

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Studiengang Logopädie Teilzeit 1620

Bachelorarbeit

# Monitoring des Sprachverstehens im Kindergarten

## Literaturgestützte Überlegungen zum Einsatz des Interventionsansatzes von Wilma Schönauer-Schneider in einer Kindergartenklasse

Eingereicht von: Daniela Hefti und Christine Jagmetti

Begleitung: Priska Elmiger

Mai 2020

## Abstract

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Frage, wie der Interventionsansatz von Wilma Schönauer-Schneider zum Training des Monitoring des Sprachverstehens – bisher nur für das Schulalter evaluiert – in einer Kindergartenklasse durch die logopädische Fachperson adressatengerecht umgesetzt werden kann. Die Frage wird anhand der theoretischen Aufarbeitung der Themen Sprachverständnis, Monitoring des Sprachverstehens (MSV) und ausgewählter Aspekte der kognitiven Entwicklung im Kindergartenalter sowie einer literaturgestützten kriteriengeleiteten Analyse des Interventionsansatzes beantwortet. Es zeigt sich, dass es empfehlenswert ist, zu differenzieren zwischen 1. und 2. Kindergartenjahr: Eine gezielte metasprachliche Erarbeitung des MSV mit dem Interventionsansatz von Schönauer-Schneider ist erst im 2. Kindergarten angezeigt, zudem sind vereinzelt Anpassungen angebracht.

## Vorwort

Sprachverstehen und Monitoring des Sprachverstehens (MSV) haben wir beide in Praktika als sehr bedeutende Themen erlebt. Insbesondere bei Kindern, die den integrierten Kindergarten besuchten, spielten diese Aspekte in der Therapie eine wichtige Rolle. In der Ausbildung hatten wir bis zu diesem Zeitpunkt nur wenig über das Sprachverstehen gesprochen – und wirklich vertieft werden sollte das Thema bis zum Ende der Ausbildung nicht. Daher war für uns bald klar, dass wir uns diesem Themenbereich in unserer Bachelorarbeit widmen wollten. Zu unseren Erfahrungen aus den Praktika kam im Verlauf des Studiums die Auseinandersetzung mit der zunehmenden Wichtigkeit integrativer und präventiver Arbeit in der Logopädie. Der Ansatz von Wilma Schönauer-Schneider zur Förderung des Monitorings im Klassensetting verbindet die beiden Aspekte – und soll daher im Zentrum unserer Arbeit stehen. Wir wollen uns damit befassen, ob und in welcher Form er Kindergartenkinder wie jene, die wir im Praktikum kennengelernt hatten (und ihre Lehrpersonen und Klassen), unterstützen kann.

Wir möchten uns an dieser Stelle von Herzen bedanken bei Priska Köchli, die uns das Thema nähergebracht und uns später dabei unterstützt hat, diese Bachelorarbeit in Angriff zu nehmen. Wir bedanken uns bei Priska Elmiger, der Betreuerin unserer Bachelorarbeit, für anregende Gespräche, wertvolle Hinweise und ihre grosse Flexibilität. Dankbar sind wir auch Alexandra Züst für das Gegenlesen der Arbeit – und unserem privaten Umfeld für Geduld und Unterstützung in diesem intensiven letzten Ausbildungsjahr.

Alle Teile der Arbeit wurden von beiden Autorinnen zusammen konzipiert, diskutiert und überarbeitet. Daniela Hefti trägt die Hauptverantwortung für Kapitel 3 und 5, Christine Jagmetti übernimmt die Hauptverantwortung für Kapitel 2 und 4. Die übrigen Kapitel wurden gemeinsam verfasst.

In der vorliegenden Arbeit wird zugunsten der besseren Lesbarkeit auf die Ausformulierung beider Geschlechtsformen verzichtet. Sofern keine geschlechtsneutrale Form zur Verfügung steht und keine konkrete Person adressiert ist, wird jeweils die üblichere Form verwendet. Gemeint sind in jedem Fall beide Geschlechter.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>1</b>
1.1	<i>Vorverständnis und Problemstellung</i>	1
1.2	<i>Forschungsfrage, Hypothesen und Vorgehen</i>	2
<b>2</b>	<b>Sprachverstehen</b>	<b>3</b>
2.1	<i>Definition und Begriffsklärung</i>	3
2.2	<i>Entwicklung des Sprachverstehens</i>	5
2.3	<i>Bedeutung des Sprachverstehens</i>	8
2.4	<i>Sprachverständnisstörungen</i>	9
2.5	<i>Erfassung von Sprachverständnisstörungen</i>	11
2.6	<i>Interventionen zu Sprachverständnisstörungen</i>	12
2.7	<i>Fazit zum Sprachverstehen im Kindergarten</i>	13
<b>3</b>	<b>Monitoring des Sprachverstehens</b>	<b>15</b>
3.1	<i>Definition und Begriffsklärung</i>	15
3.2	<i>Entwicklung der MSV-Fähigkeiten</i>	18
3.3	<i>Bedeutung des MSV</i>	19
3.4	<i>Störungen des MSV</i>	21
3.5	<i>Erfassung von MSV-Fähigkeiten</i>	22
3.6	<i>Interventionen und Effektivitätsnachweise</i>	23
3.7	<i>Fazit zum MSV im Kindergarten</i>	25
<b>4</b>	<b>Kognitive Entwicklung im Kindergartenalter</b>	<b>27</b>
4.1	<i>Einleitende Gedanken</i>	27
4.2	<i>Denken</i>	28
	4.2.1 <i>Denken</i>	28
	4.2.2 <i>Metakognition</i>	29
	4.2.3 <i>Lernen</i>	30
4.3	<i>Exekutive Kontrolle</i>	31
	4.3.1 <i>Aufmerksamkeit</i>	31
	4.3.2 <i>Exekutive Kontrolle</i>	32
	4.3.3 <i>Arbeitsgedächtnis</i>	33
4.4	<i>Motivation</i>	33
	4.4.1 <i>Interessen und Vorwissen</i>	34
	4.4.2 <i>Aktive Erfahrungen</i>	34
	4.4.3 <i>Positives Unterrichtsklima und Feedback</i>	34
	4.4.4 <i>Austausch unter Gleichaltrigen</i>	35
4.5	<i>Fazit zur kognitiven Entwicklung im Kindergarten</i>	35
<b>5</b>	<b>Intervention „Training des Monitoring des Sprachverstehens“</b>	<b>37</b>
5.1	<i>Intervention</i>	37
5.2	<i>Aufbau und Inhalte</i>	37
5.3	<i>Evidenz und Einsatzbereiche</i>	40
5.4	<i>Fazit zur Intervention in der Kindergartenklasse</i>	44
<b>6</b>	<b>Empfehlungen für den Einsatz im Kindergarten</b>	<b>45</b>
6.1	<i>Ziel und Vorgehen</i>	45
6.2	<i>Entwicklung der Kriterien</i>	45
6.3	<i>Gegenüberstellung der Kriterien und der Intervention zum Training des MSV</i>	46
6.4	<i>Analyse der Bausteine und Empfehlungen zur Umsetzung</i>	47

<b>7</b>	<b>Zusammenfassung und Diskussion</b>	<b>50</b>
7.1	<i>Beantwortung von Hypothesen und Forschungsfrage</i>	50
7.2	<i>Kritische Reflexion und Ausblick</i>	54
<b>8</b>	<b>Quellen</b>	<b>56</b>
8.1	<i>Literaturverzeichnis</i>	56
8.2	<i>Abbildungsverzeichnis</i>	61
8.3	<i>Tabellenverzeichnis</i>	61
<b>9</b>	<b>Anhang</b>	<b>62</b>
	<i>Anhang 1: Grafik zum Vorgehen</i>	62
	<i>Anhang 2: Tabelle zur Entwicklung des MSV</i>	63
	<i>Anhang 3: Vollständige Tabelle 3 mit Angaben zu Einschränkungen</i>	64

# 1 Einleitung

## 1.1 Vorverständnis und Problemstellung

Die Idee des Gymnasiums ist, dozierte ich oft am Küchentisch (und ich fand mich dabei selbst blöd), du musst den Stoff schon in der Unterrichtsstunde kapieren. Sonst musst du fragen. Logischerweise tun das viele Kinder nicht, weil sie sich nicht trauen. Oder sie kapieren gar nicht, dass sie es nicht wirklich kapieren. Selbst als Erwachsener hat man ja manchmal das Gefühl, man habe etwas verstanden, obwohl es nicht so ist. Das weiss jeder, der mal ein Möbel von Ikea zusammengebaut hat. Also hat es uns viel Zeit gekostet, Lotta beizubringen: Du musst den Lehrer fragen. Am besten in der Stunde. Sie sagte: Das ist peinlich. Ich brüllte: Egal! (Scheidt, 2019, S. 15)

Das eigene Nicht- oder Missverstehen zu erkennen und darauf zu reagieren ist zentral für den Bildungserfolg. Aber auch für gelingende Kommunikation überhaupt ist es wichtig, Verständnisprobleme klären zu können. Damit das funktioniert, braucht es eine metakognitive Fähigkeit: das Monitoring des Sprachverstehens (MSV), auch Sprachverstehenskontrolle oder im angelsächsischen Raum „comprehension monitoring“ genannt.

Eine besondere Herausforderung stellt das MSV für Kinder mit einer Störung des Sprachverständnisses dar. Sie sind sich gewohnt, nur ungenau zu verstehen und überprüfen Äusserungen daher weniger auf ihren Inhalt (Mathieu, 2013). Auch bei Kindern mit pragmatisch-kommunikativen Störungen, Aufmerksamkeitsstörungen oder Lernschwierigkeiten sind Monitoringfähigkeiten oft nicht gut ausgebildet (Achhammer, Büttner, Sallat & Spreer, 2016; Dziallas & Schönauer-Schneider, 2012). Eine wichtige Klärungsstrategie stellt das MSV ausserdem für mehrsprachige Kinder dar (Schönauer-Schneider, 2018a) – aber auch für alle anderen; wie obenstehendes Zitat zeigt, selbst für Jugendliche am Gymnasium. Eine holländische Studie zum Frage- und Nachfrageverhalten zeigt, dass Schul- und Kindergartenkinder aus verschiedensten Gründen nicht nachfragen, unter anderem aus Angst vor einer negativen Reaktion der Lehrperson oder aus Zweifel an deren Bereitschaft zu helfen (Van der Meij, 1986).

Eine Stärkung des MSV kann also für viele Kinder bedeutsam sein: als Ergänzung zur Therapie für Kinder mit sprachlichen Defiziten, als Prävention für Risikokinder, als Förderung für die ganze Klasse. Gerade im Hinblick auf die Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen in die Regelschule und die Bevölkerungszusammensetzung mit hohem Migrationsanteil kann von vielen Kindern mit Herausforderungen im Bereich Sprache ausgegangen werden, die von einem entsprechenden Angebot profitieren dürften. Hier kann die Logopädie – zu deren Berufsauftrag im Kanton Zürich auch das integrative und präventive Arbeiten in und mit der Klasse gehört – einen wertvollen Beitrag leisten. Mit dem Ansatz von Wilma Schönauer-Schneider steht eine Intervention zur Verfügung, die sich für das Training des MSV im Klassensetting eignet.

Während das obige Zitat sich auf Jugendliche im Gymnasium bezieht, widmet sich diese Arbeit dem Beginn der Schullaufbahn: Im Kindergarten wird bereits viel Kompetenz im Verstehen von Aufträgen, (vorgelesenen) Texten und Geschichten verlangt. Bei der Verständnissicherung hilft das MSV und stellt damit eine wichtige Ressource dar insbesondere auch im Hinblick

auf den Schuleintritt. Das Nachfragen ist denn auch im Lehrplan 21 als Kompetenz im ersten Zyklus aufgeführt. Der Ansatz von Schönauer-Schneider ist für Kinder im Schulalter evaluiert, für den Vorschulbereich liegen wenige Forschungsergebnisse vor, Umsetzbarkeit und Effizienz müssen sich noch erweisen (Schönauer-Schneider, 2012).

Die Autorinnen möchten sich in ihrer Bachelorarbeit daher mit der Umsetzbarkeit des Ansatzes auf Kindergartenstufe auseinandersetzen. Literaturbasiert sollen Kriterien für den Einsatz des Interventionsansatzes in einer Kindergartenklasse entwickelt werden. Als Ergebnis soll eine Empfehlung zur Umsetzbarkeit der Bausteine und deren Anpassung zur Verfügung stehen.

## 1.2 Forschungsfrage, Hypothesen und Vorgehen

Ziel der Arbeit ist es, die Intervention von Wilma Schönauer-Schneider „Training des Monitoring des Sprachverstehens“ für den Einsatz in einer Kindergartenklasse durch die logopädische Fachperson zu prüfen. Der Arbeit liegt folgende Fragestellung zugrunde:

Wie kann die Intervention von Wilma Schönauer-Schneider zum Monitoring des Sprachverstehens (MSV) in einer Kindergartenklasse durch die logopädische Fachperson adressatengerecht umgesetzt werden?

Für die Beantwortung der Fragestellung werden wir folgende Hypothesen überprüfen:

1. Der Einsatz des Interventionsansatzes zum MSV hat bereits im Kindergartenalter Berechtigung.
2. Von einer Förderung des MSV im Klassensetting profitieren alle Kinder (Kinder mit Therapiebedarf, Risikokinder und Kinder ohne spezifischen Förderbedarf).
3. Für die Förderung des MSV im Kindergarten gilt es Kriterien zu berücksichtigen hinsichtlich Sprachverständnis- und Kognitionsentwicklung der Kinder.
4. Die Bausteine und Umsetzungsideen der Intervention von Schönauer-Schneider eignen sich nicht alle gleichermaßen für den Einsatz im Kindergarten und müssen angepasst werden.

Die Forschungsfrage und die Hypothesen werden theoriegeleitet beantwortet: Nach umfassendem Literaturstudium wird zum Sprachverstehen, zum MSV und zu ausgewählten Aspekten der kognitiven Entwicklung im Kindergartenalter ein theoretischer Abriss gegeben und der aktuelle Stand der Forschung zusammengefasst. Ein Zusammenzug der wichtigsten Erkenntnisse im Hinblick auf den Entwicklungsstand im 1. bzw. 2. Kindergarten erfolgt jeweils in einem Fazit. Nach der Vorstellung und Einordnung des Ansatzes „Training des MSV“ folgt eine kriteriengeleitete Analyse: Aus den Fazits werden Kriterien abgeleitet zu Sprache und Kognition; anhand dieser Kriterien werden die Bausteine der Intervention geprüft im Hinblick auf Fragestellung und Hypothesen. Im Anschluss folgen die Beantwortung und Diskussion derselben. Eine Grafik zum Vorgehen findet sich im Anhang 1.

## 2 Sprachverstehen

### 2.1 Definition und Begriffsklärung

„Sprachverständnis ist ein Begriff, der klar und eindeutig erscheint. Bei genauerer Betrachtung führt er jedoch zu unterschiedlichen Interpretationen“ (Amorosa & Noterdaeme, 2003, S. 9). Aus diesem Grund soll einleitend eine Begriffsklärung vorgenommen werden. Die Begriffe „Sprachverstehen“ und „Sprachverständnis“ werden häufig synonym verwendet, so auch in dieser Arbeit.

Sprachverständnis steht für die Fähigkeit, Wörtern, Sätzen und Texten Sinn zu entnehmen und somit Kommunikationssituationen eine Bedeutung zu verleihen (Braun, Fischer, Sennhauser & Studer, 2018). Hinter dem Begriff des *Sprachverständnisses im engeren Sinn* steht die Vorstellung, dass Sprache durch rein linguistisches Entschlüsseln verstanden werden kann. Der Zugriff auf die Wortbedeutung und grammatische Regeln reicht aber nicht aus, um Sprache und ihre Bedeutung vollumfänglich zu erfassen. Dazu wird auch auf Erfahrungen zurückgegriffen und die Reaktion entsprechend angepasst (Amorosa & Noterdaeme, 2003). Daher heben Vertreter des *Sprachverständnisses im weiteren Sinn* hervor, dass es sich beim Verstehen um einen multidimensionalen Prozess handelt. Sie erachten neben linguistischen und kommunikativen Prozessen auch die Kognition, das Vorstellungsvermögen und den jeweiligen Kontext als wesentlich (Schönauer-Schneider & Hachul, 2016). Im Rahmen der rezeptiven Sprachentwicklung entspricht die weite Auffassung eher der Wirklichkeit kleiner Kinder, denn die Fähigkeit zur rein linguistischen Entschlüsselung von Sprache entwickelt sich erst in den ersten Lebensjahren (Mathieu, 2008a; Zimmermann, 2014; Zollinger, 2004).

Aktuelle Annahmen betrachten das Sprachverstehen als kombinierten Bottom-Up und Top-Down-Prozess<sup>1</sup>: Teilprozesse laufen zum Teil seriell, zum Teil aber auch parallel ab. Die Ebenen beeinflussen sich während des Verarbeitungsprozesses gegenseitig. Eine isolierte Betrachtung des Verstehens als Bottom-Up-Prozess gilt heute zwar als veraltet, zeigt aber anschaulich auf, welche Unterprozesse an der rezeptiven Verarbeitung beteiligt sind. Insbesondere für Diagnostik und Therapie ist eine Aufgliederung der Abläufe sinnvoll, da Schwierigkeiten auf diese Weise lokalisierbar werden (Schönauer-Schneider & Hachul, 2016). Im Folgenden soll daher Sprachverstehen als Bottom-up-Prozess dargestellt werden (vgl. Hachul 2016).

Trifft ein akustisch-phonetischer Reiz als Schallwelle auf das äussere Ohr des Hörers, kommt es zur auditiven Verarbeitung der Information. Das Innenohr wandelt die vom Mittelohr übertragenen, mechanischen Signale in neuronale Impulse um. Der Hörnerv leitet diese Informationen an den auditorischen Cortex weiter. Unter Sprachperzeption (im engeren Sinn) wird der Prozess der lautlichen Wahrnehmung verstanden, der wiederum einen Teil der übergeordneten Sprachrezeption bildet. Sprachperzeption bezeichnet die Wahrnehmung kleinster

---

<sup>1</sup> Bottom-Up-Prozesse: Grundannahme, dass sich Sprachverarbeitung analytisch, durch aufeinander aufbauende Teilprozesse vollzieht (aufsteigende Analyse von kleineren zu grösseren Einheiten). Top-Down-Prozesse: Grundannahme, dass sich Vorannahmen des Hörers bereits vor und während der Verarbeitung synthetisch auf einzelne Analyseschritte auswirken (Kannengieser, 2015).

sprachlicher Einheiten: Das phonetische Signal wird in eine phonologische Repräsentation umgewandelt. Auch die Wahrnehmung von Prosodie wird hier eingeordnet. Der Prozess des sinnentnehmenden Verstehens wird als Sprachrezeption bezeichnet. Dazu gehört die Worterkennung: Es findet ein erster Vergleich der phonologischen Wortform mit passenden semantischen Bedeutungen statt. Als Parsing (englisch: grammatikalisches Zerlegen) wird die Analyse zusammengehörender Wortgruppen bezeichnet. Diese werden im Hinblick auf morphologische und syntaktische Aspekte untersucht. Prosodische Merkmale erleichtern dabei das Erkennen zusammengehörender Phrasen. Anschliessend kommt es zur Ableitung einer ersten semantischen Interpretation. Beim satzübergreifenden Dekodieren kommt es zum inneren Nachvollzug eines aus mehreren Sätzen bestehenden Textes oder einer Äusserung.

Hachul (2016) nennt weitere Komponenten, die am Sprachverstehen beteiligt sind:

- Kurzzeit- bzw. phonologisches Arbeitsgedächtnis: relevant sind Verarbeitungstempo und Kapazität
- Aufmerksamkeit, Speicherung, Sequenzierung und Lokalisation als Teilfunktionen der zentral-auditiven Verarbeitung
- Weltwissen (im Sinn von Erfahrungswissen)
- pragmatisches Wissen (Interaktionswissen, dient der Berücksichtigung des Kontexts)
- Monitoring (s. Kap. 3)
- Verständnisstrategien (z. B. Schlüsselwortverstehen), die dazu dienen, noch nicht zur Verfügung stehende Fähigkeiten des linguistischen Dekodierens durch Kontextinformationen oder anhand des Weltwissens zu ersetzen (z. B. bei Mathieu, 2008a)

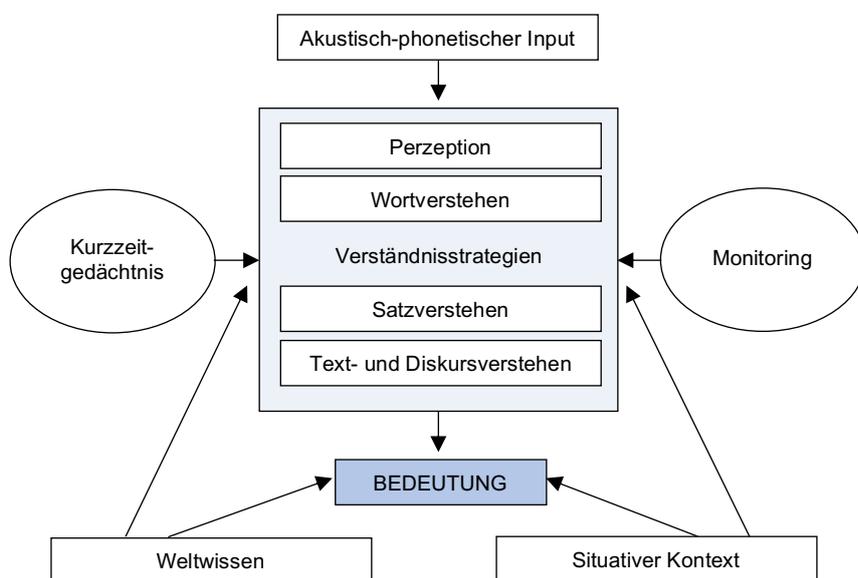


Abbildung 1: Sprachverstehen als multidimensionaler Bottom-Up und Top-Down-Prozess (Schlesinger nach Schönauer-Scheider & Hachul, 2016)

Sprachverstehen stellt eine Kompetenz dar, die nicht direkt beobachtbar ist (Zollinger, 2004). Die Komplexität und das bei vielen Personen fehlende Wissen darüber führen dazu, dass das Thema sowohl in der Ausbildung als auch in der logopädischen und der pädagogischen Berufspraxis vernachlässigt wird. In der Forschung findet es ebenfalls wenig Beachtung

(Schönauer-Schneider & Hachul, 2016). Dies ist insofern gravierend, weil gerade die Komplexität auch eine erhöhte Störungsanfälligkeit des Sprachverständnisses mit sich bringt (Zollinger, 2004).

Vom Sprachverstehen abzugrenzen ist das *Situationsverstehen*. Dieses kann ohne eine sprachliche Informationsverarbeitung und ohne den Abruf von sprachlichem Wissen ablaufen. In der Diagnostik und Therapie von Kindern mit ausreichenden kognitiven Kapazitäten zur Speicherung und Verarbeitung von Sprache sind Sprachverständnis und Situationsverstehen klar voneinander zu trennen. Bei fehlendem Sprachverstehen kann die Nutzung des situativen Verstehens im Alltag jedoch als Kompensationsstrategie herangezogen werden (Schönauer-Schneider & Hachul, 2016).

## 2.2 Entwicklung des Sprachverstehens

Die nachfolgenden Altersangaben zu den Erwerbsschritten orientieren sich am Durchschnitt. Zwischen den Entwicklungsverläufen einzelner Kinder bestehen erhebliche Varianzen, die als physiologisch zu betrachten sind (Kannengieser, 2015).

*Entwicklung des Sprachverständnisses im ersten Lebensjahr:* Kannengieser (2015) hält fest, dass Kommunikation über Blickkontakt, Mimik, Lächeln etc. bereits vorsprachlich stattfindet. Als Grundlage des Sprachverstehens sieht sie die Entdeckung der Kommunikation. Ein Kind muss kommunikative Absichten in der sozialen Interaktion erkennen können, um später zu entdecken, dass Sprache Bedeutungsvolles transportiert (Zollinger, 2015).

Bereits bei der Geburt verfügt ein Säugling über einen entwickelten Hörsinn und kann sprachliche von nichtsprachlichen Reizen unterscheiden. Im ersten Lebensjahr stellt die Reifung der auditiven Wahrnehmung einen wesentlichen Entwicklungsschritt dar. Das Kind sensibilisiert sich für prosodische und phonologische Merkmale der Muttersprache. Prosodisches Bootstrapping versetzt es in die Lage, Wortgrenzen und syntaktisch relevante Einheiten zu erkennen (Kannengieser, 2015; Schönauer-Schneider & Hachul, 2016).

Als Meilenstein des ersten Lebensjahres ist die Entdeckung des referentiellen Blickkontakts zu sehen. Zwischen 9 und 12 Monaten hat das Kleinkind die Ressourcen, um seinen Fokus vom Spielgegenstand zu lösen und seine Aufmerksamkeit dem Blick und der Äusserung der Bezugsperson zuzuwenden. Es entsteht geteilte Aufmerksamkeit (joint attention). Durch das sogenannte Triangulieren gelingt es dem Kind, Sprache mit dem repräsentierten Inhalt zu verbinden. Es ist nun situationsbezogen in der Lage, einem Wort eine Bedeutung zuzuordnen und erste semantische Bezüge herzustellen. So verfügen Kinder im Alter von 10 Monaten über ein situationales Wortverstehen für durchschnittlich 60 Wörter (Mathieu, 2008a, 2013; Schönauer-Schneider & Hachul, 2016; Zimmermann, 2014; Zollinger, 2004).

Ab etwa 8 Monaten sind erste Ansätze von Objektpermanenz vorhanden. Es entstehen verinnerlichte Vorstellungen von Gegenständen, Ereignissen und Eigenschaften. Aufgrund dieser ersten Konzepte ist es einem Kind gegen Ende des ersten Lebensjahres zunehmend möglich, die Umwelt kategoriell wahrzunehmen und Dinge Kategorien zuzuordnen (Kannengieser, 2015; Schönauer-Schneider & Hachul, 2016).

*Entwicklung des Sprachverständnisses im zweiten Lebensjahr:* Kannengieser (2015) ordnet dieses Alter dem lexikalischen Verstehen zu. Ein Kind orientiert sich jetzt an einzelnen Wörtern und deren Bedeutungen. Dank der sogenannten Schlüsselwortstrategie ist es in der Lage, einfache Aufforderungen zu verstehen: Ein bis zwei bekannte Wörter einer Äusserung werden verstanden und damit verknüpft, was die Situation erwartungsgemäss erfordert (Kannengieser, 2015; Mathieu, 2008a; Schönauer-Schneider & Hachul, 2016). Mathieu (2008a, 2013) und Zimmermann (2014) beschreiben, dass Sprachverstehen am Anfang des zweiten Lebensjahres noch eng an die Situation gebunden ist.

Mit der Entwicklung von Symbolisierungsfähigkeiten ab dem Alter von 11 bis 13 Monaten erreichen Kinder eine weitere kognitive Voraussetzung für das frühe Sprachverstehen. Die neue Ressource manifestiert sich in der Gestenentwicklung (Zeigen), im frühen Symbolspiel und im Sprechen erster Wörter (Kannengieser, 2015; Mathieu, 2008a; Schönauer-Schneider & Hachul, 2016). Fortschritte in der Wahrnehmungskonstanz für lautsprachliche Einheiten und zunehmende mentale Repräsentationsfähigkeit führen dazu, dass der passive Wortschatz deutlich wächst. Im Alter von 2 Jahren ist mit einem Wortverständnis für 200 bis 400 Wörter zu rechnen. Zwei Elemente einer situationalen Äusserung werden nun verstanden (ebd.).

*Entwicklung des Sprachverständnisses im dritten Lebensjahr:* Mathieu (2008a) ordnet dem dritten Lebensjahr das Verstehen über Handlung zu. Das Ausführen von Verstandenem steht im Zentrum, wodurch Begriffe erfahrbar werden. Mathieu verortet die sogenannte Kind-als-Handelndes-Strategie in dieser Phase, während andere Autorinnen die Nutzung dieser Strategie schon früher beobachten (Schönauer-Schneider & Hachul, 2016). Das Kind bezieht Aussagen über Handlungen von Akteuren auf sich selbst, „es setzt die auszuführende Handlung direkt mit sich in Beziehung“ (Mathieu, 2008a, S. 86).

Ab einem Alter von 18 bis 24 Monaten ist ein Kind in seiner Selbstentwicklung soweit fortgeschritten, dass es in der Lage ist, sich von der Mutter zu unterscheiden. Es begreift, dass sich durch Sprache etwas bewirken lässt und entdeckt dadurch neben dem repräsentativen Aspekt auch den funktionalen Nutzen (ebd.).

Mathieu (2008a, 2013) zieht in Anlehnung an Piaget Prozesse der Dezentrierung heran, um jenen kognitiven Fortschritt zu beschreiben, der gegen Ende des zweiten Lebensjahres stattfindet: Das Kleinkind kann Handlungen zunehmend denken, wodurch Sprache eine Bedeutung ausserhalb des Hier und Jetzt bekommt. Die Loslösung von der konkreten Situation ist als wesentlicher Entwicklungsschritt des dritten Lebensjahres zu sehen. Das Wortverstehen wird situationsunabhängig (Schönauer-Schneider & Hachul, 2016; Zimmermann, 2014). Die kognitiven Fortschritte drücken sich auch in der Weiterentwicklung des Symbolspiels aus: Im Lauf des dritten Lebensjahres werden Handlungen mit Objekten zunehmend symbolischer und dezentrierter, im vierten Lebensjahr geht das sequenzielle Symbolspiel über ins Rollenspiel (Arn, 2016; Bär, 2018; Schönauer-Schneider & Hachul, 2016).

Durch typische Fragen und durch weitere alters- und sprachspezifische Fähigkeiten (Fast Mapping, Constraints, syntaktisches Bootstrapping) ist ein Kind während des sogenannten Wortschatzspurts in der Lage, seinen Wortschatz deutlich zu vergrössern. Im Alter von 30

Monaten verfügt es über ein Wortverständnis für rund 2000 Wörter. Das Verstehen einfacher Sätze und einfacher Fragepronomen (wer, wo, was) ist nun möglich. Zunehmend schließt das Sprachverstehen auch eine Bedeutungsanalyse syntaktischer Strukturen mit ein (Kannengieser, 2015; Schönauer-Schneider & Hachul, 2016).

*Entwicklung des Sprachverständnisses im vierten und fünften Lebensjahr:* Mathieu (2008a) sieht im vierten Lebensjahr ein übergeordnetes Thema in der Herstellung pragmatischer Bezüge, was sich auch in den vielen Warum- und Wieso-Fragen spiegelt. Sie beschreibt, dass Kinder aufgrund ihres zunehmenden Welt- und Erfahrungswissens in der Lage sind, einen Kontextbezug herzustellen. Sie reagieren, indem sie tun, was eine Situation normalerweise erfordert. Die ab 3 Jahren beobachtbare Ressource, ausstehende Informationen durch den eigenen Erfahrungsschatz zu ergänzen, wird von Mathieu als Mögliche-Ereignis-Strategie bezeichnet. Hachul (2016) spricht in diesem Zusammenhang von pragmatischer Strategie und setzt sie bereits ab einem Alter von 2 Jahren an.

Die grammatischen und semantischen Kompetenzen werden in diesem Alter fortlaufend erweitert: Erste Präpositionen und einfache Adjektive (z. B. Farben), sowie lexikalisch eindeutige Pronomina und Pluralformen werden verstanden. Kinder ziehen ab 4 Jahren aktiv syntaktische Hinweise hinzu, wodurch ihr Verständnis zunehmend kohärenter wird. Auf Satzebene umfasst das Verstehen alle Satzglieder, einfache W-Fragen, zweischrittige Handlungsaufforderungen und die Abfolge von zwei Hauptsätzen (Kannengieser, 2015; Schönauer-Schneider & Hachul, 2016). Wo das Wissen zur Syntax noch nicht ausreicht, kompensieren Kinder ab 4 Jahren durch die Anwendung der Wortreihenfolge-Strategie (Kannengieser, 2015; Mathieu, 2008a).

Zimmermann (2014) beschreibt die Etablierung eines ersten zusammenhängenden Verstehens als wesentlichen Entwicklungsschritt des vierten Lebensjahres. Da Kinder nun differenzierter verstehen, entwickeln sie die Fähigkeit, einen Zusammenhang zwischen den Sätzen herzustellen. Die korrekte Entschlüsselung räumlicher und zeitlicher Abfolgen ermöglicht auch das Verstehen einfacher Geschichten, die einer klaren, hierarchischen Struktur folgen (Kannengieser, 2015; Mathieu, 2013; Schönauer-Schneider & Hachul, 2016; Zimmermann, 2014).

*Entwicklung des Sprachverständnisses im sechsten Lebensjahr:* Zwischen 5 und 6 Jahren durchläuft die Verstehensentwicklung auf Wort-, Satz- und Textebene eine weitere qualitative und quantitative Verbesserung. Auf Wortebene ist das Verstehen von Präpositionen und das Dekodieren von Kasusmarkierungen zu nennen, neu werden auch Demonstrativ- und Personalpronomen verstanden (Kannengieser, 2015; Schönauer-Schneider & Hachul, 2016).

Aktivsätze, Singularsätze sowie Sätze mit Verneinungen werden nun meist korrekt verstanden. Verbflexionen können hinsichtlich Numerus und Tempus entschlüsselt werden. Dasselbe gilt für einfache Passiv- und Nebensatzkonstruktionen, wobei als einfach jene Konstruktionen bezeichnet werden, die sich in logischer Reihenfolge präsentieren, also z. B. Pronomen, die sich auf zuvor genannte Aktanten beziehen. Komplexe Formen setzen die Fähigkeit der kognitiven Reversibilität voraus, womit ein geistiges Umkehren der Reihenfolge gemeint ist; dies erfordert ein höheres Mass an Dezentrierung und Weltwissen und ist erst im Alter von 6 bis 8 Jahren möglich (Kannengieser, 2015; Mathieu, 2008a; Schönauer-Schneider & Hachul, 2016).

Über die Entwicklung des Textverstehens während der Vorschulzeit und zu Beginn der Schulzeit ist noch wenig bekannt (Hofmeister, 2013). Mit 5 Jahren verfügen Kinder über ein einfaches Textverständnis, welches sich bis ins Schulalter entscheidend verbessert (Mathieu, 2008b). Sie verstehen neue textgrammatische Mittel wie satzübergreifende pronominale Referenzen (Kannengieser, 2015). Zudem kompensieren sie über die Äusserungsreihenfolgestrategie: Äusserungsfolgen werden in entsprechender Reihenfolge interpretiert. Zunehmend wird auch die Rollenkonservierungsstrategie (erstgenanntes Nomen in Relativsätzen wird als Subjekt für die nachfolgenden Handlungen übernommen) und die Strategie der möglichen Beziehung zwischen den Ereignissen (Aussagen werden hinsichtlich grösster Wahrscheinlichkeit interpretiert) genutzt. Durch diese Strategien werden auch längere und komplexere Texte nachvollziehbar (Schönauer-Schneider & Hachul, 2016).

Gemäss Mathieu (2008a) ist das Verstehen von Erzählungen eine wesentliche Errungenschaft des Vorschulalters. Kinder bauen ihr Wissen zu Geschichtenschemata aus. Dadurch wird der Aufbau einer Erwartungshaltung gefördert, was wiederum dem Kohärenzverständnis dient. Kinder sind zunehmend in der Lage, Ereignisverknüpfungen vorzunehmen. Sie erkennen kausale Abfolgen, da Wissen zum Erzählthema und Weltwissen integriert werden. Auch Folgerungen zu Ereignissen, die nicht genannt oder als zusammengehörig dargestellt wurden, sind nun möglich. Unter dem Begriff des kohärenten Verstehens, der sich auf Satz- und Textverstehen bezieht, ist folglich immer ein aktiver Konstruktionsprozess zu verstehen, da Vorinformationen aus dem Text, Welt- und Kontextwissen integriert werden (ebd.).

*Weitere Entwicklung des Sprachverständnisses (Kindheit und Jugendalter):* Im Alter von 6 bis 8 Jahren entwickelt sich das Verstehen von Pluralsätzen, Komparativen und Zeitformen weiter. Das Verstehen komplexer Haupt- und Nebensatzkonstruktionen bleibt auch in den ersten Schuljahren noch schwierig. Neben dem Hörverständnis baut sich jetzt auch das Lesesinnverständnis auf (Schönauer-Schneider & Hachul, 2016). Gemäss Kannengieser (2015) unterscheidet sich das kindliche Sprachverstehen in qualitativer Hinsicht noch über die gesamte Grundschulzeit von demjenigen Erwachsener, zumindest was die Erfassung von Texten angeht. Auch die Entwicklung von Verstehenskompetenzen im Bereich bildhafter Sprache (Sprachrätsel, Witze, Ironie und figurative Sprache) setzt sich bis ins junge Erwachsenenalter fort (Schönauer-Schneider & Hachul, 2016).

### 2.3 Bedeutung des Sprachverstehens

Dem Sprachverstehen kommt in der frühen Entwicklung eine Schlüsselrolle zu, da die Rezeption der Produktion vorausgeht (Mathieu, 2013; Zollinger, 2015). Es steht über das Kleinkindalter hinaus in engem Zusammenhang mit der Gesamtentwicklung des Kindes: Fehlendes Sprachverstehen muss immer als Entwicklungshemmer gesehen werden. Eingeschränkte Sprachverstehens- und Monitoringfähigkeiten in frühen Jahren machen nicht nur eine spätere Spracherwerbsstörung wahrscheinlich, sie ziehen auch viele weitere Auswirkungen nach sich.

Eine Spracherwerbsstörung stellt einen Risikofaktor für soziale Schwierigkeiten, psychisch-emotionale Probleme, Verhaltensauffälligkeiten, psychiatrische Interventionen und geringen

Bildungserfolg dar (Amorosa & Noterdaeme, 2003; Buschmann & Jooss, 2011; Hartmann, 2004; Kannengieser, 2011). Im Rahmen einer Sprachverständnisstörung sind die Bedingungen zusätzlich als verschärft anzusehen, da das betroffene Kind ein diffuses Störungsbewusstsein entwickelt und die rezeptive Störung oft spät oder gar nicht erkannt wird. Langfristig wirkt sich dies auf den Schriftspracherwerb, das Lesesinnverständnis und den sozialen Austausch aus. Die Folgen für den Bildungsabschluss, die soziale und berufliche Entwicklung, die seelische Gesundheit und Lebenszufriedenheit sind gravierend (Amorosa & Noterdaeme, 2003; Kannengieser, 2011; Zimmermann, 2014). Hachul (2016) beschreibt ausserdem Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitätsstörungen (ADHS), Lese-Rechtschreib-Störungen (LRS) und Rechenschwächen als mögliche Begleit- oder Folgestörungen. Für Kinder mit einer rezeptiv-expressiven Spracherwerbsstörung besteht somit hinsichtlich der internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) eine erhebliche Einschränkung in den Bereichen Aktivitäten und Partizipation (DIMDI 2005; Schönauer-Schneider & Hachul, 2019). Aufgrund des hohen Risikos für die Beeinträchtigung der Gesamtentwicklung ist eine frühe Identifikation betroffener Kinder zentral. Da viele Risikokinder und Kinder mit rezeptiven Störungen im Kindergarten noch nicht erkannt wurden, kommt der logopädischen Fachperson die Rolle zu, Lehrpersonen bei der Identifikation von und im Umgang mit Sprachverständnisstörungen zu unterstützen und zu sensibilisieren.

## 2.4 Sprachverständnisstörungen

Unter einer rezeptiven Sprachstörung oder einer Störung des Sprachverständnisses verstehen De Langen-Müller et al., „dass die Fähigkeit des Kindes, gesprochene Sprache altersentsprechend zu entschlüsseln, deutlich unter seinem Intelligenz- bzw. dem allgemeinen Entwicklungsalter angemessenen Niveau liegt“ (De Langen-Müller, Kauschke, Kiese-Himmel, Neumann & Noterdaeme, 2011, S. 32). Amorosa und Noterdaeme ergänzen, dass „eine Person in nicht angemessener Weise den Kontext und das Weltwissen zur Interpretation heranziehen muss“ (2003, S. 9).

Der Deutschschweizer Verband der Logopädinnen und Logopäden verweist in Anlehnung an die Deutsche Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Fachgesellschaften (AWMF) auf eine Einteilung in produktive und rezeptive Sprachstörungen, welche sich an der Internationalen Klassifikation der Erkrankungen (ICD-10) orientiert (DIMDI 2019). Eine strikte Einteilung in expressive und rezeptive Störungen vereinfacht jedoch zu stark, denn „in praktisch allen Fällen ist auch die expressive Sprache beeinträchtigt“ (De Langen-Müller et al., 2011, S. 32). Zimmermann (2014) beschreibt, dass die meisten Kinder mit einer vermeintlich rein expressiven Störung bei komplexen Aufgaben ebenfalls leichte Einschränkungen im Sprachverständnis zeigen. Hinsichtlich der Unterscheidung expressiver und rezeptiver Spracherwerbsstörungen ist deshalb eine graduell abgestufte Einteilung vorzuziehen (Kannengieser, 2015; Schönauer-Schneider & Hachul, 2016; Zimmermann, 2014).

Rund ein Drittel der Kinder mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES) weist auch eine Störung des Sprachverständnisses auf. Die Auftretenshäufigkeit einer SSES liegt bei 6 bis 8%, entsprechend kann davon ausgegangen werden, dass 2 bis 3% der ansonsten

gesunden Kinder eine rezeptiv-expressive SSES aufweisen. Jungen sind doppelt so häufig betroffen wie Mädchen (Amorosa & Noterdaeme, 2003; Schönauer-Schneider & Hachul, 2016).

Sprachverständnisstörungen werden häufig nicht, oder nicht in vollem Ausmass erkannt, weshalb den betroffenen Kindern die entsprechenden Förder- und Therapiemassnahmen verwehrt bleiben. Kenntnisse über die Voraussetzungen, unter welchen sich Sprachverständnisstörungen begünstigt entwickeln, sind wesentlich für das Erkennen und das Reduzieren der Benachteiligung (Schönauer-Schneider & Hachul, 2016). Amorosa und Noterdaeme (2003) sehen im Kontext Sprachverständnisstörung sehr unterschiedliche Rahmenbedingungen, welche eine Differentialdiagnose erforderlich machen. Hachul (2016) nennt neben der spezifisch rezeptiven Spracherwerbsstörung (expressiv-rezeptive SSES) folgende Bedingungshintergründe, bei denen auch die rezeptive Sprachentwicklung betroffen ist:

- seltene Formen von Schallempfindungsschwerhörigkeiten
- Autismus-Spektrum-Störungen
- kindliche Aphasien
- Landau-Kleffner-Syndrom
- Sprachentwicklungsstörungen aufgrund von Intelligenzminderung / Lernschwäche
- Sprachentwicklungsstörungen aufgrund von Hörstörungen

Als Risikofaktoren, welche die Entwicklung einer Sprachverständnisstörung wahrscheinlicher machen, werden Anrengungsarmut, Erfahrungsmangel (mit psychosozialem, motorischem oder sensorischem Hintergrund), Mehrsprachigkeit, Frühgeburt und tiefer sozioökonomischer Status gesehen (Kannengieser, 2015; Schönauer-Schneider & Hachul, 2016).

Von einer Sprachverständnisstörung können alle linguistischen Ebenen betroffen sein: Neben der phonologischen, der semantisch-lexikalischen und der morphosyntaktischen Verarbeitungsebene werden auch die unzureichende Berücksichtigung des kommunikativ-situativen Kontexts, ein reduzierter Einbezug von Weltwissen sowie ein eingeschränktes Monitoring als mögliche Störungsquellen gesehen (Buschmann & Jooss, 2011; Kannengieser, 2011; Zimmermann, 2014). Es lässt sich folgern, dass das Erscheinungsbild einer Sprachverständnisstörung von den betroffenen Ebenen, von allfälligen Primärerkrankungen und vom Alter des Kindes abhängt und eine differenzierte Einteilung und differentialdiagnostische Abklärung erforderlich ist (Buschmann & Jooss, 2011; Schönauer-Schneider & Hachul, 2016).

Hachul (2016) skizziert typische Verhaltensweisen, die auf eine Sprachverständnisstörung hindeuten können. Im Säuglings- und Kleinkindalter sind rezeptive Störungen zwar noch nicht beobachtbar, dennoch können Faktoren wie wenig Reaktion auf Ansprache, wenig Blickkontakt und eine reduzierte geteilte Aufmerksamkeit frühe Hinweise für die Entwicklung einer Verstehensproblematik sein. Wenn ein Kind ab dem dritten Lebensjahr wenig Symbolspiel zeigt und eine Late-Talker-Symptomatik vorliegt, ist dies als möglicher Hinweis auf eine Spracherwerbsstörung zu sehen, ebenso der häufige Einsatz von Jargonsprache oder Echolalien. Auch die bestehende Diagnose einer expressiven SSES muss als mögliches Indiz für eine rezeptive Störung gewertet werden. Betroffene Kinder neigen ab dem vierten Lebensjahr dazu, vermehrt von ihrem Nichtverstehen abzulenken, indem sie Vermeidungsstrategien einsetzen: Sie

verwenden die „Ja-Sage-Strategie“, Ablenkungsstrategien, Füllwörter, relativierende Floskeln, stellen Pseudofragen oder sie sprechen sehr viel. Es kommt häufig zu Missverständnissen, da Aufforderungen nur eingeschränkt oder nicht verstanden werden. Indem sie sich an Mimik und Gestik, bzw. an dem was andere tun orientieren, kompensieren Kinder mit einer Sprachverständnisstörung. Typischerweise zeigen sie in jungen Jahren kein Interesse an Bilderbüchern und Geschichten und sind später nicht in der Lage, sinnennehmend Texte zu lesen. Je mehr der genannten Hinweise auf ein Kind zutreffen, desto grösser ist die Wahrscheinlichkeit für eine rezepptive Störung (Mathieu, 2014; Schönauer-Schneider & Hachul, 2016).

Ausserdem verwenden sprachverständnisgestörte Kinder frühe Verständnisstrategien länger und ersetzen diese weniger durch linguistisches Dekodieren. Sprache bleibt deshalb vage und wenig verbindlich, was zu emotionalen, kognitiven, symbolischen und sozial-kommunikativen Unsicherheiten führt. Eine stagnierende Sprachverständnisentwicklung ist als Entwicklungshemmer für die Gesamtentwicklung zu sehen. Es ist als besonders problematisch einzustufen, dass betroffene Kinder sich daran gewöhnen, nur ungenau zu verstehen, denn in der Folge fragen sie nicht nach. Im Vorschulalter zeigen sich Sprachverständnisprobleme häufig im Spiel- und Sozialverhalten. Ab dem Schulalter müssen Unsicherheiten im Sprachverstehen als mögliche Ursache für Lern- und Leistungsschwierigkeiten herangezogen werden (Amorosa & Noterdaeme, 2003; Mathieu, 2008a, 2013, 2014; Zollinger, 2004).

Kannengieser (2011, 2015) weist darauf hin, dass die Kernsymptome einer Sprachverständnisstörung oft erst durch eine methodische Beobachtung aufgezeigt werden können. Sie räumt ein, dass Sekundärsymptome, welche sich im Verhalten eines Kindes zeigen, in den Vordergrund treten und von Bezugspersonen häufig falsch eingeordnet werden. Der Ursprung von verändertem Verhalten<sup>2</sup> kann in einer Sprachverständnisstörung liegen. Oftmals kommt es aufgrund der Fehlinterpretation auf Erwachseneneseite nicht zur Verständnissicherung. Die Reaktion auf das unerwünschte Verhalten fällt als disziplinierende Rückmeldung aus, woraus sich eine Spirale von emotionalen und Verhaltensproblemen entwickeln kann.

## 2.5 Erfassung von Sprachverständnisstörungen

Mathieu beschreibt, „dass Eltern praktisch nie die Möglichkeit in Betracht ziehen, dass ihr Kind nicht gut verstehen könnte, wenn sie es zur Abklärung anmelden“ (2014, S. 45). Auch Buschmann und Jooss (2011) weisen darauf hin, dass die Elterneinschätzung in der Regel nicht zuverlässig ist. Dies liegt neben der erschwerten Beobachtbarkeit des Sprachverstehens auch daran, dass Kinder durch den Einsatz von Kompensationsstrategien in der Lage sind, über ihr Defizit hinwegzutäuschen. Zudem passen die Eltern ihr Sprachangebot intuitiv vereinfachend an. Bezugspersonen ordnen Verstehensprobleme oft als Verhaltensprobleme ein. Da Strategien und verändertes Verhalten wichtige diagnostische Hinweise darstellen, ist es wesentlich,

---

<sup>2</sup> z. B. sozialer Rückzug, Traurigkeit, Unselbständigkeit, Überangepasstheit, Fokussierung auf Erwachsene, emotionale Unausgeglichenheit, geringe Frustrtoleranz, häufige Verwicklung in Konflikte, Habits.

die Eltern explizit danach zu fragen und das Kind ergänzend selbst zu beobachten (Buschmann & Jooss, 2011; Mathieu, 2008b).

Diagnostik im Bereich von Sprachverständnisstörungen erfordert ein hochstrukturiertes Vorgehen mit sorgfältiger Auswertung (Schönauer-Schneider & Hachul, 2016; Zimmermann, 2014): Neben Umfeldbefragungen werden systematische Beobachtungen vorgenommen, die durch informelle Verfahren und wo möglich auch durch standardisierte Tests ergänzt werden. Wichtig ist neben der Trennung von Sprachproduktion und -rezeption der Ausschluss von situativem Verstehen. Zudem müssen Wort-, Satz-, Text- und Diskursebene unterschieden werden. Für den Bereich Wort- und Satzverstehen bestehen bereits für den Frühbereich quantitativ erprobte Verfahren (Normen für Kinder mit Muttersprache Hochdeutsch), die idealerweise durch eine qualitative Diagnostik für den entsprechenden Bereich ergänzt werden. Die Prüfung des Sprachverständnisses auf Textebene bezeichnet Schönauer-Schneider (2016) als vernachlässigt und herausfordernd.<sup>3</sup>

Hinsichtlich einer mehrdimensionalen Diagnostik gilt es zu beachten, dass auch eine Differentialdiagnostik gegenüber weiteren bzw. primären Störungsbildern erforderlich ist (Amorosa & Noterdaeme, 2003; Buschmann & Jooss, 2011; Schönauer-Schneider & Hachul, 2019).

## 2.6 Interventionen zu Sprachverständnisstörungen

Eine ICF-orientierte logopädische Therapie orientiert sich an der sozialen Integration eines Kindes und seiner Teilhabe am sozialen Leben. Massnahmen gehen über reine Sprachtherapie hinaus: Die Intervention bei einer diagnostizierten Sprachverständnisstörung muss mehrdimensional sein (Schönauer-Schneider & Hachul, 2016). Hinsichtlich der Aspekte Aktivitäten und Partizipation ist eine Optimierung des Umfelds wichtig, was in Form von Elternanleitung oder -beratung erfolgen kann. Dabei geht es darum, Entlastung anzubieten und Schuldgefühle abzubauen. Aufklärung soll darauf abzielen, neben den Defiziten auch die Ressourcen eines Kindes aufzuzeigen und die Eltern für Sprachlehrstrategien zu sensibilisieren (Baumgartner, 2008; Mathieu, 2014; Schönauer-Schneider & Hachul, 2016).

Idealerweise wird die Integration im Kindergarten oder der Schule durch eine Sensibilisierung und Anleitung des pädagogischen Fachpersonals unterstützt. Als niederschwellige Massnahmen bezeichnet Schönauer (2016) die Sicherung des Sprachverständnisses (Sicherung der Aufmerksamkeit, handlungsbegleitendes Sprechen, Visualisierung von Anweisung, Verstehensprüfung), die Vereinfachung von Texten, das Modellieren der eigenen Sprache, raumakustische Massnahmen und Zuhörförderung.

In der Therapie steht einerseits die Behandlung einer allfälligen Basisstörung oder Begleitstörung an (z. B. einer auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung (AVWS), einer Lese-Rechtschreib-Störung (LRS), oder einer Verhaltensstörung), wobei hier kritisch angemerkt werden muss, dass der Nutzen von Trainings im Bereich der Basisfertigkeiten umstritten ist.

---

<sup>3</sup> Eine umfassende Zusammenstellung der Diagnostikinstrumente und Therapiekonzepte mit rezeptiven Anteilen findet sich bei Hachul und Schönauer-Schneider (2019).

Andererseits geht es um die Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit, womit die eigentliche Sprachverständnistherapie gemeint ist. Sie zielt, je nach Diagnostikergebnis, auf die Wort-, Satz- oder Textebene und bezieht in Abhängigkeit des Alters des Kindes auch die metasprachliche Ebene ein. Rein rezeptiv orientierte Programme existieren derzeit kaum, es bestehen lediglich Therapiekonzepte mit rezeptiven Anteilen (Schönauer-Schneider & Hachul, 2016).

Auch für Schmitz und Diem ist klar, „dass es eine Behandlung des gestörten Sprachverstehens als solches nicht gibt“ (2007, S. 32). Sie weisen in Anlehnung an Kölliker-Funk darauf hin, dass Sprachverstehen ein hochkomplexer Prozess ist, dem weder ein einziges Testverfahren noch ein spezifischer Therapieansatz gerecht werden kann. Schmitz und Diem (2007) unterscheiden drei Arten von Therapieansätzen: Erstens beschreiben sie linguistisch orientierte Konzepte, bei welchen eine korrekte Entschlüsselung phonologischer, semantischer, syntaktischer oder morphologischer Informationen im Vordergrund steht. Zweitens nennen sie den Ansatz von Zollinger (beschrieben z. B. bei Zollinger, 2015), welcher auf die repräsentative und kommunikative Funktion von Sprache fokussiert und sich aufgrund seiner ganzheitlichen Orientierung insbesondere für kleine Kinder eignet. Drittens nennen sie strategieorientierte Ansätze, die bei der Sprachverstehenskontrolle ansetzen und auf welche im nachfolgenden Kapitel vertieft eingegangen wird.

Schönauer-Schneider (2019) hält fest, dass zu wenig Evidenz vorhanden ist für den Therapiebereich rezeptiver Störungen und bezieht sich auf Baumgartner (2008), wenn sie allgemeine Therapiekriterien nennt, die als Gelingensfaktoren für die Behandlung einer SSES bezeichnet werden können: Wesentlich ist die spezifische Entwicklungsorientierung der Therapie und der Fokus auf die Zone der nächsten Entwicklung. Das Kind soll motiviert sein, die Therapie muss Freude an Kommunikation vermitteln und darf nicht überfordern. Zudem sollen Interventionen in ausreichender Intensität und Regelmässigkeit stattfinden.

Weiter zu untersuchen bleibt gemäss Schönauer-Schneider, inwiefern Kinder mit einer Sprachverständnisstörung von Interventionen profitieren. Dies erfordert unter anderem, jene Kinder differenziert und als Gruppe zu erfassen. Sie fasst den Stand der evidenzbasierten Praxis wie folgt zusammen:

Es lässt sich festhalten, dass ... eine Therapie des Sprachverstehens ganz genau auf bestimmte sprachliche Zielstrukturen fokussiert sein muss und Generalisierungseffekte nur dann erwartbar sind, wenn darüber hinaus bei älteren Kindern auch metalinguistische Strategien eingesetzt werden oder z. B. auch das Monitoring oder die Fähigkeit zur Inferenzziehung berücksichtigt werden. In jedem Fall sollte das familiäre und (vor-)schulische Umfeld mit beraten werden. (2019, S. 210)

## 2.7 Fazit zum Sprachverstehen im Kindergarten

Im Kindergartenalter (4 bis 6 Jahre) vollziehen Kinder mit regulärem Spracherwerb im Bereich des Sprachverstehens wesentliche Fortschritte auf den Ebenen Wort-, Satz- und Textverstehen (in Anlehnung an Kannengieser, 2015; Mathieu, 2013; Schönauer-Schneider & Hachul, 2016; Zimmermann, 2014).

Kinder im Kindergartenalter ab 4 Jahren können

- auch losgelöst von konkreten Situationen verstehen;
- erworbene syntaktische Strukturen in Verstehensprozesse einbeziehen;
- vorhandenes Welt- und Erfahrungswissen in Verstehensprozesse einbeziehen und Kontextbezüge herstellen;
- einfache Adjektive, erste Präpositionen, lexikalisch eindeutige Pronomina und Pluralformen verstehen (Wortebene);
- einfache W-Fragen, zweischrittige Handlungsaufforderungen und die Abfolge von zwei Hauptsätzen verstehen (Satzebene);
- einfachen Geschichten mit klarer, hierarchischer Struktur folgen (Textebene).

Kinder ab 5 bis 6 Jahren, etwa ab dem 2. Kindergartenjahr, können zunehmend

- Präpositionen sowie Demonstrativ- und Personalpronomen verstehen und Kasusmarkierungen dekodieren (Wortebene);
- Aktivsätze, Singularsätze, Sätze mit Verneinungen sowie einfache Passiv- und Nebensatzkonstruktionen verstehen und Verbflexionen hinsichtlich Numerus und Tempus entschlüsseln (Satzebene);
- satzübergreifende pronominale Referenzen verstehen sowie Strategien heranziehen, die dem Verstehen längerer und komplexerer Geschichten und Texte dienen (Textebene).

In Anlehnung an Schönauer-Schneider und Hachul (2019) sehen die Autorinnen die Logopädie auf verschiedenen Ebenen gefordert. Logopädische Fachpersonen haben im Hinblick auf die Bedeutung des Sprachverstehens die Chance, Kindergartenlehrpersonen und Eltern

- für die Bedeutung des Geschichtenhörens im Vorschulalter zu sensibilisieren;
- bei Fragen und Unsicherheiten zu beraten und zu entlasten;
- bezüglich niederschwelliger Massnahmen aufzuklären (Sicherung Sprachverständnis, Vereinfachung von Texten, Anpassen eigene Sprache, raumakustische Massnahmen, Zuhörförderung);
- bei der Identifikation sprachverständnisgestörter Kinder zu unterstützen, indem sie u.a. auf den Zusammenhang mit typischen Verhaltensweisen und auf die möglichen negativen Folgen für die Gesamtentwicklung hinweisen;
- mit diagnostik- und evidenzbasierter logopädischer Therapie für betroffene Kinder und Jugendliche zu unterstützen;
- im Sinn eines metakognitiven Strategietrainings neben separativen auch logopädische Interventionen für die Gesamtklasse anzubieten (Prävention und therapieergänzenden Massnahmen).

Als übergeordnete Herausforderungen betrachten die Autorinnen, dass

- den logopädischen Ausbildungsstätten die Verantwortung zukommt, dem Sprachverständnis einen adäquaten Platz im Rahmen der logopädischen Ausbildung einzuräumen;
- im Bereich der sprachtherapeutischen Forschung grosser Bedarf an aussagekräftigen Studien besteht (Untersuchen zur Evidenz von Therapiemethoden im Bereich Sprachverständnisstörungen).

## 3 Monitoring des Sprachverstehens

### 3.1 Definition und Begriffsklärung

Das Monitoring des Sprachverstehens (MSV) wird definiert als Fähigkeit, sein eigenes Sprachverstehen zu überprüfen, Sprachverstehensprobleme zu erkennen und darauf zu reagieren (Dolloghan & Kaston, 1986; Schönauer-Schneider & Hachul, 2016). Es handelt sich um einen zweistufigen Vorgang: Während der Sprachverarbeitung wird in einer ersten Phase das (vorläufig) Verstandene mit möglichen Bezugspunkten und Alternativen abgeglichen (Schönauer-Schneider, 2008), um zu beurteilen, „ob das Verstandene vom Sprecher auch gemeint sein kann“ (Zimmermann, 2014, S. 101) beziehungsweise ob genügend Informationen vorliegen für eine eindeutige Interpretation der Äusserung – ob der Hörer also verstanden hat oder Klärung nötig ist (Markman, 1981). Diese Kontrollprozesse laufen permanent mit, schon während der Verarbeitung werden so Informationen bemerkt, die fehlen, mehrdeutig sind oder keinen Sinn machen (Kannengieser, 2015). Für Verstehen braucht es dabei mehr als reine Informationsverarbeitung, wie Markman (1981, S. 68) betont: „Many messages that we receive are incompletely specified and require some inferential processing to fully understand“. Oft ist es also nötig, mit Rückgriff auf Vor- und Weltwissen Schlussfolgerungen zu ziehen, um Lücken zu schliessen, fehlende Informationen und Bezüge zu ergänzen. Hinzu kommt, wie Markman schreibt: „Understanding is not all or none; it admits of degrees“ (1981, S. 65). Verstehen ist nicht absolut: Der Hörer steht jeweils vor der Entscheidung, ob er ausreichend verstanden hat.

In einer zweiten Phase reagiert der Hörer gegebenenfalls auf sein Nichtverstehen. Diese Reaktion kann nonverbal (z. B. durch Stirnrunzeln oder einen fragenden Blick) oder verbal durch Nachfragen erfolgen (Dziallas & Schönauer-Schneider, 2012). Andere Autorinnen (Markman, 1981; Schmitz, 2012a) führen zudem die Alternative auf, dass der Hörer sich nicht sichtbar weiter um ein Verstehen bemüht: „Möglicherweise sucht er aktiv ... in seinem Gedächtnis nach weiteren Hinweisen zur Entschlüsselung der Bedeutung“ (Schmitz, 2012a, S. 18). Die Entscheidung für eine bestimmte Reaktion hängt gemäss Dolloghan (nach Schmitz, 2012a) von Faktoren ab wie der Wichtigkeit des Verstehens, der Schwere des Nichtverstehens, von Status und Vertrautheit des Sprechers, Kontextgegebenheiten oder Vorerfahrungen – und ergibt sich damit aus einer Abwägung in der jeweiligen Situation.

Das MSV lässt sich als sekundäre, exekutive Ebene im Sprachverstehensprozess darstellen (Markman, 1981; Schönauer-Schneider, 2008). Auf der primären Ebene finden die auditive Verarbeitung und die linguistische Analyse statt, auf der sekundären Ebene wird das vorläufig Verstandene verglichen, beurteilt und überprüft – und dann allenfalls nachgefragt. Das primäre Verstehen liefert die Basis für das MSV. Je verlässlicher das Sprachverstehen, umso eher erkennt der Hörer sein Nichtverstehen und umso besser und gezielter kann er nachfragen. Die Beziehung ist aber wechselseitig: Erfolgreiches MSV kann das Sprachverstehen verbessern (Skarakis-Doyle & Dempsey, 2008). Zimmermann spricht in diesem Zusammenhang von

einem „Engelskreis“ (2014, S. 102). Gutes Sprachverstehen kann aber auch mit schlechtem MSV, schlechtes Sprachverstehen mit gutem MSV auftreten (Schönauer-Schneider, 2012).

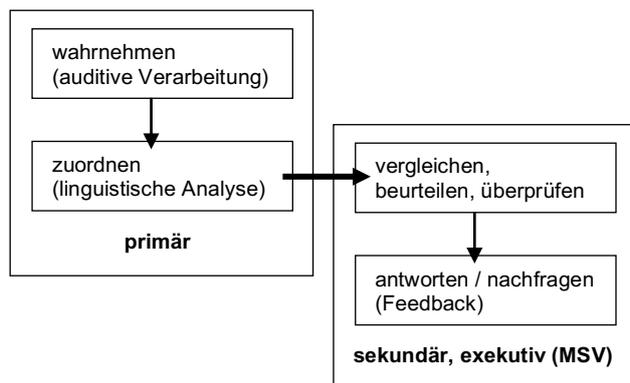


Abbildung 2: Zweistufiger Verstehensprozess nach Schönauer-Schneider (2008)

MSV und Sprachverstehen stehen demnach in symbiotischem Verhältnis (Schmitz, 2012a; Schönauer-Schneider, 2012; Skarakis-Doyle & Dempsey, 2008), ohne dass sie aber deckungsgleich wären.

In der Neuropsychologie fallen Monitoringfähigkeiten allgemein unter die exekutiven Funktionen oder die metakognitive Kontrolle (Drechsler, 2007). MSV wird als eine metalinguistische oder metakognitive Fähigkeit bezeichnet (Dziallas & Schönauer-Schneider, 2012; Schmitz, 2012a; Schönauer-Schneider & Hachul, 2016). Markman (1981) betont allerdings, ohne die Rolle von metakognitivem Wissen und metakognitiven Fähigkeiten schmälern zu wollen, dass viel Information über das eigene Verstehen ein Nebenprodukt des aktiven Versuches, zu verstehen, also des primären Verstehensprozesses ist. Weder Sprachverstehen noch MSV sind also einheitliche, klar abgegrenzte Konstrukte, es handelt sich vielmehr um Bündel von zusammenhängenden Fähigkeiten und Prozessen (Skarakis-Doyle & Dempsey, 2008).

Gleichzeitig stellt das MSV eine „zentrale Teilkomponente der kommunikativen Kompetenz an der Schnittstelle von Sprachrezeption und Pragmatik dar“ (Schönauer-Schneider, 2008, S. 74). In der Pragmatik ist das MSV von grosser Bedeutung im Hinblick auf Kommunikationsverhalten und Gesprächsführung, wenn es zu Störungen im Gesprächsverlauf kommt, die durch eine Reparatur behoben werden können. Relevant sind insbesondere fremdinitiierte Reparaturen, bei denen der Hörer zu einer Reparatur auffordert oder sie selbst ausführt (Achhammer et al., 2016). „Die Kompetenz, Gespräche zu führen, hängt eng mit der Fähigkeit zusammen, Missverständnisse zu erkennen und das gegenseitige Verständnis durch Reparaturen zu sichern. In engem Zusammenhang damit steht das Monitoring des Sprachverstehens“ (ebd. 2016, S. 49). Entsprechend braucht es pragmatisches Wissen für ein erfolgreiches MSV: Der Hörer muss wissen wie, wann und bei wem er bei Verständnisproblemen nachfragen kann.

Der Einfluss von linguistischen (Sprachverstehen), sozial-kommunikativen (pragmatische Kompetenzen, Kenntnis von Fragestrategien, Wissen, dass die Schuld für Missverstehen nicht beim Hörer liegen muss) und kognitiven oder metakognitiven Faktoren (Intelligenz, schlussfolgernde Fähigkeiten, Metakommunikation, exekutive Funktionen) auf die MSV-Kompetenz von Kindern wird diskutiert (Skarakis-Doyle & Dempsey, 2008; Skarakis-Doyle & Mullin, 1990;

Wellman, Peskin-Shepherd & Song, 2019; Schönauer-Schneider, 2008). Es braucht mehr als primäres Sprachverstehen für erfolgreiches MSV (Skarakis-Doyle & Dempsey, 2008), linguistische und kommunikative Faktoren scheinen aber doch einen stärkeren Einfluss zu haben als kognitive (Hofmeister, 2013; Skarakis-Doyle & Mullin, 1990). Das MSV liegt an der Schnittstelle zwischen linguistischen und kognitiven Kompetenzen, wie Skarakis-Doyle & Dempsey zusammenfassen (2008). Schmitz (2012a, S. 26) kommt zum Schluss: „Der spezifische Einfluss eines bestimmten Faktors sowie die spezifische Art des Zusammenspiels sind überwiegend noch nicht eindeutig geklärt.“ In Kapitel 4 wird aus diesem Grund noch vertieft auf die kognitive Entwicklung im Kindergartenalter eingegangen.

Schmitz und Diem (2007) fassen die Fähigkeiten, die es für eine effektive Anwendung des MSV braucht, wie folgt zusammen:

- Wissen, dass Verstehensprobleme entstehen können
- Erkennen, wenn Verstehensprobleme auftreten
- Ursachen für Verstehensprobleme differenzieren (externe Störfaktoren, inadäquate Äusserungsinhalte, eigene Entschlüsselungsprobleme)
- Reaktionen zur Klärung kennen und einsetzen

In den späten 70er- und 80er-Jahren gab es im angloamerikanischen Raum einige Publikationen zum MSV, das Thema wurde dann abgesehen von wenigen Beiträgen in den 2000er-Jahren (die nicht zugänglich sind) nicht mehr gross diskutiert. Aktuelle Forschung im angelsächsischen Raum beschäftigt sich mehrheitlich mit Lesesinnverständnis oder Textverarbeitung bei älteren Grundschulkindern und Erwachsenen (Wellman et al., 2019). Im deutschen Sprachraum beschäftigte sich die entwicklungspsychologisch orientierte Sprachtherapie seit den 80er-Jahren mit Aspekten des MSV – allerdings vorerst nicht unter diesem Namen. In den späteren 2000er-Jahren befassten sich dann einige Autorinnen und Autoren mit der Thematik. Im Rahmen eines Projektes an der Ludwig-Maximilians-Universität unter der Leitung von Wilma Schönauer-Schneider entstanden seit 2012 kleinere Forschungsarbeiten zum Thema (die mehrheitlich nicht zugänglich sind). Der Forschungsstand zeigt sich insgesamt bruchstückhaft.

Die deutsche Bezeichnung Monitoring des Sprachverstehens geht zurück auf den Begriff „comprehension monitoring“ aus der angloamerikanischen Forschung.<sup>4</sup> Von einigen Autorinnen wird der Begriff mit „Sprachverstehenskontrolle“ ins Deutsche übersetzt (Kannengieser, 2015; Schmitz & Diem, 2007). Für Schönauer-Schneider (2008) greift diese Übersetzung allerdings zu kurz, da sie dem zweistufigen Prozess von Überprüfung und Reaktion nicht gerecht wird. In dieser Arbeit wird im Weiteren durchgehend der Begriff Monitoring des Sprachverstehens beziehungsweise die Abkürzung MSV verwendet.

---

<sup>4</sup> Teilweise werden synonym die Begriffe «functional comprehension», «active listening» und «pragmatic comprehension» verwendet, teilweise gehen diese aber auch über die Bedeutung des «comprehension monitoring» hinaus (Schönauer-Schneider, 2008).

### 3.2 Entwicklung der MSV-Fähigkeiten

Die Angaben zur Entwicklung der MSV-Fähigkeiten sind uneinheitlich. Aufgrund der grossen Variabilität des Settings bei der Erhebung, der unterschiedlichen Beurteilung der Reaktionen und dem Fehlen von standardisiertem Material kommen verschiedene Untersuchungen zu unterschiedlichen Resultaten. Prinzipiell scheint es, dass sich das MSV bei jüngeren Kindern eher in naturalistischen Settings (z. B. in einer Spielsituation) erfassen lässt (Revelle, Wellman & Karabenick, 1985; Wellman et al., 2019; Zimmermann, 2014) und wenn sich einfache Äusserungen auf möglichst konkrete Objekte beziehen (Flavell, Speer, Green & August, 1981). In experimentellen Settings, die höhere linguistische und kognitive Anforderungen stellen (z. B. bei Beurteilungsaufgaben: Wie adäquat ist die Äusserung des Sprechers?), zeigen Kinder erst im Schulalter gute MSV-Leistungen (Flavell et al., 1981; Schmitz, 2012a).

Bereits im ersten Lebensjahr sieht Zimmermann den referentiellen Blickkontakt als Vorform des MSV, da „der fragende Blick die Funktion des verbalen (Nach)Fragens vorwegnimmt“ (2014, S. 113). Im zweiten Lebensjahr vollzieht sich dann ein ganz zentraler Schritt für die Entwicklung des MSV, wenn das Kind Verstehen und Nichtverstehen unterscheiden kann: „Eine ganz wichtige Situation für die Entdeckung der Sprache entsteht dann, wenn das Kind erstmals realisiert, dass es sie nicht versteht“ (Zollinger, 2015, S. 115). Schon ab einem Alter von 18 Monaten reagieren Kinder mit Rückfragen (Pea, nach Dolloghan & Kaston, 1986). Eine Studie von Wellman, Peskin-Shepherd und Song (2019) mit Zwei- bis Dreieinhalbjährigen zeigt auf, dass Zweijährige eine falsche Benennung erkennen und darauf reagieren: korrigierend, indem sie die falsche Benennung zurückweisen oder unspezifisch nachfragen. Etwas mehr als ein Drittel der untersuchten Kinder reagieren auch auf unmögliche oder unverständliche Aufforderungen, indem sie auf die Unmöglichkeit hinweisen oder Rückfragen stellen.

Verschiedene Autorinnen sehen in der Zurückweisung von absurden Aufforderungen erste Anzeichen für das MSV. Auch gemäss Zollinger reagieren Kinder schon mit 2 Jahren „mit einem Blick, der in etwa bedeutet ‘spinnst du oder habe ich dich falsch verstanden?’“, ab etwa 30 Monaten können sie die Anweisung dann mit einem Nein zurückweisen (2015, S. 35). Revelle, Wellman und Karabenick (1985) kommen in ihrer Untersuchung zum Schluss, dass Kinder mit 3 Jahren unverständliche oder unmögliche Aufforderungen erkennen und verbal reagieren. Vierjährige erkennen ausserdem zu lange oder mehrdeutige Aufforderungen und fragen zunehmend differenzierter nach. Mehrdeutige Äusserungen gehören allerdings zu den schwierigeren Items, wie dies auch andere Untersuchungen feststellen (Flavell et al., 1981; Markman, 1981); auch Schönauer-Schneider (2016) weist darauf hin, dass Nachfragen bei Mehrdeutigkeit Vorschulkindern oft noch schwer fällt. Revelle et al. (1985) stellen ausserdem fest, dass die Kinder Äusserungen aufgrund ihrer Vorstellung beurteilten – und keine konkrete Handlung oder den Beginn der Handlung brauchen, wie in anderen Publikationen konstatiert (Markman, 1981; Schönauer-Schneider & Hachul, 2016).

Eine Studie von Zimmermann (2014) zeigt, dass Kinder im vierten Lebensjahr signifikant besseres Monitoring zeigen als jene im dritten Lebensjahr. Dreijährige reagieren meistens verbal und spezifisch auf unzulängliche Sätze, während die Zweijährigen sich stark unterscheiden,

insgesamt noch öfter nonverbal reagieren und Monitoringfähigkeiten weniger selektiv einsetzen. Schmitz (2012b) untersucht die MSV-Fähigkeiten von Kindern zwischen 3,5 und 5 Jahren auf Satzebene und kann für die ganze Altersgruppe gute Leistungen und einen hohen Anteil an verbalen Reaktionen nachweisen, die mit zunehmendem Alter noch spezifischer werden. Lorenz (nach Schönauer-Schneider, 2012) kommt ebenfalls zum Schluss, dass sich das MSV auf Satzebene im Vorschulalter noch in Entwicklung befindet: Kinder im Alter von 5 und 6 Jahren haben ein differenzierter entwickeltes MSV als jene im Alter von 3 und 4 Jahren.

Kannengieser sagt aus, dass zwar unsinnige Aufforderungen zurückgewiesen werden, unvollständige Informationen bis ins Vorschulalter aber nicht reklamiert werden. „Die Möglichkeit, dass die Ursache von Verstehensproblemen in der Äusserung selbst bzw. beim Sprecher und nicht bei sich selbst liegen könnte, ziehen Kinder erst ab dem Einschulungsalter in Erwägung“ (2015, S. 327). Ein vierjähriges Kind kann Kannengieser zufolge zwar sein Missverstehen signalisieren, gezieltes Nachfragen oder Reklamieren bestimmter Verstehensbedingungen werde aber erst ab etwa 6 Jahren entwickelt (ebd.). Auch Hachul (2016) fasst zusammen, dass mit 5 bis 6 Jahren der genaue Grund für das Missverstehen oft noch unklar ist, erst mit 6 bis 8 Jahren können die Kinder einen Grund für ihr Nichtverstehen angeben. Flavell et al. (1981) stellen in ihrer Studie (in experimentellem Setting, ohne Hinweis auf mögliches Missverstehen und mit Beurteilungsaufgaben) ebenfalls fest, dass achtjährige Kinder ihr Nichtverstehen verbal und nonverbal öfter anzeigen als sechsjährige. Diese zeigen zwar ihr Nichtverstehen an, sind sich aber oft nicht bewusst, dass die Schuld beim Sprecher liegt und geben sich bei Mehrdeutigkeit noch öfter mit einer Möglichkeit zufrieden, ohne sicher zu sein. Für beide Altersgruppen sind in dieser Studie mangelhafte Anweisungen am einfachsten zu erkennen, wenn sie nicht ausführbar sind.

Das MSV auf Textebene entwickelt sich ab dem dritten Lebensjahr. Skarakis-Doyle (nach Schmitz, 2012a) kann bei Kindern mit 2;6 Jahren erste nonverbale Anzeichen bei Erwartungsverletzungen in bekannten, einfachen Geschichten nachweisen, mit zunehmendem Alter kommen weitere nonverbale, dann verbale Reaktionen mit immer höherem Grad an Differenziertheit und Genauigkeit hinzu. Eine spätere Studie von Skarakis-Doyle und Dempsey (2008) bestätigt das Resultat, dass Kinder ab 4 Jahren über gute Fähigkeiten im Erkennen von und Reagieren auf Erwartungsverletzungen in einfachen Geschichten verfügen. Auch Hofmeister (2013) stellt fest, dass Kinder im Vorschulalter Inkonsistenzen in einfachen Geschichten erkennen. Heel und Janda (nach Schönauer-Schneider, 2012) kommen in ihrer Untersuchung zum Resultat, dass sich das Entdecken von Erwartungsverletzungen auf Textebene zwischen 4 und 6 Jahren weiter steigert. Mit 8 bis 10 Jahren verfügen Kinder über ein differenziertes MSV auch auf Textebene (Schönauer-Schneider & Hachul, 2019).<sup>5</sup>

### 3.3 Bedeutung des MSV

Das eigene Nichtverstehen zu erkennen und Verstehensprobleme oder Kommunikationsprobleme klären zu können sind wichtige Strategien für gelingende Interaktion. „It seems almost

---

<sup>5</sup> Vgl. auch Tabelle 4 nach Schmitz und Diem (2007) zur Entwicklung des MSV im Anhang 2.

self-evident that communication/comprehension knowledge and monitoring skills are very important competencies for children to acquire“, betonen Flavell et al. (1981, S. 53). Das MSV wirkt als „Verstärker“ für das Sprachverstehen (Zimmermann, 2014, S. 98) und so kann es zu einem „Engelskreis“ kommen, wenn sich Sprachverstehen und MSV gegenseitig verstärken (ebd. 2014, S. 102).

Gerade Kinder mit Defiziten im Sprachverstehen können das MSV als wertvolle Kompensationsstrategie nutzen. Dolloghan und Kaston sprechen von einem „'survival skill' that could facilitate many of their interpersonal and academic interactions“ (1986, S. 264). Im Zuge der Abkehr von einer defizitorientierten Diagnostik hin zu einer ressourcenorientierten Sicht auf Funktionsfähigkeit, Aktivität und Teilhabe mit der ICF kommt dem MSV als Kompensationsstrategie grosse Bedeutung zu. Als Kontextfaktoren können das MSV als persönliche Ressource und ein für das Nachfragen förderliches Umfeld einen positiven Einfluss auf die Teilhabemöglichkeiten von Kinder mit Problemen im Sprachverstehen haben (Zimmermann, 2014). Schmitz und Diem betonen, dass für Kinder die Erkenntnis, dass die Schuld für Kommunikationsschwierigkeiten nicht immer bei ihnen liegen muss, befreiend wirkt und ihr Selbstbewusstsein im Umgang mit ihren Verstehensproblemen stärkt (Schmitz & Diem, 2007).

Als wichtige Klärungs- und Kompensationsstrategie ist das MSV aber nicht nur für Kinder mit einer Sprachverständnisstörung relevant. Neben Kindern mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen sind auch Kinder mit Migrationshintergrund, Aufmerksamkeitsstörungen, Hörstörungen, Autismus-Spektrums-Störungen, kindlicher Aphasie, Landau-Kleffner-Syndrom, kognitiven Beeinträchtigungen oder soziokulturellen Benachteiligungen mit Herausforderungen beim Zuhören und im Sprachverstehen konfrontiert (Achhammer et al., 2016; Schönauer-Schneider, 2012, 2018a, 2018b), die ihnen effiziente Klärungsstrategien erleichtern.

Nicht nur in der alltäglichen Kommunikation, sondern gerade auch im schulischen Kontext ist das MSV von grosser Bedeutung, wenn es darum geht, Unterrichtsinhalte zu erfassen: beim Überprüfen, ob man richtig gehört hat, zur Kompensation bei Abschweifen oder anderen Aktivitäten sowie sprachlichen Defiziten und auch als Lesestrategie beim Textverstehen (Schönauer-Schneider, 2018a). Markman (1981, S. 81) fasst die Relevanz des MSV für den schulischen Erfolg wie folgt zusammen:

The ability to monitor one's comprehension is necessary for academic excellence. In order to study effectively, one must be able to differentiate what is understood from what still requires clarification. One must be sensitive to the level of one's comprehension to know what to re-read, when to ask questions, what additional information is needed, etc. Without such knowledge about comprehension, comprehension itself will suffer.

Skarakis-Doyle und Dempsey betonen ebenfalls neben der unmittelbaren Bedeutung des MSV bei Kindern im Vorschulalter für das Geschichtenverstehen die langfristige Bedeutung für ihr Lesesinnverständnis: „These skills influence children's ability to participate fully in important preliteracy activities, such as joint story reading, and also influence their later achievement in reading comprehension“ (2008, S. 1236).

Das MSV stellt sowohl in der alltäglichen Kommunikation als auch im schulischen Umfeld einen wesentlichen Faktor für gelingendes Verstehen dar. Flavell et al. kommen in Hinsicht auf unauffällig entwickelte Kinder zum Schluss: „it may be feasible as well as desirable for teachers and parents to help children acquire them [monitoring skills, Anm. d. Verf.]“ (1981, S. 53). Das Ziel, dass Kinder ihr Nichtverstehen bekunden, Gründe hierfür erkennen und gezielt nachfragen wird in Deutschland in immer mehr Lehrplänen verankert (Schönauer-Schneider, 2018b). Auch im Lehrplan 21 hat die Kompetenz des Nachfragens Eingang gefunden. So heisst es im Kompetenzbereich Hören im ersten Zyklus (der Kindergarten bis zweite Klasse umfasst): die Schülerinnen und Schüler sollen die Bedeutung von Wörtern und Wendungen erfragen können und so ihren rezeptiven Wortschatz erweitern (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017a). Diese Kompetenz muss allerdings erst bis zum Ende des Zyklus (also bis Ende der 2. Klasse) verbindlich bearbeitet werden. Zuhören sowie das Verstehen von Anweisungen, Erklärungen und Erzählungen wird allerdings schon im Kindergarten erwartet (ebd.). Auch unter den überfachlichen, methodischen Kompetenzen ist das Nachfragen aufgeführt als Aspekt beim Problemlösen, im Übergang zum zweiten Zyklus sollen die Kinder nachfragen können, wenn sie etwas in einem Gespräch nicht verstehen (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017b).

### 3.4 Störungen des MSV

Die Ursachen für beeinträchtigte MSV-Fähigkeiten sind weitgehend unklar. Verschiedene linguistische und kognitive Einflussfaktoren wurden im vorherigen Kapitel bereits erwähnt. Schönauer-Schneider (2018a) fasst vier mögliche Ursachen für ein geringes MSV zusammen: rezeptive Sprachstörung, pragmatisches Defizit, mangelnde Aufmerksamkeit oder Passivität sowie ungünstiges kommunikatives Umfeld.

Häufig ist das MSV bei Kindern mit Sprachproblemen und insbesondere mit Sprachverste-hensproblemen beeinträchtigt, wie verschiedene Autorinnen aufzeigen (Hofmeister, 2013; Mathieu, 2013; Heel und Janda, nach Schönauer-Schneider, 2012; Skarakis-Doyle & Dempsey, 2008; Skarakis-Doyle & Mullin, 1990; Zimmermann, 2014). Amorosa und Noterdaeme beschreiben die Problematik wie folgt:

Kinder mit Entwicklungsstörungen des Sprachverständnisses haben nie ge-lernt, dass man Sprache genau verstehen kann ... Daher können diese Kin-der auch nicht Nachfragen. Sie antworten auf die Frage 'hast du verstanden?' meist mit 'ja', weil sie der Meinung sind, sie haben so gut verstanden, wie man ihrer Vorstellung nach verstehen kann. (2003, S. 11)

Das Kind ist es gewohnt, ungenau zu verstehen, überprüft Äusserungen daher nicht auf ihren Inhalt und erkennt nicht, ob es verstanden hat oder nicht (Mathieu, 2013; Zimmermann, 2014). Wenn betroffene Kinder ein Problem erkennen, zeigen sie dies zudem eher durch nonverbale Signale als gleichaltrige, normal entwickelte Kinder, verfügen weniger über verbale Strategien und fragen weniger spezifisch nach (Schönauer-Schneider, 2008; Skarakis-Doyle & Mullin, 1990; Zimmermann, 2014). Wie in Kapitel 2 beschrieben, eignen sich Kinder mit Schwierigkeiten beim Verstehen oft Ausweichstrategien an, die verhindern, dass sie „das Fragen bzw. Nachfragen entdecken als beste Form, um auf das Nicht-Verstehen zu reagieren“ (Mathieu, in Schönauer-Schneider & Hachul, 2019, S. 124). Schönauer-Schneider hält fest, dass

sprachgestörte Kinder gerade im schulischen Kontext häufig ohne echtes Verstehen versuchen, Fragen zu beantworten oder Instruktionen auszuführen – also eine Strategie des Ratens oder des (teilweise passiven) Abwartens verfolgen. Zu dieser Haltung könnte auch ein hohes Störungsbewusstsein mit Rückzugsverhalten beitragen (Schönauer-Schneider, 2008). Das MSV scheint aber nicht bei jedem Kind mit einer Sprachverständnisstörung zwingend beeinträchtigt zu sein (Schönauer-Schneider, 2008). Kannengieser (2015) führt aus, dass bei einem Teil der Kinder mit SSES Sprachverständniseinschränkungen kompensatorisch zu ausgeprägtem Nachfrageverhalten führen, bei einem Teil zur Vermeidung des Nachfragens zur Verdeckung der sprachlichen Probleme. Neben Kindern mit Sprachverstehensproblemen zeigen auch Kinder mit pragmatisch-kommunikativen Störungen, expressiven Sprachstörungen, ADHS oder Lernbeeinträchtigungen häufiger ein reduziertes MSV (Achhammer et al., 2016; Dziallas & Schönauer-Schneider, 2012; Mayer, 2015; Schönauer-Schneider, 2008, 2014a).

Daneben gilt es zu beachten, dass auch bei grundsätzlich unauffällig entwickelten MSV-Fähigkeiten immer ein Abwägen stattfindet, wie ein Hörer reagiert, wenn er nicht (ausreichend) versteht – ob er nachfragt oder nicht. Die Entscheidung ist abhängig von der jeweiligen Situation: davon, als wie wichtig der Hörer sein Verstehen erachtet, wie schwer das Nichtverstehen ist, wie vertraut der Sprecher ist und welche Reaktion auf eine Nachfrage in früheren Situationen erlebt wurde (Dolloghan, nach Schmitz, 2012a). Schönauer-Schneider erwähnt als erschwerenden Faktor die im schulischen Kontext verbreitete Regel, beim Zuhören still zu sein – diese könnte einer Reaktion der Hörer bei Verstehensproblemen entgegenwirken (Schönauer-Schneider, 2008). Eine holländische Studie zum Frage- und Nachfrageverhalten von Schul- und Kindergartenkindern kam zum Schluss, dass Kinder z. B. aus diesem Grund (Klassenregeln) nicht nachfragten bei Unklarheiten. Weitere Gründe sind Angst vor einer negativen Reaktion der Lehrperson, Zweifel an deren Bereitschaft zu helfen oder die Überzeugung, sie müssten das Problem alleine lösen können (Van der Meij, 1986). Dieser letzte Aspekt, dass Kinder die Verantwortung für Verstehensprobleme bei sich selbst suchen statt beim Sprecher und seiner Nachricht, wird auch von anderen Autoren angeführt (Flavell et al., 1981).

Als mögliche Ursache wird des Weiteren diskutiert, dass Kinder selten erleben, dass Erwachsene eine Äusserung nicht verstehen und nachfragen. Erwachsene versuchen eher, zu erschliessen, was das Gegenüber sagen will (Dolloghan & Kaston, 1986) – es fehlt also an Modellen. So hat sich in verschiedenen Studien gezeigt, dass Kinder häufiger auf Verstehensprobleme reagieren, wenn sie explizit darauf hingewiesen werden, dass der Sprecher eine komische Aussage machen könnte, wenn sie zum Nachfragen aufgefordert werden oder das Nachfragen modellhaft vorgezeigt wird (Dolloghan & Kaston, 1986; Flavell et al., 1981).

### 3.5 Erfassung von MSV-Fähigkeiten

Verfahren zur Erfassung von MSV-Fähigkeiten im deutschen Sprachraum orientieren sich am im Folgenden beschriebenen Vorgehen, das auf Erkenntnissen aus dem angloamerikanischen

Raum von Dolloghan und Kaston (1986) beziehungsweise Skarakis-Doyle und Dempsey (2008) basiert.<sup>6</sup>

Auf Satzebene werden Verstehensschwierigkeiten provoziert durch drei Arten von unzulänglichen Äusserungen: akustische (zu leise, zu schnell, mit Störgeräuschen) oder inhaltliche Unzulänglichkeit (mehrdeutige, unmögliche, widersprüchliche Inhalte) sowie sehr hohe Komplexität (unbekannter Wortschatz, zu lang, grammatikalisch komplex). Die Reaktionen des Kindes auf die Aufforderungen werden nach einer Skala bewertet, die abbildet, wie wahrscheinlich sie eine Klärung des Missverstehens machen: spezifische Frage (Was heisst Botanik?), allgemeine Frage (Hä?), nonverbale Reaktion (fragender Blick, Stirnrunzeln), inadäquate Handlung mit einer Äusserung (handelt nach Vermutung und kommentiert Aufforderung), inadäquate Handlung ohne Äusserung oder keine Reaktion (Dziallas & Schönauer-Schneider, 2012).

Auf Textebene erwies sich bei Untersuchungen im angloamerikanischen Raum das Erkennen von Inkonsistenzen oder Erwartungsverletzungen in Geschichten als zuverlässiger Indikator für MSV-Fähigkeiten. Beim wiederholten Erzählen eines Bilderbuches ersetzt der Erzähler Personen, Handlungen oder Objekte, fügt neue Ereignisse ein oder verändert wiederkehrende Elemente. Erfasst werden nonverbale und verbale Reaktionen des Kindes auf die Erwartungsverletzungen (Skarakis-Doyle & Dempsey, 2008).

Im deutschen Sprachraum sind drei Erhebungsverfahren auf Satzebene verfügbar: Die informelle Diagnostik mit einem Playmobil-Spielplatzsetting von Schönauer-Schneider (Schönauer-Schneider, 2014b, 2018a; Schönauer-Schneider & Hachul, 2019), die Erfassung des Monitorings von zwei- und dreijährigen Kindern (EMSV) von Zimmermann (2014) in natürlicher Spielinteraktion sowie die Analyse kindlicher Sprachverstehensprozesse (ASVK) von Schmitz (2012c). Letztere ist standardisiert und normiert für Kinder von 3;6 bis 4;11 Jahren. Sie enthält neben einem Teil mit nicht adäquaten Anweisungen (auf einem Spielfeld hilft das Kind einem Piraten, Anweisungen seiner Königin auszuführen) einen Teil zum Erkennen von Erwartungsverletzungen auf Textebene mit einer Bildergeschichte. Für die Textebene liegt ausserdem mit der Timogeschichte von Heel und Janda (Schönauer-Schneider & Hachul, 2019) ein Verfahren zum Textverstehen vor, das auch einen Untertest zum Entdecken von Erwartungsverletzungen enthält.

### 3.6 Interventionen und Effektivitätsnachweise

Für die Förderung von MSV-Fähigkeiten bei unauffällig entwickelten Kindern formuliert Markman (1981) allgemeine Massnahmen: Hören oder Lesen von gut strukturierten Inhalten, Übungen zum Formulieren von Hypothesen und Schlussfolgerungen, zur Evaluation derselben sowie direkte Übungen zum Erkennen von Kommunikationsproblemen. Schönauer (2008) fasst Untersuchungen aus dem angloamerikanischen Raum aus den späten 1970er- und frühen

---

<sup>6</sup> Teilweise werden auch im kommunikativ-pragmatischen Bereich Monitoring- bzw. Reparatur-Fähigkeiten überprüft, so führt z. B. Kannengieser Beobachtungskriterien zur Verständnissicherung auf oder in der Childrens Communication Checklist wird erfragt, ob das Kind nach der Bedeutung von unbekanntem Wörtern fragt (2015).

1980er-Jahren mit unauffällig entwickelten Kindern zusammen, in denen sich Modellieren und Strategievermittlung für das Nachfragen bei mehrdeutigen Äusserungen als effektiv erweisen. Im sprachtherapeutischen Bereich gibt es insbesondere im Hinblick auf Kinder mit Sprachverständnisstörungen Ansätze, um MSV-Fähigkeiten aufzubauen<sup>7</sup>. Bei kleinen Kindern hilft oft die Vermittlung der repräsentativen und kommunikativen Funktion von Sprache, um Monitoringprozesse in Gang zu bringen (Schönauer-Schneider & Hachul, 2016). Hier setzt die entwicklungspsychologische Sprachtherapie an: Ziel ist es, dem Kind aufzuzeigen, was Verstehen ist und wie es sein Verstehen sichern kann, es soll Sprache als verlässliches System erleben und wissen, wann es verstanden hat und wann nicht (Mathieu, 2008b). Die logopädische Fachperson kann in der Interaktion modellhaft zeigen, wie man sein Verstehen überprüft und gegebenenfalls reagiert: Sie fragt nach, fasst zusammen, was sie verstanden hat und was sie noch nicht weiss. Zudem unterstützt sie den Verstehensprozess des Kindes, indem sie dem Kind sein Verstehen oder Nichtverstehen zurückmeldet (Schönauer-Schneider & Hachul, 2019). Eine andere Möglichkeit besteht darin, etwas Falsches zu sagen oder eine unlösbare Aufgabe zu stellen, um eine Reaktion des Kindes zu provozieren und das Missverstehen dann gemeinsam aufzulösen (Mathieu, 2013).

Ab dem Vorschulalter haben die Kinder gemäss Schönauer-Schneider oft bereits ungünstige Kompensationsstrategien oder ein negatives Selbstkonzept entwickelt. Das MSV als Kompensationsstrategie muss dann gezielt auf metasprachlicher Basis erarbeitet werden – die Vermittlung der repräsentativen und kommunikativen Funktion von Sprache reicht nicht mehr aus (Schönauer-Schneider & Hachul, 2016).

Eine erste metasprachliche Intervention zum MSV mit sprachgestörten Kindern entwickelten Dolloghan und Kaston (1986), ausgehend von den förderlichen Faktoren, die Markman (1981, s. oben) für normal entwickelte Kinder aufstellte. Das „comprehension monitoring program“ ist für das Einzelsetting konzipiert und umfasst vier Phasen: In der ersten Phase werden Verhaltensweisen für effektives Zuhören anhand von kontrastierenden Beispielen identifiziert, benannt und eingeübt (still sitzen, Sprecher anschauen, sich Gedanken machen zum Gehörten). In den darauffolgenden Phasen werden das Erkennen und Reagieren auf zuerst akustisch (zu leise, zu schnell, Störsignal), dann inhaltlich unzulängliche Äusserungen (ungenau, mehrdeutig, unmöglich), zuletzt auf Äusserungen mit hohen Verstehensanforderungen (unbekannter Wortschatz, zu lange, zu komplex) modelliert, erklärt und geübt. Dolloghan und Kaston konnten in einer Studie nachweisen, dass die teilnehmenden Kinder in zehn bis elf Sitzungen über einen Zeitraum von vier bis fünf Wochen ihre MSV-Fähigkeiten verbessern konnten. Eltern und Lehrpersonen berichteten von Generalisierungseffekten. Ein Post-Test nach einigen Wochen zeigte eine leichte Abnahme der Fähigkeiten. Allerdings ist kritisch anzumerken, dass die Studie nur vier Kinder in unterschiedlichem Alter (5;1 bis 8;2) umfasste.

---

<sup>7</sup> An der Verständnissicherung wird auch im pragmatisch-kommunikativen Bereich angesetzt: Beispielsweise bei Kannengieser (2015) oder im Konzept Pra-Fit von Achhammer (2014). Gemäss Achhammer et al. (2016) decken sich die Inhalte des Training des MSV in weiten Teilen mit jenen der Therapie von pragmatisch-kommunikativen Störungen und der Ansatz kann genutzt werden, um Reparaturen zu etablieren.

Schmitz und Diem (2007) übertrugen die Intervention leicht modifiziert ins Deutsche als „Module zur Entwicklung von SVK“. Die Basis- und Aufbaumodule lassen sich individuell auf die vorhandenen Fähigkeiten beziehungsweise Schwierigkeiten eines Kindes anpassen und haben in erster Linie das Ziel, „dem Kind zu einer bestimmten Entwicklung zu verhelfen und somit die Entwicklung von Kontrollprozessen anzustossen“ (ebd. 2007, S. 39). Es gibt keine Wirksamkeitsnachweise, aus bisheriger praktischer Erfahrung bestätigen die Autorinnen aber Wirksamkeit und Transfereffekte.

Das Therapieprogramm von Dolloghan und Kaston wurde später für Gruppen erweitert. Darauf aufbauend entwickelte Johnson ein Interventionskonzept mit schulnaher Gruppentherapie und Integration therapeutischer Massnahmen in den Unterricht, das die langfristige Generalisierung erleichtern sollte (Schönauer-Schneider, 2008). Eine Untersuchung mit neun Kindern mit unterschiedlichen Sprachstörungen zeigte, dass insbesondere Kinder mit semantisch-pragmatischen Defiziten von spezifischen Strategien profitierten, während Kinder mit expressiven Störungen explizite Erlaubnis, positive Modelle und Verstärkung brauchten, um ihr Verstehen zu kontrollieren und nachzufragen, Kinder mit Lernschwächen profitierten am ehesten von einem allgemeinen Training (ebd.).

Angelehnt an die Programme von Dolloghan und Kaston sowie Johnson entwickelte Schönauer-Schneider (2008) die Intervention „Training des Monitoring des Sprachverstehens“ mit fünf Bausteinen. Die Intervention soll Kindern mit einer rezeptiven Sprachstörung neben der Therapie spezifischer linguistischer Strukturen die metasprachliche Strategie des MSV verfügbar machen. Eine Studie zeigt die Effektivität der Bausteine 1 bis 4 im Schulalter (Dziallas & Schönauer-Schneider, 2012), und zwar sowohl bei Durchführung im Klassensetting wie auch in der Kleingruppe. Die Intervention wird in Kapitel 6 detailliert vorgestellt.

Ein weiterer metasprachlicher Therapieansatz, der das MSV auf Wortebene aktiviert, ist der Wortschatzsammler von Motsch und Ulrich (Schönauer-Schneider & Hachul, 2016). Das Kind lernt unter anderem Strategien zur Selbstevaluation und zum Fragen kennen. Das Entdecken von lexikalischen Lücken wird positiv besetzt, zudem wird auch das Umfeld dazu angeleitet, das Suchen nach neuen Wörtern und den Einsatz von Fragestrategien bei Kind zu unterstützen. In einer randomisierten und kontrollierten Interventionsstudie erwies sich die lexikalische Strategitherapie als wirksam.

Insgesamt gibt es wenig Evidenz zu Interventionen zum MSV. Studien geben erste Hinweise darauf, dass die Vermittlung von Monitoring-Fähigkeiten wirksam ist und sie bei einer rezeptiven Sprachstörung ergänzend zu einer spezifischen Grammatik- oder Wortschatztherapie zur Generalisierung beitragen kann (ebd.). Es bleibt zu klären, welche Effekte eine Förderung des MSV auf andere sprachliche Bereiche hat – insbesondere auf die rezeptive Sprachentwicklung.

### 3.7 Fazit zum MSV im Kindergarten

Im Kindergartenalter (4 bis 6 Jahre) verbessern und differenzieren Kinder mit regulärem Spracherwerb ihre MSV-Fähigkeiten wesentlich, allerdings gibt es teilweise divergierende Angaben zur Entwicklung, wie in Kapitel 3.2 ausgeführt wurde.

Kinder im Kindergartenalter ab 4 Jahren können

- Verstehensprobleme bei akustisch unverständlichen, unmöglichen, zu komplexen und mehrdeutigen Anweisungen erkennen und zu erkennen geben – Nachfragen bei Mehrdeutigkeit fällt teilweise noch schwer;
- neben nonverbalen auch verbale Reaktionen zeigen;
- verbale Reaktionen zunehmend spezifischer formulieren;
- Inkonsistenzen in einfachen Geschichten erkennen und darauf reagieren.

Kinder ab 5 bis 6 Jahren, etwa ab dem 2. Kindergartenjahr, können zunehmend

- verbal Klärung einfordern;
- den Grund für Verstehensprobleme in der Äusserung und beim Gesprächspartner suchen;
- Gründe für Verstehensprobleme angeben und damit differenzierter und effektiver Klärung einfordern;
- Inkonsistenzen auch in längeren, komplexeren Geschichten erkennen.

Das Erkennen und Benennen des Grundes wird von einer Mehrheit der Autoren frühestens ab 6 Jahren angesetzt und entwickelt sich dann zunehmend. Es kann im Kindergarten also nicht vorausgesetzt werden.

Weitere wichtige Aspekte für das MSV im Kindergarten:

- Das kommunikative Umfeld spielt eine zentrale Rolle: bei der Entwicklung von MSV-Fähigkeiten (Modell von Erwachsenen, Reaktionen bei Nachfragen), aber auch für den Einsatz von effizienten Klärungsstrategien in der jeweiligen Situation (Klassenregeln, Angst vor Reaktion des Sprechers).
- Oft ist das MSV bei Kindern mit einer Sprachverständnisstörung eingeschränkt: Sie verfolgen eine Strategie des Ratens oder Abwartens, versuchen ohne zu verstehen eine Antwort zu geben oder eine Instruktion auszuführen.
- Auch Kinder mit expressiven Sprachstörungen, pragmatisch-kommunikativen Störungen, ADHS oder Lernbeeinträchtigungen haben häufiger ein reduziertes MSV.
- Mit Herausforderungen im Verstehen sind weitere Kinder konfrontiert, die von MSV als Kompensationsstrategie profitieren können (wie Kinder mit Migrationshintergrund, Hörstörungen, ASS, kognitiven Beeinträchtigungen, soziokulturellen Benachteiligungen).
- Studien geben Hinweise auf die Wirksamkeit von Interventionen zum MSV, sowohl im Einzel-, als auch im Kleingruppen- und Klassensetting.
- MSV ist relevant für das sichere Verstehen von Aufträgen und Geschichten, ebenso für das spätere Lesesinnverständnis.
- Zuhören, Verstehen und Nachfragen sind als Kompetenzen Teil des Lehrplanes 21 für den ersten Zyklus (Kindergarten bis 2. Klasse).
- Eine Unterstützung beim Erwerb von MSV-Fähigkeiten durch das Umfeld ist wünschenswert auch bei unauffällig entwickelten Kindern.

## 4 Kognitive Entwicklung im Kindergartenalter

### 4.1 Einleitende Gedanken

Da das MSV an der Schnittstelle zwischen sprachlichen und kognitiven Kompetenzen liegt und die kognitive Entwicklung Auswirkungen auf die didaktische Umsetzung einer Intervention hat, soll im Folgenden genauer auf die kognitive Entwicklung im Kindergartenalter eingegangen werden.

Für die Arbeit mit einer Kindergartenklasse gelten besondere Voraussetzungen. Zum ersten Mal treten Kinder beim Eintritt in den Kindergarten in Kontakt mit institutionalisierter Bildung. Leuchter beschreibt die Aussage „jedes Kind ist anders“ als besonders zutreffend für die ersten Bildungsjahre (2010, S. 7). Sie bezieht dies auf Alter, Entwicklung, Lern-/Leistungsfähigkeit, soziale/kulturelle Herkunft sowie die individuelle Persönlichkeit und spricht deshalb von lernstandheterogenen Klassen. Lehrpersonen müssen diesem Aspekt Rechnung tragen bei der Planung, der Gestaltung und der Evaluation des Unterrichts. Leuchter (2010) fordert eine Kindergarten-Didaktik, die neben der Orientierung an Bildungszielen auch individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder berücksichtigt. Mit der Einführung des Lehrplans 21 besteht für die Kindergartenstufe ein Konzept, welches dieser Forderung mit der Verknüpfung von entwicklungsorientierten Zugängen und Fachbereichen entspricht (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017b).

Wannack (2010) nennt übergeordnete Entwicklungsbereiche, die im Kontext Unterricht in den ersten Bildungsjahren einbezogen werden müssen. Als relevant bezeichnet sie den Entwicklungsstand der Kognition (Sprache, Gedächtnis, Lernen, Denken, Metakognition, Selbstregulation), der Motorik (Umwelterschliessung und -veränderung), der Wahrnehmung (Weltzugang über die Sinne, Verarbeitung der Sinnesempfindungen), der Emotionalität (emotionale Entwicklung, Emotions- und Verhaltensregulation, Motivation) und der Soziabilität (soziale Entwicklung, Interaktionsfähigkeit, Freundschaften, Kooperation, Anerkennung sozialer Regeln).

Im Hinblick auf eine logopädische Intervention im Klassensetting im Kindergarten müssen neben unterrichtsrelevanten Aspekten auch Kriterien berücksichtigt werden, die massgebend sind für die logopädische Therapie. Wildegger-Lack bezieht sich auf die Therapie im Einzelsetting, wenn sie sich hinsichtlich des Wegs zum Ziel wie folgt äussert:

Dem Sprachtherapeuten muss das Therapieziel in jeder Therapieeinheit klar sein. Wie er das angestrebte Ziel erreicht, kann dabei sehr unterschiedlich sein. Es richtet sich nach dem Interesse und der Motivations- und Konzentrationsfähigkeit des Kindes, auf die der Sprachtherapeut mit passenden Übungs- und Spielideen eingeht. (2011, S. 90)

Zwar sind Förder- und Präventionsmassnahmen nicht mit Therapiemassnahmen gleichzusetzen. Dennoch können entwicklungsorientierte Kriterien aus der Logopädie herangezogen werden, um die Passung von Massnahmen mit dem Entwicklungsstand der Kinder zu optimieren. Bei Geigenberger (2017) sind in Anlehnung an Wildegger-Lack (2011) folgende Kriterien zur logopädischen Therapie zu finden, die es hinsichtlich der Planung therapeutischer Inhalte zu

berücksichtigen gilt: Relevant sind neben dem Alter des Kindes kognitive Ressourcen, Motivation, Selbstvertrauen, Frustrationstoleranz, Belastbarkeit sowie Vorlieben und Interessen.

In der Arbeit mit einer Kindergartenklasse sind folglich eine Vielzahl an Faktoren zu berücksichtigen. Aufgrund der Komplexität des Themas beschränken sich die Autorinnen auf ausgewählte Aspekte. Dazu wurden in einem ersten Schritt die Angaben zum Unterricht von Wannack (2010) mit den Angaben von Geigenberger (2017) zur logopädischen Therapie verglichen. Die sich ergebende Schnittmenge an Entwicklungsbereichen wurde hinsichtlich ihrer Relevanz für eine Klassenintervention geprüft. Folgende Entwicklungsaspekte sollen im Hinblick auf das Kindergartenalter (4 bis 6 Jahre) beleuchtet werden:

- Denken, Metakognition und Lernen
- Aufmerksamkeit, exekutive Kontrolle und Arbeitsgedächtnis
- Motivation und Interessen

Pro Unterkapitel werden Begriffe geklärt, ihre Relevanz für eine Intervention wird aufgezeigt und es wird erläutert, mit welchem Entwicklungsstand im Kindergarten zu rechnen ist.

## 4.2 Denken

### 4.2.1 Denken

Entgegen früherer Annahmen weiss man heute, dass das Denken von Kindern im Alter von 4 bis 8 Jahren nicht nur auf das Konkrete beschränkt ist. „Ob Aufgaben eines bestimmten Abstraktions- und Komplexitätsgrades gelöst werden können oder nicht, hängt entscheidend vom Vorwissen ab“ (Saalbach, Leuchter & Stern, 2010, S. 87). Vorwissen ist bedeutend, da es eine Anknüpfungsmöglichkeit darstellt und das Aufdecken von Parallelen möglich wird (Siegler, Eisenberg, DeLoache & Saffran, 2016a).

Das logische Denken erfährt im Alter von 2 bis 7 Jahren wesentliche Veränderungen. Kindergartenkinder verfügen bereits über verinnerlichte Vorstellungen von Ereignissen und Handlungen. Sie sind zunehmend in der Lage, sich Abläufe vorzustellen und diese geistig durchzuführen. Eine Limitierung des Denkens besteht, da es noch nicht so flexibel ist wie bei Erwachsenen (Schneider & Niklas, 2017). Bereits Vierjährige verfügen über ein erstes Verständnis von Ursache und Wirkung (Rödel, 2014). Das Kausalitätskonzept wird in diesem Alter jedoch noch durch die Annahme eingeschränkt, dass bestimmte Ursachen immer die gleiche Wirkung haben müssen. Anhand von Zaubertricks kann aufgezeigt werden, welcher Entwicklungsschritt sich im Kindergartenalter im Bereich des kausalen Denkens vollzieht: Im Alter von 4 Jahren werden beim Verfolgen eines Zaubertricks noch keine Ergründungsversuche gemacht, entsprechend werden sie auch noch nicht verstanden. Fünfjährige hingegen sind von Zaubertricks fasziniert, weil sie ihrer Erwartung von Kausalität widersprechen (ebd.). Siegler et al. sehen die Ursache der Faszination Fünfjähriger für Zaubertricks darin, dass „die Effekte nicht von offensichtlichen Kausalmechanismen hervorgerufen werden“ (2016b, S. 257).

Der für die frühe Kindheit charakteristische Glaube an übernatürliche Kräfte und Märchenwesen wird als magisches Denken bezeichnet (Rossi & Hauser, 2015). Naturerscheinungen werden in diesem Alter durch das Wirken höherer Mächte erklärt. Die starke Vernetzung von

Fantasie und Realität hat zur Folge, dass die Umwelt in der frühen Kindheit stark emotional besetzt ist. Siegler et al. beschreiben, dass „der Glaube an Zauberwesen bei Zwei- bis Fünfjährigen besonders augenscheinlich ist, aber oft auch Jahre später noch erkennbar bleibt“ (2016b, S. 258). Durch den Ausbau des Erfahrungs- und Weltwissens lernen Kinder mehr über Ursachen, wodurch es zur Überwindung des magischen Denkens kommt (Rossi & Hauser, 2015; Siegler et al., 2016b). Neuere entwicklungspsychologische Studien interpretieren das magische Denken weniger defizitorientiert, sondern „als Phantasietätigkeit und damit als Reichtum kindlichen Denkens, was Kinder besonders befähigt zur Lösung von Problemen“ (Hottinger & Rüfenacht, 2008, S. 10). Die Begeisterung für Fantasiefiguren und die Freude am Spiel mit (vermeintlich) lebendigen Handpuppen kann im Kindergartenalter dazu genutzt werden, Kinder zu motivieren (s. Kap. 4.4).

#### 4.2.2 Metakognition

Metakognition wird bei Wehr (2001) als Wissen, Denken und Kontrolle über das eigene kognitive System beschrieben. Herangezogen werden unterschiedliche kognitive Kompetenzen, um beim Lernen und Denken Strategie-Entscheidungen zu treffen, sowie eine angemessene Realisierung zu initiieren, zu organisieren und zu kontrollieren. Metakognition umfasst neben Meta-Sprache und Meta-Gedächtnis auch die exekutive Kontrolle (Siegler et al., 2016a; Wehr, 2001). Unter *Meta-Sprache* versteht Wehr (2001) Sprachbewusstsein, womit das Wissen, die Reflexion und das Sprechen über Sprache, sowie bewusste Handlungen an Sprache gemeint sind. Erst gegen Ende der Vorschulzeit ist mit ersten Anzeichen für metakognitive Kompetenz zu rechnen (Schneider & Niklas, 2017).

Während der frühen Kindheit wird das sogenannte egozentrische Denken als bedeutend und charakteristisch betrachtet (Rödel, 2014). Kinder beziehen in dieser Phase alles auf sich und schliessen umgekehrt auch von sich auf die Umwelt: Sie gehen davon aus, dass ihre Umgebung mit denselben Fähigkeiten ausgestattet ist wie sie selbst (Rossi & Hauser, 2015).

Mit der zunehmenden Dezentrierung erwerben Kinder ab dem vierten Lebensjahr die Fähigkeit, „die psychischen Zustände ... anderer Personen nachzuempfinden und die anderen von den eigenen zu unterscheiden“ (Arn, 2016, S. 4). Dieses Verständnis wird als Theory of Mind (ToM) bezeichnet und ist bedeutsam, da es zu verstehen hilft, was andere tun oder sagen, indem man sich in die entsprechende Lage versetzt. Die ToM verhilft zur Erkenntnis, dass Individuen gleiche Ereignisse unterschiedlich interpretieren können (Saalbach et al., 2010). Es ist davon auszugehen, dass neben der Reifung spezifischer Hirnregionen auch die wachsende Erfahrung mit anderen Menschen und eine erhöhte Informationsverarbeitungskapazität dazu beitragen, dass den meisten Kindern im Alter von 5 Jahren die ToM zur Verfügung steht (Siegler et al., 2016b).

Die zentrale Bedeutung der ToM ist darin zu sehen, dass sie „mit anderen, grundlegenden kognitiven Veränderungen in Verbindung steht“ (Achhammer et al., 2016, S. 57). So ist ihr Erwerb relevant für die weitere sprachliche, sozio-emotionale und (meta-)kognitive Entwicklung. Sie kommt unter anderem im Rollenspiel, im Erwerb der Erzählfähigkeiten, im Verstehen

von bildhafter Sprache und Witzen sowie in der Inferenzziehung<sup>8</sup> zum Ausdruck. Sprachlich manifestiert sie sich auch im aktiven Gebrauch mentaler Verben (z. B. denken, möchten, glauben) (Arn, 2016; Saalbach et al., 2010). Deren Erwerb und Verwendung ist als Vorläuferfähigkeit für die Entwicklung metakognitiver Kompetenzen zu sehen (Hottinger & Rüfenacht, 2008). Bezeichnend ist die Tatsache, dass die entsprechenden Verben von Kindergartenkindern teilweise noch nicht sicher verstanden und entsprechend falsch eingesetzt werden (ebd.). Eng an den Erwerb mentaler Verben gekoppelt ist auch die Entwicklung selbstregulatorischer Fähigkeiten (Saalbach et al., 2010).

#### 4.2.3 Lernen

Obwohl sich der Lehrplan im Kindergarten bereits an den Kompetenzen des Lehrplans 21 orientiert, stellt das Spiel noch die zentrale Lernform dar: Jüngere Kinder lernen im Spiel oder im Gespräch, indem sie beobachten, imitieren, mitmachen oder gestalten (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2018).

Drei unterschiedliche Lernformen, welche die Entwicklung in den ersten sieben Lebensjahren bestimmen, werden von Largo (2002) beschrieben: Als *objektorientiertes Lernen*, das z. B. im Konstruktions- oder Gestaltungsspiel stattfindet, wird die eigenständige Auseinandersetzung des Kindes mit der gegenständlichen Umwelt beschrieben. *Soziales Lernen* vollzieht sich in der Interaktion und insbesondere im sozialen Spiel mit anderen: Als typisch für das Kindergartenalter ist das Rollenspiel zu sehen, durch welches neben den sprachlichen und kognitiven vor allem auch die sozialen Kompetenzen eine wesentliche Verbesserung erfahren (Bär, 2018). Unter *Lernen durch Unterweisung* ist der allgemeine Wissenserwerb und das Lernen von Kulturtechniken zu verstehen, was sich in der Anleitung durch Erwachsene vollzieht. Walter-Laager und Fasseing-Heim weisen darauf hin, dass „Einführungen, Erklärungen und Anweisungen im Kindergarten selten mündlich erfolgen, meist wird vorgezeigt und nachgeahmt“ (2014, S. 162). Saalbach et al. führen an, „dass insbesondere jüngere Kinder kaum anhand von expliziten, längeren Erklärungen lernen, die an eine Gruppe gehen“ (2010, S. 94).

Die themenorientierte Arbeit im Kindergarten stellt ein Werkzeug dar, welches die Lernvoraussetzungen der Kinder berücksichtigt: Über das Thema gelingt es, das Handeln in einen größeren Zusammenhang zu stellen und Sichtweisen zu erweitern. Zudem kann durch die Verknüpfung mit Geschichten und Figuren die emotionale Beteiligung und damit auch die Motivation gesteigert werden (Walter-Laager & Fasseing Heim, 2014). Vier Unterrichtsbausteine lassen sich bei der Planung des Kindergartenalltags unterscheiden: Bei *der geführten Aktivität* handelt es sich um von der Lehrperson geplanten Unterricht, welcher mit der Ganzklasse durchgeführt wird und dessen Feinziele für die Mehrheit erreichbar sein sollten. Für die *individuelle Vertiefung* der Inhalte aus der geführten Aktivität legt die Lehrperson Aufgaben fest und

---

<sup>8</sup> Als Inferenzen werden Schlussfolgerungen bezeichnet, die Hörer oder Leser aus Textinformationen herausziehen, ohne dass diese im Text explizit benannt werden (Schönauer-Schneider & Hachul, 2019). Achhammer et al. beschreiben hinsichtlich des Erwerbs unterschiedliche Annahmen: „Während einige Autoren Kindern unter 6 Jahren keine Inferenzziehung zuschreiben, sind andere der Auffassung, dass ein Verstehen von Inferenzen bereits mit 4-5 Jahren auftritt“ (2016, S. 58).

begleitet diese. Während der *spielerischen Förderung* beobachtet die Lehrperson die Kinder im Freispiel und bietet, wenn nötig, angepasste Unterstützung an. Im *Freispiel* wählen die Kinder ihre Tätigkeit selbständig, die Lehrperson bereitet eine reichhaltige Lernumgebung vor. Geführte Aktivität und individuelle Vertiefung sind eher lehrpersonenzentriert, spielerische Förderung und Freispiel hingegen eher kindorientiert (ebd.). Eine Intervention durch die logopädische Fachperson kann im Rahmen aller Settings stattfinden.

Zusammenfassend festzuhalten bleibt, dass nicht nur das Denken während der Kindergartenzeit wesentliche Veränderungen erfährt. Auch das Lernen wird zunehmend systematischer (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017c). Es ist davon auszugehen, dass Kinder im 2. Kindergartenjahr empfänglicher sind für Instruktionen und explizite Erklärungen durch die Lehrperson. Ebenfalls besteht hinsichtlich der Wahl des Settings mehr Spielraum: Das Freispiel ist für Kinder im zweiten Jahr immer noch wichtig, vermehrt können aber auch geführte Aktivitäten und individuelle Vertiefungen eingeplant werden.

### 4.3 Exekutive Kontrolle

#### 4.3.1 Aufmerksamkeit

Der Begriff der *Aufmerksamkeit* steht für den „Zustand der gesteigerten Wachheit (Vigilanz) und Anspannung, welcher der selektiven Orientierung von Wahrnehmung, Denken und Handeln zugrunde liegt“ (Vaas, nicht datiert, o. Ang. z. Seitenzahl). Aufmerksamkeit wird unwillkürlich geweckt durch auffällige oder neuartige Eindrücke. Wir richten sie aber auch bewusst aus unter dem Einfluss von Hinweisen, Bedürfnissen, Interessen und Vorstellungen (ebd.).

Die bereits pränatal vorhandene, unwillkürliche Aufmerksamkeit ist von der willkürlichen Aufmerksamkeit zu unterscheiden, welche sich erst ab einem Alter von 6 Monaten entwickelt. Schrittweise kommt es zur Überformung der unwillkürlichen Aufmerksamkeit. Lenkend wirken zu Beginn der elterliche Blick, Zeigegesten und Prosodie, später kommt die Sprache als Steuerelement hinzu. Mit der Erreichung der sogenannten Schulreife im Alter von 6 bis 7 Jahren kann die willkürliche Aufmerksamkeit als stabil organisiertes System betrachtet werden (Berger, 2010). Im Lauf des Vorschulalters verbessern sich Aufmerksamkeitskompetenzen deutlich, es bestehen diesbezüglich aber auch erhebliche Unterschiede (Schneider & Niklas, 2017). Grundsätzlich ist im 2. Kindergarten erwartbar, dass sich Kinder im Rahmen von 15 Minuten gut konzentrieren können (Rossi & Hauser, 2015).

Wahrnehmungs- und Aufmerksamkeitsfunktionen sind voneinander abzugrenzen (Rieser, 2015). Erstgenannte sind an Sinneseindrücke gekoppelt und steuern die Aufmerksamkeit – diese wiederum stellt die Grundlage dar für fast jede praktische und intellektuelle Tätigkeit. Aufmerksamkeit ist nicht nur an die Wahrnehmung, sondern auch ans Gedächtnis, ans Planen und Handeln, an die Sprachproduktion und -rezeption, an die Orientierung im Raum und ans Problemlösen gekoppelt (Müller, 2018a). Im Kontext der Sprachverarbeitung ist insbesondere die auditive Aufmerksamkeit von Bedeutung (Ritterfeld, 2003).

Hinsichtlich des Lernens sind Aufmerksamkeitsprozesse essentiell, denn „bin ich aufmerksam, lerne ich mehr“ (Rieser, 2015, S. 35). Aufmerksamkeit ist messbar als neurobiologischer

Prozess. Durch ihre Ausrichtung kommt es zu einer verstärkten Aktivierung jener Hirnareale, die für die spezifische Verarbeitung zuständig sind. Mittels selektiver Aufmerksamkeit gelingt es durch Filterung der Reize, einen Fokus auf das Wesentliche zu legen. Ohne die Herstellung von Aufmerksamkeit kann kein (sprachlicher) Lernprozess erwartet werden (Spitzer nach Rieser, 2015). Die Aufmerksamkeitslenkung auf die sprechende Person und auf ihre Äusserung ist folglich als Voraussetzung für das Lernen von Sprache zu sehen. In Dialogsituationen ist es erforderlich, geteilte Aufmerksamkeit herzustellen, gegebenenfalls durch Ansprache des Kindes mit Namen, durch Kontaktaufnahme/Berührung, oder durch unterstützende Gesten. Aufmerksamkeitsintensität und -dauer können über die Gestaltung der Raumsituation unterstützt werden, z. B. durch die Schaffung einer ruhigen Atmosphäre und die Vermeidung von Störreizen (Rieser, 2015). Ferner gilt es zu beachten, dass gelernte Prozesse hochautomatisiert ablaufen und viel weniger Aufmerksamkeit von uns verlangen als die Verarbeitung von neuer Information. Da neue Prozesse bewusst ablaufen, müssen wir dafür mehr Ressourcen aufbringen als bei der Verarbeitung von Vertrautem. Entsprechend geht es darum, Kinder zu unterstützen, indem der Fokus auf den relevanten Input gelenkt und ablenkende Tätigkeiten unterbrochen werden (Müller, 2018a; Ritterfeld, 2003).

#### 4.3.2 Exekutive Kontrolle

Das sogenannte Mehrkomponenten-Modell (Posner et al., nach Schoch, 2009) stützt sich auf die Grundannahme, dass Aufmerksamkeit breit gefächert und als Netzwerk zu verstehen ist. Zu nennen sind drei Hauptkomponenten, die verbundenen sind, sich aber nicht gleichzeitig entwickeln. Das *Alerting Network*, steht für den allgemeinen Wachheitszustand und sichert die Antwortbereitschaft auf einen Stimulus. Dieser Teil der Aufmerksamkeit entwickelt sich über die gesamte Jugendzeit bis ins Erwachsenenalter hinein. Im Gegensatz dazu ist die Entwicklung des *Orienting Networks* bereits ab dem vierten Lebensjahr abgeschlossen, wodurch eine Reizelektion und damit die Erkennung relevanter Information möglich wird. Gemäss Schoch (2009) erfährt die exekutive Steuerung, das *executive Network*, seine Hauptentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr. Bei Achhammer et al. ist zu lesen, dass „das späte Vorschulalter als bedeutsames Entwicklungsalter im Hinblick auf exekutive Funktionen“ zu sehen ist (2016, S. 58). Auch weitere Quellen beschreiben einen wichtigen Leistungszuwachs in diesem Bereich zwischen dem dritten und fünften Lebensjahr (Wellman et al., 2019).

Im Kindergartenalter werden die Fähigkeiten im Bereich der exekutiven Funktionen also entscheidend weiterentwickelt. Doch was ist darunter zu verstehen? Achhammer et al. beschreiben Prozesse der Verhaltenskontrolle, welche dazu dienen, Ziele zu fokussieren, abzuschirmen und umzusetzen: „Zu den wichtigsten Dimensionen zählen Impulskontrolle, Planen, Aufmerksamkeitsregulation und Flexibilität“ (2016, S. 58). Saalbach et al. (2010) sprechen in diesem Zusammenhang von Selbstregulation: Die Fähigkeiten, die eigenen Emotionen zu regulieren, die Aufmerksamkeit auszurichten und Strategien selektiv anzuwenden, stellen eine wichtige Grundlage dar für zielgerichtetes Handeln. Selbstregulation ist als Basis für kognitive und emotionale Kompetenzen zu werten und beeinflusst langfristig den Schulerfolg und das Sozialverhalten (ebd.).

### 4.3.3 Arbeitsgedächtnis

Müller (2018b) ordnet das Arbeitsgedächtnis den Dimensionen exekutiver Funktionen zu. Der Bereich der Gedächtnisfunktionen wird im Kindergartenalter systematischer und strategischer: Kinder im Alter von 3 bis 4 Jahren zeigen noch kein absichtliches Memorierverhalten. Die zu Beginn der Kindergartenzeit noch basalen Fähigkeiten in diesem Bereich werden fortlaufend ausgebaut durch zunehmende Alltagserfahrungen, Handlungs- und Skriptwissen (Achhammer et al., 2016). „In der Gedächtnisentwicklung sind vom späten Kindergartenalter bis zum Ende der Grundschulzeit die grössten Leistungszuwächse zu verzeichnen, was auf die Gedächtniskapazität, Gedächtnisstrategien und auf Wissen zurückzuführen ist“ (ebd. 2016, S. 58). Die von Achhammer et al. formulierte Regel für die Speicherkapazität des Kurzzeitgedächtnisses im Alter von 4 bis 7 Jahren „Lebensalter minus 1-2 Items“ (2016, S. 58), wird durch weitere Quellen bestätigt, gemäss welchen Vierjährige in der Lage sind, sich über das Kurzzeitgedächtnis zwei bis drei Wörter zu merken (Rossi & Hauser, 2015). Entsprechend erscheint es im 1. Kindergarten sinnvoll, Aufträge in möglichst knapper Form zu kommunizieren. Mit 7 Jahren haben Kinder ihre Fähigkeiten gesteigert: Nun können sie sich fünf bis sechs Wörter kurzzeitig merken.

Im Kindergartenalter ist das Arbeitsgedächtnis als limitierender Faktor hinsichtlich des Wissenserwerbs zu betrachten. Kinder können sich, je nach Vorwissen, schon in anspruchsvolle Gebiete einarbeiten, das unreife Arbeitsgedächtnis wirkt sich jedoch verlangsamernd aus und trägt dazu bei, dass das Begriffswissen noch nicht ausgereift ist. Metakognitives Wissen und Lernstrategien können kompensatorisch herangezogen werden, wobei sich die Fähigkeit über das eigene Lernen nachzudenken erst zwischen 4 und 8 Jahren entwickelt und starke Unterstützung von aussen erfordert (Saalbach et al., 2010).

*Aufmerksamkeit, exekutive Kontrolle und Arbeitsgedächtnis* stellen folglich kognitive Aspekte dar, die das Lernen im Kindergartenalter entscheidend beeinflussen, in dieser Phase eine wesentliche Veränderung durchlaufen und die entsprechend berücksichtigt werden müssen.

## 4.4 Motivation

Ergänzend zu den Aussagen des Unterkapitels 4.3.1 gilt es hervorzuheben, dass es Kindergartenkindern im Spiel möglich ist, eine hohe Konzentration auch über eine längere Zeitspanne aufrecht zu halten und sich dabei in eine Tätigkeit zu vertiefen (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017c, S. 25). Motivation wird teilweise als gleichbedeutend für das Lernen beschrieben wie die Selbstregulation (Saalbach et al., 2010). Im Hinblick auf Motivation und Interessen äussern sich Walter-Laager und Fasseing Heim wie folgt: „Grundsätzlich müssen bei der Durchführung des Unterrichtes die Interessen und Vorkenntnisse der Kinder berücksichtigt und eine positive Grundstimmung geschaffen werden, aktive Erfahrungen im Mittelpunkt stehen und es muss der Austausch unter Gleichaltrigen möglich sein“ (2014, S. 132). Die Autorinnen dieser Arbeit beziehen sich auf diese Aussage, wenn sie folgende Faktoren als relevant für die Motivation von Kindergartenkindern bezeichnen und diese anschliessend kurz beleuchten:

- Berücksichtigung von Interessen und Vorwissen
- aktive Erfahrungen ermöglichen (Spielangebot, Wahl von Materialien und Medien)
- Gestaltung eines positiven Unterrichtsklimas, adäquates Feedback
- Austausch unter Gleichaltrigen

#### 4.4.1 Interessen und Vorwissen

Auf die Bedeutung des Vorwissens für Lernprozesse wurde bereits in den Kapiteln 4.2.1 und 4.3.3 hingewiesen. Idealerweise gelingt es der Lehrperson, die Kinder „mit einem vielfältigen, handlungsorientierten Angebot an Inhalten, Materialien, Aufgaben mit Spielcharakter in unterschiedlichsten Präsentationsformen“ abzuholen und dadurch an das Vorwissen und die Vorerfahrungen der Kinder anzuknüpfen (Saalbach et al., 2010, S. 94). Auch Mathieu weist darauf hin, „dass Motivation und Interessen die Aufmerksamkeitsleistungen im Kindesalter entscheidend steuern. Kinder lenken die Aufmerksamkeit dann wieder auf die Sprache, wenn sie entdecken, dass sie über die Sprache etwas Neues ... in Erfahrung bringen können“ (2013, S. 210).

#### 4.4.2 Aktive Erfahrungen

Durch ein entsprechendes Spielangebot und die Wahl von Materialien und Medien können aktive Erfahrungen gesteuert werden: Im Hinblick auf adäquate Spielformen in der logopädischen Therapie macht Wildegger-Lack (2011) folgende Angaben: Für Vier- und Fünfjährige beschreibt sie das Symbol- und Rollenspiel als altersgerecht. Für Sechsjährige sieht sie das Rollen- und das einfache Regelspiel als Mittel zum Zweck. Sie geht ebenfalls darauf ein, welchen Abstraktionsgrad geeignetes Übungsmaterial aufweisen sollte: Mit Vierjährigen empfiehlt sie das Arbeiten mit Gegenständen, mit Fünfjährigen Übungen mit Gegenständen und Bildmaterial. Bei Sechsjährigen geht sie davon aus, dass neben dem Erwähnten auch mit einfachen Übungsblättern gearbeitet werden kann.

Auf das magische Denken junger Kinder wurde in Kapitel 4.2.1 eingegangen. Die Faszination für Fantasiewesen kann genutzt werden. Schönauer-Schneider und Reber weisen darauf hin, dass nicht nur altersgerechte Geschichten, sondern auch „Handpuppen als Medien für Kinder sehr reizvoll sind und in der schulischen Heilpädagogik eine besondere Bedeutung haben“ (2018, S. 42). Insbesondere schüchterne Schüler können so zum Sprechen motiviert werden, weil durch den Einsatz von Handpuppen auf natürliche Weise Kommunikationsanlässe geschaffen werden.

#### 4.4.3 Positives Unterrichtsklima und Feedback

Kompetenzüberzeugungen und Erfolgserwartungen differenzieren sich im Alter von 4 bis 8 Jahren aus. Sie sind wichtig, weil sich eine positive Haltung günstig auf das Lernverhalten und das Durchhaltevermögen auswirken. Mit einer ansatzweise realistischen Selbsteinschätzung kann im Alter von 5 Jahren gerechnet werden. Handlungserfolge und soziale Vergleiche wirken sich ab 6 Jahren auf das Vertrauen der Kinder in ihre Fähigkeiten aus (Saalbach et al., 2010). Gerade weil Kompetenzüberzeugungen und Erfolgserwartungen im Kindergartenalter als sensible Entwicklungsbereiche zu betrachten sind, ist die Gestaltung eines positiven

Unterrichtsklimas und reflektiertes Feedback wichtig im Hinblick auf Motivation und Selbstvertrauen. Schönauer-Schneider äussert sich zur positiven Verstärkung im Kontext Zuhörförderung wie folgt: „Positive Verstärkung, z. B. durch spezifisches Loben .... dient zusätzlich der Sensibilisierung und vermehrten Anwendung des guten Zuhörens“ (2016, S. 102). Zudem bezeichnet sie „das Schaffen von Erfolgserlebnissen und viel spezifisches Lob für Kinder mit Sprachverständnisstörungen als ausserordentlich wichtig“ (2016, S. 117). Sie empfiehlt, bei Rückmeldungen auf den Begriff *falsch* zu verzichten und relativierend von *anders* zu sprechen.

#### 4.4.4 Austausch unter Gleichaltrigen

Sprachfördermassnahmen und Interventionen im Gruppensetting für Vier- bis Achtjährige weisen die Vorteile auf, dass es auf natürliche Weise zur Anwendung von sprachlichem Wissen in komplexen Sprachhandlungssituationen und zum Austausch unter Gleichaltrigen kommt. Baumann, Schenker und Schneider führen das Thema des Austausches unter Peers weiter aus: „Sprache lernt man vor allem in der Anwendung“ (2010, S. 138). Dabei lernen Jüngere von Älteren. Ältere erleben ihre Kompetenz beim Erklären und beim Vorzeigen. Das Verbalisieren sprachlicher Handlung fördert zusätzlich die Sprachbewusstheit aller Kinder. Entsprechend folgern Baumann et al. (2010), dass die sprachliche Heterogenität einer Lerngruppe Möglichkeiten und Chancen bietet für die Entwicklung von Sprachbewusstsein und Sprachbewusstheit. Gruppenprozesse haben einen zentralen Stellenwert für das Sprachlernen, weil (sprachliche) Lernprozesse zu einem grossen Teil in der Auseinandersetzung mit anderen Kindern geschehen (Kolonko, 2011). In der Gruppe sozialisiert sich der Sprachgebrauch (womit der Aufbau von Gesprächskompetenzen, Gesprächsregeln und das Vertreten eigener Standpunkte gemeint ist). Kinder verfügen zudem über die Fähigkeit, „sich im Dialog an die sprachlichen Kompetenzen des Gegenübers anzupassen: Formal-sprachliche Anpassungsleistungen erleichtern Kinder mit einer SES das Verstehen von Sprache und die Ableitung sprachlicher Regeln“ (ebd., S. 164).

#### 4.5 Fazit zur kognitiven Entwicklung im Kindergarten

Aufgrund der Ausführungen in diesem Kapitel lassen sich Punkte festhalten, die zum Gelingen einer Intervention in der Kindergartenklasse beitragen.

Kinder im Kindergartenalter ab 4 Jahren können

- im freien Spiel am besten lernen (komplexes Symbol-/ Rollenspiel, Konstruktions- und Gestaltungsspiel);
- sich aber auch bereits in kurze Sequenzen lehrpersonenzentrierter Settings einbringen;
- mit starker Unterstützung von aussen über das eigene Lernen nachdenken;
- sich bis zu 15 Minuten lang aufmerksam konzentrieren;
- sich über das Kurzzeitgedächtnis bis drei Wörter merken;
- zunehmend die willentlich steuerbare Aufmerksamkeit heranziehen, die sich über (äussere) sprachliche Steuerung und soziale Interaktion regulieren lässt;
- sich für das Spiel/die Arbeit mit Realgegenständen und einfachem Bildmaterial begeistern.

Kinder ab 5 oder 6 Jahren, also etwa ab dem 2. Kindergartenjahr, können zunehmend

- sich in andere Personen hineinversetzen und berücksichtigen, dass sich die Gedanken und Gefühle anderer Personen von ihren eigenen unterscheiden;
- mentale Verben (wie denken, wissen, glauben, raten) aktiv anwenden;
- zunehmend Ergründungsversuche vornehmen (bei nicht offensichtlicher Ursache) und Inferenzen ziehen (z. B. beim Hören von Geschichten);
- erste grundlegende metakognitive/metasprachliche Kompetenzen heranziehen, wenn sie von aussen unterstützt werden und Aufgaben einfach gehalten sind;
- auch in lehrpersonenzentrierten Settings (geführte Sequenz und individuelle Vertiefung) lernen und dabeibleiben sowie von expliziten Instruktionen und Erklärungen durch die Lehrperson an die Gruppe profitieren;
- sich 15 Minuten aufmerksam konzentrieren;
- sich über das Kurzzeitgedächtnis bis zu fünf Wörter merken;
- ihre stabile willkürliche Aufmerksamkeit nutzen und sie entsprechend lenken;
- nicht zielführendes Verhalten zunehmend unterdrücken;
- sich neben Rollen-, Konstruktions- und Gestaltungsspielen auch für einfache Regelspiele begeistern;
- von der Auseinandersetzung mit Bildmaterial und einfachen Übungsblättern profitieren;
- sich selbst und die eigene Leistung zunehmend richtig einschätzen.

Bezugspersonen können durch folgende Massnahmen dazu beitragen, die Ausgangslage für das Lernen im Kindergarten zu optimieren:

- berücksichtigen, dass insbesondere jüngere Kinder noch nicht von expliziten, längeren Erklärungen profitieren, die an eine Gruppe gehen und darum von rein verbalen Erklärungen und Anweisungen absehen (vorzeigen und nachahmen ermöglichen);
- mit der Arbeit an einem Thema das Vorwissen und die Interessen der Kinder einbeziehen und die Lust auf Neues wecken;
- geführte Situationen in angemessener Länge planen und rhythmisieren;
- bei der Gestaltung des Raumes und des Unterrichtsklimas Störgeräusche vermeiden, Gesprächsregeln einführen und Zuhörförderung einbeziehen;
- in der Dialogsituation geteilte Aufmerksamkeit herstellen (z. B. Kind mit Namen ansprechen oder unterstützende Gesten einsetzen);
- eigene sprachliche Äusserungen bewusst gestalten (kurze und einfache Sätze, nicht zu schnell sprechen);
- die Motivation der Kinder berücksichtigen bei der Wahl der Medien: ein vielfältiges, handlungsorientiertes Angebot an Inhalten/Materialien vorbereiten und Aufgaben mit Spielcharakter anbieten;
- durch die Verknüpfung mit altersgerechten Geschichten und Figuren einen emotionalen Bezug herstellen und Kinder durch den Einsatz von Handpuppen begeistern;
- spezifisch und authentisch loben, da sich entwickelnde Kompetenzüberzeugungen und Erfolgserwartungen den Einsatz von reflektiertem Feedback und positiver Verstärkung erfordern;
- das Gruppensetting als Chance für Peer-Lernen nutzen.

## 5 Intervention „Training des Monitoring des Sprachverstehens“

### 5.1 Intervention

Die Intervention zur metasprachlichen Therapie des Sprachverstehens „Training des Monitoring des Spracherstehens“ wurde im Rahmen eines Forschungsprojektes an der Ludwig Maximilian Universität München unter Wilma Schönauer-Schneider entwickelt. Sie basiert auf dem Programm von Dolloghan und Kaston (1986) für das Einzelsetting sowie jenem von Johnson (nach Schönauer-Schneider, 2008) für die schulnahe Gruppenintervention und Integration therapeutischer Massnahmen in den Unterricht. Es soll Kindern mit einer rezeptiven Sprachstörung zusätzlich zur Therapie spezifischer linguistischer Einheiten das MSV als metasprachliche Strategie verfügbar machen (Schönauer-Schneider & Hachul, 2019) und eignet sich auch für den Einsatz im sprachheilpädagogischen Unterricht (Schönauer-Schneider & Reber, 2018). Das Training kann in der Klasse, in der Kleingruppe oder einzelne Bausteine auch im Einzelsetting eingesetzt werden – ebenso ist eine Kombination der Settings möglich (ebd.). Auf den Einsatzbereich soll in Kapitel 5.3 vertieft eingegangen werden.

### 5.2 Aufbau und Inhalte

Die Intervention besteht aus fünf Bausteinen, die im Folgenden beschrieben werden<sup>9</sup>. Die Bausteine und Methoden sind je nach förderbedürftigen Kindern auszuwählen und anzupassen (Schönauer-Schneider, 2014a; Schönauer-Schneider & Hachul, 2016) – idealerweise sollten die Kinder vor einer Intervention einzeln diagnostiziert werden (Dziallas & Schönauer-Schneider, 2012).

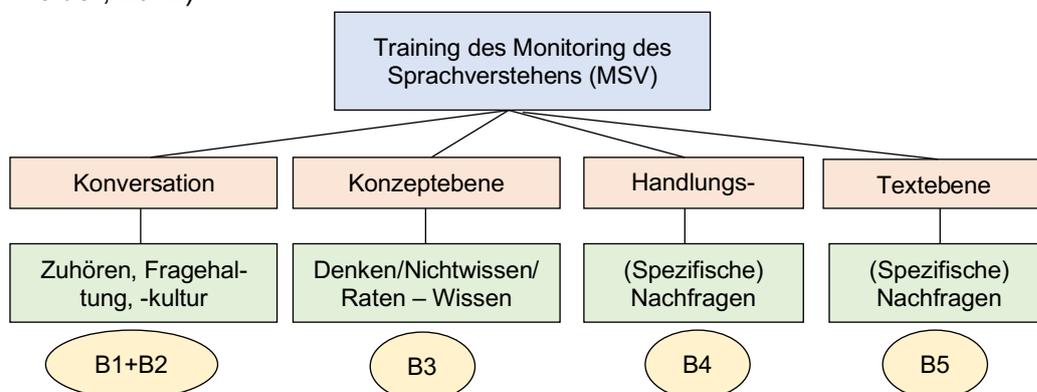


Abbildung 3: Bausteine Intervention MSV (Schönauer-Schneider & Hachul, 2019, S. 198)

#### Baustein 1: Gut zuhören

Gutes Zuhören ist die Basis für effektives MSV. Diese Fähigkeit wird häufig vorausgesetzt, gerade Kinder mit sprachlichen Problemen setzen Zuhören aber oft gleich mit Stillsein. Im ersten Baustein werden darum die wichtigsten Merkmale für gutes Zuhören erarbeitet und mit Piktogrammen gesichert: Ohren spitzen, gut sitzen (im eigenen Bereich, ohne andere zu

<sup>9</sup> Als Quellen dienen in diesem Kapitel, wenn nicht anders vermerkt, Publikationen von Schönauer-Schneider (2018a; 2019; 2018).

stören – aber keine statische Sitzposition), gut hinschauen (Blickkontakt zum Sprecher), gut mitdenken (Nachdenken über Gehörtes).

Die Merkmale werden mit einem Rollenspiel erarbeitet: Während die logopädische Fachperson spricht, wird mit einer Handpuppe (oder einem eingeweihten Kind) schlechtes Zuhörverhalten gezeigt (auf dem Stuhl herumrutschen, in die Luft schauen, aufstehen). Auf die anschließenden Fragen weiss der Zuhörer keine Antwort – gemeinsam werden die Gründe dafür gesucht und Regeln für gutes Zuhören formuliert. Handpuppe und Kinder üben in weiteren Situationen (Geschichten hören, Hörspiele) gutes Zuhören, die logopädische Fachperson verstärkt gutes Zuhörverhalten durch spezifisches Lob.

Weitere Spiel- und Übungsideen: Sensibilisierung mit Ohrenmassage oder einer Klangschale, Hörspiele zur Förderung der akustischen Wahrnehmung und Konzentration (Geräuscheschatzkiste, Geräuschememory, Geräuscheraten, Richtungshören, Herausfiltern bestimmter Wörter aus kurzen Geschichten, Klanggeschichten), Hörspiele anhören oder selber machen, Zuhörtagebücher mit differenzierten Fragen zum Zuhören.

### *Baustein 2: Schaffen einer Fragekultur – Nachfragen ist toll*

Der zweite Baustein spielt während der gesamten Intervention eine wichtige Rolle, ist gewissermassen übergeordnetes Prinzip: Für gelingendes MSV muss eine Fragekultur geschaffen werden. Die Kinder sollen erleben, dass Nachfragen wichtig und gut ist.

Die logopädische Fachperson erreicht dies durch das eigene Vorbild (ausgenommen ist das Reagieren auf Kinder, die oft unverständlich sprechen, um ihr Störungsbewusstsein nicht zu verstärken) und durch positive Verstärkung, zudem kann sie spezifische Fragen für das Kind modellieren („Da war ein Geräusch. Vielleicht hast du mich nicht gehört. Soll ich es noch einmal sagen?“). Ein zentraler Bestandteil ist auch die Beratung des Umfelds: Alle Bezugspersonen sollen gutes Zuhören und Nachfragen wertschätzen (vermeiden von kontraproduktiven, vorwurfsvollen Aussagen wie: „Jetzt fragst du schon wieder?“, „Hast du schon wieder nicht zugehört?“). Die positive Einstellung gegenüber dem Fragen kann durch heldenhafte fragende Charaktere als Identifikationsfiguren gestützt werden (wie den Schlaufuchs oder das Schweinchen Piggeldy).

### *Baustein 3: Konzeptebene – Unterscheidung von Wissen und Nichtwissen (Raten)*

Der dritte Baustein setzt auf der Konzeptebene an: Der Unterschied zwischen Wissen und Nichtwissen beziehungsweise Raten wird erarbeitet und mit Piktogrammen (Ampelfarben) gesichert. Die Kinder überlegen in verschiedenen Situationen, ob sie etwas sicher wissen, ob sie unsicher sind oder ob sie es nicht wissen. Für Unsicherheit oder Nichtwissen lernen die Kinder Strategien wie Nachfragen oder angezeigtes Raten (ich glaube...). Sie erkennen, dass reines Raten zu falschen Antworten oder Handlungen (und in der Schule zu Misserfolg) führt.

Zur Einführung der Konzepte wird eine bekannte Schachtel (z. B. Smarties) mit ungewohnt klingendem Inhalt gefüllt. Die logopädische Fachperson lässt eine Handpuppe oder ein Kind den Inhalt sehen und fragt dann in die Klasse, wer weiss, was in der Schachtel

ist. Die Kinder stellen Vermutungen an, merken aber mithilfe von Rückfragen, dass sie es nicht wissen, sondern raten – und nur das eine Kind bzw. die Handpuppe die Antwort weiss.

Weitere Spiel- und Übungsideen: Ratespiele mit den eingeführten Ampelfarben: Wer wird Millionär, Rätselbilderbücher (Was macht der Elefant mit seinem Rüssel? Rate mal, was das ist), Rätsel- und Zuordnungsaufgaben (miniLÜK).

#### *Baustein 4: Erkennen von und Reagieren auf Äusserungen, die nicht verständlich sind*

Im Rahmen des vierten Bausteins wird gezielt am Erkennen von nicht verständlichen Äusserungen und einer effektiven Reaktion gearbeitet (nonverbale Reaktionen reichen gerade in Gruppensituationen oft nicht). Ziel ist, dass das Kind für unterschiedliche Gründe des Nichtverstehens spezifisch nachfragt. Das Nachfragen wird gemeinsam erarbeitet. Für Kinder mit Störungsbewusstsein ist auch die Erkenntnis wichtig, dass nicht immer sie die Schuld tragen für Missverstehen. Für diesen Baustein ist die Arbeit in Kleingruppen von drei bis vier Schülern wünschenswert (Schönauer-Schneider & Reber, 2018), in einigen Publikationen wird aber auch die Arbeit im Einzel- oder Klassensetting empfohlen (Schönauer-Schneider, 2014a). Es kommen verschiedene Methoden zum Einsatz: spezifische Verstärkung, Modellieren, metasprachliches Reflektieren, Verwendung von Piktogrammen oder schriftliche Fixierung der spezifischen Nachfrage, Übung (gegenseitiges Stellen von nicht verständlichen Fragen und gezieltes Nachfragen) und in der Gruppe Peer-Learning.

In jeweils etwa zwei Einheiten von zwanzig Minuten können folgende Bereiche erarbeitet werden (unter Berücksichtigung der diagnostischen Ergebnisse der einzelnen Kinder):

- *Akustische Unzulänglichkeiten:* Der Sprecher spricht zu schnell, zu leise, es gibt ein Störgeräusch wie Niesen, Husten, Lärm. Reaktion mit spezifischer Frage wie „Kannst du es bitte lauter sagen?“ Jüngeren Kindern fällt es schwer, die Gründe zu unterscheiden und zu benennen: dann soll nur erarbeitet werden, dass eine Äusserung nicht gehört wurde.
- *Inhaltliche Unzulänglichkeiten:* Der Inhalt ist nicht möglich, mehrdeutig oder gegensätzlich. Angestrebt wird eine Reaktion auf die Unzulänglichkeit mit einer spezifischen Frage oder einem spezifischen Kommentar wie „Geht nicht.“ oder „Welches?“ Nachfragen bei mehrdeutigen Äusserungen sind für Vorschulkinder noch schwierig – sie sind eher mit einer Möglichkeit zufrieden und überprüfen nicht, ob es weitere gäbe. Es kann hilfreich sein, Vergleichsfähigkeiten als Grundlage zu schulen. Inhaltliche Unzulänglichkeiten können erweitert werden Richtung Textebene (s. Baustein 5) mit längeren Sätzen oder Bilderbüchern, in denen Unmögliches oder Komisches benannt wird.
- *Grosse Komplexität:* Die Äusserung kann erstens unverständlich sein wegen eines unbekanntes Wortes. Dabei gilt es zu beachten, dass es oft schwierig ist für die Kinder, zu erkennen, welches Wort der Äusserung sie nicht verstehen: das kann geübt werden mit Spielen zum Entdecken von unbekanntes Wörtern (schwierigen Wörtern oder Pseudowörtern) mit einer Klingel oder Quietschente. Zweitens kann eine Äusserung unverständlich sein, weil sie zu lang oder drittens weil sie grammatikalisch zu komplex ist. Erarbeitet wird

eine Reaktion mit einer spezifischen Frage wie „Was heisst ...?“ oder „Kannst du es bitte einfacher sagen?“.

Die zunehmende Schwierigkeit der drei Bereiche können Dziallas und Schönauer-Schneider in ihrer Studie grundsätzlich bestätigen, allerdings stellen sie bei einzelnen Items Abweichungen fest. So bereitet der Bereich Wortschatz (Komplexität) den Probanden weniger, das Item Lautstärke (akustische Unzulänglichkeit) mehr Probleme als erwartet (2012).

Weitere Spiel- und Übungsideen: Spielsettings, die häufige (und z. T. unzulängliche) Anweisungen ermöglichen, wie das Aufstellen von Figuren, Magnetbilderbücher, Manipulationsaufgaben, Playmobilspiel, Puppenspiel, Kaufladen, Tierfiguren, Ausmalbild mit Anleitungen, Wimmelbilder, Telefonanrufe mit Störgeräuschen, Stadtpläne, Äusserungen einer Handpuppe.

*Baustein 5: Erkennen von und Reagieren auf Begriffe und Inhalte, die in Texten nicht verständlich sind*

Im fünften Baustein wird auf Textebene gearbeitet. Die Kinder lernen, in Texten oder Geschichten unbekannte Wörter zu erkennen und ihre Bedeutung zu erfragen sowie inhaltliche Inkonsistenzen oder Erwartungsverletzungen zu erkennen und darauf zu reagieren.

Gut strukturierte, kurze Texte werden wiederholt betrachtet und von z. B. einer Handpuppe erneut erzählt – mit dem Hinweis, dass diese öfter etwas falsch sagt. Die Kinder haben die Aufgabe, unbekannte Wörter, Inkonsistenzen oder Erwartungsverletzungen zu erkennen und mit einer Glocke oder einem visuellen Symbol anzuzeigen. Um Erwartungsverletzungen zu erkennen, müssen anhand von Welt- und Vorwissen allerdings Erwartungen an einen Text aufgebaut werden, erst dann können unerwartete Begriffe oder Ereignisse erkannt werden. So kann anhand von Überschriften oder Bildern gemeinsam überlegt werden, worum es in einem Text gehen könnte. Beim anschliessenden gemeinsamen Lesen zeigt sich, welche Erwartungen sich bestätigen. Weitere Übungsmöglichkeiten stellen kurze Erzählungen mit zwei bis drei Sätzen dar, in denen Kinder Falsches, Komisches oder Sinnloses entdecken sollen. Auch in Kombination mit Unterrichtsinhalten wie Sachaufgaben sind solche Übungen gut möglich.

### 5.3 Evidenz und Einsatzbereiche

Die Bausteine zum Training des MSV wurden für das Schulalter als Gruppenintervention und integriert in den Unterricht erprobt (Schönauer-Schneider, 2008). Eine Studie an einem sonderpädagogischen Förderzentrum mit 28 Kindern zeigt die Effektivität der Bausteine 1 bis 4 im Klassensetting und in der Kleingruppe. Nach sieben bis acht Fördereinheiten verbessert sich das Nachfragen im Vergleich zur Kontrollgruppe in beiden Fördersettings signifikant (Dziallas & Schönauer-Schneider, 2012). Kinder mit geringeren MSV-Kompetenzen profitieren gemäss der Studie in der Kleingruppe stärker: Für sie scheint eine Förderung mit gezieltem Aufgreifen ihrer Fähigkeiten und Schwächen sinnvoll zu sein. Im Klassensetting zeigen sich hingegen Hinweise auf Peer-Learning-Effekte. Die Studie stellt aufgrund deskriptiver Langzeitergebnisse fest, dass für langfristige Transfereffekte das wiederholte Aufgreifen und Auffrischen der Strategien nötig ist (ebd.)

Während das Training des MSV für das Schulalter evaluiert ist, liegen für das Vorschulalter wenige Forschungsergebnisse vor. Eine Interventionsforschung zum Geschichtenverstehen (Zuhörförderung und Erfragen unbekannter Wörter in Geschichten) mit Elementen aus den Bausteinen 1 und 5 weist auf deren Wirksamkeit hin (Schönauer-Schneider, 2012). In der Studie von Dolloghan und Kaston (1986), die dem Training des MSV zugrunde liegt, waren zwei der Kinder im Kindergartenalter (5;1 und 6;3), beide konnten ihr MSV durch die Einzelintervention deutlich verbessern. Insgesamt muss sich „die Umsetzbarkeit und Effizienz für Kinder im Vorschulalter ... jedoch noch erweisen“ (Schönauer-Schneider, 2012, S. 13).<sup>10</sup>

In einem exemplarischen Förderplan für eine erste Jahrgangsstufe setzen Reber und Schönauer-Schneider das MSV als klassenbezogenes Förderziel gleich zu Beginn des ersten Schuljahres an, da „ein gezieltes Nachfragen bei Nichtverstehen Grundvoraussetzung für einen Schulerfolg darstellt“ (2018, S. 29). Wie in Kapitel 3 ausgeführt, ist das Nachfragen im Lehrplan 21 für den ersten Zyklus – für den Kindergarten aber noch nicht gefordert. Zuhören und Verstehen sind es aber sehr wohl (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017b). Das Training des MSV stellt eine Fördermöglichkeit dar, die Kinder (mit und ohne Schwierigkeiten im Sprachverstehen) und Lehrpersonen bei der Arbeit an diesen Kompetenzen unterstützt.

Die Förderung im Klassenunterricht lässt sich gemäss den Erfahrungen in der Studie von Dziallas und Schönauer-Schneider (2012) eng an den Regelunterricht anlehnen, Übungen können mit Themen aus dem Sachunterricht durchgeführt werden. So kann das Nachfragen in der alltäglichen Unterrichtssituation erarbeitet und integriert werden. Dziallas und Schönauer-Schneider kommen zum Schluss: „Die unkomplizierte Umsetzung und mögliche Anpassung an nahezu alle Lehrplaninhalte macht den Interventionsansatz auch in der Debatte um eine inklusive Beschulung sprachentwicklungsgestörter Kinder interessant, da hiermit ein wirksames Strategietraining zur Verfügung steht“ (2012, S. 262). Der Ansatz eignet sich also für den klassenintegrierten Einsatz in einer inklusiven beziehungsweise integrativen Schule<sup>11</sup>. Im Folgenden soll die Intervention in Hinblick auf das klassenintegrierte Arbeiten eingeordnet werden.

Beim klassenintegrierten Arbeiten der logopädischen Fachperson gilt es zwei Perspektiven zu unterscheiden: Tätigkeiten in der Klasse können integrativ oder präventiv orientiert sein. Bei *integrativen Tätigkeiten* handelt es sich um kind- bzw. fallbezogene Interventionen; es geht darum, ein Kind mit Förder- oder Therapiebedarf in der Klasse zu begleiten. Ziele sind die Generalisierung und der Transfer von in der Therapie erworbenen Fertigkeiten sowie die Förderung von sozial-kommunikativen Kompetenzen. Bei *präventiven Tätigkeiten* handelt es sich um fachbezogene Interventionen für alle Kinder oder eine Risikogruppe. Ziele sind die Prävention von Sprachstörungen, die Unterstützung von sprachschwachen Kindern oder Kindern mit Deutsch als Zweitsprache sowie die Sprachbereicherung des Unterrichts (Kempe Preti,

---

<sup>10</sup> An anderer Stelle findet sich zwar die Aussage, dass sich die Bausteine im Vorschul- und Grundschulalter bewährt hätten – genauere Ausführungen fehlen jedoch (Schönauer-Schneider, 2014a).

<sup>11</sup> Schönauer-Schneider spricht von inklusiver Schule – in der Schweiz spricht man auch in Zusammenhang mit Inklusionsbestrebungen nach wie vor von integrativer Schule (Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik, 2019).

2017). Im Berufsauftrag der Logopädie im Kanton Zürich sind beide Aspekte des klassenintegrierten Arbeitens aufgeführt. Neben dem fallbezogenen besteht auch ein fachbezogener Auftrag: „Über Fachberatung, fachbezogene interdisziplinäre Zusammenarbeit und präventive Interventionen bringen sie [die logopädischen Fachpersonen, Anm. der Verfasserin] ihr Wissen über Sprache, Sprachentwicklung und Kommunikation in den Unterricht ein“ (Volksschulamt Kanton Zürich, 2011, S. 2).

Präventive Interventionen für Kinder mit einem Risiko werden teilweise abgegrenzt von Gesundheitsförderung für alle Kinder – allerdings mit dem Hinweis, dass von einem Kontinuum auszugehen und keine so klare Grenze auszumachen ist (Braun & Steiner, 2012). So liegen Gesundheitsförderung und Prävention nahe beieinander und werden in manchen Publikationen als Sprachförderung zusammengefasst (Braun, 2009). Braun (ebd., S. 17) betont: „Alle Kinder sollen im Sinne der Gesundheitsförderung von Sprachförderung profitieren können (Stärkung Schutzfaktoren, Bewusstmachung von Ressourcen und Festigung/Ausbau der sprachlichen Fähigkeiten als Vorbereitung des Lese- und Schreiblernprozesses)“. Braun kommt zum Schluss, dass Sprachförderung aus spracherwerbstheoretischer Sicht erstrebenswert ist, weil hochsensible Sprachentwicklungsphasen nachhaltig und niederschwellig unterstützt werden (ebd.). Kinder mit und ohne Sprachauffälligkeiten profitieren von Sprachförderung. Sie kann Sprachtherapie keinesfalls ersetzen, aber vorbereiten und verkürzen – und es kann für Therapiekinder ein entwicklungsförderndes Wechselspiel der Settings entstehen (ebd.). Aufgrund der Bestrebungen zur Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen (unter anderem Sprachstörungen) in die Regelschule und der Bevölkerungszusammensetzung (hoher Anteil mit Migrationshintergrund) ist von sehr heterogenen Zusammensetzungen der Klassen und vielen Kindern mit Herausforderungen im Bereich Sprache auszugehen. Braun und Steiner (2012) sprechen von 45 Prozent der Kinder, die gemäss Prävalenzforschung ein Jahr vor Einschulung sprachgefährdet oder sprachbeeinträchtigt sind. Daraus ergibt sich gemäss den Autoren ein klarer Auftrag zur Prävention im Kontext Sprache.

Als wichtiges Qualitätsmerkmal hebt Braun hervor, dass Förderprogramme nicht beliebig durchgeführt werden dürfen: „Förderprogramme sind nicht per se gut, sondern sollen sich an den Ressourcen und Schwächen der jeweiligen Kinder orientieren“ (Braun, 2009, S. 19). Nur so ist es möglich, Kinder auf ihrem Entwicklungsstand abzuholen und ihnen darauf aufbauend Impulse zu geben. Diese Empfehlung machen auch Dziallas und Schönauer-Schneider in Hinblick auf den Einsatz des Trainings zum MSV (2012). Im Berufsauftrag Logopädie im Kanton Zürich findet sich ebenfalls die Vorgabe, dass für eine fachbezogene Intervention Bedarf von Seiten der Lehrperson oder der Klasse gegeben sein und eine Problemanalyse oder klare Fragestellung vorliegen muss (Volksschulamt Kanton Zürich, 2011).

Klassenintegriertes Arbeiten bietet ein ideales Gefäss für interdisziplinäre Fachberatung, die einen wichtigen Teilaspekt des fachbezogenen Auftrages der Logopädie darstellt (Volksschulamt Kanton Zürich, 2011). Die „gelebte Zusammenarbeit im Unterricht“ ermöglicht einen Kompetenztransfer (Kempe Preti, 2016, S. 5), eine „praxisnahe Weiterbildung für alle beteiligten Fachpersonen – eine präventive Win-win-Situation“ (Braun & Steiner, 2012, S. 109). Dabei sind verschiedene Kooperationsformen möglich und müssen je nach Situation definiert

werden: unter anderem Team-Teaching, Parallel- oder Stationsunterricht, eine Person führt, die andere assistiert oder beobachtet (Braun & Steiner, 2012).

Des Weiteren entspricht das klassenintegrierte Arbeiten der Grundidee der ICF, Aktivität und Teilhabe zu ermöglichen auch durch Arbeit an Umweltfaktoren wie dem schulischen Umfeld (Braun & Steiner, 2012; Kempe Preti, 2016). Fördernde Elemente werden durch klassenintegriertes Arbeiten in alltägliche, authentische und für das Kind bedeutungsvolle und motivierende Kommunikationssituationen eingebunden (Kolonko, 2011). Hinzu kommt der Einfluss der Peers: Wie die Studie von Dziallas und Schönauer-Schneider (2012) aufzeigt, kann bei einer Intervention mit Peer-Learning-Effekten gerechnet werden. Auch Kolonko betont den positiven Effekt, dass „Kinder mit Störungen der Sprache vom sprachlichen Modell der ‘normal-sprechenden’ Kinder profitieren können“ (Kolonko, 2011, S. 19). Braun regt ausserdem dazu an, auch die Eltern bewusst einzubeziehen. Dies kann z. B. geschehen über schriftliche Informationen, offene Förderlektionen oder einen Elternabend (Braun, 2009; Braun & Steiner, 2012). Auch Schönauer-Schneider betont hinsichtlich der Intervention den Aspekt der Aufklärung aller Bezugspersonen der Kinder (Schönauer-Schneider & Hachul, 2019).

Das Training des MSV wird bezeichnet als metasprachliche Therapie (Schönauer-Schneider & Hachul, 2019) oder sprachtherapeutische Intervention (Schönauer-Schneider & Reber, 2018), man kann die Intervention daher als therapeutische, integrative bzw. fallbezogene Massnahme für Kinder mit einer Sprachstörung einordnen. In einigen Publikationen wird von der Therapeutin als durchführender Person gesprochen (Schönauer-Schneider & Hachul, 2016) – in anderen werden auch Lehrpersonen (Schönauer-Schneider, 2014a, 2018b) oder beide angesprochen (Schönauer-Schneider & Reber, 2018). Das MSV wird zudem exemplarisch als klassenbezogenes Förderziel im sprachtherapeutischen Unterricht formuliert (2018) und Schönauer-Schneider (2018b, S. 13) betont, dass im inklusiven (oder integrativen) Unterricht „eine Förderung des Zuhörens und einer spezifischen Fragehaltung bei Nichtverstehen für viele Kinder förderlich“ ist. Dem MSV und der Sprachverständnissicherung wird laut einer Umfrage bei Experten im sprachheilpädagogischen Unterricht<sup>12</sup> hohe Bedeutung beigemessen (Theisel & Glück, 2012). Von Kempe Preti wird der Ansatz zum Training des MSV als bewährter Ansatz für die logopädische Unterstützung in der Klasse genannt (Kempe Preti, 2016, 2017) und Schönauer-Schneider sagt in einem Interview, das MSV zu fördern sei Aufgabe jeglicher pädagogischer Institution (Schönauer-Schneider, 2015).

Die Intervention lässt sich auf dem Kontinuum sprachheilpädagogischen Wirkens also nicht eindeutig einordnen: Es können sowohl individuelle (fallbezogene, integrative) oder klassenbezogene (fachbezogene, präventive) Ziele im Vordergrund stehen.

---

<sup>12</sup> Der Begriff des sprachheilpädagogischen Unterrichts „umfasst als Oberbegriff sowohl Massnahmen der Sprachförderung als auch spezifisch sprachtherapeutischen Unterricht. Diese beiden Unterformen bilden Extreme eines Kontinuums sprachheilpädagogischen Wirkens zur Prävention und Intervention im Unterricht“ (Schönauer-Schneider & Reber, 2018, S. 13).

## 5.4 Fazit zur Intervention in der Kindergartenklasse

Die wichtigsten Erkenntnisse aus der Aufarbeitung und Einordnung zur Intervention „Training des MSV“ sollen in Hinblick auf die Forschungsfrage und die Hypothesen im Folgenden zusammengefasst werden:

- Umsetzbarkeit und Effizienz der Intervention für das Vorschulalter sind nicht erwiesen.
- Es gibt (für das Schulalter) Nachweise für die Effektivität der Bausteine 1 bis 4 sowohl im Klassensetting als auch in der Kleingruppe.
- Schwächere Kinder profitieren in der Kleingruppe stärker.
- Im Klassensetting kommt es zu Peer-Learning-Effekten.
- Wiederholtes Aufgreifen und Auffrischen ist für den langfristigen Transfer wichtig.
- Die Umsetzung in der Klasse bietet den Vorteil, Nachfragen im alltäglichen Kontext einzuüben.
- Eine Anpassung an Lehrplaninhalte ist gut möglich.
- Die Intervention eignet sich für die integrative Beschulung sprachentwicklungsgestörter Kinder.
- Idealerweise werden die teilnehmenden Kinder einzeln diagnostiziert.
- Die Intervention kann mit Fokus auf fall- oder fachbezogene Ziele umgesetzt werden.

Hinsichtlich des Einsatzes einer Intervention im Klassensetting gilt es Folgendes zu beachten:

- Logopädische Fachpersonen haben (im Kanton Zürich) einen fall- und fachbezogenen Berufsauftrag.
- Sprachförderung ist aus spracherwerbstheoretischer Sicht erstrebenswert.
- Mit einer Prävalenz von 45% sprachgefährdeten oder -beeinträchtigten Kindern im Kindergarten besteht ein klarer Auftrag zur Prävention.
- Für Therapiekinder kann ein entwicklungsförderndes Wechselspiel entstehen, wenn auch mit der Klasse gearbeitet wird.
- Das klassenintegrierte Arbeiten bietet ein Gefäss für interdisziplinäre Fachberatung.
- Der Einbezug von Eltern ist sinnvoll.
- Sprachförderung darf nicht beliebig sein: Sie orientiert sich an Ressourcen und Defiziten der Kinder, was eine Problemanalyse und entsprechend eine fall- oder fachbezogenen Ausrichtung erfordert.

## 6 Empfehlungen für den Einsatz im Kindergarten

### 6.1 Ziel und Vorgehen

In den vorangehenden Kapiteln wurde in einem Fazit ein Zusammenzug der wichtigsten Inhalte in Bezug auf die Beantwortung der Forschungsfrage und die Prüfung der Hypothesen erarbeitet. Diese Inhalte sollen nun hinsichtlich ihrer Relevanz für Hypothese 3 geprüft und gegebenenfalls zu Kriterien verdichtet werden, die es bei der Umsetzung einer Intervention zur Förderung des MSV im Kindergarten zu berücksichtigen gilt. Die Kriterien sind in den Tabellen 1 und 2 nach den zwei Kategorien Sprache (Sprachverstehen und MSV) sowie Kognition (Denken, exekutive Kontrolle, Motivation) gegliedert. Zu beachten ist, dass sich Kriterien, welche den Entwicklungsstand betreffen, jeweils auf unauffällig entwickelte Kinder beziehen. Für Risiko- und insbesondere Therapiekinder dürfen sie nur bedingt gelten. Hinzu kommt, dass die Altersspanne im Kindergarten gross ist: Die Kinder können zwischen 4 und 7 Jahren alt sein und entsprechend einen sehr heterogenen Entwicklungsstand aufweisen. Aus diesem Grund werden die Kriterien in zwei Spalten differenziert nach 1. und 2. Kindergarten.

### 6.2 Entwicklung der Kriterien

Die nachstehenden Tabellen enthalten Kriterien, die gemäss der theoretischen Aufarbeitung in den Kapiteln 2, 3 und 4 bei einer Intervention zum MSV im 1. bzw. 2. Kindergarten zu berücksichtigen sind. Für eine vereinfachte Gegenüberstellung der Kriterien mit der Intervention zur Förderung des MSV im folgenden Unterkapitel werden die Kriterien in der ersten Spalte jeweils mit einem Schlüsselbegriff versehen.

Kategorie Sprache	Entwicklungsstand 1. Kindergarten	Entwicklungsstand 2. Kindergarten
<i>Wortverstehen</i>	Verstehen einfacher Adjektive, erster Präpositionen, lexikalisch eindeutiger Pronomina und Pluralformen	Verstehen von Präpositionen, Demonstrativ- und Personalpronomen sowie dekodieren von Kasusmarkierungen
<i>Satzverstehen</i>	Verstehen einer Abfolge von zwei Hauptsätzen oder zweiseitigen Handlungsaufforderungen und einfachen W-Fragen	Verstehen von Aktivsätzen, Singularsätzen, Sätzen mit Verneinungen sowie einfachen Passiv- u. Nebensätzen sowie Verbflexionen (Numerus und Tempus)
<i>Geschichtenverstehen</i>	Verstehen einfacher Geschichten mit klarer, hierarchischer Struktur	Verstehen von zunehmend längeren und komplexeren Geschichten (Einbezug pronominaler Referenzen und Strategien)
<i>MSV Satzebene</i>	Erkennen verschiedener Formen von Mehrdeutigkeit kann noch schwierig zu erkennen sein	Verstehensproblemen und Reaktion darauf,
<i>MSV Reaktion</i>	Nonverbale u. verbale Klärungsreaktionen	Zunehmend spezifisches verbales Nachfragen
<i>MSV Gründe</i>	Differenzierung der Gründe für Verstehensprobleme meist noch nicht möglich	Ab 6 Jahren zunehmende Differenzierung von Gründen für Verstehensprobleme u. differenziertes Nachfragen
<i>MSV Geschichten-ebene</i>	Erkennen von Erwartungsverletzungen in einfachen Geschichten	Zunehmend Erkennen von Erwartungsverletzungen in längeren, komplexeren Geschichten
<i>Wissenstransfer</i>	Förderliches kommunikatives Umfeld ist wichtig für die Entwicklung des Sprachverstehens und für eine effektive Anwendung des MSV → Wissenstransfer an die Lehrperson → Sensibilisierung der Eltern	

Tabelle 1: Kategorie Sprache (Sprachverstehen und MSV)

Kategorie Kognition	Entwicklungsstand 1. Kindergarten	Entwicklungsstand 2. Kindergarten
<i>Konzentrationsdauer</i>	Zunehmend willentlich steuerbare Aufmerksamkeit, insb. mit Unterstützung des Gegenübers. Konzentration bis 15 Minuten	Aufmerksamkeit zunehmend zuverlässig und selbständig steuerbar, zunehmendes Unterdrücken von nicht zielführendem Verhalten. Konzentration 15 Minuten
<i>Unterrichtsform</i>	Lernen am besten im freien Spiel (Symbol-, Rollen-, Konstruktions-, Gestaltungsspiel), Kinder bringen sich auch in kurzen lehrpersonenzentrierten Sequenzen ein (v. a. Vorzeigen/Nachahmen)	Lernen neben dem Spiel (Rollen-, Konstruktions-, Gestaltungs-, Regelspiel) in lehrpersonenzentrierten Settings, profitieren von expliziten Instruktionen und Erklärungen an die Gruppe
<i>Material</i>	Lernen mit Realgegenständen und einfachem Bildmaterial	Profitieren auch von der Auseinandersetzung mit Bildmaterial und einfachen Arbeitsblättern
<i>Mentale Verben</i>		Aktive Verwendung mentaler Verben (wie denken, wissen, glauben, raten)
<i>Inferenzziehung</i>		Zunehmende Ergründungsversuche und Inferenzziehung
<i>Metakognition</i>	Beginnende Fähigkeit, über das eigene Lernen nachzudenken, erfordert starke Unterstützung von aussen	Erste Anzeichen für metakognitive Kompetenzen, Unterstützung von aussen erforderlich
<i>Thema</i>	Durch themenorientiertes Arbeiten an Vorwissen und Interessen der Kinder anknüpfen	
<i>Vielfältiges Angebot</i>	Vielfältiges, handlungsorientiertes Angebot mit Spielcharakter	
<i>Emotionaler Bezug</i>	Emotionalen Bezug schaffen: Verknüpfung mit Geschichten, Figuren, Handpuppen	
<i>Feedback</i>	Reflektiertes Feedback und positive Verstärkung einsetzen	

Tabelle 2: Kategorie Kognition (Denken, exekutive Kontrolle, Motivation)

### 6.3 Gegenüberstellung der Kriterien und der Intervention zum Training des MSV

In diesem Kapitel sollen die im vorgehenden Kapitel aufgestellten Kriterien auf die Bausteine zum Training des MSV angewendet werden. Eine Übersicht gibt die folgende Tabelle mit einer Gegenüberstellung von Bausteinen und Kriterien. Im Anschluss werden Erkenntnisse zusammengefasst und übergreifende Aspekte sowie Empfehlungen in Bezug auf einzelne Bausteine dargestellt. Eine ausführliche Übersicht mit Anmerkungen zu den jeweiligen Einschränkungen ist im Anhang 3 einsehbar.

		B1: Zuhör-förderung		B2: Fragen ist toll		B3: Konzept-ebene		B4: Erkennen & Nachfragen		B5: Textebene	
		1.Kiga	2.Kiga	1.Kiga	2.Kiga	1.Kiga	2.Kiga	1.Kiga	2.Kiga	1.Kiga	2.Kiga
Sprache	Wortverstehen										
	Satzverstehen										
	Geschichtenverstehen										
	MSV Satz										
	MSV Reaktion										
	MSV Gründe										
	MSV Geschichte										
	Wissenstransfer										
Kognition	Konzentrationsdauer										
	Unterrichtsform										
	Material										
	Mentale Verben										
	Inferenzziehung										
	Metakognition										
	Thema										
	Vielfältiges Angebot										
	Emotionaler Bezug										
	Feedback										

Tabelle 3: Gegenüberstellung Kriterien und Interventionsbausteine (Legende folgende Seite)

Legende zu Tabelle 3:

	einsetzbar
	mit Einschränkungen einsetzbar (Erläuterungen im Anhang 3)
	nicht einsetzbar
	keine Aussage möglich (keine Relevanz für den entsprechenden Baustein)

## 6.4 Analyse der Bausteine und Empfehlungen zur Umsetzung

Im Folgenden sollen die Erkenntnisse aus der Analyse zur Umsetzung des Trainings des MSV im Kindergarten zusammengefasst werden. Bevor vertieft auf die einzelnen Bausteine eingegangen wird, sollen Empfehlungen formuliert werden, die über die gesamte Intervention hinweg Gültigkeit haben. In diesem Punkt ist darauf hinzuweisen, dass die Arbeit in der Klasse für viele logopädische Fachpersonen Neuland ist – die Kindergartenlehrperson verfügt hier über Expertise und kennt zudem die jeweilige Klasse. Dies soll unbedingt einbezogen werden: Eine enge Zusammenarbeit und ein konstruktiver interdisziplinärer Austausch von Lehrperson und logopädischer Fachperson sind anzustreben.

Die Entwicklung im Bereich der exekutiven Kontrolle erlaubt es Kindern im 2. Kindergarten, sich über 15 Minuten gut zu konzentrieren, bei jüngeren Kindern ist mit einer eher kürzeren Konzentrationsspanne zu rechnen. Die Inputs zu den einzelnen Bausteinen durch die logopädische Fachperson sollten eine Dauer von 15 Minuten nicht übersteigen. Insbesondere im 1. Kindergarten ist zudem zu beachten, dass Kinder weniger profitieren von expliziten Erklärungen an die Gruppe, zielführender ist das Lernen am Modell. Im Spiel ist eine Konzentrationsspanne über längere Zeit möglich – überhaupt sind Spiel und das implizite Lernen die wichtigsten Lernformen im Kindergarten (wenn auch mit zunehmendem Alter das explizite Lernen an Bedeutung gewinnt). Daher gilt es auf eine spielerische Umsetzung zu achten und ein vielfältiges Angebot für die Vertiefung der Inhalte anzubieten. Denkbar ist es diesbezüglich, der Kindergartenlehrperson eine Sammlung mit Spielen, Spielideen, Spielgegenständen beispielsweise in einem Koffer für den Kindergarten zusammenzustellen – damit die Inhalte auch zwischen den Interventionen in den Kindergartenalltag integriert werden können (z. B. in Form individueller Vertiefung oder spielerischer Förderung durch die Lehr- oder die logopädische Fachperson). Im Hinblick auf die spielerische Gestaltung, aber insbesondere auch auf die Schaffung eines emotionalen Bezugs und die Einbindung in ein grösseres Ganzes ist die Arbeit mit einem übergreifenden Thema bzw. übergreifenden Figuren (z. B. Handpuppen) empfehlenswert. Wo möglich soll zudem an Vorwissen angeknüpft werden. Auch in dieser Hinsicht gilt es, eng mit der Kindergartenlehrperson zusammenzuarbeiten und die Ausgestaltung auf bisherige Themen, Figuren oder Inhalte im Kindergarten abzustimmen. Die Motivation und das Selbstvertrauen lassen sich über die Gestaltung eines positiven Unterrichtsklimas beeinflussen: Die logopädische Fachperson gestaltet ihr Feedback entsprechend konstruktiv und bezieht viel Lob ein, denn im Vordergrund steht die Verknüpfung der neuen Strategien mit Erfolgserlebnissen.

### *Baustein 1: Gut zuhören*

Der erste Baustein eignet sich für den Einsatz im Kindergarten mit beiden Kindergartenstufen. Einschränkend gilt, dass die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder zu berücksichtigen sind, was

für die Sprache der durchführenden Person eine Vereinfachung bedeutet (einfache Hauptsätze ohne Topikalisierungen, Abfolge von zwei Hauptsätzen oder zweischrittige Handlungsanweisungen; beachten, dass Adjektive, Präpositionen, Pronomen und Pluralformen noch nicht zuverlässig verstanden werden). Bei der Auswahl des Materials geht es darum, kurze, einfache Geschichten auszusuchen. Die Piktogramme für die Sicherung der Zuhörregeln sollen in ihrer Komplexität reduziert und möglichst konkret sein. Die von Schönauer-Schneider (2019) vorgeschlagenen Spiel- und Übungsideen bieten ein vielfältiges, handlungsorientiertes Angebot mit Spielcharakter, das sich für das Kindergartenalter eignet (abgesehen von den Zuhörtagebüchern, die Schriftsprachkompetenzen voraussetzen) und sich auch für eine spielerische Vertiefung anbietet. Zuhörförderung ist ein Thema, das oft bereits eine Rolle spielt im Kindergarten<sup>13</sup>, hier muss im Austausch mit der Lehrperson das Vorwissen der Kinder einbezogen werden.

### *Baustein 2: Schaffen einer Fragekultur – Nachfragen ist toll*

Auch der zweite Baustein kann auf beiden Kindergartenstufen Teil einer Intervention sein. Die Etablierung einer positiven Fragekultur in der Klasse (über Modellverhalten, Modellieren, Verstärkung) soll in den allgemeinen Unterricht einfließen und immer wieder aufgenommen werden. Die diesbezügliche Beratung der Bezugspersonen (Lehrpersonen und Eltern) haben grosse Bedeutung sowohl für die Ausbildung und effektive Anwendung von MSV-Fähigkeiten als auch für das Sprachverstehen (da sie der Verständnissicherung zuträglich sind). Im Baustein wird Beratung angeregt – bei einer Umsetzung des Trainings in enger Zusammenarbeit mit der Lehrperson kann ein Wissenstransfer über die ganze Intervention stattfinden: Der klassenintegrierte Unterricht bietet ein ideales Gefäss für interdisziplinäre Fachberatung. Der Einbezug der Eltern kann beispielsweise über schriftliche Informationen, öffentliche Förderlektionen oder einen Elternabend umgesetzt werden. Heldenhafte fragende Charaktere können in die thematische Einbindung der ganzen Intervention sehr gut eingebracht werden.

### *Baustein 3: Konzeptebene – Unterscheidung von Wissen und Nichtwissen (Raten)*

Für den dritten Baustein ist eine Durchführung gemäss Analyse erst im 2. Kindergarten empfehlenswert. Im 1. Kindergarten gibt es diverse einschränkende Faktoren: Die kognitiven Voraussetzungen (ToM, Metakognition und kausales Denken) für eine gezielte metasprachliche Erarbeitung der Konzepte für die mentalen Verben „Wissen“, „Nichtwissen“, „Raten“ befinden sich erst im Aufbau<sup>14</sup>. Für die Arbeit auf Konzeptebene werden die genannten kognitiven Aspekte vorausgesetzt – im 1. Kindergarten sind diese noch nicht hinreichend ausgebildet, entsprechend ist auch das verfügbare Bildmaterial noch als zu abstrakt einzustufen. Auch im 2. Kindergarten gilt es, die Kinder in ihren metakognitiven Fähigkeiten gut zu unterstützen und anzuleiten, die mentalen Verben, die genutzt werden, gut einzuführen und zu sichern.

---

<sup>13</sup> Gemäss informellen Gesprächen der Autorinnen mit Kindergartenlehrpersonen.

<sup>14</sup> Die ToM ermöglicht es, sich und anderen mentale Zustände zuzuschreiben und mentale Verben entsprechend aktiv zu nutzen. Das Nachdenken über mentale Zustände ist der Metakognition zuzuordnen – diese befindet sich erst im Aufbau. Ebenso gilt dies für das kausale Denken: die Fähigkeit, Ergründungsversuche vorzunehmen und Schlussfolgerungen zu ziehen.

#### *Baustein 4: Erkennen von und Reagieren auf Äusserungen, die nicht verständlich sind*

Auch für Baustein 4 ist eine Durchführung erst im 2. Kindergarten angezeigt. Für den 1. Kindergarten gelten die gleichen Einschränkungen wie bereits unter Baustein 3 erläutert: Die kognitiven Voraussetzungen für eine Erarbeitung des MSV auf metasprachlicher Ebene können nicht erwartet werden. Auch im 2. Kindergarten brauchen die Kinder bei metakognitiven Aufgaben noch starke Unterstützung und Anregung. Zudem erkennen und benennen Kinder die Ursachen für Verstehensprobleme noch nicht – und können entsprechend auch noch nicht differenziert nachfragen. Diese Kompetenz entwickelt sich erst ab etwa 6 Jahren. Je nach Entwicklungsstand der Klasse sollte statt differenziertem Nachfragen mit Angabe des Grundes eine allgemeine verbale Nachfrage erarbeitet werden, wie von Schönauer-Schneider in Bezug auf die unterschiedlichen akustischen Unzulänglichkeiten angeregt. Dies können Kinder im 2. Kindergarten in der Regel leisten. Entsprechend können auch die sieben, relativ komplexen und abstrakten Piktogramme für diesen Baustein reduziert werden, welche die unterschiedlichen Ursachen von Verstehensproblemen visualisieren. Bei den inhaltlichen Unzulänglichkeiten ist anzumerken, dass mehrdeutige Äusserungen auch im 2. Kindergarten noch schwierig zu erkennen sein können, wie von Schönauer-Schneider angemerkt müssen dafür allenfalls zuerst Vergleichsfähigkeiten erarbeitet werden. Die Durchführung in Sequenzen von etwa 20 Minuten ist im 2. Kindergarten möglich. Einzelne Elemente sind allerdings auch schon im 1. Kindergarten denkbar, z. B. die gemeinsame Betrachtung eines Bilderbuches und das Gespräch über Unmögliches, Komisches oder Unerwartetes. Von längeren expliziten Erklärungen an die Gruppe ist aber abzusehen, wenn auch Kinder des 1. Kindergartenjahres involviert sind. Die Spielideen von Schönauer-Schneider (2019) sind für den Kindergarten gut geeignet, ausgenommen ist einzig der Kinderstadtplan.

#### *Baustein 5: Erkennen von und Reagieren auf Begriffe und Inhalte, die in Texten nicht verständlich sind*

Auch Baustein 5 ist für die Durchführung im 2. Kindergarten geeignet. Er setzt Geschichtesverstehen und die damit verbundene Fähigkeit der Inferenzziehung voraus, welche sich im Kindergarten noch im Aufbau befindet. Die kognitiven Voraussetzungen im 1. Kindergarten sind dafür noch nicht gegeben. Auch im 2. Kindergarten sollte auf einfachem Niveau, mit Fokus auf vorbereitende Übungen wie Erwartungsaufbau und mit kurzen, gut strukturierten, einfachen Erzählungen gearbeitet werden. Der Baustein baut auf den vorhergehenden auf (wenn es z. B. um das Erfragen von unbekanntem Wörtern in der Geschichte geht), die sich ebenfalls erst für den 2. Kindergarten eignen.

Das Erkennen von Erwartungsverletzungen oder auch das Entdecken unmöglicher, komischer oder unerwarteter Dinge in Bilderbüchern (wie in Baustein 4 angeregt) ist mit einfachem Material (Komplexität der Piktogramme, Auswahl der Geschichte) auch schon im 1. Kindergarten denkbar.

## 7 Zusammenfassung und Diskussion

### 7.1 Beantwortung von Hypothesen und Forschungsfrage

Abschliessend sollen die Hypothesen und die Forschungsfrage beantwortet werden.

#### **1. Der Einsatz des Interventionsansatzes zum MSV hat bereits im Kindergartenalter Berechtigung.**

Die erste Hypothese kann bestätigt werden. Im Kindergartenalter sind in der Regel grundlegende MSV-Fähigkeiten ausgebildet, die im Lauf der Kindergartenzeit weiter ausgebaut und differenziert werden. Eine an die vorhandenen Fähigkeiten angepasste Förderung kann diese wichtige Ressource bewusstmachen und stärken sowie die Kinder gezielt beim Erreichen der Zone der nächsten Entwicklung unterstützen. MSV-Kompetenzen sind wertvoll für die Kommunikation insgesamt, im Speziellen aber auch für den bevorstehenden Schuleintritt: als Strategie im Umgang mit steigenden Anforderungen an Verstehensleistungen und später auch für das Lesesinnverständnis. Das Erfragen unbekannter Wörter und das Nachfragen, wenn in einem Gespräch etwas nicht verstanden wird, ist Teil des Lehrplanes im ersten Zyklus (Kindergarten bis 2. Klasse). Die metasprachliche Erarbeitung des MSV bietet ausserdem die Möglichkeit, metakognitive Entwicklungsschritte anzuregen – dies ist allerdings erst im 2. Kindergartenjahr angezeigt.

Ein förderliches kommunikatives Umfeld spielt eine wichtige Rolle für die Entwicklung von MSV-Fähigkeiten. Einerseits können Erwachsene durch ihr Modell verdeutlichen, dass Verstehensprobleme auftreten – und aufzeigen, wie diese durch Klärungsreaktionen aufgelöst werden können. Andererseits bestärken Erwachsene das Nachfragen der Kinder durch angemessene und wertschätzende Reaktionen. Insbesondere ist das Umfeld aber auch wichtig für den Einsatz von effizienten Klärungsstrategien in der jeweiligen Situation: Eine positive Fragekultur ermutigt Kinder, bei Unklarheiten nachzufragen und nicht z. B. aus Angst vor einer negativen Reaktion oder aufgrund von Klassenregeln darauf zu verzichten. Gerade in der sensiblen Phase für den Aufbau von Kompetenzüberzeugungen und die Entwicklung des MSV im Kindergartenalter ist es wertvoll, Lehrpersonen und Eltern entsprechend aufzuklären und zu beraten.

Im Regelkindergarten ist (aufgrund der Bestrebungen zur Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen und der Bevölkerungszusammensetzung mit hohem Migrationsanteil) von vielen Kindern mit Herausforderungen im Sprachverstehen und im MSV auszugehen. Das Verstehen von Anweisungen, Erklärungen und Erzählungen ist schon im Kindergarten Teil des Lehrplanes. Mit dem MSV steht hier eine effektive Kompensationsstrategie zur Verfügung, die im Sinne der Prävention Risikokinder stärken kann.

Hinzu kommt, dass Schwierigkeiten im Sprachverstehen teilweise unerkannt bleiben oder verkannt werden, da sich Kinder Kompensations- und Vermeidungsstrategien aneignen, die ihnen ein Zurechtkommen im Alltag ermöglichen. Sie fallen daher nur bei genauem Hinsehen oder durch Sekundärsymptome auf. Eine Sensibilisierung und ein Kompetenztransfer an die Lehrperson zu dieser Thematik kann für die Erkennung und allenfalls den Umgang mit

Sprachverständnisstörungen wertvoll sein. Auch das klassenintegrierte Arbeiten durch die logopädische Fachperson kann zur Früherkennung beitragen.

Das Kindergartenalter umfasst mit dem Bereich von 4 bis fast 7 Jahren eine breite Altersspanne, in der Kinder viele wichtige Entwicklungsschritte machen, die auch für das MSV und dessen metasprachliche Erarbeitung relevant sind: Zu nennen sind das Sprachverstehen, die ToM, die exekutive Kontrolle oder die Metakognition. Die vorgenommene Analyse zeigt auf, dass es sinnvoll ist zu differenzieren zwischen 1. und 2. Kindergartenjahr. Wie bereits ausgeführt, ist die gezielte metasprachliche Erarbeitung des MSV eher mit Kindern im 2. Kindergarten angezeigt. Sie profitieren auch von expliziten Erklärungen an die Gruppe in lehrerzentrierten Sequenzen. Schon im 1. Kindergarten allerdings sind die Arbeit an Zuhörfähigkeiten, eine positive Fragekultur, Modellverhalten der Lehrperson und eine Sensibilisierung der Lehrperson für das Thema Sprachverstehen sinnvoll (für eine Intervention nach Schönauer-Schneider bedeutet dies, dass die ersten beiden Bausteine auch im 1. Kindergarten umgesetzt werden können). Umsetzbarkeit und Effizienz der Intervention für das Vorschulalter sind nicht erwiesen, erste Forschungsergebnisse weisen aber auf die Wirksamkeit einer Intervention zum MSV im Kindergartenalter hin (Dolloghan & Kaston, 1986; Schönauer-Schneider, 2012).

Der Kindergarten bietet die Möglichkeit, in einer kleineren Gruppe als in der Schule integrativ zu arbeiten (oft geringere Klassengrösse, Unterricht in Halbklassen) und eine Intervention in einer vertrauten Umgebung auf spielerische Weise umzusetzen, da dem Spiel im Kindergarten viel Raum beigemessen wird.

## **2. Von einer Förderung des MSV im Klassensetting profitieren alle Kinder (Kinder mit Therapiebedarf, Risikokinder und Kinder ohne spezifischen Förderbedarf).**

Auch die zweite Hypothese kann mit Vorbehalt bestätigt werden. Aussagen aus der Literatur stützen die Hypothese, nicht für alle Bereiche liegt aber Evidenz vor.

Es bestehen Hinweise dafür, dass Kinder mit einer Sprachverständnisstörung für Generalisierungseffekte zusätzlich zur Therapie spezifischer linguistischer Strukturen auch metasprachliche Strategien wie das MSV brauchen. Auch andere Kinder mit logopädischem Therapiebedarf (wie einer ausgeprägten expressiven SSES) weisen oft ein reduziertes MSV und ungünstige Strategien bei Verständnisproblemen auf. Auch sie profitieren von einer Intervention zum MSV. Eine Studie weist eine Verbesserung des MSV im Schulalter bei einer Förderung im Klassensetting nach. Allerdings zeigt die Studie auch, dass besonders schwache Kinder in der Kleingruppe grössere Fortschritte machen als in der ganzen Klasse (Dziallas & Schönauer-Schneider, 2012). Dem kann im Kindergarten gut nachgekommen werden, wenn mit Halbklassen oder Kleingruppen gearbeitet wird. Ein fallbezogenes integratives Angebot zur Förderung des MSV kann eine Therapie für diese Kinder nicht ersetzen, aber ergänzen – es kann ein förderliches Wechselspiel entstehen.

Im Kindergarten kann von weiteren Kindern mit Herausforderungen im Sprachverstehen und im MSV ausgegangen werden (Risikokinder). Mit Blick auf Integration und Mehrsprachigkeit sprechen Braun und Steiner (2012) von einer Prävalenz von insgesamt 45% sprachgefährdeten oder -beeinträchtigten Kindern. Ein mangelhaftes MSV kann auch in Zusammenhang mit

z. B. Hörstörungen, ADHS, ASS oder weiteren Störungsbildern auftreten (Schönauer-Schneider, 2008). Für alle diese Kinder ist ein funktionierendes MSV eine hilfreiche Strategie, die mit einer fachbezogenen Intervention gestützt werden kann – das MSV wird denn auch als wichtiges Element im sprachheilpädagogischen Unterricht bezeichnet (Theisel & Glück, 2012).

Unterstützung beim Erwerb von MSV-Fähigkeiten ist gemäss verschiedenen Autorinnen auch bei unauffällig entwickelten Kindern wünschenswert und erfolgversprechend (Flavell et al., 1981; Markman, 1981; Schönauer-Schneider, 2008). Im Sinne der Gesundheitsförderung ist eine Stärkung, Bewusstmachung und Festigung dieser wichtigen Ressource bei allen Kindern angezeigt.

Hinzu kommen weitere Aspekte, die bei einer klassenintegrierten Intervention allen Kindern zukommen. Über die interprofessionelle Zusammenarbeit mit der Lehrperson finden eine Sensibilisierung, ein Wissenstransfer und eine Anleitung der Lehrperson statt, die den langfristigen Transfer der Strategien unterstützt. Die Lehrperson kann sich zudem vertraut machen mit niederschweligen Massnahmen im Umgang mit Schwierigkeiten im Sprachverstehen (Sicherung des Sprachverständnisses, Vereinfachung von Texten, Modellieren der eigenen Sprache, Raumakustik, Zuhörförderung). Über einen Einbezug weiterer Bezugspersonen (über schriftliche Informationen, offene Lektionen oder einen Elternabend) werden auch diese entsprechend aufgeklärt. Die logopädische Fachperson in der Klasse kann zudem einen Beitrag zur Früherkennung leisten (z. B. unerkannte Sprachverständnis-Probleme erkennen), Therapiekinder beim Transfer unterstützen und Kindern, die zu einem späteren Zeitpunkt Therapie brauchen, einen erleichterten Start in die Therapie bieten. Hinzu kommt, dass ein Peer-Learning-Effekt stattfindet zwischen den Kindern (Dziallas & Schönauer-Schneider, 2012).

### **3. Für die Förderung des MSV im Kindergarten gilt es Kriterien zu berücksichtigen hinsichtlich Sprachverständnis- und Kognitionsentwicklung der Kinder.**

Die Hypothese kann bestätigt werden. Diverse relevante Kriterien hinsichtlich der Sprach- und Kognitionsentwicklung im Kindergartenalter konnten aus der Literatur abgeleitet werden. Im Bereich Sprache z. B. machen Kinder im Bereich Wortschatz und Grammatik grosse Fortschritte im Verlauf der Kindergartenzeit, das Geschichtenverstehen befindet sich noch in Entwicklung, das Nachfragen wird zunehmend verbal und differenzierter, die Gründe für Verstehensprobleme zu erkennen ist erst ab etwa 6 Jahren möglich. Auch im Bereich Kognition machen Kinder wichtige Entwicklungsschritte (Konzentrationsdauer, exekutive Kontrolle, ToM, Inferenzziehung und Metakognition). Das Spiel ist noch wichtigste Lernform im Kindergarten (implizites Lernen), gegen Ende der Kindergartenzeit lernen Kinder zunehmend auch durch explizite Instruktionen. Hinzu kommen weitere Kriterien, die bei der konkreten Umsetzung relevant sind wie die interprofessionelle Zusammenarbeit, die thematische Einbindung von Inhalten, die Herstellung eines emotionalen Bezugs, die Bereitstellung eines vielseitigen Angebotes, die Auswahl des Materials und die Feedbackkultur.

Wie bereits angemerkt, sind die Alters- und entsprechend die Entwicklungsspanne im Kindergarten gross. Während gewisse Aufgaben für Vierjährige nicht möglich sind, liegen sie für Sechsjährige vielleicht gerade in der Zone der nächsten Entwicklung. Daher wurden die

Kriterien nach 1. und 2. Kindergarten differenziert. Insgesamt ist der Entwicklungsstand der Kinder in diesem Alter noch sehr heterogen (Leuchter, 2010), die interindividuellen Unterschiede sind gross und bereits ein Jahr Altersunterschied kann viel ausmachen. Hinzu kommt, dass die Kriterien sich an unauffällig entwickelten Kindern orientieren und nur bedingt für Risiko- und insbesondere Therapiekinder gelten dürfen. Es geht daher unbedingt darum, nicht beliebig nach dem Giesskannen-Prinzip zu fördern, sondern den Entwicklungsstand der Kinder abzuklären und zu berücksichtigen, wie dies z. B. auch Braun im Hinblick auf wirksame Sprachförderung fordert (Braun, 2009).

Einige Kriterien sind in der Analyse beschränkt anwendbar auf die Intervention zum Training des MSV, weil das Konzept dazu keine Vorgaben gibt. Sie kommen aber in der konkreten Umsetzung zum Tragen.

#### **4. Die Bausteine und Umsetzungsideen der Intervention von Schönauer-Schneider eignen sich nicht alle gleichermassen für den Einsatz im Kindergartenalter und müssen angepasst werden.**

Die Hypothese hat sich teilweise bestätigt. Im 2. Kindergartenjahr lassen sich nach der vorgenommenen Analyse alle Bausteine mit gewissen Einschränkungen umsetzen – einige dieser Einschränkungen werden auch bereits von Schönauer-Schneider angemerkt (wie der Verzicht auf die Angabe von Gründen bei akustischer Unzulänglichkeit oder der Hinweis auf mögliche Schwierigkeiten bei mehrdeutigen Aufforderungen). Eine genauere Beschreibung zu den Einschränkungen bei den einzelnen Bausteinen findet sich in Kapitel 6.4. Zu den wichtigsten Anpassungen gehört, dass in Baustein 4 auf differenziertes Nachfragen mit Angabe von Gründen verzichtet wird (und damit auch auf viele verschiedene und komplexe Piktogramme) und stattdessen allgemeines Nachfragen angestrebt wird. Allerdings gilt es hier immer – wie oben ausgeführt – den individuellen Entwicklungsstand der Kinder anzuschauen.

Für den 1. Kindergarten eignen sich gemäss Analyse die ersten beiden Bausteine: jene zur Zuhörförderung und zur Schaffung einer Fragehaltung und -kultur. Schönauer-Schneider fasst diese beiden Bausteine unter dem Aspekt Konversation zusammen. Für die gezielte metasprachliche Erarbeitung des MSV auf Konzept-, Handlungs- und Textebene in den Bausteinen 3 bis 5 sind die Voraussetzungen im 1. Kindergarten noch nicht ausreichend gegeben (insbesondere bezüglich exekutiver Funktionen, Metakognition, ToM, kausales Denken, s. Kap. 6.4).

#### **Forschungsfrage: Wie kann die Intervention von Wilma Schönauer-Schneider zum MSV in einer Kindergartenklasse durch die logopädische Fachperson adressatengerecht umgesetzt werden?**

Die theoretische Aufarbeitung und kriteriengeleitete Analyse in der vorliegenden Arbeit haben aufgezeigt, dass es empfehlenswert ist, bei der Umsetzung einer Intervention zum MSV zu differenzieren zwischen 1. und 2. Kindergartenjahr. Bausteine 1 und 2 lassen sich mit der gesamten Klasse, also auch den Kindern im 1. Kindergarten, umsetzen. Bausteine 3 bis 5 hingegen sind erst für Kinder im 2. Kindergartenjahr geeignet. Kognitiv und sprachlich sind ab etwa 5 Jahren die Voraussetzungen gegeben für eine gezielte metasprachliche Erarbeitung

des MSV. Im Halbklassenunterricht mit den Kindern des 2. Kindergartens lässt sich dies gut umsetzen. Die Förderung soll nicht beliebig durchgeführt werden, sondern sich an den Ressourcen und Schwächen der Kinder und den Bedürfnissen der Lehrperson orientieren sowie einem fall- oder fachbezogenen Auftrag entsprechen. Besonders schwache Kinder profitieren stärker von der Arbeit in einer Kleingruppe – so sollte insbesondere für Baustein 4 und 5 allenfalls in noch kleineren Gruppen als jener der Halbklasse gearbeitet werden, mit Therapiekindern können Inhalte zusätzlich im therapeutischen Einzelsetting vertieft werden.

Bei der Umsetzung ist bei den einzelnen Bausteinen auf in Kapitel 6.4 genannte Einschränkungen zu achten. Zu den Bedeutendsten gehören: Statt einer Erarbeitung von differenzierten Nachfragen mit Angabe von Gründen den Fokus auf einfache Nachfragen legen, für Mehrdeutigkeit allenfalls vorgängig Vergleichsfähigkeiten trainieren, bei der Auswahl von Geschichten gut strukturierte, einfache Erzählungen wählen und die Piktogramme in Anzahl und Komplexität reduzieren. Die Vermittlung der positiven Haltung gegenüber Fragen an das Umfeld ist Teil von Baustein 2. Das klassenintegrierte Arbeiten der logopädischen Fachperson erlaubt es, der interprofessionellen Zusammenarbeit mit der Lehrperson und dem Wissenstransfer (zum MSV, aber auch zu niederschweligen Massnahmen wie Verständnissicherung bei Sprachverständnis-Problemen) über die ganze Intervention Raum beizumessen, was den langfristigen Transfer unterstützt. Die Eltern oder weitere Bezugspersonen können konkret über schriftliche Informationen, einen Elternabend oder offene Lektionen sensibilisiert werden.

Hinzu kommen weitere Anregungen für eine erfolgversprechende Umsetzung der Intervention in einer Kindergartenklasse. Die thematische Einbindung über Geschichten, Figuren und Handpuppen stellt emotionale Bezüge sicher und erhöht Aufmerksamkeit und Motivation der Kinder. Dabei gilt es in enger Zusammenarbeit mit der Lehrperson unbedingt auch anzuknüpfen an das Vorwissen der Kindergartenklasse (frühere Themen und Figuren, bisherige Massnahmen zur Zuhörförderung). Die einzelnen Interventionseinheiten sollten der Aufmerksamkeitsdauer der Kinder entsprechen: Für etwa 15 Minuten können sich Kinder im 2. Kindergarten in der Regel gut konzentrieren und profitieren auch von expliziten Erklärungen an die Gruppe. Diese Dauer sollte daher nicht überschritten werden. Zusätzlich empfiehlt es sich, Möglichkeiten für eine individuelle, spielerische Vertiefung zu schaffen, z. B. in Form eines Koffers mit Spielen, Spielideen, oder Gegenständen für die Kindergarten-Lehrperson.

## 7.2 Kritische Reflexion und Ausblick

Das theoriegeleitete Vorgehen zur Beantwortung der Forschungsfrage und zur Prüfung der Hypothesen hat sich grundsätzlich bewährt. Der Zusammenschluss der wichtigsten Erkenntnisse aus der theoretischen Aufarbeitung in jeweils einem Fazit konnte weiter verdichtet werden zu Kriterien, die eine Analyse des Interventionsansatzes erlaubten und zu aussagekräftigen Resultaten führten. Damit konnte Vorarbeit und eine theoretische Abstützung geleistet werden für eine konkrete Umsetzung.

Kritisch zu bewerten ist rückblickend, dass die Kriterien und Resultate alleine aus der Literatur abgeleitet wurden – die Arbeit im „Elfenbeinturm“ entstand. Ein Abgleich mit der Praxis wäre sehr wertvoll und könnte den Resultaten mehr Gewicht und Validität verleihen. Der

Praxisbezug könnte über Expertenwissen eingebracht werden, z. B. in Form von Experteninterviews mit Kindergartenlehrpersonen, heilpädagogischen oder logopädischen Fachpersonen, die in diesem Altersbereich tätig sind. Weiterführend müsste die Frage nach der Umsetzbarkeit und der Wirksamkeit geklärt werden. Beispielsweise könnte eine konkrete Umsetzung erarbeitet, durchgeführt und evaluiert werden.

Zum MSV von Schönauer-Schneider liegt eine Fülle an Material vor, welches teilweise unveröffentlicht ist. Dies stellte eine Herausforderung dar, denn wertvolles Wissen war somit nicht zugänglich für uns.

Zwecks Beantwortung der Hypothesen standen wir vor der Aufgabe, die komplexen Themenbereiche Sprachverständnis und Kognitionsentwicklung im Kindergartenalter zu erfassen, relevante Aspekte herauszufiltern, Informationen zu verdichten und in Textform zu bringen. Aufgrund der Breite der Themen, der begrenzten Zeit und der Fülle an vorhandener Literatur war eine bewusste Beschränkung auf ausgewählte Quellen erforderlich.

Als positiv erlebten wir, dass die Arbeit uns eine vertiefte Auseinandersetzung mit den für den Berufseinstieg wichtigen Themen Sprachverstehen und Monitoring des Sprachverstehens ermöglichte. Auf dieses vertiefte – wenn auch nur theoretische – Verständnis werden wir beim Schritt in die Praxis zurückgreifen können.

## 8 Quellen

### 8.1 Literaturverzeichnis

- Achhammer, B. (2014). *Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten fördern*. München: Ernst Reinhardt.
- Achhammer, B., Büttner, J., Sallat, S. & Spreer, M. (2016). *Pragmatische Störungen im Kindes- und Erwachsenenalter*. Stuttgart, New York: Georg Thieme.
- Amorosa, H. & Noterdaeme, M. (2003). *Rezeptive Sprachstörungen. Ein Therapiemanual*. Göttingen: Hogrefe.
- Arn, C. (2016). *Handout zum Modul L01.2 Spracherwerb im Vorschulalter*. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik.
- Bär, C. (2018). *Handout zum Modul TB02, Entwicklung des Menschen in der Lebensspanne - Spielentwicklung*. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik.
- Baumann Schenker, S. & Schneider, H. (2010). Sprachförderung im Unterricht mit 4- bis 8-jährigen Kindern. In M. Leuchter (Hrsg.), *Didaktik für die ersten Bildungsjahre. Unterricht mit 4- bis 8-jährigen Kindern* (S. 130–146). Zug: Kallmeyer in Verbindung mit Klett und Balmer Verlag.
- Baumgartner, S. (2008). *Kindersprachtherapie. Eine interdisziplinäre Grundlegung*. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Berger, E. (2010). *Neuropsychologische Grundlagen kindlicher Entwicklung*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich. (2017a). *Lehrplan 21 Volksschule. Deutsch Kompetenzaufbau 1. Zyklus*. Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Zugriff am 8.11.2019. Verfügbar unter: [https://zh.lehrplan.ch/lehrplan\\_printout.php?k=1&z=1&ekalias=0&fb\\_id=1&f\\_id=11](https://zh.lehrplan.ch/lehrplan_printout.php?k=1&z=1&ekalias=0&fb_id=1&f_id=11)
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich. (2017b). *Lehrplan Volksschule Kanton Zürich. Lehrplan 21 - Schwerpunkte des 1. Zyklus*. Zugriff am 15.11.2019. Verfügbar unter: <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|5>
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich. (2017c). *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich auf der Grundlage des Lehrplans 21*. Zugriff am 27.11.2019. Verfügbar unter: [https://zh.lehrplan.ch/container/ZH\\_Grundlagen.pdf](https://zh.lehrplan.ch/container/ZH_Grundlagen.pdf)
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.). (2018). *Elterninformation zum Kindergarten*. Zugriff am 27.11.2019. Verfügbar unter: [https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulstufen\\_schulen/schulstufen/kindergarten/\\_jcr\\_content/contentPar/downloadlist/downloaditems/565\\_1564407609255.spooler.download.1548431507796.pdf/elterninfo\\_kgstufe.pdf](https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulstufen_schulen/schulstufen/kindergarten/_jcr_content/contentPar/downloadlist/downloaditems/565_1564407609255.spooler.download.1548431507796.pdf/elterninfo_kgstufe.pdf)
- Braun, W. (2009). Integrierte Sprachförderung: Abgrenzung, Umsetzung, Erfahrungen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 15(1), 15–23.
- Braun, W. G., Fischer, F., Sennhauser, E. & Studer, A. (2018). *Sprachverständniskompass*. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik. Zugriff am 2.10.2019. Verfügbar unter: [https://www.hfh.ch/de/unsere-service/shop/produkt/sprachverstaendnis\\_kompass](https://www.hfh.ch/de/unsere-service/shop/produkt/sprachverstaendnis_kompass)
- Braun, W. & Steiner, J. (2012). *Prävention und Gesundheitsförderung*. München: Reinhardt.
- Buschmann, A. & Jooss, B. (2011). Frühdiagnostik bei Sprachverständnisstörungen. Ein häufig unterschätztes Störungsbild mit langfristig gravierenden Folgen für die Betroffenen. *Forum Logopädie*, 25(1), 20–27.

- De Langen-Müller, U., Kauschke, C., Kiese-Himmel, C., Neumann, K. & Noterdaeme, M. (2011). *Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen (SES), unter Berücksichtigung umschriebener Sprachentwicklungsstörungen (USES)*. Zugriff am 9.10.2019. Verfügbar unter: [https://www.awmf.org/uploads/tx\\_szleitlinien/049-006l\\_S2k\\_Sprachentwicklungsstoerungen\\_Diagnostik\\_2013-06-abgelaufen\\_01.pdf](https://www.awmf.org/uploads/tx_szleitlinien/049-006l_S2k_Sprachentwicklungsstoerungen_Diagnostik_2013-06-abgelaufen_01.pdf)
- DIMDI Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (Hrsg.). (2005). *ICF - Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Zugriff am 30.10.2019. Verfügbar unter: <https://www.dimdi.de/dynamic/de/klassifikationen/icf/>
- DIMDI Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (Hrsg.). (2019). *ICD-10-GM Version 2019, Systematisches Verzeichnis, Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, 10. Revision, Stand: 21. September 2018*. Zugriff am 30.10.2019. Verfügbar unter: [www.dimdi.de](http://www.dimdi.de) – Klassifikationen – Downloads – ICD-10-GM – Version 2019
- Dolloghan, C. & Kaston, N. (1986). A comprehension monitoring program for language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51(3), 264–271.
- Drechsler, R. (2007). Exekutive Funktionen, Übersicht und Taxonomie. *Zeitschrift für Neuropsychologie*, 18(3), 233–248.
- Dziallas, D. & Schönauer-Schneider, W. (2012). Frag doch nach! Sind Interventionen zum Monitoring des Sprachverstehens bei sprachentwicklungsgestörten Kindern effektiv? *Interdisziplinär*, 20(4), 253–262.
- Flavell, J. H., Speer, J. R., Green, F. L. & August, D. L. (1981). The development of comprehension monitoring and knowledge about communication. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 46(5), 1–65.
- Geigenberger, A. (2017). *Therapieplanung, Handout zum Modul L07: Interventionspraxis Kindersprache*. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik.
- Hartmann, E. (2004). Sprachentwicklungsstörungen und soziale Fehlentwicklungen. *SAL-Bulletin*, 114, 1-17
- Hofmeister, C. (2013). *Das Bemerken von Inkonsistenzen in Geschichten bei Vorschulkindern: Ein Vergleich zwischen sprachentwicklungsgesunden und sprachentwicklungsgestörten Kindern*. Masterarbeit. München: Ludwig-Maximilians-Universität. Zugriff am: 20.10.2019. Verfügbar unter [https://epub.ub.uni-muenchen.de/25172/1/Masterarbeit\\_aktualisiert2015\\_08.pdf](https://epub.ub.uni-muenchen.de/25172/1/Masterarbeit_aktualisiert2015_08.pdf)
- Hottinger, U. & Rufenacht, I. (2008). *Lernen lernen. Die Förderung von Metakognition und eigenständigem Lernen bei 4- bis 8-jährigen*. Projektbericht. Solothurn: Pädagogische Hochschule der FHNW, Institut Forschung und Entwicklung (IFE). Zugriff am 12.12.2019. Verfügbar unter: [https://phzh.ch/MAP\\_DataStore/131620/publications/Lernen%20lernen\\_Die%20F%20B%20rderung%20von%20Metakognition%20und%20eigenst%20A%20ndigem%20Lernen%20bei%204-%20bis%208-J%20C%20A4hrigen.pdf](https://phzh.ch/MAP_DataStore/131620/publications/Lernen%20lernen_Die%20F%20B%20rderung%20von%20Metakognition%20und%20eigenst%20A%20ndigem%20Lernen%20bei%204-%20bis%208-J%20C%20A4hrigen.pdf)
- Kannengieser, S. (2011). *Verhalten als Sekundärsymptom und als therapeutischer Ansatzpunkt bei Sprachverständnisstörungen*. Präsentation. Bern: Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik. Zugriff am 16.9.2019. Verfügbar unter: <https://www.szh.ch/kongress/archiv/schweizer-heilpaedagogik-kongress-2011/praesentationen-a-l>

- Kannengieser, S. (2015). *Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie* (3. Auflage). München: Urban & Fischer.
- Kempe Preti, S. (2016). Kompetenztransfer als integrativer Ansatz. *DLV Aktuell*, 3, 5–7.
- Kempe Preti, S. (2017). *Integratives und präventives Arbeiten, Handout zum Modul 2L05.3*. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik.
- Kolonko, B. (2011). *Spracherwerb im Kindergarten - Grundlagen für die sprachpädagogische Arbeit von ErzieherInnen* (3. Auflage). Freiburg: Centaurus.
- Largo, R. (2002). Entwicklung in den ersten sieben Lebensjahren. In C. Walter-Laager & K. Fasseing Heim (Hrsg.), *Kindergarten - Grundlagen aktueller Kindergartenpädagogik* (S. 67-118). Winterthur: ProKiga-Lehrmittelverlag.
- Leuchter, M. (Hrsg.). (2010). Einleitung: Rahmenbedingungen, didaktische Grundlagen für die ersten Bildungsjahre und Umsetzungen im Unterricht mit 4- bis 8-jährigen Kindern. *Didaktik für die ersten Bildungsjahre. Unterricht mit 4- bis 8-jährigen Kindern*. (S. 7–16). Zug: Kallmeyer in Verbindung mit Klett und Balmer Verlag.
- Markman, E. M. (1981). Comprehension monitoring. In W.P. Dickson (Hrsg.), *Children's oral communication skills*. New York: Academic Press.
- Mathieu, S. (2008a). Entwicklung und Abklärung des Sprachverständnisses. In B. Zollinger (Hrsg.), *Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei-bis Siebenjährigen*. (3., S. 81–132). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Mathieu, S. (2008b). Sprachverständnis im Kleinkind- und Vorschulalter. *SAL-Bulletin*, 129, 5–14.
- Mathieu, S. (2013). Therapie des Sprachverstehens im Kleinkindalter. Ein sprachentwicklungspsychologischer Zugang. *Sprachförderung und Sprachtherapie*, 4, 209–215.
- Mathieu, S. (2014). „Mein Kind versteht alles, aber...“ Therapie des Sprachverständnisses. In B. Zollinger (Hrsg.), *Wenn Kinder die Sprache nicht entdecken. Einblicke in die Praxis der Sprachtherapie* (4. Auflage). Bern: Haupt.
- Mayer, V. (2015). *Spezifisches Nachfragen – Eine effektive Strategie beim comprehension monitoring. Eine auf dialogische Bilderbuchbetrachtung gestützte Intervention für sprachverständnisgestörte Grundschul Kinder*. Hausarbeit 1. Staatsexamen. München: Ludwig-Maximilians-Universität. Zugriff am 30.09.19. Verfügbar unter: <https://epub.ub.uni-muenchen.de/25974/1/Zula%20spezifisches%20Nachfragen.pdf>
- Müller, U. (2018a). *Unveröffentlichtes Skript zur Lehrveranstaltung TB04 Grundlagen der Medizin: Neuropsychologie - Aufmerksamkeit*. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik.
- Müller, U. (2018b). *Unveröffentlichtes Skript zur Lehrveranstaltung TB04 Grundlagen der Medizin: Neuropsychologie - exekutive Funktionen*. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik.
- Revelle, G. L., Wellman, H. M. & Karabenick, J. D. (1985). Comprehension monitoring in preschool children. *Child Development*, 56(3), 654–663.
- Rieser, R. (2015). *Spracherwerbsstörungen im Kleinkindalter*. Zürich und Rorschach: SAL Verlag.
- Ritterfeld, U. (2003). Auditive Aufmerksamkeit und Sprachlernen: Explikation eines impliziten Auftrags. *Die Sprachheilarbeit*, 1, 4–10.
- Rödel, B. (2014). *Entwicklungspsychologie - Lehrbuch für pädagogische Fachkräfte*. (H. Kasten, Hrsg.). Haan-Gruiten: Verlag Europa-Lehrmittel.

- Rossi, G. & Hauser, D. (2015). *Die Eroberung des Schulraumes aus entwicklungspsychologischer Sicht*. Tabellen. Zug: Direktion für Bildung und Kultur. Zugriff am 18.11.2019. Verfügbar unter: <https://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/schulinfo/fokus/entwicklungspsychologie-2014-was-wann>
- Saalbach, H., Leuchter, M. & Stern, E. (2010). Entwicklungspsychologische Grundlagen der Didaktik für die ersten Bildungsjahre. In M. Leuchter (Hrsg.), *Didaktik für die ersten Bildungsjahre. Unterricht mit 4- bis 8-jährigen Kindern* (S. 86–97). Zug: Kallmeyer in Verbindung mit Klett und Balmer Verlag.
- Scheidt, P. (2019). Probezeit Vater. *Das Magazin*, 6, 14-19.
- Schmitz, P. (2012a). *Erfassung von Sprachverstehenskontrollprozessen (Comprehension Monitoring) bei Kindern im Alter von 3;6-4;11 Jahren*. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Schmitz, P. (2012b). Erfassung von Sprachverstehenskontrollprozessen. Comprehension Monitoring bei Kindern im Alter von 3;6 bis 4;11 Jahren. *Forum Logopädie*, 1, 6–12.
- Schmitz, P. (2012c). *Analyse kindlicher Sprachverstehenskontrollprozesse (ASVK)*. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Schmitz, P. & Diem, A. (2007). Sprachverstehenskontrolle - ein wichtiger Ansatzpunkt in der Therapie von Sprachverständnisstörungen. *Forum Logopädie*, 21(5), 32–39.
- Schneider, W. & Niklas, F. (2017). Kognitive Entwicklung. In F. Petermann & S. Wiedebusch (Hrsg.), *Praxishandbuch Kindergarten - Entwicklung von Kindern verstehen und fördern* (S. 15–39). Göttingen: Hogrefe.
- Schoch, S. (2009). *Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung der Aufmerksamkeit im Kindergartenalter*. Dissertation. Ulm: Medizinische Fakultät. Zugriff am 2.10.2019. Verfügbar unter: <https://pdfs.semanticscholar.org/c73f/8fd6b299cd25b66083b7e05b72f6218be3d8.pdf>
- Schönauer-Schneider, W. (2008). Monitoring des Sprachverstehens (MSV), comprehension monitoring - Welche Bedeutung hat es für Kinder mit rezeptiven Sprachstörungen? *Die Sprachheilarbeit*, 2, 72–82.
- Schönauer-Schneider, W. (2012). „Hä? Das geht doch gar nicht!“ *Erste Forschungsergebnisse zum Monitoring des Sprachverstehens (MSV) im Vorschulalter*. Vortrag zum XI. Forum der Sprachheilpädagogik. München: Ludwig-Maximilians-Universität. Zugriff am 30.09.2019 unter: [https://epub.ub.uni-muenchen.de/15960/1/forum\\_shp\\_schoenauer\\_epub\\_design.pdf](https://epub.ub.uni-muenchen.de/15960/1/forum_shp_schoenauer_epub_design.pdf)
- Schönauer-Schneider, W. (2014a). Förderung des gezielten Nachfragens (Monitoring des Sprachverstehens – MSV). *MSD Rundbrief Ausgabe Oberbayern 23*. Zugriff am 26.8.2019. Verfügbar unter: <https://docplayer.org/43652358-Fuer-mitarbeiterinnen-und-mitarbeiter-in-den-mobilen-sonderpaedagogischen-diensten-aktuelles-themen-buchbesprechungen-materialien-und-links-termine.html>
- Schönauer-Schneider, W. (2014b). Vorgehen bei einer Einzeldiagnostik im Spielsetting. *MSD Rundbrief Ausgabe Oberbayern 23*. Zugriff am 26.8.2019. Verfügbar unter: <https://docplayer.org/43652358-Fuer-mitarbeiterinnen-und-mitarbeiter-in-den-mobilen-sonderpaedagogischen-diensten-aktuelles-themen-buchbesprechungen-materialien-und-links-termine.html>
- Schönauer-Schneider, W. (2015). Interview Dr. Schönauer-Schneider, 19. *Bad Nenndorfer Therapietag*. Institut Schläffhorst-Andersen. Zugriff am 7.2.2020. Verfügbar unter:

<https://vimeo.com/113892676>

- Schönauer-Schneider, W. (2018a). *Diagnostik und Therapie von Sprachverständnisstörungen unter besonderer Berücksichtigung des Monitoring des Sprachverstehens (MSV)*. Schulungsunterlagen Weiterbildung am 12./13.4.2018.
- Schönauer-Schneider, W. (2018b). Frag nach! Monitoring des Sprachverstehens. *Grundschule Deutsch*, 58, 13–15.
- Schönauer-Schneider, W. & Hachul, C. (2016). *Sprachverstehen bei Kindern. Grundlagen, Diagnostik und Therapie*. (2. Auflage). München: Urban & Fischer.
- Schönauer-Schneider, W. & Hachul, C. (2019). *Sprachverstehen bei Kindern. Grundlagen, Diagnostik und Therapie*. (3. Auflage). München: Urban & Fischer.
- Schönauer-Schneider, W. & Reber, K. (2018). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts* (4., aktualisierte Auflage). München: Ernst Reinhardt.
- Siegler, R., Eisenberg, N., DeLoache, J. & Saffran, J. (2016a). Fazit. In S. Pauen (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie im Kindes- Jugendalter* (4. Auflage). (S. 619-640). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Siegler, R., Eisenberg, N., DeLoache, J. & Saffran, J. (2016b). Die Entwicklung von Konzepten. In S. Pauen (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (4. Auflage). (S. 239-273). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Siegmüller, J. & Bartels, H. (Hrsg.). (2017). *Leitfaden Sprache – Sprechen – Stimme – Schlucken* (5. Auflage). München: Elsevier.
- Skarakis-Doyle, E. & Dempsey, L. (2008). The detection and monitoring of comprehension errors by preschool children with and without language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 51, 1227–1243.
- Skarakis-Doyle, E. & Mullin, K. (1990). Comprehension monitoring in language-disordered children: a preliminary investigation of cognitive and linguistic factors. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55, 700–705.
- Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik. (2019). *Was sind die Unterschiede zwischen Integration und Inklusion?* Zugriff am 2.12.2019. Verfügbar unter: <https://www.szh.ch/themen/schule-und-integration/schulische-integration/antwort-2>
- Theisel, A. & Glück, C. W. (2012). Hauptmerkmale eines entwicklungswirksamen Unterrichtsangebotes für sprachbeeinträchtigte Kinder in der Einschätzung von Experten. *Sprachheilarbeit*, 1, 24–34.
- Vaas, R. (nicht datiert). Aufmerksamkeit. (Spektrum Akademischer Verlag Heidelberg, Hrsg.). *Lexikon der Neurowissenschaft*. Zugriff am 18.11.2019. Verfügbar unter: <https://www.spektrum.de/lexikon/neurowissenschaft/aufmerksamkeit/1072>
- Van der Meij, H. (1986). *Questioning: A study on the questioning behavior of elementary school children*. s'Gravenhage: Stichting Voor Onderzoek Van Het On.
- Volksschulamt Kanton Zürich. (2011). *Logopädische Therapie - Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen. Umsetzung des Volksschulgesetzes im Kanton Zürich*. Zugriff am 6.11.2019. Verfügbar unter:

[https://vsa.zh.ch/dam/bildungsdirektion/vsa/schulbetrieb/sopaed/publikatione/Ordner%203/06\\_Logopaedische\\_Therapie.pdf.spooler.download.1392989513156.pdf/06\\_Logopaedische\\_Therapie.pdf](https://vsa.zh.ch/dam/bildungsdirektion/vsa/schulbetrieb/sopaed/publikatione/Ordner%203/06_Logopaedische_Therapie.pdf.spooler.download.1392989513156.pdf/06_Logopaedische_Therapie.pdf)

- Walter-Laager, C. & Fasseing Heim, K. (Hrsg.). (2014). *Kindergarten. Grundlagen aktueller Kindergartenpädagogik* (3. Auflage). Winterthur: ProKiga-Lehrmittelverlag.
- Wannack, E. (2010). Bildung von 4- bis 8-jährigen Kindern: Grundlagen und Konzepte im Wandel. In M. Leuchter (Hrsg.), *Didaktik für die ersten Bildungsjahre. Unterricht mit 4- bis 8-jährigen Kindern* (S. 18–35). Zug: Klett und Balmer Verlag.
- Wehr, S. (2001). *Was wissen Kinder über Sprache? Die Bedeutung von Meta-Sprache für den Erwerb der Schrift- und Lautsprache*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Wellman, H. M., Peskin-Shepherd, H. & Song, J.-H. (2019). Children's early awareness of comprehension as evident in their spontaneous corrections of speech errors. *Child Development*, 90(1), 196–209.
- Wildegger-Lack, E. (2011). *Therapie von kindlichen Sprachentwicklungsstörungen (3-10 Jahre)*. München: Ernst Reinhardt.
- Zimmermann, A. (2014). Die Bedeutung des Sprachverstehens und seines Monitorings für die Abklärung. In Zollinger, Barbara (Hrsg.), *Frühe Spracherwerbsstörungen. Kleine Kinder verstehen und Eltern begleiten*. (S. 93–129). Bern: Haupt.
- Zollinger, B. (2004). Sprachverständnis. *Spracherwerbsstörungen. Grundlagen zur Früherfassung und Frühtherapie*. (7. Auflage). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Zollinger, B. (2015). *Die Entdeckung der Sprache* (9. Auflage). Bern: Haupt.

## 8.2 Abbildungsverzeichnis

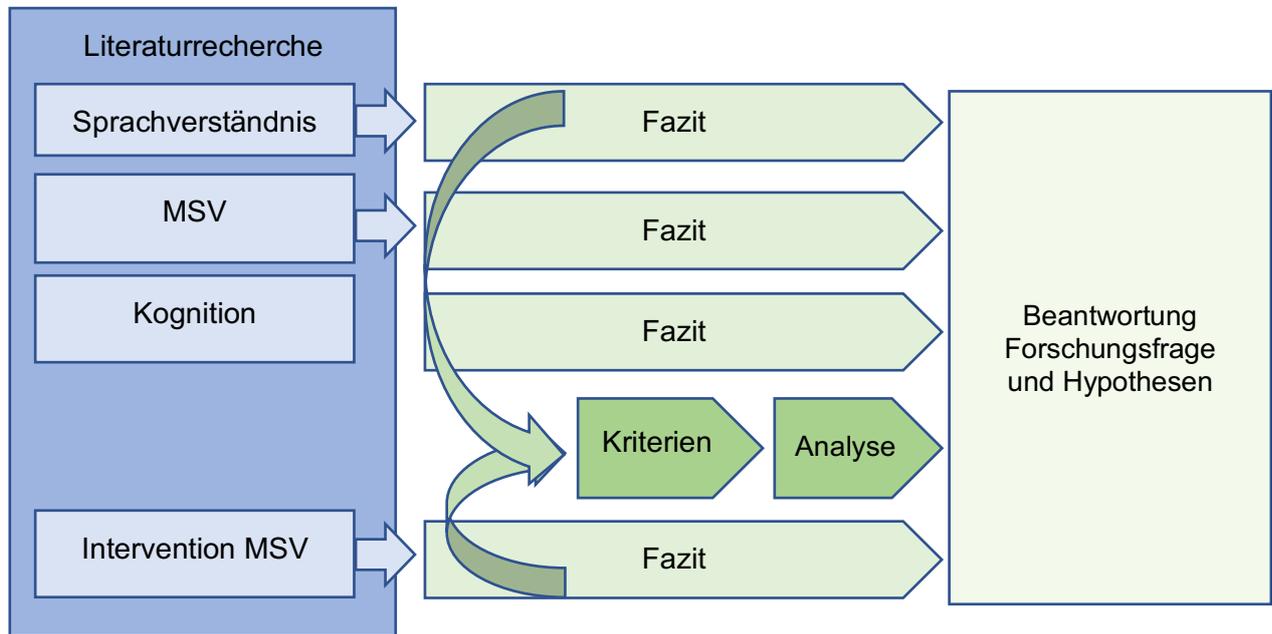
Abbildung 1: Sprachverstehen als multidimensionaler Bottom-Up und Top-Down-Prozess (Schlesinger nach Schönauer-Scheider & Hachul, 2016)	4
Abbildung 2: Zweistufiger Verstehensprozess nach Schönauer-Schneider (2008)	16
Abbildung 3: Bausteine Intervention MSV (Schönauer-Schneider & Hachul, 2019, S. 198)	37

## 8.3 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kategorie Sprache (Sprachverstehen und MSV)	45
Tabelle 2: Kategorie Kognition (Denken, exekutive Kontrolle, Motivation)	46
Tabelle 3: Gegenüberstellung Kriterien und Interventionsbausteine	46
Tabelle 4: Entwicklung des MSV nach Schmitz und Diem (2007, S. 34)	63

## 9 Anhang

### Anhang 1: Grafik zum Vorgehen



*Ergänzende Grafik zum Vorgehen der Autorinnen*

## Anhang 2: Tabelle zur Entwicklung des MSV

Schmitz und Diem (2007) fassen die Entwicklung des MSV wie folgt zusammen:

Alter ca.	Art der Reaktion auf Verstehensprobleme	Wissen über verursachenden Faktor	Art der entdeckten Verstehensprobleme	Qualität der verbalen Klärungsreaktionen
2;6 - 4 J.	überwiegend nonverbale Verhaltensweisen (v. a. Blickkontakt)	das Kind sucht die Ursache meist bei sich selbst	klare Sensibilität für physikalisch nicht mögliche Aufforderungen	unspezifische verbale Reaktionen zur Klärung (z. B. zur Wiederholung auffordern)
4 - 5 J.	zunehmend variantenreichere nonverbale Verhaltensweisen, häufiger auch verbale Reaktionen		Zunehmende Wahrnehmung für uneindeutige und komplexe Äußerungen, Äußerungen, die Gedächtniskapazität überschreiten	nicht immer effektive Klärungsreaktionen, da oft Grund für Verstehensproblem nicht explizit genannt
5 J. - Grundschulalter	zunehmend mehr verbale Klärung	Ursachen werden auch in externen Faktoren bzw. beim Gesprächspartner gesucht	Verstehensprobleme werden bei verschiedensten Arten von Äußerungen erkannt	zunehmend differenziertere und damit effektivere Klärungsreaktionen (z. B. Grund für Nichtverstehen nennen)

Tabelle 4: Entwicklung des MSV nach Schmitz und Diem (2007, S. 34)

### Anhang 3: Vollständige Tabelle 3 mit Angaben zu Einschränkungen

		B1 Zuhörförderung		B2 Fragen ist toll		B3 Konzeptebene		B4 Erkennen und Nachfragen		B5 Textebene	
		1. Kiga	2. Kiga	1. Kiga	2. Kiga	1. Kiga	2. Kiga	1. Kiga	2. Kiga	1. Kiga	2. Kiga
Sprache	Wortverstehen	1									
	Satzverstehen	2		2		2		2			
	Geschichtenverstehen	3								3	
	MSV Satz							4			
	MSV Reaktion							5			
	MSV Gründe							6	6		
	MSV Geschichte									3	
	Wissenstransfer	7				7					
Kognition	Konzentrationsdauer	8									
	Unterrichtsform	9									
	Material	10				10	10				
	Mentale Verben					11					
	Inferenzziehung					12					
	Metakognition					13					
	Thema	14									
	Vielfältiges Angebot										
	Emotionaler Bezug										
	Feedback										

Legende:

	einsetzbar
	mit Einschränkungen einsetzbar (Erläuterungen im Anhang)
	nicht einsetzbar
	keine Aussage möglich (keine Relevanz für den entsprechenden Baustein)

Einschränkungen:

- 1) Berücksichtigen, dass sich der Wortschatz von Kindern im Kindergarten noch im Aufbau befindet und insbesondere im 1. Kindergarten z. B. Adjektive, Präpositionen, Pronomen und Pluralformen nicht zuverlässig verstanden werden
- 2) 1. Kindergarten: Verstehen einfacher Hauptsätze ist gegeben (wo keine Subjekt-Verb-Objekt-Struktur besteht, halten sich Kinder an die Wortreihenfolge-Strategie, entsprechend von Topikalisierung absehen), maximal zweischrittige Handlungsanweisungen und Hauptsatzabfolgen (Arbeitsgedächtnis!)
- 3) Kinder verstehen im ersten Kindergarten kurze und einfache, dann zunehmend auch etwas längere und komplexere Geschichten. Diesen Faktor bei der Auswahl des Geschichtenmaterials beachten (insbesondere Zuhörförderung B1 und Arbeit auf Textebene B5). Erst wenn das Verstehen einer Geschichte möglich ist, kann auch am MSV auf Textebene gearbeitet werden. Empfehlung daher: Textebene und den Aspekt des Erkennens und Erfragens unbekannter Wörter erst im zweiten Kindergarten einbeziehen (auch Einschränkungen im Arbeitsgedächtnis beachten). Entdecken von

Erwartungsverletzungen und vorbereitende Übungen sind schon im 1. Kindergarten denkbar bei bekannten Texten und alltäglichen Interaktionshandlungen

4) Sätze müssen die gleichen Kriterien erfüllen wie unter Punkt 2 beschrieben, da das Erkennen von Mehrdeutigkeit noch schwierig ist

5) Mit 4 Jahren sind nonverbale und verbale Reaktion zu erwarten, ab 5 bis 6 Jahren auch vermehrt verbales Nachfragen

6) Differenzieren des Grundes für Verstehensprobleme und entsprechend differenziertes Einfordern einer Klärung ist erst ab ca. 6 Jahren möglich (→ allgemeines anstelle von differenziertem Nachfragen anstreben)

7) Beratung des Umfeldes ist ein zentraler Bestandteil von B2: Alle Bezugspersonen sollen gutes Zuhören und Nachfragen wertschätzen und ggf. auch Modell sein. Sinnvollerweise kommt der Aspekt aber in weiteren Bausteinen ebenfalls zum Tragen, wenn die Intervention in Zusammenarbeit mit der LP durchgeführt wird (verschiedene Rollenverteilungen möglich)

8) B4: Baustein 2 kann sehr spielerisch und auch im Nebenher umgesetzt werden – wenn dies berücksichtigt wird, können sich bereits Kinder des 1. Kindergartens auch länger als 15. Minuten vertiefen. Für Baustein 4 macht Schönauer-Schneider die Angabe, dass 20-Minuten-Blöcke erforderlich sind, was erst im 2. Kindergarten ohne Vorbehalt umsetzbar ist. Für die übrigen Bausteinen gilt es zu berücksichtigen, dass die Konzentration in geführten Sequenzen nur für ca. 15 Min. gewährleistet ist

9) Das Spiel ist im 1. Kindergarten als wichtigste Lernform zu betrachten, die Wirkung von expliziten Erklärungen an eine Gruppe ist noch fraglich (aufgrund eines noch wenig ausgereiften Arbeitsgedächtnisses)

10) Bildmaterial ist ab 5 Jahren einsetzbar: Im 1. Kindergarten sollte es sich noch um sehr naheliegende, konkrete Darstellungen handeln (Zuhörförderung), bei steigendem Abstraktionsgrad (z.B. auf Konzeptebene) ist es sinnvoll, Bildmaterial erst im 2. Kindergarten einzusetzen (gemeinsam erarbeiten, ev. vereinfachte Piktogramme, Summe der Piktogramme insgesamt beachten!)

11) Im ersten Kindergarten kann die ToM noch nicht vorausgesetzt werden, diese manifestiert sich u. a. im noch ausstehenden aktiven Gebrauch mentaler Verben. Für die Arbeit auf Konzeptebene gilt entsprechend, dass die Einführung angezeigten Ratens noch erschwert ist

12) Da kausales Denken noch nicht ausgereift ist, machen Kinder im 1. Kindergarten noch nicht unbedingt von sich aus Ergründungsversuche (B3, Beispiel Einführung des Konzepts: Smarties-Schachtel/Zaubertrick). B4: Gründe für Nichtverstehen zu differenzieren, ist noch schwierig. B5: Inferenzziehung und Ergründungen sind wichtig für das Geschichtenverstehen und Erkennen von Erwartungsverletzungen, im 2. Kindergarten unter Beachtung der Komplexität des Geschichtenmaterials möglich

13) Metakognition ist als sich erst im Aufbau befindende Fähigkeit zu betrachten, welche noch starke Unterstützung von aussen benötigt (im 2. Kindergarten sollte die vorgesehene Unterstützung ausreichen): Je nach Komplexität des Materials und der metakognitiven Anforderungen im 2. Kindergarten möglich

14) Schönauer-Schneider macht keine einschränkenden Vorgaben, Inhalte lassen sich anpassen und sind gut möglich