

Entwicklungspsychologische Grundlagen der Sprachtherapie

Barbara Zollinger

In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.) (2017), Kompendium der akademischen Sprachtherapie und Logopädie. Band 2: Interdisziplinäre Grundlagen. Stuttgart, Kohlhammer: 235-251

1 Einleitung

Sprache hat zwei Hauptfunktionen: einerseits die Repräsentation mit dem Ziel, die Welt darzustellen, und andererseits die Kommunikation mit dem Ziel, die Welt zu verändern. Die Voraussetzung für die Entwicklung der repräsentativen Funktion liegt einerseits in der Fähigkeit, Vorstellungen aufzubauen und andererseits darin, diese Vorstellungen in Symbole, d.h. in Wörter und Sätze zu übertragen. Vor allem der zweite Schritt ist komplex. Vorstellungen sind eher ganzheitlich, während das Symbolsystem Sprache streng linear ist: Wörter bestehen aus einer Reihe von Lauten. Sätze bestehen aus einer Reihe von Wörtern. Erzählungen oder Texte bestehen aus einer Reihe von Sätzen. Das heißt: „Man muss es auf die Reihe bringen“ (Zollinger 2014b). Die Prozesse, welche den Aufbau dieser Kompetenzen mitbestimmen, geschehen in der Auseinandersetzung mit der Gegenstandswelt, im wesentlichen durch die Entwicklung des Symbolspiels (Zollinger 1987, 1995).

Die Voraussetzung für die Entwicklung der kommunikativen Funktion liegt im Anspruch, anderen Personen etwas mitteilen (Sprachproduktion) beziehungsweise den Äußerungen anderer Personen zuhören (Sprachverstehen) zu *wollen*. Die Prozesse, welche den Aufbau dieser Kompetenzen mitbestimmen, geschehen in der Auseinandersetzung mit der Personenwelt (Ich-Du) und können durch die Entwicklung der Individuation beschrieben werden. Letztlich handelt es sich bei der Sprache immer um eine Verknüpfung der Gegenstands- mit der Personenwelt im Sinne einer Dreiecksbeziehung „Ich-Du-Gegenstand“. Diese Verbindung ist nicht von Beginn an gegeben, sondern wird im zweiten Lebensjahr durch den triangulären Blickkontakt aufgebaut, welcher die Grundlage bildet für die Begriffsbildung und das Sprachverstehen (Zollinger 1987,1995).

2 Spracherwerbsbestimmende Prozesse

2.1 Vorstellung, Symbol- und Rollenspiele

Das Kind lernt Vorstellungen aufzubauen, indem es verschiedene Erfahrungen mit den Gegenständen macht. Es muss die Dinge sehen und greifen, um sie zu *begreifen*. Durch die Auseinandersetzung mit den Dingen lernen Kinder ab dem Alter von 12-15 Monaten, alltägliche Gegenstände ihrer Funktion entspre-

chend zu gebrauchen, unabhängig davon, ob sie diesen konkreten Gegenstand schon einmal gesehen haben (Largo & Howard 1979, Mc Cune Nicolich 1981).

Das Funktionsspiel bildet damit eine wesentliche Grundlage für die Begriffsbildung.

Es ist an das Hier und Jetzt gebunden und gekennzeichnet durch repetitive Tätigkeiten. Es bildet die Basis für die Erfahrung, dass sich Wörter in verlässlicher Weise auf vertraute Personen, alltägliche Gegenstände, Tätigkeiten oder Situationen beziehen.

Etwa mit **eineinhalb Jahren** machen Kinder beim funktionellen Spielen die Entdeckung, dass Handlungen ein Resultat haben, dass sie mit ihren Tätigkeiten Spuren hinterlassen. Damit verändert sich die Welt radikal. Durch die Konzentration auf das Handlungsergebnis wird es möglich, diesem auch eine *Bedeutung* zu geben und damit auf Nicht-Vorhandenes Bezug zu nehmen, bspw. der Strich ist *wie* etwas, das ich schon gesehen habe, *wie* eine Schlange. Der funktionale Strich wird damit zum Symbol für mögliche Schlangen dieser Welt. Auf diese Weise schafft das Kind den Übergang vom Handeln zum Denken und es eröffnen sich die Dimensionen Raum und Zeit (Zollinger 1987, 1995).

Die Konzentration auf das Handlungsergebnis erlaubt nicht nur erste symbolische Handlungen, sondern führt auch zur Sequenz. Bedeutung geben ruft sozusagen nach einer weiterführenden Handlung. Wenn das Kind zum Beispiel Wasser aus einer Flasche in eine Tasse leert und die volle Tasse ins Zentrum rückt, ruft dies danach, das Wasser einer Puppe zu trinken zu geben. Und wenn es sich auf die Puppe konzentriert, die getrunken hat, ruft dies nach einer weiteren Tätigkeit, zum Beispiel die Puppe schlafen zu legen. Aus der Repetitivität der funktionalen Tätigkeiten entwickelt sich auf diese Weise die Linearität der symbolischen Tätigkeiten, welche typisch sind für das dritte Lebensjahr (Zollinger 1995).

Etwa ab dem **dritten Geburtstag** können sich Kinder nicht mehr nur einzelne Dinge oder Personen vorstellen, sondern ganze Szenen oder Ereignisse. Entsprechend wird das Spielthema nun im Vorhinein festgelegt, die passenden Spielgegenstände zusammengesucht und der Spielablauf gemäß den eigenen Wünschen *geplant*. Die Fähigkeit, Vorstellungen im Rahmen eines gemeinsamen Spiels zu teilen, entwickelt sich im vierten und fünften Lebensjahr in der Form des Rollenspiels (Bürki 1998). Man kann diese Phase auch als Sozialisierung des Symbolspiels bezeichnen. Will das Kind eine Rolle übernehmen und aufrechterhalten, muss es nicht nur klare Vorstellungen über den Inhalt dieser Rolle aufbauen, sondern diese der Rolle des Gegenübers laufend anpassen und verändern können. Das ausgebildete Rollenspiel, das heißt die Fähigkeit, eine Rolle einzunehmen und über eine bestimmte Zeit einzuhalten, setzt einerseits die Fähigkeit zu verlässlichen und differenzierten Vorstellungen voraus; gleichzeitig sind aber auch gut

ausgebildete sprachliche Fähigkeiten erforderlich, insbesondere im Sprachverstehen, aber auch in der Sprachproduktion. Die Beobachtung des Rollenspiels bildet damit eine gute Möglichkeit, zu beurteilen, ob das Kind schulfähig ist (Zollinger 1998).

2.2 Individuation und Sozialisation

Während des **ersten Lebensjahres** macht das Kind die Erfahrung, dass seine Bezugspersonen in den meisten Situationen verstehen, welche Bedürfnisse es hat (Stern 1985). Säuglinge zeigen von Beginn an eine begrenzte Anzahl von Grundgefühlen wie Freude, Interesse, Kummer, Ekel, Überraschung, etwas später auch Angst und Ärger (Meyer, Horstmann 2006, Siegler, de Loach, Eisenberg 2011). Es ist ihnen aber noch nicht möglich, diese als solche zu erkennen und zu unterscheiden. Sie sind deshalb auf Bezugspersonen angewiesen, welche ihre Bedürfnisse mit elterlicher Intuition (Papousek 1994) erkennen, ihnen eine spezifische Bedeutung geben und sie auch befriedigen. Dadurch entsteht schon in den ersten Wochen eine Art „Zwei-Einheit“ (Spitz 1967), welche die Grundlage für eine sichere Bindung darstellt (Bowlby 1953, Ainsworth 1967). Das Kind *erlebt* die Bezugsperson in dieser Zeit so, als ob sie in es hineinsehen und im gleichen Moment dasselbe fühlen könnte. Für die Entwicklung einer sicheren Bindung spielt auch die Sprache von Anfang an eine zentrale Rolle (Fonagy et al. 2004). Über das Sprechen strukturiert die Bezugsperson die verschiedenen Gefühlszustände, hebt sie voneinander ab und gibt ihnen Kontur (Zollinger 2014a).

Anfang des **zweiten Lebensjahres** verändert sich die Beziehung zwischen dem Kind und seinem wichtigsten Bezugspersonen. Das Kind lernt krabbeln und macht die ersten Schritte, so dass es nun Nähe und Distanz zur Mutter mitbestimmen kann (Mahler 1979). Gleichzeitig wird es ihm dadurch möglich, die Welt selbständiger zu erkunden. Im Fokus des Interesses stehen dabei primär jene Dinge, welche den Erwachsenen wichtig sind und die nicht für das Kind bestimmt sind, zum Beispiel Mobiltelefone, Fernseher oder auch Blumentöpfe. Dadurch entstehen Situationen, in denen deutlich wird, dass die Bezugspersonen manchmal andere Absichten und Gefühle haben als das Kind. Es entstehen die ersten Konflikte und der Gebrauch des Wortes „nein“ durch die Erwachsenen steigt sprunghaft an. Die Konfrontation mit dem „nein“ ist zwar oft frustrierend, gleichzeitig aber interessant. Durch verschiedenste Intonationen, begleitet von starker Gestik und Mimik und schließlich auch entsprechender Interventionen ist das Wort „nein“ ideal, um die Aufmerksamkeit des Kindes auf sich zu ziehen (Zollinger 2011b). Es erstaunt deshalb nicht, dass Kinder das Nein des Erwachsenen spielerisch provozieren und schon mit etwa 15 Monaten beginnen, auch selbst Nein zu sagen. Es folgt eine Phase, in der sie in der Interaktion mit Erwachsenen wie mit anderen Kindern auf Aufforderungen mit Nein reagieren, als ob sie damit herausfinden wollten, was durch den Gebrauch dieses Wort passieren kann. Auf diese Weise machen sie ganz spielerisch die wohl wichtigste Entdeckung des zweiten Lebensjahres: Mit Wörtern kann man etwas bewirken (Zollinger 1985).

Gleichzeit erlebt das Kind, dass es zwar bezüglich vieler Ereignisse denkt und fühlt wie die anderen Men-

schen (Identifikation); es entdeckt aber auch, dass es eigene, individuelle Bedürfnisse hat, welche manchmal nicht mit denjenigen der anderen Personen übereinstimmen (Individuation). Das Wort „nein“ teilt uns damit in ein „Ich“ und ein „Du“. Es ist auch das erste Wort, das wir im eigentlichen Sinne „teilen“ und bildet damit die Basis der „Mit-Teilung“ und wird auch als erstes „Ur-teil“ bezeichnet (Seewald 1992).

Über die Möglichkeit, erste Vorstellungen aufzubauen, kann das Kind ab dem Alter von **18-24 Monaten** ein Bild von sich selbst entwickeln. Es kann sich im Spiegel erkennen, nennt sich beim Namen und sagt etwas später „ich“ (Mahler 1979). Das Wort „ich“ ist insofern ein spezielles Wort, als es im Gegensatz zu anderen Wörtern nicht über die direkte Nachahmung erworben werden kann. Gleichzeitig ist es das einzige Wort, das sich aus der Sicht des Sprechenden nur auf ein einziges Objekt dieser Welt bezieht, nämlich auf sich selbst (Zollinger 2011a). Ab dem Alter von etwa zwei Jahren hat das Kind nicht nur ein Bild von sich selbst, sondern auch eine Vorstellung seiner Fähigkeiten und Möglichkeiten entwickelt. Es freut sich, wenn ihm eine Handlung gelingt („smile of mastery“), realisiert aber auch auftretende Schwierigkeiten und ärgert sich über sich selbst. Kagan (1982) hat diese Fähigkeit als „Ich-Standard“ bezeichnet. Sie bildet die Grundlage für die Entwicklung eines Störungsbewusstseins (Zollinger 2008).

Die Zeit zwischen achtzehn und vierundzwanzig Monaten wird als Höhepunkt der Individuationsentwicklung bezeichnet und bildet die Voraussetzung für den Blick in die Welt hinaus.

Damit rückt im dritten Lebensjahr der „andere Dritte“ ins Zentrum des Interesses; meist ist dies der Vater, es kann aber auch eine andere Bezugsperson sein. Dieser andere Dritte ist dadurch interessant, dass er anders ist, irgendwo und irgendwann zu sehen ist. Damit verkörpert er die Dimensionen Raum und Zeit und bildet sozusagen die Brücke in die Welt hinaus (Seewald 2007).

Gleichzeitig stellt sich mit dem anderen Dritten eine ganz neue Frage, nämlich die des Geschlechts (Seewald 1992): bin ich wie der Vater oder wie die Mutter? bin ich ein Bub oder ein Mädchen? Aus dieser Position heraus machen Kinder anfangs des vierten Lebensjahres eine völlig neue Erfahrung; sie sehen sich nicht nur mit der Mutter oder mit dem Vater, sondern sehen die Mutter mit dem Vater und erleben sich selbst als „Dritte“. Diese Erfahrung bildet eine wichtige Voraussetzung für die geistige Dezentrierung und damit für die Sozialisierung in der Gruppe der Gleichaltrigen (Katz-Bernstein 1998, Zollinger 1998). Seewald umschreibt dies so: „Ich sehe, wie die anderen mich etwas tun sehen“ (1992, 434).

2.3 Triangulärer Blickkontakt, Begriffsbildung und Sprachverstehen

Sprache beruht immer auf einer Dreiecks-Situation, d.h. sie kommt vom Menschen, ist an ein Du gerichtet und bezieht sich auf etwas Drittes, d.h. auf einen Gegenstand oder später auf ein Thema. Um die Sprache

als Kommunikationsmittel zu entdecken ist es wichtig, dass Kinder die Welt der Dinge mit der Welt der Personen verknüpfen lernen. Diese Fähigkeit erfolgt zwischen **9 und 12 Monaten**, wenn das Kind erstmals nach einer Tätigkeit den Blick an das Gegenüber richtet, als ob es fragen wollte „hast du das gesehen/ gehört?“ bzw. „was meinst du dazu?“ Durch diesen Blick stellt das Kind einen Bezug, eine Referenz zum Gegenstand her oder das Dreieck Ich-Du-Gegenstand, weshalb er als referentieller (Bruner 1979) oder triangulärer Blickkontakt (Zollinger 1987) bezeichnet wird. Gleichzeitig beginnt das Kind in dieser Phase auf Dinge zu zeigen, um den Blick der Bezugspersonen auf bestimmte Dinge zu lenken (Bruner 2002) und stellt so aktiv Situationen gemeinsamer Aufmerksamkeit her (Tomasello 2009).

Zwischen **zwölf und achtzehn Monaten** bildet der trianguläre Blickkontakt die zentrale Form des kommunikativen Austausches. Bei jedem Ereignis „fragt“ das Kind auf diese Weise, was andere dazu sagen und lernt so, Wörter mit Gegenständen, Handlungen und Situationen zu verknüpfen.

Der trianguläre Blickkontakt und das Zeigen bilden eigentliche Gefäße für die Begriffsbildung und die Entwicklung des Sprachverstehens.

Diese aktive „fragende“ Position des Kindes ist umso zentraler, wenn man bedenkt, wie komplex das sprachliche System ist. So gibt es für eine Sache wie bspw. eine Lampe verschiedene Wörter wie Lämpchen, Licht, Leuchte oder Neonröhre, während sich das Wort /Lampe/ wiederum auf viele verschiedene Lampen bezieht, die sehr unterschiedlich aussehen können. Zudem ist /Lampe/ zwar oft ein Licht, Licht jedoch nicht zwingend /Lampe/. Einen *Begriff* von /Lampe/ zu entwickeln heißt also nicht einfach, das Wort mit dem Gegenstand zu verknüpfen, sondern es bedeutet eine aktive Auseinandersetzung mit den Lampen dieser Welt in Interaktion mit verschiedenen Menschen, die etwas zu diesen Lampen sagen. Dies wird durch die Tatsache erleichtert, dass die Welt des Kindes im zweiten Lebensjahr noch ganz vom Hier und Jetzt bestimmt und damit überschaubar ist. Sie besteht im Wesentlichen aus täglich wiederkehrenden Tätigkeiten an einem oder verschiedenen Orten mit einer oder mehreren (Bezugs-) Personen, welche diese Tätigkeiten in einer oder mehreren Sprachen kommentieren. Eine zentrale Bedeutung haben dabei die Repetitionen und Rituale. In den täglichen Routinehandlungen bilden sie den Rahmen, in dem das Kind erste sprachliche Regelmäßigkeiten erkennen und sein diesbezügliches Wissen überprüfen kann.

Betrachtet man Spracherwerb aus dieser Perspektive wird deutlich, warum Kinder ohne Probleme zwei, drei oder sogar vier verschiedene Sprachen erwerben können – unter der Bedingung, dass sie den triangulären Blick zeigen (Zollinger 2004). Tatsächlich stellt die Zwei- oder Mehrsprachigkeit aus heutiger und historischer Sicht keine Besonderheit, sondern den Normalfall dar. Schätzungsweise 60% der Weltbevölkerung sind mehrsprachig (Schaffner 2012). Die Erfahrung zeigt, dass Kinder mehrere Sprachen problemlos erwerben können unabhängig davon, ob sie mit den Sprachen gleichzeitig oder hintereinander, in reiner oder gemischter Form konfrontiert werden.

Durch die aktive Auseinandersetzung mit Personen, Dingen und Wörtern ist es dem Kind bereits mit etwa fünfzehn Monaten möglich, auf Aufforderung einen vorhandenen Gegenstand zu geben (Hachul & Schönauer-Schneider 2012). Die meisten Eltern haben in dieser Phase das Gefühl, das Kind verstehe jetzt alles. Aus fachlicher Sicht ist es jedoch so, dass dieses erste Sprachverstehen noch ganz an das Hier und Jetzt gebunden ist. Wenn das Kind ein Wort hört, schaut es, zu welchem vorhandenen Gegenstand es am besten passt. Noch kann es aber nicht an ein genanntes Ding „denken“. Wenn das Kind mit etwa zwei Jahren erste Vorstellungen aufbauen kann, ist es fähig, aufgrund eines Wortes ein inneres Bild aufzubauen. Jetzt kann es beispielweise einen genannten Gegenstand *suchen* gehen (Zollinger 1987, 1995). Gleichzeitig realisiert es erstmals, dass man Sprache verstehen oder auch *nicht verstehen* kann. Durch diese Unterscheidung wird es notwendig, Sprache in Produktion und Verstehen zu *überwachen*. Es entwickelt ein erstes Monitoring des Sprachverstehens (MSV). In der Folge reagieren Kinder mit einem fragenden Blick, mit „hä?“ oder „nein“, wenn ein Erwachsener ein bekanntes Bild oder Objekt falsch benennt (Schönauer-Schneider 2008) oder mit einem Kunstwort nach einem Gegenstand fragt (bspw. „gib mir das Fikula“) (Zimmermann 2014, Zollinger, Zimmermann 2015).

Im Laufe des **dritten Lebensjahrs** lernen Kinder einfache Sätze zu verstehen, das heißt sie können sich sowohl den Handelnden, die Handlung, wie auch Ort oder Art der Handlung vorstellen. Damit sind sie fähig, absurde Aufforderungen wie bspw. „Kämm die Puppe mit dem Löffel!“ zu erkennen und dies nonverbal durch einen fragenden Blick auszudrücken oder verbal durch „nein“ zurückzuweisen (Zollinger 1987, 1995). Ab dem vierten Lebensjahr, wenn Kinder nicht nur an einzelne Dinge, Handlungen oder Personen denken, sondern sich auch ganze Szenen oder Ereignisse vorstellen können, wird es ihnen möglich, erste kleine Geschichten zu verstehen (Mathieu 1998, 2014). Sie erfassen dabei auch nicht explizit erwähnte, aber von der Geschichte her logische Zusammenhänge und können nachfragen, wenn ihnen etwas unklar ist (was, welches, warum?) (Hachul & Schönauer-Schneider 2012).

2.4 Entdeckung und Entwicklung der Sprache

Zwischen **zwölf und achtzehn Monaten** beginnen Kinder die ersten Wörter zu sprechen. Meist sind es die Wörter „Mama“, „Papa“ und etwas später auch „nein“, sowie verschiedene Lautmalereien wie bspw. „brumbrum“ (Auto), „tschutschu“ (Zug), „mämäm“ (essen), „pipi“ (Vogel), „wuwu“ (Hund). Insgesamt äußert es in dieser Zeit etwa zehn bis zwanzig Wörter (Szagun 2007). Das Besondere an diesen ersten Wörtern ist, dass sie wie das Sprachverstehen noch an das Hier und Jetzt gebunden sind. Das Kind sagt bspw. „mämäm“ wenn es die Trinkflasche sieht; noch kann es aber nicht „mämäm“ sagen um mitzuteilen, dass es Hunger hat.

Gegen Ende des **zweiten Lebensjahres** mit dem Aufbau von Vorstellungen ändert sich dies. Es ist nun fähig, an die Trinkflasche denken, wenn es das Wort hört und es kann das Wort „mämäm“ sagen, wenn es

hungrig ist. Das Verstehen und auch das Sprechen sind damit nicht mehr an das Hier und Jetzt gebunden. Gleichzeitig beginnt das Kind auf das Resultat seiner Handlungen zu achten und es realisiert, dass es auch mit Wörtern etwas bewirken kann. Über das Sprachverstehen entdeckt es, dass sich Wörter in verlässlicher Weise auf etwas beziehen. Auf diesem Hintergrund macht es die Erfahrung, dass seine gesprochenen Wörter verstanden werden (Zollinger 1995). Diese Erfahrung bildet den Kern der Entdeckung der Sprache. Diese Entdeckung ist insofern wichtig, als sich durch das Denken genau zu diesem Zeitpunkt auch die Dimensionen Raum und Zeit öffnen. Das Kind *braucht* nun die Sprache, um auf das Nicht-Vorhandene, Vergangene oder Zukünftige Bezug nehmen zu können. Gleichzeitig hat es sich zu eben dieser Zeit zu einer selbständigen, individuellen Person entwickelt, so dass es die Sprache nun *braucht*, um seine Absichten und Gefühle mitzuteilen (Zollinger 2010a). Damit wird es notwendig, mehr von dieser Sprache zu erwerben. Das Kind beginnt zu fragen (was ist das?). Auf diese Weise kommt es zu einem Wortschatzspurt und zu einer eigentlichen „Sprachexplosion“. Die meisten Zweijährigen haben bereits einen Wortschatz von 160-200 Wörtern und bilden erste Wortkombinationen (Grimm 2003).

Da im dritten Lebensjahr die Dimensionen Raum und Zeit im Mittelpunkt stehen, beginnen Kinder mit dem Wort „wo?“ nach Abwesendem, Vergangenem und Zukünftigem zu fragen und erwerben auf diese Weise die passenden sprachlichen Strukturen wie Präpositionen, Perfekt und Futur. Durch die Auseinandersetzung mit der Welt der Möglichkeiten wird es notwendig, Subjekt, Handlung und Objekt zu benennen sowie deren Qualität zu bezeichnen, d.h. mit Adjektiven zu beschreiben (Zollinger 2010a). Damit steht im **dritten Lebensjahr** die Grammatikentwicklung im Mittelpunkt (Kaiser Feuerlein 2008), verknüpft mit einem weiteren Anstieg des Wortschatzes (Szagun 2013).

Wenn sich Kinder im **vierten Lebensjahr** ganze Szenen vorstellen können und kleine Geschichten spielen und verstehen, stehen nicht nur die Abfolge, sondern auch die logische Verknüpfung von Ereignissen im Zentrum. Durch Tausende von Warum-Fragen lernt das Kind, dass solche kausalen Verknüpfungen durch ein „weil“ eingeleitet und der Nebensatz im Deutschen durch Verb-Endstellung markiert wird. Mit den Rollenspielen bekommt das Tun-als-ob eine sprachliche Form, was sich ebenfalls im vierten Lebensjahr durch den Gebrauch des Konjunktivs manifestiert (bspw. „du hättest Husten und ich wäre der Doktor.“). Gleichzeitig steht in der Interaktion mit Gleichaltrigen keine Bezugsperson mehr zur Verfügung, welche auch „Ungesagtes“ oder „Unausgesprochenes“ versteht, das heißt das Kind muss nun über ein verlässliches Instrument verfügen, mit dem es seine Absichten, Gedanken und Gefühle ausdrücken kann. Durch die Identifikation mit den Gleichaltrigen wird es in dieser Phase auch wichtig, deren Sprache zu sprechen. Fremdsprachige Kinder sind ab diesem Zeitpunkt hoch motiviert, die Sprache, welche in der Kita gesprochen wird, zu erwerben – und zwar weniger wegen der Erzieherin, als vielmehr wegen ihren gleichaltrigen Freunden und Freundinnen (Zollinger 1998, 2010b).

Sprachkompetente Vierjährige können komplexe Sachverhalte ausdrücken und so strukturieren, dass man

ihren Erzählungen folgen kann (Schröder & Stude 2010). Entscheidend in der Entwicklungsphase zwischen vier und acht Jahren ist der Einstieg in die geschriebene Sprache (Sassenroth 1991). Die Kinder lernen ein zweites Symbolsystem kennen, welches eine weitere Möglichkeit darstellt, Informationen aufzunehmen (Lesen) und sich auszudrücken (Schreiben). Zudem ergibt sich daraus eine bewusste Auseinandersetzung mit der Sprache im Sinne der metasprachlichen Fähigkeiten (Zollinger 1998, Andresen 2005).

3 Spracherwerbsstörungen aus entwicklungspsychologischer Sicht

Zahlreiche Kinder, die später in ihrer Sprachentwicklung auffallen, zeigten schon im Säuglingsalter Regulationsschwierigkeiten, was sich in häufigem Schreien, Störungen des Schlaf-Wach-Rhythmus und/ oder Fütter- und Trinkproblemen äußert (Papousek 2003, Vetsch Good 2014). Bei vielen sind ebenfalls kleinere oder größere Auffälligkeiten in der motorischen Entwicklung und/ oder in der Erfassung und Verarbeitung der Eindrücke in den verschiedenen Wahrnehmungsbereichen zu beobachten (Bürki et al. 2011).

Um die Schwierigkeiten in der Motorik und/ oder in der Wahrnehmung zu überwinden, müssen sich Kinder sehr auf die Handlung konzentrieren, wodurch sie über längere Zeit nicht erkennen können, was sie mit ihren Handlungen bewirken. Sie können diesen keine Bedeutung geben und damit auch kein Symbolspiel entwickeln. Viele bleiben deshalb im funktionalen Hantieren blockiert (Zollinger 1995). Im dritten und vierten Lebensjahr werden sie zunehmend unzufrieden, können sich nur kurz mit einem Gegenstand beschäftigen, was sich in hyperaktivem und oft auch aggressivem Verhalten äußern kann. Andere hingegen ziehen sich in ihre eigene Welt zurück, spielen immer wieder dieselben Spiele, und scheinen sich wenig für Neues zu interessieren (Diem 2009, Bürki et al. 2011). Sowohl in den Situationen der Hyperaktivität wie in denjenigen des Rückzugs fehlt ein gemeinsames Thema, über das man sich mit dem Kind unterhalten kann. Die Sprache wird dann hauptsächlich dazu benötigt, um die Aufmerksamkeit des Kindes zu gewinnen oder zu lenken („Schau mal!“, „Hör mal!“), und weniger, um sich wirklich über etwas auszutauschen (Zollinger 2010b).

Für Kinder mit Wahrnehmungsstörungen, aber auch für Bezugspersonen, die selbst wenig Halt und Sicherheit haben, kann es schwierig sein, eine verlässliche Bindung aufzubauen und die anfängliche Zwei-Einheit später wieder aufzulösen (Brisch 2006). Einige dieser Kinder machen ihre ersten Schritte spät; viele sind ängstlich und verunsichert und zeigen wenig Interesse am Erforschen der Welt (Meins, Russel 1998). Es kommt seltener zu Konflikten, so dass eine aktive Abgrenzung vonseiten des Kindes wie auch der Mutter schwierig ist. Die meisten dieser unsicher gebundenen Kinder haben später Schwierigkeiten, verlässliche Vorstellungen von sich und der Bezugsperson aufzubauen und müssen die Anwesenheit der Mutter auch im Alter von drei bis vier Jahren noch kontrollieren. Sie bleiben scheu und ängstlich, trauen sich nur wenig zu und resignieren sofort, wenn sie auf Schwierigkeiten treffen. Aufgrund dieser Unsicherheiten bleibt auch eine echte Identifikation mit Gleichaltrigen lange Zeit erschwert.

In der Auseinandersetzung mit der Sprache haben die meisten der oben beschriebenen Kinder Schwierigkeit mit dem triangulären Blickkontakt.

Wenn sie sich mit einem Gegenstand beschäftigen, nimmt dies noch mit zwei Jahren ihre ganze Energie in Anspruch – oder sie haben keine echten Erlebnisse mit den Dingen, so dass es nicht interessant ist zu schauen, was das Gegenüber dazu meint. Manche spüren schon früh die Besorgnis oder die Verunsicherung der Bezugsperson und können sie aus diesem Grund nicht erwartungsvoll anschauen. Fehlt aber der trianguläre Blick, bleiben die gesprochenen Wörter im Hintergrund. Die Kommentare der Erwachsenen werden zu einer Art Musik, welche die Handlung „wie von ferne“ begleitet. Für mehrsprachig aufwachsende Kinder sind es dann sozusagen verschiedene Melodien, die sie passiv konsumieren (Zollinger 2010b). Wenn sich das Kind nicht aktiv mit der Sprache auseinandersetzt, kann es kein Sprachverstehen aufbauen und so die Bedeutung der Wörter nur innerhalb vertrauter Situationen erfassen beziehungsweise vielmehr nur „erraten“. Um die entsprechenden Schwierigkeiten zu überdecken, entwickeln viele schon früh geschickte Strategien. Die häufigste besteht darin, „ja“ zu sagen und dann zu tun, was in der betreffenden Situation nahe liegend ist. Dies funktioniert zwar in vertrauten Situationen; die Probleme im Sprachverstehen führen beim Kind aber zu einer zunehmenden Verunsicherung, insbesondere dann, wenn es sich in einer fremden Umgebung befindet (Zollinger 1995, 1998, Mathieu 1998).

Im Bereich der Sprachproduktion äußern zwar fast alle Kinder im Alter zwischen **zwölf und achtzehn Monaten** erste Wörter. Haben sie jedoch bis dahin keine Vorstellungen entwickelt, gibt es kein Bedürfnis, über nicht vorhandene Dinge zu sprechen. Haben sich zudem die Individuationsprozesse verzögert, fehlt die Notwendigkeit, den Bezugspersonen die eigenen Absichten und Gefühle sprachlich mitzuteilen. Gibt es schließlich auch eine Verzögerung des Sprachverstehens, fehlt das Wissen, dass sich Wörter in verlässlicher Weise auf bestimmte Dinge oder Personen beziehen. Auf diesem Hintergrund ist es einem Kind nicht möglich zu entdecken, was es mit der Sprache bewirken kann. Es setzt sich nicht aktiv mit den Wörtern auseinander, beginnt nicht zu fragen und produziert deshalb auch während des dritten Lebensjahres nur einzelne Wörter. Es zeigt einen verzögerten Sprechbeginn und ist damit ein sogenannter „Late Talker“ (Geissmann 2011, von Suchodoletz 2014).

Auch wenn die Entwicklung der Vorstellung, der Individuation und des Sprachverständnisses nach wie vor blockiert ist, beginnen im Alter von drei bis dreieinhalb Jahren fast alle Kinder zu sprechen. Wir gehen davon aus, dass die Reifung der Hirnfunktionen, welche für das Sprechen verantwortlich sind, zu diesem Zeitpunkt so weit fortgeschritten ist, dass das Kind die Sprache nun direkt kopieren kann (Zollinger 1995). Dabei übernimmt es im Alltag häufig geäußerte Phrasen (bspw. „hamme/ tumme no“ haben/ tun wir noch), „s’is das?“ (was ist das?) „wo issi?“ (wo ist sie?), und reproduziert diese dann in ähnlichen Kontexten. Diese Satzteile werden nun verbunden mit sogenannten Passe-par-

tout-Wörtern („der“, „das“, „dort“, „da“). Auf diese Weise beginnt das Kind die Sprache nicht aktiv über Ein- und Zweiwortäußerungen zu konstruieren, sondern reproduziert sozusagen „passiv“ ganze Sätze. So, wie Sprache im Verstehen wie eine musikalische Begleitung erlebt wird, ist nun auch das Sprechen primär Begleitung der Handlungen und selten eine echte Form der Mitteilung. Es ist wie eine Art Musik zur Begleitung der Handlungen. Es fehlt der Anspruch, etwas bewirken zu wollen und damit beim Sprechen auch verstanden zu werden.

Gerade jene Kinder, die aufgrund ihrer Schwierigkeiten in der motorischen Entwicklung oder in den Wahrnehmungsbereichen auch noch mit vier oder fünf Jahren keinen echten Zugang zum Spiel gefunden haben, versuchen nun, mit dem Sprechen ihre Probleme beim Handeln zu kompensieren. Sie sprechen, anstatt zu handeln. Zudem finden sie oft Strategien, wie sie mit dem Sprechen auch die Schwierigkeiten im Verstehen überdecken können. Sie stellen zum Beispiel ununterbrochen Fragen „Was ist das?“ oder „Warum?“ - meist ohne an den Antworten interessiert zu sein (Mathieu, 2007, 2014).

Dadurch können sie jedoch ihre sprachlichen Fähigkeiten nicht aktiv erweitern, so dass der Wortschatz meist eingeschränkt und die Satzbildung rudimentär und fehlerhaft bleiben. Da sie nicht genau wissen, was sie sagen wollen, und ihre Sprechweise aufgrund des fehlenden Monitorings nicht selbst kontrollieren, entstehen zahlreiche Probleme auf der Lautebene. Viele zeigen eine verwaschene Sprechweise mit vielen Lautauslassungen und Lautersetzungen; die Artikulation ist ungenau, undeutlich. Durch die oft hastige, schlecht kontrollierte Sprechweise kommt es zudem oft auch zu Sprechunflüßigkeiten mit Laut- und Silbenrepetitionen (Zollinger 1995, 2010a, 2010b).

Im Kindergarten sind die sprachlichen Auffälligkeiten eher selten das Hauptproblem der beschriebenen Kinder. Im Vordergrund stehen vielmehr die Schwierigkeiten im Kontakt mit den Gleichaltrigen. Die meisten können nach wie vor schlecht alleine und deshalb auch nicht mit den anderen spielen, oder aber sie können sich nur alleine beschäftigen. Da sie auch im Sprachverstehen keine verlässlichen Vorstellungen aufbauen können, ist es ihnen nicht möglich, der Erzählung einer kleinen Geschichte zu folgen oder die Regeln eines einfachen Spiels zu verstehen (Mathieu 1998). Dies führt tagtäglich zu großen Verunsicherungen. Einige Kinder bleiben deshalb sehr ängstlich, zurückhaltend. Andere wiederum versuchen ihre Unsicherheiten durch lautes, aggressives Verhalten zu überdecken.

Bis zum Eintritt ins Schulalter lernen die meisten Kinder einigermaßen gut sprechen. Viele haben aber auch zu diesem Zeitpunkt noch nicht wirklich entdeckt, dass die Wörter Symbole sind, d. h., dass sie sich in verlässlicher Weise auf etwas ganz Bestimmtes beziehen. In der Schule sollten sie nun die Schriftsprache lernen, d.h. neue Symbole (Buchstaben) für die vertrauten Symbole (Wörter) erwerben (Deplazes 2006). Da sie die Symbolhaftigkeit der Wörter aber nicht wirklich erfasst haben, können sie sich auch nicht aktiv mit der Schrift auseinandersetzen und beginnen verspätet zu lesen und zu schreiben. Aufgrund der Schwierigkeiten im Sprachverstehen können viele dieser Kinder immer noch nicht richtig zuhören. Sie scheinen unaufmerksam, unkonzentriert, verträumt oder hyperaktiv. Auf diese

Weise kommt es oft auch zu Schwierigkeiten in anderen schulischen Fächern wie etwa dem Rechnen und die Verhaltensauffälligkeiten nehmen zu (Zollinger 1998, 2004).

4 Merkmale einer entwicklungspsychologischen Sprachtherapie

Sprachentwicklungspsychologische Therapie ist dann indiziert, wenn ein Kind das Angebot seiner natürlichen pädagogischen Umwelt (Eltern, Kita, Geschwister) nicht oder ungenügend aufnehmen und verarbeiten kann, oder anders gesagt: wenn Sprachförderung nicht wirkt. Das Ziel liegt darin, das Kind zu aktiven Spracherwerbsstrategien zu führen, d.h. Sprachtherapie soll Sprachförderung (wieder) möglich machen. Dies geschieht durch den Aufbau verlässlicher Vorstellungen und symbolischer Strukturen, das Stützen der Individuationsprozesse sowie den Aufbau von gesichertem Sprachverstehen mit entsprechenden Fähigkeiten zum Monitoring.

Die Ausgangslage bildet das Spiel. Die grundlegende Haltung der Therapeutin ist gekennzeichnet durch die Frage: Was könnte das Kind mir mit seinem (sprachlichen) Tun erzählen wollen? Diese Haltung steht im Gegensatz zu einem defizit-orientierten Vorgehen, bei dem die Frage im Zentrum steht, was dem Kind beizubringen ist.

4.1 Aufbau verlässlicher Vorstellungen und symbolischer Strukturen

Die therapeutische Technik besteht in diesem Bereich darin, den spontanen Tätigkeiten des Kindes direkt eine Bedeutung zu geben. Dadurch wird die Konzentration auf das Handlungsergebnis gelegt und das Kind erfährt unmittelbar, dass es mit seinem Tun etwas bewirken kann (Zollinger 2004). Ein dreijähriger Junge drückt auf die Tasten des Telefons, worauf die Therapeutin selbst ein Telefon nimmt, den Hörer abhebt und „hallo?“ sagt, nachfragt und „frustriert“ wieder auflegt, wenn keine Antwort kommt. Macht diese Tätigkeit für das Kind Sinn, wird es wieder auf die Tasten drücken – diesmal aber verknüpft mit dem triangulären Blick „machst (sagst) du’s wieder?“. Ein fünfjähriges Mädchen exploriert die Kasse im Kaufladen. Die Therapeutin nimmt Einkaufstasche und Geldbeutel und erklärt, „oh, wie schön, dass der Laden offen ist. Ich brauche nämlich dringend Milch“. Vorerst unabhängig davon, ob das Mädchen die Milch gibt, bedankt und verabschiedet sie sich. Macht diese Aktion für das Kind Sinn, wird es erwartungsvoll schauen, ob die Therapeutin von neuem kommt – oder aber selbst Tasche und Geldbeutel nehmen, um seinerseits einzukaufen. Die grundlegendste Form von Bedeutung-Geben ist das Kommentieren der Tätigkeit in einer Form, die Absicht unterstellt. Nimmt ein Kind bspw. ein Feuerwehrauto, folgt der interessierte Kommentar „ah, da kommt die Feuerwehr!?“.

Die Technik des Bedeutung Gebens beruht auf folgenden drei Prinzipien:

- Man kann nicht nicht handeln.
- Man kann jeder Handlung eine Bedeutung und damit einen Namen geben.

- Wenn es passt, schaut das Kind, „machst du’s wieder?“. Wenn es nicht passt, hat dies keine Folgen
und ist nicht weiter schlimm (Zollinger 2014c).

Meist gelingt es mit der oben beschriebenen Technik in relativ kurzer Zeit eine oder mehrere Tätigkeiten zu finden, welche für das Kind interessant und damit Ausgangspunkt einer weiteren Entwicklung sind. Die Erfahrung, etwas zu bewirken bildet die Grundlage für die Dezentrierung und damit für die Entwicklung des Symbolspiels, der Theory of Mind und Mentalisierungsfähigkeit (Zollinger 2014).

4.2 Stützen der Individuationsprozesse

Sprache hat die Funktion, jemandem etwas zu erzählen, was der andere nicht weiß. Das Ziel liegt in diesem Bereich deshalb vorerst darin, dass das Kind ohne die Bezugsperson in die Stunde kommen kann. Auf diese Weise kommt es oft zum ersten Mal zur ersten (echten) Frage der Bezugsperson, nämlich „was habt ihr gemacht?“. Die Beziehung zwischen dem Kind und der Therapeutin verläuft ähnlich der frühen Individuationsentwicklung: sich binden – sich trennen – sich (über Sprache) finden (Sassenroth-Aebischer 2009). In einer ersten Phase geht es deshalb darum, den Bedürfnissen, Absichten und Gefühlen des Kindes eine Bedeutung zu geben, um die inneren Zustände zu strukturieren und zu halten. Das Kind soll die Wörter als Grundlage der Mentalisierung erfahren und gleichzeitig ohne Worte verstanden werden. Zudem erlebt es durch die Technik des Bedeutung-Gebens, dass seine Tätigkeiten etwas bewirken, dass es etwas kann, also selbstwirksam ist. Selbstwirksamkeit gehört zu den wichtigsten Resilienzfaktoren der kindlichen Entwicklung (Wustmann 2004, Dürmüller 2014). Auf dieser Grundlage geht es in einer zweiten Phase darum, dem Kind etwas zuzumuten, sich abzugrenzen und dadurch erste Konflikte und ein „nein“ herbeizuführen. Die Therapeutin stellt sich dem Kind nicht als Hilfs-Ich, sondern als Du mit eigenen Absichten und Gefühlen gegenüber, welche sich nicht immer mit denjenigen des Kindes decken. Damit wird es in einer dritten Phase möglich, sich wieder zu finden, d.h. die Sprache als Brücke zwischen Ich und Du zu entdecken.

4.3 Aufbau von Sprachverstehen und Monitoring

Das Ziel liegt in diesem Bereich darin, das Kind über den triangulären Blickkontakt, das Zeigen und später das Fragen zu einer aktiven Spracherwerbstrategie zu führen. Es geht um die Erfahrung, dass sich Wörter in verlässlicher Weise auf etwas beziehen, um die Entdeckung, dass man verstehen und nicht verstehen kann und um das Wissen, dass man Situationen des Nicht-Verstehens markieren muss. Auch in diesem Bereich bildet die Technik des Bedeutung-Gebens die Ausgangslage. Ist die Antwort auf eine Tätigkeit des Kindes passend, wird es erwartungsvoll schauen „machst du’s wieder?“ und somit ein erstes Dreieck Ich-Du-Gegenstand herstellen. Sobald sich auf diese Weise ein gemeinsames Spiel-Thema entwickelt hat, das heißt wenn das Kind einen Anspruch, also bestimmte Erwartungen an die Therapeutin hat, kann eine zweite Technik angewandt werden. Spielanweisungen oder –informationen werden nun streng verbal gegeben, d.h. ohne auf das Genannte zu schauen bzw. darauf zu zeigen. Beispielsweise möchte das Mädchen

wieder Einkaufen spielen, in der Kasse fehlt aber das Geld. Nun kann die Therapeutin sprachlich Hinweise darüber geben, wo sich das Geld befindet, also beispielsweise „im Geldbeutel“. Oft ist es zu Beginn so, dass das Kind nun suchend umherschaut oder einfach „ja“ sagt. Nun folgen zuerst die Aussage „gell, das hast du jetzt nicht verstanden“ und dann die Auflösung „schau, da ist der Geldbeutel“ oder „der Geldbeutel ist in der Einkaufstasche“. Da Sprachverstehen eng verknüpft ist mit dem Symbolspiel kann man davon ausgehen, dass mit zunehmender Ausdifferenzierung und Komplexität des Spiels auch der entsprechende sprachliche Austausch differenzierter und komplexer wird, beispielsweise beim Überschreiten des Hier und Jetzt, bei einer gemeinsamen Spielplanung und späterer Rollenverteilung (Mathieu 2014).

4.4 Eltern begleiten

Im Gespräch mit Eltern spracherwerbsauffälliger Kinder steht zunächst die Sorge um die sprachlichen Schwierigkeiten im Zentrum. Dahinter steht aber fast immer die Sorge um das Kind als Ganzes, die erschwerte Kommunikation und damit die Gefährdung seiner individuellen, sozialen und kognitiven Entwicklung: „Ist es gefährdet, ein Außenseiter zu werden? Wird es jemals eine normale Schule besuchen? Was haben wir falsch gemacht?“ (Bürki 2014, 39). Solche (unbeantworteten) Fragen der Eltern belasten wiederum die täglichen Interaktionen mit dem Kind. Ein regelmäßiger Austausch zwischen Mutter, Vater und Therapeutin ist deshalb unabdingbarer Bestandteil einer entwicklungspsychologischen Sprachtherapie. Dabei geht es in erster Linie um Verstehensprozesse, das heißt um „elterliche Sensibilisierung für Entwicklungsschwierigkeiten des Kindes und für die eigenen affektiven Reaktion auf die erschwerten Bedingungen zur Interaktionsgestaltung“ (Vetsch Good 2014, 63). Gleichzeitig geht es darum, die Erwartungen der Eltern bezüglich der Therapie anzusprechen und aufzunehmen sowie gemeinsame Ziele festzulegen (Walpen 2014). Dabei geht es explizit um beide Elternteile. Eine gut funktionierende Dreiecksbeziehung zwischen Mutter, Vater und Kind unterstützt einen dynamischen Umgang im Erwerb kommunikativer Kompetenzen (Fivaz-Depeursinge, Corboz-Warnery 1999, von Klitzing 2002). Untersuchungsergebnisse von Vetsch Good (2014) haben gezeigt, dass Väter zwar mit weniger Affekten auf die sprachlichen Entwicklungsprobleme des Kindes reagieren; ihre Belastungserfahrung unterscheidet sich aber nicht von derjenigen der Mütter. Der Einbezug von Vätern in den therapeutischen Prozess ist zwar aufgrund organisatorischer Hindernisse, mangelndem Interesse oder Skepsis oft eine Herausforderung, aber in jedem Fall lohnenswert: „Things do not get easier, but more interesting!“ (Seligman 2016).

4.5 Reflexion

Spracherwerbsauffällige Kinder sind eine heterogene Gruppe (Bürki 2014). Ihre Geschichten sind in jedem Fall einzigartig. Es geht deshalb immer wieder darum, die besondere Dynamik zu erfassen, welche zu dieser Art von sprachlichen Schwierigkeiten geführt hat, und einen individuellen therapeutischen Zugang zu finden. Dass dies nicht immer gelingt, ist normal. Auch erfahrene Therapeutinnen erleben regelmäßig Situationen, die erstaunen, herausfordern und an persönliche Grenzen bringen (Schellhammer 2014). Die Fähigkeit, Schwierigkeiten innerhalb des therapeutischen Prozesses zu erkennen und eigene Grenzen wahr-

zunehmen, gehört zu den wichtigsten Merkmalen therapeutischer Kompetenz. Der fachliche Austausch darüber, die sogenannte Fallbesprechung, erfolgt im Rahmen einer Supervision, Intervision oder kollegialen Beratung. Diese schafft nicht nur Raum, die Probleme zu reflektieren, sondern vertieft die persönliche und fachliche Qualifikation. Sie erlaubt, persönliche Ressourcen zu entdecken und ist deshalb ein wichtiges ein Instrument der Qualitätsentwicklung und Berufsbildung (Walpen 2010).

4.6 Fazit

„Das Spiel gilt seit Jahrzehnten als Königsweg für das frühe Lernen“ (Hauser 2014, 5). Spielen bildet den Mittelpunkt früher Eltern-Kind- und Kind-Kind-Interaktionen. Das Symbolspiel im Besonderen hat eine zentrale Bedeutung für die gesamte kindliche Entwicklung (Winnicott 1974). Häufig ist die Therapeutin jedoch mit dem Problem konfrontiert, dass die Kinder nicht spielen können. Sie sind ungeduldig, unkonzentriert, aggressiv oder zerstörerisch. Sie treffen immer wieder auf Schwierigkeiten, brechen die Tätigkeit ab und sind auf Hilfe und Strukturierung des Erwachsenen angewiesen (Sassenroth-Aebischer 2014). Wir spielen mit den Kindern, weil sie nicht spielen können. Spielen ist *sprachspezifische Therapie*, weil es darum geht, Vorstellungen (Repräsentationen) aufzubauen und diese in ein symbolisches System übersetzen zu lernen. Für das gesunde Kind bildet das Spiel eine der wichtigsten Möglichkeiten, sich mit den zentralen Themen und Problemen in seinem Leben auseinanderzusetzen – zum Beispiel, wenn ein neues Geschwister auf die Welt kommt, wenn der Nachbarsjunge schon ohne Stützräder Radfahren kann, wenn die Oma gestorben ist. Kinder mit (sprachlichen) Entwicklungsauffälligkeiten sind neben diesen meist noch mit viel mehr Schwierigkeiten konfrontiert. Wenn sie nicht spielen können, fehlt ihnen die Möglichkeit, sich mit ihren Sorgen, Fragen, Problemen und Unsicherheiten auseinanderzusetzen und so die „heilenden Kräfte im kindlichen Spiel“ zu erfahren (Zulliger 1952). Spielen lernen bildet deshalb nicht nur eine wichtige Grundlage für den Spracherwerb, sondern für das Leben überhaupt.

5 Zusammenfassung

Sprechen und Sprache sind zwei ganz unterschiedliche Prozesse. Während ersteres vor allem die Reifung der auditiven Erfassungsspanne und der oralen Praxis voraussetzt, ist letztere ein hoch komplexer Prozess, welcher auf zentralen Funktionen des Denkens und der Individuation basiert und diese gleichzeitig integriert (Abb. 1).

Abb. 1: Schema: Die Entdeckung der Sprache (Zollinger 2010a)

Kinder *brauchen* Sprache, wenn sie ab etwa zwei Jahren Vorstellungen aufbauen und von Nicht-Vorhandenem, Vergangenen oder Zukünftigem erzählen wollen (repräsentative oder symbolische Funktion).

Kinder *brauchen* Sprache, wenn sie ab etwa zwei Jahren erkannt haben, dass die Bezugspersonen nicht automatisch wissen, was sie selbst denken und fühlen und weil sie den Anspruch haben, dies mitzuteilen

(kommunikative Funktion). Kinder *gebrauchen* Sprache, wenn sie gegen Ende des zweiten Lebensjahres erkannt haben, dass es sich bei Wörtern um Symbole handelt, welche sich in verlässlicher Weise auf etwas beziehen und damit verstanden werden können (Sprachverstehen).

Aus unterschiedlichen Gründen zeigen spracherwerbauffällige Kinder gehäuft Probleme in der symbolischen und kommunikativen Entwicklung sowie im Sprachverstehen. Diese wirken sich in jeweils individueller Weise auf die Entdeckung und Entwicklung der Sprache aus. Die entwicklungspsychologische Sprachtherapie basiert auf diesen Erkenntnissen. Durch Konzentration auf das Handlungsergebnis und seiner Bedeutung wird die Grundlage für die symbolische Entwicklung und die repräsentative Funktion der Sprache geschaffen. Die Erfahrung der Selbstwirksamkeit als wichtiger Bestandteil der Individuationsprozesse bildet die Basis für die Entdeckung der kommunikativen Funktion der Sprache. Mit dem Aufbau des triangulären Blickkontakts werden die Entwicklung des Sprachverstehens und der Begriffsbildung und damit eine aktive Spracherwerbsstrategie unterstützt. Ergänzt werden diese therapeutischen Prozesse durch die Begleitung beider Eltern in Form regelmäßiger Gespräche und die Reflexion der therapeutischen Arbeit in Form von Fallbesprechungen. Auf diese Weise wird ermöglicht, „sich über die isolierten Probleme hinaus auf den Kontakt mit dem Kind als ganzem Menschen einzulassen samt seinen spezifischen Interessen, Vorlieben, Lern-, Bewältigungs- und Abwehrstrategien sowie den Zugang zu seinen Eltern mit ihrem individuellen biografischen Hintergrund zu finden“ (Bürki 2014, 40).

Literatur

Ainsworth, M. (1967): *Infant Care and the growth of love*. Baltimore: John Hopkins Uni Press.

Andresen, H. (2005): *Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Bowlby, J. (1953), *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung*. München: Ernst Reinhardt.

Brisch, K.H. (2006): *Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Bruner J.(1979), *Von der Kommunikation zur Sprache. Überlegungen aus psychologischer Sicht*. In: Martens K. (Hrsg.) *Kindliche Kommunikation*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bürki, D. (2008): *Vom Symbolspiel zum Rollenspiel*. In: Zollinger, B. (Hrsg.): *Kinder im Vorschulalter (11-48)*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Bürki D., Mathieu S., Sassenroth-Aebischer S. & Zollinger B. (2011): *Erfassung und Therapie früher Spracherwerbsstörungen. Resultate aus den Dokumentations- und Therapiestudien*. *Logos Interdisziplinär* 19, 244-250.

- Bürki D. (2014), Kleine Kinder, die nicht sprechen: eine heterogene Gruppe. In: Zollinger B. (Hrsg.): Frühe Spracherwerbsstörungen. Kleine Kinder verstehen und Eltern begleiten (13-42). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Deplazes, A. (2006): Inneres Sprechen. Vom Handeln zum sprachlichen Denken. Bern: Haupt.
- Diem, A. (2009): Entwicklungsverläufe von Kindern mit verspätetem Sprechbeginn. Logos Interdisziplinär 17, 46-52.
- Dürmüller, C. (2014): „Und jetzt will ich sprechen lernen!“. Die Bedeutung des Selbstkonzepts für die Sprachentwicklung. In: Zollinger B. (Hrsg.): Frühe Spracherwerbsstörungen. Kleine Kinder verstehen und ihre Eltern begleiten (179-200). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Fivaz-Depeursinge, E. & Corboz-Warnery, A. (1999), The primary triangle. A developmental systems view of mothers, fathers and infants. New York: Basic Books.
- Fonagy, P., Gergely, G, Jurist E.L. & Target, M. (2004): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Geissmann, H. (2011), Welche Bedeutung hat der Wortschatz für den frühen Spracherwerb? SAL-Bulletin 140, 19-36.
- Grimm, H. (2003): Störungen der Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe.
- Hachul C. & Schönauer-Schneider, W. (2012): Sprachverstehen bei Kindern. München: Elsevier.
- Hauser, B. (2014): Spiel als notwendige Bedingung gelingender früher Sprachentwicklung. SAL-Bulletin 151, 1-5.
- Kagan, J. (1982): The Emergence of Self. Journal Child Psychol. Psychiat. 23, 363-381.
- Kaiser Feuerlein, F. (2008): Dysgrammatische Sprache – dysgrammatisches Spiel. Logos Interdisziplinär 16, 4-12.
- Katz-Bernstein, N. (1998): Die Bedeutung von Kommunikation und Sprache für die Sozialisierungsprozesse. In: Zollinger, B. (Hrsg.), Kinder im Vorschulalter (195-226). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Largo, R. H. & Howard, J. H. (1979): Developmental Progression in play behavior of children between nine and thirty months. Developmental Child Neurology 21, 492-503.
- Mahler, M. (1979): Symbiose und Individuation. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Mathieu, S. (1998): Entwicklung und Abklärung des Sprachverständnisses. In: Zollinger, B. (Hrsg.): Kinder im Vorschulalter (83-137). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Mathieu, S. (2007): Diagnostik und Therapie von Sprachverständnisstörungen. In: mitSprache 1, 5-22.
- Mathieu, S. (2010): Wörter lernen, Bedeutungen entdecken. In: Logos Interdisziplinär 18, 128-136.
- Mathieu, S. (2014): Therapie von kleinen Kindern mit Problemen im Sprechverstehen. In: Zollinger, B. (Hrsg.). Frühe Spracherwerbsstörungen. Kleine Kinder verstehen und Eltern begleiten (131-152). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Mc Cune Nicolich, L. (1981): Toward symbolic functioning: structure of early pretend games and potential parallels with language. Child Development 52, 785-797.
- Meins, E. & Russell, J. (1998): Security and symbolic play: The relation between security of

- attachment and executive capacity. *British Journal of Developmental Psychology*, 63-76.
- Meyer, W.U., Horstmann, G. (2006): Emotionen. In: Pawlik, K. (Hrsg.): *Handbuch Psychologie (231-238)*. Berlin: Springer.
- Papousek, M. (1994): Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Anfänge der Sprachentwicklung in der vor-sprachlichen Kommunikation. Bern: Klett-Cotta.
- Papousek, M. (2003): Gefährdungen des Spiels in der frühen Kindheit: Klinische Beobachtungen, Entstehungsbedingungen und präventive Hilfen. In: Papousek, M.; von Gontard, A. (Hrsg.): *Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit (174-214)*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sassenroth, M. (1991): *Schriftspracherwerb. Entwicklungsverlauf, Diagnostik und Förderung*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Sassenroth-Aebischer S. (2009): Von der Bindung zur Trennung zur Sprache. Eine Untersuchung der Trennungssituation in der logopädischen Frühtherapie. *Logos Interdisziplinär* 17, 172-181.
- Sassenroth-Aebischer, S. (2014): Fressen und Gefressen werden – Zerstören und Wiederaufbauen: Aggressive Spiele in der Sprachtherapie. In: Zollinger, B. (Hrsg.) *Frühe Spracherwerbsstörungen. Kleine Kinder verstehen und Eltern begleiten (153-178)*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Schaffner, S. (2012): *Unsere Mehrsprachigkeit. Mehr Sprachen. Mehr Perspektiven. Eine Sammlung von Mehrsprachigkeitsbiographien. Studierende und Mitarbeitende der Universität Zürich und der ETH Zürich*. Zürich: vdf Hochschulverlag.
- Schellhammer, C. (2014): Wann und wie hole ich Hilfe? Umgang mit schwierigen Situationen in der Therapie mit kleinen Kindern. In: Zollinger, B. (Hrsg.): *Frühe Spracherwerbsstörungen. Kleine Kinder verstehen und Eltern begleiten (201-214)*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Schönauer-Schneider, W. (2008): Monitoring des Sprachverstehens (MSV)/comprehension monitoring. Welche Bedeutung hat es für Kinder mit rezeptiven Sprachstörungen? *Die Sprachheilarbeit* 53, 72-82.
- Schröder, A. & Stude, J. (2010): Wenn Kinder mit Spracherwerbsstörungen nicht erzählen können... In: Frontzek, G. (Hrsg.): *Zur Sprache bringen – Disziplinen im Dialog (245-250)*. 29. Bundeskongress der dgs, Dortmund. Hamm: Gebr. Wilke GmbH.
- Seewald, J. (1992): *Leib und Symbol. Ein sinnverstehender Zugang zur kindlichen Entwicklung*. München: Fink.
- Seewald, J. (2007): *Der verstehende Ansatz in Psychomotorik und Motologie*. München: Ernst Reinhardt.
- Seligman, S. (2016): Some natural reasons, why fathers are sometimes sidelined. Symposium am 15th World Congress of the World Association of Infant Mental Health, Prag.
- Siegler, R.S., De Loache, J.S., Eisenberg, H. (2011): Emotionale Entwicklung. In: Pauen, S. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter (375-414)*. Heidelberg: Spektrum Akad. Verlag.
- Spitz, R.A. (1967): *Vom Säugling zum Kleinkind*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stern, D. (1985): *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Szagan, G. (2007): *Das Wunder des Spracherwerbs*. Weinheim: Beltz.

- Szagun, G. (2013): Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz.
- Tomasello, M. (2009): Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Vetsch Good, M. (2014), Die Perspektive der Eltern auf die Spracherwerbsschwierigkeiten ihres Kindes. In: Zollinger, B. (Hrsg.): Frühe Spracherwerbsstörungen. Kleine Kinder verstehen und Eltern begleiten (43-70). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- von Klitzing, K. (2002), Frühe Entwicklung im Längsschnitt. Von der Beziehungswelt der Eltern zur Vorstellungswelt des Kindes. In: Psycho-Psychoanalyse 56, 863-887.
- von Suchodoletz, W. (2014): Sprachentwicklungsstörungen. In: Hoffmann, F.G., Lentze, J.M., Spranger, J.& Zepp, F. (Hrsg.): Pädiatrie. Grundlagen und Praxis(1841-1842). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Walpen, S. (2010): Der Blick von außen. Supervision in der logopädischen Praxis. In: Logos Interdisziplinär 18, 172-181.
- Walpen, S. (2014): Die Zusammenarbeit mit Eltern in der logopädischen Praxis. In: Zollinger, B. (Hrsg.): Frühe Spracherwerbsstörungen. Kleine Kinder verstehen und Eltern begleiten (215-234). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Winnicott, D.W. (1974): Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wustmann, C. (2004): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim: Beltz.
- Zimmermann, A. (2014): Die Bedeutung des Sprachverstehens und seines Monitorings für die Abklärung. In: Zollinger, B. (Hrsg.): Frühe Spracherwerbsstörungen. Kleine Kinder verstehen und Eltern begleiten (93-130). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Zollinger, B. (1987, 8. Auflage 2008): Frühe Spracherwerbsstörungen. Grundlagen zur Früherfassung und Frühtherapie. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Zollinger, B. (1995, 9. Auflage 2014): Die Entdeckung der Sprache. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt
<http://www.kinder.ch/forschung/video.html> (Aufruf am 15.07.2016)
- Zollinger, B. (1998, 3. Aufl. 2008): Kinder im Vorschulalter. Zusammenfassung. In: Zollinger, B. (Hrsg.), Kinder im Vorschulalter. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt, 217-227.
- Zollinger, B. (2004, 2. Aufl. 2007): Kindersprachen. Kinderspiele. Erkenntnisse aus der Therapie mit kleinen Kindern. Bern Stuttgart, Wien: Haupt
- Zollinger, B. (2008): Das Störungsbewusstsein in der logopädischen Praxis: Was Kinder über ihre sprachlichen Probleme wissen. Logos Interdisziplinär 16, 204-210.
- Zollinger, B. (2010a): Die Entdeckung der Sprache. Entwicklungsprozesse, Störungen, Untersuchung, Beurteilung. Pädiatrie up2date 3, 279-294.
- Zollinger, B. (2010b): Sprachverstehen. Entwicklungsverzögerungen erkennen. München: WiFF
- Zollinger, B. (2011a): Ich und Du. In: Best, P. et al. (Hrsg.), Dialoge mit Kindern führen. Die Sprache der Kinder im dritten Lebensjahr beobachten, entdecken und anregen (85-86). Weimar, Berlin: Beltz.
- Zollinger, B. (2011b): Die Bedeutung des Wörtchens „nein“. In: Jampert, K. et al. (Hrsg.): Schritt für Schritt in die Sprache hinein. Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Weimar, Berlin:

Beltz, 39-40.

Zollinger, B. (2014a): Triadische Beziehungen und Spracherwerbsstörungen: ein neues Konzept für die Früherfassung. In: Zollinger B. (Hrsg.), Frühe Spracherwerbsstörungen. Kleine Kinder verstehen und Eltern begleiten (71-92). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Zollinger, B. (2014b): Und wenn sie nicht spielen können? SAL-Bulletin 153, 5-16.

Zollinger, B. (2014c), Die entwicklungspsychologische Sprachtherapie mit kleinen Kindern. Sprache-Stimme -Gehör 38, 163-166.

Zollinger, B. & Zimmermann, A. (2015), Abklärung von Kindern, die nicht oder wenig sprechen. In: Praxis Sprache 4, 250-254.

Zulliger, H. (1970, Orig. 1952): Die heilenden Kräfte des kindlichen Spiels. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

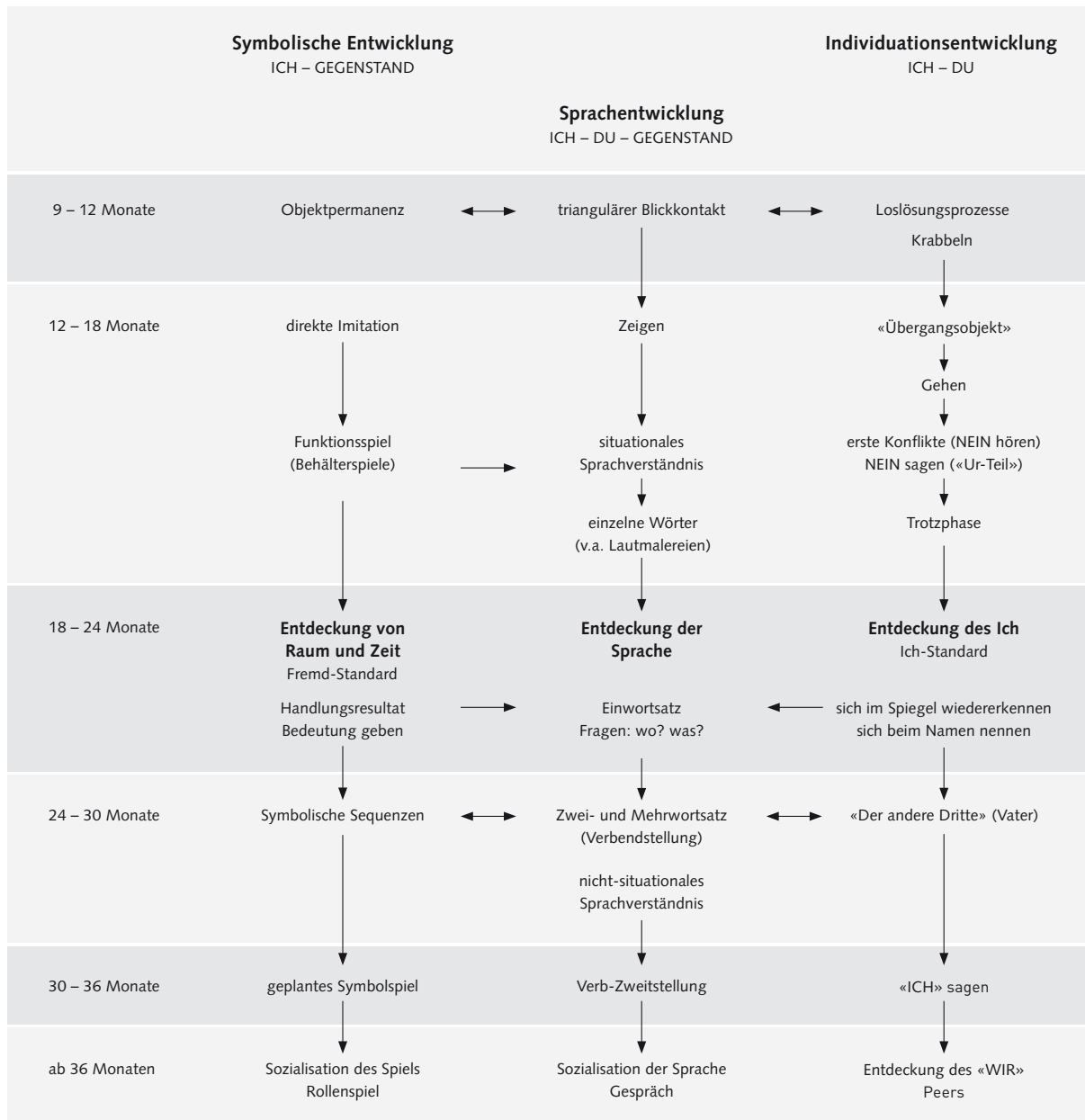


Abb. 1: Schema: Die Entdeckung der Sprache (Zollinger 2010a)

Eine Verdeutlichung der einzelnen Entwicklungsschritte innerhalb der verschiedenen Kompetenzbereiche (Entwicklungsprofil) durch Videosequenzen ist unter www.kinder.ch/forschung/video.html abrufbar.