

Therapie des Sprachverstehens im Kleinkindalter

Ein sprachentwicklungspsychologischer Zugang

Susanne Mathieu (Zürich)

Zusammenfassung Sprachverstehensprozesse sind aus sprachentwicklungspsychologischer Sicht mehrdimensional. Sie integrieren sprachliche, kognitive, emotionale und kommunikative Prozesse. Die therapeutische Vorgehensweise verlangt deshalb nach einer ganzheitlichen Sicht und integriert psycholinguistisches und entwicklungspsychologisches Wissen. Anhand verschiedener Fallvignetten werden in diesem Beitrag konkrete therapeutische Vorgehensweisen aus dem Kleinkind- und Vorschulbereich beschrieben.

1. Einleitung

Der Sinn sprachtherapeutischer Arbeit mit kleinen Kindern ist heute unumstritten. Aus psycholinguistischer Sicht kommt dem Sprachverstehen in der frühen Entwicklung eine Schlüsselrolle zu (Zollinger 2010a, Bishop 1997). So bauen unauffällige Kinder einen großen rezeptiven Wortschatz auf, lange bevor sie beginnen, diesen auch selber zu verwenden. Bei vielen Kindern mit einem verzögerten Sprechbeginn beobachten wir auch Verzögerungen im Sprachverstehen. Die Chance der Frühintervention besteht darin: das Kind früh in seiner Verstehensentwicklung zu unterstützen und dadurch möglichen Sekundärstörungen vorzubeugen; es dabei zu begleiten, Wörter miteinander in Beziehung zu setzen und so zu differenzierterem Verstehen zu finden; es herauszufordern, Sätze miteinander zu kombinieren und dadurch einen kleinen Ablauf, eine Erzählung zu verstehen. All dies gelingt im Kleinkindalter am natürlichsten, wenn man das Kind bei seinen Interessen abholt: im Spiel, der Hauptbeschäftigung des Kindes.

2. Frühe Sprachverstehensentwicklung

Mit der Entdeckung des referentiellen Blickkontakts macht das Kleinkind gegen Ende des ersten Lebensjahres die Erfahrung, dass seine Bezugspersonen seinem Tun und seinen Äußerungen eine Bedeutung zuordnen (Zollinger 2010, 1995). Es hat schon viele Gegenstände ausführlich erforscht. Nun kann es seine Aufmerksamkeit etwas von ihnen lösen und schauen, was seine Bezugspersonen zu seinen Tätigkeiten meinen. Es schüttelt die Rassel und schaut zur Mutter, so als ob es fragen wollte: „Hast du gesehen, wie sich die Rassel bewegt? Hörst du wie es tönt, wenn ich sie schüttle?“. Die Bezugspersonen scheinen zu verstehen, was das Kind mit seinem Tun mitteilen will. Denn sie drücken das, was sie beobachten, in Wörtern und Sätzen aus. So gelingt es dem Kind im Hier und Jetzt, die Sprache mit den repräsentierten Inhalten in Verbindung zu bringen. Es versteht situational und ordnet den Wörtern eine lexikalische Bedeutung zu.

Ende des zweiten Lebensjahres ermöglichen die Prozesse der Dezentrierung (Piaget 1972) dem Kind, sich zu Wörtern und kurzen Sätzen eine Vorstellung, ein inneres Bild aufzubauen. Es gelingt ihm, aufgrund von Wörtern an Dinge, Orte, Menschen und Tätigkeiten zu denken, ohne dass die Repräsentanten noch physisch wahrnehmbar sein müssen. Sprache bekommt damit auch außerhalb des Hier und Jetzt Bedeutung: Sie erhält eine räumliche und zeitliche Dimension. Nun repräsentiert sie die Vergangenheit und die Zukunft genauso wie alle denkbaren Orte. Das Kind versteht jetzt nicht-situationale Äußerungen und kann diese auch auf ihren Wahrheitsgehalt hin kontrollieren (Zollinger 2010a, Mathieu 2008, Schmitz 2012, Zimmermann 2012). Zwischen drei und vier Jahren stellt das Kind vermehrt aktiv Zusammenhänge zwischen den Sätzen her. Beim Verstehen einer Erzählung kann es die Sätze korrekt in zeitlicher und räumlicher Abfolge entschlüsseln.

Strategien im Verstehensprozess

Kleine Kinder sind während des Spracherwerbs immer damit konfrontiert, noch nicht die gesamte Äußerung anderer Personen verstehen zu können. Sie sind deshalb darauf angewiesen, auf nonverbale Bereiche zurückgreifen zu können.

Kompensationsstrategien

Die früheste Strategie, die das Kind dafür anwendet, ist das visuelle Kompensieren. Über das Schauen und Beobachten kommt es zu den Infor-

mationen, die mittels Sprache nicht zugänglich waren. Im zweiten Lebensjahr wendet das Kind bevorzugt die Schlüsselwortstrategie an. Es entschlüsselt die ihm bekannten Wörter einer Äußerung und setzt sie so miteinander in Beziehung, wie es ihm in der Situation sinnvoll erscheint. Im dritten Lebensjahr beobachten wir häufig die Mögliche-Ereignis-Strategie. Nun versteht das Kind schon kurze Sätze, setzt die Inhalte aber noch so miteinander in Beziehung, wie sie ihm möglich und richtig erscheinen und vernachlässigt dabei die grammatikalischen Indikatoren (wie bspw. Zeit oder Ort).

Nachfragen

Die beste Strategie, um an fehlende Inhalte zu kommen ist das (Nach-)Fragen. Sie gehört zu den frühesten Formen des Monitoring des Sprachverstehens, welches die Prozesse des Erkennens und Beurteilens des Nichtverstehens genauso beinhaltet, wie eine sich darauf beziehende Reaktion (Schönauer-Schneider 2012, Zimmermann 2012, vgl. auch den Beitrag von Diem/Schmitz in diesem Heft). Fragen sind so betrachtet immer ein Spiegel der Verstehenskompetenz. Das Kind erkennt, dass es nur ungenügend verstanden hat um bspw. einen Auftrag auszuführen, und es fragt gezielt nach der fehlenden Information. So fragt das Kind „Wo?“ und erwartet eine räumliche Antwort, es fragt „Was?“ und bezieht sich dabei auf ein Objekt. „Wer?“ ordnet eine Handlung einer Person zu, „Wann?“ fragt nach dem zeitlichen Stattfinden und mit „Warum?“ stellt das Kind einen Zusammenhang zwischen verschiedenen Ereignissen her. Dabei greift es auf seine Kenntnisse im Bereich des Entschlüsselns der Grammatik zurück.

Vermeidungsstrategien

Vermeidungs- und Ausweichstrategien sind immer ein Hinweis auf Schwierigkeiten. Sie ermöglichen dem Kind, einer sprachlichen Aufforderung oder Frage auszuweichen, ohne Versuch einer Inhaltszuordnung auf einem ande-

ren Weg. Die am häufigsten zu beobachtende Vermeidungsstrategie ist die „Ja-Sage“-Strategie (Zollinger 2010a, Mathieu 2008), zu dieser Gruppe gehören auch Pseudofragen (Fragen die gestellt werden, ohne an der Antwort interessiert zu sein) und das „Vielsprechen“, ohne dem Gegenüber wirklich etwas mitteilen zu wollen.

3. Schwierigkeiten

Schwierigkeiten im Sprachverstehen zeigen sich immer darin, dass sich das Kind zu Wörtern, Sätzen oder Satzabfolgen keine verlässlichen Vorstellungen aufbauen kann. Die Sprache bleibt für das Kind dadurch vage und wenig verbindlich. Die Probleme, die daraus resultieren können, zeigen sich, neben Schwierigkeiten im Spracherwerb, generell in Unsicherheiten in emotionalen, kognitiven, symbolischen und sozial-kommunikativen Prozessen (Zollinger 2010, Mathieu 2008, 2013, Amorosa 2003). Am gravierendsten wirkt sich die Tatsache aus, dass die Kinder gar nicht den Anspruch haben oder entwickeln, der Sprache auch einen Inhalt entnehmen zu können. Sie sind es gewohnt nur ungefähr und nicht präzise zu entschlüsseln, weichen auf Strategien aus und vernachlässigen die Monitoringprozesse.

Im Kleinkindalter zeigen sich Auffälligkeiten im Sprachverstehen

- in Unsicherheiten beim Triangulieren
- in der Qualität des situationalen Sprachverstehens (nur ungefähr oder schon präzise)
- im Übergang vom situationalen zum nicht-situationalen Sprachverstehen

Diese Bereiche bilden deshalb den Fokus für die gezielte Diagnostik und die Therapie.

4. Grundhaltung in der Therapie

Ziel einer Therapie ist es, dem Kind zu zeigen, was Verstehen ist und ihm Wege aufzuzeigen, wie es sein Verstehen sichern kann. Das Kind soll mit Hilfe der Therapie die Sprache als ein verlässliches System erfahren und als verlässliches Mittel für sich einsetzen lernen. Es soll wissen, wann es verstanden hat und wann nicht, und lernen, auf das Nichtverstehen zu reagieren. Dadurch, dass es merkt, dass es sich lohnt Sprache zu verstehen, lernt es auch wieder hinzuhören.

Für ein solches Therapieverständnis sind folgende Überlegungen grundlegend:

- Verstehen ist dann interessant, wenn wir Dinge erfahren, die wir noch nicht kennen oder wenn wir uns Dinge sagen, die wir noch nicht wissen.
- Kinder sind grundsätzlich neugierig und lernbereit. Das bedeutet, dass sich alle Kinder für irgendwas interessieren, das sich auch lohnen würde mit Sprache in Beziehung zu bringen (Zollinger 2010a, Bürki 2008).
- Motivation und Interesse steuern die Aufmerksamkeitsleistungen im Kindesalter entscheidend (Perret 2000). Kinder lenken die Aufmerksamkeit dann wieder auf die Sprache, wenn sie entdecken, dass sie über die Sprache etwas Neues, etwas Spannendes in Erfahrung bringen können.

Bei der Therapieplanung orientieren wir uns grundsätzlich an den Kompetenzen des Kindes. Diese geben uns auch die möglichen therapeutischen Mittel vor. Basis bildet deshalb eine sorgfältige Diagnostik, welche eine umfassende Einschätzung der Sprach-

verstehenskompetenzen und der damit einhergehenden Strategien beinhalten muss. Die gezielte Beobachtung in der Interaktion ist deshalb in der frühen Diagnostik unerlässlich (Abb. 1).



Abbildung 1: Kinder sind grundsätzlich neugierig und lernbereit.

5. Therapie mit Kleinkindern

Schwierigkeiten im Sprachverstehen stehen immer in Verbindung mit der Schwierigkeit, sich Vorstellungen zu Wörtern, Sätzen oder Texten aufzubauen. Deshalb bereitet die Therapie mit kleinen Kindern auf den Vorstellungserwerb vor oder baut auf ihm auf. Das Spiel als therapeutisches Mittel eignet sich für diese Erwerbsphasen am besten. Zum einen holen wir das Kind in der Spielsituation direkt bei seinen Bedürfnissen und Interessen ab (Winnicott 2002, Bürki 2003). Zum anderen ist bei der Arbeit mit dem Spiel als therapeutischem Mittel der Transfer von der Therapie in den Alltag des Kindes am sichersten gewährleistet. Das Kind spielt zu Hause nochmals, was es in der Therapie entdeckt hat. Es erzählt den Bezugspersonen, was ihm dabei gefällt und macht die Erfahrung, dass es ihm gelingt, mittels Sprache seine Vorstellungen zugänglich zu machen.

In der Therapie mit kleinen Kindern spielt man nicht etwa ziellos, sondern fordert sie innerhalb der

Symbolspielkompetenzen zu neuen Schritten heraus, welche nach neuen Verstehenskompetenzen verlangen. Die Therapeutin setzt an den vorhandenen Verstehenskompetenzen des Kindes an und begleitet es bei den nächsten Entwicklungsschritten. Sie lässt das Kind das Spiel wählen und beobachtet, wofür es sich interessiert. Gleichzeitig versucht sie es dabei zu unterstützen, das, was es verstanden hat, in eine Handlung umzusetzen und das Verstandene somit eigenständig zu sichern. In der konkreten Situation bringt sie Wort und Ding miteinander in Beziehung. Die Therapeutin fragt, um zu klären, etwas zu planen oder zu entwickeln. Sie macht gezielt Spielangebote und ermöglichen dem Kind, etwas Neues zu entdecken. Sie setzt die Bedeutung ins Zentrum und bietet Sprache an, die diese Bedeutungen repräsentiert.

Fallvignette 1: Vom triangulären Blickkontakt zum situationalen Verstehen

Joel war 30 Monate alt, als er zu mir kam. Er sprach erst einzelne Wörter und gebrauchte diese kaum kommunikativ. Der trianguläre Blickkontakt war vereinzelt, aber nicht konstant zu beobachten. Auf meine sprachlichen Äußerungen zeigte er nur wenig Reaktion. In den Therapiestunden interessierte er sich spontan für die Autos und die Tiere aus dem Bauernhof. Er stellte die Kühe ins Haus und ordnete die Hühner nebeneinander. Ich begann, diesen Tätigkeiten sprachlich eine Bedeutung zugeben, wie etwa: „Die Hühner stehen alle nebeneinander, weil sie jetzt Futter bekommen“. Dann streute ich den Tieren ein paar Plastikperlen (stellvertretend für das Futter) hin und ließ sie diese aufpicken. Joel beobachtete zuerst aufmerksam. Dann begann er mich mit einem „hmm“ aufzufordern, die Handlung nochmals auszuführen. Bestätigend triangulierte er mit dem Blick und forderte mich erneut auf, die Handlung zu wiederholen. „Mehr?“ sagte ich, „noch mehr Futter?“ und schaute ihn fragend an.

„Mee“ sagte er und machte erneut mit dem Blick eine Verbindung zwischen mir und den Tieren.

Merke: Im Hier und Jetzt beginnen

Ist der trianguläre Blickkontakt oder das situationale Sprachverstehen noch nicht verlässlich, beginnen wir im Hier und Jetzt (Zollinger 1991). Dadurch kann das Kind die Sprache direkt mit dem, was im Moment geschieht in Beziehung bringen. Wir gehen von dem, was in der Situation passiert aus und haben so einen gemeinsamen Referenzbezug. Mittels der anwesenden Gegenstände, Personen und Handlungen gelingt es dem Kind, der Sprache direkt eine Bedeutung zu geben. Der Aufbau der Vorstellung wird dabei direkt durch die Handlung gestützt.

Fallvignette 2: Das situationale Verstehen stützen

Mesdiel lernte ich mit 3 ½ Jahren kennen. Sie verstand situationale und vereinzelt auch häufig gehörte nicht-situationale Äußerungen (wie bspw. „die Jacke hängt draußen“), wandte dabei aber noch die Schlüsselwortstrategie (Mathieu 2008, 2013, Zollinger 2010a) an. So gelang es ihr, gestützt durch das Hier und Jetzt einfache Sätze zu verstehen. Bei komplexeren Sätzen orientierte sie sich am letzten Wort und interpretierte den Satz dann so, wie er ihr logisch erschien (Mögliche-Ereignis-Strategie, Mathieu 2008). Bei Nichtverstehen wick sie häufig auf das visuelle Kompensieren aus und fragte nicht nach.

In der entwicklungspsychologischen Haltung von Piaget gehen wir davon aus, dass das Kind sich dann in Richtung der nächsten Entwicklungsstufe bewegt, wenn es sich in seiner jetzigen Kompetenz sicher fühlt. Bei Mesdiel ging es deshalb primär nicht darum, möglichst schnell nicht-situational verstehen zu können, sondern sich im

Situationalen so sicher zu fühlen, dass das Interesse für die Prozesse in Raum und Zeit automatisch ins Zentrum ihres Interesses rücken würde. Es ging also darum, die Qualität ihrer Kompetenzen auszubauen und zu stützen.

In einer Therapiestunde wählte Mesdiel das Arztspiel. Sie wollte die Ärztin sein, ich sollte mit dem Stofftier Nili zu ihr in die Praxis kommen. Ich berichtete, dass Nili umgefallen sei und sich den Kopf angestoßen habe und bat sie, ihn zu untersuchen. Schnell merkte ich, dass das Arztspiel für Mesdiel noch wenig mit der Vorstellung einer Krankheit oder eines Unfalls zu tun hatte, sondern viel mehr damit, alle Gegenstände, die sich im Arztkoffer befanden zu explorieren. Sie nahm zuerst ein Notizheft und begann, darin zu schreiben. Ich fragte sie, was sie denn schreibe, worauf sie antwortete „Mami“. Nun sagte ich, ob sie auch noch etwas von Nili schreiben wolle, zum Beispiel wie alt er sei. Sie bejahte, schrieb eine Wellenlinie und sagte dazu „drei“. Nun kam ich auf Nilis Schmerzen zurück und fragte, ob sie ihm Salbe auf den Kopf streichen wolle, da er sich ja den Kopf angestoßen habe. Sie bejahte erneut und begann die Salbe überall auf dem Tier zu verteilen. Ich gab ihrem Tun Bedeutung und sagte, das er sich wohl noch an anderen Stellen am Körper weh getan habe, am Bein, am Bauch, an den Armen. Sie nickte und strich an den von mir genannten Stellen nochmals Salbe ein.

Merke: Kongruenz von Handlung und Sprache

Die Sprache soll zu Beginn der Therapie möglichst das repräsentieren, was über die Handlung manifest und als Resultat wichtig ist. Die Therapeutin beschreibt, was sie beobachtet. Sie stellt fest, was sie sieht. Sie gibt der Tätigkeit des Kindes mit Sprache eine Bedeutung. Sprache soll

in dieser Phase noch kongruent sein mit dem, was das Kind tut. Beschreiben, was stattfindet oder unmittelbar davor stattgefunden hat und im Moment noch direkt wahrnehmbar ist. „Oh, nun ist der ganze Körper voller Salbe!“; „Das ist aber ein großes Pflaster“; „Jetzt ist gerade bisschen Wasser ausgeleert“ etc.

Fallvignette 3: Nicht-situationales Verstehen und das Unterstützen der Fähigkeit des Fragenstellens

Ist das situationale Verstehen gefestigt, geht es darum, zum nicht-situationalen Verstehen zu kommen. Dies bedeutet, dass die Sprache eine Vorstellung von etwas Abwesendem auslöst und nicht mehr nur etwas direkt Wahrnehmbares repräsentiert. So kann das Kind mittels Sprache eine Repräsentation zum Wort aufbauen, ohne dass die Bedeutung gleichzeitig extern über den Gegenstand oder die Tätigkeit erfahrbar sein muss.

Gemeinsam beginnen wir im Hier und Jetzt und machen gezielt Vorschläge in Raum und Zeit. Was war schon und was kommt noch? Was brauchen wir für eine nächste Tätigkeit, wo und wann soll diese stattfinden und wer ist dabei? Wir fragen und einigen uns. Wo nötig, präzisieren wir. In dieser Phase geht es zentral um das sprachliche Verarbeiten von dem, was gerade passiert ist und/oder um das Planen in kleinen



Schritten von dem, was noch kommt (Abb. 2). Im Spiel repräsentiert diese Phase das lineare Symbolspiel und den Übergang in die Planung der symbolischen Sequenz.

Noah beschäftigte sich mit knapp drei Jahren in einer Therapiestunde mit der Briobahn. Gemeinsam begannen wir zu bauen und unterhielten uns darüber, wie denn der Schienenstrang verlaufen solle. In der Kiste fand Noah auch einen Tunnel, den er einfügen wollte. Es gelang ihm jedoch nicht, diesen auf Antrieb korrekt einzupassen. „Du musst den Tunnel umdrehen!“, half ich mit Sprache. Noah versuchte es diesmal vertikal, was gar nicht passte. „Nein, leg den Tunnel so hin, dass du die Gleise siehst“, ergänzte ich. „So?“ fragte Noah und fügte den Tunnel korrekt ein. Durch das Rütteln an den Teilen hatte sich die Brücke in der Mitte gelöst. „Oh, jetzt ist die Brücke entzweigegangen“, bemerkte ich. „Wo? Wo ist sie offen?“, fragte Noah und wendete sich der Brücke zu, um diese wieder zusammenzufügen.

Merke: Sprache bewusst einsetzen, um Probleme zu lösen

Die Therapeutin versucht immer, zuerst sprachlich zu Lösungen beizutragen. Das Kind soll die Erfahrung machen, dass Verstehen ohne Kompensieren ausreichen kann. Erst wenn die Therapeutin merkt, dass das Kind sie nicht versteht, unterstützt sie es direkt über die Handlung. So stützt sie die Sprache und den Aufbau einer Vorstellung über die konkrete Tätigkeit

Noah fand den Bahnhof in der Briokiste. Ich fragte ihn, was denn das sei? Er antwortete: „Eine Tankstelle“. Nun sagte ich nicht „nein, das ist doch ein

Abbildung 2: Ob es später auch noch ein Geschenk auszupacken gibt?

Bahnhof“, sondern nahm die Bedeutung, die er gegeben hatte auf und sagte, „ah, müssen deine Züge Benzin tanken?“. Er fügte die Tankstelle in den Schienenstrang ein, holte einen Waggon und füllte ihn (symbolisch) mit Benzin. Ich nahm die Idee auf, fuhr mit meinem Waggon ebenfalls zur Tankstelle und fragte: „Wie viel kostet das Tanken?“ „Zwei Franken“ seine Antwort. Ich war mit dem Preis einverstanden und auch mein Waggon wurde gefüllt.

Die Waggonen begannen ihre Runden zu drehen. Sie nahmen Passagiere auf, fuhren zum nächsten Bahnhof und ließen sie wieder aussteigen. Einmal fragte ich Noah: „Wo gehen diese Kinder hin?“. Seine Antwort: „In die Ferien.“ „Wohin fahren sie in die Ferien, in die Berge oder zum Strand?“, lautete meine weiterführende Frage. „Hmm, zum Strand.“ Und etwas später ergänzte er: „Dann brauchen sie aber ein Badetuch. Hast du ein Badetuch?“

führende Alternativen an. Einerseits zeige ich so, dass ich seine Idee verstanden habe, andererseits erweitere ich so das Geschehen und nehme die Äußerung als möglichen nächsten Spielinhalt auf. „Habe ich dich richtig verstanden, wollen die Passagiere an der nächsten Haltestelle aussteigen?“ „Jetzt ging es mir aber zu schnell, wieso möchte die Puppe die Banane nicht essen?“

Merke: Zusammen etwas entstehen lassen

Ein wichtiger Aspekt des Sprachverstehens ist das Wissen um die Reziprozität im Verstehensprozess. Das Kind entdeckt, dass die Worte der Therapeutin bei ihm eine Vorstellung auslösen. Genauso realisiert es, dass diese adäquat reagiert, wenn es sich sprachlich mitteilt. Verstehen und Verstanden-Werden gehören unmittelbar zusammen. Wir sind daran interessiert, uns gegenseitig im Spiel die eigenen Gedanken, Ideen und Gefühle zugänglich zu machen (Abbildung 3).

Merke: Fragen stellen sichert das Verstehen aktiv

Noah sichert sein Verstehen immer häufiger und besser durch seine Fragen ab. „Habe ich dich richtig verstanden? Verstehst du unter Strand auch baden?“ Damit überprüft er, ob seine Vorstellung des Spiels zu meiner passt. Um das Kind in dieser Kompetenz zu unterstützen lohnt es sich, wenn die Therapeutin aktiv ein entsprechendes Modellverhalten zeigt. Sie klärt und vertieft mit ihren Fragen die Äußerungen oder Tätigkeiten des Kindes. Auf Noahs Antwort zu den Ferien biete ich zwei weiter-

Exkurs: Frühes Monitoring des Sprachverstehens

Unauffällige Kinder beginnen schon Ende des zweiten Lebensjahres ihr Verstehen zu kontrollieren und gegebenenfalls zu reagieren, wenn ihnen das, was sie verstanden haben komisch, unmöglich oder falsch erscheint. Die Prozesse des Monitoring des Sprachverstehens (MSV) (Zimmermann 2012, Schönauer-Schneider 2012, vgl. auch den Beitrag von Diem/Schmitz in diesem Heft) sind bei Verstehensschwierigkeiten immer auch mit betroffen. Da das Kind sein Verstehen kaum sichert und es daran gewöhnt ist, nur ungenau zu verstehen, überprüft es die Äußerung auch nicht auf ihren Inhalt. Schönauer-Schneider beschreibt, dass über das „Vermitteln der repräsentativen und kommunikativen Funktion der Sprache“ (2012, 168) in der Therapie mit kleinen Kindern Monitoringprozesse ausgelöst werden. Wenn die Therapeutin nachfragt, zusammenfasst, was sie schon verstanden hat und äußert, was sie noch nicht weiß, zeigt sie modellhaft, wie man sein Verstehen überprüfen und gegebenenfalls reagieren kann. Eine andere Möglichkeit besteht darin, im Spiel auch einmal etwas Falsches zu sagen. Dies bedingt, dass das Symbolspiel stabil ist. Noah will den Brand beim Unfall löschen. Ich sage „Ah, jetzt kommt gerade der Krankenwagen“. „Nein, die Feuerwehr“, korrigiert er mich sogleich. Eine an-



Abbildung 3:
„Zusammen etwas entstehen lassen“

dere Möglichkeit ist es, eine Aufgabe zu stellen, die gerade nicht lösbar ist. Eine Frau hat sich beim Unfall verletzt, worauf ich sage: „Leg die Frau ins Bett“ obwohl gar kein Bett da ist. Noah fragt: „Wo, wo Bett wo?“ „Ach ja, wir haben gar kein Bett, wo könnten wir sie denn hinlegen?“

Fallvignette 4: Frühes zusammenhängendes Verstehen

Im frühen Vorschulalter ist das nicht-situationale Verstehen in Qualität und Quantität etabliert. Nun interessiert sich das Kind vermehrt für Zusammenhänge, was auch den Einbezug von Grammatikkenntnissen in den Verstehensprozess erfordert. Das Kind versteht Sätze und setzt die einzelnen Sätze zu einer Geschichte zusammen. Diese Fähigkeit, sich nun zum Gehörten eine „bewegte Vorstellung“ in Form eines kleinen Films aufbauen zu können, spiegelt sich erneut direkt im Spiel wider: Aus dem Symbolspiel entwickelt sich das Rollenspiel, bei dem das miteinander Spielen im Vordergrund steht (Bürki 2008, 2003). Dafür braucht man den Aufbau einer verlässlichen, gemeinsamen Vorstellung. Wir einigen uns auf ein Thema, besprechen den Inhalt des kommenden Spiels, verteilen die Rollen und erzählen uns gegenseitig, was wir gerne tun würden. Automatisch verwenden wir nun auch eine Grammatik, die unsere Vorstellungen möglichst präzise abbildet. Wir sprechen über Zukünftiges (Futur) und Möglichkeiten (Konjunktiv) und verwenden dabei längere Sätze (Haupt-, Nebensatzstrukturen). Die Planung kann nur stattfinden, wenn die Sätze der Spielpartnerin auch verlässlich entschlüsselt werden. Das Rollenspiel wird somit stark durch die Sprache strukturiert und auch von ihr gesteuert.

Jenny war vier, als sie mir zu Beginn der Stunde erzählte, sie würde bald mit ihren Eltern nach Sardinien in den Urlaub fahren. Deshalb wolle sie heute Urlaub spielen. Sie wollte die Mama von den zwei Baby-Puppen sein,

ich wäre die Oma, die sie begleitete. Wir packten die Koffer, definierten mit zwei Stühlen das Flugzeug, kauften die Fahrkarten und flogen los. Im Flugzeug sagte ich, dass ich mich langweile und fragte, ob der Flug noch lange dauern würde. Jenny bejahte. Ich sagte: „Schade gibt es keine Zeitschrift im Flugzeug.“ Jenny schaute sich um, deutete dann auf einen Stapel Bilderbücher auf dem Tisch und sagte: „Dort drüben gibt es Zeitschriften, im Flieger.“ Es war ihr gelungen, meine Äußerung, die eine sprachliche Repräsentation einer fiktiven Idee von mir war, zu verstehen und im Spiel gut darauf zu reagieren.

Später sprachen wir darüber, was wir machen würden, sobald wir gelandet wären. Ich sagte: „Auf Sardinien gehe ich dann gleich zum Strand.“ Jenny erwiderte: „Und ich gehe einkaufen.“ Ich sagte: „Soll ich die Kinder mit an den Strand nehmen? Dann musst du mir aber noch die Sonnencreme mitgeben.“ Sofort sagte Jenny: „Nein ich gehe Strand und creme die Kinder ein, du kannst einkaufen gehen.“ „Ich will aber nicht einkaufen gehen, ich möchte lieber baden.“ Jenny: „Ok, wir gehen heute nicht einkaufen.“ Dieser kurze Dialog zeigt schön, wie es dem Mädchen gelang, eine gemeinsame Vorstellung aufzubauen, ihre Idee daraufhin zu verändern, weil ihr meine Idee besser gefiel, dies mittels Sprache auszudrücken und mit einer Lösung zu ergänzen.

6. Schluss

Sprachverstehensprozesse sind im Kleinkindalter immer entwicklungs-auslösende Prozesse. Sie setzen bei den Interessen des Kindes an, wodurch das Kind offen und bereit ist für die Verknüpfung von Sprache mit der Welt, welche sie repräsentieren soll. Es ist in der Therapie deshalb entscheidend, mit dem Kind über das zu sprechen, was ihm wichtig ist. Das

Kind zeigt uns, welche Wörter für es wichtig und welche Satzstrukturen nötig sind, um das zu repräsentieren, was es beschäftigt. Oft passiert dann ein Schritt in der Therapie, wenn wir die Gefühlswelt des Kindes in Worte fassen. Indem wir „So ein Mist!“ sagen, wenn das Auto nicht in den Lift passt oder: „Da ist die Puppe aber traurig, wenn sie keinen Keks kriegt“. Das Kind erlebt in solchen Situationen zwei wichtige Dinge: Zum einen, dass die Therapeutin diese Gefühle kennt und somit versteht. Zum anderen, dass auch diese Gefühle sprachlich erfasst und ausgedrückt werden können. Sie bekommen einen Namen, sind somit mitteilbar und werden dadurch auch besser fassbar.

Literatur

- Amorosa, H.; Noterdaeme, M.** (2003): Rezeptive Sprachstörungen. Göttingen: Hogrefe Verlag
- Bishop, D.V.M.** (1997): Uncommon Understanding. East Sussex: Psychology Press.
- Bürki, D.** (2008): Vom Symbol- zum Rollenspiel. In: Zollinger, B. (Hrsg.): Kinder im Vorschulalter. Bern: Haupt. 11 – 46.
- Bürki, D.** (2003): Spiel- und Sprachentwicklung. praxis ergotherapie 15, 4 – 9.
- Mathieu, S.** (2008): Entwicklung und Abklärung des Sprachverständnisses. In: Zollinger, B. (Hrsg.): Kinder im Vorschulalter. Bern: Haupt. 83 – 137.
- Mathieu, S.** (2013): „Mein Kind versteht alles, aber ...“ Therapie des Sprachverständnisses. In: Zollinger, B. (Hrsg.): Wenn Kinder die Sprache nicht entdecken. Bern: Haupt. 45 – 54.
- Perret, E.** (2000): Gehirn und Verhalten: Neuropsychologische Diagnostik und Therapie. In: Medizin, Forschung und Wissenschaft auf dem Gebiet der Legasthenie. Tagungsbericht des Verbands Dyslexie Schweiz.
- Piaget, J.** (1972): Sprachen und Denken des Kindes. Düsseldorf: Schwann, Pädagogischer Verlag.
- Schmitz, P.** (2012): Erfassung von Sprachverstehenskontrollprozessen. Forum Logopädie 26, 6 -12.

Schönauer-Schneider, W. (2012): Therapiebausteine. In: Hachul, C.; Schönauer-Schneider, W.: Sprachverstehen bei Kindern. München: Urban & Fischer. 168 – 174.

Winnicott, D.W. (2002): Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart: Klett-Cotta.

Zimmermann, A. (2012): Monitoring des Sprachverstehens – Ergänzung der Sprachverstehens-Diagnostik um einen funktionalen Aspekt. Ludwig-Maximilian-Universität München. Unveröff. Masterarbeit.

Zollinger, B. (1991): Förderung des Sprachverständnisses als Integration symbolischer und kommunikativer Prozesse. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie Bd. 3, Störungen der Semantik. Berlin: Marhold. 110 – 128.

Zollinger, B. (2010): Spracherwerbsstörungen. Bern: Haupt.

Zollinger, B. (2010 a): Die Entdeckung der Sprache. Bern: Haupt.

Die Autorin



Susanne Mathieu

lic. phil., dipl. Logopädin
Kleinkinderpraxis für Logopädie
Anwandstrasse 2
CH-8004 Zürich
mathieu@kleinkinderpraxis.ch

Liebe Leserinnen und Leser,

wir freuen uns sehr über Ihr großes Interesse an unserer Zeitschrift und hoffen, dass sie Ihnen weiterhin wertvolle Anregungen für Ihre eigene Praxis liefern wird.

Heute möchten wir Sie auch noch einmal herzlich dazu einladen, sich aktiv an der inhaltlichen Gestaltung zu beteiligen. Die Zeitschrift soll von Ihren Erfahrungsberichten und Ihren theoretisch fundierten sprachtherapeutischen und sprachheilpädagogischen Maßnahmen in Schule und Praxis leben.

Wir freuen uns auf Ihre Rückmeldungen und Ihre Beiträge:

amayer2@uni-koeln.de

tanjaulrich@gmx.net

Mit herzlichen Grüßen



Andreas Mayer



Tanja Ulrich