

Sprachverständnis im Kleinkind- und Vorschulalter

Diagnostische und therapeutische Aspekte

SAL-Bulletin Nr. 129
September 2008

Einleitung

Verstehenskompetenzen entwickeln sich früh, und sie nehmen bei der Entdeckung der Sprache eine entscheidende Rolle ein. Hat ein Kind Mühe, Sprache zu verstehen, bleibt es auf nonverbale Informationen, die sich aus der Situation ergeben, angewiesen. Um zu Bedeutung zu kommen versucht es, die anwesenden Menschen und Gegenstände so miteinander in Beziehung zu bringen, wie es ihm logisch erscheint. Es kann sich nicht vom Hier und Jetzt lösen und mittels Sprache Bezüge zu Morgen oder Gestern, der abwesenden Grossmutter oder der Spielgruppe vom Nachmittag herstellen. Wird die Sprache dann bei guten auditiven Wahrnehmungsleistungen dennoch scheinbar erworben, bleibt sie oberflächlich und wenig flexibel und wird in der Regel dazu verwendet, das was im Moment passiert, verbal zu begleiten. Die Schwierigkeiten Sprache zu verstehen behindern das Kind in vielen anderen Entwicklungsprozessen, was zu zusätzlichen Störungen führt. Im frühen Spracherwerb drückt sich dies im Ausbleiben von sprachlich-kommunikativer Aktivität aus. Das Kind beginnt in der Folge nicht, bzw. erst spät zu sprechen. Dem Sprachverständnis kommt dadurch im frühen Spracherwerb eine Schlüsselfunktion zu (Zollinger 1995, Bishop 1997), denn Kommunikation kann nur mit guten Verstehenskompetenzen erfolgreich funktionieren. In der Diagnostik und der Therapie muss diesem Aspekt Rechnung getragen werden.

Susanne Mathieu,
lic. phil., Logopädin
und Autorin

Referat gehalten
an der SAL-Tagung
vom 30.11.2007

Was ist Sprachverständnis

Sprache verstehen ist ein innerer Prozess, der nicht direkt einsehbar ist. Für die benötigten Vorgänge braucht das Spracherkennungssystem, wie neuere Forschungen zeigen, höchstens 600 Millisekunden pro Wort (Friederici, 2003: 44). Sprache verstehen ist aber nicht ein rein technischer Vorgang, sondern eine mehrdimensionale Fähigkeit. Bis ins Schulalter und dem Erwerben der Schriftsprache, findet das Verstehen in der mündlichen Kommunikation zwischen Menschen statt. Sprachverständnis wird dann notwendig, wenn ich wissen möchte, was mir jemand über die Welt berichtet, oder wenn ich mir wünsche, dass mein Gegenüber versteht, was ich ihm mitteilen möchte. Mittels Sprache machen wir einander unsere Erfahrungen, Erlebnisse, Gedanken, Gefühle und Vorstellungen erst zugänglich. Verstehen bewegt sich zwischen emotionalen, kognitiven, symbolischen und sozial-kommunikativen Prozessen und stellt eine Beziehung zwischen ihnen her. Über das Verstehen wird die Gegenstandswelt mit der Personenwelt verknüpft und es entsteht das Bedürfnis nach verbaler Kommunikation.

Das Sprachverständnis ist als isolierte Leistung für das Kind nicht wichtig. Das einzelne Wort, der einzelne Satz bekommt erst im kindlich relevanten Kontext Bedeutung. Es macht daher auch keinen Sinn, es isoliert zu betrachten. Sprache verstehen wird wichtig, wenn etwas anders abläuft als gewohnt: Die Mutter fordert Lilo

heute auf, die Puppe zum Schlafen nicht ins Bett, sondern in den Puppenwagen zu legen. Sprache verstehen ist notwendig, um eine Geschichte genau zu verstehen: Die Kinder sollen ein Bild malen, das zur Geschichte passt, welche die Kindergärtnerin zuvor erzählt hat. Sprachverständnis benötigen wir, wenn wir nicht schon im Voraus wissen, was unser Gegenüber von uns möchte: Linda möchte mit ihrer Freundin planen, wie das Mutter-Vater-Kind-Spiel ablaufen soll. Sprache verstehen ist zwingend, wenn einem das Gegenüber etwas erzählt, was man noch nicht weiss: Georg bespricht mit Oma am Telefon, wie denn die Ritterburg aussieht, die er sich zu Weihnachten wünscht.

Sprachverständnisenwicklung

Das Kleinkind macht gegen Ende des ersten Lebensjahres mit der Entdeckung des referentiellen Blickkontakts die Erfahrung, dass seinem Tun und seinen Äusserungen Bedeutung zugeordnet wird. Es bringt Sprache mit Inhalten in Verbindung und versteht sie im Moment, in der Situation. Das Sprachverständnis ist jetzt situational. Die Prozesse der Dezentrierung ermöglichen Ende des zweiten Lebensjahres, dass sich das Kind zu Wörtern eine Vorstellung, ein inneres Bild aufbauen kann (Zollinger 1988). Es kann aufgrund von Wörtern an Dinge, Orte, Menschen und Tätigkeiten denken. Es versteht die Worte nun auch dann, wenn die Gegenstände nicht anwesend sind. Sprachverständnis wird nicht-situational. Sprache bekommt damit auch ausserhalb des Kontextes Bedeutung und kann sich auf die Vergangenheit und die Zukunft genauso beziehen, wie auf alle denkbaren Orte. Zwischen drei und vier Jahren kann das Kind Zusammenhänge zwischen den Sätzen herstellen und entschlüsselt diese korrekt in zeitlicher und räumlicher Abfolge. Es beginnt Erzählungen zu verstehen. Eine Fähigkeit, welche bis zum Schulalter quantitativ zunimmt und sich qualitativ entscheidend verbessert (Mathieu 1998). Das Kind bezieht zunehmend die Grammatik in seinen Verstehensprozess mit ein und versteht im frühen Schulalter auch komplexe Sachverhalte, die mittels komplexer Grammatik dargestellt werden.

Auffälligkeiten

Schwierigkeiten im Sprachverständnis 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, sind vielfältig. Kommunikationsschwierigkeiten treten auf, welche das Kind verunsichern und die Beziehungsaufnahme mit anderen Kindern erschweren. Aus Missverständnissen entstehen Konflikte, die sich kaum klären lassen. Frustrierende Lernerfahrungen wirken sich zunehmend negativ auf das Selbstwertgefühl aus. Es entsteht ein Leidensdruck, welchen das

Kind mit dem Lernen und dem sozialen Umfeld, und nicht direkt mit seinen Verstehensschwierigkeiten in Verbindung bringt (Amorosa, 2003: 41). Wären sich die Kinder darüber bewusst, dass sie nicht gut verstehen, könnten sie nach fehlenden Informationen fragen. Doch die Kinder realisieren nicht, dass der Grund für Missverständnisse, Lernmisserfolge etc. im fehlenden Verstehen liegt. Kinder mit Verstehensschwierigkeiten fragen deshalb entweder nicht, oder andauernd - ohne sich wirklich für die Antwort zu interessieren.

Diagnostik von Sprachverständnisschwierigkeiten

Eine umfassende Diagnostik orientiert sich an den Kenntnissen der unauffälligen Entwicklung. Sie versucht einerseits Fähigkeiten zu testen, andererseits die Strategien des Kindes im Umgang mit angebotener Sprache und sein Verhalten zu beobachten. Daraus lassen sich Ansatzpunkte für therapeutische Interventionen ableiten. Über die vielen Erfahrungen in der Erfassung und Therapie mit kleinen Kindern, kennen wir heute die Dynamik von kindlichen Sprachverständnisschwierigkeiten sehr gut. Wir wissen um die heiklen Punkte und versuchen festzustellen, ob diese verlässlich erworben worden sind. Diese unterscheiden sich je nach Alter des Kindes. Es gehören der referentielle Blickkontakt, der Übergang vom situationalen zum nicht-situationalen Sprachverständnis, die Art des Fragenstellens, das zusammenhängende Sprachverständnis und das Verstehen von komplexen grammatikalischen Strukturen dazu. Beobachtungen machen wir im gemeinsamen Spiel, innerhalb der Kommunikation, anhand von informellen Verfahren und mittels normierter Testverfahren.

Diagnostik im Spiel und innerhalb der Kommunikation

Das Spiel bietet uns die Möglichkeit das situationale und das nicht-situationale Sprachverständnis sowie das Frageverhalten als Ausdruck der Verstehenskompetenz zu beurteilen. Wir beobachten das Kommunikationsverhalten des Kindes (den referentiellen Blickkontakt, non-verbale Anteile) und die Möglichkeit des Kindes, uns seine Vorstellungen zugänglich zu machen. Bei älteren Kindern rückt das zusammenhängende Sprachverständnis ins Zentrum, welches für die gemeinsame Spielplanung notwendig ist.

Konkret beobachte ich im gemeinsamen Spiel mit dem Kind, wie es auf meine *Kommunikationsangebote* eingeht, und ob es selber Sprache an mich richtet. Benennt es Dinge, bittet es mich um Hilfe, fragt es? Genauso beobachte ich, wie es mit meinen *Fragen* umgeht. Diese verändern sich mit zunehmendem Alter in ihrer Komplexität. So frage ich das Kleinkind in der Abklärung bspw., wo denn die Mama sei, oder was man mit dem Messer machen kann, das es gerade in der Hand hält. Das

Vorschulkind konfrontiere ich mit einer Frage zu etwas Abwesendem wie bspw., was es gerne im Kindergarten spiele, oder einer «wieso»- oder «warum»-Frage. So zeigt es mir, ob es schon sprachliche Zusammenhänge versteht.

Neben der kommunikativen Ebene erfasse ich, wie das Kind mit *Aufforderungen und Aufträgen* umgeht, die ich im Spiel an es richte. Dabei variiere ich die Aufträge in ihrer Komplexität. In einer Spielsituation, in der wir für ein Stofftier kochen, bitte ich das Kind, kleine Knetwürste, die vor ihm liegen, in den Topf zu legen. Anschließend bitte ich es, den Topf auf den Herd zu stellen. Wichtig ist dabei, dass ich selber nicht zum gewünschten Gegenstand hinschaue, oder gar auf ihn zeige. Dass das Kind die beiden *situationalen Aufträge* verstanden hat, zeigt es mir, indem es die gewünschten Handlungen ausführt. Macht es nichts oder schaut es mich nur erwartungsvoll an, ohne nachzufragen, ist dies ein Zeichen dafür, dass es mich nicht verstanden hat. Meine Worte lösen, obwohl sie durch den Kontext gestützt sind, noch keine genügend verlässliche Vorstellung aus, die das Kind in eine Handlung umsetzen könnte.

Nicht-situationale Aufträge sind deshalb komplexer, weil sie nicht mehr direkt vom Kontext gestützt werden. Etwa wenn sich die geforderten Gegenstände nicht mehr auf dem Tisch vor dem Kind, sondern im Kasten befinden. Dadurch stellen sie eine grössere Anforderung an die Vorstellungsbildung. Das Kind muss zuerst an den Gegenstand denken, um ihn suchen und finden zu können. In der Abklärung bitte ich das Kind zum Beispiel Teller zu holen, die hinter ihm auf dem Regal liegen, oder das Stoffnilpferd, das für das Kind nicht sichtbar, noch in seinem Bett liegt.

Ist das Kind in seiner Spielentwicklung fortgeschritten, beobachte ich, wie es mir im Spiel seine Ideen ankündigt und dadurch seine Vorstellungen von kommenden Handlungen vermittelt. Dies gibt auf der Ebene der Sprachproduktion Auskunft darüber, ob es Spielhandlungen schon in einen Ablauf bringen kann, und spiegelt die Fähigkeit, Zusammenhänge zu verstehen. Mit dem Vorschulkind diskutiere ich seine Ideen und bringe eigene Vorschläge in die Spielplanung ein. Kann das Kind mit mir schon eine gemeinsame Vorstellung aufbauen und ist es fähig und bereit, seine inneren Bilder zugunsten des Zusammenspiels zu verändern? Die Prozesse der Planung vollziehen sich mittels Sprache. Sie verlangen die Kompetenz des Verstehens in gleichem Masse wie diejenige des Produzierens.

Strategien

Eine gute Diagnostik fragt nicht nur nach Anzahl Punkten bzw. Fähigkeiten und Störungen, sondern ist daran interessiert, wie das Kind in Momenten des Nichtverstehens reagiert und welche Strategien es für sich entdeckt hat, mit dem Nichtverstehen umzugehen.

1. Bei Nichtverstehen nachfragen:

Dies ist die beste Strategie, um zu fehlenden Inhalten zu kommen. Das Kind merkt, dass die Inhalte nicht genügend verlässlich entschlüsselt werden konnten und es deshalb nicht weiss, wie es reagieren soll.

2. Kompensieren:

Kompensationsstrategien ermöglichen es dem Kind, Inhalte über andere Kanäle als die Sprache zu erschliessen. Praktisch immer gehört das visuelle Kompensieren dazu. Über das Schauen und Beobachten kommt man zu den Informationen, die mittels Sprache nicht zugänglich waren. Fordert die Kindergärtnerin alle Kinder auf, die Jacke anzuziehen und draussen zu warten, beobachtet das Kind was alle Kinder tun und tut dann dasselbe.

3. Vermeiden und ausweichen:

Vermeidungsstrategien sind jene Strategien, die dem Kind helfen, einer sprachlichen Aufforderung oder Frage auszuweichen, ohne dabei auf anderem Weg zum Inhalt zu kommen. Die am häufigsten zu beobachtende Strategie dieser Gruppe ist die «Ja-Sage»-Strategie (Zollinger 1995, Mathieu 1998). In diese Gruppe gehören auch Pseudofragen, (Fragen die gestellt werden, ohne an der Antwort interessiert zu sein) und das «Vielsprechen» (Sprechen ohne dem Gegenüber wirklich etwas mitteilen zu wollen).

Grundsätzlich gehören Kompensationsstrategien zu den besseren Strategien, als die Vermeidungsstrategien. Das Kind versucht nicht nur, mit der Situation klar zu kommen, sondern mittels Strategie auch zu Inhalten zu kommen.

Informelle Verfahren und normierte Testverfahren

Tests geben Auskunft darüber, wie Kinder ohne Stütze des Kontextes, Sprache verstehen. Dies macht dann Sinn, wenn wir überprüfen möchten, ob das Kind Grammatikkenntnis in den Verstehensprozess einbezieht, und ob es diesen auf Zusammenhänge ausrichtet. Im Bereich des Grammatikverständnisses werden vorwiegend normierte Tests angewendet, im Bereich des Geschichten-Verstehens informelle Verfahren.

Um zu überprüfen, ob das Kind sein Verstehen auf Zusammenhänge ausrichtet, können wir dem Kind eine Geschichte erzählen und ihm im Anschluss daran Fragen stellen, die auf die Zusammenhänge ausgerichtet sind. Dieses Verfahren gibt Aufschluss darüber, wie das Kind Informationen zu einem Ganzen verknüpft und so zu bedeutungsvollen Inhalten kommt. Ebenso lassen sich davon Strategien ableiten. Die Geschichtentests müssen bestimmte Kriterien betreffend Länge und Komplexität erfüllen, um Kinder im Vorschulalter und Schulalter repräsentativ zu erfassen

(siehe dazu Geschichtentests von Mathieu 1998: 94ff). Bei Kleinkindern lohnt es sich, mit Hilfe eines Bilderbuches zu beobachten, ob das Kind schon einen Handlungsablauf erkennt oder die Bilder noch einzeln, jedes für sich anschaut.

Tests zum Grammatikverständnis überprüfen vorwiegend die Ebene der Syntax und (wenige Aspekte) der Morphologie. In der Regel lässt man dabei das Kind aufgrund eines gehörten Satzes, das Passende aus einer Gruppe von Bildern auswählen. Die Testauswertung zeigt dann auf, ob das Kind Grammatikkenntnis in den Verstehensprozess einbezieht, und ob es sich im Altersvergleich in der Norm befindet. Bishop (1997) betont die Wichtigkeit des Bildauswahlverfahrens bei der Überprüfung von Grammatikverständnis. Es scheint ihr die beste Möglichkeit, den Kontextbezug beim Verstehen möglichst klein zu halten. Auch wenn dies in den gängig verwendeten Verfahren nicht erwähnt wird, ist es wichtig auch bei einem Test mittels Bildauswahlverfahren zu beobachten, welche Strategien das Kind bei Nichtverstehen anwendet. Die Aufgabenstellung zwingt das Kind nämlich dazu, ein Bild auszuwählen, auch wenn es nicht verstanden hat und lässt keine Kompensationsmöglichkeiten zu.

Aus Sicht der Praxis ist es bedauerlich, dass den normierten Verfahren im wissenschaftlichen Kontext viel mehr Bedeutung zugemessen wird, als den informellen Verfahren und den Beobachtungen im diagnostischen Prozess. Dabei geht gerade das Erfassen von Strategien verloren, was viel darüber aussagt, wie das Kind mit seinen Schwierigkeiten umgeht und damit Ansätze für die Therapie aufzeigt.

Therapie des Sprachverständnisses

Sprachverständnisschwierigkeiten stehen immer in Verbindung mit der Schwierigkeit, sich aufgrund gehörter Sprache Vorstellungen aufzubauen. Sprachverständnistherapie bereitet deshalb entweder auf den Vorstellungserwerb vor oder baut auf ihm auf. In der Praxis liegt der therapeutische Fokus bei ebenfalls auffälliger Sprachproduktion leider selten auf dem Sprachverständnis (siehe Veit 1992). Es ist jedoch eine unbestrittene Erkenntnis, dass sich weniger Sekundärsymptome entwickeln, je früher Sprachverständnisschwierigkeiten erkannt und behandelt werden. Es lohnt sich, mit dem Sprachverständnis zu beginnen.

In der Therapie nutzen wir das Spiel als Mittel, um Prozesse des situationalen, nicht-situationalen und zusammenhängenden Sprachverständnisses zu unterstützen. Die Verstehensprozesse des Kleinkind- und Vorschulalters hängen eng mit den Prozessen des Spiels, insbesondere der Spielplanung und damit der Kommunikation zusammen. Übungsbehandlungen im klassischen Sinne machen erst auf der Ebene des Lesesinnverständnisses, und damit verbunden dem Verstehen von komplexer Grammatik, Sinn. Es braucht dazu die Fähigkeit, im Nicht-Hier und Nicht-

Jetzt verlässliche Vorstellungen aufzubauen. Genauso verlangt es die Fähigkeit, auf einer Metaebene über die Sprache und die spezifischen Formen, die ihre Inhalte strukturieren und definieren, nachzudenken. Die Entscheidung, ob wir klassisch üben oder über das Spiel therapieren, sollten wir deshalb nicht vom Lebensalter, sondern von den Verstehenskompetenzen des Kindes abhängig machen.

Ziele in der Therapie

Ziel einer Therapie ist, 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 verstehen und als verlässliches Mittel für sich einsetzen lernen. Es soll wissen, wann es verstanden hat und wann nicht. Indem es merkt, dass Sprache verstehen etwas verändert, lernt es auch wieder hinzuhören und seine Sprache mit dem Wunsch zu gebrauchen, beim Gegenüber etwas auszulösen. Ziel der Therapeutin muss es somit sein, eine tragfähige Beziehung zum Kind aufzubauen und es zu neuen Schritten herauszufordern. Eine Annäherung an ein solches Therapieverständnis findet statt, indem wir uns selber neue Fragen stellen:

Was will ich vom Kind wissen?

Was zeigt mir das Kind durch sein Spiel, sein Verhalten von sich? Was verstehe ich, was kann ich einordnen und was nicht? Was möchte ich gerne wissen und wie komme ich zu diesen Informationen?

Wann ist verstehen interessant?

Verstehen ist dann interessant, wenn wir Dinge erfahren, die wir noch nicht kennen, wenn wir uns Dinge sagen, die wir noch nicht wissen. Wenn wir miteinander ins Gespräch kommen und nicht einander Wissen abfragen.

Wie erwecke ich beim Kind das Interesse, wieder auf die Sprache zu achten?

Motivation und Interesse steuern die Aufmerksamkeitsleistungen im Kindesalter entscheidend (Perret 2000: 23f.). Kinder lenken die Aufmerksamkeit dann wieder auf die Sprache, wenn sie ihr Bedeutung entnehmen können. Wenn sie entdecken, dass sie mit Sprache etwas Neues, etwas Spannendes in Erfahrung bringen können.

Was könnte genau dieses Kind interessieren?

Wir gehen davon aus, dass Kinder grundsätzlich neugierig und lernbereit sind. Das bedeutet, dass sich alle Kinder für irgendwas interessieren. Es liegt auch an uns herauszufinden, was das sein könnte (Zollinger 1995, Bürki 1998).

Regeln der Therapie

Übergeordnet gehören zu jeder Sprachverständnistherapie, unabhängig von Lebens- und Entwicklungsalter, einige wichtige Regeln, welche die Inhalte der Therapie und das therapeutische Verhalten betreffen.

Im Hier und Jetzt beginnen

Wollen wir das Kind dabei unterstützen, sein Verstehen eigenständig zu überprüfen und zu sichern, so müssen wir im Hier und Jetzt, in der konkreten Situation, beginnen. Wir zeigen dem Kind im Spiel, wie es über das Handeln seine Vorstellungen für die anderen sichtbar und erlebbar machen kann und sich die Bedeutung durch die Tätigkeit klärt und festigt. So fordere ich Martina beim Kochen auf, die Töpfe auf den Herd zu stellen und etwas später die Kerze aus dem Ofen zu nehmen. Indem sie dies tut, zeigt sie mir, dass sie mich verstanden hat. Gleichzeitig verankert sie die Bedeutung der Worte für sich selber, indem sie diese in Handlung umsetzt. Martina braucht noch die Töpfe, den Ofen und die Kerze, die vor ihr stehen, um diese Aufträge ausführen zu können, da sie erst situational gut versteht. Im Hier und Jetzt beginnen bedeutet, dass wir erst eine kleine Anforderung an den Aufbau von Vorstellung stellen, da das Kind Sprache direkt mit dem, was im Moment geschieht in Beziehung bringen kann. Wir gehen von dem, was in der Situation geschieht aus und haben dadurch denselben, gemeinsamen Referenzbezug. Situationales Sprachverstehen ist jetzt gefordert. Mittels der anwesenden Gegenstände, Personen und Handlungen ist es möglich, der Sprache direkt Bedeutung zuzuordnen. Die Vorstellung wird dabei noch von der Handlung gestützt.

Spielen wir in der Therapie mit dem Kind, holen wir es direkt bei seinen Bedürfnissen und Interessen ab (Winnicott 2002, Bürki 2003). Zudem ist der Transfer von der Therapie in den Alltag des Kindes am ehesten gewährleistet. Das Kind spielt zu Hause nochmals, was ihm in der Therapie gefallen hat. Und es versucht dort, mit anderen Kommunikationspartnern darüber zu sprechen, was immer bedeutet, ihnen mittels Sprache seine Vorstellungen zugänglich zu machen.

Zusammen etwas entstehen lassen

Wir gehen nicht mit der Haltung in eine Stunde, dem Kind etwas beibringen zu wollen. Gemeinsam wollen wir das Spiel gestalten und planen. Wir sind daran interessiert, uns gegenseitig im Spiel die eigenen Vorstellungen zugänglich zu machen. Andrin braucht für die Meerestiere ein Gewässer. Wir kleben ein grosses Papier auf den Boden und malen ein Meer. Nun möchte er auch noch die Pinguine dazunehmen, welche sich aber vor den Haien und Walfischen fürchten. Ich schlage vor, aus Styropor einen Eisberg zu basteln, auf dem sie sicher sind.

Weniger Sprechen ist mehr. Sprache aber auch nicht weglassen, sondern sie bewusst in bedeutungsvollen Momenten verwenden

Kinder mit Sprachverständnisschwierigkeiten sind Meister darin, uns in der Kommunikation den Ball zuzuspielen. Sie lenken geschickt von den geplanten Inhalten ab, verwickeln uns in Pseudogespräche und bringen uns dazu, selber viel zu sprechen. So sind wir mit uns und unseren Tätigkeiten beschäftigt und davon abgelenkt, etwas von ihnen zu wollen. In der Therapie versuche ich deshalb immer, in einem ersten Schritt sprachlich zu Lösungen beizutragen. Ich sage: «Nimm dir einen Stuhl» wenn das Kind etwas möchte, das sich oben auf dem Regal befindet. Oder «Dreh den Schlüssel», wenn es eine Kasse öffnen möchte. Erst wenn ich merke, dass das Kind mich nicht verstanden hat, unterstütze ich es über die Handlung und stütze so die Sprache und den Aufbau einer Vorstellung mit dem konkreten Inhalt.

Kongruenz von Handlung und Sprache

Die Sprache soll zu Beginn der Therapie möglichst das repräsentieren, was über die Handlung manifest ist (Mathieu 2000). In einer Stunde läuft Eva das Wasser über, das sie in eine Pfanne eingiessen möchte. Auf dem Tisch entsteht eine Lache. Mein erster Impuls ist es zu sagen, «macht gar nichts, ist überhaupt nicht schlimm.» In der Sprachverständnistherapie ein «verschenkter» Moment. Ich versuche zuerst einmal, gar nichts zu sagen. Schaut mich Eva dann fragend an, im Sinne von: «Findest du das schlimm oder nicht?» sage ich zuerst, «oh, ist ein bisschen Wasser ausgeleert?» und beschreibe damit, was stattgefunden hat und im Hier und Jetzt noch sichtbar ist. «Macht gar nichts! Hol doch einen Lappen und wisch das Wasser auf.» So habe ich Sprache kongruent zur Situation benutzt und habe ausgehend vom Hier und Jetzt, einen Bezug ins Nicht-Situationale (Nicht-Hier und Nicht-Jetzt) gemacht.

Über Gefühle sprechen, auch über schwierige Realitäten, um diesen auch sprachlich eine Form zu geben

Schon früh beginnen sich Kinder für Themen zu interessieren, die nicht einfach gegenständlich repräsentierbar sind. Wut, Trauer, Frustration aber auch Freundschaft oder Streit. Damit man Gefühle in Worte zu fassen lernt, müssen sie dann benannt werden, wenn sie auftauchen. Jens ist frustriert, weil die Garage, die er aus Klötzen gebaut hat, zum xten Mal umfällt. In dieser Situation passt die Äußerung der Therapeutin «so ein Mist» besser, als ein tröstend gemeintes «macht doch nichts». «Mist» passt zu dem, was Jens im Moment fühlt. Es ist wichtig, dass das Kind in solchen Situationen zweierlei erlebt. Zum einen, dass sein Gefühl etwas ist, was auch die Therapeutin kennt und somit versteht. Zum anderen, dass auch dieses Gefühl sprachlich gefasst werden kann, es einen Namen bekommt und somit mitteilbar wird.

Literatur

- Amorosa, H./ Noterdaeme, M. 2003. Rezeptive Sprachstörungen. Göttingen, Hogrefe.
- Bishop, D.V.M. 1997. Uncommon Understanding. East Sussex, Psychology Press.
- Bürki, D. 1998. Vom Symbol- zum Rollenspiel. In: Zollinger, B. (Hg). Kinder im Vorschulalter. Bern, Haupt.
- Bürki, D. 2003. Spiel- und Sprachentwicklung. In: Praxis Ergotherapie, 1/2003, 4 – 9.
- Friederici, A.D. 2003. Der Lauscher im Kopf. In: Gehirn und Geist, 2/2003, 43 – 45.
- Mathieu, S. 1998. Entwicklung und Abklärung des Sprachverständnisses. In: Zollinger, B. (Hg). Kinder im Vorschulalter. Bern, Haupt.
- Mathieu, S. 2000. «Mein Kind versteht alles, aber...» Therapie des Sprachverständnisses. In: Zollinger, B. (Hg). Wenn Kinder die Sprache nicht entdecken. Bern, Haupt.
- Perret, E. 2000. Gehirn und Verhalten: Neuropsychologische Diagnostik und Therapie. In: Medizin, Forschung und Wissenschaft auf dem Gebiet der Legasthenie. Tagungsbericht des .Verband Dsylexie Schweiz'.
- Veit, S. 1992. Sprachproduktion, Sprachverständnis und Verhalten bei dysgrammatisch sprechenden Vorschulkindern. Universität München, Dissertation.
- Winnicott, D.W. 2002. Vom Spiel zur Kreativität (10. Aufl.). Stuttgart, Klett-Cotta.
- Zollinger, B. 1988. Spracherwerbsstörungen (2.Aufl.). Bern, Haupt.
- Zollinger, B. 1995. Die Entdeckung der Sprache. Bern, Haupt.