

Erzähl doch mal!*

Abstract:

Als Grenzgängerin zwischen Theorie und Praxis nutze ich die Chance, Dich lieber Gerd, zur Diskussion zu bitten. Die erste Einladung kam ja von Dir, als Du mir als Zweit- oder Drittsemesterstudentin Zugang zum erlauchten Kreis Deines Kolloquiums ermöglichtest. Leicht überfordert und manchmal auch sprachlos (da aus einer anderen Ausbildung und damit Sprachverwendung kommend), lernte ich unter strenger Aufsicht so nach und nach das linguistische Handwerkszeug.

Seither stört mich als Logopädin und mittlerweile als Lehrlogopädin mit kommunikationsanalytischem Blick, dass der klassische Aufbau einer Therapie der Sprachentwicklungsstörung vom „Kleinen zum Großen“, also von den Lauten über Wörter, Sätze zum Text verläuft. (Zum Glück der Kinder wird diese vermeintliche Hierarchie durch neuere Therapieansätze immer mehr verwässert. Manchmal lässt sich sogar die Therapie des Erwerbs sprachlicher Handlungen aus manchen Ansätzen herausinterpretieren.)

Gleichzeitig würde jedermann und auch jede Frau die Behauptung bejahen, dass Kinder über Sprache Zugang zu Weltwissen erhalten, kompetent dafür werden, verständliche (und manchmal auch begründete) Wunschlisten für das nächste Geburtstagsfest zu verfassen, zu logischen Denkopoperationen angeregt werden, gemeinsame Spiele und Regeln aller Art aushandeln können und über Sprache in phantastische Welten eintreten können etc.

Auf das therapeutische Vorgehen bezogen bedeutet das, dass in Sprachtherapien mit Kindern unbedingt am Textverständnis und an der Textproduktion gearbeitet werden muss, und zwar möglichst schnell. Alles andere wäre fahrlässig!

Seit Jahren probiere ich aus, wie das Textverständnis v.a. jüngerer Kinder, trotz möglicher Schwierigkeiten beim Entschlüsseln der Grammatik und/oder trotz eines zu geringen Lexikons weiterentwickelt werden kann. Das Vorgehen, wie Kindern, die mit dem Erwerb des Sprachsystems Schwierigkeiten haben, trotzdem der Zugang zu Texten in all ihrer Vielfalt ermöglicht werden kann, hat mittlerweile eine gewisse Systematik erfahren – getrieben sicher durch eine didaktische Notwendigkeit als Lehrende.

Weiterverfolgen möchte ich einerseits, wie Erzähltexte systematisch in verschiedene Verstehensebenen „zerlegt“ werden können, um aus verschiedenen Richtungen zu einem möglichst differenzierten Textverständnis zu gelangen (Einführen von Personen, Beschreiben von Szenerien, Visualisieren von Textverläufen und Handlungsorten). Andererseits suche ich nach noch mehr Kriterien, um eine Schwierigkeitshierarchie von Texten zu erstellen (die Logik von Handlungen, die sich aus Gedanken der agierenden Personen ergeben, ist z.B. schwerer nachvollziehbar als diejenige, die sich durch ein physikalisches Ereignis ergibt; Geschichten mit sich wiederholenden Elementen sind einfacher als solche, in denen ständig unerwartete Handlungsstränge auftauchen). Vervollkommenet wäre diese Systematik mit einer Samm-

* Empfohlene Zitierweise: Berg, Melanie: Erzähl doch mal! In: Fest-Platte für Gerd Fritz. Hg. und betreut von Iris Bons, Thomas Gloning und Dennis Kaltwasser. Gießen 06.06.2010.
URL: http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/berg_2010_erzaehl-doch-mal.pdf.

lung von Texten, die die einzelnen Verstehensaspekte in besonderer Weise hervorheben und die vielleicht gleichzeitig oder in einer weiteren Sammlung nach ihrer Komplexität geordnet wären.

Um das Gespräch in Gang zu bringen, werde ich zunächst die Kinder, um die es mir geht, vorstellen, dann einige Worte zur Therapie von Sprachentwicklungsstörungen¹ im Allgemeinen verlieren, speziell zur Therapie an Texten voranschreiten, einige wenige Lösungen aus der Literatur vorstellen, meinen eigenen Ansatz darlegen und abschließend oben angedeutete Fragen nochmals formulieren.

1. Darf ich vorstellen? – Das sind die Kinder, um die es mir geht

Bei meinen Überlegungen habe ich eine bestimmte Gruppe unserer Patientenkinder vor Augen, bei denen das Ziel der logopädischen Therapie nicht im Vermitteln wohlgeformter Äußerungen liegt. Wohlgeformte Äußerungen verwenden sie. Trotzdem klingen ihre Äußerungen an vielen Stellen dysgrammatisch, und zwar immer dann, wenn es sich um komplexere sprachliche Handlungen, wie *berichten* oder *erzählen* etc. handelt. Das Sprachsystem scheint in komplexeren Situationen zusammenzubrechen.

1.1 Eine phänomenologische Annäherung

Ich denke an diejenigen Kinder, für die die Aufforderung „Erzähl mal“ eine ungeliebte, weil nicht oder nur schwer erfüllbare Aufgabe darstellt. Sie erzählen nicht und wollen auch nichts erzählt bekommen.

Ich denke an die Eltern, die frustriert sind, da alle Versuche, mit ihren Kindern das, was man so gemeinhin mit Kindern tut, nämlich *Bilderbücher anschauen* und später *Bilderbücher vorlesen* und dann noch später *Geschichten vorlesen* bei ihren Kindern auf Desinteresse bis Ablehnung stößt. Offensichtlich verstehen sie nicht viel. Sie werden unruhig und versuchen der Situation zu entweichen.

Ich denke an die Kinder, die nach einem vorgelesenen Satz mit ihren Gedanken scheinbar abschweifen und sich nicht von der Sprache gefangen nehmen lassen.

Ich denke an einen unserer Studierenden, der diese Kinder beschreibt als Kinder, die zwar reden aber dennoch nicht in der Sprache sind.

¹ Im Weiteren nutze ich die Abkürzungen, die uns im logopädischen Alltag so leicht über die Lippen gehen: *SES* für Sprachentwicklungsstörung und *SSES* für spezifische Sprachentwicklungsstörung. Im Textverlauf wird genauer auf das Phänomen der SES eingegangen. Vorab zur leichteren Lesbarkeit zwei kurze Beschreibungen: von einer *Sprachentwicklungsstörung* wird gesprochen, wenn die Erwerbsmechanismen für den Erwerb von Sprache gestört sind und das Kind deshalb im Laufe seiner Sprachentwicklung die Regeln der Umgebungssprache/n nicht erwerben kann; eine *spezifische Sprachentwicklungsstörung* wird dann angenommen, wenn keine weiteren Beeinträchtigungen, wie z.B. Wahrnehmungsstörungen feststellbar sind – meiner Meinung nach ein theoretischer Begriff, da in der Praxis die Unterscheidung zwischen SES und SSES diagnostisch nicht möglich ist. In keinem Fall allerdings kann eine SES mit Einschränkungen der kognitiven Fähigkeiten erklärt werden!

Ich denke daran, dass sich die Eltern eines Kindes mit einer Sprachentwicklungsstörung – wie andere kompetente Sprecherinnen und Sprecher auch - an dessen Sprachniveau anpassen und dass dieses Niveau in keinem Fall auch dem kognitiven Stand des Kindes entspricht.²

Ich denke daran, dass diesen Kindern „Futter“ für ihre weitere kognitive Entwicklung entgeht, weil sie komplexere oder abstraktere sprachliche Äußerungen nicht wirklich verstehen. Sie basteln sich oft ein Verständnis zurecht, das der Intention der Sprechenden oder Schreibenden Person entsprechen könnte – ohne weitere Überprüfung. Wortwitze, Sprachspiele, Handlungsebenen (wurde gerade ein Traum erzählt oder ist das wirklich passiert?) entgehen ihnen. Kompliziertere Erklärungen über die Fragen der Welt verstehen sie nicht, wenn sie sich und anderen diese Fragen überhaupt stellen.

Ich denke daran, dass diese Kinder weder differenziertes Weltwissen aufbauen, noch spitzfindig argumentieren, noch ihre kognitiven Fähigkeiten weiter entwickeln können, noch Vergnügen an phantasiereicher Sprachverwendung erleben, noch Textaufgaben lösen und vieles andere auch nicht können. Im expressiven Bereich sind sie nahezu unverständlich. Möchten sie etwas erklären oder von Erlebtem berichten, ist schwer zu verstehen, wer beteiligt war, wann sich das Geschehene abgespielt hat, ob es eine Vermutung oder erfundene Geschichte war und was denn nun genau passiert war. Auch bei Kindern, die in strukturierten Tests der syntaktischen und morphologischen Fähigkeiten nahezu im Normbereich liegen, zeigen sich in diesen Situationen syntaktische und morphologische Fehler. Manche Kinder steigen in Erzählungen unterschiedlich ein, enden dann jedoch immer wieder in der gleichen Szenerie (Autos fahren ineinander, Außerirdische stürzen auf die Erde und kämpfen, Tiger fressen alles auf) – egal ob sie etwas Gemaltes beschreiben sollen oder mit Figuren im Rollenspiel spielen etc., kommen sie offensichtlich nicht in einen Erzählstrang.

Im Kontrast dazu denke ich an meinen großen Sohn, der so tief in die Welt der Geschichten eintauchte, dass er seine Mutter als Vorlesende benötigte, um immer wieder aus den Phantasiewelten herauszufinden.

Ich denke an Camilleri³, der einen seiner historischen Romane mit dem Aufbau einer Geschichte so spielt, dass die Reihenfolge der einzelnen Kapitel beliebig vertauscht werden kann. Insgesamt ergeben sie, wie ein Puzzle, die Geschichte. Es gibt keine Einleitung und keinen Schluss. Er jongliert virtuos mit den Regeln des Textaufbaus.

Ich denke an die Lust vieler Kinder, aus ihrer eigenen Geschichte zu hören; aus den Zeiten, als sie noch ein Baby waren...

² Kompetente Sprecherinnen und Sprecher passen sich intuitiv dem Sprachniveau des Gegenübers an. Bei Kindern werden idealerweise so immer wieder neue kommunikative Fähigkeiten herausgelockt. Diese Fähigkeit führt bei Kindern mit einer SES allerdings zu ungünstigen Kommunikationsstrategien. Bezugspersonen setzen die beobachteten sprachlichen Fähigkeiten mit vermuteten kognitiven Fähigkeiten gleich und unterfordern somit kognitiv permanent ihre Kinder.

Nach einer Studie von Wulbert sprechen Mütter von SES-Kindern weniger freundlich und anerkennend mit ihrem Kind, lieblosen sie weniger etc. Am auffälligsten war der Unterschied im Engagement für Entwicklungsfortschritte. Die Eltern verbrachten weniger Zeit mit ihren Kindern in strukturierten Spielperioden, die Versorgung mit angemessenem Spielmaterial und die Vielfalt der täglichen Stimulation lag deutlich unter dem Niveau, das bei normalen Kindern ermittelt wurde. Die Unterschiede waren unabhängig vom ökonomischen Status der Familie.

³ Camilleri Andrea. 2002: Hahn im Korb. Piper. München

1.2 Eine erklärende Annäherung

Kinder, die Schwierigkeiten mit der Textverarbeitung aufweisen, werden in logopädischen Praxen äußerst selten wegen dieses Befundes vorgestellt. Vielmehr lautet die Diagnose bei diesen Kindern *Dysgrammatismus*. Werden die grammatikalischen Fähigkeiten dieser Kinder jedoch in normierten Tests überprüft, zeigen sie kaum Auffälligkeiten. Oder zumindest korrelieren die Auffälligkeiten in den Tests nicht mit der Häufung an grammatikalischen Fehlern in längeren spontanen Äußerungen dieser Kinder.

Sätze wie „Die Frau setzt sich hin, nachdem das Auto losgefahren ist“⁴ werden korrekt ausagiert (Die Kinder wählen aus einer Sammlung an Figuren die passenden aus und agieren damit). Es scheint so zu sein, als ob die grammatikalischen Fähigkeiten in strukturierten Situationen durchaus abgerufen werden können. Müssen die Kinder jedoch gleichzeitig eine komplexere Äußerung strukturieren, reicht die sprachliche Kapazität der Kinder nicht aus, um neben dem Versuch, die Äußerung zu strukturieren, gleichzeitig auch noch die sprachlichen Ausdruck anzupassen. Das grammatikalische System scheint zusammen zu brechen.

Dannenbauer⁵ wies bereits 1997 darauf hin, dass das Konzept „Dysgrammatismus“ eine unzulässige Abstraktion sei, da er den *Dysgrammatismus* als Teil einer allgemeineren Sprachentwicklungsstörung sehe. Häufig zeigten sich bei dysgrammatisch sprechenden Kindern Störungen der Wahrnehmung und Informationsstörungen.

Dysgrammatisch sprechende Kinder haben die Fügungs- und Veränderungsregeln ihrer Muttersprache

- nicht mit vergleichbarer Differenziertheit aus den Texten ihrer Vorbilder abstrahiert,
- nicht in Handlungszusammenhängen erprobt und
- diese Regeln nicht genügend automatisiert, so dass sie ihnen beim Einsatz der Sprache als Handlungsmittel nicht als dynamische Stereotype zur Verfügung stehen.

Im Einzelnen

- regeln sie länger als Altersgleiche ihre Aussagen nach frühen Phasen der Kindersprache,
- lassen sie obligatorische Wörter, vor allem Funktionswörter, aus,
- beugen sie die Wörter nicht oder falsch
- lassen sie das Verb in ungebeugter Form am Satzende (Infinitiv), anstatt es nahe an das Subjekt (Verb-Zweitstellung) zu stellen und morphologisch kongruent zu markieren,
- haben sie auch nach der Verb-Zweitstellung noch Probleme mit der kongruenten morphologischen Markierung von Subjekt und Verb,
- haben sie Schwierigkeiten mit den von Verben und Präpositionen geforderten morphologischen Veränderungen an Nomen, Artikel und Adjektiv (Kongruenz der Nominalphase).

Fuchs beschreibt den Zusammenhang zwischen grammatikalischen Auffälligkeiten und Textproduktionsschwierigkeiten folgendermaßen:

In ihrer Analyse von Erzählungen von Kindern mit verschiedenen Beeinträchtigungen (SSES, Autismus) zieht Botting den Schluss, dass diese Kinder ihre Erzählungen in gravierender Weise ähnlich unzureichend für die/den KommunikationspartnerIn strukturieren. Bei beiden Gruppen konnte sie Auffälligkeiten im Umgang mit der Zeitstruktur innerhalb der

⁴ Kauschke, Siegmüller 2006: Patholinguistische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen. Urban&Fischer. München.

⁵ Homburg Gerhard: Konzepte und Ansatzpunkte der Dysgrammatismustherapie. in: Grohnfeldt Manfred (Hrsg.): Störungen der Grammatik. Handbuch der Sprachtherapie Bd. 4. Berlin. 1997².

Erzählung, der Organisation der Erzählung und der Erzählperspektive feststellen (vgl. Botting, 2002). Miranda, MacCabe und Bliss (1998) ziehen für Kinder mit SSES ähnliche Schlüsse. Sie stellten in ihrer Untersuchung fest, dass sich die Gruppe der Kinder mit SSES bei ihren Erzählungen sehr stark auf implizite Informationen verlassen und damit hauptsächlich die/den HörerIn für die Kohärenz des Dialoges verantwortlich machen. Sie lassen wichtige Informationen zur Planung und zur Organisation der Erzählung weg, was die Ko-Konstruktion⁶ der Zuhörenden erheblich erschwert.⁷

1.3 Eine medizinische Definition

In dem Bestreben, die Symptome im medizinischen Bereich zu klassifizieren, wurden auch die sprachlichen Entwicklungsschwierigkeiten, als eine mögliche Funktionsstörung in der Entwicklung des Kindes, aufgenommen. Die Definition entspricht nicht mehr den aktuellen sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen (s. Aufteilung in *expressive* und *rezeptive* Sprachstörung), beschreibt jedoch einerseits Sprachstörungen als ein Phänomen mit weitgreifenden Auswirkungen und andererseits die Tatsache, dass diese Entwicklungsproblematik nicht mit anderen eingeschränkten Funktionen (wie z.B. der Kognition) erklärt werden kann.

Umschriebene Entwicklungsstörungen der Sprache (F80.1, F80.2)⁸

Klassifikation

1.1 Definition

Bei den umschriebenen Störungen der Sprache sind die normalen Entwicklungsmuster der Sprache von frühen Entwicklungsstufen an beeinträchtigt. Die Störungen können nicht direkt neurologischen Störungen, Störungen des Sprechablaufs, sensorischen Beeinträchtigungen, Intelligenzminderungen oder Umweltfaktoren zugeordnet werden.

Für die *expressive* Störung gilt, dass die gesprochene Sprache des Kindes, d.h. aktiver Wortschatz, Grammatik und die Fähigkeit, Inhalte sprachlich auszudrücken, in ihrem Niveau deutlich unter seinem Intelligenzniveau liegt. Das Sprachverständnis ist dagegen altersgemäß. Begleitende Störungen der Artikulation sind häufig.

Für die *rezeptive* Störung gilt, dass das Sprachverständnis, d.h. die Fähigkeit, gesprochene Sprache altersentsprechend zu entschlüsseln, unterhalb des seinem Intelligenzalters angemessenen Niveaus liegt. Häufig ist auch die *expressive* Sprache beeinträchtigt. Störungen der Lautproduktion sind insbesondere bei jungen Kindern häufig.

Die Forderung, dass eine Diskrepanz zur nonverbalen Intelligenz bestehen muss, wird in letzter Zeit häufig kritisiert, da sich die Art der Sprachstörung und die Ansprechbarkeit auf Behandlung bei Kindern mit oder ohne Diskrepanz zwischen Sprachleistung und kognitiven Fähigkeiten nicht unterscheiden.

1.2 Leitsymptome

Expressive Störung

Später Beginn des Sprechens

Für das Alter zu geringer Wortschatz

Die Verständlichkeit ist eingeschränkt.

Äußerungslänge zu kurz für das Lebensalter, z.B. Ein- bis Zweiwortäußerungen mit 36 Monaten, nur einfache Hauptsätze mit 6-7 Jahren.

Oft inkorrekte Wortstellung im Satz

⁶ Gemeint ist nach Fuchs die Konstruktion des Verständnisses in einer Dialogsituation.

⁷ Fuchs, Andrea 2003: Dialogisches Bilderbuchlesen – Förderung von Kindern mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung. in: LOGOS-interdisziplinär. Jg.11. Ausg. 4. S. 275.

⁸ Dt.Ges.f. Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie u.a. (Hrsg.): Leitlinien zur Diagnostik und Therapie von psychischen Störungen im Säuglings-, Kindes- und Jugendalter. Deutscher Ärzte Verlag, 3., überarbeitete Auflage 2007.

Schwierigkeiten bei Gebrauch der grammatikalischen Wortformen, z. B. Plural oder Vergangenheitsformen

Ältere Kinder haben große Schwierigkeiten, ein Erlebnis oder einen Ablauf verständlich darzustellen.

Rezeptive Störung

Kein altersentsprechendes Verständnis der gesprochenen Sprache

Kein oder nicht zuverlässiges Befolgen von Anweisungen

Kein korrektes Beantworten von Fragen trotz Kenntnis der richtigen Antwort

Jüngere Kinder sprechen gar nicht oder nur einzelne Wörter, beginnen zu echolalieren oder sprechen in einem unverständlichen Kauderwelsch mit angemessener Intonation.

Im Vordergrund der Symptomatik stehen anfangs oft autistisch oder zwanghaft wirkende Verhaltensweisen, später Verhaltensstörungen mit geringem sozialen Kontakt, Rückzug, Depressivität, Schulverweigerung oder Aggressivität. Erst bei gezielter Beobachtung und Untersuchung wird die Sprachverständnisstörung deutlich.

2. Prinzip der SES-Therapie

Dysgrammatisch sprechende Kinder sind **aktiv** lernende Wesen, die sich die Regeln ihrer Muttersprache unter erschwerten Bedingungen aneignen müssen.⁹

Die angebotene Sprache kann nicht zureichend verarbeitet werden und die Regeln der Sprache bzw. das sprachliche Wissen kann nicht ausreichend erworben werden. Anders ausgedrückt sind bei den Kindern mit einer Sprachentwicklungsstörung die Mechanismen des Spracherwerbs nicht so entwickelt, dass sie aus dem Sprachangebot das Sprachwissen ableiten können, das sie zu kompetenten Sprecherinnen und Sprechern einer Sprachgemeinschaft werden lässt.

Im Gegensatz zu Kindern, die in einer spracharmen Umgebung aufwachsen, verbessern sich die sprachlichen Fähigkeiten der sprachentwicklungsgestörten Kinder nicht durch ein größeres Sprachangebot der gleichen Art. Für diese Kinder muss ein spezifischer und individueller Lernweg gefunden werden.

Mit dem derzeitigen Wissen über das Funktionieren des Spracherwerbs wird davon ausgegangen, dass der Sprachlernprozess der gleiche ist wie bei sich sprachlich normal entwickelnden Kindern:

- (i) externale Faktoren wie konkrete Erfahrungen mit Objekten und Ereignissen, linguistische Strukturen und interpersonale Interaktion werden mit
- (ii) internalen Faktoren wie Hypothesen-, Strategienbildung, Generalisierungen "ausgewertet". Es werden Regeln gebildet.

Kinder mit gut funktionierenden Spracherwerbsmechanismen sind in der Lage, sich je nach Entwicklungsschritt die Daten aus der sprachlichen Umgebung herauszufiltern, die sie in der Entwicklung weiterbringen. Für die „überflüssigen“, weil noch zu komplexen oder auch nicht mehr relevanten sprachlichen Daten verschließen sie die Ohren.

Da Kinder mit sprachlichen Entwicklungsstörungen diese Leistung nur unzureichend erbringen, müssen ihnen in der Therapie nun in verstärktem Maße die Informationen, die zum nächsten Entwicklungsschritt führen, angeboten werden. Dadurch können sie das verfestigte und unphysiologische Sprachsystem wieder dynamisieren. Erstaunlicherweise löst das adä-

⁹ Haffner Ute. 1995: "Gut reden kann ich". Verlag Modernes Lernen. Dortmund.

quate Angebot in der Therapie meistens ein Aufblühen verschiedener sprachlicher Fähigkeiten aus – als ob die Kinder, einmal einen neuen Lernweg gezeigt, diesen aufgreifen, um selbstständig weitere Regelmäßigkeiten in der Sprache zu entdecken. Das System scheint insgesamt ins Wanken geraten zu sein und die Kinder sind bereit, weil in einem adäquaten therapeutischen Setting und Angebot nicht überfordert, sich weiteres sprachliches Wissen anzueignen.

Mit einem Beispiel aus der Therapie einer phonologischen Störung soll dieses Phänomen verdeutlicht werden. Ein dreieinhalbjähriges Kind, das nahezu unverständlich spricht, wird angemeldet. Es stellt sich heraus, dass dieses Kind alle Frikative durch Plosivlaute des gleichen Artikulationsortes ersetzt, /h/ anlautend nicht verwendet und den Laut /R/ überhaupt nicht nutzt. Die Aufbau der einzelnen Silben ist vereinfacht: Konsonantenverbindungen werden nicht verwendet. Die Silbenanzahl eines Wortes stimmt jedoch. Das heißt, das Kind hatte die unterschiedlichsten phonologischen Muster für mehrsilbige Wörter erworben. Diese Art der Lautverwendung hatte sich über längere Zeit manifestiert und eine Veränderung war nicht zu beobachten. Das System scheint wie festgefahren.

Eingestiegen in die Therapie wird mit der Differenzierung der Lautklassen *Frikativ* vs. *Plosiv*, indem das Kind auf die distinktiven Merkmale *frikativ* vs. *plosiv* aufmerksam gemacht wird (wann hörst du ein Windgeräusch? und wann knallt es?). Außerdem erhält es ein verstärktes Angebot an Reimen, die vermehrt Plosivlaute enthalten und die artikulatorisch besonders hervorgehoben werden (akustisch – *auditives Bombardieren*). Nach wenigen Therapieeinheiten, unterstützt durch die kompetente Mitarbeit der Mutter, wendet das Kind nun alle Frikative an. Außerdem setzt es den Laut /h/ wortinitial ein. Der Laut /R/ ist erworben und wird an den richtigen Stellen, außer in Konsonantenverbindungen, eingesetzt. Konsonantenverbindungen ohne /R/ werden spontan verwendet und die Konsonantenverbindungen, die ein /R/ enthalten, nach aufmerksamem Lauschen korrekt nachgesprochen. Das heißt, das Kind wurde durch die erhöhte Hinlenkung auf ein distinktives Merkmal (*frikativ* vs. *plosiv*) für die lautlichen Aspekte der Sprache wieder aufnahmebereit und entdeckt nun selbstständig (!) weitere Differenzierungen. Das Kind wird in eine Therapiepause entlassen und die therapeutische Unterstützung bei der weiteren Organisation seines phonologischen Systems ist nicht mehr notwendig. Vermutlich wird nach der geplanten Kontrolle in einigen Monaten keine weitere logopädische Therapie mehr nötig sein.

Die Aufgabe der Therapeutin ist nicht das Lehren übersehener Sprachstrukturen – wie im Fremdsprachenunterricht –, sondern das Anbieten sprachlichen Materials in einer strukturierten Lernumgebung, mit hoher Intensität. Damit wird dem Kind die Ableitung der nächsten notwendigen Sprachregel ermöglicht um im Spracherwerb weiter zu schreiten!

3. Worum geht es speziell bei der Arbeit am Textverständnis und an der Textproduktion in der Sprachtherapie?

Die Arbeit am Textverständnis und an der Textproduktion fristet in der sprachtherapeutischen Arbeit eher ein stiefmütterliches Dasein.

Das liegt nicht daran, dass die Praktikerinnen die Schwierigkeiten der Kinder nicht erkennen würden, sondern daran, dass große Unsicherheit über ein gezieltes Vorgehen herrscht.

Kinder, die sich sprachlich unauffällig entwickeln bzw. deren Auffälligkeit vielleicht in einer ausgeprägten Lust an Texten aller Art besteht, verstehen Texte durch das Zusammenspiel unterschiedlichster sprachlicher und kognitiver Fähigkeiten.

Kindern, die sich sprachlich normal entwickeln, werden Geschichten vorgelesen und erzählt. Ohne sichtbare Anstrengung kommen sie in die Lage, immer kompliziertere und auch längere Geschichten immer besser zu verstehen.

Die Verfeinerung des Textverständnisses in der unauffälligen Sprachentwicklung eines Kindes erscheint als so leichtes Spiel, dass genau dies in der Therapie versucht wird nachzuahmen. Allerdings mit eher unbefriedigendem Ausgang. Das Textmaterial wird nicht aufbereitet. Die Kinder müssen zu viele sprachliche Aufgaben lösen (mit unbekanntem Wörtern, nicht entschlüsselbaren grammatikalischen Strukturen, nicht verstandenen Personen, Orts- und Zeitbeschreibungen und unklaren Textverläufen umgehen) und sind damit überfordert.

Sprachentwicklungsgestörte Kinder mit Textverständnisschwierigkeiten können auf diese Weise ihr Sprachverständnis nicht verbessern. Auch in der Arbeit an Texten bedeutet das in der Therapie eine Orientierung am normalen Prozess. Da auch hier die internalen Faktoren nicht direkt korrigiert werden können, sollen sie über eine Manipulation des äußeren Rahmens angeregt werden.

In diesem Falle genügt eine Häufung des angebotenen sprachlichen Materials nicht. Das Kind mit einer Sprachentwicklungsstörung wird ein Text nicht besser verstehen, wenn er ihm mehrmals akustisch angeboten wird. Vielmehr muss das sprachliche Material so aufbereitet werden, dass Sprachstrukturen über andere Kanäle verdeutlicht werden. Die Spracherfahrungen werden dadurch prägnanter und intensiver. Die flüchtige mündliche Sprache kann u.U. „festgehalten“ werden und wird dadurch reproduzierbar.

4. Antworten aus der Literatur – ein kurzer Überblick über Therapiehinweise zum Thema *Textverständnis/Textproduktion*

Hinweise zur Arbeit mit Texten finden sich immer wieder in der Fachliteratur, sind jedoch nicht so verbreitet wie Arbeiten zum Lexikon oder zum Erwerb der Syntax. Vor allem für die Arbeit mit kleinen Kindern oder Kindern mit starken sprachlichen Einschränkungen findet sich kein befriedigender Ansatz.

Im Folgenden stelle ich einige Ansätze vor um einen Eindruck in die Art der Anweisungen zu geben.

4.1 Fuchs Andrea. 2003: Dialogisches Bilderbuchlesen¹⁰

Diese Methode sei für Kinder, die sich für das Medium Buch interessieren, geeignet. In Hinblick auf die Literacyerziehung ist das ein wichtiger Aspekt. In der Schule und auch später sind Bücher das Medium, das über den weiteren Bildungsweg entscheidet. Therapeutin und

¹⁰ Fuchs Andrea. 2003: Dialogisches Bilderbuchlesen – Förderung von Kindern mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung. in: LOGOSinterdisziplinär. Jg. 11. Ausg. 4. S. 273-285.

Kind betrachten Bilderbücher. Der Dialog wird dabei von der Therapeutin gesteuert um ein verbessertes Textverständnis zu erreichen.

Bei der Auswahl der Bilderbücher sollte auf Parallelität von Text und Bild geachtet werden. Damit wird das Sprachverstehen der Kinder auf der visuellen Ebene gestützt. Das heißt, Bilder, die nur der Ausschmückung dienen und nicht wesentliche Inhalte des Textes visualisieren, sind dazu nicht geeignet. In der Literatur selbst sind keine Bilderbücher vorgeschlagen. Bilderbücher wie *Spotty*¹¹; *Die kleine Raupe Nimmersatt*¹² oder *Die kleine Spinne spinnt und schweigt*¹³ könnte ich mir vorstellen.

Im Gesprächsverhalten muss sich die Therapeutin kontrollieren, damit sie das Kind sprachlich weiter bringt und nicht in oben angedeutete ungünstige Kommunikationsstrategien, wie Ja-Nein-Fragen oder Prüfungsfragen zu stellen, verfällt. So sollte die Therapeutin viele hinweisende Gesten verwenden. Als sprachliches Modell sollte sie selbst Vermutungen über den Fortgang der Geschichte, über Gefühle und mögliche Gedanken der Protagonisten anstellen.

Kommentierung:

Meiner Erfahrung nach ist dieser Ansatz für viele unserer sprachentwicklungsgestörten Kinder erst nach einiger Therapiezeit möglich: Viele Kinder, die mit Sprachentwicklungsstörungen in der logopädischen Therapie vorgestellt werden, haben bereits einschneidende Erfahrungen mit misslungenen Kommunikationen hinter sich. Sie vermeiden deswegen Kommunikationssituationen, in denen sie immer wieder gescheitert sind, da sie entweder zu wenig verstanden haben oder sich nicht verständlich ausdrücken konnten. Bücher als ein wichtiges Medium von Sprache sind ebenfalls mit negativen Erfahrungen belastet, denen sich die Kinder verständlicherweise nur mit Widerwillen aussetzen. Zudem bilden Darstellungen in Büchern nur ab, genügen bei schweren Sprachverständnisstörungen nicht als unterstützendes Material, da sie nicht selbst – so wie Puppen – in Szene gesetzt werden können.

Für diese Form der Therapie müssen Kinder bereits Kompetenzen mitbringen, über das nicht jedes sprachentwicklungsgestörte Kind verfügt.

Noch höhere Anforderungen werden an die Kinder im folgenden Therapieansatz gestellt.

4.2 Siegmüller/Kauschke: Patholinguistische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen¹⁴

Arbeiten von Siegmüller und Kauschke liefern im Augenblick wichtige Impulse für die sprachtherapeutische Intervention, da sie den Blick auf die Dynamik der Sprachentwicklung und eine entsprechende sprachtherapeutische Intervention lenken. Beim Festlegen der Therapieziele ist der Blick darauf gelenkt, welche sprachlichen Fähigkeiten dieser Schritt auslösen kann. Der Blick ist nicht darauf gelenkt, was wir dem Kind beibringen, sondern wie das Kind durch Entdecken bestimmter sprachlicher Strukturen selbst weitere Strukturen entdecken kann.

¹¹ Hill, Eric. 2000: *Dov'è Spotty*. Fabbri Editori. Milano

¹² Carle Erik 2009: *Die kleine Raupe Nimmersatt*. Gertenberg-Verlag.

¹³ Carle Erik. 1999: *Die kleine Spinne spinnt und schweigt – ein Tastbilderbuch*. Gerstenberg-Verlag.

¹⁴ Kauschke, Siegmüller. 2006: *Patholinguistische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen*.

Im Bereich des Textverständnisses und der Textproduktion liefern sie allerdings nur wenige Ideen und die auch nur für ältere Kinder. Die Vermittlung komplexerer Sachverhalte an jüngere Kinder liegt nicht in ihrem Fokus.

So geben sie an, dass textgrammatische Auffälligkeiten im frühen Grundschulalter als spätes Symptom einer Grammatikstörung auftraten. Der Therapiebereich *Textgrammatik* könne somit den Abschluss einer Grammatiktherapie darstellen. Oben skizziertes Problem, dass Kinder mit zu wenig Textverständnis in der kognitiven Entwicklung blockiert werden und ihnen deswegen so früh wie möglich unterstützende Lernwege angeboten werden müssen, wird nicht thematisiert.

Für ältere Kinder seien Übungen zur Verbesserung grammatischer Störungen sowohl rezeptiv als auch expressiv möglich und stellten, nach Aussage der Autorinnen, einen wichtigen Bestandteil in den meisten Therapien von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen dar, „sofern das Kind zu direktem und kooperativem Arbeiten bereit ist.“¹⁵

Die Kinder erlernen in diesem Therapieansatz zunächst Erzählungen nach bestimmten Kriterien zu analysieren, die ihnen dann wiederum als Strukturierungshilfe für eigene Erzählungen dienen. Siegmüller und Kauschke nennen das die *Makrostruktur* der Geschichte.

Ein Beispiel – aus zwei Tabellen zusammengeführt¹⁶

Komponente der Makrostruktur	Schriftkarte	Symbolkarte	Märchen: Aschenputtel
Beginn	Start	grüne Ampel	
Aktanteneinführung	Helden	Strichmännchen	Aschenputtel, Schwestern, später Prinz
Zielbeschreibung	(Was ist das) Problem?	traurige Gesichter	schlechte Behandlung; A. darf nicht mit auf den Ball
Handlung(sversuch)	Handlung	Reiter auf laufendem Pferd	Kleider im Baum, A. schleicht sich dreimal auf den Ball, verliert den Schuh
Lösung	Problem gelöst!	Reiter freut sich.	Prinz sucht A.
Schluss	Ende	lachende Gesichter	Prinz findet A. und Schwestern werden bestraft

Ziel des Vorgehens sei es, den strukturellen Aufbau einer Geschichte einzuführen und die makrostrukturellen Symbolkarten transparent zu machen.

¹⁵ Kauschke, Siegmüller. 2006: S. 154 ff.

¹⁶ Kauschke, Siegmüller. 2006: S. 154 und 179.

Das methodische Vorgehen sei die metasprachliche Erklärung mit anschließender Übung. Die Durchführung beschreiben die Autorinnen wie folgt:

Der makrostrukturelle Ablauf der Geschichte wird dem Kind in Form eines Zuges vorgestellt, bei dem jeder Waggon mit einem Symbol besetzt werden muss. Somit steht jeder Waggon für einen Teil der Makrostruktur, die Lokomotive z.B. für den Beginn der Geschichte. Nach der metasprachlichen Einführung wird dem Kind eine (Bild-)geschichte erzählt. Das Kind nimmt die Struktur der Geschichte wahr und wählt die passenden Schriftkarten oder Bildsymbole aus, die eine Komponente der Makrostruktur symbolisieren und legt sie auf die Waggons.¹⁷

Im nächsten Schritt wird dann an der *Mikrostruktur*, d.h. an Kohäsionsmitteln gearbeitet. Begonnen wird mit Pronomina, da diese bereits im zweiten Lebensjahr zu beobachten und damit eine frühe Wortart seien.

Kommentierung:

An der Beschreibung des Therapievorgehens wird deutlich, dass das Verstehen von Texten bereits vorausgesetzt wird und die Kinder durch oben beschriebenes Vorgehen keine Unterstützung im Verstehen von Handlungsabläufen erhalten. Die These, die hinter diesem therapeutischen Vorgehen steckt, lautet: Wenn den Kindern die notwendigen sprachlichen Mittel zur Verfügung stehen, dann können sie auch Texte verstehen und produzieren.

Auf diese Weise werden Kindern viel zu spät Texte – und damit Sachverhalte und Geschichten, die die kognitive Entwicklung fördern – angeboten.

Außerdem ist dieser Ansatz nur für Kinder geeignet, die zu metasprachlicher Analyse in der Lage sind. Die Auseinandersetzung mit der Metasprache setzt bereits ein gewisses Wissen über Sprache voraus, d.h. die Kinder müssen bereits so souverän in der Sprache sein, dass sie mit sprachlichen Mitteln über die Sprachverwendung reflektieren!

Für jüngere Kinder oder Kinder, die in ihren sprachlichen Mitteln sehr eingeschränkt sind, ist dieser Ansatz nicht geeignet.

4.3 Susan Schelten-Cornish: Die Grammatik der Geschichte¹⁸

Ursprünglich angefragt für ein 12-jähriges Schulkind, das nicht erzählen konnte, entwickelte Schelten-Cornish im Rahmen ihrer weiteren Arbeit an diesem Thema ein diagnostisches und therapeutisches Vorgehen zur Erzählfähigkeit. Schelten-Cornish ist Sprachheilpädagogin und hat wahrscheinlich deswegen eher die Textproduktion, die Schulkindern abverlangt wird, im Blick.

Mit dem Kind werden ebenfalls zunächst Texte analysiert. Damit gewinnen die Kinder Sicherheit im Umgang mit den Analysekriterien. Im weiteren Verlauf werden die erworbenen Analysefähigkeiten dann für die Textproduktion eingesetzt.

Die Autorin beschreibt eine Verbesserung der textproduzierenden Fähigkeiten für Schulkinder mit dieser Methode.

¹⁷ Kausche, Siegmüller. 2006: S. 154.

¹⁸ Schelten-Cornish. 2001: Die Grammatik der Geschichte in: Die Sprachheilarbeit. Jg. 46. Juni 2001. S.113 - 123

Mich interessierte an ihrem Vorgehen besonders die *Grammatikkomponente* der *Kulisse*. Mit der Kulisse werden den Zuhörerinnen und Zuhörern die notwendigen Informationen gegeben um das *verursachende Geschehen* und die *Aktion* zu verstehen.

In der Analyse werden folgende Grammatikkomponenten¹⁹ beurteilt:

Grammatik-Komponenten	Beschreibung	Beispiel
1. Kulisse	stellt Hauptdarsteller dar, erzählt, wann und wo	„Ein Mädchen ging einmal im Wald spazieren.“
2. Verursachendes Geschehen	Erzählt das <i>Problem</i> oder das Thema	„Auf einmal landete ein Raumschiff und zwei Marsmenschen kamen heraus.“
3. Aktion, Lösungsversuch	Der Versuch, das Problem zu lösen (später mit Planung)	„Das Mädchen gab ihnen Bonbons.“
4. interne Reaktion	Denkende oder fühlende Äußerungen: können sensorische, kognitive, emotionale sein	„Sie sah die Marsmenschen.“ „Sie dachte, sie muss weglaufen.“ „Die Marsmenschen freuten sich.“
5. Konsequenz	Ergebnis der Aktion	„Danach waren sie Freunde.“
6. Abschluss	Lösung des Problems oder Zusammenfassung	„Die Marsmenschen flogen heim.“

Diese Komponenten werden dann im therapeutischen Vorgehen eingeübt. Methodisch wird dazu ein „Geschichtenball“ genutzt, der je nach Fähigkeit der Kinder Komponentenanzahlen enthält.

So wird ein einfacher Ball die ersten drei Komponenten enthalten und im fortgeschrittenen Stadium dann alle sechs Komponenten.

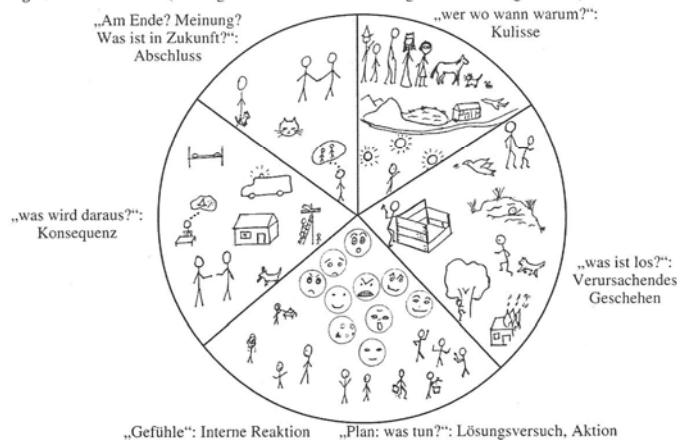
¹⁹ Mit *Grammatik* ist hier die regelhafte Organisation von Erzählungen gemeint.

Anhang: Geschichtenball 1 (im Original stehen nur die Erklärungen in Anführungszeichen)



Gefühlsvorschläge: fröhlich, wütend, müde, überrascht, grantig, traurig, schämt sich, zufrieden, schadenfroh, lustig, gelangweilt, besorgt, frech, einsam, ungeduldig

Anhang: Geschichtenball 2 (im Original stehen nur die Erklärungen in Anführungszeichen)



Gefühlsvorschläge: fröhlich, wütend, müde, überrascht, grantig, traurig, schämt sich, zufrieden, schadenfroh, lustig, gelangweilt, besorgt, frech, einsam, ungeduldig

(Abb. aus: Schelten-Cornish 2001, 123)

Kommentierung:

Zurzeit probieren wir diesen Ansatz mit einer Gruppe von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache aus. Bei diesen Kindern liegt keine SES vor, d.h. die Mechanismen des Spracherwerbs sind intakt. Ihre Schwierigkeiten liegen im Erwerb der Zweitsprache. Ziel der pädagogischen Intervention ist es, die Kinder im Erwerb des Deutschen zu unterstützen, damit sie den schulischen Anforderungen besser folgen können. Eine Aufgabe, die Kinder im schulischen Alltag bewältigen müssen, ist das Schreiben von Aufsätzen. Schelten-Cornishs Vorgehen setzen wir also für das Vorbereiten auf das Verfassen schriftlicher Texte ein.

Schnell stellte sich heraus, dass dieses Vorgehen geeignet ist, um Texte mit einer einfachen Handlungsstruktur für die Kinder einsichtig zu organisieren. Werden in der Geschichte jedoch immer wieder neue Personen eingeführt oder müssen gar weitere Handlungsstränge verarbeitet werden, muss das Schema modifiziert werden und fordert damit weitere sprachliche und kognitive Leistungen ab.

Somit eignet sich auch dieses Verfahren nicht, um das Textverständnis zu fördern. Für die Handhabung dieses Schemas ist bereits so viel Sprachwissen notwendig, dass Kinder mit geringen sprachlichen Fähigkeiten das Vorgehen nicht verstehen würden.

Gerade für kleine Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen ist dieser Ansatz nicht geeignet.

Er stellt vielmehr ein hilfreiches Vorgehen im Übergang von rezeptiver zu expressiver Phase und v.a. hinein in die Verschriftlichung von Texten dar.

5. Wie lässt sich ein Erzähltext für kleine Kinder mit Textverständnis-schwierigkeiten verständlich gestalten? – Ein eigener Ansatz

Auf der Suche nach einer Möglichkeit bereits kleinen Kindern und Kindern mit starken sprachlichen Einschränkungen Texte anzubieten, kristallisierte sich im Laufe von Jahren und mit Hilfe vieler meiner Studierenden der Logopädie ein Ansatz heraus, der immer wieder zu erstaunlichen Entwicklungen bei den behandelten Kindern führte.

5.1 Grundlegende Überlegungen

Wie in Kap. 2 – *Prinzipien der SES-Therapie* – beschrieben, orientiert sich das sprachliche Angebot auch hier an der unauffälligen Sprachentwicklung.

Geschichten in Bilderbüchern, Geschichten in Filmen, Geschichten aus der Kita, Geschichten über den frechen Nachbarshund etc. begleiten Kinder von klein auf, gehören also zum Sprachmaterial, das die Kinder hören, analysieren, zur Ableitung von sprachlichen Regeln nutzen und dann auch selbst produzieren. Zunächst in kurzen Äußerungen, einer Einwort- oder Zweitwortäußerung bereits im zweiten oder dritten Lebensjahr, später dann in ausgefeilteren Geschichten mit spannenden, ausmalenden, erklärenden Elementen.

Ebenso wie bei anderen sprachlichen Strukturen, mit denen sich Kinder beschäftigen, muss auch bei der Textarbeit eine Phase der Rezeption erfolgen. Das heißt, wenn in der Therapie mit Textarbeit begonnen wird, muss eine Phase des Erzählens durch die Therapeutin erfolgen, ehe von den Kindern eine Erzählung oder Nacherzählung erwartet werden kann. Die Kinder erhalten so die Möglichkeit – wie im normalen Spracherwerb auch – sich Regeln für den Aufbau und die Durchführung einer Erzählung abzuleiten.

5.2 Gewählte Textsorte: Märchen

Entschieden habe ich mich für **Erzähltexte**, da das eine Textart ist, in der eine große Vielzahl sprachlicher Handlungen vorkommen können. So kann in eine Erzählung eingeleitet werden, indem eine Pirateninsel *beschrieben* wird. In Geschichten mit sich wiederholenden Handlungen (*Die Geschichte vom dicken fetten Pfannkuchen*) können einfache Dialoge in die Erzählung eingebaut und damit geübt werden. Manchmal muss man auch naturwissenschaftliche Dinge verstehen, um eine Handlung nachvollziehen zu können (*Welches Tatwerkzeug hinterlässt eine Pfütze?*). Die Protagonisten einer Geschichte *beratschlagen über* das weitere Vorgehen oder die Bremer Stadtmusikanten *planen*, wie die Räuber aus deren Haus vertrieben

werden können oder es wird ein heftiger Disput mit einer spitzfindigen *Argumentation* geführt.

Als Textsorte wähle ich **Märchen** aus. Mit dem ausgewählten Märchen versuche ich thematische oder personelle Vorlieben und Interessen der Patientinnen und Patienten zu berücksichtigen. Tiere oder Ritter, tapfere Frauen oder gemeine Drachen, Meere oder Urwälder sollen die Kinder reizen.

Kinder mit Textverständnisstörungen bewegen sich sprachlich auffallend häufig nur im realen Bereich. Alles, was mit Sprache an phantastischen Welten geschaffen werden kann, interessiert sie nicht. Bildlich gesprochen würden sie den Boden unter den Füßen verlieren, wenn sie sich mit ihren eingeschränkten sprachlichen Fähigkeiten in unrealistische Welten vorwagen. So schützen sich die Kinder selbst vor zu großer Verwirrung und schränken sich gleichzeitig damit ein.

In Märchen werden nun gerade diese phantastischen und unwahrscheinlichen, weil unrealistischen Zusammenhänge von fliegenden Teppichen, sprechenden Ochs, klugen Katzen, Gold spinnenden Müllerstöchern oder hundert Jahre schlafenden Prinzessinnen eröffnet. Kinder, die Märchen hören, tauchen damit in sprachlich ungewohnte Bahnen ein und müssen neue Muster entdecken.

Gleichzeitig bieten Märchen eine reiche Sammlung an Typisierungen oder Skripten an, die Kinder auch in anderen Bereichen wieder finden. So können ja auch die Erwachsenen sich z.B. in Filmen auf diese Typen noch verlassen. Erfahrene Textnutzerinnen können am Sprachduktus oder am Aussehen erkennen, wer die „Guten“ und wer die „Bösen“ sind. Texte, die im therapeutischen Kontext angeboten werden, sollten ebenfalls entwicklungsproximal ausgesucht werden. Als erste Texte in Therapien bieten sich deswegen Texte mit einer linearen Abfolge und sich wiederholenden Textteilen an (z.B. Das Märchen vom dicken, fetten Pfannkuchen).

5.3 Veranschaulichung des Handlungsortes, der Zeit und der Personen

Leitend bei der Gestaltung des therapeutischen Settings ist der Gedanke, dass Kinder mit Textverständnisschwierigkeiten aus den angebotenen (sprachlichen) Äußerungen den inneren Zusammenhang eines Textes nicht entnehmen können. Die sprachlichen Informationen können nicht verarbeitet werden. Folglich sind weitere sprachliche Informationen zur Verbesserung des Textverständnisses, die gar die Metaebene hinzuziehen (s. Siegmüller/Kauschke), nicht hilfreich. Die Kinder müssen möglichst nonverbal und/oder mit sehr einfachen sprachlichen Äußerungen auf die Erzählstruktur eines Textes hingeführt werden. Um dem obigen Anspruch gerecht zu werden, mit Kindern möglichst früh – also ab 3 oder 4 Jahren – am Textverständnis zu arbeiten, muss das Vorgehen selbst erklärend sein.

Am leichtesten steigen Kinder in Geschichten ein, wenn sie das „Bühnenbild“ konkret aufbauen. Das Bühnenbild dient der Einführung in die Geschichte, setzt den Rahmen oder wie es Cornish-Schelten ausdrückt, die *Kulisse* und ersetzt die (sprachlichen) Beschreibungen von Zeiten und Orten, in denen die Geschichte spielt und die für das Verständnis der Geschichte wesentlich sind. Gleichzeitig achte ich darauf, dass die Bühne so aufgebaut wird, dass die Wegstrecken, die die Heldinnen und Helden der Geschichte zurücklegen, gut darin Platz finden können.

Konkret werden Eislandschaften aus Papier geknüllt und das Eismeer durch Tücher verdeutlicht. Ein Iglu muss in einiger Entfernung zum Wohnort des Helden hingestellt werden – ein besonderer, da er weder Fenster noch Tür besitzt, sondern nur ein Abzugsloch in der Decke – ganz wesentlich für die Geschichte. Ein Boot, in dem die Männer zum Fischfang fahren, muss aus Papier gefaltet werden etc.

Der sprachliche Austausch reduziert sich auf Anweisungen, Kommentare etc. und trotzdem kann das Kind durch das Wachsen des Bühnenbildes in die Geschichte eingeführt werden. Sprachlich wird dem Kind die Markierung der Perspektiven abgenommen. Kognitiv und sozial wäre das Kind in der Lage, diese zu verstehen und auch zu markieren, sprachlich fehlen die Mittel (z.B. Ortsbeschreibung, zeitliche Einordnung etc.).

Im nächsten Schritt werden die Personen zunächst nur benannt, später beschrieben und u.U. mit charakteristischen Attributen, die Hinweise auf die Rolle dieser Person im weiteren Verlauf der Geschichte geben, versehen. So verdeutlichte ein Mädchen die negativen Charakterzüge einer Person, indem sie der zu gestaltenden Puppe keine Haare anklebte. Erfahrungsgemäß tun sich Kinder mit der Ausgestaltung der Personen schwerer als mit dem Bau des Bühnenbildes. Das mag damit zusammenhängen, dass Kinder erst mit zunehmender Abstraktionsfähigkeit Gefühlswelten erfassen und dann auch beschreiben können.

5.4 Das Märchen nimmt seinen Lauf

Ist die Geschichte so vorbereitet, kann der Ablauf des Märchens erzählt und gleichzeitig mitgespielt werden.

Zu Beginn der Therapie enthält die Geschichte nur wenige Ereignisse. Der Zusammenhang der Ereignisse muss aus dem gleichzeitigen Mitspielen erkennbar werden, d.h. Ereignisse, die durch Gedanken oder Gefühle motiviert sind, sind zu kompliziert.

Zunächst werden Märchen angeboten, die einem einfachen Handlungsstrang folgen, wie z.B. das Märchen vom „dicken, fetten Pfannkuchen“ – eine Geschichte mit einem eindeutigen Anfang (der Pfannkuchen springt den drei Frauen aus der Pfanne), einem klaren Ende (der Pfannkuchen springt den hungrigen Kindern auf den Tisch) und dazwischen sich ähnelnde und sich wiederholende Ereignisse (die Tiere, die den Pfannkuchen verspeisen möchten und denen er „kantaper-kantaper“ davon rollt).

Die Handlungsstränge werden zunehmend komplizierter. Zum Beispiel kehrt der Protagonist am Ende seiner Erlebnisse zum Ausgangsort zurück oder zwei voneinander unabhängige Erzählstränge begegnen sich, wie die Geschichte vom „Löwen und der Maus“, in der der König der Tiere (ein Erzählstrang) von den Häschern des Königs (zweiter Erzählstrang) gefangen werden soll.

Um zu verdeutlichen, wie viele Handlungsstränge in der Geschichte zu erkennen sind und wo sich diese Stränge „verknotten“, werden die Wege der Figuren durch Schnüre oder Wegsteine im zuvor aufgebauten Bühnenbild visualisiert. So werden in das bestehende Bühnenbild die Wege der Handlung eingebettet. Die inhaltlichen Zusammenhänge sollen dadurch verdeutlicht werden.

Mit diesen Visualisierungstechniken wird den Kindern das Verstehen des Textes – trotz Nichtverstehens kohäsiver Mittel – ermöglicht. Kohäsive Mittel gehören häufig der Klasse

der Funktionswörter (z.B. Pronomen oder Konjunktionen) an, die gerade für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen schwierig zu erwerben sind.

5.5 Organisation der Therapie

Jede Geschichte wird in einer Therapieeinheit eingeführt und in der nächsten wiederholt. Die Therapeutin übernimmt in der ersten Stunde die Anleitung zum Bau des Bühnenbildes, führt die Figuren ein und erzählt die Geschichte.

In der zweiten Einheit hält sie sich zurück um zu beobachten, was das Kind bereits verstanden hat. Das Kind kann somit immer mehr Verantwortung für die verständliche Vermittlung eines Märchens übernehmen.

Häufig können die Kinder in der darauf folgenden Stunde das Bühnenbild detailgetreu aufbauen – im Extremfall nonverbal, ohne Anweisungen oder Kommentierungen. Das Erzählen der Ereignisse bedarf zu Beginn dieser Therapiephase der Unterstützung durch die Therapeutin. Das heißt, der Schwerpunkt in der Therapie liegt zunächst auf der Rezeption von Geschichten. Auf diese Weise erwerben sich die Kinder ein Repertoire an Skripten²⁰, mit denen sie dann weitere Geschichten verstehen können.

Nach einigen Wochen übernehmen die Kinder von sich aus immer längere Erzählsequenzen. Bereits beim Aufbau des Bühnenbildes beginnen sie zu beschreiben oder Einzelheiten zu erzählen. Schlussfolgerungen oder kausale Zusammenhänge werden verbalisiert. Auch emotionale Aspekte können zunehmend verbalisiert werden.

Die Eltern berichten, dass ihre Kinder zunehmend mehr aus der Kita berichten und sich dabei verständlicher ausdrücken. Dass die Fähigkeit zur Bearbeitung sprachlicher Informationen gestiegen ist, bemerken die Eltern daran, dass sich die Kinder bereitwilliger Geschichten vorlesen lassen.

In der Kita werden die Kinder aktiver im Stuhlkreis, lauschen Berichten anderer Kinder, werfen Kommentare ein oder berichten sogar von eigenen Erlebnissen.

5.6 Theoretische Überlegungen und Zusammenfassung

Durch Visualisierungen bestimmter Textabschnitte kann Kindern mit eingeschränkten sprachlichen Fähigkeiten das Verstehen auch komplexerer Texte ermöglicht werden. Die Textabschnitte, die sich dabei als besonders hilfreich erwiesen haben, sind die Informationen über das *Wo*, *Wann* und *Wer* in einer Geschichte, nach Schelten-Cornish die *Kulisse*. Der Aufbau der Kulisse ermöglicht es den Kindern, die sprachlichen Informationen der entsprechenden Textstruktur zuzuordnen. Für die Erzählenden bedeutet das, dass das gemeinsame Wissen, das notwendig ist um den Verlauf der Geschichte zu verstehen, mit wenig sprachlicher Information vermittelt werden kann. Das Verständnis der Äußerungen kann gleichzeitig über eine Korrektur der „Bühnenelemente“ abgesichert werden. Der Ort z.B. eines falsch platzierten Iglus in der Kulisse kann ohne viele Worte korrigiert werden. Der Handlungsverlauf wäre durch den falsch verstandenen Ort ebenfalls falsch verstanden worden.

²⁰ *Skript* wird hier verwendet als Begriff für Handlungsmuster.

Ist die *Kulisse* klar aufgebaut, erweist es sich jedes Mal, dass die Vermittlung der eigentlichen Handlung sehr einfach ist. Die Kinder übernehmen sehr schnell das Agieren mit den Figuren. Damit wird leicht einsichtig, ob der erzählte Handlungsstrang auch verstanden wird. Und in den meisten Fällen ist das der Fall.

Durch diese Methode können Kinder auf dem kognitiven Stand angesprochen werden, der ihnen entspricht, der ihnen aber rein sprachlich nicht zugänglich wäre. Das „Nadelöhr Sprache“ ist umgangen worden.

Das Verstehen der Texte löst in den Kindern weitere sprachliche (und auch soziale) Entwicklungsschritte aus. Ihnen wird eine Möglichkeit der Kommunikation beigebracht, die sie auch in anderen Situationen nutzen können und die auch von den anderen Kommunikationsteilnehmern zur Sicherung des Verständnisses eingesetzt werden kann.

In der logopädischen Therapie setzen sich die Kinder neben der Bearbeitung des phonologischen Systems, der Erweiterung des Wortschatzes oder der Verfeinerung grammatikalischer Strukturen gleichzeitig mit dem Verstehen und Produzieren von Texten auseinander. Die kognitive Entwicklung, die durch die eingeschränkten sprachlichen Fähigkeiten blockiert gewesen wäre, kann so voranschreiten.

6. Was an Fragen an die Linguistik bleibt:

6.1 Gesucht: eine linguistische Erklärung

Wie kann linguistisch beschrieben werden, wie das bessere Verstehen von Geschichten oder das verständlichere Berichten von Erlebnissen durch das oben beschriebene therapeutische Vorgehen erlernt wird?

Ich gehe nicht davon aus – wie Siegmüller und Kauschke –, dass das Textverständnis und das Textproduktionsproblem die Spitze des Eisbergs grammatikalischer²¹ Schwierigkeiten darstellt, sondern vielmehr, dass zum Verständnis von Geschehnissen Erfahrung oder Wissen um Tatsachen, kausale Beziehungen, Wissen um wahrscheinliche und unwahrscheinliche Ereignisse, Typen von Personen etc. beitragen. Dass dieses Wissen normalerweise aufgrund der Entschlüsselung grammatikalischer (und anderer sprachlicher) Strukturen erworben werden kann, steht außer Zweifel.

Allerdings beweist die Tatsache, dass sich das Verstehen von Geschichten auch bei Kindern verbessern kann, die weiterhin grammatikalische Schwierigkeiten aufweisen, dass sich etwas anderes als die Grammatik verbessert hat und Syntax und Morphologie nicht die „Vorläuferfähigkeiten“ für Textverstehen und Textproduktion sind. Vielmehr stellte sich die Verbesserung unter Umgehung grammatikalischer Analyse ein.

6.2 Systematisierung des Geschichtenmaterials

Wonach ich suche, ist eine Systematisierung des Geschichtenmaterials. Wann sind Geschichten einfacher und wann schwerer zu verstehen? Welche Kriterien können für die Beurteilung

²¹ Hier werden unter *Grammatik* Syntax und Morphologie zusammengefasst. Der Begriff *sprachliche Handlung* oder *Sprechakt* kommt in dem Ansatz der Autorinnen nicht vor.

des Schwierigkeitsgrades gefunden werden? Das heißt, worauf muss bei der Auswahl einer Geschichte geachtet werden?

Wie kann der Unterschied zwischen strukturellen Schwierigkeiten einer Geschichte und den Mitteln, diese Strukturen zu zeigen, also den Mitteln, die Kohärenzen auszudrücken, gefasst werden?

Eine Liste von Geschichten, gestaffelt nach Schwierigkeitsgrad wäre ideal.

Ebenso wäre eine Liste kohärenter Mittel, systematisiert nach deren Schwierigkeit, wünschenswert.

6.3 Skripte

Sind *Skripte* ein sinnvolles Beschreibungsmittel für die zunehmende Kompetenz im Verstehen und späteren Produzieren von Geschichten?

Falls ja, wie erwerben Kinder Skripte?

Welche Skripte sind „augenfällig“, d.h. welches sind die ersten Skripte?

Abgesehen davon, dass diese Fragen wahrscheinlich längere Arbeiten nach sich ziehen müssten, wären erste Impulse aus wissenschaftlicher Sicht bereichernd für die sprachtherapeutische Praxis. Und umgekehrt hoffe ich auf eine Diskussion im universitären Umfeld, die vielleicht Blicke für Themen im sprachtherapeutischen Alltag öffnet.

7. Literatur

Carle, Erik. 1999: Die kleine Spinne spinnt und schweigt – ein Tastbilderbuch. Gerstenberg-Verlag

Carle, Erik 2009: Die kleine Raupe Nimmersatt. Gertenberg-Verlag.

Dt. Ges. f. Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie u.a. (Hrsg.) 2007: Leitlinien zur Diagnostik und Therapie von psychischen Störungen im Säuglings-, Kindes- und Jugendalter. Deutscher Ärzte Verlag, 3., überarbeitete Auflage.

Fuchs, Andrea. 2003: Dialogisches Bilderbuchlesen – Förderung von Kindern mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung. in: LOGOSinterdisziplinär. Jg. 11. Ausg. 4.

Haffner, Ute. 1995: “Gut reden kann ich”. Verlag Modernes Lernen. Dortmund.

Hill, Eric. 2000: Dov'è Spotty.Fabbri Editori. Milano.

Homburg, Gerhard: Konzepte und Ansatzpunkte der Dysgrammatismustherapie. In: Grohnfeldt Manfred (Hrsg.): Störungen der Grammatik. Handbuch der Sprachtherapie Bd. 4. Berlin. ²1997.

Kauschke, Christina, Siegmüller, Julia. 2006: Patholinguistische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen. Urban&Fischer. München.

Schelten-Cornish, Cornelia. 2001: Die Grammatik der Geschichte in: Die Sprachheilarbeit. Jg. 46. Juni 2001. S. 113 -123.