2.2.2; 4.3.3).

Des Weiteren kann Sprache als ein wichtiges Mittel der Integration in die Familie verstanden werden. K2 kann durch seine zweisprachige Erziehung mit den slowakisch sprechenden Großeltern in Beziehung treten (vgl. Kapitel 4.2.1.4).

Für den Erfolg einer zweisprachigen Erziehung spielt die positive Einstellung zur Zweisprachigkeit eine wesentliche Rolle (vgl. Ostad 2008a; 2008b), die bei beiden Familien gegeben ist (vgl. Kapitel 4.3.5). Bei günstigen individuellen und sozio-emotionalen Voraussetzungen können Kinder eine Zweisprachigkeit gut bewältigen und beide Sprachen auf einem entwicklungsgemäßen Niveau beherrschen (vgl. Wilken 2003). Auch bei Vorliegen einer Beeinträchtigung kann eine zweisprachige Erziehung erfolgen (Wilken 2003).

Das bilinguale Aufwachsen birgt Konflikte, wenn die Sprache und die dazugehörige Kultur von der Gesellschaft nicht hoch angesehen sind (vgl. Wendlandt 2006). Dagegen berichten die Eltern in den Interviews, dass das Umfeld grundsätzlich positiv auf die zweisprachige Erziehung ihrer Kinder reagiert (vgl. Kapitel 4.3.5). Es gilt jedoch zu beachten, dass sich beide Familien ein Umfeld gesucht haben, das einer zweisprachigen Erziehung offen gegenüber steht. Beispielsweise wurde bewusst nach Fachkräften, Kindergarten und Schule gesucht.

Die Mutter von K2 sprach auch über Folgen für die Eltern-Kind-Beziehung und die Familiensituation, wenn Fachkräfte von einer zweisprachigen Erziehung bei Kindern mit Down-Syndrom abraten. Die Unterstützung durch Fachpersonal ist für die bilinguale Familie von sehr großer Bedeutung, besonders wenn sich diese unsicher in ihrer Erziehungshaltung fühlt. Wilken (2003) verweist in diesen Zusammenhang darauf, dass

bei der Beratung von bilingualen Familien immer den Bedürfnissen der Familie zu folgen sei.

Eine zweisprachige Entwicklung kann kognitive Fähigkeiten günstig beeinflussen, wodurch wiederum die Gesamtentwicklung positiv gelenkt werden kann (vgl. Kracht/Rothweiler 2003: 191). Die Vermittlung einer positiven Einstellung zur Muttersprache, die Förderung der Sprechfreude und eine Steigerung der Sprachaktivität sind bedeutungsvoll für das Gelingen einer zweisprachigen Erziehung. Wilken (2003) verweist darauf, dass die möglichen Probleme, die bei einer normalen Sprachentwicklung auftreten können, auch bei der zweisprachigen Entwicklung von Menschen mit Down-Syndrom zu berücksichtigen sind.

6 Schlussfolgerungen und Ausblick

In dieser Arbeit konnte nachgewiesen werden, dass die sprachliche Entwicklung von Menschen mit Down-Syndrom im Vergleich zu Menschen ohne das Syndrom in gleichen Entwicklungsschritten, jedoch verlangsamt, verläuft. Des Weiteren konnte nachgewiesen werden, dass Menschen mit Down-Syndrom die Fähigkeit besitzen, mit mehreren Sprachen aufzuwachsen.

Es ist notwendig, dass binationale Eltern bestärkt werden, mit ihren Kindern in den jeweiligen Muttersprachen zu kommunizieren. Aus den Interviews geht hervor, dass die emotionale Kommunikation mit den Kindern als wichtiges Instrument der Interaktion in der eigenen Muttersprache stattfindet (vgl. Kapitel 4.2.1.4; 4.3.3). Eine angemessene kind- und familienorientierte Beratung ist daher wichtig. Diese kann unbegründete Ängste vor einer möglichen Überforderung nehmen, aber auch verborgene Chancen eines Zweisprachenerwerbs aufdecken.

Aus den geführten Interviews kristallisierte sich der Wunsch der Eltern heraus, dass Fachleute wie Ärzte, Logopäden, Erzieher und Lehrer verstärkt über die zweisprachige Erziehung und Entwicklung von Menschen mit Down-Syndrom aufgeklärt werden bzw. sich mit den neuesten Erkenntnissen in diesem Bereich auseinandersetzen sollten. Binationale Familien mit Kindern mit Down-Syndrom sollten familienorientierte Beratung erhalten.

Bei Problemen im Bereich Sprache oder Sprachentwicklung von mehrsprachig aufwachsenden Menschen mit Down-Syndrom sollte Rat bei Fachleuten gesucht werden, welche die Eltern adäquat beraten. Auch die Mutter von K2 und die Eltern von K3 erwähnten die Bedeutung, Fachpersonal gefunden zu haben, das einer bilingualen Erziehung positiv gegenüber steht und ihre Kinder in der sprachlichen Entwicklung begleitet.

Wie gut eine zweisprachige Entwicklung vollzogen werden kann, ist von unterschiedlichen Voraussetzungen und Erwerbsbedingungen abhängig. Die Form des Down-Syndroms und die Ausprägung der syndromspezifischen Merkmale beim Spracherwerb und somit auch beim Zweisprachenerwerb spielen eine bedeutende Rolle. Der Zwei-

spracherwerb kann sehr günstig verlaufen, wenn das Prinzip »eine Person - eine Sprache« angewandt wird. Beide interviewten Familien besitzen eine positive Einstellung gegenüber der zweisprachigen Erziehung. Die deutschsprachigen Partner unterstützen die Erziehung der gemeinsamen Kinder in der zweiten Sprache. Beide Familien sind vom Gelingen der bilingualen Erziehung überzeugt und mit ihrer Entscheidung glücklich. Sie wollen auch anderen Familien Mut für eine zweisprachige Erziehung ihrer Kinder mit Down-Syndrom zusprechen.

Besondere Schwierigkeiten im Spracherwerb, die im Zusammenhang mit der Zweisprachigkeit und Menschen mit Down-Syndrom stehen, konnten nicht festgestellt werden. Wie im Kapitel 3.6 beschrieben, sind die auftretenden Probleme auch bei monolingual aufwachsenden Menschen mit Down-Syndrom festzustellen.

Was geschieht, wenn in einer Familie zwei Sprachen gesprochen werden, das Kind mit Down-Syndrom aber monolingual aufwächst? Ist dieses Kind unter- oder eher überfordert? Die Frage nach der sprachlichen Entwicklung eines Kindes mit Down-Syndrom unter diesen Umständen wäre ein weiterer Punkt, der betrachtet werden könnte. Hätten sich die beiden interviewten Familien nicht für eine zweisprachige Erziehung ihrer Kinder mit Down-Syndrom entschieden, würde eine sprachliche Barriere zwischen ihnen und den nicht deutschsprachigen Großeltern, zum Teil auch zwischen den Geschwistern bestehen. Es kann zu einem Ausschluss aus vielen Situationen des Familienlebens führen. Zweisprachigkeit kann demzufolge als eine Chance zur Integration in die Familie gewertet werden.

Weitere Untersuchungen, die die zweisprachige Entwicklung von Kindern mit Down-Syndrom erforschen, sind in Zukunft erforderlich. Die hier durchgeführten Interviews könnten in ihrer Anzahl erweitert und auch zu einem späteren Zeitpunkt der Kindesentwicklung wiederholt werden. Um die sprachliche Entwicklung von K2 mit K3 vergleichen zu können, müsste das Interview mit den Eltern von K3 in vier Jahren wiederholt werden.

Durch eine Analyse von Fachkräften und der sozialen Umwelt zur Einstellung gegenüber der Zweisprachigkeit bei Menschen mit Down-Syndrom könnte das Thema aus einem weiteren Blickwinkel betrachtet werden. Interessant wäre dabei zu

analysieren, ob Unterschiede zu anderen Regionen (Stadt – Land), Ländern und Kulturen existieren.

Glossar

Aphasie	zentrale Sprachstörung nach weitgehend abgeschlossener Sprachentwicklung
Astigmatismus	<i>gr.:</i> <i>a</i> = nicht, <i>stigma</i> = (Brand-) Fleck, Brennpunktlosigkeit, Stabsichtigkeit; Als Stabsichtigkeit wird Hornhautverkrümmung bezeichnet, die eine besondere Brechungseigenschaft des Augapfels zufolge hat, bei der sich die Lichtstrahlen nicht in einem Punkt auf der Netzhaut wiedervereinigen, sondern dort in einem Bereich abgebildet werden.
Ätiologie	Ursachenlehre, Krankheitsursachenlehre
Brushfield-Flecken	kleine weiße Flecken der Iris bei Menschen mit Down-Syndrom
Dysgnathie	Kieferfehrentwicklung
Dysgrammatismus	Sprachstörung; Unfähigkeit eines Sprechers, grammatisch richtige Sätze zu bilden
Dyslalie (Stammeln)	Störung der Lautbildung, bei der einzelne Lautverbindungen völlig fehlen, durch andere ersetzt oder abartig gebildet werden
Epicanthus	Mongolenhäutchen
Hypotonie	Druck-, Spannungs- bzw. Tonuserniedrigung; z. B. herabgesetzte Muskelspannung
Karyogramm	geordnete Darstellung der einzelnen durch ein Mikroskop fotografierten Chromosomen einer Zelle
Makroglossie	vergrößerte Zunge

Mutismus	Stummheit bei intakter Wahrnehmung, erhaltenem Sprachvermögen und intakten Sprechorganen
Nystagmus	gr.: <i>nystazô</i> = Augenzittern, Zitterbewegung der Augäpfel
Poltern	Sprechstörung, die als Störung oder Dyskoordination der Sprachgestaltung aufgefasst wird
Pseudoprogenie	ein anscheinendes Vorstehen des Unterkiefers
Sprachentwicklungsstörungen	eine nicht altersentsprechende Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten
Sprachentwicklungsverzögerung	zeitliche Verzögerung des Spracherwerbs
Stottern	Störung des Redeflusses durch häufige Unterbrechungen des Sprechablaufs; durch Wiederholungen von Lauten und anderen Teilen eines Wortes gekennzeichnet
Strabismus	gr.: <i>strabos</i> , <i>στραβός</i> = „Schieler“, Schielen; ist eine Augenmuskelgleichgewichtsstörung, die sich in einer Stellungsanomalie beider Augen zueinander ausdrückt

Abkürzungsverzeichnis

A	Adjektiv
bzw.	beziehungsweise
d.h.	das heißt
ebd.	ebenda
et al.	et alii: und andere
gr.	Griechisch
GuK	Gebärden-unterstützte Kommunikation
IQ	Intelligenzquotient
K1 (K2, K3)	Kind (die Zahl gibt die Reihenfolge an, in der das Interview geführt wurde)
Kita	Kindertagesstätte
LAD	Language Acquisition Device, Spracherwerbsmechanismus
LASS	Language Acquisition Support System
lat.	Lateinisch
M2	Mutter von K2
M3	Mutter von K3
m	männlich
MLU	Mean Length of Utterance
S	Substantiv
SES	socio-economic status, sozioökonomischer Status
T	Tierlaute
u. a.	unter anderem
V	Verben
V3	Vater von K3
w	weiblich
WHO	World Health Organization, Weltgesundheitsorganisation
x	sonstige Wörter
z. B.	zum Beispiel

Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1:** Karyogramm eines Jungen mit einer Freien Trisomie 21 (Kozma 2000b: 22) 5
- Abbildung 2:** Karyogramm eines Mädchens mit Translokations-Trisomie 21 (Kozma 2000b: 23) 5
- Abbildung 3:** Das dreidimensionale Modell der Kommunikationsfähigkeit (Ostad 2008a: 56) 5
- Abbildung 4:** Dimension der Kommunikationsfähigkeit – Ausprägungen der mündlichen Sprache (Ostad 2008a: 65)..... 5
- Abbildung 5:** Doppelspracherwerb (Heuchert 1989: 51. In: Niederberger 2003: 22) 5
- Abbildung 6:** Zweitspracherwerb (Heuchert 1989: 51. In: Niederberger 2003: 22)..... 5

Tabellenverzeichnis

- Tabelle 1:** Merkmale des Down-Syndroms (in Anlehnung an: Goedicke-Padligur 1991: 20-34; Haveman 2007: 72; Neuhäuser 1999: 183-185; Pueschel 1995: 70; Roche Lexikon 2003: 451; Wilken 2003: 33) 5
- Tabelle 2:** »Meilensteine« der motorischen Entwicklung von Kindern mit und ohne Down-Syndrom (in Anlehnung an: Canning/ Pueschel 1995: 81) 5
- Tabelle 3:** Sprachkompetenzen (Grimm 2003: 17)..... 5
- Tabelle 4:** Sprachentwicklung von Menschen mit Down-Syndrom und von Menschen ohne Beeinträchtigung (in Anlehnung an: Goedicke-Padligur 1991 35f; Günther/ Günther 2007: 99-103; Haveman 2007: 81; Hellrung 2006: 51-54; Rauh 1998: 935; Rothweiler 2002: 255-284; Rothweiler/ Maibauer 1999: 9; Ostad 2008a: 47-85; Wendlandt 2006: 28; Wilken 2003: 67-85; Zollinger 2004: 20f)..... 5
- Tabelle 5:** »Vor- und Nachteile« einer zweisprachigen Erziehung (in Anlehnung an: Franke 2004: 44; Kielhöfer/ Jonekeit 1993: 9f; Mahlstedt 1996: 122-144; Rauch 2007: 59f) 5
- Tabelle 6:** Auszug aus der Wortliste von K3, die von M3 im Februar 2009 erstellt wurde (vollständige Liste siehe Anhang A3). 5
- Tabelle 7:** Vollständige Wortliste von K3 vom Februar 2009 (erstellt von M3)..... 5

Bibliographie

- Apeltauer, E. (1997): Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Eine Einführung. Berlin [u.a.]: Langenscheidt Verlag.
- Atteslander, P. (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. 12., durchges. Aufl. Berlin: ESV Erich Schmidt Verlag.
- Ayres, A. J. (1998): Bausteine der kindlichen Entwicklung. Die Bedeutung der Integration der Sinne für die Entwicklung des Kindes. 3., korrigierte Aufl. Berlin [u.a.]: Springer Verlag.
- Baker, C. (1996): Foundation of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon, Philadelphia, Adelaide.
- Baur, M. A. (2003): Geistige Behinderung und Gesellschaft: Down-Syndrom und die gesellschaftliche Praxis der Familie, Ausbildungsinstitution, Beruf und Alter. Lebens-, Identitäts- und Fähigkeitsentwicklungen von Menschen mit Down-Syndrom – eine soziologische Analyse. München: Herbert Utz Verlag.
- Bernitzke, F. (2001): Heil- und Sonderpädagogik. Köln: Stam Verlag.
- Canning, C./ Pueschel, S. (1995): »Zum Verlauf der Entwicklung des Kindes – ein Überblick«. In: Pueschel, S. (Hrsg.): Down-Syndrom. Für eine bessere Zukunft. Stuttgart: TRIAS – Thieme Stuttgart, 78-85.
- Carroll, J. B. (1967): »Psycholinguistics in the Study of Mental Retardation«. In: Schiefelbusch, R. L./ Copeland, R. H./ Smith, J. O. (Eds.): Language and Mental Retardation. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Cloerkes, G. (2001): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. 2., neu bearb. und erw. Aufl. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter Heidelberg GmbH – „Edition S“.
- Dannenbauer, F. M./ Dirnberger, W. (1992): »Früher Lauterwerb und phonologische Störung«. In: Frühwirt, I./ Meixner, F. (Hrsg.): Theorie und Praxis in der sprachheilpädagogischen Arbeit. Wien: Jugend und Volk, 28-31.

-
- Diekmann, A. (2008): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendung. 19. Aufl. (08/2007 vollst. überarb. und erw. Neuausg.) Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Dimroth, Ch. (2007): »Zweispracherwerb bei Kindern und Jugendlichen: Gemeinsamkeiten und Unterschiede«. In: Anstatt, T.: Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 115-138.
- Dittmann, W. (1974): »Die Häufigkeit des Auftretens von Kindern und Jugendlichen mit Down-Syndrom in Sonderschulen für Geistigbehinderte«. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. Nr. 23, 144-149.
- Dittmann, W. (1992): »Die Beschreibung eines Syndroms«. In: Dittmann, W. (Hrsg.): Kinder und Jugendliche mit Down-Syndrom. Aspekte ihres Lebens. Bad Heilbrunn/ Obb: Verlag Julius Klinkhardt, 9-15.
- Dittmar, N. (2002): Lebensweltliche Zweisprachigkeit und geistige Behinderung. Würzburg: Unveröffentlichte Magisterarbeit.
- Duden (2000): Das große Fremdwörterbuch. 2., neu bearb. und erw. Aufl. Mannheim [u.a.]: Dudenverlag.
- Flick, U. (1999): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Orig.-Ausg., 4. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Franke, U. (2004): Logopädisches Handlexikon. 7., erg. Aufl. München [u.a.]: Ernst Reinhardt Verlag.
- Friederici, A. D. (1984): Neuropsychologie der Sprache. Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer.
- Frigerio Sayilir, C. (2007): Zweisprachig aufwachsen – zweisprachig sein. Der Erwerb zweier Erstsprachen aus der handlungstheoretischen Sicht der Kooperativen Pädagogik. Münster [u.a.]: Waxmann Verlag.
- Fröhlich, A. (2003): »Vorwort«. In: Fröhlich, A. (Hrsg.): Zweisprachigkeit bei Kindern mit geistiger Behinderung. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben, 9-16.

-
- Genesee, F. (1982): »Experimental Neuropsychological Research on Second Language Processing«. In: TESOL Quarterly, H. 16, 315-322.
Abrufbar:http://static.aston.ac.uk/lis/tesol/Quarterly-1967-2003/Vol_16_3.pdf#page=16
[Stand: 20.04.2009].
- Giel, B. (2006): »Kinder mit Down-Syndrom auf dem Weg zur Sprache«. In: Bahr, R./ Iven, C. (Hrsg.): Sprache Emotion Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik. [dgs Kongress Köln 2006]. 1. Aufl. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 178-183.
- Goedicke-Padligur, G. (1991): Frühbehandlung sensomotorischer Störungen im Bereich vom Gesicht, Mund und Rachen bei Kindern mit Down-Syndrom nach der „orofazialen Regulationstherapie“ von Castillo Morales. Medizinische Fakultät der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen. Dissertation.
- Grimm, H. (1998): »Sprachentwicklung – allgemeintheoretisch und differentiell betrachtet«. In: Oerter, R./ Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 4. Aufl. Weinheim: BELTZ Psychologie Verlags Union, 705-757.
- Grimm, H. (2003): Störung der Sprachentwicklung. Grundlagen, Ursachen, Diagnose, Intervention, Prävention. 2. überarb. Aufl. Göttingen [u.a.]: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Grohnfeldt, M. (1989): Störungen der Sprachentwicklung. 5. Aufl. Berlin: Edition Marhold.
- Grosjean, F. (1996): »Bilingualismus und Bikulturalismus«. In: Schneider, H./ Hollenweger, J. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit. Arbeit für Sonderpädagogik? Luzern: Edition SZH/SPC, 161-184.
- Günther, B./ Günther H. (2007): Erstsprache Zweitsprache Fremdsprache. Eine Einführung. 2. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag.
- Haarmann, H. (2006): Weltgeschichte der Sprachen. Von der Frühzeit des Menschen bis zur Gegenwart. Orig.-Ausg. München: Verlag C. H. Beck.

-
- Haveman, M. (2007): »Die Entwicklung von Kindern mit Down-Syndrom«. In: Haveman, M. (Hrsg.): Entwicklung und Frühförderung von Kindern mit Down-Syndrom. Das Programm „kleine Schritte“. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, 67-88.
- Hellrung, U. (2006): Sprachentwicklung und Sprachförderung. Beobachten – verstehen – handeln. 1. Aufl. der vollst. überarb. Neuausg., 4. Gesamtaufl. Freiburg [Breisgau], Basel, Wien: Herder Verlag.
- Heuchert, L. (1989): Zweisprachigkeit. Material zur interkulturellen Erziehung im Kindergarten. Robert-Bosch-Stiftung (Hrsg.). Band 3. Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung.
- Jedik, L. (2001): »Zweisprachigkeit und Migration«. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Erscheinungsformen und Störbilder. Band 2. Stuttgart: Kohlhammer, 138-149.
- Joerger, K. (1983): Einführung in die Lernpsychologie. Freiburg: Herder.
- Kay-Raining Bird, E. et al. (2002): Language Mixing in Children with Down Syndrome. Poster. Symposium on research in child language disorders and the International Congress for the Study of Child Language. Madison. WI. July 2002.
- Keese, A. (2000): »Sprachbehinderungen«. In: Borchert, J. (Hrsg.): Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie, 45-60.
- Kielhöfer, B./ Jonekeit, S. (1993): Zweisprachige Kindererziehung. 8. Aufl. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Kozma, C. (2000a): »Medizinische Probleme und Behandlungsmöglichkeiten«. In: Stray-Gundersen, K. (Hrsg.): Babys mit Down-Syndrom. Erstinformationen für Eltern und alle anderen Interessierten. Deutsche Erstausg., 1. Aufl. Zirndorf: Edition 21 im G&S Verlag, 74-102.

-
- Kozma, C. (2000b): »Was ist das: Down-Syndrom?«. In: Stray-Gundersen, K. (Hrsg.): Babys mit Down-Syndrom. Erstinformationen für Eltern und alle anderen Interessierten. Deutsche Erstaug., 1. Aufl. Zirndorf: Edition 21 im G&S Verlag, 13-47.
- Kracht, A. (2000): Migration und kindliche Zweisprachigkeit. Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis. Münster [u.a.]: Waxmann Verlag.
- Kracht, A. (2001): »Mehrsprachigkeit und Sprachentwicklung«. In: L.O.G.O.S. Interdisziplinär. Dezember, 252-263.
- Kracht, A./ Rothweiler, M., 2003: »Diagnostische Fragen zur kindlichen Grammatikentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit«. In: Warzecha, B. (Hrsg.): Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive. Novemberakademie Band 3. Münster: Waxmann Verlag, 189-204.
- Kreppel, N. (2006): Auffälligkeiten im Spracherwerb bilingualer Kinder. Theoretische Grundlagen zu Diagnose und Therapie. Wettenberg: Johannes Herrmann J&J Verlag.
- Kupfer-Schreiner, C. (1994): Sprachdidaktik und Sprachentwicklung im Rahmen interkultureller Erziehung. Das Nürnberger Modell. Ein Beitrag gegen Rassismus und Ausländerfeindlichkeit. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz Verlag.
- Largo, R. H. (2009): Babyjahre. Die frühkindliche Entwicklung aus biologischer Sicht. Aktualisierte Neuausgabe 18. Aufl. München: Piper Verlag.
- Leist-Villis, A. (2008): Elternratgeber Zweisprachigkeit. Informationen und Tipps zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

-
- Lengyel, D. (2002): »Möglichkeiten und Grenzen eines diagnostischen Vorgehens bei zweisprachigen Kindern«. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Diagnostik, Prävention und Evaluation. Band 3. Stuttgart: Kohlhammer, 197-204.
- Lenneberg, E. H. (1972): Biologische Grundlagen der Sprache. Wiss. Sonderausg. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lindbom, B. (1996): Tvåspråkighet hos barn med Down syndrom. Högskolan I Karlstad, Uppsatsserien Rapport 2.
- Mahlstedt, S. (1996): Zweisprachigkeitserziehung in gemischtsprachigen Familien. Eine Analyse der erfolgsbedingten Merkmale. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lange GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken. 5., überarb. und neu ausgestattete Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag.
- McConnaughey, F./ Quinn, P. O. (2000): »Die Entwicklung ihres Babys?«. In: Stray-Gundersen, K. (Hrsg.): Babys mit Down-Syndrom. Erstinformationen für Eltern und alle anderen Interessierten. Deutsche Erstausg., 1. Aufl. Zirndorf: Edition 21 im G&S Verlag, 149-174.
- Meisel, J., M. (2007): »Mehrsprachigkeit in der Frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn«. In: Anstatt, T.: Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 93-113.
- Merten, S. (1997): Wie man Sprache(n) lernt. Eine Einführung in die Grundlagen der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung mit Beispiel für das Unterrichtsfach Deutsch. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften.

-
- Neuhäuser, G. (1999): »Klinische Syndrome«. In: Neuhäuser, G./ Steinhausen, H.-Ch. (Hrsg.): Geistige Behinderung. Grundlagen, klinische Syndrome, Behandlung und Rehabilitation. 2., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer, 110-217.
- Niederberger, A. (2003): »Zweisprachigkeit bei Menschen mit geistiger Behinderung Teil I«. In: Fröhlich, A. (Hrsg.): Zweisprachigkeit bei Kindern mit geistiger Behinderung. Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben, 17-94; 137-139.
- Oksaar, E. (2003): Zweispracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ostad, J. (2006): »Zweisprachigkeit bei Kindern mit Down-Syndrom«. In: Leben mit Down-Syndrom. Nr. 51, Januar, 44f.
- Ostad, J. (2007): Zweisprachigkeit bei Kindern mit Down Syndrom. Dissertation zur Erlangung des Akademischen Grades doctor philosophiae (Dr. Phil.). Humboldt Universität zu Berlin. Philosophische Fakultät II: Unveröffentlichte Dissertation.
- Ostad, J. (2008a): Zweisprachigkeit bei Kindern mit Down Syndrom. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Ostad, J. (2008b): »Zweisprachigkeit bei Kindern mit Down-Syndrom«. In: Leben mit Down-Syndrom. Nr. 58, Mai, 30-39.
- Pschyrembel (1998): Klinisches Wörterbuch. 258., neu bearb. Aufl. Berlin [u.a.]: Walter de Gruyter.
- Pueschel, S. (1995): »Medizinische Fragen«. In: Pueschel, S. (Hrsg.): Down Syndrom. Für eine bessere Zukunft. Stuttgart: TRIAS – Thieme, 64-73.
- Ramge, H. (1993): Spracherwerb. Grundzüge der Sprachentwicklung des Kindes. 3., unveränd. Aufl. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Rauch, E. (2007): Zweisprachigkeit. Probleme der zweisprachigen Kinder im Vorschulalter. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Rauh, H. (1998): »Geistige Behinderung«. In: Oerter, R./ Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 4. Aufl. Weinheim: BELTZ Psychologie Verlags Union, 929-942.

-
- Rauh, H. (1999): »Entwicklungsprognosen am Beispiel der Entwicklung von Kindern mit Down Syndrom«. In: Oerter, R./ von Hagen, C./ Röper, G./ Noam, G. (Hrsg.): Klinische Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: BELTZ Psychologie Verlags Union, 195-217.
- Reich, H. H./ Roth, H.-J. (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Amt für Schule. Behörde für Bildung und Sport der freien und Hansestadt Hamburg. Abrufbar: <http://www.hamburg.de/contentblob/69654/data/bbs-hr-spracherwerb-zweisprachigkeit-11-02.pdf> [Stand: 07.04.2009].
- Rieckborn, S. (2007): Erst- und Zweitspracherwerb im Vergleich. Eine Studie zum Erwerb vom Tempus und Aspekt im Deutschen und Französischen. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Roche Lexikon (2003): Medizin. 5., neu bearb. und erw. Aufl. München [u.a.]: Urban und Fischer Verlag.
- Rothweiler, M. (2002): »Spracherwerb«. In: Meibauer, J./ Demske, U./ Geilfuß-Wolfgang, J./ Pafel, J./ Ramers, K. H./ Rothweiler M./ Steinbach, M.: Einführung in die germanistische Linguistik. Stuttgart [u.a.]: Metzler, 251-293.
- Rothweiler, M. (2007): »Bilingualer Spracherwerb und Zweispracherwerb«. In: Steinbach, M./ Albert, R./ Girnth, H./ Hohenberger, A./ Kümmerling-Maibauer, B./ Maibauer J./ Rothweiler, M./ Schwarz-Friesel, M.: Schnittstellen der germanistischen Linguistik. Stuttgart [u.a.]: Metzler, 103-135.
- Rothweiler, M./ Maibauer, J. (1999): »Das Lexikon im Spracherwerb – Ein Überblick«. In: Maibauer, J./ Rothweiler, M.: Das Lexikon im Spracherwerb. Tübingen [u.a.]: A. Francke Verlag, 9-31.
- Schaner-Wolles, Ch. (2000): »Sprachentwicklung bei geistiger Retardierung: Williams-Beuren-Syndrom und Down-Syndrom«. In: Grimm, H. (Hrsg.): Sprachentwicklung. Band 3. Göttingen [u.a.]: Hogrefe Verlag für Psychologie, 663-685.

-
- Selikowitz, M. (1992): Down-Syndrom. Krankheitsbild – Ursache – Behandlung. Heidelberg [u.a.]: Spektrum Akademischer Verlag.
- Singleton, D./ Rayn, L. (2004): Language Acquisition. The Age Factor. Clevedon.
- Speck, O. (2005): Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung. 10., überarb. Aufl. München [u.a.]: Ernst Reinhardt Verlag.
- Stray-Gundersen, K. (2000): »Glossar«. In: Stray-Gundersen, K. (Hrsg.): Babys mit Down-Syndrom. Erstinformationen für Eltern und alle anderen Interessierten. Deutsche Erstausg., 1. Aufl. Zirndorf: Edition 21 im G&S Verlag, 239-245.
- Swain, M. (1977): »Bilingualism, Monolingualism and Code Acquisition«. In: Mackey, W. F./ Andersson, T. (Eds.): Bilingualism in early childhood. Rowley/Massachusetts, 28-35.
- Szagan, G. (2001): Wie Sprache entsteht. Spracherwerb bei Kindern mit normalen und beeinträchtigten Hören. Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag.
- Tamm, C. (1994): Diagnose Down-Syndrom. München [u.a.]: Ernst Reinhardt Verlag.
- Tracy, R. (2007a): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Tracy, R. (2007b): »Wie viele sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung«. In: Anstatt, T.: Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 69-92.
- Tracy, R./ Gawlitzek-Maiwald, I. (2000): »Bilingualismus in früher Kindheit«. In: Grimm, H. (Hrsg.): Sprachentwicklung. Göttingen [u.a.]: Hogrefe Verlag für Psychologie, 495-536.
- Weber, G., Rett, A. (1991): Down Syndrom im Erwachsenenalter. Klinische, psychologische und soziale Aspekte beim Mongolismus. Bern [u.a.]: Verlag Hans Huber.
- Weigel, R. (1991): Komplexe Förderung sprachlicher Fähigkeiten bei Kindern mit Down-Syndrom. Eine theoretische und empirische Studie. 2. Aufl. Regensburg: Roderer Verlag.

-
- Weinreich, U. (1976): Sprachen im Kontakt. Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung. München: Beck'sche Elementarbücher.
- Wendeler, J. (1996): Psychologie des Down-Syndroms. 2., überarb. Aufl. Bern [u.a.]: Verlag Hans Huber.
- Wendlandt, W. (2006): Sprachstörungen im Kindesalter. Material zur Früherkennung im Kindesalter. 5., vollst. überarb. Aufl. Stuttgart [u.a.]: Georg Thieme Verlag.
- Wilken, E. (1992): »Ebenen der Sprachkompetenz mit Entwicklungssequenzen in der Sprachtherapie bei Kindern mit Down-Syndrom«. In: Dittmann, W. (Hrsg.): Kinder und Jugendliche mit Down-Syndrom. Aspekte ihres Lebens. Bad Heilbrunn/ Obb: Verlag Julius Klinkhardt, 80-90.
- Wilken, E. (2000a): Sprachförderung bei Kindern mit Down-Syndrom. Mit ausführlicher Darstellung des GUK-Systems. 8., völlig neu bearb. Aufl. Berlin: Edition Marhold.
- Wilken, E. (2000b): »Zweisprachigkeit bei Kindern mit Down-Syndrom«. In: Leben mit Down-Syndrom. Nr. 35, September, 10-15.
- Wilken, E. (2003): Sprachförderung bei Kindern mit Down-Syndrom. Mit ausführlicher Darstellung des GUK-Systems. 9., leicht bearb. Aufl. Berlin: Edition Marhold.
- Witzel, A. (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus-Verlag.
- Zimmer, D. E. (2003): So kommt der Mensch zur Sprache. Über Spracherwerb, Sprachentstehung und Sprache und Denken. 7. Aufl. München: Wilhelm Heyne Verlag.
- Zollinger, B. (1991): Spracherwerbsstörungen. Grundlagen für Früherfassung und Frühtherapie. 8 Aufl. Bern [u.a.]: Haupt Verlag.
- Zollinger, B. (2004): Die Entdeckung der Sprache. 6., unveränd. Aufl. Bern [u.a.]: Haupt Verlag.

Anhang

A1 Anfrage-eMail an die Eltern	5
A2 Leitfaden für das Interview	5
A3 Vollständige Wortliste von K3	5

A1 Anfrage-eMail an die Eltern

Liebe Eltern,

mein Name ist Daniela Scholze, und ich bin Studentin des Studienganges Diplom-Rehabilitationspädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin. Derzeit schreibe ich meine Diplomarbeit über „Zweisprachigkeit bei Menschen mit Down-Syndrom – Problem oder Chance“.

Im Mai 2003 wurde mein Patenkind L. geboren. Sie ist ein Mädchen mit Down-Syndrom, das in einer bilingualen Familie aufwächst. Mit ihrer Mutter habe ich mich oft über L. und ihre Besonderheit unterhalten.

In einer exemplarischen Befragung möchte ich mein theoretisch erworbenes Wissen mit der Praxis in Verbindung bringen. Dabei bin ich auf Erfahrungen von Eltern von Kindern mit Down-Syndrom, die mit mehr als einer Sprache aufwachsen, angewiesen. Es wäre schön, wenn ich mit Ihnen ein ein- bis zweistündiges Interview führen dürfte, in dem sie mir ihre Erfahrungen mit ihrem Kind und der zweisprachigen Entwicklung schildern. Selbstverständlich werden alle Daten vertraulich behandelt und nur innerhalb dieser Arbeit anonymisiert ausgewertet.

Ich würde mich freuen, wenn Sie mich unterstützen könnten und bedanke mich schon im Voraus für ihre Hilfe.

Mit freundlichen Grüßen,

Daniela Scholze

Bitte teilen Sie mir mit, wann ich mit Ihnen das Interview führen könnte:

Daniela Scholze, Travestr. 2, 10247 Berlin. Tel.: 030/29001992 oder 0152/01579597.

E-Mail: scholze.daniela@t-online.de

A2 Leitfaden für das Interview

A Personenbezogene Angaben

Kind

1. Wann und wo ist ihr Kind geboren?
2. Geschlecht?
3. Besucht ihr Kind eine öffentliche Einrichtung (Kindergarten, Tagesstätte, Schule usw.)? Wenn ja, welche und seit wann?
4. Welche Form der Trisomie hat ihr Kind?
5. Hat ihr Kind Erkrankungen, die längere Krankenhausaufenthalte bzw. Behandlungen erfordern oder erfordert haben?
6. Wie wird der Muskeltonus ihres Kindes eingeschätzt?
7. Hat ihr Kind Probleme mit dem Gehör (zum Beispiel durch Mittelohrentzündungen oder Infektionen)?
8. Wird ihr Kind motorisch und/oder logopädisch gefördert? Wenn ja seit wann?

Geschwister

9. Hat ihr Kind Geschwister (Alter, Geschlecht, welche Stellung in der Geschwisterfolge)?

Eltern

10. Berufe der Eltern?
11. Wie lange lebt der Elternteil nichtdeutscher Herkunft in Deutschland?
12. Welche Sprachen werden in der Familie gesprochen?

B Leitfaden fürs Interview:**I Fragen an die Eltern**

1. Wann und warum haben sie sich für eine zweisprachige Erziehung entschieden? Welche der Sprachen ist die Familiensprache (Sprache die in der Familie vorherrscht)?
2. Wie wichtig ist ihnen der Gebrauch ihrer Muttersprache? Findet in der Familie bewusste Spracherziehung statt? Welchen Einfluss haben äußere Lebensumstände?
3. Welche Ratschläge haben sie bezüglich der Sprachentwicklung bekommen (zum Beispiel von Familie, Freunde oder Fachpersonal)?

II Sprachentwicklung

1. Wo hat die Familie wie lange gewohnt (Umgebungssprache)?
2. Wie fand die Sprachentwicklung statt?
3. Welche Sprache wurde zuerst erworben? In welchem Alter wurden die ersten Wörter gesprochen?
4. Fiel das Erlernen der Erstsprache leicht oder schwer (evtl. Vergleich mit Geschwistern)?
5. Ab wann kam es zum Kontakt mit der zweiten Sprache? In welchem Alter wurden die ersten Wörter gesprochen? Wurde die erste Sprache dabei schon beherrscht?
6. Ging das Erlernen der Sprache selbständig vom Kind aus oder wurde dieses geübt?
7. Sind ihnen Besonderheiten aufgrund des Down-Syndroms während der Sprachentwicklung aufgefallen?
8. Wo wurde sie/er zuerst mit der zweiten Sprache konfrontiert (erstes Vokabular)?
9. Wie wichtig war es/ist es für das Kind beide Sprachen zu lernen (zum Beispiel für die Integration in die Familie, ins soziale Umfeld)?

-
10. Wurde der Zweitspracherwerb gezielt von den Eltern angestrebt oder selbständig vom Kind begonnen?
 11. Gab es Phasen der Sprachmischung in der Sprachentwicklung?
 12. Gibt es eine vollkommene Sprachtrennung zwischen den beiden oder mehreren Sprachen?

III Soziale Umwelt (Familiensituation)

1. Welche Sprachen hört sie/er von wem oder wo (funktionale Sprachtrennung)?
2. Welche Sprache spricht sie/er mit wem?
 - Eltern
 - Geschwister
 - Verwandte
 - Freunde
 - Therapeuten
 - Kindertagesstätte, Schule, Arbeit oder Werkstatt
3. Sind alle Personen vom Kind auf eine Sprache festgelegt? Weiß sie/er mit wem welche Sprache gesprochen wird?
4. Wie reagiert sie/er, wenn festgelegte Personen plötzlich in einer anderen Sprache sprechen würden?
5. Welche Sprache spricht sie/er mit Personen, die genauso zweisprachig sind (zum Beispiel Geschwister)?
6. Welche Sprache wird verwendet, wenn sie/er fremde Personen anspricht (zum Beispiel im Kontext Familie oder Schule)?
7. Wie unterscheidet sie/er, wann welche Sprache verwendet werden soll?
8. Wo hält sie/er sich im Alltag bzw. in den Ferien häufig auf (zum Beispiel Schule, zu Hause, Freunde, Verwandte, Therapeuten)?

IV Sprachkompetenz

1. Wie gut werden beide Sprachen beherrscht? Gibt es eine starke und eine schwache Sprache?

<ul style="list-style-type: none"> - Hörverstehen - einige Wörter, leichte Sätze - eingeschränktes Vokabular (nur Schule) - recht gut und häufig verwendet - fließend und problemlos 	<ul style="list-style-type: none"> - mit Mühe oder Leichtigkeit? - Kulturtechniken Lesen und Schreiben - Spontanes Übersetzen möglich?
---	---

2. Spricht sie/er eine Sprache häufiger oder beide gleich oft? Wird eine Sprache bevorzugt?

3. Wie häufig kommen Sprachmischungen vor? Wenn ja, nur bei einzelnen Wörtern oder ganze Satzteile?

4. Kennt sie/er bestimmte Ausdrücke nur in einer Sprache und benutzt diese auch in anderen?

5. Welche Sprache wird bevorzugt beim ...?

<ul style="list-style-type: none"> - Musik hören - Vorlesen - Schimpfen - Freuen 	<ul style="list-style-type: none"> - Zählen - Fernsehen - alleine Spielen - Selbstgespräche führen
--	--

6. Wie gut werden Äußerungen des Kindes von der Umwelt verstanden?

IV Sprachbezug und Sprachbewusstheit

1. Wie werden die beiden Sprachen vom Kind benannt? Können sie auseinander gehalten werden?

2. Wie stark ist ihr/ihm die Zweisprachigkeit bewusst? Stellt sie für sie/ihn eine Besonderheit oder Selbstverständlichkeit dar?
3. Kritisiert sie/er sprachliche Fehler anderer Personen?

IV Umgang mit der Zweisprachigkeit

1. Gibt es Probleme beim »Hin und Herwechseln« zwischen den beiden Sprachen?
2. Scheint sie/er belastet durch die Zweisprachigkeit? Wie geht sie/er damit um?
3. Wie ist die Einstellung der Eltern und der Umgebung zur Zweisprachigkeit?

V Abschlussfrage an die Eltern

1. Sehen sie die Zweisprachigkeit ihres Kindes als einen Vor- oder Nachteil?
2. Was sind ihre Wünsche im Zusammenhang mit der zweisprachigen Entwicklung ihres Kindes?
3. Was würden sie anderen Eltern von Kindern mit Down-Syndrom im Bezug auf eine zweisprachige Erziehung wünschen/empfehlen?

(in Anlehnung an: Mahlstedt 1996: 40-42; Niederberger 2003: 137-139; Ostad 2008a: 313- 326)

A3 Vollständige Wortliste von K3

Diese Wortliste wurde durch die Mutter (M3) von K3 im Februar 2009 erstellt und freundlicherweise für diese Arbeit zur Verfügung gestellt. Ein Auszug aus dieser Wortliste ist im Kapitel 4.2.2.3 zu finden.

	Wort auf deutsch oder spanisch	Wort von K3 ausgesprochen	Laut	Gebärde/ GuK
Adjektive (A)	blau	au		
A	gelb	el		
A	grün	ün		
A	heiß	eiß		+ Guk
A	laut	aut		+ Gebärde
A	leer	alle		
A	leise	eise		+ Guk
A	lila	lila		
A	nass	nass		
A	rosa	osa		
A	rot	o(t)		
A	sauer, wütend	aua		+ Guk
A	schwarz	atz		
A	stark	ak		+ Guk
A	warm	waam		
A	weiß	eis		

Substantive (S)	Abendbrot	abu		
S	abrazo (Umarmung)	bacho		
S	agua (Wasser)	agua		
S	Affe	affe		+ Guk
S	Angst	ans		+ Gebärde
S	Apfel, Apfelsaft	apfil		
S	Arm	am		
S	Auge	aude		
S	Auto	auto		
S	Baby	Bebe		
S	Ball	ball		
S	Banane	nane		
S	Bauch	Bauch		
S	Baum	baum		
S	Beine	beine		
S	Blume	mmhe		
S	boca (Mund)	oca		
S	Brot			Guk
S	Brötchen	öchn		
S	Buch	bu		+ Guk
S	Bücher	ücha		+ Guk

S	Buggy	backi		
S	Butter	batta		
S	CD	de		
S	Creme	eem		+ Guk
S	Ei	eia		
S	Eichhörnchen	eihöchen		
S	Eis	eis		+ Guk
S	Feuerwehr		tata	
S	Fisch	isch		+ Guk
S	Flugzeug			Guk
S	Freund			Guk
S	Gabel	abl		
S	Garten	datn		
S	Gitarre	arre		+ Gebärde
S	Gurke	ouke		
S	Hahn	an	kiki	
S	Hammer	amma		
S	Haus	aus		
S	Hose	ose		
S	Jacke	acke		
S	Joghurt	o-urt		
S	Kaffee	mafe		

S	Kaninchen	ichn		+ Guk
S	Karte	date		
S	Käse	äße		
S	Keks	dets		+ Guk
S	Kinder	inda		
S	Klo	do		
S	Kreis	eis		
S	Licht	licht		
S	Löffel	öffl		
S	Messer	messa		
S	Milch	milch		
S	Mohrrübe	orüe		
S	Mond	mon		
S	Mund	mun		
S	Musik			Guk
S	Müsli	üchi		
S	Mütze	ütze		
S	nariz (Nase)	iiz		
S	Nase	nase		
S	Nudeln	nudln		
S	Nuss	nuss		
S	Ohr	oa		

S	ojo (Auge)	ojo		
S	Oma	mpa		
S	Opa	mpa		
S	palta (Avocado)	palta		
S	pirata (Pirat)	ata		
S	Pizza	pitza		
S	Puppe	puppe		
S	Radau	dau		
S	Raupe	aupe		
S	Schal	al		
S	Schlüssel	üßl		+ Guk
S	Schnee	de		
S	Schokocreme	o-o		
S	Schuhe	schu		
S	Shampoo	bapu		
S	Soße	oße		
S	Steine	eine		
S	Stern	nean		+ Guk
S	Strich	ich		
S	Strümpfe	ümfe		
S	Stuhl	dul		
S	Tasse	asse		

S	Telefon	alo		+ Guk
S	Teller	ella		
S	Tisch	düsch		
S	Tomate	mate		
S	Uhr	ua		
S	Wasser	wassa		
S	Wind, pusten			Guk
S	Würstchen	ürchen		+ Guk
S	Zeh	de		
Tierlaute (T)	Biene		chrrrr	+ Guk
T	Elefant		örö	+ Gebärde
T	Ente		wakwak	
T	Esel		ia	
T	Eule		uhu	
T	Huhn		bokbok	
T	Hund		wauwau	
T	Katze		mau	+ Guk
T	Kuh		mu	
T	Löwe		uah	
T	Pferd		Prrr	
T	Schaf		Mäh	
T	Schwein		chrchr	

T	Vogel		f-f	
Verben (V)	arbeiten	beitet		+ Guk
V	aufstehen	auden		
V	ausziehen	auchin		
V	baden	badn		
V	bauen	baun		
V	buddeln	buddln		
V	Essen	essn		
V	Fußball spielen	uball		+ Gebärde
V	glatt ziehen	att zin		
V	gucken	duddn		
V	Hände waschen	asn		+ Guk
V	hören	ören		
V	kämmen			Gebärde
V	knacken (Nüsse)	natn		
V	kneten			Gebärde
V	laufen	aufn		
V	löschen	löschn		
V	malen	maln		+ Guk
V	Rad fahren	rara		
V	regnen			Guk
V	rutschen			Gebärde

V	schaukeln			Guk
V	schlafen	lafn		
V	schneiden	nipi		
V	sitzen			Guk
V	spielen	pilen		+ Guk
V	tanzen			Gebärde
V	trinken	öke		
V	warte!	wate!		+ Gebärde
V	weinen	eint		+ Gebärde
V	Zähne putzen			Guk
Sonstige Wörter (x)	alleine	aleine!!		
x	an	an		
x	andere, anderer	ana		
x	aua	aua		
x	auch	auch		
x	auf	auf		
x	auf den arm	ame		
x	au weia	auweia		
x	bravo	bavu		
x	chao	tao tao		
x	das hier	das hia		

x	du	du		
x	fertig			Guk
x	gleich	deich		
x	hallo	alo		
x	halt	alt		
x	hier	hia		
x	hier lang	hia lang		
x	hurra	ura		
x	ich	ich		
x	ja	ja		
x	nein, verboten	nein		+ Guk
x	nochmal	mal		+ Guk
x	Tschüß	üß		
x	weg, verschwunden			Guk

Tabelle 7: Vollständige Wortliste von K3 vom Februar 2009 (erstellt von M3)

Erklärung zur Urheberschaft

„Ich versichere, dass ich die vorliegende Diplomarbeit zum Thema: Zweisprachigkeit bei Menschen mit Down-Syndrom in der gesetzten Frist selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel verwendet habe. Alle Stellen in der Arbeit, die anderen Werken wörtlich oder sinngemäß entnommen sind, habe ich unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht. Zeichnungen, Skizzen, bildliche Darstellungen und Tabellen sind durch mich angefertigt worden, soweit sie nicht als Entlehnungen gekennzeichnet sind.“

Berlin, 08. Juni 2009

Ich stimme der Aufnahme eines Exemplars meiner Diplomarbeit zur Ausleihe in die Universitätsbibliothek, Zweigbibliothek Rehabilitationswissenschaften

zu

nicht zu

Student/Studentin

Gegen die Aufnahme eines Exemplars meiner Diplomarbeit in die Universitätsbibliothek, Zweigbibliothek Rehabilitationswissenschaften wird

Einspruch

kein Einspruch

erhoben.

Hochschullehrer/Hochschullehrerin