

Bedeutung früher kommunikativer Fähigkeiten und Einschätzung mithilfe eines Beobachtungs-rasters

Barbara Vischer (Zürich)

- › **Zusammenfassung** Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten sind ein wichtiger früher Prädiktor für die weitere sprachliche und soziale Entwicklung von Kindern und verdienen in der frühen Sprachdiagnostik und -therapie deshalb besondere Beachtung. Im vorliegenden Beitrag wird ein Beobachtungs-raster für die

Einschätzung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen von zwei- bis vierjährigen Kindern vorgestellt. Es eignet sich zur qualitativen Beschreibung früher kommunikativer Fähigkeiten sowie zur Ableitung von Schwerpunkten für die Therapie.

1. Die Bedeutung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen für die sprachliche und soziale Entwicklung

Emma ist zwei Jahre alt. Sie spricht erst wenige Wörter wie „baden“, das sie auch für Wasser und Händewaschen benutzt, „Papa“, „Ente“, „essen“ sowie das deiktische Wort „da“, das sie sehr oft in Verbindung mit einer Zeigegeste benutzt. Obwohl Emma die Sprache ihrer Bezugspersonen gut zu verstehen scheint, ist ihr Wortschatz sehr klein und sie scheint zur Gruppe der Late talker zu gehören. Sehr deutlich kann sie nonverbal zum Ausdruck bringen, was sie möchte. Sie zeigt häufig guten referentiellen Blickkontakt, fordert ihre Bezugsperson zu Aktivitäten auf, drückt durch lebhaftes Mimik und Gestik aus, wie es ihr geht, was ihr gefällt und zeigt durch Kopfschütteln klar, was sie nicht möchte. In der Kita spielt sie intensiv und in kommunikativer Weise mit anderen Kindern.

Vier Monate später zeigt sich folgendes Bild: Emma bildet viele Zwei- und erste Mehrwortsätze. Sie ist mitten im Wortschatzspurt, äußert nun viele Wörter und spricht sehr viel nach, scheint neue Wörter geradezu aufzusaugen. Sie hat, unter anderem dank guter pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten und einem guten Sprachverständnis in kurzer Zeit in der Sprachentwicklung aufgeholt.

Auch Frederik weist mit zwei Jahren ein Late-talker-Profil auf. Er spricht etwa 30 Wörter. Dabei zeigt er kaum Blickkontakt. Gelingt ihm etwas nicht, wechselt er sein Spiel und bittet nicht um Hilfe. Er spielt meistens alleine. Auf dem Spielplatz beobachtet er die anderen Kinder, interagiert aber am liebsten mit seiner Bezugsperson. Möchte er etwas von seinen Eltern, führt er ihre Hände zum geforderten Gegenstand, ohne sie dabei anzublicken. Wenn er sich nicht verständlich machen kann, weint er heftig. Es gelingt ihm meist nicht, Missverständnisse aufzuklären, was ihn stark frustriert. Mit zweieinhalb Jahren wird eine logopädische Abklärung durchgeführt, in der sich die pragmatisch-kommunikativen Schwierigkeiten nach wie vor deutlich zeigen. Eine logopädische Therapie scheint wichtig und indiziert.

Pragmatisch-kommunikative Kompetenzen haben bereits in der frühen Kindheit einen großen Einfluss auf die Interaktion und damit auf die Wahrnehmung der sprachlichen Fähigkeiten und Schwierigkeiten eines Kindes durch das Umfeld. Sie sind ein bedeutender Prädiktor für die weitere sprachliche sowie die soziale Entwicklung und sollten deshalb gut beobachtet werden. Die weitreichenden Konsequenzen früher pragmatisch-kommunikativer Auffälligkeiten sollen durch die folgende Skizze des Forschungsstandes deutlich gemacht werden.

Gelingende soziale Interaktionen sind für eine positive soziale Entwicklung und das psychische Wohlergehen von Kindern und Jugendlichen bis ins Erwachsenenalter bedeutend (Fabes et al. 2006; Hay et al. 2004). Für die soziale Interaktion in verschiedenen Kontexten sind pragmatisch-kommunikative Kompetenzen grundlegend wichtig. Sie werden zum großen Teil in den ersten vier Lebensjahren erworben. Dieser Bereich der Sprachkompetenz setzt sich aus verschiedenen kognitiven, sprachlichen und nonverbalen Fähigkeiten zusammen (Dohmen et al. 2009; Achhammer 2014a). Untersuchungen zeigen, dass frühe präverbale pragmatisch-kommunikative Kompetenzen, wie z. B. das Zeigen oder die Fähigkeit zur geteilten Aufmerksamkeit, die Sprachentwicklung beeinflussen. So konnten bei Kindern, die mit 12 Monaten häufiger mit dem Zeigefinger zeigen und in der Lage sind, bei geteilter Aufmerksamkeit zu interagieren, bessere Wortverständnis- und produktionsleistungen nachgewiesen werden als bei Kindern, die dazu weniger gut in der Lage waren (Beuker et al. 2013; Lüke et al. 2017, Lüke 2019). Diese Erkenntnisse lassen die Schlussfolgerung zu, dass pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten den Kindern als Strategien dienen, um ihren Spracherwerb anzukurbeln. Sie erweitern so z. B. ihr Sprachverständnis, indem sie geteilte Aufmerksamkeit mit der Bezugsperson herstellen, auf Dinge zeigen und dadurch nonverbal nach Begriffen fragen (Mathieu 2014; Zollinger 2015). Aktuelle Untersuchungen zufolge liegt auch die Ursache für soziale Auffälligkeiten von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen in pragmatisch-kommunikativen Einschränkungen (St. Clair et al. 2011; Mok et al. 2014). Kinder und Jugendliche mit pragmatisch-kommunikativen Auffälligkeiten werden häufiger Opfer von Mobbing (Conti-Ramsden/Botting 2004), haben mehr Schwierigkeiten im Aufbau von Freundschaften (Whitehouse et al. 2009) und weisen größere Probleme in der Gestaltung von Beziehungen zu Peers

auf. Diese Schwierigkeiten verändern sich kaum und können oft auch noch im Jugendalter nachgewiesen werden (St. Clair et al. 2011). Wird in Untersuchungen der Effekt pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen kontrolliert, liefern sprachliche Kompetenzen auf den Ebenen Grammatik, Wortschatz oder Phonetik-Phonologie keinen signifikanten Beitrag mehr zur Erklärung von Unterschieden in der sozialen Entwicklung (St. Clair et al. 2011; Mok et al. 2014). Demnach sind es weniger formalsprachliche Kompetenzen, sondern vor allem gute Fähigkeiten in der Kommunikation, die für eine positive soziale Entwicklung entscheidend sind. Diese wiederum ist bedeutsam für das psychische Wohlergehen, wie auch für den schulischen Erfolg, eine spätere berufliche Karriere und damit die gesellschaftliche Partizipation. Gerade diese Zusammenhänge haben in den letzten Jahren zu einer verstärkten Aufmerksamkeit auf die pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen in der sprachheilpädagogischen Forschung und Praxis geführt (z. B. Achhammer 2014a, Spreer/Sallat 2015).

Kommunikative Fähigkeiten werden bereits vorsprachlich erworben und sind wichtige Prädiktoren für die weitere Sprachentwicklung. Der Fokus auf pragmatisch-kommunikative Kompetenzen ist deshalb in der frühen Sprachtherapie von zentraler Bedeutung.

2. Herausforderung bei der Erfassung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen

Pragmatik wird als die Nutzung verbaler, sowie non-verbaler Fähigkeiten definiert, die zum Ziel der Kommunikation im sozialen Kontext eingesetzt werden (Dohmen et al. 2009; Achhammer 2014a). Verschiedene Begrifflichkeiten, wie „pragmatisch-kommunikative“ oder „sozial-kommunikative“ Kompetenzen, beziehen sich auf ein ähnliches Konstrukt, wobei je nach theoretischem Hintergrund unterschiedliche Fähigkeiten eingeschlossen werden. Einigkeit besteht darin, dass kommunikatives Handeln eine komplexe Anforderung ist, für die vielfältige Fähigkeiten gelernt und integriert werden müssen (Dohmen et al. 2009). Diese Fähigkeiten setzen sich aus kognitiven und sprachlich-kommunikativen Kompetenzen sowie deren Organisation und Anwendung im Sozialkontext zusammen.

Bedeutende kognitive Kompetenzen sind

- die Fähigkeit Inferenzen zu ziehen,
- die Theory of mind,
- exekutive Funktionen, wie z. B. die Aufmerksamkeitssteuerung, Gedächtnis- und Wahrnehmungsleistungen
- sowie Emotionen, die beim Senden, Empfangen und Interpretieren von Mitteilungen eine wichtige Rolle spielen.

Sprachlich-kommunikative Fähigkeiten beinhalten alle

- verbale Mittel, wie phonetisch-phonologische, semantische, lexikalische, syntaktisch-morphologische und diskursive Kompetenzen sowie
- nonverbale Fähigkeiten, wie Blickrichtung, Mimik, Gestik und Körpersprache.

Diese kognitiven und sprachlich-kommunikativen Ressourcen müssen schließlich für die Gesprächsführung und Textproduktion

organisiert und an den jeweiligen kommunikativen Kontext angepasst werden (Dohmen et al. 2009; Achhammer 2014a). So müssen beispielsweise Sprechakte (z. B. eine Begrüßung) produziert werden, ein Gespräch muss initiiert und beendet werden, wobei Konventionen wie Höflichkeit eingehalten und diese dem Gesprächspartner und der jeweiligen Situation angepasst werden. Es braucht also auf der kognitiven Ebene unter anderem die Theory of mind, um sich ins Gegenüber zu versetzen sowie das Wissen um Konventionen, um einen Freund im Unterschied zum Vorgesetzten angemessen zu begrüßen. Auf der sprachlich-kommunikativen Ebene braucht es den angemessenen Wortschatz, die Grammatik sowie nonverbale Fähigkeiten wie Körpersprache.

Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten von Kindern sind stark vom Kontext, wie auch vom Kommunikationspartner abhängig. Dieser Faktor sowie die verschiedenen komplexen verbalen, non-verbalen und kognitiven Kompetenzen, welche die pragmatisch-kommunikative Fähigkeit bilden, erschweren die Erfassung bei Kindern. In der Praxis geschieht diese oft intuitiv und wenig systematisch. Es existieren neuere Fragebögen für Bezugspersonen, mit denen pragmatisch-kommunikative Kompetenzen erhoben werden können. Neumann et al. (2018) haben beispielsweise Normierungsdaten des FOCUS-G (deutschsprachige Version des „Fokus auf den Erfolg der Kommunikation für Kinder unter sechs Jahren“) im deutschsprachigen Raum erhoben. Der „KOMM!-Bogen“ wurde entwickelt, um das vorsprachliche Kommunikationsverhalten von Kindern mit minimalen verbalen Fähigkeiten zu erfassen (Müller/Caroli 2017). Fragebögen bergen jedoch stets eine Gefahr der Verzerrung, da Eltern ihre Kinder nur in gewissen Kontexten erleben und selber als Kommunikationspartner ihres Kindes einen wesentlichen Beitrag zur Kommunikationssituation leisten. Zudem werden solche Fragebögen in der logopädischen Praxis im Frühbereich in der Schweiz bisher erst wenig eingesetzt.

Aus diesen Gründen wurde von Vischer & Sievers (2015) im Rahmen zweier Masterarbeiten ein Raster für die Beobachtung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen von zwei- bis fünfjährigen Kindern entwickelt. Ziel war es, die Beobachtung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen kleiner Kinder in verschiedenen Situationen zu ermöglichen und damit einen Beitrag für die logopädische Praxis zu leisten.

Im deutschsprachigen Raum haben Dohmen et al. (2009) und Achhammer (2014a) ausführliche Modelle der pragmatisch-kommunikativen Kompetenz entwickelt. Das integrative Modell der Pragmatik nach Achhammer (2014a) ist an die ICF angelehnt. Es zeigt, wie unerlässlich pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten für die kommunikative Aktivität und Partizipation sind. Das im Folgenden vorgestellte Beobachtungsraster wurde in Anlehnung an diese beiden Modelle erarbeitet.

3. Beobachtungsraster für pragmatisch-kommunikative Kompetenzen (Bpkk)

3.1 Zielgruppe und Ziele

Das Beobachtungsraster eignet sich für die Einschätzung prag-

pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen von zwei- bis vierjährigen Kindern. Es gibt Aufschluss darüber, wie ein Kind seine verbalen und nonverbalen Kompetenzen in der Kommunikation anwendet. Eingesetzt wird das Beobachtungsraster in der logopädischen Diagnostik, zur Beobachtung des Verlaufs von frühen Spracherwerbsstörungen, zur Therapiekontrolle sowie zur Ableitung von Therapie-schwerpunkten. Auf einer Skala von eins bis drei kann die Qualität zentraler pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten eingeschätzt werden. Somit kann im Therapieverlauf beurteilt werden, wie sich diese für die kommunikative Partizipation bedeutenden Fähigkeiten verändern. Es handelt sich nicht um einen Test, in dem ein Wert mit den Daten einer Stichprobe verglichen werden kann, das Raster ist jedoch eine wertvolle Ergänzung in der Diagnostik, um die kommunikativen Kompetenzen von kleinen Kindern qualitativ zu beschreiben.

Zum Vergleich von pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen in verschiedenen Kontexten, kann das Beobachtungsraster auch in anderen Situationen angewendet werden. So können neben der Beobachtung des Kindes in der logopädischen Abklärung oder

Therapie auch die Interaktion mit anderen Kindern oder einer Bezugsperson eingeschätzt und somit die kindlichen Kommunikationsfähigkeiten in verschiedenen Kontexten verglichen werden.

3.2 Aufbau und Anwendung des Beobachtungsrasters für pragmatisch-kommunikative Kompetenzen (Bpkk)

Das Raster besteht aus 24 Items, die in die vier Bereiche „nonverbale Kompetenz“, „verbale Kompetenz“, „kommunikative Funktion“ und „Reaktion auf Interaktion“ eingeteilt sind (Tabelle 1, S. 75 ff.). Diese Bereiche sind in Anlehnung an das Modell der pragmatischen Kompetenz von Dohmen et al. (2009) erarbeitet worden. Es handelt sich dabei um kommunikative Fähigkeiten, die unauffällige Kinder in den ersten vier Lebensjahren erwerben und anwenden (Dohmen et al. 2009).

Unter nonverbaler Kompetenz werden der direkte Blickkontakt, die Lautstärke/Intonation, die Mimik/Gestik sowie das Verhalten des Kindes beobachtet und in ihrer Qualität eingeschätzt. Es wird beurteilt, ob das Kind diese Verhaltensweisen der Situation anpassen und bedeutungsunterstützend einsetzen kann.

Beobachtungsraster zur Erfassung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen von zwei- bis fünfjährigen Kindern (Bpkk) (Vischer & Sievers 2015), adaptierte Version 2019

Item	nie	teilweise	fast immer	Nicht beobachtbar	Notizen
Nonverbale Kompetenzen					
Angemessener direkter Blickkontakt					
Angemessene Lautstärke/Intonation					
Angemessene Mimik/Gestik					
Angepasstes/kooperatives Verhalten					
Verbale Kompetenzen					
Vokalisation					
Einzelworte					
Mehrwortäußerung/ ganze Sätze					
Kommunikative Funktionen					
Referentieller/ triangulärer Blickkontakt					
Komentieren					
Aufmerksamkeitslenkung					
Auffordern/ Verlangen					
Um Hilfe bitten					
Gefühlsausdruck					
Selbstbehauptung					
Umgangsformen					
Komplexer Diskurs					

Reaktion auf Interaktion					
Interesse an Interaktion					
Abwechseln (Turn-taking)					
Beim Thema/in der Situation bleiben					
Aufforderungen folgen					
Interaktion initiieren					
Auf Fragen antworten					
Fragen stellen					
Missverständnisse klären, um Klärung bitten					

Item	nie	selten	teilweise	mehrheitlich	fast immer
Global-einschätzung					

Abbildung 1: Beobachtungsraster für pragmatisch-kommunikative Kompetenzen (Bpkk)

Im Bereich der verbalen Kompetenz wird grob analysiert, mit welchen sprachlichen Kompetenzen (Laute, Wörter oder Mehrwortäußerungen/Sätzen) das Kind bereits kommuniziert.

Die kommunikativen Funktionen beschreiben den Zweck, für den das Kind nonverbale und verbale Kommunikation einsetzt. Dazu werden Items mit zunehmender kommunikativer Komplexität beobachtet. Lenkt das Kind beispielsweise die Aufmerksamkeit des Kommunikationspartners? Fordert es sein Gegenüber zu Handlungen auf? Bittet es um Hilfe? Kann es ausdrücken, wie es sich fühlt? Im letzten Teil wird die kindliche Reaktion auf Interaktionsangebote des Kommunikationspartners eingeschätzt. Zeigt es Interesse an der Interaktion? Kann es in ein Turn-taking eintreten? Antwortet es auf Fragen? Klärt es Missverständnisse?

In Tabelle 1 „Itembeschreibungen Beobachtungsraster für pragmatisch-kommunikative Kompetenzen“ ist kurz erläutert, durch welche Verhaltensweisen sich die einzelnen Items bei unauffälliger pragmatisch-kommunikativer Entwicklung zeigen.

Alle Items werden mittels einer dreistufigen Antwortskala von 1 = „fast nie“, über 2 = „teilweise“ bis zu 3 = „fast immer angemessen beobachtbar“ geratet. Im Kodiermanual, das zum kostenlosen Download bereitgestellt ist ([siehe Downloadlink am Ende des Beitrags](#)), ist in der ersten Spalte – vergleichbar Tabelle 1 dargestellt, wie die einzelnen Items in der ungestörten Entwicklung aussehen. Wie die konkrete Ausprägung eines Items in den drei Ratings aussehen kann, ist in den folgenden drei Spalten detailliert erläutert. Mit dieser dreistufigen Einschätzung kann die Qualität der verschiedenen pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten eingeschätzt und im Therapieverlauf verglichen werden.

Im Bpk gibt es zudem eine Spalte für Notizen. Darin können im Verlauf der Beobachtungssequenz Beispiele oder Zeichen für positiv oder negativ beobachtete Verhaltensweisen festgehalten werden. Z. B. kann ein + bei „Selbstbehauptung“ notiert werden, wenn das Kind „ich will selber“ geäußert hat. Oder man vermerkt einen Strich pro Aufforderung, die das Kind an sein Gegenüber gestellt hat. Aufgrund dieser Notizen kann bei der Auswertung leichter entschieden werden, welche Itemausprägung angekreuzt werden soll.

Vier Items können lediglich beobachtet werden, wenn es zu einer bestimmten Situation kommt, die nach dem entsprechenden Verhalten des Kindes verlangt. Es handelt sich dabei um die Items „um Hilfe bitten“, „Missverständnisse klären/um Klärung bitten“, „Fragen beantworten“ und „Aufforderungen folgen“. Werden diese Items nicht beobachtet, bedeutet dies nicht unbedingt, dass das Kind nicht kompetent agiert, sondern dass bspw. keine Situation vorgekommen ist, bei der das Kind Hilfe gebraucht hätte. In so einem Fall kann das Kästchen „nicht beobachtbar“ angekreuzt werden.

Neben der Bewertung der einzelnen Items, kann eine globale Einschätzung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenz auf einer fünfstufigen Skala von 1 = „fast nie kompetent“ über 2 = „selten kompetent“, 3 = „teilweise kompetent“, 4 = „mehrheitlich kompetent“ bis zu 5 = „fast immer kompetent“ vorgenommen werden. Auch die Ausprägungen dieses Items sind im Kodiermanual (s. [Downloadlink auf S. 80](#)) detailliert beschrieben.

Nonverbale Kompetenz
<p>Angemessener (direkter) Blickkontakt: Kind blickt das Gegenüber während der Interaktionen direkt an, wenn es mit ihm spricht oder ihm etwas gibt/etwas von ihm entgegennimmt.</p>
<p>Angemessene Lautstärke/Intonation: Kind lautiert/spricht in angemessener, nicht zu starker Lautstärke, ist gut zu verstehen. Die Intonation ist angemessen, sodass sich Fragen, Aussagen, Kommentare und Aufforderungen gut voneinander unterscheiden lassen.</p>
<p>Angemessene Mimik/Gestik: Kind verwendet Zeigegesten, um das Gegenüber auf etwas aufmerksam zu machen und begleitet/unterstützt seine Kommunikation mit Gesten und passender, aussagekräftiger Mimik (z. B. Kopfschütteln und Gesicht verziehen bei Ablehnung, Nicken und Lächeln bei Zustimmung).</p>
<p>Angepasstes/kooperatives Verhalten: Kind verhält sich gegenüber dem Kommunikationspartner kooperativ, offen und zugewandt. Es zeigt keine Ablehnung, Aggression, Angst oder extreme Schüchternheit gegenüber dem Kommunikationspartner.</p>
Verbale Kompetenz
<p>Vokalisation: Äußerung durch Laute, Lautmalereien.</p>

Tabelle 1: Itembeschreibungen Beobachtungsraster für pragmatisch-kommunikative Kompetenzen

<p>Einwortäußerungen und -Sätze: z. B. „mehr“, „ja“, „Mama“, „da“.</p>
<p>Mehrwortäußerungen und -Sätze: Zwei- und Mehrwortsätze, (z. B. „mehr Wasser“, „Pfanne reinstellen“, „will essen“, „ich auch kochen“). Äußerungen mit Satzcharakter, mit verschiedenen Wortarten, nicht Äußerungen wie z. B. „das da“.</p>
<p>Kommunikative Funktionen</p>
<p>Triangulärer/referentieller Blickkontakt: Kind stellt durch referentiellen Blickkontakt geteilte Aufmerksamkeit her; es blickt zum Kommunikationspartner bei eigenem Zeigen/Handlungen oder wenn etwas passiert. Es folgt mit eigenem Blick dem Blick oder der Zeigegeste des Gegenübers.</p>
<p>Kommentieren: Es sind handlungsbegleitende Äußerungen (Laute, Lautmalereien, z. B. „wauwau“, Wörter) und spontanes Benennen von Objekten, Sprechen über Handlungen/Zustände (z. B. „kaputt“, „nass“) beobachtbar.</p>
<p>Aufmerksamkeitslenkung: Kind lenkt (aktiv, initiativ) die Aufmerksamkeit des Gegenübers auf Objekte oder auf sich selbst durch Kommentieren mit Lauten oder Worten in Verbindung mit Zeigen oder Blick zum Gegenüber oder durch Gesten, Aufforderungen, um Hilfe bitten.</p>
<p>Auffordern/Verlangen: Kind will ein Objekt haben oder fordert das Gegenüber zur Handlung auf, z. B. durch Zeigen, die Hände nach etwas ausstrecken, an Kommunikationspartner ziehen, etwas hingeben mit einer Erwartung an das Gegenüber, lautieren zu einer Handlung, bettelnd oder fordernd, Aufforderung, z. B. „Wasser“ (dazu Flasche hinstrecken), „mehr“.</p>
<p>Um Hilfe bitten: Nach gescheitertem Versuch, etwas selbst zu tun oder antizipierten Schwierigkeiten, fordert das Kind den Kommunikationspartner auf, ihm zu helfen (durch zeigen, nach etwas die Hände ausstrecken, am Gegenüber ziehen, etwas hingeben mit Erwartung, bittende Laute, weinen, jammern, mit Worten wie „geht nicht“, „kann ich nicht“, „du machen“, „helfen“). Dieses Item kann nur beobachtet werden, wenn das Kind in der Situation Hilfe braucht/etwas nicht selbständig kann.</p>
<p>Gefühlsausdruck: Das Kind kann Gefühle/Bedürfnisse äußern, z. B. durch Lächeln Freude/Stolz zeigen, etwas der Bezugsperson zeigen, lachen, Freude verbal äußern, Trost suchen, Ekel ausdrücken, z. B. „wäh, eklig“. Ablehnen durch Wegschauen, Kopfschütteln, Wegschieben, sich Wegdrehen, Weinen, ablehnendes Geräusch, „nein“, „will ich nicht“.</p>
<p>Selbstbehauptung: etwas selber wollen: auf sich selbst zeigen, wegreißen zum selbermachen, äußern von „ich“, „meins“, „selber“.</p>
<p>Umgangsformen: Grüßen, Danken, Bitten, Verabschieden, z. B. „gib mir bitte“, „hallo Puppe“.</p>
<p>Komplexer Diskurs: Kind teilt sich durch Erzählen, Sprechen über <i>Nicht-kontextuelles</i>, Vergangenes, Zukünftiges mit, es erzählt etwas von zu Hause, stellt Vergleiche mit nicht Anwesendem an (z. B. „Mami auch das“), bringt komplexere Ideen ein, geht auf Äußerungen des Gegenübers im Dialog, mit mind. 2 Turns ein.</p>
<p>Reaktion auf Interaktion</p>
<p>Interesse an Interaktion: Kind zeigt Interesse an der Interaktion mit dem Gegenüber, indem es ihm zugewandt sitzt, auf die Interaktionsangebote des Gegenübers eingeht oder selbst Interaktionen initiiert.</p>

Tabelle 1: Itembeschreibungen Beobachtungsraster für pragmatisch-kommunikative Kompetenzen (Fortsetzung)

<p>Abwechseln (Turn-taking): Es findet in der Kommunikation ein Sprecherwechsel statt. Kind und Kommunikationspartner kommunizieren verbal oder nonverbal abwechselnd, es kommt zu einem interaktiven Austausch (auf Handlungs- oder Gesprächsebene), so dass ein <i>wiederholtes</i> Hin-und-Her zwischen den beiden entsteht.</p>
<p>Beim Thema/in der Situation bleiben: Kind bleibt am Tisch sitzen/bleibt in der Spielsituation und führt das begonnene Spiel (z. B. Kochen) fort.</p>
<p>Aufforderungen folgen: Kind folgt den Aufforderungen des Gegenübers, indem es die Handlung ausführt, zu der es aufgefordert wurde (z. B. „lass uns Würstli machen“ oder „setz dich hin“ → Kind fängt an zu Kneten oder setzt sich hin) oder indem es in die gewünschte Richtung guckt (z. B. „guck Mal da“ → Kind guckt). Es zeigt durch seine Handlung Verständnis dafür, dass es einen Auftrag erhalten hat und dass es den Anspruch hat, diesen korrekt auszuführen.</p> <p>Dieses Item kann nur beobachtet werden, wenn das Kind in der Situation zu einer Handlung aufgefordert wurde.</p>
<p>Interaktion initiieren: Kind initiiert eine Interaktion mit dem Gegenüber durch Blickkontakt, Gesten (z. B. Zeigen), Körperkontakt, Lautieren/Vokalisieren, Worte oder auch ganze Sätze (z. B. Fragen, Aufforderungen, Erzählen, um Hilfe bitten, Kommentieren). Es folgt eine erwartbare Reaktion/Interaktion des Gegenübers.</p>
<p>Auf Fragen antworten: Kind antwortet auf Fragen des Gegenübers durch Nicken/Kopfschütteln, indem es auf gefragte Gegenstände zeigt, durch bejahende/verneinende Laute (z. B. „Hm“, „Mmh“), Worte (z. B. „Ja“/„Nein“) oder auch ganzen Sätze (z. B. „Ich hab Kuchen gern“).</p> <p>Dieses Item kann nur beobachtet werden, wenn das Kind in der Situation etwas gefragt wurde.</p>
<p>Fragen stellen: Kind stellt echte Fragen durch fragenden/vergewissernden Blick, Laute/Vokalisierungen mit fragender Intonation (auch in Verbindung mit Gesten), durch Worte (z. B. „Hier?“, „Was?“) oder auch ganze Sätze (z. B. „Was ist das?“). Echte Frage: Es hält inne, erwartet eine Antwort vom Gegenüber.</p>
<p>Missverständnisse klären, um Klärung bitten: Wenn es zu Missverständnissen in der Kommunikation kommt, bemüht sich das Kind um eine Klärung, indem es z. B. nachfragt, wenn es etwas nicht verstanden hat (Monitoring des Sprachverständnisses) oder sich wiederholt oder verbessert, wenn es vom Gegenüber nicht verstanden wurde (Reparatur).</p> <p>Dieses Item kann nur beobachtet werden, wenn es zu Missverständnissen in der Situation kommt.</p>

Tabelle 1: Itembeschreibungen Beobachtungsraster für pragmatisch-kommunikative Kompetenzen (Fortsetzung)

3.2 Beobachtungssetting

Für die Beobachtung eignet sich eine fünf- bis zehnmütige Spielsituation, in der das Kind mit der Logopädin, einer Bezugsperson oder anderen Kindern interagiert. Die Situation wird gefilmt, da für die qualitative Einschätzung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen eventuell ein mehrmaliges Betrachten der Situation notwendig ist.

Wird das Beobachtungsraster im Rahmen der logopädischen Diagnostik angewendet, ist es sinnvoll, bspw. einen Ausschnitt aus der Spielsituation des Entwicklungsprofils nach Barbara Zollinger (2015) hinsichtlich der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen zu analysieren. In dieser halbstandardisierten und deshalb je-

weils ähnlich ablaufenden Spielsituation, spielt das Kind interaktiv mit der Logopädin Kochen mit Knete, Kochtöpfen, Tellern, einem Messer und Nudelholz und füttert eine Handpuppe. Es handelt sich um eine kommunikative Situation, in der das Kind gemäß seinen Interessen handeln kann und somit motiviert ist, mitzumachen und zu kommunizieren.

Im Therapieverlauf lohnt es sich, die Beobachtung wiederholt durchzuführen. Dafür eignen sich gefilmte Sequenzen aus Spielsituationen in der Therapie. Gerade bei jungen Kindern können somit bedeutende Fortschritte in pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten, beispielsweise auch in nonverbalen Strategien, sichtbar

gemacht werden. Relevante Schwerpunkte für die Therapie, die zentral für die kommunikative Partizipation sind, können abgeleitet werden.

3.3 Auswertung und Schwerpunkte für die Therapie

Die Auswertung, Interpretation und Ableitung von Therapieschwerpunkten wird anhand des ausgefüllten Beobachtungsrasters in Abbildung 2 aufgezeigt. Es handelt sich um die Ergebnisse der Beobachtung der dreijährigen Lisa, die eine rezeptive und expressive Spracherwerbsstörung hat, im Spiel während der logopädischen Therapie.

Nonverbale Kompetenz:

Es fällt auf, dass Lisa kaum direkten Blickkontakt zeigt. Sie ist stark mit den Spielhandlungen beschäftigt und es fällt ihr deshalb sehr schwer ihr Sprachverständnis zu sichern. Sie nutzt Gestik/Mimik nicht, um Bedeutungen zu kommunizieren und beachtet diese auch beim Kommunikationspartner kaum.

Verbale Kompetenz:

Lisa kommuniziert vorwiegend mit einzelnen Wörtern und Floskeln.

Kommunikative Funktionen:

Es ist kein referentieller/triangularer Blickkontakt zu beobachten. Somit entsteht kaum geteilte Aufmerksamkeit. Lisa kommentiert, lenkt die Aufmerksamkeit des Gegenübers, fordert teils Dinge ein und zeigt teilweise Selbstbehauptungsverhaltensweisen, wenn sie etwas möchte. Sie scheint entdeckt zu haben, dass sie mit Sprache Aufmerksamkeit steuern sowie eigene Bedürfnisse befriedigen kann. Sie bittet jedoch bei Schwierigkeiten nicht um Hilfe und drückt Gefühle kaum aus. Es scheint ihr noch schwerzufallen, die Perspektive des Gegenübers zu übernehmen und zu mentalisieren.

Reaktion auf Interaktion:

Lisa zeigt erst wenig Interesse an der Interaktion und ihre Aufmerksamkeit ist noch vorwiegend auf die Funktionsweise der Gegenstände

Beobachtungsraster zur Erfassung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen von zwei- bis fünfjährigen Kindern (BpKK) (Vischer & Sievers 2015), adaptierte Version 2017

Item	nie	teilweise	fast immer	Notizen
Nonverbale Kompetenzen				
Angemessener direkter Blickkontakt	x			
Angemessene Lautstärke/Intonation			x	
Angemessene Mimik/Gestik		x		
Angepasstes/kooperatives Verhalten			x	
Verbale Kompetenzen				
Vokalisation	x			
Einzelworte		x		
Mehrwortäußerung/ ganze Sätze		x		
Kommunikative Funktionen				
Referentieller/ triangularer Blickkontakt	x			
Kommentieren		x		
Aufmerksamkeitslenkung		x		
Auffordern/ Verlangen	x			
Um Hilfe bitten	x			
Gefühlsausdruck	x			
Selbstbehauptung		x		
Umgangsformen	x			
Komplexer Diskurs	x			

Reaktion auf Interaktion				
Interesse an Interaktion		x		
Abwechseln (Turn-taking)		x		
Beim Thema/in der Situation bleiben		x		
Aufforderungen folgen		x		
Interaktion initiieren		x		
Auf Fragen antworten		x		
Fragen stellen	x			
Missverständnisse klären, um Klärung bitten	x			

Item	nie	selten	teilweise	mehrheitlich	fast immer
Global-einschätzung		x			

Abbildung 2: BpKK Lisa, 3 Jahre

de gerichtet. Sie scheint das *Turn-taking* teilweise verstanden zu haben, was sich z. B. darin zeigt, dass sie auf *Fragen* meist mit „ja“ antwortet, offensichtlich jedoch ohne verstanden zu haben, was sie gefragt wurde. Sie kann teilweise *bei einem Thema bleiben*. Ihre Aufmerksamkeitsspanne ist jedoch noch kurz und wenn es kommunikativ oder auf Handlungsebene schwierig wird, bricht sie die Handlung, bzw. die Interaktion ab. *Aufforderungen* folgt sie erst wenig. Lisa initiiert Interaktionen, wenn es ihr direkt für die Befriedigung ihrer Bedürfnisse hilft. Sie stellt erst vereinzelt *Fragen*. *Missverständnisse* scheint sie nicht zu bemerken und kann sie auch nicht klären. Die globalen pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen von Lisa werden mit 2 „selten pragmatisch-kommunikativ kompetent“ beurteilt.

Ableitung von Schwerpunkten für die Therapie:

Lisa weist neben starken Sprachverständnisschwierigkeiten und semantisch-lexikalischen sowie morphologisch-syntaktischen Auffälligkeiten große Schwierigkeiten auf pragmatisch-kommunikativer Ebene auf. Wird sie darin unterstützt, mehr nonverbale Kommunikationsmittel, wie direkten und referentiellen Blickkontakt und Mimik und Gestik zu verwenden, kann ihr dies helfen, auch ihr Sprachverständnis zu sichern. Sie nimmt dadurch wahr, was ihr Kommunikationspartner ihr anzubieten hat (z. B. Aufforderungen verstehen, Fragen beantworten, Hilfe bei Schwierigkeiten einfordern) und sie kann damit sukzessive lernen, die Perspektive des Gegenübers zu übernehmen. Des Weiteren könnte sie durch einen vermehrten Einsatz nonverbaler Kompetenzen realisieren, wenn es in der Kommunikation zu Missverständnissen und Unklarheiten kommt. Somit kann sie beginnen, diese aufzuklären. Auch für den Ausdruck ihrer Gefühle ist der Einsatz nonverbaler Kommunikation zentral.

Die Ergebnisse der wenigen Studien, die untersucht haben, welche Art von Therapie für Kinder mit pragmatisch-kommunikativen Schwierigkeiten wirksam sind, weisen in die Richtung, dass es sich lohnt Kommunikation im Spiel und in natürlichen Situationen zu fördern (Achhammer 2014b; Adams et al. 2012; Stanton-Chapman et al. 2014; Docking et al. 2013), denn dort ergibt sich einerseits ein echter kommunikativer Bedarf und andererseits die Motivation für Kinder, mittels ihrer Kommunikation erfolgreich zu sein. Die Fähigkeit, symbolisch zu spielen hängt eng mit kommunikativen, sprachlichen und sozialen Fähigkeiten zusammen, welche sich wechselseitig beeinflussen (Bürki 1998; Lillard et al. 2013). In Interventionen für ältere Kinder, die mit unterstütztem Rollenspiel als Methode arbeiten, zeichnen sich positive Effekte ab (Achhammer 2014b; Adams et al. 2012; Stanton-Chapman et al. 2014; Docking et al. 2013). Symbolspielkompetenzen bilden dafür die Grundlage. Für die Therapie früher kommunikativer Fähigkeiten bei Klein- und Vorschulkindern eignet sich folglich die entwicklungspsychologische Sprachtherapie nach Zollinger (2015), die darauf abzielt, das Kind beim Aufbau von Spracherwerbsstrategien im Symbolspiel zu unterstützen. Durch die Technik des „Bedeutung Gebens“ in der entwicklungspsychologischen Sprachtherapie wird die Aufmerksamkeit des Kindes im Spiel auf das Resultat seiner Handlungen gelenkt. Damit erfährt das Kind sich als selbstwirksam. Der referentielle Blickkontakt wird in diesen Situationen wichtig und hilft Begriffe aufzubauen (Zollinger 2017). Das Gegenüber ist für

das Kind im Spiel eine echte und wichtige Kommunikationspartnerin und ein Modell, dessen Kommunikationsstrategien es imitieren kann.

4. Fazit

Frühe pragmatisch-kommunikative Kompetenzen sind eine Voraussetzung für eine positive sprachliche und soziale Entwicklung. Für die logopädische Praxis ist es deshalb wichtig, diesen Kompetenzen in der Diagnostik und Therapie von kleinen Kindern mehr Bedeutung als bisher beizumessen, denn das Ziel einer Sprachtherapie muss in erster Linie die kommunikative Partizipation von Kindern sein, und diese findet in der Interaktion statt.

Das entwickelte Beobachtungsraster kann in der Praxis einen bedeutenden Beitrag zur differenzierten Erfassung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen leisten. Schwierigkeiten in der Kommunikation sowie deren Veränderung während der Therapie können anhand des BpKK fokussiert und beschrieben werden. Das Raster hilft dabei, Beobachtungen zu systematisieren und zu vergleichen. Da pragmatisch-kommunikative Kompetenzen per Definition kontextabhängig sind, lohnt es sich zudem, das BpKK für die Erstellung eines umfassenden Bildes der kommunikativen Fähigkeiten in unterschiedlichen Interaktionskontexten, wie in der Interaktion in der Kita mit Gleichaltrigen oder zu Hause mit Bezugspersonen anzuwenden. Da das Instrument nicht normiert ist, wird es nicht als Prognose- oder Diagnostikinstrument verwendet. Es hat sich allerdings bewährt, um wichtige pragmatisch-kommunikative Schwerpunkte für die Therapie zu eruieren. Besonders beim Übergang ins Vorschulalter, also beim Eintritt in den Kindergarten im Rahmen der Volksschule mit vier Jahren, gewinnen diese Fähigkeiten an Bedeutung, da sich Kinder ab diesem Zeitpunkt täglich in größeren Peergruppen bewegen. Für die Logopädie im Kleinkind- und Vorschulalter ist es deshalb äußerst wichtig, relevante Kommunikationskompetenzen frühzeitig zu identifizieren und zu fördern. Des Weiteren kann das Beobachtungsraster dazu dienen, das Augenmerk von Eltern und anderen Fachpersonen auf diese, für die weitere kindliche Entwicklung, sowie die soziale und kommunikative Partizipation so wichtigen Fähigkeiten zu lenken.

Für die Therapie pragmatisch-kommunikativer Schwierigkeiten bei kleinen Kindern bewährt sich die entwicklungspsychologische Sprachtherapie nach Zollinger. Das Symbolspiel eignet sich als relevanter, echter und natürlicher Kommunikationskontext für die Therapie von Klein- und Vorschulkindern.

Literatur

- Achhammer, B. (2014a). Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten fördern. Grundlagen und Anleitungen für die Sprachtherapie in der Gruppe. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Achhammer, B. (2014b). Förderung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten bei Kindern. Konzeption und Evaluation einer gruppentherapeutischen Intervention mit Methoden des Improvisationstheaters. Dissertationsschrift, Ludwig-Maximilians-Universität München. Abgerufen von http://edoc.ub.uni-muenchen.de/17207/1/Achhammer_Bettina.pdf (29.02.2020)

- Adams, C., Lockton, E., Freed, J., Gaile, J., Earl, G., McBean K., et al. (2012). The Social Communication Intervention Project: a randomized controlled trial of the effectiveness of speech and language therapy for school-age children who have pragmatic and social communication problems with or without autism spectrum disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders* 47, 233–244.
- Beuker, K. T., Rommelse, N. N., Donders, R., & Buitelaar, J. K. (2013). Development of early communication skills in the first two years of life. *Infant Behavior and Development* 36, 71–83.
- Bürki, D. (1998). Vom Symbol- zum Rollenspiel. In B. Zollinger (Hrsg.), *Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen* (S. 11–47). Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Paul Haupt.
- Conti-Ramsden, G., & Botting, N. (2004). Social difficulties and victimization in children with SLI at 11 years of age. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 47, 145–161.
- Docking, K., Munro, N., Cordier, R., & Ellis, P. (2013). Examining the language skills of children with ADHD following a play-based intervention. *Child Language Teaching and Therapy* 29, 291–304.
- Dohmen, A., Dewart, H., & Summers, S. (2009). *Das Pragmatische Profil: Analyse kommunikativer Fähigkeiten von Kindern*. München: Urban & Fischer Verlag/Elsevier GmbH.
- Fabes, R. A., Gaertner, B. M., & Popp, T. K. (2006). Getting along with others: social competence in early childhood. In K. McCartney, D. Phillips (Hrsg.), *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (S. 296–316). Hoboken: Blackwell Publishing Ltd.
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines* 45, 84–108.
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The Impact of Pretend Play on Children's Development: A Review of the Evidence. *Psychological Bulletin* 139, 1–34.
- Lüke, C. (2019). Verspätete gestische Kommunikation als Vorbote von Sprachentwicklungsverzögerungen. *Sprache, Stimme, Gehör* 43, 77–85.
- Lüke, C., Grimminger, A., Rohlfing, K. J., Liszkowski, U., & Ritterfeld, U. (2017). In Infants Hands: Identification of Preverbal Infants at Risk for Primary Language Delay. *Child Development* 88, 484–492.
- Mathieu, S. (2014). Therapie von kleinen Kindern mit Problemen beim Sprachverstehen. In B. Zollinger (Hrsg.), *Frühe Spracherwerbsstörungen. Kleine Kinder verstehen und Eltern begleiten* (S. 131–152). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Mok, P. L. H., Pickles, A., Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2014). Longitudinal trajectories of peer relations in children with specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 55, 516–527.
- Müller, C., & Caroli, B. (2017). Tests und Screenings: Komm!-Bogen: Elternfragebogen zur Erfassung des vorsprachlichen Kommunikationsverhaltens bei minimal verbalen Kindern mit Behinderung. *Frühförderung interdisziplinär* 4, 211–223
- Neumann, S., Salm, S., Robertson, B., & Thomas-Stonell, N. (2018). Kommunikative Partizipation von Kindern im Vorschulalter – Erste deutsche Referenzdaten zum „Fokus auf den Erfolg der Kommunikation für Kinder unter sechs Jahren“ (FOCUS-G). *Logos* 26, 176–185.
- Sievers, E. (2015). Können die kommunikativ-pragmatischen Kompetenzen in der frühen Kindheit die Entwicklung von späteren emotionalen und Verhaltensproblemen vorhersagen? (unveröff. Masterarbeit) Universität Konstanz & Pädagogische Hochschule Thurgau.
- Spreer, M., & Sallat, S. (2015). Pragmatikdiagnostik im Kindesalter. Überblick über einen vernachlässigten Bereich der Sprachdiagnostik. *Forum Logopädie* 29, 12–19.
- St. Clair, M. C., Pickles, A., Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2011). A longitudinal study of behavioral, emotional and social difficulties in individuals with a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders* 44, 186–199.
- Stanton-Chapman, T. L., Walker, V., & Jamison, K. R. (2014). Building Social Competence in Preschool: The Effects of a Social Skills Intervention Targeting Children Enrolled in Head Start. *Journal of Early Childhood Teacher Education* 35, 185–200.
- Vischer, B. (2015). Kommunikativ-pragmatische Kompetenzen in der frühen Kindheit als Prädiktor der sozialen Entwicklung. (unveröff. Masterarbeit). Universität Konstanz & Pädagogische Hochschule Thurgau.
- Whitehouse, A. J. O., Watt, H. J., Line, E. A., & Bishop, D. V. M. (2009). Adult psychosocial outcomes of children with specific language impairment, pragmatic language impairment and autism. *International Journal of Language & Communication Disorders* 44, 511–528.
- Zollinger, B. (2015). *Die Entdeckung der Sprache*. 9. Auflage. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Zollinger, B. (2017). Entwicklungspsychologische Grundlagen der Sprachtherapie. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Kompendium der akademischen Sprachtherapie und Logopädie*. Band 2: Interdisziplinäre Grundlagen (S. 235–251). Stuttgart: Kohlhammer.

Die Autorin



Barbara Vischer, MA

Dipl. Logopädin
Kleinkinderpraxis für Logopädie
Anwandstrasse 2
8004 Zürich
Schweiz
Email: vischer@kleinkinderpraxis.ch



Material zum Download

<https://www.verlag-modernes-lernen.de/permalink/92002>