

TAT-UNIVERSITÄTSLEHRGANG 5

Ausbildung zur akademisch geprüften Fachkraft für tiergestützte Therapie und tiergestützte Fördermaßnahmen

Verein TAT – Tiere als Therapie

Veterinärmedizinische Universität Wien

Veterinärplatz 1

1210 Wien

Der Einsatz eines Therapiehundes in einer Integrationsklasse mit geistig schwerbehinderten Kindern

Wie wirkt sich der Einsatz eines Therapiehundes in einer Integrationsklasse bei Schülern mit einer geistigen Behinderung bezüglich der Förderung der Merkfähigkeit, Sprachanwendung und sozialen Integration aus?

Anna Metz

Stixneusiedl, März 2010

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich versichere,

dass ich diese Hausarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich keiner unerlaubten Hilfe bedient habe,

dass ich dieses Hausarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,

dass diese Arbeit mit der von dem/der BegutachterIn beurteilten Arbeit übereinstimmt.

.....

Datum

.....

Unterschrift

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	1
1.Theoretischer Teil.....	5
1.1. Intelligenz.....	5
1.2. Wahrnehmung.....	5
1.2.1. Verlauf der Wahrnehmung.....	6
1.2.2. Wahrnehmungsstörung.....	6
1.2.3. Wahrnehmungsprozess.....	7
1.3. Sinnessysteme.....	9
1.3.1. Auswirkungen auf das schulische Lernen.....	10
1.4. Motorik.....	12
1.5. Sprache.....	13
1.5.1. Entwicklung der Sprache.....	14
1.5.2. Funktionen der Sprache.....	15
1.5.3. Phonetik.....	16
1.5.4. Objektbegriff.....	17
1.5.5. Nachahmung.....	18
1.5.6. Worterwerb.....	18
1.5.7. Grammatikalische Merkmale.....	19
1.5.8. Entwicklung der Syntax.....	19
1.6. Spracherwerb des Kindes.....	19
1.6.1. Entwicklung der Laute und Wortartikulation.....	20
1.6.2. Dialog.....	21
1.6.3. Störungen der Sprache.....	22
1.6.4. Förderung des Gesprächs.....	25
1.7. Integration.....	26
1.7.1. Behinderung.....	27

1.7.2. Das geistig behinderte Kind.....	27
1.7.3. Schulische Integration.....	29
1.8. Pädagogik.....	32
1.9. Therapie.....	32
1.9.1. Besondere Förderbereiche für Kinder mit besonderen Bedürfnissen durch den Einsatz des Therapiehundes.....	33
1.10. Tiergestützte Pädagogik – tiergestützte Therapie.....	35
1.10.1. Kommunikation zwischen Tier und Mensch.....	36
1.10.2. Voraussetzungen für die Arbeit mit Tieren.....	38
1.10.3. Das Interview.....	40
1.10.4. Ablauf bei den einzelnen Sequenzen.....	42
2.Praktischer Teil.....	44
2.1. Integrationsklasse.....	44
2.2. Therapiehund.....	46
2.3. Beobachtungsblätter.....	47
2.3.1. In Tabellenform je 12 Beobachtungssequenzen mit und ohne Hund.....	47
2.3.2. Zusammenfassung der drei Beobachtungsschwerpunkte Sprachanwendung, Soziale Integration und Merkfähigkeit aller 24 Sequenzen.....	72
Zusammenfassung.....	74
Lebenslauf	75
Literaturverzeichnis	76

Einleitung

Mein Leben – geprägt von Naturverbundenheit und Tierliebe

Schon in meiner Kindheit wurde von meinen Eltern der Grundstein für meine Natur- und Tierliebe geweckt. An den Wochenenden unternahmen meine Eltern und ich gemeinsame Ausflüge in die unterschiedlichsten Gegenden Niederösterreichs. Wir beobachteten die Natur, mein Vater erklärte mir die verschiedenen Pflanzen- und Gesteinsarten und meine Mutter lenkte meine Aufmerksamkeit auf die Tierwelt. Da wir in einer sehr kleinen Wohnung wohnten, war eine Tierhaltung nicht möglich. Doch wir kannten viele Leute, die Tiere hatten, und daher war mein Kontakt zu Haustieren gegeben.

Meine Tante bewirtschaftete im Weinviertel einen kleinen Bauernhof und ich genoss es, wenn ich in den Sommerferien drei Wochen bei ihr sein durfte. Sie hatte einen Hund, eine Katze, mehrere Hühner und einen Hahn, einige Enten und drei Hausschweine sowie eine kleine Landwirtschaft. Es war für mich besonders interessant, wenn meine Tante und ich auf die Kartoffelfelder gingen und dort die Kartoffelkäfer von den Kartoffelpflanzen entfernten und in ein Blechhäferl mit einem Deckel gaben. Wieder zuhause angekommen, erwarteten uns schon ganz aufgeregt die Hühner, denn die Käfer waren für sie ein Leckerbissen. Ich beobachtete dann das Verhalten der Hühner, ihre Rangordnung und ihr Fressverhalten. Selbstverständlich half ich auch beim Vorbereiten des Futters für die Schweine mit. Es war für mich auch sehr schön, wenn ich die Hühner beim Eierlegen und anschließendem Gackern beobachten konnte. Meine Tante lebte nur von der Landwirtschaft und so war es unumgänglich, dass auch das eine oder andere Tier getötet und verkauft werden musste. Bei diesen Ereignissen suchte ich immer das Weite und war den ganzen Tag auf den Feldern unterwegs, bis wieder Ruhe am Bauernhof war. Meine Tante hieß es nicht gut, denn eigentlich hätte ich mithelfen sollen, doch sie tolerierte murrend mein Verhalten.

Meine Oma hatte in der Nähe des Lainzer Tiergartens einen Garten mit einem kleinen Häuschen und ich durfte öfters mit ihr am Sonntag hinfahren. Ich genoss es die verschiedensten Früchte wie Erdbeeren, Himbeeren, Ribisel, Äpfel, Birnen und Marillen zu ernten und zu essen. Für meine Großmutter war es auch selbstverständlich die geernteten Äpfel und Birnen im Keller zu lagern. Damit das Obst unbeschadet bis zum Winter hielt, fand

es meine Großmutter notwendig Mäusefallen aufzustellen. Doch dieses Vorgehen hieß ich nicht gut und in unbeobachteten Momenten manipulierte ich die Mäusefallen derart, dass die gefangene Maus unbeschadet von mir wieder in Freiheit entlassen werden konnte. Eine besonders heimtückische Mausefalle wurde sogar von mir entfernt, natürlich ohne Wissen meiner Oma. Im Garten lebte auch eine große Erdkröte, die ich mit Respekt bestaunte. Besonders im Frühling konnte ich wunderbar die Vögel beim Balzen, Brüten und später beim Schlüpfen beobachten. Manchmal verirrte sich auch ein Igel oder ein Eichhörnchen in den Garten, diesen Säugetieren gehörte meine besondere Liebe.

Bei dem Mehrfamilienhaus, in dem meine Eltern und ich wohnten, war auch ein großer Garten angeschlossen. Ich beobachtete gerne die Amseln, Meisen und Sperlinge, die Igel und Mäuse, die zahlreichen Schmetterlinge und Bienen. Eines Tages bemerkten meine Mutter und ich eine Unruhe im Garten, die Vögel zwitscherten sehr aufgeregt und flogen hektisch hin und her. Nach einiger Zeit entdeckten wir eine verletzte flugunfähige Nebelkrähe, die wir gemeinsam einfingen. Wir sicherten den Schnabel mit einem Gummiringerl und wickelten den Vogel in ein Handtuch ein. Dann steckten wir ihn in eine Einkaufstasche und fuhren mit der Straßenbahn zum Tierschutzhaus. In der Straßenbahn hielten die anderen Fahrgäste respektvoll Abstand, denn die Nebelkrähe rumorte in der Tasche. Hoffnungsvoll, dass dem armen Vogel geholfen werden könnte, übergaben wir ihn dem Tierarzt im Tierschutzhaus. Einige Wochen später entdeckten wir eine Nebelkrähe im Garten, die besonders zutraulich zu uns war. Wir vermuteten, dass dies unsere einst verletzte Nebelkrähe war. Der Vogel lebte noch einige Jahre in unserem Garten.

Nach der Matura übersiedelte ich wieder nach Wien, wo ich mein Studium für Hauptschulen begann, natürlich nahm ich als Zweitfach Biologie. Im Laufe des Studiums musste ich auch Unterrichtsstunden abhalten und in einer dieser Stunden stand das Thema „Vergleich Maus und Ratte“. Als Anschauungsmaterial borgte ich mir aus einer Tierhandlung eine junge Maus und eine junge Ratte aus. Nach der Unterrichtsvorführung blieb die Ratte, genannt Tommy, bei mir. Sie war mein erstes Haustier und ich war mächtig stolz auf sie und beschäftigte mich intensiv mit ihr, sodass sie kleine Kunststücke konnte und stubenrein war. Leider erkrankte Tommy nach fast drei Jahren an Hodenkrebs und ich ließ ihn einschläfern.

In der Zeit danach übernahm ich für ein Jahr die Pflege einer Hauskatze.

Nun fühlte ich mich reif genug, um einen eigenen Hund zu halten und beschloss dem Tierschutzhaus in Wien einen Besuch abzustatten. Der Entschluss stand fest, ich wollte einen Hund. Neugierig sah ich mir die vorhandenen Junghunde an und entschied mich für einen sechs Monate alten Mischling Schäferhund – Berner Sennenhund. Unsere Beziehung hielt 13 wundervolle Jahre. Der Hund nahm mit mir an freudigen und traurigen Momenten teil. Meine Eltern teilten mit mir die Liebe zu diesem Hund namens Arco. Ein für mich besonders ergreifendes Ereignis möchte ich kurz schildern. Meine Mutter erblindete aufgrund einer Stoffwechselerkrankung über einen mehrmonatigen Zeitraum. Arco bemerkte die Verhaltensveränderung bei meiner Mutter und beobachtete sie aufmerksamer als andere Personen. Eines Tages lag Arco leicht dösend am Boden und meine Mutter kam langsam in die Nähe des Hundes. Da stand sie auch schon auf seiner Rute und meinte nur, was denn da am Boden läge. Ich erklärte ihr, dass sie auf Arcos Rute stand, worauf sie sofort vorsichtig zur Seite trat. Der Hund blickte in dieser Zeit aufmerksam auf meine Mutter und rührte sich nicht vom Fleck. Erst als sie etwas entfernter war, stand er auf und ging zu ihr hin und legte seinen Kopf gegen ihre Beine. Diesen Moment werde ich nie vergessen.

Viele abwechslungsreiche Jahre mit diesem Hund folgten. Als er 12 Jahre alt war, wurde mein Sohn Alexander geboren. Der ältere Hund stellte sich sehr gut auf den neuen Familienzuwachs ein und Alexander und Arco wurden vertraute Gefährten. Nach Arcos Tod blieben wir bis zum 10. Geburtstag Alexanders „hundelos“. Durch Zufall erfuhren wir über Bekannte meines Mannes von einem Wurf „Golden Retriever“. Natürlich besuchten wir die Welpen und entschieden uns für einen Rüden. Täglich besuchten Alexander und ich den Kleinen, den wir Atos nannten. Nach acht Wochen zog unser neues Familienmitglied bei uns ein. Endlich hatten wir wieder einen Hund im Haus. Mit der Zeit besuchten Atos und ich die Hundeschule beim TAT und absolvierten verschiedene Kurse, einschließlich Therapiehundekurs. Beruflich arbeitete ich schon mehrere Jahre in einer Hauptschulintegrationsklasse und so wurde ich auf die möglichen Einsätze eines Hundes bei Schülern mit unterschiedlichen Behinderungen aufmerksam. Mein Kollege ist ausgebildeter Sonderschullehrer und hat eine ausgebildete Therapie- und Rettungshündin einen Flat-

Coated-Retriever namens Bella und wir arbeiten abwechselnd mit den Hunden in unserer Integrationsklasse.

Dies war die Ausgangssituation, die mich motivierte den Universitätslehrgang für tiergestützte Therapie und tiergestützte Fördermaßnahmen zu beginnen.

Im Rahmen dieser Ausbildung erkannte ich meine Möglichkeit, Veränderungen durch den Einsatz eines Therapiehundes in unserer Integrationsklasse bei Kindern mit besonderen Bedürfnissen in mehreren Sequenzen zu beobachten und schriftlich auszuwerten. Durch die pädagogische Arbeit mit diesen Kindern waren auch bald die Schwerpunkte wie die Förderung der Merkfähigkeit, der Sprachanwendung und der sozialen Integration festgelegt. In der Vorbereitungsphase waren zahlreiche Gespräche mit meinem Kollegen Herrn W. notwendig. Die Basis für die Inhalte der Sequenzen wurde gemeinsam erarbeitet. Als ich den Kindern meine Vorstellungen betreffend gemeinsamer Stunden mit und ohne Therapiehund mitteilte, waren sie zuerst skeptisch, doch nach wenigen Einheiten zur Mitarbeit motiviert. Die Sequenzen verliefen für alle Beteiligten spannend und interessant. Nach dem Abschluss meiner praktischen Arbeit fiel mir die positive Wirkung des Therapiehundes auf die Kinder bei der Bearbeitung der Beobachtungsblätter besonders auf.

Generell wäre es im Sinne aller Kinder daher wünschenswert, dass ihre Stärken durch die Unterstützung eines Therapiehundes ausgebaut werden.

1.Theoretischer Teil

1.1. Intelligenz

Intelligenz bezeichnet eine flexible und vielfältige Eigenschaft des menschlichen Verhaltens, die in den sogenannten höheren menschlichen Hirnleistungen eingebettet ist. Diese beinhalten die bewussten Aktivitäten des Lernens, des Gedächtnisses, des Denkens, der Vorstellungskraft, der Sprache, des Planens, der gegenständlichen Wahrnehmung, des zielvollen Wollens und Handelns. Das menschliche Verhalten wird charakterisiert durch Bewusstsein, Intelligenz und Emotionalität, die dem Denken und Sprechen zugrunde liegen.

1.2. Wahrnehmung

Ein zentraler Bereich jeder Kindesentwicklung ist die Wahrnehmung. Durch ein gutes Wahrnehmungsvermögen kann erst die Umwelt erfasst und in ihr gehandelt werden. Dieser Prozess der Informationsaufnahme aus Umwelt- und Körperreizen und der Weiterleitung, Speicherung, Koordination, Verarbeitung und dem Vergleich dieser Reize im Gehirn ist die Wahrnehmung. Informationen, die aufgenommen und verarbeitet werden, bewirken Reaktionen in der Motorik oder im Verhalten eines Menschen, die wiederum zu neuen Wahrnehmungen führen. Der Prozess der Wahrnehmung wird beeinflusst durch individuelle Erlebnisse und Erfahrungen, subjektive Bewertungen, Aufmerksamkeit und die momentane emotionale Befindlichkeit der betreffenden Person. Aufgrund dieser Erkenntnis sollten möglichst interessante Aufgabenstellungen, die eine hohe emotionale Bereitschaft zum aktiven Mitarbeiten bzw. Mitmachen zur Folge haben, bevorzugt werden. Für den Erfolg einer Sinnesförderung sind somit Freude und Spaß wichtige Einflussfaktoren. Die Aufnahme und Verarbeitung eines Reizes über Sinnesorgane und Rezeptoren sowie die Weiterleitung zum Gehirn stellen den objektiven Teil der Wahrnehmung dar. Die Verarbeitung der Sinneseindrücke zu Empfindungen und Wahrnehmungen, die natürlich individuell verschieden bewertet werden, stellen den subjektiven Teil dar. Alle Sinne müssen für einen einfachen Wahrnehmungsprozess zusammen wirken, damit aus den Einzelempfindungen ein Ganzes wird. Erst dann können Bewegungen koordiniert und / oder Verhaltensweisen angepasst werden. Eine sinnvolle und angemessene Auseinandersetzung mit der Umgebung

wird erst durch die sensorische Integration, das Zusammenwirken aller Sinnesorgane, ermöglicht, die jedoch von der Funktionsfähigkeit der einzelnen Wahrnehmungssysteme abhängig ist.

1.2.1. Verlauf der Wahrnehmung

Über verschiedene Sinnesorgane werden ein Reiz oder mehrere Reize aufgenommen und selektiert. Es erfolgt eine Weiterleitung des Reizes/der Reize über sensorische Nervenbahnen zum Gehirn, wo der neue Reiz mit bereits gespeicherten Informationen verglichen wird und eine Auswahl und Bewertung der Meldung/en erfolgt. Die Koordination der Einzelreize in den verschiedenen sensorischen Zentren bewirkt eine Verarbeitung und Einordnung in die bisherigen Erfahrungen. Das Gehirn erteilt Befehle über motorische Nervenbahnen zum ausführenden Organ und es folgt eine motorische Reaktion oder eine Verhaltensänderung. Dadurch kommt es wiederum zu weiteren Wahrnehmungen und so ist der Prozess der Wahrnehmung nie völlig abgeschlossen. Man kann daher von einem fortlaufenden Prozess sprechen.

1.2.2. Wahrnehmungsstörung

Versucht man eine Definition für den Begriff Wahrnehmungsstörung zu finden, wird die Komplexität des Begriffes und die Schwierigkeit der Eingrenzung auf eine allgemein gültige Beschreibung klar. Doering und Doering (1996) wählen bei dem Begriff Störung den Vergleich mit einer Bildstörung beim Fernsehen, das heißt die Störung liegt in der Übertragung, somit sind sie Ergebnisse, die in der Interaktion entstehen, Wahrnehmungsstörungen.

Fröhling (1999) meint, dass der Terminus Wahrnehmungsstörung beinhaltet, dass wir glauben, genau zu wissen, was richtige und was gestörte Wahrnehmung ist. Es kann aber tatsächlich nur festgestellt werden, dass eine Mehrheit von Menschen auf eine bestimmte Situation ähnlich reagieren. Folglich wäre zu bedenken, dass nun alle Menschen, die anders oder gar nicht reagieren, eine Wahrnehmungsstörung haben. Wahrnehmungsaktivitäten sind eng verknüpft mit Körpererfahrung, Gefühlen, Sprache, Kognition, Sozialerfahrung und Bewegung. Kommt es zu einer veränderten Wahrnehmung, kann dies durchaus mit

Veränderungen in diesen Bereichen zu tun haben. Ist die Funktion eines Sinnesorgans gar nicht oder nur teilweise gegeben, so übernehmen andere Sinnesorgane eine Kompensationsfunktion. Sinnesstörungen sind jedoch keine zentralen Wahrnehmungsstörungen, sondern sie können diese auslösen. Wahrnehmungsstörungen betreffen den Prozess der Reizverarbeitung im Gehirn und sie können trotz intakter Funktionsfähigkeit der Sinnesorgane bestehen.

1.2.3. Wahrnehmungsprozess

Der Körper reagiert auf ihn einwirkende Umweltveränderungen, sogenannte Reize, und gibt an die Organe die Informationen weiter, die die Körperfunktionen steuern. Die Rezeptoren (Reizempfänger) wandeln den Reiz in elektrische Impulse um, die über die Nervenbahnen des Rückenmarks dem Gehirn zugeleitet werden. Auch aus dem Körperinneren können Reize auf unsere Sinnesorgane einwirken und bestimmte Empfindungen auslösen, die wiederum von der Reizstärke und der Art des Sinnesorgans abhängen. Im Nervensystem, das aus dem Zentralnervensystem (Gehirn und Rückenmark) und dem peripheren Nervensystem besteht, kommt es zu einer Verarbeitung und Differenzierung der eingehenden Reize.

Wahrnehmungsbereiche – die Sinne: Alle Informationen über den eigenen Körper und die Außenwelt werden durch die Sinnesorgane an das Gehirn vermittelt. Unter den günstigsten Voraussetzungen ist die Entwicklung des Nervensystems in den ersten beiden Lebensjahren des Kindes funktionsfähig entwickelt. Weiters ist aber auch die Zusammenarbeit der einzelnen Sinne wichtig, die sich in den ersten Lebenswochen und –monaten entwickelt. Schon während der Schwangerschaft bildet sich als erster Sinn der Tastsinn, gefolgt vom Hör- und Gleichgewichtssinn und zuletzt der Sehsinn. Als klassische Sinne bezeichnet man das Tasten, Hören, Sehen, Schmecken und Riechen, weil sie durch ein eigenes Organ gekennzeichnet sind. Für Montagu (MONTAGU, 1971, S.7 zitiert nach Zimmer 1995, S.109) ist aber die Haut das wichtigste Sinnesorgan und er sieht den Tastsinn als „den Ursprung aller Empfindungen“. Die Haut ist nicht nur sensibel für Berührungen und Druck, sondern auch für Wärme und Kälte sowie Vibration und Schmerz.

Notwendigkeit der Integration der Sinne: Es ist eine Integration der Sinne notwendig, da sinnliche Wahrnehmung selten auf eine Sinnesmodalität beschränkt ist, sondern vielmehr

werden sämtliche Reize (visuelle, auditive, taktile, kinästhetische, vestibuläre, olfaktorische, gustatorische) im Gehirn integriert und aus den verschiedenen Einzelempfindungen wird ein Gesamteindruck erzeugt. Jean A. Ayres definierte für das Zusammenwirken der Sinne den Begriff „sensorische Integration“. Sie versteht darunter den „Prozess des Ordnen und Verarbeitens sinnlicher Eindrücke (sensorischer Inputs), sodass das Gehirn eine brauchbare Körperreaktion und ebenso sinnvolle Wahrnehmung, Gefühlsreaktion und Gedanken erzeugen kann. Die sensorische Integration sortiert, ordnet und vereint alle sinnlichen Eindrücke des Individuums zu einer vollständigen und umfassenden Hirnfunktion.“ (vgl. AYRES, 1998, S.47).

Ayres unterscheidet vier Ebenen der „Sensorischen Integration“:

Erste Ebene: Der Körperkontakt steht als Basis für die Entwicklung emotionaler Bindungen.

Zweite Ebene: Die drei Basisfunktionen - vestibulär, taktil und propriozeptiv – sind die Bausteine für die emotionale Stabilität.

Dritte Ebene: Hier werden akustische und optische Empfindungen in den Verarbeitungsprozess einbezogen, die dem Menschen ermöglichen Sprache zu lernen und zu verstehen.

Vierte Ebene: Nun erfolgt eine Spezialisierung einiger Hirnabschnitte für die optimale Entwicklung des Gehirns, damit alle sensorischen Eindrücke bestens verarbeitet werden können.

Unsere Sinne geben uns Informationen über die Umwelt und über den physikalischen Zustand unseres Körpers. Dabei erfüllt das Gehirn die Aufgabe diese einströmenden Empfindungen zu ordnen. Fließen diese in gut integrierter Weise dem Gehirn zu, so können diese genutzt werden, um daraus Lernprozesse und Verhaltensweisen zu formen. Jedoch bei einer Störung der sensorischen Integration ist das Gehirn nicht in der Lage diese Impulse so zu ordnen und zu verarbeiten, dass die betreffende Person eine genaue und gute Information über ihre Umwelt und sich selbst erhält. Kann das Gehirn diese einströmenden Sinneseindrücke nicht richtig verarbeiten, so ist es auch nicht in der Lage sinnvolle Verhaltensweisen vorzugeben. Ohne eine gute sensorische Integration fällt das Lernen schwer und das betreffende

Individuum fühlt sich des Öfteren unzufrieden mit sich selbst und kann nicht gut mit alltäglichen Forderungen und Stresssituationen fertig werden (vgl. AYRES, 1998, S.102). Von Natur aus ist jedes Kind mit einem Minimum an Fähigkeit zur sensorischen Integration ausgestattet, diese muss jedoch durch dauernde Auseinandersetzung mit seiner Umwelt weiterentwickelt werden. Der Körper und das Gehirn sollen im Laufe der Kindheit an möglichst viele Anforderungen herangeführt werden, besonders durch körperliche Aktivitäten können komplexe Anpassungsreaktionen initiiert werden. Eine Anpassungsreaktion ist eine Handlung mit der eine Person mit ihrem Körper auf eine aus der Umgebung einströmende Reizeinwirkung reagiert (vgl. AYRES, 1998, S.22). Dabei wird etwas Neues dazugelernt und das Gehirn kann sich weiterentwickeln. Besonders wichtig ist dabei, dass das Kind die Anpassungsreaktion selbst durchführt.

Die Aufgabe der Sinnesorgane ist es vom eigenen Körper und von der Umwelt eintreffende Reize an das Gehirn weiterzuleiten. Dabei arbeiten die einzelnen Sinnessysteme zusammen, da oft Informationen über mehrere Sinneskanäle gleichzeitig eintreffen. Die emotionale Beteiligung der betreffenden Person spielt bei der Informationsverarbeitung eine bedeutende Rolle.

1.3. Sinnessysteme

Der Sehsinn – das visuelle System

Der Hörsinn – das auditive System

Der Tastsinn – das taktile System

Der Bewegungs-, Kraft- und Stellungssinn – das kinästhetische System

Der Gleichgewichtssinn – das vestibuläre System

Der Geruchssinn – das olfaktorische System

Der Geschmackssinn – das gustatorische System

Für die Wahrnehmungsfähigkeit sind sowohl intakte Sinnesorgane, als auch der Prozess der Reizverarbeitung im Gehirn notwendig. Obwohl die Funktionsfähigkeit aller Sinnesorgane

gegeben ist, kann eine Wahrnehmungsstörung vorhanden sein, wenn der aufgenommene Reiz nicht richtig verarbeitet wird und daher die Informationen aus der Umwelt ungeordnet und ungenau bleiben. Die Ursachen von Wahrnehmungsstörungen sind oft die mangelnde Fähigkeit Reize auszuwählen und die wichtigen von den unwichtigen zu unterscheiden, das heißt die Sinneseindrücke richtig einzuordnen, sie mit den vorhandenen Erfahrungen zu verbinden und sie schließlich im Zentralnervensystem zu integrieren. Verschiedene Hirnfunktionsstörungen, pränatal, perinatal oder postnatal, können die Ursache für eine Wahrnehmungsstörung sein. Jedoch auch umweltbedingte Ereignisse, die sich auf die Lebenssituation des Kindes beziehen, können Wahrnehmungsstörungen verursachen. Wenn ein Kind in einer Umgebung mit wenigen Möglichkeiten zu sensorischer Erfahrung heranwächst, kann sich seine Wahrnehmung nicht richtig weiterentwickeln, das heißt, dass ein Mangel an Entwicklungsreizen eine Störung der Wahrnehmung verursachen kann. Dazu gehört auch ein Leben in einer sozialen Umwelt mit wenig Körperkontakten, Überbehütung und Bewegungsmangel. Sowohl eine Überstimulierung, als auch eine Unterversorgung in einzelnen Bereichen kann eine Störung in der Verarbeitung der aufgenommenen Informationen zur Folge haben. In der heutigen Zeit besteht diese Gefahr vor allem dadurch, dass durch den übermäßigen Gebrauch von Fernseher und Computer es bei Kindern oft zu einer Überflutung mit optischen und akustischen Reizen kommt, während die körpernahen Erfahrungen unterversorgt bleiben. Beim Auftreten von Wahrnehmungsstörungen handelt es sich oft um eine Reihe von Ereignissen und Einflüssen als Ursache, wobei keine eindeutigen Kausalzusammenhänge ausgemacht werden können und jedes Kind andere Probleme aufweist.

1.3.1. Auswirkungen auf das schulische Lernen

Die Fähigkeit, sinnliche Wahrnehmungen richtig miteinander zu verbinden, ist notwendig, um komplexe Dinge wie das Lesen und Schreiben zu erlernen. Ist diese Fähigkeit nicht vorhanden, können die betroffenen Kinder oft nur sehr langsam lernen, haben Schwierigkeiten Neues aufzunehmen und zu verarbeiten oder können sich auf ungewohnte Situationen schwer oder gar nicht einstellen. Diese Kinder haben oft eine eingeschränkte Gedächtnisleistung und lassen sich leicht ablenken. Die Störung behindert ebenso auch die Lern- und Anpassungsfähigkeit, die die Kinder unkonzentriert und ungeschickt erscheinen

lässt oder auch, dass sie in ihrer sozialen Umgebung anecken. Darauf reagiert natürlich ihre Umwelt mit Unverständnis, Zurückweisung und Ablehnung. Für die Betroffenen folgen daraus erhebliche Selbstwertprobleme, die sich auch zu Verhaltensproblemen ausweiten können. Diese Kinder sind verletzlich und überempfindlich, ziehen sich zurück, trauen sich immer weniger zu, werden ängstlich und vermeiden daher den Kontakt mit anderen, um nicht zurückgewiesen zu werden oder unterlegen zu sein. Manche werden aggressiv und versuchen ihre Unsicherheit durch Angriffe auf ihre Umwelt zu vertuschen. Diese Kinder haben eine niedrige Reizschwelle und kommen mit seelischen Belastungen schwer zurecht. Für die Kinder sind diese Begleiterscheinungen, auch als sekundäre Störungen bezeichnet, oft belastender als die eigentliche Störung. Daher sind eine frühestmögliche Förderung und eine verständnisvolle Umwelt sehr wichtig. Um möglichen Sekundärstörungen vorzubeugen, ist es sehr wichtig, dass eine Wahrnehmungsstörung möglichst früh erkannt wird. Da das Gehirn in der frühen Kindheit beeinflussbarer ist als in späteren Jahren, müssen Fördermaßnahmen so früh wie möglich in Angriff genommen werden, denn der Mensch ist eine „physiologische Frühgeburt“. Nicht nur der betroffene Sinnesbereich, sondern alle Sinne, das heißt die Sinne als Ganzes, sollen gefördert werden. Eine ganzheitliche Entwicklungsförderung, bei der alle Sinne angesprochen werden, ist das Ziel. Wichtig sind spielerische Aufgabenstellungen, sodass der Spaß trotz der Schwierigkeiten bei den Fördermaßnahmen erhalten bleibt. Wenn das Kind durch die Aufgabenstellung nur erfährt, was es nicht kann, kommt es zu Demotivation und so zur Sinnlosigkeit dieser Maßnahmen. Bekommt jedoch das Kind vermittelt, was es kann und bereits gelernt hat, so ist es ihm möglich, ein positives Bild von sich selbst aufzubauen und den eigenen Fähigkeiten zu vertrauen. Untrennbar mit dem Erfolg der Sinnesförderung ist die Motivation des Kindes verbunden, ebenso die Bereitschaft und Lust zum Ausprobieren und Mitmachen. Am Anfang der Förderung ist besonders Wert darauf zu legen, dass Freude und Spaß an der Erkundung der Umwelt vermittelt und erhalten bleiben. Die Neugierde zu erwecken und zu erhalten, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu vermitteln und den Mut zur Bewältigung der Anforderungen zu machen, sind weitere Ziele der Förderung. Auf Basis dieser Ziele ist erst eine ganzheitliche Wahrnehmungsförderung möglich und spezifischere Übungen können erst danach durchgenommen werden.

1.4. Motorik

„Unter Motorik versteht man die an räumliche und zeitliche Bedingungen angepasste Beweglichkeit des Körpers und der Körperteile“ (ODREITZ, 1982, S.18 zitiert nach Ledl 1994, S.34). Mit dem Begriff Alltagsmotorik werden alle Bewegungen, die zur Bewältigung des täglichen Lebens notwendig sind, bezeichnet. Den Bereich der Arbeitsmotorik umfassen alle Bewegungen, die in Arbeitsprozessen entwickelt werden, und der Sportmotorik werden alle Bewegungen im Bereich sportlichen Handelns zugeordnet. Unter Ausdrucksmotorik versteht man Mimik, Pantomimik, Gebärden und Gestik. Eine genaue Abgrenzung ist nicht möglich, denn viele Bewegungen können allen Bereichen zugeordnet werden.

Kiphard (1998) unterscheidet weiters zwischen Grob- und Feinmotorik. Unter Grobmotorik versteht er die großräumigen, dynamischen Bewegungsabläufe der Arme, Beine und des Körpers; z.B.: das Gehen, Laufen, Springen, Klettern. Die Feinmotorik umfasst bei ihm kleinräumige, vor allem manuelle Bewegungsabläufe sowie die Feinsteuerung beanspruchendes Balancieren; z.B.: das Greifen, Zeichnen, Schreiben, Fangen, Werfen, den Gebrauch von Werkzeugen und Instrumenten.

Die endogen bedingte Reifung des Knochen-, Muskel- und Nervensystems bildet die Grundlage der motorischen Entwicklung, die als kontinuierlicher Prozess angesehen werden muss. Bei der Entwicklung der motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten spielen sowohl angeborene Anlagen eine Rolle, als auch deren Übung durch Auseinandersetzung mit der Umwelt. Qualität und Quantität der Übung beeinflussen die motorischen Eigenschaften, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Ursachen für unterschiedliches Bewegungsverhalten der Kinder können im biologisch – physiologischen, aber auch im psychologischen oder sozialen Bereich sein.

Bei der Feststellung von Auffälligkeiten muss uns bewusst sein, dass das, was wir als auffällig beurteilen, von unserer Einstellung und Bewertungsmaßstäben abhängt (vgl. BALSTER, 2000, S.15).

Bewegungsauffälligkeiten können entsprechend ihrer Schwere nach in Mängel, Schwächen und Schäden eingeteilt werden. Die Ursachen dafür können Körperbehinderungen,

Bewegungsbehinderungen, Sinnesbehinderungen, kognitive Behinderungen oder emotional – soziale Behinderungen sein. (vgl. KIPHARD, 1998, S.20/21)

1.5. Sprache

Sprache: „Sprache ist eine Form einer zweckgerichteten und regelgeleiteten menschlichen Tätigkeit“ (DRESSLER, 2000, S.10). Denken ist eine wichtige Grundlage für Sprache und diese ist eine der bedeutendsten Merkmale des Menschen. Eine Person ohne erworbene Sprache oder mit einer Sprachstörung ist in ihrer Lebensqualität sehr beeinträchtigt und auch das spezifische oder abstrakte Denken ist ohne Sprache schwer möglich. Sprache kann als eines der wichtigsten Werkzeuge des Menschen bezeichnet werden.

Sprache dient zur zwischenmenschlichen Kommunikation und vermittelt geistige Inhalte, das heißt sie ist eine Summationsleistung von Intelligenz, Psyche, Sprechantrieb, Sinnesorgane, Wahrnehmung, Motorik und Umwelt. Der Spracherwerb ist in die Gesamtentwicklung des Kindes eingebettet. Der Spracherwerb erfolgt durch die Entfaltung angeborener Sprachfähigkeiten, wobei der Umwelt, den Bezugspersonen, eine auslösende Funktion zukommt.

Die biologischen Grundlagen des Spracherwerbs sind in der Hirnrinde unter anderem in zwei Sprachzentren festgelegt:

- motorisches Sprachzentrum (Broca-Region): hier entsteht der Bewegungsentwurf für das zu artikulierende Wort
- sensorisches Sprachzentrum (Wernicke-Region): hier sind die Wortklangbilder deponiert

Das Kind erwirbt Sprache in einem bestimmten zeitlichen Rahmen, der individuell verschieden ist, jedoch eine geordnete Folge von Entwicklungsstufen aufweist.

1.5.1. Entwicklung der Sprache

Die Entwicklung der Sprache kann nur dann positiv erfolgen, wenn grundlegende Fähigkeiten entsprechend ausgebildet sind und Motivation zum Sprechen sowie Sprachverständnis gegeben sind. Dafür ist es notwendig, dass neben Kommunikation und Sprachanregung auch Liebe, Wärme und Akzeptanz der Bezugspersonen ausreichend vorhanden sind.

Weitere Faktoren, die neben der körperlich-geistigen Entwicklung den Spracherwerb beeinflussen, sind: Hirnreifung und Dominanzentwicklung, Intelligenz, Wahrnehmung und Sinnesorgane, Artikulationsorgane, Motorik und soziokulturelles Umfeld.

Hirnreifung und Dominanzentwicklung: Die Gleichwertigkeit der beiden Hirnhälften für die Sprache ist nicht gegeben, sondern die Sprachfunktion wird größtenteils in nur einer Gehirnhälfte ausgebildet (lateralisiert). Unter Lateralität (Seitigkeit) wird die Bevorzugung der peripheren Organe einer Körperhälfte verstanden und parallel dazu wird auch eine Gehirnhälfte bevorzugt (Hemisphärendominanz). Die Sprachdominanz wird erst im Laufe der Kindheit ausgebildet und gleichzeitig verläuft auch die Händigkeit, die jedoch damit nicht kausal zusammenhängt. Es kann festgehalten werden, dass in den meisten Fällen nach Abschluss der Hirnreifung eine für Sprache dominante linke Hirnhälfte und eine Rechtslateralität festzustellen sind. Die Funktion beider Hemisphären ist jedoch für höchste verbale und nonverbale Leistungen notwendig. Für den normalen Spracherwerb ist es unerlässlich, dass sich zur Ausbildung der Lateralität parallel die sprachliche Hemisphärendominanz ausbildet. Kommt es in dieser Phase zu einer Störung der Lateralisation bzw. Dominanzentwicklung, können sprachliche Auffälligkeiten wie Sprachentwicklungsverzögerung, Poltern oder Stottern und Wahrnehmungsschwächen beobachtet werden.

Intelligenz: das Denkvermögen ist neben der Merk- und Lernfähigkeit für den Spracherwerb notwendig. Die Entwicklung der Sprache verläuft parallel zur Entwicklung des Denkens, sodass Sprache ohne Denken nicht vorstellbar ist.

Wahrnehmung und Sinnesorgane: das Kind erfasst über den visuellen Sinneskanal sowohl Artikulationsbewegungen, als auch gestische und mimische Ausdrucksmittel und ebenso

erfolgt die Zuordnung von Begriffen zu Gegenständen und Vorgängen. Als weitere Voraussetzung ist auch ein normales Gehör für die Aufnahme der Laute und ihre Selbstkontrolle notwendig.

Motorik: eine differenzierte fein- und grobmotorische Koordination ist die Basis für die Sprach- und Sprechentwicklung. Wichtige motorische Grundlagen der Sprechbewegungen sind Saug- und Schluckreflexe. Beim primären Lallen sind meist unwillkürliche Bewegungen vorhanden, zu denen später willkürlich bewusste Bewegungen hinzukommen. Ohne dass eine kausale Verknüpfung erkennbar ist, werden wesentliche Fertigkeiten in der motorischen und sprachlichen Entwicklung oft parallel erlernt. Sind die peripheren Artikulationsorgane jedoch beeinträchtigt, erhöht sich das Risiko eines gestörten Spracherwerbs.

Soziokulturelles Umfeld: neben den genetischen Einflüssen und Reifungsprozessen des Zentralnervensystems für den Sprechtrieb sind sowohl sprachliche Anregung, als auch Zuwendung notwendig. Der direkten Kommunikation der Bezugsperson/en mit dem Kind kommt besondere Bedeutung zu. Technische Kommunikationsmittel wie z.B.: Radio und Fernseher sind keinesfalls ein Ersatz für sprachliche Förderung.

Wenn jegliche Sprachanregung (Deprivation) fehlt, kann sich keine Sprache entwickeln. Hingegen führt eine übertriebene sprachliche (ohne eine sinnvolle Grammatik) Fürsorglichkeit zu einer Überforderung des Kindes.

1.5.2. Funktionen der Sprache

Die Funktionen der Sprache sind kommunikativ und kognitiv, denn sie dient einerseits der Verständigung mit Mitmenschen, andererseits ist sie eine Stütze des Denkens und Mittel für die Welterfassung.

Drei spezifischere Funktionen der Sprache sind nach Karl Bühler:

- Die Kundgabe (Expressivität, Ausdruck) betrifft vor allem das Selbst und stellt die ich-zugewandte Funktion der Sprache dar. Bsp.: Interjektionen, Ausrufe.

- Die Auslösung steuert das Verhalten der Kommunikationspartner und wendet sich vor allem an das Du und bildet so die du-zugewandte Funktion der Sprache. Bsp.: Imperativ, Ausrufe, Verben (bitten, fragen, befehlen,...).
- .Die Darstellung ist die wichtigste Sprachfunktion und bildet die sach-zugewandte Funktion der Sprache. Bsp.: Mitteilungen, Informationen, Berichte.

Eine Mischung der Funktionen ist in der Regel der Normalfall.

1.5.3. Phonetik

Grundbegriffe der Phonetik: Phonetik ist die Lehre von der Lautbildung und deren Analyse. Als Sprechlautlehre befasst sie sich mit den physikalischen, artikulatorischen und auditiven Eigenschaften der Laute.

Phonologie ist die Lehre vom Phonem. Als Sprachlautlehre befasst sie sich mit den Funktionen der Laute im System der Sprache. Phoneme haben eine bedeutungsunterscheidende Funktion und sind in bestimmte Abstraktionsklassen zusammengefasste Phone, diese sind unterscheidbare Laute (z.B.: R – Laut). Jede Äußerung besteht aus Lautfolgen, die auditiv zerlegt werden müssen. In jeder Sprache ist die Anzahl der Phone größer als die der Phoneme.

Laute:

Die Einteilung der Laute erfolgt in Vokale und Konsonanten.

Vokale (Selbstlaute: a, e, i, o, u) sind Klänge im Frequenzbereich 200 – 3600 Hz.

Konsonanten (Mitlaute: b, c, f, g,...) sind Klanggemische oder Geräusche im Frequenzbereich 200 – 8000 Hz.

Unter Frequenz versteht man die Häufigkeit der Schwingung pro Sekunde und ein Ton wird umso tiefer empfunden, je geringer die Frequenz ist.

Vokale bestehen aus einem Grundton mit Obertönen und sie sind Silbenträger und Öffnungslaute, die ihre spezifische Klangfarbe je nach Resonanz erhalten.

Vier Faktoren bestimmen die Klangfarbe der Vokale: die Horizontallage der Zunge, die Vertikallage der Zunge, das Gaumensegel und die Lippenrundung.

Der Umlaut ü wird aus einem i gebildet, indem die Zungenstellung dem i entspricht, während die Lippenstellung dem u angepasst wird. Der Sekundärvokal ö wird aus einem e gebildet, indem die Zungenstellung wie beim e ist, die Lippenstellung jedoch dem o angeglichen wird.

Diphthonge (Zwilaute) entstehen durch die Verschmelzung zweier Vokale, so wird z.B. au aus a und u gebildet.

Konsonanten sind keine Silbenträger und sie sind Hemmlaute, weil der Luftstrom unterbrochen wird.

Der Unterschied der Sprachen auf phonetisch-phonologischer Ebene besteht vor allem darin, welche Lautunterschiede als distinktiv anzusehen sind, das heißt welche Lautmerkmale für eine Bedeutungsunterscheidung von Morphemen relevant sind. Das Kind ist vom Sprachverstehen her schon früher in der Lage relevante Lautunterschiede zur Bedeutungsdifferenzierung von Wörtern zu erkennen, als sie es artikulatorisch durchführen kann.

1.5.4. Objektbegriff

Der Objektbegriff kann als eine grundlegende Organisationseinheit des menschlichen Sprachgedächtnisses bezeichnet werden. Damit können wir Gegenstände aus einer Kategorie immer wieder als dieselben erkennen, auch wenn sie sich in anderen Situationskontexten befinden, in anderen Erscheinungsformen auftreten oder sehr lange nicht wahrgenommen wurden. Bis zu einem Alter von ungefähr 20 Monaten baut das Kind seine ersten Objektbegriffe auf, die die ersten sprachbegrifflichen Ordnungen seiner Gegenstandswelt seiner näheren Lebensumwelt wiedergeben. Die zuerst begrifflich geordneten Gegenstände sind natürlich solche, die häufig beim Spielen, Betrachten und Erkunden vorkommen. Diese Objekte werden oftmals altersgemäß benannt und erklärt. Die Repräsentation der Objektbegriffe erfolgt durch sogenannte prototypische Merkmale, das sind invariante Merkmale der Funktion und Form der zur Kategorie gehörenden Objekte, die es ermöglichen, genau diese Objekte als zu einer Kategorie zugehörig zu erkennen und von anderen, durchaus

ähnlichen zu unterscheiden und damit auch richtig zu erkennen, sofern das Wort dafür bekannt ist. Von entscheidender Bedeutung für diese Interaktionen ist der Wortgebrauch der/des Erwachsenen, denn das Kind erhält den Namen und die Bezugsart von der/den primären Bezugsperson/en.

1.5.5. Nachahmung

Die Nachahmung der gehörten Erwachsenensprache im alltäglichen Dialog tritt in bestimmten Altersabschnitten (2. und 3. Lebensjahr) unterschiedlich intensiv und in verschiedenen Formen auf. Als die Urform kann jenes echohafte Sofortnachahmen ohne jegliche Bedeutungserfassung eines gehörten Wortes oder Satzteilens ab dem ersten Lebensjahr betrachtet werden. Das Gehörte wird mit zunehmendem Aufbau lexikalischer Kompetenzen im Sprachgedächtnis inhaltlich verstanden und nachgesprochen bis die Bedeutungsstruktur identifiziert werden kann. Besonders in Alltagsdialogen tritt das Nachahmen auf, denn das Kind nimmt die neuen Sprachstrukturen wahr und signalisiert dadurch in lauter Form, dass es das Gehörte wahrgenommen hat.

1.5.6. Worterwerb

Die Grundbestandteile einer Sprache sind die Wörter und sie sind eine Grundvoraussetzung dafür, dass sprachliche Sinneinheiten für den kommunikativen Austausch in Form von Sätzen, Phrasen, Ausrufen, Mitteilungen usw. zusammengefügt werden können. Der lexikalische Bestand einer Sprache lässt sich unter anderem in zwei Kategorien einteilen: in Inhaltswörter wie Substantive, Verben, Adjektive und Adverbien und in Funktionswörter wie Artikel, Präpositionen, Konjunktionen usw. Zu den Hauptzeitwörtern (essen, gehen,...), Substantiven (Ball, Hund,...), Adjektiven (klein, hart,...) und Adverbien (unten, oben,...) können vom Kind Vorstellungsbilder assoziiert werden. Zum Hilfsverb sein, dem bestimmten Artikel der und der Konjunktion und lassen sich hingegen keine Vorstellungsbilder assoziieren. Mit den Inhaltswörtern kann eine eigenständige Bedeutung mit einem mehr oder weniger hohen Abstraktionsgrad verbunden werden. Die Funktionswörter besitzen keine eigenständige Bedeutungsfunktion, sondern haben nur eine grammatikalische Funktion. Sie dienen dazu, dass Äußerungen nach den grammatikalischen Regeln einer Sprache gebildet werden können, sodass sie für jeden eine verständliche Aussage darstellen.

Die ersten Inhaltswörter, die ein Kind lernt, stammen aus dem unmittelbaren Lebensbereich der Familie und sind Bezeichnungen für Personen, Objekte, Vorgänge und Handlungen. Alle diese früherlernten Wörter sind anschaulich erlebbar, das heißt die Bezugsobjekte sind wahrnehmungsmäßig gut erfassbar. Ab dem zweiten Lebensjahr werden jedoch zunehmend Wörter verwendet, deren Verstehen einen höheren Abstraktionsgrad voraussetzt.

1.5.7. Grammatikalische Merkmale (Flexionsmorphologie)

Zu den wichtigsten Merkmalen für eine verständliche Sprache im Dialog gehört das Einhalten grammatischer Regeln. Für eine sprachlich-kommunikative Kompetenz ist die grammatische Kompetenz unbedingt notwendig. Das Kind erwirbt im Alter vom 18. bis zum 40. Lebensmonat die grammatische Struktur seiner Muttersprache und baut sie bis in das Schulalter weiter aus, sodass auch komplexere grammatische Konstruktionen im mündlichen und schriftlichen Ausdruck verwendet werden. Die grammatische Entwicklung beinhaltet zwei Phasen: die Fähigkeiten Wörter nach Regeln zu reihen und Wörter nach Regeln zu flektieren (modifizieren). (<http://www.mutterspracherwerb.de>, 2009)

1.5.8. Entwicklung der Syntax (Satzbau)

In Verbindung mit der Entwicklung der Flexionsmorphologie ist die Entwicklung der Syntax die Hauptbedingung für eine grammatisch verständliche Sprache. Jede Sprache besitzt bestimmte Anordnungsregeln für Wörter in einem Satz, die eingehalten werden müssen, damit das Gesprochene verständlich ist. Diese Regeln lernt das Kind gemeinsam mit den Regeln der Flexion der Wörter seiner Sprache in den ersten 3- 4 Jahren. In allen Sprachen folgt die Entwicklung der sprachspezifischen Anordnung der Wörter in einer Aussage offensichtlich den gleichen Grundregeln. Zunächst bilden sich Kategorien, die weiter verfeinert werden und auf die in der jeweiligen Muttersprache typischen Wortstellungsregeln Bezug nehmen. Die Kinder formen aufgrund des täglichen Sprachhörens der Muttersprache jene Kernstrukturen, die folglich immer erweitert werden.

1.6. Spracherwerb des Kindes

Für den kindlichen Spracherwerb ist das Hören der Sprache seiner engsten Bezugspersonen eine wesentliche Bedingung.

Bereits vor der Geburt wird vom Embryo die gesprochene Sprache der Mutter wahrgenommen. Über die Wirbelsäule gelangen der Rhythmus und die Klangfarbe der mütterlichen Stimme an das kindliche Ohr. Besonders tiefe Töne werden gut wahrgenommen. Von Geburt an sind Kinder darauf vorbereitet, irgendeine sprachspezifische Auswahl aus dem Angebot an phonetischen Kontrasten zu treffen. Die Mutter/die Bezugsperson gibt mit ihrer Sprache-„Baby-Talks“ mit einer höheren Grundfrequenz, einer stärkeren Frequenzvariabilität (melodisches Auf und Ab), einen größeren Frequenzumfang, eine größere Dynamik (laute und leise Abschnitte werden oft gewechselt) und eine langsamere Aussprache-diese Auswahl einer Sprachstruktur vor. Mit ungefähr neun Monaten erkennt ein Kind jene Lautkontraste, die in seiner Umgebungssprache typisch sind. Es kann eine Fremdsprache von seiner Muttersprache unterscheiden, was auch von Geburt an bilingual aufwachsende Kinder können. Beide Umgebungssprachen sind dann die vertrauten „Mutter-Sprachen“.

1.6.1. Entwicklung der Laute und Wortartikulation

Die Bildung der Laute gehört zu den Bereichen der kindlichen Sprache, in denen man Veränderungen in kurzen Zeitabschnitten sehr deutlich hören kann. Das Ende des ersten Lebensjahres kann man als den eigentlichen Beginn wortbezogener Lautbildung ansehen. In dieser Zeit hat das Kind erste grundlegende Erfahrungen über seine Objektwelt gesammelt, insofern hat es den Bezug hörbarer und eigener Lautproduktion auf etwas erkannt; eine Person, die erscheint; ein Vorgang, der die Aufmerksamkeit erregt; ein Gegenstand, den das Kind haben will. Ein einziger Laut wird mitunter zu Beginn der Entwicklung der Wortartikulation zum Verweis auf alle Objekte gebraucht. Am Ende der Entwicklung der Wortartikulation werden bestimmte Lautkombinationen zum Kennzeichnen von Objekten benützt.

Der heranwachsende Säugling ist einer Vielzahl von Eindrücken ausgesetztes und Informationen verarbeitendes Lebewesen. Er kann sehen, hören, schmecken, riechen, Berührung und Bewegung spüren sowie Gleichgewicht und Schwerkraft wahrnehmen.

In den ersten drei Monaten bilden sich die Sinne noch isoliert voneinander aus, danach kommt es zu einer intermodalen Verbindung. Dies ist z.B. die Koordination von visueller mit taktiler Wahrnehmung (Auge – Hand – Koordination).

Ab dem sechsten Monat wird die Zeit in der Wahrnehmung integriert.

Der Säugling ist von Geburt an aktiver Partner in der dialogischen Interaktion und auf kommunikative Tätigkeiten seiner Eltern bzw. Bezugspersonen angewiesen. Die Sprache, die Gefühle und die Persönlichkeit dieser Personen fließen in diese Tätigkeiten ein. Für den kindlichen Spracherwerb ist das Hören der Sprache dieser engsten Bezugspersonen sehr wichtig.

Bis zum Einschulungsalter (6.Lebensjahr) sollte das Kind über einen grundlegenden lexikalischen und grammatikalischen Bestand seiner Muttersprache verfügen und ungefähr 2500 bis 3000 Wörter beherrschen.

1.6.2. Dialog

Als Grundform der menschlichen Verständigung kann der Dialog angesehen werden. In der dialogischen Interaktion ist das Kind von Geburt an ein aktiver Partner, jedoch ist sein Mitwirken anfangs noch nicht mit dem des sprachkompetenten Erwachsenen vergleichbar. Das Kind hat gegen Ende des ersten Lebensjahres auf der Basis des lernunterstützenden Verhaltens der Mutter/der Bezugsperson und seiner allgemeinen kognitiven Entwicklung die Grundprinzipien der Dialogführung erworben. Es wendet sich an den Partner, um Absichten und Ziele zu verwirklichen und in der wechselnden Rolle im Gespräch entweder Sender oder Empfänger zu sein. Das Kind entwickelt im Alter von zwei bis vier Jahren weitere Fähigkeiten, um im Dialog mehr und mehr als kohärenter Partner auf allen Sprachebenen mitzuwirken. Dabei sind phonetische und syntagmatische Assoziationen zu beobachten. Eine phonetische Assoziation liegt vor, wenn das Kind nach dem Hören eines neuen Wortes ein bekanntes und lautlich sehr ähnliches Wort assoziiert. Die syntagmatische Assoziation ist dann zu beobachten, wenn das Kind nach dem Hören eines Wortes ein anderes Wort assoziiert, das in der Satzstruktur des eben gehörten Wortes schon einmal gehört wurde. In diesem Entwicklungsprozess ist die Mutter/die Bezugsperson der ideale Gesprächspartner, da sie das Erlebnisumfeld des Kindes kennt und ihm verständlich machen kann, wie man das Erlebte sprachlich mitteilen kann. Damit teilt sie dem Kind die wichtige Funktion der Sprache, das Mitteilen von Erlebnissen, Beobachtungen und Erfahrungen, die der

Kommunikationspartner nicht gesehen hat oder kennt, mit. Bei diesen sprachlichen Strukturen gebraucht sie Raum- und Zeitbezugsmittel wie die verschiedenen Umstandsadverbien.

1.6.3. Störungen der Sprache

Die am häufigsten in der Praxis vorkommenden Störungen werden im folgenden Kapitel beschrieben:

Probleme von Sprach- und Sprechschwierigkeiten können sein:

- Mängel: im sprachlichen Ausdruck,
 in der grammatikalischen Formulierung,
 in der Aussprache,
 im Redefluss.
- Verzögerungen in der Sprachentwicklung.

Folgende Symptome sind feststellbar:

- Entwicklungsrückstand in der artikulatorischen Sprachentwicklung,
- ein Rückstand im grammatikalischen und syntaktischen Bereich,
- ein lexikaler Sprachentwicklungsrückstand.

Bei den betroffenen Kindern ist ein nicht altersgemäßer Wortschatz vorhanden, das Ersetzen oder Auslassen von Lauten bzw. eine falsche Lautabfolge. Die Ursachen für Verzögerungen in der Sprachentwicklung liegen im gestörten Wahrnehmungsbereich auf taktil-kinästhetischer, visueller und auditiver Ebene.

Folgende Schwerpunkte bei der Beobachtung des betroffenen Kindes sollen beachtet werden:

Länge der spontan gebildeten Sätze

Störungen des Redeflusses

Auffälligkeiten der Stimme

Nasalität

Satzbildungsfehler

Pluralformen

Subjekt – Verb – Kongruenz

Artikelbiegung

Artikelklassenzuordnung

Steigerungsformen der Adjektive

Lokalpräpositionen

Altersgemäße Verwendung von Biegungsformen

Verminderte Fähigkeit zur Lautunterscheidung:

Kinder mit einer verminderten Fähigkeit zur Lautunterscheidung haben Probleme Laute zu unterscheiden, die einzelnen Laute zu erkennen und nachzuvollziehen. Oft zeigen sie auch Probleme beim Lesen und Rechtschreiben. Weitere Symptome sind eine geringe Merkfähigkeit, ein verringerter Wortschatz, Wortfindungsstörungen sowie ein artikulatorischer, grammatikalisch-syntaktischer und lexikalischer Entwicklungsrückstand.

Schwierigkeiten in der Gesprächsbereitschaft:

Kinder mit einer herabgesetzten Gesprächsbereitschaft wirken bei spontanen Sprechgelegenheiten gehemmt und verschlossen und machen beim Sprechen einen unsicheren Eindruck. Meist melden sich diese Kinder auch im Unterricht äußerst selten. Gespräche mit Mitschülern oder Lehrpersonen sind gering oder gar nicht, oft hören sie auch anderen Kindern beim Sprechen nicht zu.

Folgende Kriterien sollen beobachtet werden: Sprechfreude, Sprechsicherheit, Gesprächsbereitschaft mit Mitschülern, Gesprächsbereitschaft mit Lehrpersonen, Sprechbeteiligung im Unterricht, Zuhören.

Schwierigkeiten in der Sprachfähigkeit:

Kinder mit Schwierigkeiten in der Sprachfähigkeit sprechen undeutlich und unartikulierte. Der Wortschatz ist nicht altersentsprechend und einzelne Laute werden nicht richtig gebildet. Eine angemessene sprachliche Verständigung ist nicht möglich und beim Sprechen suchen sie häufig nach passenden Wörtern und sie gebrauchen oft Allgemeinbezeichnungen, Gesten und Zeichen. Weitere Merkmale sind grammatikalisch falsche Ausdrücke, ein inhaltlich unverständliches Erzählen, bei dem oft der Zusammenhang mit dem Thema vergessen wird. Ein unangemessenes Redetempo und ein unpassender Sprechrhythmus sowie eine von der Norm abweichende Stimme sind weitere Symptome. Vorgesprochene Wörter können sprachlich nicht erklärt werden und vorgezeigte Bilder werden oft nicht richtig benannt. Es fällt diesen Kindern auch schwer Ober- und Unterbegriffe zuzuordnen.

Folgende Kriterien sollen beobachtet werden: Lautbildung, aktiver und passiver Wortschatz, Wortfindung, Artikulation, Wortfindung für Ober- und Unterbegriffe, Satzbildung, Grammatik, Erzählen und Nacherzählen, Stimmqualität, Sprechrhythmus.

Störungen im Sprachgedächtnis:

Ist das Sprachgedächtnis gestört, zeigen sich bei Spielen wie z.B.: „Kofferpacken“ Schwierigkeiten, da sich das Kind Wortreihen oder längeren Sätze nur schwer merken kann. Jedoch auch bei kleinen Versen, Gedichten oder kurzen Geschichten zeigt sich dieses Problem. Für die betroffenen Kinder stellen somit längere sprachliche Anweisungen ein Problem dar, da sie sprachlich nicht wiederholt werden können.

Folgende Kriterien sollen beobachtet werden: Wiederholen von Anweisungen, Merken von Wortreihen und Sätzen, Wiedergabe von Versen.

Auf Sprach-, Rede- und Sprechstörungen möchte ich hier nicht eingehen, da diese von einem/r SprachheillehrerIn behandelt werden sollten.

Exemplarisch möchte ich nun einige Fördermaßnahmen unter Einbindung eines Therapiehundes in der Schule anführen:

- Atmung bewusst machen und lenken (z.B.: das Kind stellt Vergleiche mit dem

Hund an, es berührt ihn an der Seite und fühlt wie er atmet)

- Grimassen schneiden bzw. Mundmimik einsetzen
- Sprechsicherheit durch Bewegung fördern
- Spiele mit dem Hund (z.B.: das Kind und der Hund werfen abwechselnd einen Würfel und das Kind nennt die oben erkennbare Ziffer)
- weitere Spiele zur Förderung der Aussprache, des Wortschatzes, der Lautstärkenregelung der Stimme, des Sprachgedächtnisses (Wortkette, Wortbingo)
- Geschicklichkeitsübungen.

Der Hund vermittelt dem Kind bei den Übungen Selbstsicherheit und lässt ihm Fehler nicht spüren.

1.6.4. Förderung des Gesprächs

Hemmungen und Barrieren der Kinder sollen durch gemeinsame Spiele und Übungen abgebaut werden. Das Meinungsäußern und das freie Sprechen muss geübt werden, denn diese sind der Grundstein für die Kommunikationsbereitschaft. Die Schaffung eines sozialen Klassenklimas und gegenseitiges Vertrauen sind unbedingt notwendig, damit Gespräche in der Klasse entstehen können. Kein Kind darf sich fürchten, dass es wegen seiner Aussagen abgewertet oder verspottet wird. Die Basis dafür sind gemeinsam mit den Kindern festgelegte Gesprächsregeln. Die Sprechansätze sollen sich an den Interessen der Kinder orientieren, damit ihre Motivation an Gesprächen teilzunehmen erhalten und verbessert wird.

Die geistige Entwicklung basiert vor allem auf Wahrnehmungs- und Bewegungsvorgängen. Durch Experimentieren mit und Erproben von Materialien erschließt sich das Kind die Umwelt und die Eigenschaften und Gesetzmäßigkeiten seiner Handlungsobjekte. Die Wahrnehmung ist mit dem Denken, dem Gefühlsleben und der Bewegung verknüpft. Sie beeinflusst wesentlich die Kommunikation, die Emotionalität und die Sozialentwicklung. Eine Funktionseinheit bildet die Wahrnehmung gemeinsam mit der Bewegung. Weitere Voraussetzungen für die Lautproduktion bilden die taktile, kinästhetische und vestibuläre

Wahrnehmung. Die Sprachentwicklung wird beeinträchtigt bei unzureichenden Gleichgewichtsreizen und Störungen im vestibulären System. Die Hirnareale für die Handmotorik sind ebenfalls eng mit denen der Sprache verbunden und beeinflussen sich gegenseitig. Eine wichtige Voraussetzung für die Sprachentwicklung ist daher auch eine differenzierte Finger- und Handmotorik. Im Bezug auf die Sprachentwicklung des Kindes lässt der Einfluss der Wahrnehmung und der Motorik erkennen, dass eine durch Bewegung und Sinnesschulung unterstützte Förderung die Sprachfähigkeit des Kindes wesentlich beeinflusst.

1.7. Integration

Das Wort Integration bedeutet Einordnen, Einbeziehen oder Sich-Hineinbegeben. Soziologisch betrachtet ist Integration die Verbindung einer unterschiedlichen Vielfalt von Menschen zu einer gesellschaftlichen und kulturellen Einheit. Menschen mit Behinderungen werden bei diesen Definitionen als volles Mitglied der Gesellschaft wahrgenommen. Integration ist für alle Bereiche der Gesellschaft gedacht, z. B.: beim Wohnen, beim Arbeiten, in der Freizeit, obwohl der Begriff Integration hauptsächlich im schulischen Bereich verwendet wird. Die Basis für die Integration ist ideologischer Natur, denn nur mit einer entsprechenden Einstellung aller Beteiligten ist sie möglich, da die Gesellschaft bestimmte Normen und Werte festlegt, die Menschen stigmatisiert und somit aussondert. Normen und Werte bedürfen daher einer grundlegenden Wandlung. Das Klima, indem soziale Beziehungen gedeihen, ist geprägt von gegenseitiger Achtung und Anerkennung der Bedürfnisse und Leistungen nichtbehinderter und behinderter Menschen. Integration ist wechselseitig zu sehen und nicht als Einbahnstraße, sie stellt einen Prozess dar und ist eine Zielorientierung, deren Mittel und Methoden immer wieder neu erprobt und entwickelt werden müssen.

1.7.1. Behinderung

Unter Behinderung wird eine allgemein bleibende Beeinträchtigung der geistigen und / oder körperlichen Entwicklung sowie der Sinnestätigkeit verstanden. So muss jene Gruppe der Menschen, die blind, sprachlos, gehörlos, körperbehindert oder geistig behindert sind, zeitlebens mit ihrer Behinderung zurechtkommen. Es gibt jedoch fließende Übergänge zwischen Gehörlosen und Schwerhörigen, Blinden und Sehschwachen, Sprachlosen und Sprachgestörten und ebenso bei Körperbehinderungen gibt es vielfältige Erscheinungsformen. Die Beeinträchtigung der Sprach-, Sinnes- oder Bewegungstätigkeit muss nicht mit einer geistigen Behinderung oder Lernbehinderung verbunden sein.

Im folgenden Kapitel gehe ich als Beispiel auf das geistig behinderte Kind ein, da es diese Fälle der Behinderung noch immer gibt.

1.7.2. Das geistig behinderte Kind

Diese Kinder haben eine stark verminderte Intelligenz und viele von ihnen sind zum Teil ihr Leben lang auf Hilfe und Fürsorge angewiesen. Die sehr früh erfolgte Feststellung „geistig behindert“ kann sich als Fehldiagnose herausstellen, denn bei entsprechender Förderung in der frühen Kindheit können scheinbare Behinderungen überwunden werden und eine individuelle und vielseitige positive Entwicklung erfolgen. Diese als geistig behindert und bildungsunfähig abgestempelten Kinder könnte man als geistig verhinderte Kinder bezeichnen, da bei ihnen vielfach nicht genügend gefördert wird. Es wird davon ausgegangen, dass es sich nicht lohnt und dass das Kind intellektuell den Anforderungen der Schule nicht gewachsen ist. Dies birgt die Gefahr der Stigmatisierung, dass jene Kinder in „Behinderten-Schubkästen“ eingeordnet werden, dass sie nur praktisch bildbar sind, weil ihre Intelligenz zu gering ist. Wichtig für eine positive Entwicklung sind Hilfen, damit sich das scheinbar geistig behinderte Kind, entsprechend seiner geistigen, seelischen und willensmäßigen Veranlagung entwickeln kann.

Am Beispiel der Kinder mit Down-Syndrom wird deutlich, dass ihre Lebenserwartung in dem Maße steigt, wie sie von früher Kindheit an entwicklungsgemäß seelisch, willensmäßig und geistig gefördert werden. War doch die Lehrmeinung früher, dass sich bei diesen Kindern kein Schulunterricht lohne, da sie eine geringe Lebenserwartung hätten. Werden sogenannte geistig Behinderte bloß verwahrt, so bedeutet das meist eine Verwahrlosung beziehungsweise eine geistige Verhinderung. Bei diesen Kindern besteht vielfach die Gefahr, dass ihre Eltern ihnen nichts zutrauen. Eine Bestätigung im Bereich der Geistigbehinderten- Pädagogik ist die Frühförderung. In den Biographien seelenbedürftiger Menschen erkennt man, wie sich diese Personen in sozialtherapeutischen Werkstätten und Dorfgemeinschaften bestens entfalten und bis ins hohe Alter einen sinnvollen Platz in der Gruppe und im Arbeitsprozess einnehmen können.

Häufig absondernde bzw. bewertende Reaktionen der Gesellschaft lassen körperliche oder geistige Funktionsstörungen als manifeste soziale Behinderung spürbar werden. Es wäre jedoch verwegen zu behaupten, dass alle Menschen mit besonderen Bedürfnissen in allen Bereichen integrationsfähig wären. Grundsätzlich ist Integration ein individuelles Problem und muss individuell bewältigt werden. Integrationsbereite gesellschaftliche Einrichtungen bilden aber die Grundlage, dass individuell abgestimmte Bewältigung stattfinden kann. Eine Gruppe von Menschen mit besonderen Bedürfnissen zu integrieren muss folgerichtig zu Schwierigkeiten und Problemen führen, da die Gruppe in sich ihre eigenen Gesetze entwickelt.

Integration ist ein mühsamer, langwieriger, immer neu zu versuchender und prüfender dynamischer Prozess, der natürlich auch vom Menschen mit besonderen Bedürfnissen Seelenarbeit in großem Maße verlangt, wobei die Phasen der seelischen, körperlichen, geistigen und sexuellen Reifung Beachtung finden müssen. Integration ist eine Herausforderung unserer Zeit und auf der Basis unseres biologischen, pädagogischen und psychologischen Wissens sollten wir die optimale Entwicklung dieser Menschen mit besonderen Bedürfnissen anstreben und erreichen. Die berufliche Integration ist sowohl von den beruflichen Fähigkeiten des jeweiligen Menschen abhängig, als auch von der Integrationsbereitschaft der Institution (Betrieb, Amt, Werkstatt, Mitarbeiter). Integration zu

realisieren bedarf des Wissens, der Geduld, des Einfühlungsvermögens und auch der Kraft, Probleme zu tragen.

Gegenüber behinderten Menschen sind Vorurteile sehr verbreitet, wobei diese sehr von der Art der Behinderung beeinflusst werden. Körperbehinderte Menschen werden positiver bewertet als Menschen mit einer geistigen Behinderung, jedoch ähnlich wie diese werden auch starke physische Abweichungen (z.B.: Entstellungen im Gesicht) beurteilt. Oft ist nicht die absolute Schwere der Behinderung entscheidend, sondern das Ausmaß, in dem sie die Erfüllung gesellschaftlich hochbewerteter Funktionsleistungen beeinträchtigt sowie das Ausmaß ihrer Sichtbarkeit.

1.7.3. Schulische Integration

Schulische Integration hat ihre gesetzliche Verankerung seit 1995, indem der gemeinsame Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder als Aufgabe der Hauptschule und der Unterstufe der AHS im Rahmen der 17. SchOG-Novelle festgelegt wird. Seit 1993 wird hinsichtlich der schulischen Förderung behinderter Kinder die Sonderschulbedürftigkeit durch den sonderpädagogischen Förderbedarf in der Novelle zum Schulpflichtgesetz BGB1.Nr. 515/1993 festgelegt. Dadurch wurde im österreichischen Schulwesen bei der Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher ein neuer Weg beschritten, denn seit damals können sich die Eltern für eine Aufnahme ihres behinderten Kindes in eine Sonderschule oder in eine Integrationsklasse entscheiden.

Der Unterricht in diesen Klassen orientiert sich an den unterschiedlichen Behinderungen, denn jede zieht eine spezifische Bildungsbeeinträchtigung nach sich, die hauptsächlich vom Sonderschullehrer/von der Sonderschullehrerin pädagogisch betreut wird, jedoch auch von den anderen KlassenlehrerInnen adäquat mitgetragen werden muss. Dies hat sich sowohl auf die Lehrmethoden, als auch auf die Auswahl der Lehrinhalte zu beziehen. Beim nicht behinderten Grundschulkind steht z. B. das Erlernen des Lesens, Schreibens und Rechnens im Mittelpunkt, während das geistig behinderte Kind damit wenig anfangen kann und daher eher einen Unterricht in lebenspraktischen Fertigkeiten benötigt. Ein Ziel wäre, dass die Kinder

durch das gemeinsame Lernen zum gemeinsamen Leben mit diesen Menschen mit besonderen Bedürfnissen geführt werden, sodass Integration auch außerhalb des schulischen Bereichs wirklich gelebt wird.

Häufig kommen zu einer Behinderung noch gesellschaftliche Probleme wie Unwissenheit, Mitleid, Vorurteile, Berührungsängste usw. Der Abbau dieser sowie die Solidarität mit diesen besonderen Menschen zu fördern und ein Aufwachsen der behinderten Kinder in ihrer gewohnten Umgebung zu ermöglichen, sind Argumente für die schulische Integration, damit Schule zum gemeinsamen Begegnungsort für behinderte und nicht behinderte Kinder wird. Im Vordergrund steht somit die soziale Integration in die Gemeinschaft der Gleichaltrigen und nicht das Bemühen den behinderten Kindern den gleichen Lehrstoff zu vermitteln. Jene Eltern, die schon Erfahrungen mit dem gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder gemacht haben, zeigen durch ihren besseren Wissensstand mehr Solidarität und Verständnis für die Anliegen der Menschen mit besonderen Bedürfnissen. Meist beruht ihre Zustimmung auch auf dem pädagogischen Ziel, dem sozialen Lernen mehr Bedeutung zu geben und mehr auf die individuellen Bedürfnisse aller Kinder einzugehen. In Integrationsklassen werden Schlüsselqualifikationen wie selbstständiges Arbeiten, Teamfähigkeit und Kreativität verstärkt gefördert. Daher ist es besonders wichtig, dass in Integrationsklassen ein kleines Lehrerteam unterrichtet, damit die Planung, Abstimmung und Zusammenarbeit optimal koordiniert werden kann. Die fachspezifische Qualifikation der einzelnen LehrerInnen sollte jedoch in größtmöglichem Ausmaß gewährleistet sein. Eine Integrationsklasse soll von allen LehrerInnen immer als Ganzes betrachtet werden, das heißt, dass sich alle LehrerInnen mit ihrer unterschiedlichen fachlichen Schwerpunktsetzung für alle Kinder verantwortlich fühlen. Die Arbeitsschwerpunkte des Klassenlehrerteams sind die Planung des integrativen Unterrichts, die Vorbereitung entsprechender Arbeitsmaterialien, die Schaffung einer vorbereiteten Lernumgebung, die Beobachtung der Lernprozesse und Hilfestellungen für die Kinder. Im integrativen Unterricht herrscht ein Wechselspiel zwischen gemeinsamen Lernprozessen und Individualisierung, sowohl durch innere Differenzierung, als auch offene Unterrichtsformen. Gruppenarbeit und Projektunterricht ermöglichen gemeinsames Handeln auf unterschiedlichen Leistungsniveaus und Lernen der Kinder voneinander. Gegenüber ausschließlich verbaler Darbietung gewinnt der handlungsorientierte

Unterricht an Bedeutung. Bei der Leistungsbeurteilung wird einerseits der Lernprozess und andererseits das Lernergebnis bewertet. Bei der Anwendung unterschiedlicher Lehrpläne sowie Individualisierung und Differenzierung sind dementsprechend die gewählten Lernwege, die benötigte Lernzeit und die erzielten Lernergebnisse unterschiedlich. Die Leistungsbeurteilung durch Ziffernnoten erfolgt bei Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf auf jenem Lehrplan, nach dem sie unterrichtet werden und der im Zeugnis vermerkt werden muss. Kinder, die nach dem Lehrplan für Schwerstbehinderte unterrichtet werden, erhalten ihre Leistungen verbal beurteilt.

Lernformen, die ein gemeinsames Lernen von Kindern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen begünstigen und ermöglichen, sind: offenes Lernen, projektorientiertes Lernen, entdeckendes Lernen, informierendes Lernen, wiederholendes Lernen, übendes Lernen und Lernen im Spiel. Diese Unterrichtsformen erlauben nicht nur Kindern mit Bildungsbeeinträchtigung und Behinderungen eine adäquate Erziehung. Die Entwicklung des Kindes, die Voraussetzungen und die Zielsetzung, den durch den Lehrplan zumindest rahmenhaft festgelegten Bildungsauftrag zu erfüllen, führen jedoch manchmal dazu, dass Kinder an die Grenze ihrer Leistungsfähigkeit gelangen oder gar zu Schulversagern werden. Nicht nur für das Kind, sondern auch für den Lehrer/die Lehrerin sind derartige Abweichungen von der Altersnorm sowohl im Leistungs-, als auch im Verhaltensbereich, mit Unsicherheiten und Misserfolgserlebnissen verbunden. Die Grenze, ab wann ein Kind als „ProblemschülerIn“ eingestuft wird, hängt dabei von vielen Faktoren ab und ist von LehrerIn zu LehrerIn unterschiedlich. Bei den Kindern mit Lernschwächen und Beeinträchtigungen wird sie in starkem Ausmaß vom Lehrplan, der Unterrichtsführung, der Leistungssituation in der Klasse und den Leistungsansprüchen der Lehrerin/des Lehrers selbst bestimmt.

Schulische Integration ist eine Wertvorstellung, die bei einem Großteil der Bevölkerung einen hohen Rang einnimmt, da sie das menschliche Grundbedürfnis nach freier Teilhabe am sozialen Leben und der Erziehung zur Solidarität und sozialen Akzeptanz beinhaltet. Dieser Wert wird von vielen Lehrern/Lehrerinnen und auch Eltern als sehr positiv angesehen und vertreten. Integrativer Unterricht bietet die Gelegenheit, neue Wege des schulischen Lernens zu beschreiten und jene Unterrichtsqualitäten zu entwickeln, die für die Zukunft im Sinne des

lebensbegleitenden Lernens von besonderer Bedeutung sind. Die Integration in der Schule kann als Entwicklungsprozess bezeichnet werden, der von den Lehrern/Lehrerinnen Offenheit für geänderte Unterrichtssituationen und die Bereitschaft zur Umstellung verlangt. Sowohl die Zusammenarbeit mit einer zweiten Lehrkraft innerhalb einer Unterrichtseinheit, als auch die ungewohnte Zusammensetzung der Schülergruppe aus nichtbehinderten und behinderten Kinder stellt eine große Herausforderung dar.

Behinderte Kinder bedürfen der Anregung und der Impulse, die von den nichtbehinderten Kindern ausgehen. In behutsamer und alltäglicher Auseinandersetzung brauchen sie die Möglichkeit mit einem realitätsentsprechenden sozialen Umfeld Erfahrungen zu sammeln, damit sie ihre Identität finden und sich später behaupten können. Nichtbehinderte Kinder erhalten in dieser sozial prägenden Entwicklungsphase die Chance, auf Individualität und Normabweichung zu achten, Rücksicht zu nehmen, im Miteinander mit dem behinderten Kind zu lernen und Hilfe dort zu leisten, wo sie benötigt wird.

1.8. Pädagogik

Das Wort Pädagogik stammt aus dem Griechischen und bedeutet „das Kind in seiner Entwicklung zu leiten, zu führen und zu er-ziehen“. Die Pädagogik ist eine relativ junge Wissenschaft, die erst 1920 an den Universitäten den Status einer selbstständigen Disziplin erhalten hat (vgl. HOBMAIR 1996, S.12, 15). Mit Pädagogik ist jegliche Theorie und Praxis erzieherischen Handelns gemeint, sowohl die häusliche Erziehung, als auch in Institutionen wie Kindergarten und Schule und ebenfalls Maßnahmen wie Lob und Tadel und schlussendlich auch die wissenschaftliche Erforschung.

1.9. Therapie

Das Wort Therapie stammt aus dem Griechischen und bedeutet alle der Beseitigung oder Linderung von Gesundheitsstörungen und Krankheitszuständen dienenden medizinischen Maßnahmen. Auf die Therapie soll erst dann zurückgegriffen werden, wenn die Mittel des Lehrens und Lernens alleine nicht mehr den gewünschten Effekt im Zusammenhang mit der Erziehung erzielen. Bestimmte Mängel sollen behoben werden, Defizite ausgefüllt und bzw.

oder spezielle Techniken trainiert werden. Nur in der Therapie sind Wörter wie Behandlung und Heilung angebracht.

Das Verhältnis Pädagogik und Therapie wird in der Literatur sehr unterschiedlich behandelt und es ist nur festzuhalten, dass der Ausgangspunkt der Therapie der kranke, leidende Mensch ist, während die Pädagogik keine Indikation kennt, da ja jeder Mensch erziehungsbedürftig ist. Pädagogik und Therapie werden einerseits als gegensätzliche Paare verstanden, andererseits kann man sie nicht strikt trennen, da sich Themen wie Spiel, Rollenspiel oder Gestaltpädagogik sowie Unterrichts-, Förder- und Therapiematerialien in beiden Arbeitsfeldern wiederfinden.

Im Zusammenhang mit dem Streitfall „Pädagogik – Therapie“ weist Krawitz auf die Individualpädagogik hin. Seine Meinung ist, dass durch das sonderpädagogische Förder- und Auslesesystem die praktische Pädagogik der Schule zu wenig an sozialpädagogischen Maßnahmen orientiert ist. Er setzt sich für die Individualpädagogik ein und möchte ein Verständnis von Pädagogik erreichen, das die Bedeutung des Subjektiven, Individuellen und Besonderen als Regelfall menschlicher Existenz begreift. Besonders wichtig in diesem Zusammenhang ist, dass auffällige Schulkinder zuerst umfassend pädagogisch betreut, beobachtet und individuell gefördert werden.

1.9.1. Besondere Förderbereiche für Kinder mit besonderen Bedürfnissen durch den Einsatz des Therapiehundes

Sensomotorischer Bereich:

Gleichgewichtsbeherrschung: Das Kind folgt mit geschlossenen Augen dem Hund an der Leine.

Raumlageorientierung: Das Kind führt den Hund an der linken/rechten Seite. Das Kind rollt den Ball neben/vor/hinter dem Hund. Das Kind steigt über den Hund. Das Kind legt sich in verschiedenen Positionen zum Hund.

Gesamtkörperkoordination: Das Kind absolviert mit dem Hund einen Parcours. Das Kind spielt den Ball mit dem rechten Fuß nach links – kreuzende Übung.

Wahrnehmung:

visuell (Das Kind macht die momentane Bewegung des Hundes nach)

auditiv (Das Kind geht bei leiser Musik mit dem Hund durch den Raum, wenn die Musik abgeschaltet wird, bleibt das Kind stehen)

taktil (Das Kind ertastet mit verbundenen Augen verschiedene Hundespielzeuge)

motorisch (Das Kind streichelt sanft über den Kopf eines anderen Kindes und anschließend ganz sanft über den Hundekopf)

olfaktorisch (Das Kind beriecht verschiedene Leckereien des Hundes und versteckt sie, anschließend sucht der Hund danach, das Kind benennt sie entsprechend des Geruches)

Körperbewusstsein: Das Kind zeigt die verschiedenen Körperteile bei sich und am Hund. Das Kind bürstet den Hund. Das Kind versucht wie der Hund zu hecheln. Das Kind imitiert den Hund bei seinen Bewegungen.

Emotional – sozialer Bereich:

Aufbau von Vertrauen: Der erste Kontakt mit dem Hund findet in vertrauter Umgebung statt. Die Vorstellung des Hundes erfolgt ohne Körperberührung. Wer mag, darf den Hund streicheln, eventuell mit Handführung.

Aufbau des Selbstwertgefühls (Entwicklung einer Führungskompetenz) : Gemeinsames Lösen (Kind mit Hund) verschiedener Aufgabenstellungen wie „Platz“ und „Sitz“.

Ängsten begegnen: Wie verhalte ich mich richtig einem fremden Hund gegenüber.

Aufbau von Verantwortungsbewusstsein: Das Kind richtet den Platz für den Hund her, es bringt ihm frisches Wasser, geht mit beim Gassi gehen. Durch den regelmäßigen Kontakt entwickelt das Kind Verantwortungsbewusstsein gegenüber dem Hund und achtet auch auf sein Wohlbefinden.

Kontaktaufnahme mit den Mitschülern: Das Kind erzählt über Erlebnisse mit dem Hund, was es mit ihm gemacht hat.

Förderung kooperativen Verhaltens: Die soziale Kompetenz des Kindes wird durch Partnerübungen gefördert, sie lernen Rücksicht zu nehmen.

Kognitiver Bereich:

Sprechbereitschaft: Das Kind erzählt über Erlebnisse mit dem Hund oder auch mit anderen Tieren.

Sprachverständnis: Besonders die Kinder mit einer anderen Muttersprache lernen durch den Umgang mit dem Hund viele neue Vokabel.

Sprachfähigkeit: Die Lautbildung wird bei bestimmten Befehlen für den Hund eingebaut.

Begriffsbildung: Das Kind lernt verschiedene Kommandos und neue Begriffe im Zusammenhang mit dem Hund.

Förderung der Merkfähigkeit: Das Kind bekommt eine komplexere Aufgabe gestellt (Hol den Ball und lege ihn links neben den Hund). Das Kind berichtet vom letzten Mal.

Lern- und Leistungsbereitschaft: Das Kind versucht dem Hund ein neues Kunststück beizubringen.

Konzentrations- und Merkfähigkeit: Das Kind beobachtet den Hund, eventuell mit bestimmten Beobachtungsaufgaben.

Entwicklung der Übertragungsfähigkeit: Das Kind versucht die positiven Erlebnisse und die erlernten Verhaltensweisen im Umgang mit dem Hund in der Klasse umzusetzen.

1.10. Tiergestützte Pädagogik – tiergestützte Therapie

Der amerikanische Kinderpsychotherapeut Boris M. Levinson brachte 1969 mit seinem Buch, in dem er seine Erfahrungen mit Tieren als Co-Therapeuten veröffentlichte, den Durchbruch. Es heißt, dass er während einer Therapiestunde zufällig entdeckte, wie ein Hund zwischen ihm und einem Kind vermittelte und ihm so Zugang zu dem Kind verschaffte. Levinson formulierte den Begriff „pet therapy“ (vgl. GREIFFENHAGEN, 1991, S.14f). Zahlreiche Wissenschaftler beschäftigten sich ab diesem Zeitpunkt mit der Erforschung der Mensch-

Tier-Beziehung und man startete Versuchsreihen, Experimente und erstellte Dokumentationen. Die tiergestützte Therapie oder „pet-facilitated therapy“ wurde zum Schlagwort der neuen Mensch-Tier-Beziehung. Die Organisation IEMT und der Verein TAT haben in Österreich die tiergestützte Therapie bekannt gemacht und einen wesentlichen Beitrag für die professionelle Zusammenarbeit mit Tieren geleistet.

1.10.1. Kommunikation zwischen Mensch und Tier

Mit jemandem kommunizieren bedeutet, dass man sich ihm mitteilt. Der Mensch beschränkt sich hauptsächlich auf die verbale Kommunikation (Lautsprache) und hat oftmals verlernt, mit seinen anderen Sinnen zu kommunizieren. Kinder mit besonderen Bedürfnissen und Tiere agieren auf eine ganz besondere Art und Weise, sie reagieren auf das Tier und umgekehrt, ohne dass ein einziger Laut wahrgenommen werden kann. Tiere sind für Kinder oft wunderbare Gesprächspartner, weil sie scheinbar geduldig und aufmerksam zuhören, ohne dazwischenzureden oder sich einzumischen. Die Kinder werden mit ihren Besonderheiten ohne Wertung nach menschlichen Maßstäben von dem Tier angenommen, sodass sie keine Angst vor dem Versagen oder negativen Reaktionen haben müssen. Dem Tier als stillen Zuhörer wird alles anvertraut.

Der Psychologe R. Bergler vertritt die Ansicht, dass das eigene Tier für ein Kind das einzige Lebewesen ist, dem es bedingungslos vertraut und daher alles erzählt, ohne Angst vor Konsequenzen haben zu müssen (vgl. BERGLER, zit. n. Vanek-Gullner 2003, S.15).

In der Tierwelt gibt es drei Kommunikationsebenen, die für das Orientieren und Überleben in freier Wildbahn sehr wichtig sind: akustische Signale (das Bellen der Hunde, der Gesang der Vögel,...), visuelle Signale (die Farben der Federn, die Zeichnung des Fells,...) und Gerüche (die Chemokommunikation). Tiere versuchen mit Hilfe dieser Signale mit dem Menschen in den Dialog zu treten. Die Voraussetzung für eine gute Kommunikation zwischen Mensch und Tier ist eine soziale Ordnung, an der sich das Tier orientieren kann. Beispielsweise beim Hund muss der Mensch als „Leittier“ eine klare Führungsposition einnehmen, damit eine ausgeglichene Partnerschaft möglich wird. Der Hund als Rudeltier, der in einem Sozialverband aufwächst, braucht klar verteilte soziale Positionen im Rudel, um sich wohl zu fühlen und weiterzuentwickeln.

Wenn sich Mensch und Tier begegnen, so treffen zwei unterschiedliche Kommunikations- und Verhaltensebenen aufeinander. Olbrich unterscheidet die analoge und digitale Kommunikationsform nach Watzlawick. Er versteht unter der digitalen Kommunikation die kognitive Vermittlung von Inhalten wie Sprache, Schrift, Symbole. Als Beispiel nennt er den Computer: wie Zeichen in den Computer eingegeben und ausgedruckt werden, so werden die Worte als Zeichen für das Gemeinte gesehen. Watzlawick definiert im Gegensatz zur digitalen die analoge Kommunikation als jene Kommunikationsform, die Stimmmodulation, Gestik, Mimik, Körperhaltung, die Sprache der Augen und die Berührungen einsetzt. Die digitale Kommunikation wird von den Menschen verwendet, um Informationen über Dinge mitzuteilen und um Wissen weiterzugeben, die analoge Kommunikation wird dafür benutzt, um Bezogenheit mitzuteilen und um mit dem Kommunikationspartner mitzuschwingen.

„...Analoge Kommunikation verläuft zudem immer noch in der gleichen Weise, wie schon bei unseren Vorfahren aus Urzeiten. Dies gilt für die Kommunikation unter Menschen, es gilt wahrscheinlich auch für die zwischen Menschen und Tieren.“ (OLBRICH, zit. n. Olbrich/Otterstedt 2003, S.85). Erst durch das Einlassen des Menschen mit all seinen Sinnen auf die analoge Kommunikation mit dem Tier, kann es zu gesundheitsfördernden Wirkungen für den Menschen kommen. In zahlreichen Untersuchungen wird belegt, dass Tiere das Wohlbefinden steigern, die kindliche Entwicklung fördern und zur Gesunderhaltung des Menschen beitragen. So zeigen unterschiedliche Tierarten unterschiedliche Wirkungen auf den Menschen, so können Hunde oder Katzen je nach Typ, Rasse und Alter aktivierend, beruhigend oder aufmunternd wirken.

Auf folgenden Tatsachen beruht die positive Wirkung von Tieren auf den Menschen:

Das Tier ermöglicht körperliche und emotionale Nähe und Wärme.

Kommunikation erfolgt mit dem Tier und über das Tier.

Der Wiederaufbau sozial-emotionaler Beziehungen kann durch die Beziehung zu einem Tier unterstützt werden. Das Tier kann ein erster Freund oder Gefährte sein und ein Stück aus der Isolation führen.

Empathie, Verantwortung und Emotionalität werden gefördert.

Der Aufbau eines neuen Selbstwertgefühls kann erfolgen.

Das Tier akzeptiert den Menschen mit seinen Beeinträchtigungen, Schwächen, Sprachschwierigkeiten, schlechten Schulnoten, seiner Depression, seinem Einnässen, usw. Die Mensch-Tier-Beziehung zeigt eine überaus positive Wirkung auf den menschlichen Körper, auf seine Psyche (Selbstbewusstsein, Empathie, Aggression, Angstreduktion) und das soziale Miteinander der Menschen.

Die tiergestützte Pädagogik kann die Entwicklung von sozialer und emotionaler Intelligenz fördern und beeinflusst positiv die Entwicklung von verbalen und mathematischen Fähigkeiten. Erst wenn sich ein Kind emotional und sozial geborgen fühlt, das heißt wenn es sich wohl fühlt, kann es aktiv Wissen aufnehmen und speichern. Emotionen begleiten immer das Lernen und geben jeder Aktivität eine positive oder negative Komponente. Lernen spielt sich auch oft in sozialen Beziehungen ab, deren Qualität nachweislich das Lernergebnis entscheidend beeinflusst. Folglich können aus Beziehungsstörungen auch Lernstörungen entstehen. Die tiergestützte Pädagogik stellt eine wunderbare Möglichkeit dar, verhaltensauffälligen, behinderten oder „schwierigen“ Kindern den Weg in die Klassengemeinschaft zu erleichtern. Diese Kinder werden als ganzheitliche Persönlichkeiten anerkannt, geschätzt und arbeiten unterstützt durch das Therapietier an ihrem Verhalten und so an der Eingliederung in die Klassengemeinschaft.

1.10.2. Voraussetzungen für die Arbeit mit Tieren

Innerhalb der Mensch-Tier-Beziehung ist das Tier der schwächere Teil, da es vom Menschen abhängig ist. Der Mensch hat ihm gegenüber eine große Verantwortung, denn das Tier bleibt ein eigenes Wesen mit eigenen Lebensbedingungen, die in der tiergestützten Arbeit unbedingt beachtet werden müssen. Für die Haltung eines Tieres sind daher eine genaue Kenntnis seiner Natur und Lebensweisen wichtig. Aufgrund dieser Erkenntnis können folgende Punkte abgeleitet werden:

- Artgerechte Haltung
- Stabile Vertrauens- und Bezugsperson (Bsp.: Therapieteam)
- Veterinärmedizinische Betreuung und Kontrolle

- Gewisse Regelmäßigkeit im Tagesablauf
- Rückzugsmöglichkeit im Rahmen der tiergestützten Arbeit
- Sozialisierung
- Regelmäßiges Training.

In der tiergestützten Arbeit kommt es zum Einsatz der verschiedensten Tierarten. Ich möchte im Rahmen meiner Arbeit nur auf den Hund eingehen. Der beliebteste Begleiter des Menschen ist der Hund, denn er akzeptiert den Menschen schnell als Leittier und schließt sich ihm an. Da der Hund sehr anpassungsfähig ist und innerhalb kurzer Zeit die individuelle Körpersprache seines Menschen zu entschlüsseln versucht, kommt es zu einem sehr aktiven Dialog zwischen Mensch und Tier. Der Mensch schätzt den Hund als treuen Freund, Gefährten und Helfer und setzt ihn vielfältig in den verschiedensten Bereichen als Diensthund, Rettungshund, Jagdhund, Servicehund, Therapiehund uvm. ein.

In der tiergestützten Therapie/Pädagogik/Förderung erfolgt der Einsatz des Therapiehundes unter Anleitung von Fachpersonal in Schulen, Kindergärten, Alten- und Behindertenheimen usw.. Der Therapiehund sollte von klein auf in seiner Familie leben und eine gute Bindung zu seinem Besitzer haben. Die Ausbildung erfolgt gemeinsam im Team und der Einsatz findet meist mit vielen verschiedenen Menschen statt.

„Der Therapiehund ist ein gut sozialisierter Hund, der über ausreichenden Gehorsam verfügt, mit besonders hoher Toleranzschwelle gegen Menschen aber auch gegen andere Tiere. Er wird für vielfältige Aufgaben im zwischenmenschlichen Bereich von fachlich kompetenten TrainerInnen gezielt ausgebildet und abschließend von befugten Prüfern im Rahmen eines speziellen Wesenstests geprüft. Regelmäßige tierärztliche Kontrollen und mindestens jährliche Nachtests zur Feststellung allfälliger Wesensveränderungen sind standardmäßig durchzuführen. Das Tier bildet mit seinem/r Besitzer/in ein Team, das gemeinsam im Einsatz ist. Eine Überforderung der Tiere durch zu langen oder/und zu häufigen Einsatz ist unbedingt zu vermeiden, auf das Abbauen des arbeitsbedingten Stresses der Tiere ist zu achten.“
(WIDDER, 2004, zit. n. Tiere als Therapie)

Kinder und Tiere sind gute Partner, weil Kinder Tiere lieben und an ihrem Leben interessiert sind. Sie hören und lesen gerne Tiergeschichten und lieben es mit Tieren zu kuscheln oder sie

zu streicheln. Tiere sind auch in der Schule das meistgewünschte Sachunterrichtsthema, begründbar damit, dass Kinder in den ersten Lebensjahren in ihren Antrieben und Bedürfnissen mit den Tieren eng verwandt sind.

„Kinder suchen im Tier vor allem Sicherheit und Geborgenheit. Ein Tier – auch ein Stofftier – besitzt für das Kind magische Kraft.“ (zit. n. GREIFFENHAGEN, 1991)

Tiere sind hervorragende Partner um Empathie, jene Fähigkeit und Bereitschaft sich in jemanden einfühlen zu können, zu erlernen. Durch das einführende Denken können im Zusammenleben der Menschen weniger Konflikte entstehen, es kann sich somit kooperativer gestalten.

Der Einsatz eines Therapietieres und die sich daraus ergebenden Kind-Tier-Beziehungen können einen wesentlichen Teil zur positiven Entwicklung von verhaltenskreativen sowie körperlich und geistig behinderten Kindern beitragen. Bei jedem Zusammentreffen Kind-Tier ist es wichtig, dass sich das betreffende Tier wie auch das Kind/die Kinder wohlfühlen, freiwillig aufeinander zugehen und von der Begegnung profitieren.

1.10.3. Das Interview

Das Interview erscheint mir bei der Fragestellung meines Themas als das geeignete Befragungsinstrument für die Kinder, da diese aufgrund ihrer Behinderungen sich mündlich besser ausdrücken können. Ebenso ist bei einigen ein Lesen und Verstehen eines schriftlichen Textes nicht oder nur teilweise möglich, meist bedürfen sie einer Erklärung, was wiederum ein Abweichen vom Text (z. B. Fragebogen) bezüglich der erklärenden Worte darstellen würde.

Das qualitative Interview, eine empirische Forschungsmethode, ist mit der Soziologie und Sozialforschung eng verbunden, denn es kommt in beiden Fachrichtungen darauf an, dass Situationen in offener Form erfragt und gedeutet werden. Strukturen und Hypothesenbildung sollen sich mehr oder weniger durch den Befragten selbst ergeben. Das Interview ist sicher sehr gut geeignet, da es wichtige Informationen zum Thema, in meinem Fall zum tiergestützten Unterricht, liefert und darauf Hypothesen und Theorie gebildet werden können. Ein weiterer wichtiger Punkt für die Befragung war, dass eine gemeinsame, von den

Kindern verständliche, Sprachebene gefunden wurde, damit die Kinder ihre Wahrnehmungen und Gefühle artikulieren konnten und nicht vorformulierte Antworten, die nicht ihren Empfindungen entsprachen, wiedergaben.

Aus den unterschiedlichen Formen des Interviews habe ich das narrative Interview deshalb gewählt, da es im Vergleich zu den anderen Befragungsmethoden „offener“ für den Befragten und Befrager ist. Bei dieser Form des Interviews kommt es meist beim Befragten zu einer persönlichen Betroffenheit in Bezug auf das jeweilige Thema, wobei möglichst wenig Fragen gestellt werden, sondern vielmehr der Befragte dazu gebracht wird, möglichst viel von sich beziehend auf das Thema zu erzählen. Die Funktion des Interviewers besteht darin, den Befragten durch Stichworte oder kurze Fragen beim Thema zu halten bzw. den Erzählfluss nicht abreißen zu lassen. Für die Durchführung des narrativen Interviews war es notwendig einige kurze Fragen zum Thema tiergestützter Unterricht zu erstellen, doch wurden diese keineswegs immer in der erstellten Reihenfolge durchgegangen, da sich die logische Struktur der befragten Kinder von der des Befragers teilweise unterschied. Wichtig war es mir auch, nicht zur nächsten Frage zu drängen. Den Kindern wurde zu Beginn eine kurze Einführung, in den Zweck der Befragung bzw. wofür ihre Angaben verwendet werden, gegeben. Es wurde ihnen Anonymität bezüglich der Untersuchung und ihrer Interviews zugesichert. Den Kindern wurde auch erklärt, warum schriftliche Aufzeichnungen von mir während des Interviews gemacht wurden. Unmittelbar nach den Gesprächen wurden manchmal die Aufzeichnungen vervollständigt. In seltenen Fällen verweigerte das befragte Kind die Antwort auf eine Frage, sodass zur nächsten Frage weitergegangen bzw. diese etwas umformuliert wurde. Bei den einzelnen Sequenzen mit den Kindern wurde jeweils auf die positive Grundstimmung des Gesprächs geachtet. Das narrative Interview erschien mir auch deshalb die passendste Interviewform zu sein, da es „lebensnah“, das heißt im natürlichen Kontext des befragten Kindes durchgeführt wurde. Die offene Gesprächsführung, die Zurückhaltung meinerseits und die Möglichkeit der Kinder ihren Eindruck der jeweiligen Sequenz zu erzählen, gefiel ihnen sehr gut. Da es sich bei den Befragten um Kinder, die teilweise behindert (Gedächtnisleistung) bzw. stark behindert (Wortwahl, Ausdruck, Gedächtnisleistung) waren, handelte, wurden die Fragen kurz, an die Alltagssprache angelehnt und vom Allgemeinen zum Spezifischen angeordnet. Das Verhalten der Interviewpartner war dadurch

gekennzeichnet, dass eine gute Gesprächsatmosphäre geschaffen wurde, von beiden Seiten ein Interesse am Gesprächsgegenstand(tiergestützter Unterricht) bestand und von mir meistens die nonverbalen Signale der Kinder verstanden wurden. In dieser „natürlichen“ Situation der jeweiligen Sequenz war es möglich von den Kindern authentische Antworten zu erhalten.

1.10.4. Ablauf bei den einzelnen Sequenzen

Eine Sequenz dauerte 30 Minuten und fand in verschiedenen Schulräumen statt. Die Kinder kamen zweimal pro Woche zu einer Einheit mit mir, einmal mit dem Therapiehund und einmal ohne den Therapiehund. Jeweils am Ende einer Sequenz wurden den Kindern die Fragen gestellt, mündlich von ihnen beantwortet und von mir schriftlich aufgezeichnet. In jeder Einheit wurde ein vom Sonderpädagogen vorgegebenes Thema mit den Kindern bearbeitet.

Sequenz mit dem Therapiehund:

Zu Beginn jeder Einheit fand eine Begrüßungsrunde aller teilnehmenden Kinder mit Leckerlis für den Therapiehund statt. Danach wurde der gewünschte Themenbereich theoretisch und praktisch erarbeitet, geübt, gefestigt und wiederholt. Es wurde darauf geachtet, dass der Therapiehund jedes Mal „mitarbeiten“ konnte, was mitunter die Kinder sehr verblüffte. Der Therapiehund „antwortete“ mit Bellen, was natürlich nur auf ein Zeichen von mir erfolgte, den Kindern aber nicht bewusst war. Am Ende jeder Einheit fand ebenfalls eine Leckerli-Runde mit Verabschiedung vom Therapiehund statt. Anschließend wurden den Kindern die Fragen zum Ablauf der Einheit gestellt und ihre Aussagen schriftlich von mir festgehalten.

Sequenz ohne den Therapiehund:

Jede Einheit wurde durch eine Begrüßungsrunde aller teilnehmenden Kinder begonnen. Danach wurde der gewünschte Themenbereich theoretisch und praktisch erarbeitet, geübt, gefestigt und wiederholt. Am Ende jeder Einheit wurden die Kinder zum Verlauf der Einheit befragt und ihre Antworten wurden von mir aufgezeichnet.

Fragen, die nach der Sequenz dem Kind/den Kindern sinngemäß gestellt wurden:

1. Was gefiel dir an der heutigen Einheit besonders?
2. Wie hat dir die Mitarbeit bzw. Anwesenheit des Therapiehundes gefallen?
3. Was ist anders, wenn der Therapiehund anwesend ist?

2. Praktischer Teil

2.1. Integrationsklasse

22 Kinder, davon 5 unterschiedlich behinderte Kinder

Seit September 1998 unterrichte ich in Integrationsklassen im Hauptschulbereich (Kooperative Mittelschule) und konnte viele Erfahrungen mit jenen Kindern machen, die entweder einen Sonderpädagogischen Förderbedarf hatten, oder nach einem speziellen Lehrplan der Sonderschule unterrichtet wurden. Seit 2000 bilden der Sonderschulpädagoge Herr W. und ich ein klassenführendes Team, das durch wechselnde weitere Hauptschulpädagogen, zwei Werklehrerinnen und einen Religionspädagogen ergänzt wird. Wöchentlich findet eine Planungsstunde statt, in der der zukünftig durchzunehmende Wochenstoff laut fächerübergreifender Jahresplanung detailliert besprochen wird bzw. wird auf Ereignisse in der Klasse reflektiert. Ebenso werden auftretende Probleme mit Kindern erörtert und gegebenenfalls nimmt auch die Beratungslehrerin an diesen Besprechungen teil. Seit 2005 nimmt mein Kollege Herr W. seine zum Therapie- und Rettungshund ausgebildete Flat-Coated-Retrieverhündin Bella in die Schule mit. An den Klassenraum direkt angeschlossen ist ein kleines Zimmer, das der Rückzugsraum für die Therapiehündin ist, in dem die Kinder sich aussprechen können und in dem einzelne Kinder aufgrund ihrer Besonderheiten speziell gefördert werden, teils mit dem bzw. ohne den Therapiehund. Da ich schon immer ein großer Hundefan war, hatte ich auch nichts dagegen, als mir mein Kollege den Vorschlag, in der Klasse einen Therapiehund zu haben, machte. Anfangs guckte ich mir die Sache mit dem Hund etwas distanziert an, doch bald musste ich feststellen, dass dieser Hund in der Klasse eine äußerst positive Wirkung auf die Kinder, ihr Verhalten in der Klasse, hatte.

Im Herbst 2007 begann ich mit dem Universitätslehrgang für tiergestützte Therapie und tiergestützte Fördermaßnahmen, da mich mittlerweile das Thema „Arbeit mit Tieren und Kindern“ komplett fesselt und ich mehr fundiertes Wissen bezüglich dieses Themas erfahren will.

Mit September 2009 starteten wir mit einer ersten Klasse KMS (5.Schulstufe), in die insgesamt 22 Kinder gehen, davon werden zwei Kinder nach dem Lehrplan für Schwerstbehinderte und zwei Kinder nach dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule beurteilt, ein Kind hat einen Sonderpädagogischen Förderbedarf in Deutsch und ist hochgradig aggressiv, die verbleibenden 17 Kinder werden laut den Richtlinien der KMS (Hauptschule mit 3 Leistungsgruppen in Deutsch, Mathematik und Englisch) unterrichtet. Für mich stand seit Schulbeginn fest, dass ich unbedingt mit den Kindern, die einer besonderen Förderung bedürfen, und dem Therapiehund in meinen Freistunden arbeite. Daraus ergab sich folglich auch das Themengebiet für meine Hausarbeit. Doch zuerst wollte ich die Kinder an sich kennenlernen, da ja der Übertritt von der Volksschule in die Hauptschule naturgemäß etwas schwierig sein kann und ich auch das erste Mal in einer Klasse zwei Schwerstbehinderte hatte.

Anschließend stelle ich jene sechs Kinder näher vor, mit denen ich im Rahmen meiner Hausarbeit mit dem Therapiehund Bella gearbeitet habe.

Kind K: Sauerstoffmangel bei der Geburt; seine motorische und sprachliche Entwicklung ist verzögert; verhält sich in den verschiedenen Situationen mit Erwachsenen stets sehr scheu und zurückhaltend; im Kontakt mit Kindern verhält es sich altersentsprechend und redselig. Beurteilung nach dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule.

Kind M: normale Geburt, familiäres Mittelmeerfieber mit 6 Monaten diagnostiziert -- ist eine autosomal rezessive Erbkrankheit, welche durch Mutationen im MEFV-Gen am Chromosom 16 (p13) verursacht wird; sehr geringe Konzentrations- und Arbeitsbereitschaft; Lerninhalte werden kaum gespeichert; selbstständiges Arbeiten kaum möglich. Beurteilung nach dem Lehrplan für Schwerstbehinderte.

Kind C: normale Geburt, hat einen Sehfehler; normale Entwicklung bis zum Kindergarten, retardiertes Gesamtverhalten (geistig nicht altersentsprechend); zeigt keine Ausdauer, ist sehr verspielt. Beurteilung nach dem Lehrplan für Schwerstbehinderte.

Kind D: Sauerstoffmangel bei der Geburt; im Intelligenztest zeigt sich eine im unteren Durchschnittsbereich aktualisierte Basalbegabung; hohe Unruhe, geringe Konzentrationsfähigkeit; wenig belastbar; unberechenbar aggressiv; erhält täglich

Medikamente. Beurteilung nach dem Lehrplan der Hauptschule, außer im Gegenstand Deutsch erfolgt die Beurteilung nach dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule.

Kind N: Sauerstoffmangel bei der Geburt; fehlerhafte Lippenstellung; wirkt unbeholfen und ungeschickt (Körperschema); gravierende Schwächen in der Raum-Lage-Koordination; geringer Wortschatz; erhält täglich Medikamente. Beurteilung nach dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule.

Kind S: mittelmäßiger bis schwacher Schüler; ist auch in psychologischer Betreuung (ADHS); ist häufig unkonzentriert und chaotisch; kann sich nur schwer an Regeln halten; sekkiert oft seine Mitschüler/innen. Beurteilung erfolgt nach dem Lehrplan der Hauptschule.

2.2 Therapiehund

Ich arbeitete für meine Hausarbeit mit der Flat-Coated-Retrieverhündin Bella meines Kollegen Herr W., da dadurch in den Sequenzen mit dem Hund besser die Veränderungen beim Kind alleine durch das Tier beobachtet werden konnten.

Bella ist eine reinrassige, vierjährige Hündin mit einem glänzenden schwarzen leicht lockigen Fell. Ihre Statur ist schlank und muskulös. Sie ist eine sehr aufgeweckte und aufmerksame, kinderfreundliche Hündin, die neben ihrem Einsatzgebiet in der Integrationsklasse noch als ausgebildete Rettungshündin zahlreiche Trainingseinheiten mehrmals wöchentlich mit ihrem Herrchen absolviert. Die Hektik im Schulalltag bringt sie nicht aus der Ruhe. Auch bei jenen Kindern aus anderen Klassen, die im Rahmen des Unterrichts besucht werden, behält sie ihre positive Verhaltensweise.



2.3. Beobachtungsblätter

2.3.1. In Tabellenform je 12 Beobachtungssequenzen mit und ohne Hund

Die Bewertungen wurden auf Grund von Veränderungen des Kindes nach dem Schulnotenprinzip vorgenommen. Eine aufsteigende Notenveränderung (z. B.: von 3 auf 2) zeigt eine positive Verhaltensänderung des Kindes, eine absteigende Notenveränderung (z. B.: von 2 auf 3) eine negative Verhaltensänderung des Kindes.

Beobachtungsblatt Sequenz 1 - **mit Hund**

Sprachanwendung	Spontanität	Deutlichkeit	Zusammenhang	Lautstärke
Kind N	2,0	3,0	4,0	1,0
Kind D	3,0	2,0	2,0	2,0
Kind S	2,0	2,0	3,0	2,0
Kind M	4,0	3,0	4,0	2,0
Kind C	5,0	4,0	3,0	3,0
Kind K	3,0	3,0	3,0	4,0
Durchschnitt aller Kinder	3,2	2,8	3,2	2,3

Soziale Integration	Arbeitsverhalten	Hilfsbereitschaft	Motivation	Offenheit
Kind N	3,0	2,0	2,0	3,0
Kind D	2,0	3,0	2,0	2,0
Kind S	2,0	4,0	4,0	3,0
Kind M	3,0	3,0	3,0	3,0
Kind C	3,0	4,0	4,0	4,0
Kind K	2,0	2,0	2,0	4,0
Durchschnitt aller Kinder	2,5	3,0	2,8	3,2

Merkfähigkeit	Konzentration	Wiedergabe	Anwendung	Nachhaltigkeit
Kind N	3,0	4,0	3,0	3,0
Kind D	3,0	4,0	3,0	2,0
Kind S	4,0	2,0	2,0	3,0
Kind M	4,0	3,0	4,0	4,0
Kind C	3,0	2,0	3,0	3,0
Kind K	2,0	2,0	3,0	3,0
Durchschnitt aller Kinder	3,2	2,8	3,0	3,0

Beobachtungsblatt Sequenz 1 - ohne Hund

Sprachanwendung	Spontanität	Deutlichkeit	Zusammenhang	Lautstärke
Kind N	4,0	4,0	5,0	4,0
Kind D	2,0	3,0	3,0	3,0
Kind S	3,0	3,0	2,0	4,0
Kind M	4,0	4,0	3,0	3,0
Kind C	4,0	3,0	5,0	4,0
Kind K	3,0	3,0	3,0	4,0
Durchschnitt aller Kinder	3,3	3,3	3,5	3,7

Soziale Integration	Arbeitsverhalten	Hilfsbereitschaft	Motivation	Offenheit
Kind N	2,0	3,0	3,0	3,0
Kind D	3,0	2,0	3,0	2,0
Kind S	4,0	4,0	4,0	3,0
Kind M	3,0	4,0	3,0	3,0
Kind C	5,0	5,0	4,0	4,0
Kind K	2,0	3,0	2,0	3,0
Durchschnitt aller Kinder	3,2	3,5	3,2	3,0

Merkfähigkeit	Konzentration	Wiedergabe	Anwendung	Nachhaltigkeit
Kind N	4,0	3,0	4,0	3,0
Kind D	3,0	3,0	4,0	4,0
Kind S	5,0	5,0	5,0	5,0
Kind M	3,0	4,0	4,0	4,0
Kind C	4,0	5,0	5,0	5,0
Kind K	2,0	3,0	3,0	3,0
Durchschnitt aller Kinder	3,5	3,8	4,2	4,0

Beobachtungsblatt Sequenz 2 - **mit Hund**

Sprachanwendung	Spontanität	Deutlichkeit	Zusammenhang	Lautstärke
Kind N	3,0	2,0	4,0	4,0
Kind D	2,0	3,0	3,0	2,0
Kind S	4,0	2,0	2,0	3,0
Kind M	2,0	4,0	4,0	2,0
Kind C	4,0	3,0	4,0	3,0
Kind K	3,0	3,0	2,0	3,0
Durchschnitt aller Kinder	3,0	2,8	3,2	2,8

Soziale Integration	Arbeitsverhalten	Hilfsbereitschaft	Motivation	Offenheit
Kind N	2,0	2,0	3,0	2,0
Kind D	2,0	3,0	3,0	2,0
Kind S	3,0	3,0	2,0	3,0
Kind M	3,0	3,0	2,0	2,0
Kind C	4,0	4,0	3,0	3,0
Kind K	2,0	2,0	2,0	2,0
Durchschnitt aller Kinder	2,7	2,8	2,5	2,3

Merkfähigkeit	Konzentration	Wiedergabe	Anwendung	Nachhaltigkeit
Kind N	2,0	2,0	3,0	3,0
Kind D	2,0	2,0	3,0	3,0
Kind S	3,0	2,0	2,0	2,0
Kind M	3,0	3,0	4,0	3,0
Kind C	4,0	3,0	3,0	4,0
Kind K	2,0	3,0	2,0	2,0
Durchschnitt aller Kinder	2,7	2,5	2,8	2,8

Beobachtungsblatt Sequenz 2 - ohne Hund

Sprachanwendung	Spontanität	Deutlichkeit	Zusammenhang	Lautstärke
Kind N	4,0	3,0	3,0	2,0
Kind D	3,0	4,0	3,0	2,0
Kind S	2,0	3,0	2,0	3,0
Kind M	2,0	2,0	4,0	2,0
Kind C	4,0	3,0	4,0	2,0
Kind K	2,0	3,0	2,0	3,0
Durchschnitt aller Kinder	2,8	3,0	3,0	2,3

Soziale Integration	Arbeitsverhalten	Hilfsbereitschaft	Motivation	Offenheit
Kind N	3,0	4,0	3,0	3,0
Kind D	2,0	4,0	3,0	3,0
Kind S	4,0	2,0	4,0	4,0
Kind M	2,0	3,0	2,0	3,0
Kind C	4,0	4,0	3,0	4,0
Kind K	3,0	2,0	2,0	3,0
Durchschnitt aller Kinder	3,0	3,2	2,8	3,3

Merkfähigkeit	Konzentration	Wiedergabe	Anwendung	Nachhaltigkeit
Kind N	3,0	3,0	2,0	3,0
Kind D	2,0	3,0	2,0	2,0
Kind S	3,0	4,0	4,0	4,0
Kind M	2,0	3,0	3,0	2,0
Kind C	4,0	3,0	4,0	3,0
Kind K	2,0	3,0	3,0	2,0
Durchschnitt aller Kinder	2,7	3,2	3,0	2,7

Beobachtungsblatt Sequenz 3 - **mit Hund**

Sprachanwendung	Spontanität	Deutlichkeit	Zusammenhang	Lautstärke
Kind N	2,0	3,0	4,0	2,0
Kind D	2,0	3,0	3,0	3,0
Kind S	3,0	2,0	2,0	4,0
Kind M	2,0	2,0	3,0	2,0
Kind C	4,0	3,0	3,0	2,0
Kind K	2,0	2,0	2,0	3,0
Durchschnitt aller Kinder	2,5	2,5	2,8	2,7

Soziale Integration	Arbeitsverhalten	Hilfsbereitschaft	Motivation	Offenheit
Kind N	2,0	3,0	2,0	1,0
Kind D	3,0	2,0	2,0	2,0
Kind S	2,0	4,0	2,0	2,0
Kind M	3,0	2,0	1,0	2,0
Kind C	3,0	3,0	3,0	3,0
Kind K	2,0	1,0	1,0	2,0
Durchschnitt aller Kinder	2,5	2,5	1,8	2,0

Merkfähigkeit	Konzentration	Wiedergabe	Anwendung	Nachhaltigkeit
Kind N	3,0	3,0	3,0	4,0
Kind D	2,0	2,0	3,0	3,0
Kind S	3,0	1,0	2,0	2,0
Kind M	2,0	2,0	3,0	2,0
Kind C	3,0	3,0	3,0	3,0
Kind K	2,0	2,0	1,0	2,0
Durchschnitt aller Kinder	2,5	2,2	2,5	2,7

Beobachtungsblatt Sequenz 3 - **ohne Hund**

Sprachanwendung	Spontanität	Deutlichkeit	Zusammenhang	Lautstärke
Kind N	4,0	3,0	3,0	4,0
Kind D	2,0	3,0	3,0	3,0
Kind S	2,0	2,0	2,0	2,0
Kind M	3,0	4,0	4,0	2,0
Kind C	3,0	3,0	4,0	4,0
Kind K	2,0	3,0	2,0	1,0
Durchschnitt aller Kinder	2,7	3,0	3,0	2,7

Soziale Integration	Arbeitsverhalten	Hilfsbereitschaft	Motivation	Offenheit
Kind N	4,0	3,0	4,0	4,0
Kind D	3,0	2,0	3,0	3,0
Kind S	3,0	4,0	4,0	4,0
Kind M	2,0	3,0	3,0	3,0
Kind C	3,0	4,0	3,0	4,0
Kind K	2,0	2,0	3,0	3,0
Durchschnitt aller Kinder	2,8	3,0	3,3	3,5

Merkfähigkeit	Konzentration	Wiedergabe	Anwendung	Nachhaltigkeit
Kind N	3,0	4,0	5,0	4,0
Kind D	2,0	4,0	4,0	5,0
Kind S	3,0	3,0	2,0	3,0
Kind M	3,0	3,0	4,0	3,0
Kind C	4,0	4,0	5,0	5,0
Kind K	2,0	2,0	2,0	3,0
Durchschnitt aller Kinder	2,8	3,3	3,7	3,8

Beobachtungsblatt Sequenz 4 - mit Hund

Sprachanwendung	Spontanität	Deutlichkeit	Zusammenhang	Lautstärke
Kind N	3,0	2,0	3,0	3,0
Kind D	2,0	3,0	2,0	3,0
Kind S	1,0	1,0	2,0	2,0
Kind M	2,0	3,0	3,0	2,0
Kind C	4,0	2,0	2,0	3,0
Kind K	2,0	2,0	1,0	2,0
Durchschnitt aller Kinder	2,3	2,2	2,2	2,5

Soziale Integration	Arbeitsverhalten	Hilfsbereitschaft	Motivation	Offenheit
Kind N	2,0	2,0	2,0	2,0
Kind D	2,0	3,0	2,0	3,0
Kind S	3,0	3,0	3,0	2,0
Kind M	2,0	2,0	2,0	2,0
Kind C	3,0	4,0	3,0	2,0
Kind K	1,0	2,0	1,0	2,0
Durchschnitt aller Kinder	2,2	2,7	2,2	2,2

Merkfähigkeit	Konzentration	Wiedergabe	Anwendung	Nachhaltigkeit
Kind N	2,0	3,0	2,0	3,0
Kind D	3,0	3,0	2,0	3,0
Kind S	1,0	2,0	1,0	1,0
Kind M	3,0	4,0	2,0	3,0
Kind C	3,0	4,0	3,0	4,0
Kind K	2,0	2,0	1,0	2,0
Durchschnitt aller Kinder	2,3	3,0	1,8	2,7

Beobachtungsblatt Sequenz 4 - ohne Hund

Sprachanwendung	Spontanität	Deutlichkeit	Zusammenhang	Lautstärke
Kind N	4,0	4,0	3,0	4,0
Kind D	4,0	5,0	4,0	3,0
Kind S	2,0	2,0	2,0	3,0
Kind M	2,0	3,0	3,0	3,0
Kind C	5,0	4,0	5,0	5,0
Kind K	3,0	3,0	2,0	2,0
Durchschnitt aller Kinder	3,3	3,5	3,2	3,3

Soziale Integration	Arbeitsverhalten	Hilfsbereitschaft	Motivation	Offenheit
Kind N	4,0	3,0	3,0	3,0
Kind D	3,0	3,0	4,0	3,0
Kind S	2,0	2,0	3,0	2,0
Kind M	3,0	4,0	2,0	3,0
Kind C	3,0	5,0	4,0	5,0
Kind K	2,0	3,0	3,0	3,0
Durchschnitt aller Kinder	2,8	3,3	3,2	3,2

Merkfähigkeit	Konzentration	Wiedergabe	Anwendung	Nachhaltigkeit
Kind N	5,0	5,0	5,0	5,0
Kind D	3,0	4,0	4,0	3,0
Kind S	1,0	2,0	1,0	1,0
Kind M	3,0	4,0	3,0	3,0
Kind C	4,0	5,0	5,0	5,0
Kind K	2,0	3,0	2,0	2,0
Durchschnitt aller Kinder	3,0	3,8	3,3	3,2

Beobachtungsblatt Sequenz 5 - **mit Hund**

Sprachanwendung	Spontanität	Deutlichkeit	Zusammenhang	Lautstärke
Kind N	2,0	2,0	3,0	2,0
Kind D	4,0	5,0	3,0	4,0
Kind S	1,0	2,0	1,0	2,0
Kind M	2,0	3,0	3,0	2,0
Kind C	5,0	4,0	4,0	3,0
Kind K	1,0	2,0	2,0	1,0
Durchschnitt aller Kinder	2,5	3,0	2,7	2,3

Soziale Integration	Arbeitsverhalten	Hilfsbereitschaft	Motivation	Offenheit
Kind N	2,0	1,0	2,0	2,0
Kind D	3,0	4,0	3,0	2,0
Kind S	1,0	2,0	2,0	1,0
Kind M	2,0	2,0	2,0	2,0
Kind C	4,0	4,0	3,0	4,0
Kind K	1,0	1,0	2,0	1,0
Durchschnitt aller Kinder	2,2	2,3	2,3	2,0

Merkfähigkeit	Konzentration	Wiedergabe	Anwendung	Nachhaltigkeit
Kind N	2,0	2,0	3,0	2,0
Kind D	3,0	4,0	4,0	4,0
Kind S	2,0	3,0	2,0	2,0
Kind M	3,0	3,0	2,0	3,0
Kind C	4,0	3,0	3,0	4,0
Kind K	2,0	2,0	1,0	2,0
Durchschnitt aller Kinder	2,7	2,8	2,5	2,8

Beobachtungsblatt Sequenz 5 - ohne Hund

Sprachanwendung	Spontanität	Deutlichkeit	Zusammenhang	Lautstärke
Kind N	3,0	4,0	5,0	2,0
Kind D	2,0	3,0	2,0	2,0
Kind S	4,0	2,0	3,0	2,0
Kind M	3,0	2,0	3,0	3,0
Kind C	5,0	4,0	5,0	4,0
Kind K	2,0	4,0	3,0	3,0
Durchschnitt aller Kinder	3,2	3,2	3,5	2,7

Soziale Integration	Arbeitsverhalten	Hilfsbereitschaft	Motivation	Offenheit
Kind N	3,0	5,0	3,0	4,0
Kind D	3,0	3,0	4,0	3,0
Kind S	3,0	2,0	3,0	3,0
Kind M	2,0	2,0	2,0	2,0
Kind C	4,0	4,0	5,0	4,0
Kind K	2,0	1,0	2,0	3,0
Durchschnitt aller Kinder	2,8	2,8	3,2	3,2

Merkfähigkeit	Konzentration	Wiedergabe	Anwendung	Nachhaltigkeit
Kind N	4,0	5,0	5,0	5,0
Kind D	3,0	2,0	3,0	3,0
Kind S	5,0	4,0	4,0	5,0
Kind M	3,0	2,0	3,0	4,0
Kind C	3,0	3,0	2,0	3,0
Kind K	1,0	2,0	2,0	2,0
Durchschnitt aller Kinder	3,2	3,0	3,2	3,7

Beobachtungsblatt Sequenz 6 - mit Hund

Sprachanwendung	Spontanität	Deutlichkeit	Zusammenhang	Lautstärke
Kind N	2,0	2,0	3,0	1,0
Kind D	2,0	2,0	4,0	3,0
Kind S	3,0	1,0	2,0	1,0
Kind M	4,0	2,0	3,0	2,0
Kind C	3,0	3,0	2,0	3,0
Kind K	4,0	2,0	3,0	1,0
Durchschnitt aller Kinder	3,0	2,0	2,8	1,8

Soziale Integration	Arbeitsverhalten	Hilfsbereitschaft	Motivation	Offenheit
Kind N	2,0	2,0	1,0	1,0
Kind D	2,0	3,0	1,0	2,0
Kind S	3,0	3,0	3,0	2,0
Kind M	3,0	2,0	2,0	4,0
Kind C	4,0	3,0	3,0	3,0
Kind K	1,0	1,0	2,0	1,0
Durchschnitt aller Kinder	2,5	2,3	2,0	2,2

Merkfähigkeit	Konzentration	Wiedergabe	Anwendung	Nachhaltigkeit
Kind N	2,0	2,0	3,0	3,0
Kind D	1,0	2,0	3,0	2,0
Kind S	3,0	4,0	3,0	3,0
Kind M	2,0	2,0	2,0	3,0
Kind C	4,0	4,0	5,0	5,0
Kind K	1,0	1,0	2,0	2,0
Durchschnitt aller Kinder	2,2	2,5	3,0	3,0

Beobachtungsblatt Sequenz 6 - ohne Hund

Sprachanwendung	Spontanität	Deutlichkeit	Zusammenhang	Lautstärke
Kind N	3,0	2,0	3,0	1,0
Kind D	4,0	4,0	3,0	2,0
Kind S	2,0	2,0	4,0	4,0
Kind M	4,0	2,0	3,0	2,0
Kind C	3,0	2,0	4,0	3,0
Kind K	3,0	3,0	3,0	1,0
Durchschnitt aller Kinder	3,2	2,5	3,3	2,2

Soziale Integration	Arbeitsverhalten	Hilfsbereitschaft	Motivation	Offenheit
Kind N	2,0	4,0	3,0	3,0
Kind D	3,0	4,0	2,0	2,0
Kind S	2,0	2,0	2,0	2,0
Kind M	4,0	4,0	3,0	4,0
Kind C	3,0	5,0	3,0	4,0
Kind K	2,0	2,0	2,0	3,0
Durchschnitt aller Kinder	2,7	3,5	2,5	3,0

Merkfähigkeit	Konzentration	Wiedergabe	Anwendung	Nachhaltigkeit
Kind N	2,0	3,0	3,0	3,0
Kind D	3,0	3,0	4,0	4,0
Kind S	2,0	2,0	4,0	3,0
Kind M	3,0	3,0	3,0	4,0
Kind C	4,0	4,0	5,0	5,0
Kind K	2,0	3,0	3,0	2,0
Durchschnitt aller Kinder	2,7	3,0	3,7	3,5

Beobachtungsblatt Sequenz 7 - **mit Hund**

Sprachanwendung	Spontanität	Deutlichkeit	Zusammenhang	Lautstärke
Kind N	1,0	2,0	2,0	1,0
Kind D	2,0	3,0	2,0	2,0
Kind S	1,0	1,0	3,0	2,0
Kind M	2,0	3,0	3,0	2,0
Kind C	3,0	3,0	3,0	2,0
Kind K	2,0	2,0	2,0	1,0
Durchschnitt aller Kinder	1,8	2,3	2,5	1,7

Soziale Integration	Arbeitsverhalten	Hilfsbereitschaft	Motivation	Offenheit
Kind N	2,0	1,0	1,0	2,0
Kind D	2,0	1,0	3,0	2,0
Kind S	3,0	3,0	2,0	2,0
Kind M	3,0	3,0	3,0	4,0
Kind C	3,0	2,0	2,0	3,0
Kind K	1,0	1,0	1,0	2,0
Durchschnitt aller Kinder	2,3	1,8	2,0	2,5

Merkfähigkeit	Konzentration	Wiedergabe	Anwendung	Nachhaltigkeit
Kind N	2,0	2,0	3,0	3,0
Kind D	1,0	1,0	2,0	2,0
Kind S	1,0	2,0	1,0	2,0
Kind M	2,0	2,0	2,0	3,0
Kind C	3,0	2,0	2,0	2,0
Kind K	1,0	2,0	1,0	1,0
Durchschnitt aller Kinder	1,7	1,8	1,8	2,2

Beobachtungsblatt Sequenz 7 - ohne Hund

Sprachanwendung	Spontanität	Deutlichkeit	Zusammenhang	Lautstärke
Kind N	3,0	2,0	2,0	2,0
Kind D	2,0	3,0	4,0	2,0
Kind S	1,0	1,0	3,0	3,0
Kind M	4,0	2,0	3,0	2,0
Kind C	4,0	4,0	4,0	5,0
Kind K	3,0	2,0	3,0	2,0
Durchschnitt aller Kinder	2,8	2,3	3,2	2,7

Soziale Integration	Arbeitsverhalten	Hilfsbereitschaft	Motivation	Offenheit
Kind N	2,0	3,0	2,0	2,0
Kind D	4,0	3,0	3,0	3,0
Kind S	2,0	2,0	3,0	2,0
Kind M	3,0	3,0	3,0	4,0
Kind C	4,0	5,0	4,0	4,0
Kind K	2,0	2,0	3,0	2,0
Durchschnitt aller Kinder	2,8	3,0	3,0	2,8

Merkfähigkeit	Konzentration	Wiedergabe	Anwendung	Nachhaltigkeit
Kind N	3,0	4,0	5,0	5,0
Kind D	2,0	2,0	3,0	3,0
Kind S	2,0	2,0	2,0	2,0
Kind M	2,0	4,0	4,0	4,0
Kind C	3,0	3,0	3,0	3,0
Kind K	2,0	2,0	2,0	3,0
Durchschnitt aller Kinder	2,3	2,8	3,2	3,3

Beobachtungsblatt Sequenz 8 - **mit Hund**

Sprachanwendung	Spontanität	Deutlichkeit	Zusammenhang	Lautstärke
Kind N	1,0	2,0	2,0	1,0
Kind D	2,0	2,0	4,0	2,0
Kind S	1,0	1,0	2,0	1,0
Kind M	3,0	2,0	2,0	2,0
Kind C	3,0	3,0	3,0	2,0
Kind K	3,0	1,0	2,0	1,0
Durchschnitt aller Kinder	2,2	1,8	2,5	1,5

Soziale Integration	Arbeitsverhalten	Hilfsbereitschaft	Motivation	Offenheit
Kind N	2,0	2,0	1,0	2,0
Kind D	3,0	3,0	4,0	3,0
Kind S	1,0	1,0	1,0	2,0
Kind M	2,0	2,0	1,0	2,0
Kind C	2,0	2,0	2,0	3,0
Kind K	1,0	1,0	1,0	2,0
Durchschnitt aller Kinder	1,8	1,8	1,7	2,3

Merkfähigkeit	Konzentration	Wiedergabe	Anwendung	Nachhaltigkeit
Kind N	2,0	2,0	2,0	3,0
Kind D	2,0	3,0	3,0	4,0
Kind S	1,0	1,0	2,0	2,0
Kind M	2,0	2,0	3,0	3,0
Kind C	2,0	1,0	2,0	2,0
Kind K	1,0	1,0	1,0	1,0
Durchschnitt aller Kinder	1,7	1,7	2,2	2,5

Beobachtungsblatt Sequenz 8 - ohne Hund

Sprachanwendung	Spontanität	Deutlichkeit	Zusammenhang	Lautstärke
Kind N	2,0	2,0	3,0	3,0
Kind D	3,0	3,0	3,0	2,0
Kind S	1,0	2,0	2,0	1,0
Kind M	3,0	3,0	4,0	3,0
Kind C	4,0	4,0	4,0	2,0
Kind K	1,0	2,0	2,0	1,0
Durchschnitt aller Kinder	2,3	2,7	3,0	2,0

Soziale Integration	Arbeitsverhalten	Hilfsbereitschaft	Motivation	Offenheit
Kind N	3,0	4,0	3,0	3,0
Kind D	2,0	3,0	2,0	2,0
Kind S	3,0	3,0	3,0	3,0
Kind M	2,0	2,0	2,0	2,0
Kind C	4,0	5,0	3,0	4,0
Kind K	2,0	3,0	2,0	3,0
Durchschnitt aller Kinder	2,7	3,3	2,5	2,8

Merkfähigkeit	Konzentration	Wiedergabe	Anwendung	Nachhaltigkeit
Kind N	4,0	4,0	4,0	4,0
Kind D	3,0	4,0	5,0	5,0
Kind S	2,0	2,0	2,0	2,0
Kind M	4,0	4,0	5,0	5,0
Kind C	2,0	2,0	3,0	3,0
Kind K	2,0	2,0	2,0	2,0
Durchschnitt aller Kinder	2,8	3,0	3,5	3,5

Beobachtungsblatt Sequenz 9 - mit Hund

Sprachanwendung	Spontanität	Deutlichkeit	Zusammenhang	Lautstärke
Kind N	2,0	2,0	2,0	1,0
Kind D	2,0	2,0	3,0	2,0
Kind S	1,0	1,0	1,0	1,0
Kind M	3,0	2,0	2,0	1,0
Kind C	3,0	3,0	3,0	2,0
Kind K	2,0	1,0	1,0	1,0
Durchschnitt aller Kinder	2,2	1,8	2,0	1,3

Soziale Integration	Arbeitsverhalten	Hilfsbereitschaft	Motivation	Offenheit
Kind N	1,0	2,0	1,0	1,0
Kind D	1,0	1,0	1,0	2,0
Kind S	2,0	3,0	1,0	2,0
Kind M	2,0	3,0	2,0	3,0
Kind C	1,0	3,0	1,0	2,0
Kind K	1,0	1,0	1,0	2,0
Durchschnitt aller Kinder	1,3	2,2	1,2	2,0

Merkfähigkeit	Konzentration	Wiedergabe	Anwendung	Nachhaltigkeit
Kind N	2,0	2,0	3,0	3,0
Kind D	1,0	1,0	2,0	2,0
Kind S	1,0	1,0	1,0	1,0
Kind M	1,0	2,0	3,0	3,0
Kind C	2,0	2,0	3,0	3,0
Kind K	1,0	1,0	2,0	2,0
Durchschnitt aller Kinder	1,3	1,5	2,3	2,3

Beobachtungsblatt Sequenz 9 - ohne Hund

Sprachanwendung	Spontanität	Deutlichkeit	Zusammenhang	Lautstärke
Kind N	2,0	2,0	3,0	2,0
Kind D	3,0	2,0	2,0	2,0
Kind S	1,0	1,0	2,0	1,0
Kind M	4,0	3,0	4,0	2,0
Kind C	5,0	4,0	2,0	3,0
Kind K	3,0	2,0	2,0	2,0
Durchschnitt aller Kinder	3,0	2,3	2,5	2,0

Soziale Integration	Arbeitsverhalten	Hilfsbereitschaft	Motivation	Offenheit
Kind N	4,0	4,0	3,0	3,0
Kind D	2,0	2,0	1,0	3,0
Kind S	2,0	4,0	2,0	2,0
Kind M	3,0	4,0	2,0	4,0
Kind C	2,0	3,0	2,0	3,0
Kind K	2,0	2,0	2,0	3,0
Durchschnitt aller Kinder	2,5	3,2	2,0	3,0

Merkfähigkeit	Konzentration	Wiedergabe	Anwendung	Nachhaltigkeit
Kind N	3,0	4,0	5,0	5,0
Kind D	2,0	2,0	3,0	3,0
Kind S	1,0	2,0	2,0	2,0
Kind M	4,0	5,0	5,0	5,0
Kind C	5,0	5,0	5,0	5,0
Kind K	2,0	2,0	1,0	2,0
Durchschnitt aller Kinder	2,8	3,3	3,5	3,7

Beobachtungsblatt Sequenz 10 - **mit Hund**

Sprachanwendung	Spontanität	Deutlichkeit	Zusammenhang	Lautstärke
Kind N	1,0	2,0	1,0	1,0
Kind D	2,0	2,0	2,0	1,0
Kind S	1,0	1,0	1,0	2,0
Kind M	3,0	3,0	3,0	2,0
Kind C	3,0	2,0	3,0	2,0
Kind K	1,0	2,0	1,0	1,0
Durchschnitt aller Kinder	1,8	2,0	1,8	1,5

Soziale Integration	Arbeitsverhalten	Hilfsbereitschaft	Motivation	Offenheit
Kind N	2,0	1,0	1,0	1,0
Kind D	1,0	1,0	1,0	1,0
Kind S	2,0	3,0	1,0	2,0
Kind M	2,0	3,0	2,0	3,0
Kind C	1,0	1,0	1,0	2,0
Kind K	1,0	2,0	1,0	2,0
Durchschnitt aller Kinder	1,5	1,8	1,2	1,8

Merkfähigkeit	Konzentration	Wiedergabe	Anwendung	Nachhaltigkeit
Kind N	1,0	1,0	2,0	2,0
Kind D	1,0	1,0	1,0	1,0
Kind S	2,0	2,0	3,0	2,0
Kind M	1,0	1,0	2,0	2,0
Kind C	2,0	2,0	2,0	2,0
Kind K	1,0	2,0	2,0	2,0
Durchschnitt aller Kinder	1,3	1,5	2,0	1,8

Beobachtungsblatt Sequenz 10 - ohne Hund

Sprachanwendung	Spontanität	Deutlichkeit	Zusammenhang	Lautstärke
Kind N	3,0	2,0	2,0	1,0
Kind D	1,0	1,0	2,0	1,0
Kind S	3,0	3,0	3,0	2,0
Kind M	4,0	3,0	4,0	1,0
Kind C	4,0	2,0	3,0	4,0
Kind K	3,0	1,0	2,0	1,0
Durchschnitt aller Kinder	3,0	2,0	2,7	1,7

Soziale Integration	Arbeitsverhalten	Hilfsbereitschaft	Motivation	Offenheit
Kind N	3,0	4,0	4,0	4,0
Kind D	3,0	3,0	3,0	2,0
Kind S	2,0	4,0	2,0	2,0
Kind M	3,0	2,0	2,0	2,0
Kind C	4,0	4,0	5,0	4,0
Kind K	2,0	2,0	2,0	3,0
Durchschnitt aller Kinder	2,8	3,2	3,0	2,8

Merkfähigkeit	Konzentration	Wiedergabe	Anwendung	Nachhaltigkeit
Kind N	3,0	3,0	4,0	4,0
Kind D	2,0	2,0	2,0	2,0
Kind S	3,0	3,0	4,0	4,0
Kind M	4,0	4,0	4,0	4,0
Kind C	2,0	2,0	4,0	4,0
Kind K	2,0	2,0	2,0	2,0
Durchschnitt aller Kinder	2,7	2,7	3,3	3,3

Beobachtungsblatt Sequenz 11 - **mit Hund**

Sprachanwendung	Spontanität	Deutlichkeit	Zusammenhang	Lautstärke
Kind N	2,0	1,0	2,0	1,0
Kind D	1,0	3,0	2,0	1,0
Kind S	1,0	2,0	2,0	3,0
Kind M	3,0	2,0	2,0	1,0
Kind C	3,0	2,0	3,0	2,0
Kind K	2,0	1,0	1,0	1,0
Durchschnitt aller Kinder	2,0	1,8	2,0	1,5

Soziale Integration	Arbeitsverhalten	Hilfsbereitschaft	Motivation	Offenheit
Kind N	2,0	1,0	1,0	2,0
Kind D	1,0	2,0	1,0	1,0
Kind S	2,0	3,0	1,0	2,0
Kind M	2,0	2,0	2,0	3,0
Kind C	3,0	3,0	2,0	3,0
Kind K	1,0	2,0	2,0	1,0
Durchschnitt aller Kinder	1,8	2,2	1,5	2,0

Merkfähigkeit	Konzentration	Wiedergabe	Anwendung	Nachhaltigkeit
Kind N	2,0	2,0	3,0	2,0
Kind D	1,0	1,0	1,0	1,0
Kind S	1,0	1,0	2,0	2,0
Kind M	1,0	2,0	3,0	3,0
Kind C	2,0	1,0	1,0	1,0
Kind K	1,0	1,0	2,0	2,0
Durchschnitt aller Kinder	1,3	1,3	2,0	1,8

Beobachtungsblatt Sequenz 11 - ohne Hund

Sprachanwendung	Spontanität	Deutlichkeit	Zusammenhang	Lautstärke
Kind N	3,0	2,0	4,0	3,0
Kind D	2,0	2,0	3,0	2,0
Kind S	1,0	1,0	3,0	4,0
Kind M	4,0	3,0	3,0	2,0
Kind C	5,0	3,0	3,0	3,0
Kind K	3,0	2,0	2,0	3,0
Durchschnitt aller Kinder	3,0	2,2	3,0	2,8

Soziale Integration	Arbeitsverhalten	Hilfsbereitschaft	Motivation	Offenheit
Kind N	2,0	3,0	3,0	3,0
Kind D	4,0	5,0	4,0	4,0
Kind S	2,0	2,0	2,0	3,0
Kind M	3,0	4,0	3,0	3,0
Kind C	5,0	5,0	5,0	5,0
Kind K	2,0	2,0	2,0	2,0
Durchschnitt aller Kinder	3,0	3,5	3,2	3,3

Merkfähigkeit	Konzentration	Wiedergabe	Anwendung	Nachhaltigkeit
Kind N	4,0	3,0	4,0	4,0
Kind D	2,0	2,0	3,0	4,0
Kind S	2,0	1,0	2,0	2,0
Kind M	4,0	5,0	5,0	5,0
Kind C	3,0	3,0	4,0	4,0
Kind K	2,0	2,0	2,0	2,0
Durchschnitt aller Kinder	2,8	2,7	3,3	3,5

Beobachtungsblatt Sequenz 12 - mit Hund

Sprachanwendung	Spontanität	Deutlichkeit	Zusammenhang	Lautstärke
Kind N	1,0	2,0	2,0	1,0
Kind D	2,0	2,0	1,0	1,0
Kind S	1,0	1,0	1,0	2,0
Kind M	3,0	2,0	1,0	1,0
Kind C	3,0	2,0	1,0	2,0
Kind K	2,0	1,0	1,0	1,0
Durchschnitt aller Kinder	2,0	1,7	1,2	1,3

Soziale Integration	Arbeitsverhalten	Hilfsbereitschaft	Motivation	Offenheit
Kind N	2,0	1,0	1,0	1,0
Kind D	1,0	2,0	1,0	1,0
Kind S	1,0	2,0	2,0	2,0
Kind M	2,0	3,0	2,0	2,0
Kind C	3,0	2,0	3,0	3,0
Kind K	1,0	1,0	1,0	
Durchschnitt aller Kinder	1,7	1,8	1,7	1,5

Merkfähigkeit	Konzentration	Wiedergabe	Anwendung	Nachhaltigkeit
Kind N	1,0	1,0	2,0	2,0
Kind D	1,0	1,0	3,0	2,0
Kind S	1,0	2,0	2,0	2,0
Kind M	1,0	3,0	3,0	3,0
Kind C	2,0	2,0	3,0	3,0
Kind K	1,0	1,0	1,0	1,0
Durchschnitt aller Kinder	1,2	1,7	2,3	2,2

Beobachtungsblatt Sequenz 12 - ohne Hund

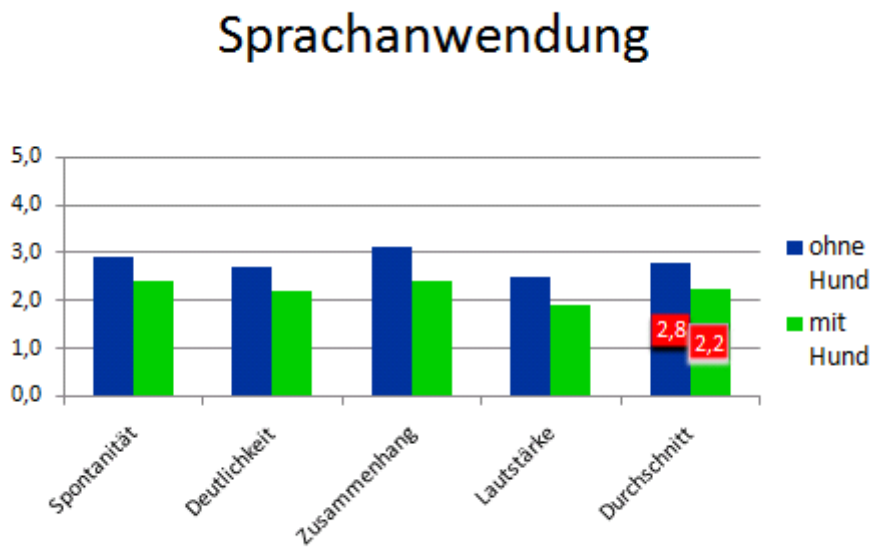
Sprachanwendung	Spontanität	Deutlichkeit	Zusammenhang	Lautstärke
Kind N	3,0	2,0	3,0	1,0
Kind D	2,0	2,0	2,0	2,0
Kind S	1,0	3,0	3,0	1,0
Kind M	3,0	3,0	3,0	3,0
Kind C	3,0	2,0	4,0	4,0
Kind K	4,0	3,0	2,0	2,0
Durchschnitt aller Kinder	2,7	2,5	2,8	2,2

Soziale Integration	Arbeitsverhalten	Hilfsbereitschaft	Motivation	Offenheit
Kind N	3,0	4,0	3,0	3,0
Kind D	2,0	3,0	2,0	2,0
Kind S	2,0	2,0	2,0	2,0
Kind M	3,0	2,0	2,0	2,0
Kind C	4,0	5,0	4,0	5,0
Kind K	2,0	2,0	1,0	2,0
Durchschnitt aller Kinder	2,7	3,0	2,3	2,7

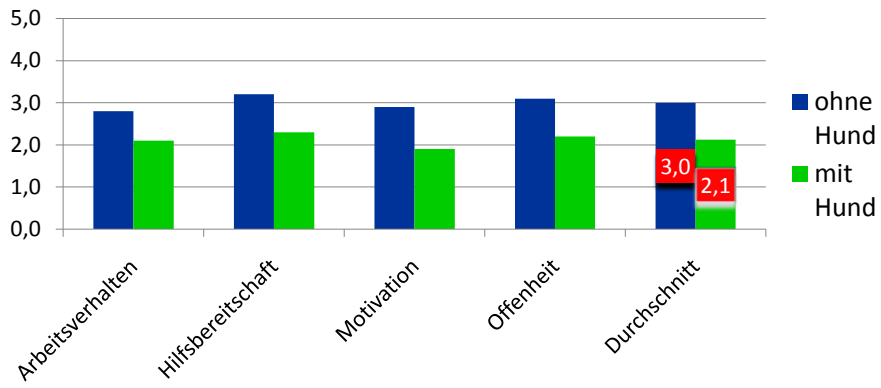
Merkfähigkeit	Konzentration	Wiedergabe	Anwendung	Nachhaltigkeit
Kind N	3,0	4,0	5,0	5,0
Kind D	2,0	2,0	3,0	3,0
Kind S	2,0	2,0	2,0	1,0
Kind M	3,0	3,0	5,0	4,0
Kind C	2,0	2,0	2,0	2,0
Kind K	1,0	2,0	2,0	2,0
Durchschnitt aller Kinder	2,2	2,5	3,2	2,8

2.3.2. Zusammenfassung der Beobachtungsschwerpunkte Sprachanwendung, Soziale Integration und Merkfähigkeit aller 24 Sequenzen

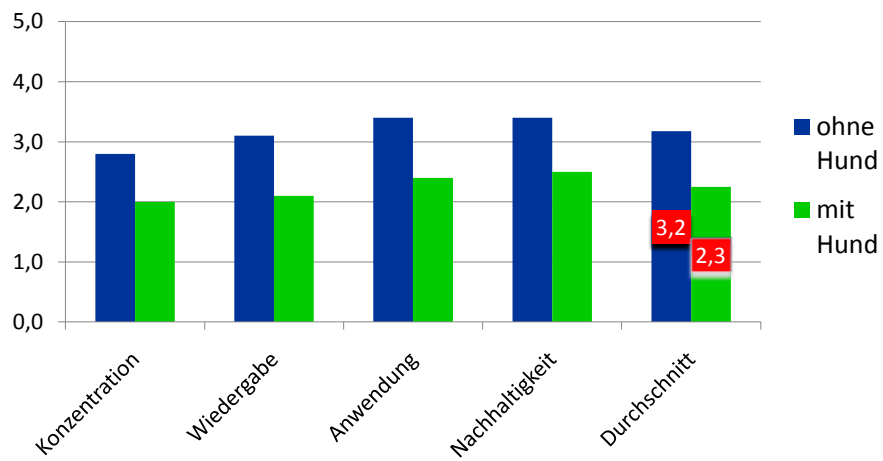
Es wurden die Durchschnittswerte aller Sequenzdurchschnittswerte ermittelt.



Soziale Integration



Merkfähigkeit



3. Zusammenfassung

Nach Auswertung aller Gesprächsnotizen bei den narrativen Interviews der Kinder konnten grundsätzlich primäre Unterschiede zwischen den Sequenzen mit und ohne den Therapiehund festgestellt werden:

Die Kinder bezeichneten die Anwesenheit und „Mitarbeit“ des Therapiehundes als: angenehmer, lustiger und abwechslungsreicher. Sie genossen es gerade bei Unsicherheiten den Therapiehund zu streicheln oder zu liebkosen. Ihr Verhalten war lockerer, entspannter und engagierter.

Manchmal versuchten sie ihre Aufmerksamkeit mehr auf den Hund als auf die gestellte Aufgabe zu richten, es war jedoch bemerkenswert, dass sie sich leichter lenken ließen. Unmutsäußerungen bei Aufforderung zur Mitarbeit bzw. Verhaltenskorrekturen waren eher selten. Es konnte aber bei allen drei Beobachtungsbereichen -Sprachanwendung, soziale Integration und Merkfähigkeit - festgestellt werden, dass in den Sequenzen mit dem Therapiehund eine Steigerung bzw. Verbesserung stattfand. Sie freuten sich sichtlich, wenn der Therapiehund bei der Sequenz dabei war und ließen höhere Motivation zu allen Themenbereichen erkennen.

Meine persönlichen Beobachtungen bei den Kindern ergaben weiter:

- geringeres Aggressionsverhalten
- höhere Hilfsbereitschaft
- verstärkte Rücksichtnahme
- teilweise geringere kurze Aufmerksamkeit in Einzelfällen.

Lebenslauf

<u>Persönliche Daten:</u>	Anna Maria Metz (geborene Dangl) geboren am 01. Dezember 1960 in Wörgl/Tirol österreichische Staatsbürgerin verheiratet römisch – katholisch Vater: Dr. Johann Dangl, Chemiker Mutter: Anna Dangl, geb. Stockmann, Hausfrau
<u>Schulbildung:</u>	Volksschule in Wien von 1967 – 1971 Realgymnasium in Wien von 1971 – 1975 Realgymnasium in Gänserndorf von 1975 – 1979 Pädagogische Akademie in Wien von 1979 – 1982
<u>Zusatzstudium:</u>	Erweiterungsprüfung für Mathematik 1988 - 1990 Diplomlehrgang für Montessoripädagogik 2000 - 2002
<u>Berufslaufbahn:</u>	Landeslehrerin in Wien an Hauptschulen seit 1982
<u>Hobbys:</u>	vielseitige sportliche Betätigungen; meist mit unserem Golden Retriever; vorzugsweise in der Natur (Mountain biking, Berg wandern, Tourenschilaufl,...)

Literaturverzeichnis

[http://www.mutterspracherwerb.de/Grammatikalische Merkmale](http://www.mutterspracherwerb.de/Grammatikalische_Merkmale), Accessed 2009-07-26

ASCHEBRENNER, H. (1990): Rieder Karl (Hrsg.): Sprachheilpädagogische Praxis – Wien: Jugend & Volk

BALSTER, K. (2000): Kinder mit mangelnder Bewegungserfahrung, Teil 2, 2.Auflage. – Duisburg: Sportjugend NW, S.15

DOERING & DOERING (1996): Sinn und Sinne im Dialog, Dortmund

DRESSLER, W.U. (2000): Grundfragen der Sprachwissenschaft. Skriptum. – WUV-Universitätsverlag, S.10

FRÖHLING, A. (1999): Wahrnehmungsstörungen und Wahrnehmungsförderung, 10 Auflage, Deutschland, Edition S im Univ. Verlag Winter

FRONHOFF, C. (1999): Das Interview

GREIFFENHAGEN, S. (1991): Tiere als Therapie: Neue Wege in Erziehung und Heilung, 1.Auflage.-München, D: Droemer Knaur

GROHNFELDT, M. (2001): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 2. - Stuttgart: Verlag Kohlhammer

HOBMAIR, H. (1996): Pädagogik, 2.Auflage.-Köln, D: Stam Verlag, S.12, 15

JAENICKE, H. (1996): Kinder mit Entwicklungsstörungen. Möglichkeiten und Grenzen der Integration in der Waldorfschule. Stuttgart: Freies Geistesleben

JEAN, A. (1998): Bausteine der kindlichen Entwicklung, 3.Auflage.-Berlin, D: Dtd., Springer Verlag

KIPHARD, E. (1998): Motopädagogik, 8.Auflage. – Dortmund: Verlag modernes Lernen

KRAWITZ, R. (1996): Pädagogik statt Therapie: Vom Sinn individualpädagogischen Sehens, Denkens und Handelns, 3.Auflage.-Bad Heilbrunn

LEDL, V. (1994): Kinder beobachten und Fördern. Eine Handreichung zur gezielten Beobachtung und Förderung von Kindern mit besonderen Lern- und Erziehungsbedürfnissen. – Wien: Jugend und Volk AG, S.18, S.34

NEIDER, M./RETT, A. (Hrsg.)(1981): Behindertenpolitik. Politik für Behinderte? Wien: Jugend und Volk

OLBRICH, E./ OTTERSTEDT, C. (Hrsg.)(2003): Menschen brauchen Tiere: Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie.- Stuttgart, D: Kosmos

OTTERSTEDT, C. (2001): Tiere als therapeutische Begleiter: Gesundheit und Lebensfreude durch Tiere – eine praktische Anleitung.- Stuttgart, D: Kosmos

MOISES, S. (2000): Auswertungsprobleme offener Interviews→ www: [http://www.ku-eichstaett.de/docs/PPF/FGPaed/arbeiten/moises2.htm\(00-05-10\)](http://www.ku-eichstaett.de/docs/PPF/FGPaed/arbeiten/moises2.htm(00-05-10))

VANEK-GULLNER, A. (2003): Das Konzept tiergestützter Heilpädagogik – TGHP: Ein individualpsychologischer Beitrag zur Verbesserung der Lebensqualität verhaltensauffälliger Kinder (Dissertation der Universität Wien).-Wien, Ö: WUV Universitätsverlag

WENDLANDT, W. (1992): Sprachstörungen im Kindesalter.-Stuttgart: Georg Thieme Verlag

ZIMMER, R. (1995): Handbuch der Sinneswahrnehmung. Grundlage einer ganzheitlichen Erziehung, 11.Auflage – Freiburg: Herder Verlag