

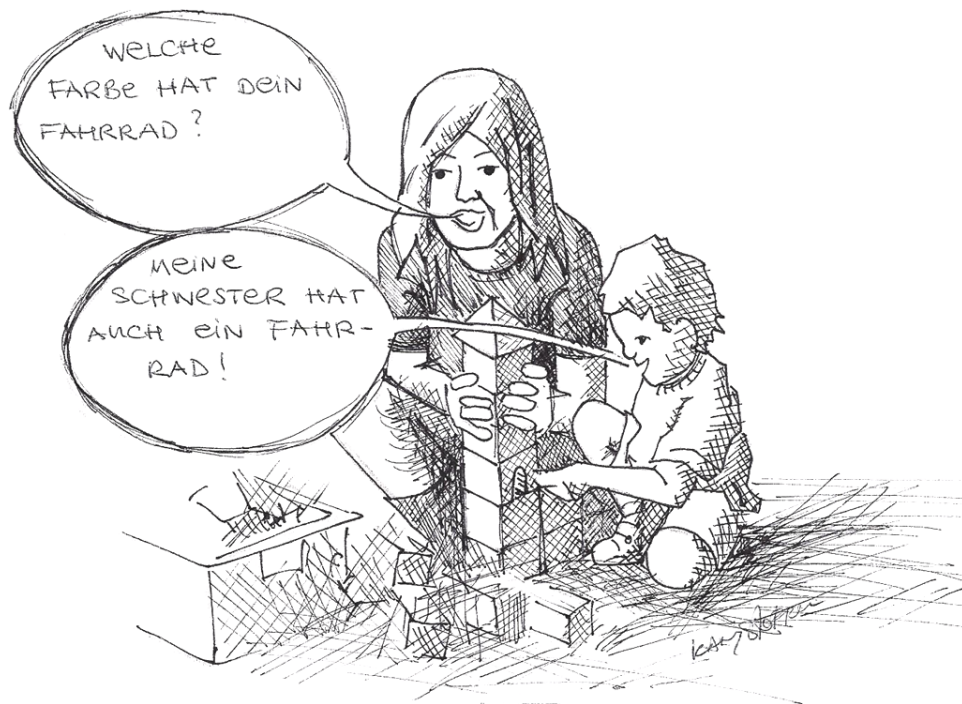
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Departement 2  
Pädagogisch-therapeutische Berufe  
Abteilung Logopädie  
Studiengang 0912

Bachelorarbeit

## Früherkennung von Schwierigkeiten im Sprachverständnis

Entwicklung einer Entscheidungshilfe für Fachpersonen zur Erkennung von Auffälligkeiten im Sprachverständnis im Alter von 3;0 bis 4;6 Jahren.



Eingereicht von:

Fiona Fischer  
Erina Sennhauser  
Anina Studer

Begleitung: Wolfgang G. Braun

Zürich, 19. Februar 2012

**Wir bestätigen hiermit, die Bachelorarbeit gemeinsam und zu gleichen Teilen verfasst zu haben.**

### **Abstract**

Die vorliegende Bachelorarbeit beschreibt den Entstehungsprozess einer Entscheidungshilfe zur Abklärung von Schwierigkeiten im Sprachverständnis. Dieser Beobachtungsbogen soll dazu beitragen, Auffälligkeiten im Verstehen von Sprache im Alter von 3;0 bis 4;6 Jahren zu erkennen. Die im Bogen aufgeführten Items unterstützen die Entscheidung für eine logopädische Abklärung oder Beratung. Im qualitativen Forschungsprozess werden Beobachtungskriterien anhand intensiver Literaturrecherchen und problemzentrierter, halbstrukturierter Experteninterviews ermittelt und gegenseitig abgestützt. Aus den mehrfach erwähnten prägnanten und abgestützten Kriterien wird ein ICF-orientiertes Screening, der „SprachverständnisKompass“, erarbeitet.

# Inhaltsverzeichnis

<b>Dank</b> .....	<b>1</b>
<b>Vorbemerkungen</b> .....	<b>2</b>
<b>1 Einleitung</b> .....	<b>4</b>
1.1 Themenwahl und Vorverständnis .....	5
1.2 Zieldefinition und Zielgruppe .....	5
1.3 Fragestellung .....	6
1.4 Hypothesen .....	7
1.5 Methodische Entscheide und Einordnung des Entwicklungsprojekts .....	8
1.6 Rahmenbedingungen .....	8
<b>2 Theoretische Grundlagen</b> .....	<b>9</b>
2.1 Sprachverständnis .....	9
2.1.1 Definitionen .....	9
2.1.2 Modelle der Sprachrezeption .....	9
2.1.3 Ungestörter Erwerb .....	11
2.2 Schwierigkeiten im Sprachverständnis .....	17
2.2.1 Definitionen und Terminologie .....	17
2.2.2 Ursachen .....	17
2.2.3 Verlauf von Schwierigkeiten im Sprachverständnis .....	18
2.2.4 Symptomatik und Indikation .....	21
2.2.5 Sekundärsymptomatik .....	24
2.2.6 Diagnostik .....	25
2.3 Früherkennung .....	26
<b>3 Forschungsdesign</b> .....	<b>27</b>
3.1 Projektüberblick .....	27
3.2 Qualitative Forschung in Bezug auf die Fragestellung .....	28
3.3 Forschungsdesign der Handlungsforschung .....	28
<b>4 Methodik</b> .....	<b>30</b>
4.1 Erhebungsverfahren .....	30
4.2 Interviewpartnerinnen .....	30
4.3 Aufarbeitungsverfahren .....	31
4.4 Auswertungsverfahren .....	32
4.4.1 Regeln der Kategorisierung .....	33
<b>5 Auswertung</b> .....	<b>34</b>
5.1 Kategorisierung .....	34
5.1.1 Deduktive Kategorienbildung .....	34

5.1.2	Induktive Kategorienerweiterung .....	36
5.2	Vergleich .....	37
5.3	Quantitative Auswertung .....	37
<b>6</b>	<b>Entwicklung der Entscheidungshilfe .....</b>	<b>39</b>
6.1	Ziele der Entscheidungshilfe .....	39
6.2	Zielgruppe .....	39
6.3	Zeitpunkt der Anwendung.....	40
6.4	Erarbeitung der Entscheidungshilfe.....	41
6.4.1	Kriterien zur Auswahl und Formulierung der Items .....	41
6.4.2	Positive und negative Formulierung der Items.....	42
6.4.3	Gestaltung der Items .....	43
6.5	Begründung der Items.....	44
6.5.1	Ausschlaggebende Items .....	44
6.5.1.1	Nullreaktion .....	45
6.5.1.2	Inadäquate Reaktion .....	45
6.5.1.3	Ja-Sagen.....	46
6.5.2	Beobachtungsitems.....	47
6.5.2.1	Passepartout-Wörter .....	47
6.5.2.2	Einzelspiel.....	47
6.5.2.3	Rollenübernahme .....	48
6.5.2.4	Passivität.....	49
6.5.2.5	Aktivität .....	49
6.5.2.6	Aktiver Rückzug .....	50
6.5.2.7	Nachahmung.....	50
6.5.2.8	Orientierung an Gesprächspartnern und Kontext .....	51
6.5.2.9	Pseudofragen.....	52
6.5.2.10	Inadäquate Antwort auf Fragen .....	53
6.5.2.11	Schlüsselwortstrategie .....	53
6.5.3	Bekräftigende Items .....	54
6.5.3.1	Sprachproduktion .....	54
6.5.3.2	Spielverhalten .....	55
6.5.3.3	Aufmerksamkeit .....	56
6.5.3.4	Anamnese.....	56
6.5.4	Verworfen Items .....	57
6.6	Kurz-Evaluation.....	57
6.7	Auswertung des Beobachtungsbogens .....	58
6.8	Zuteilung zum bio-psycho-sozialen Modell der ICF .....	59

6.9	Gütekriterien.....	62
<b>7</b>	<b>Schlussüberlegungen und Beantwortung der Fragestellung .....</b>	<b>64</b>
7.1	Forschungsstand und Ausblick.....	64
7.2	Beantwortung der Fragestellung.....	64
7.3	Überprüfung der Hypothesen .....	65
7.4	Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die Praxis.....	66
7.5	Reflexion des Arbeitsprozesses .....	67
<b>8</b>	<b>Verzeichnisse .....</b>	<b>69</b>
8.1	Literaturverzeichnis .....	69
8.2	Begleitende Literatur .....	73
8.3	Tabellenverzeichnis.....	74
8.4	Abbildungsverzeichnis.....	75

## **Anhang**

## **Dank**

Unser Dank geht an Wolfgang G. Braun für die fachliche Beratung, Betreuung und Unterstützung im Entwicklungsprozess der Bachelorarbeit. Wir danken den Interviewpartnerinnen für ihre hervorragende Unterstützung und ihre fachliche Kompetenz. Ebenso gebührt unser Dank allen Beteiligten für das Lektorat sowie all jenen, die uns im Prozess unterstützt und welche zum Gelingen unserer Bachelorarbeit beigetragen haben.

## Vorbemerkungen

In der heutigen Zeit wird in pädagogischen Fachkreisen die Bedeutsamkeit der Früherkennung von Schwierigkeiten im Spracherwerb, also der Produktion und Rezeption, immer stärker betont. Dabei stellt sich die Frage nach den Möglichkeiten der zuständigen Fachpersonen im Frühbereich, welche zusätzlich zu den Eltern und Bezugspersonen die Gelegenheit haben, Schwierigkeiten zu erkennen und eine Beratung oder Abklärung zu veranlassen.

Der Fokus dieser Entwicklungsarbeit liegt auf der Erarbeitung einer Entscheidungshilfe zur Erkennung von Schwierigkeiten im Sprachverständnis. Dazu werden anhand methodischer Forschungsschritte Beobachtungskriterien ermittelt, mit Hilfe derer die Zielgruppe der Fachpersonen im Frühbereich die Entscheidung treffen kann, ob eine logopädische Beratung oder Abklärung notwendig erscheint oder nicht.

Im Folgenden werden zur Verständlichkeit der Arbeit einige Vorbemerkungen zu den Schreibweisen und Termini aufgeführt:

- Zu Gunsten einer besseren Lesbarkeit wird in der vorliegenden Arbeit davon abgesehen, die männliche und weibliche Geschlechtsform zu nennen. Es wird jeweils eine der beiden Formen verwendet, wobei die andere stets eingeschlossen ist.
- In den Zitaten werden Schreibweisen und Fachbegriffe der Autorinnen verwendet.
- Bis einschliesslich zwölf werden Zahlen ausgeschrieben. Danach werden die arabischen Ziffern verwendet. Dies gilt ebenfalls bei Aufzählungen (z.B. „drittes“). Für Kapitelangaben im Text, sowie bei Abbildungs-, Tabellen- und Anhangsverweisen finden arabische Ziffern Verwendung.
- Altersangaben erfolgen ab 24 Monaten in Jahren. Es wird folgende Schreibweise verwendet: Jahr; Monat. Für 36 Monate entspricht dies 3;0 Jahre und für 42 Monate 3;6 Jahre. In wörtlichen Zitaten wird ausschliesslich die von den Autorinnen gewählte Form der Altersangabe übernommen.
- Begriffe wie „Sprachverständnisstörung“, „Rezeptive Störung“, und andere werden in der Arbeit synonym verwendet (s. Kapitel 2.2.1).
- Begriffe wie „Items“ und „Beobachtungskriterien“ werden synonym verwendet.
- Begriffe wie „Entscheidungshilfe“, „Screening“ und „Beobachtungsbogen“ werden synonym verwendet und beziehen sich auf das fertige Produkt.
- Begriffe wie „Schwierigkeiten“, „Probleme“ und „Auffälligkeiten“ im Sprachverständnis werden synonym verwendet.
- Von „Störungen“ ist dann die Rede, wenn eine diagnostizierte „Störung des Sprachverständnisses“ vorliegt.

- Fachpersonen im Frühbereich (Logopädinnen, Erzieherinnen, etc.) werden den anderen Diplom- und Bachelorarbeiten (s. Kapitel 1.1) folgend und zur besseren Lesbarkeit in der Arbeit durch die Bezeichnung FIFs abgekürzt.
- Beispielsätze werden in standarddeutscher Sprache geschrieben. Ausnahmen gelten bei Zitaten und bei Sätzen mit schweizerdeutschen Sprachmerkmalen.

Der „SprachverständnisKompass“ zählt zu den Kompassen, welche aus früheren Diplombeziehungsweise Bachelorarbeiten (s. Kapitel 1.1) entstanden sind. Er gehört nicht wie diese zum PSI-Projekt „Prävention von Sprachentwicklungsstörungen in pädagogischen Institutionen“ der Hochschule für Heilpädagogik HfH in Zürich. Dennoch wird im Rahmen eines Rektoratsprojektes eine professionelle Gestaltung von der HfH Zürich finanziert und die Mappe wird in gedruckter Form vorliegen. Der Kompass und die gesamte Bachelorthese werden zudem auf [www.logopaedieundpraevention-hfh.ch](http://www.logopaedieundpraevention-hfh.ch) digital zur Verfügung stehen.



## 1 Einleitung

Die Bedeutsamkeit des Sprachverständnisses für die Gesamtentwicklung des Kindes wird von diversen Autoren und Fachpersonen mehrfach bestätigt. So meint Mathieu (2000):

Das Sprachverständnis steht in engem Zusammenhang mit der Gesamtentwicklung des Kindes. Das Kleinkind macht Erfahrungen mit den Menschen und den Gegenständen. Es bemerkt, dass die Menschen zu Dingen und Situationen Worte (Klangbilder) sagen und entdeckt, dass diese Worte etwas mit den Gegenständen zu tun haben. Nach und nach integriert es diese Erfahrungen und beginnt, die Welt der Menschen mit der Welt der Gegenstände zu verbinden. (S. 83)

Aus dieser Feststellung ist ersichtlich, welche Bedeutung das Sprachverständnis für ein Kind hat. Nur durch das Verstehen von Sprache kann es auch lernen, die Welt zu verstehen.

Eine grosse Menge an Erfahrungen und somit auch an Fortschritten werden dem Kind durch fehlendes Sprachverständnis verwehrt. Entgegen der offensichtlichen Bedeutsamkeit des Sprachverständnisses nahm es in der Forschung und der Praxis lange Zeit einen Platz hinter der Sprachproduktion ein. Auch heute werden viele Kinder nicht auf das Sprachverständnis abgeklärt und der Beobachtung und Behandlung des Sprachverständnisses wird nicht in gleichem Masse Rechnung getragen wie der Sprachproduktion (vgl. Mathieu, 2000).

Elben (2002) bestätigt dies:

In der Beschreibung und Erforschung der kindlichen Sprachentwicklung wurde lange Zeit der Sprachproduktion der Vorrang gegeben. Gerade in der frühen sprachlichen Entwicklung standen die ersten produzierten Wörter und Sätze im Mittelpunkt des Interesses, nur geringe Beachtung erhielt das, was das Kind sprachlich verstehen konnte. (S. 1)

Es stellt sich die Frage, wie dieses Defizit in der Forschung, Beobachtung und Behandlung zustande gekommen ist. Zollinger (2007) klärt diese Fragestellung grösstenteils mit der Feststellung, dass das Sprachverständnis und damit auch dessen Störungen als solche nie direkt beobachtbar sind. Ein weiterer Grund dafür kann nach Zollinger (2008a) die Unsicherheit darüber sein, was das Sprachverständnis genau ist und wo es einzuordnen ist (s. Kapitel 2.1). Sie betont zudem: „Der Hauptgrund, dass das Sprachverständnis übersehen oder überhört wird, liegt wahrscheinlich in der Tatsache, dass es weder gesehen noch gehört werden *kann*: das Sprachverständnis ist nicht beobachtbar!“ (Zollinger, 2008a, S. 65). Auch Gebhard (2008) meint:

Die rezeptive Seite des Sprachverhaltens – und damit auch deren Störungen – wurde ganz im Gegensatz zur expressiven Seite wohl deshalb, weil sie keine direkt beobachtbaren Aktivitäten bedingt, über lange Jahre als passives Geschehen betrachtet; ein treffender Beleg dafür ist hier etwa der Begriff des ‚passiven Wortschatzes‘. (S. 8)

Die Notwendigkeit der Früherkennung von Schwierigkeiten im Sprachverständnis wird durch die Folgen bewusst, die das Leben des Kindes stark beeinflussen können.

Sprache hat eine bedeutende Funktion im Schulalltag eines Kindes, denn sie ist das zentrale Medium, um Lernstoff zu vermitteln. Für Kinder mit einem erschwerten Sprachverständnis bedeutet dies, dass ihre Lernmöglichkeiten massiv beeinträchtigt sind. Auch belasten Schwierigkeiten im Sprachverständnis fast alle Kommunikationssituationen des Alltags (vgl. Baur & Endres, 1999).

## **1.1 Themenwahl und Vorverständnis**

Schon zu Beginn der Überlegungen zum Thema der Bachelorarbeit war klar, dass eine Entwicklungsarbeit im Zusammenhang mit Kindern im Zentrum stehen soll.

Die Diplom- beziehungsweise Bachelorarbeiten zu den Themen „Sekundäre Prävention bei Verdacht auf SSES“ (Brand, Bründler & Englert, 2009), „Prävention bei Stotterverdacht“ (Baumann & Boltshauser, 2008), „Sekundäre Prävention bei Verdacht auf eine Aussprachestörung“ (Caminada, Eggenberger & Fehr, 2011) und „Sekundäre Prävention von Schwierigkeiten im Leseerwerbsprozess“ (Rüegger & Sinniger, 2011) aus den Jahren 2008 bis 2011 inspirierten dazu, dieser Art von Entwicklungsprojekt zu folgen. In Anlehnung an diese Arbeiten und den daraus entstandenen *Kompassen* entwickeln die Autorinnen eine Entscheidungshilfe für Schwierigkeiten im Sprachverständnis.

Die Kompassse überzeugen in ihrer einfachen Handhabung und Durchführbarkeit. Die Idee der Entwicklung einer Entscheidungshilfe für betroffene Fachpersonen zur Weiterleitung an eine Logopädin zur Diagnosestellung ist in Hinblick auf die Wichtigkeit der Früherkennung sinn- und wertvoll.

Die Definition der Ziele und Zielgruppe, sowie die Herleitung der Hypothesen, Fragestellungen und methodischen Entscheide sind in den folgenden Kapiteln 1.2 bis 1.5 erläutert.

## **1.2 Zieldefinition und Zielgruppe**

Das Ziel dieser Bachelorarbeit ist die Erarbeitung von relevanten Beobachtungskriterien und somit die Entwicklung eines Hilfsmittels zur Früherkennung von Schwierigkeiten im Sprachverständnis. Zusammenfassend werden hier die Kriterien aufgeführt, welche diese Entscheidungshilfe erfüllen soll.

- Sie hilft bei der Entscheidung, ob ein Kind von 3;0 bis 4;6 Jahren logopädisch abgeklärt werden soll.

- Sie bildet eine Grundlage für das praktische Wissen über Schwierigkeiten im Sprachverständnis.
- Sie sensibilisiert Fachpersonen im Frühbereich für Beobachtungen im Bereich des Sprachverständnisses.
- Sie ist bei Kindern im Alter von 3;0 bis 4;6 Jahren von FIFs anwendbar.
- Sie ist durch Literaturrecherchen und Datenerhebung in Form von Experteninterviews abgestützt.
- Sie ist einfach und mit wenig Zeitaufwand durchführbar.

Wichtig zu betonen ist die Tatsache, dass die Entscheidungshilfe nicht dazu dient, eine Diagnose zu stellen. Die Anwendergruppe besteht aus Fachpersonen, welche mit Kindern in diesem Altersbereich arbeiten. Dies können Kindergartenlehrpersonen, Krippenleiterinnen, Erzieherinnen oder andere sein.

Der „SprachverständnisKompass“ ist auf Kinder mit Deutsch als Muttersprache ausgerichtet. Bei fremdsprachigen Kindern müssen die Beobachtungskriterien individuell kritisch betrachtet werden. Die Zielgruppe besteht somit aus Kindern im Alter von 3;0 bis 4;6 Jahren.

### **1.3 Fragestellung**

Aufgrund der mangelnden Thematisierung des Sprachverständnisses in der Entwicklung des Kindes und des häufigen Übersehens von Sprachverständnisstörungen ist es wichtig, das Thema des Sprachverständnisses genauer zu analysieren und Beobachtungskriterien herauszuarbeiten, welche eine Steigerung der Früherkennung ermöglichen könnten. Entsprechend wurde folgende zweiteilige Forschungsfrage formuliert.

*Welche übereinstimmenden oder prägnanten Beobachtungskriterien werden von Fachpersonen genannt, die im Alter von 3;0 bis 4;6 Jahren auf Schwierigkeiten im Sprachverständnis hindeuten und damit für eine Beratung oder Abklärung durch eine Logopädin sprechen?*

*Lässt sich aus den genannten Beobachtungskriterien und vor dem Hintergrund bestehender Fachliteratur eine Entscheidungshilfe für im Vorschulalter und Kindergartenalter tätige Fachpersonen generieren, die im Sinne einer Früherkennung eine logopädische Beratung oder Abklärung indiziert?*

Die Forschungsfrage fokussiert sich aufgrund von erreichten Meilensteinen in der Semantik-Lexik und der Morphologie-Syntax auf Kinder ab 3;0 Jahren. Daher kann man sagen, dass

von diesem Alter an die Grundbausteine der Sprache erworben sind und somit auch rezeptive Auffälligkeiten besonders zum Tragen kommen können (vgl. Grimm, 1999). Auch Penner, Kölliker Funk und Zimmermann bestätigen den Meilenstein in der Grammatik: „Im Alter von ca. 2;6 erwirbt das sprachunauffällige Kind alle drei funktionalen Bereiche der Satzstruktur und meistert somit den Kern der Zielgrammatik“ (1992, S. 65). Zwischen 3;0 und 4;0 Jahren stellt die genauere Analyse der produzierten Äusserungen diese als Spiegel des Sprachverständnisses dar (vgl. Mathieu, 2000). Das Produkt, ein Screeningverfahren, dient zur Früherkennung von Schwierigkeiten im Sprachverständnis. Daher sollen auch Beobachtungssitems für Kinder bis 4;6 Jahre generiert werden, um Auffälligkeiten im Sprachverständnis rechtzeitig erkennen zu können, bevor schulische Anforderungen steigen und sich Sekundärsymptomaten herauskristallisieren können.

Aus dem ersten Teil der Fragestellung ist ersichtlich, dass zusätzlich zu den übereinstimmenden auch prägnante Beobachtungskriterien beachtet werden. Unter prägnanten Beobachtungskriterien versteht man selten genannte, jedoch für die Interviewpartnerin, die Autorinnen oder die überprüfte Literatur subjektiv gewertete wichtige Items, welche auf logopädischem Vorwissen beruhen, sowie auch Beobachtungssitems, die viel über das Verstehen eines Kindes Aufschluss geben können.

Die Forschungsfrage bezieht sich sowohl im ersten wie auch im zweiten Teil auf Kinder mit einer rezeptiven Sprachentwicklungsschwierigkeit. Daher werden Kinder mit einer Hörstörung, geistiger Behinderung, frühkindlichem Autismus und dem Landau-Kleffner-Syndrom nicht in die Forschungsfrage mit einbezogen (vgl. Amorosa & Noterdaeme, 2003).

## **1.4 Hypothesen**

Folgende Hypothesen werden zum ersten Teil der in Kapitel 1.3 aufgeführten Forschungsfrage aufgestellt:

- Hypothese 1: Die Interviewpartnerinnen nennen sprachliche und nichtsprachliche Beobachtungskriterien zum Sprachverständnis.
- Hypothese 2: Die Interviewpartnerinnen nennen Beobachtungskriterien betreffend des Spielverhaltens und der Sprachproduktion.
- Hypothese 3: Die Interviewpartnerinnen nennen Beobachtungskriterien, welche in der Literatur bis anhin nicht anzutreffen sind.

Zum zweiten Teil der Fragestellung werden folgende Hypothesen formuliert:

- Hypothese 4: Aus den genannten Beobachtungskriterien lässt sich ein Beobachtungsbogen ableiten, welcher die Entscheidung „Logopädische Abklärung ja oder nein?“ unterstützt.
- Hypothese 5: Der Beobachtungsbogen beinhaltet häufig erwähnte und prägnante Beobachtungskriterien.

## **1.5 Methodische Entscheide und Einordnung des Entwicklungsprojekts**

Im Zentrum dieser Bachelorarbeit steht die Erarbeitung einer Entscheidungshilfe für die Früherkennung von Schwierigkeiten im Sprachverständnis, welche mit Hilfe von Fachliteratur und Interviews mit Fachpersonen generiert wird. Ausführungen zur Thematik der Früherkennung sind im Kapitel 2.3 nachzulesen. Diese Arbeit bewegt sich im Rahmen der Forschungsarbeit in der qualitativen Sozialforschung. Das Vorgehen wird in das Forschungsdesign der Handlungsforschung eingeordnet (vgl. Mayring, 2002).

Die Befragung der Fachpersonen erfolgt anhand problemzentrierter und halbstrukturierter Interviews. Mit Hilfe der Literatur wird eine deduktive Kategorieneinteilung gebildet, welche durch die transkribierten Interviews, die mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet werden, induktiv erweitert wird. Anhand der Auswertungen der Interviews und der Fachliteratur wird, wie im zweiten Teil der Forschungsfrage ersichtlich, eine Entscheidungshilfe erarbeitet (vgl. Cropley, 2008; Flick, 2007; Mayring, 2002).

Die Ausführungen zum Forschungsdesign und der Methodik sind in Kapitel 3 und 4 zu finden.

## **1.6 Rahmenbedingungen**

Zur Interviewdurchführung werden bereits im Juli 2011 erste schriftliche Anfragen verschickt. Von September bis Oktober wird die endgültige Terminvereinbarung abgeschlossen. Die Interviews sollen in Abhängigkeit der zeitlichen Ressourcen der Interviewpartnerinnen möglichst bis Mitte oder Ende Oktober durchgeführt und transkribiert werden. Ein Ziel ist, zu diesem Zeitpunkt, nach intensivem Literaturstudium, die theoretischen Grundlagen in groben Zügen verfasst zu haben. Somit kann mit der Auswertung und Verarbeitung der Daten begonnen werden. Bis spätestens Mitte Januar 2012 soll die Arbeit zum Korrekturlesen weitergereicht werden.

Nach Abgabe der Arbeit am 19. Februar 2012 wird in enger Zusammenarbeit mit Wolfgang G. Braun die eigentliche Entscheidungshilfe, der „SprachverständnisKompass“, generiert, sodass sie zur Präsentation der Bachelorthese in gedruckter Form vorliegt.

## **2 Theoretische Grundlagen**

Das Ziel dieses Kapitels ist, die theoretischen Grundlagen zum Sprachverständnis und dessen Störungen zu erläutern. Im Kapitel 2.1 wird auf Definitionen, Modelle der Sprachrezeption und den ungestörten Erwerb des Sprachverständnisses eingegangen. Das Kapitel 2.2 beinhaltet Unterkapitel, welche die Terminologie und Definitionen, sowie mögliche Ursachen von Sprachverständnisschwierigkeiten aufzeigen. Ebenfalls sind der Verlauf von Schwierigkeiten im Sprachverständnis, die mögliche Symptomatik und Sekundärsymptomatik und ein kurzer Einblick in diagnostische Mittel erläutert. Als weiteres und ergänzendes Thema wird die Früherkennung und ihre Bedeutung beleuchtet.

### **2.1 Sprachverständnis**

#### **2.1.1 Definitionen**

Mathieu (2008b) definiert das Sprachverständnis folgendermassen: „Sprache verstehen ist ein innerer Prozess, der nicht direkt einsehbar ist... Sprache verstehen ist aber nicht ein rein technischer Vorgang, sondern eine mehrdimensionale Fähigkeit“ (S. 5).

Schrey-Dern (2006) verweist auf Müller (1996) und Rausch (2003), welche das Sprachverständnis auf zwei Ebenen definieren. Beim Sprachverständnis handelt es sich zum einen um die Fähigkeit, einem linguistischen Input (Wörter, Sätze, Texte) den Sinn zu entnehmen (Sprachverständnis im engeren Sinne), zum anderen um das Zusammenwirken aller Fähigkeiten, Sprache in einer natürlichen Kommunikationssituation eine Bedeutung zu geben (Sprachverständnis im weiteren Sinne) (vgl. Schrey-Dern, 2006).

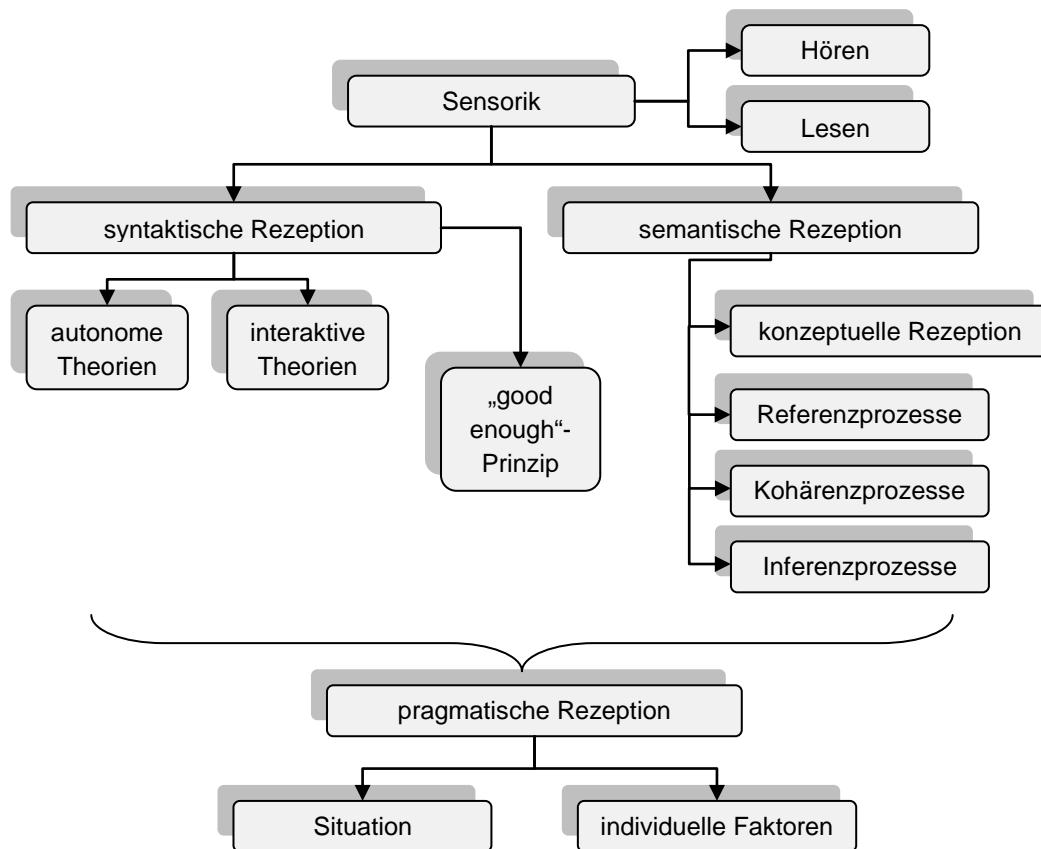
Um den Gesprächspartner verstehen zu können, müssen mehrere Faktoren gegeben sein. Als Grundlage gilt ein funktionierendes Hörorgan. Man muss dazu in der Lage sein, die vom Gegenüber ausgesendeten Schallwellen – das Gesprochene – anatomisch und organisch korrekt zu empfangen. In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass die Kinder, für welche der Beobachtungsbogen konzipiert wird, keine Hörbeeinträchtigung haben.

#### **2.1.2 Modelle der Sprachrezeption**

Es existieren verschiedene Ansichten zum Prozess der Sprachrezeption. Die in Abbildung 1 aufgeführte Grafik beschreibt die Sprachrezeption aus psycholinguistischer Sicht.

Aus dieser Perspektive werden sprachliche Informationen zu Beginn mittels der Sensorik erkannt, anschliessend auf syntaktischer und semantischer Ebene verarbeitet und zum Schluss auf pragmatischer Ebene in den aktuellen Kommunikationszusammenhang ge-

bracht. Sensorisch kann Sprache mittels Hören oder Lesen erkannt werden. Dafür müssen, wie im Kapitel 2.1.1 bereits erwähnt, die anatomischen und physiologischen Grundlagen zum Hören erfüllt sein.



**Abbildung 1 Psycholinguistisches Rezeptionsmodell** (in Anlehnung an Rickheit et al., 2007)

Bei der syntaktischen Rezeption unterscheiden Rickheit, Sichelschmidt und Strohner (2007) zwischen autonomen und interaktiven Theorien. Sie erklären: „Die *autonomen Theorien* gehen auf die strukturalistisch-linguistische Überzeugung zurück, die sprachliche Kompetenz des ‚idealen Sprecher-Hörers‘ bestehe wesentlich aus dem Wissen über syntaktische Regeln“ (S. 97). Äusserungen werden folglich zunächst syntaktisch analysiert und erst im zweiten Durchlauf wird die syntaktische Struktur semantisch interpretiert. Im Gegensatz dazu gehen interaktive Theorien davon aus, dass eine grobe semantische Analyse entweder vor der syntaktischen oder gleichzeitig erfolgt. Funktionale Theorien in der modernen Psycholinguistik gehen vom „good enough“-Prinzip aus.

Demnach müssen Rezipienten in vielen Fällen weder die Syntax noch die Semantik eines Satzes bis in die letzten Feinheiten analysieren, um den aktuellen kommunikativen Anforderungen Genüge zu leisten.... Dem ‚good enough‘-Prinzip zufolge stehen die syntaktischen wie auch die semantische Rezeption im Dienste zwischenmenschlicher Kommunikation. (Rickheit et al., 2007, S. 98)

Die semantische Rezeption beinhaltet mindestens drei Aspekte - den konzeptuellen, den referentiellen und den kompositionalen Aspekt. Hinzu kommen Inferenzprozesse, welche den kreativen Teil der Rezeption einnehmen. Bei der konzeptuellen Rezeption wird die Bedeutung von Sprachausdrücken zu Konzepten zugeordnet. „Konzepte wiederum beziehen sich auf Klassen von Objekten, Ereignissen oder Sachverhalten; sie sind immer mit anderen Konzepten zusammen in kognitiven Strukturen eingeordnet“ (Rickheit et al., 2007, S. 66). Bei Referenzprozessen wird zwischen sprachlichen Ausdrücken und Objekten der umgebenden Welt ein Bezug hergestellt. Damit wird klargestellt, auf welche Gegenstände sich die jeweilige Äusserung bezieht. Unter Kohärenzprozessen versteht man aus psycholinguistischer Sicht den Grad der semantischen Verknüpfung der entsprechenden mentalen Repräsentationen und die kognitiven Prozesse, bei denen das Langzeitgedächtnis und das Arbeitsgedächtnis beteiligt sind. Bei Inferenzprozessen findet das „Hinausdenken“ über das Gesagte statt. Es werden Wissensbestände aktiviert, welche für die Verarbeitung der Information nicht direkt angesprochen werden. Nach der syntaktischen und semantischen Rezeption wird die sprachliche Information in die kommunikative Situation eingebettet. Zudem können individuelle Faktoren wie das unterschiedliche Weltwissen, welches zu verschiedenen ausgeprägten Inferenzprozessen führen kann, sowie der emotionale Zustand des Hörers auf die Rezeption einwirken (vgl. Rickheit et al., 2007).

Nach Zollinger (2008a) spielen bei der Sprachrezeption sprachliche, kommunikativ-soziale und kognitive Prozesse eine wichtige Rolle. Unter sprachlichen Kompetenzen werden phonologische, semantische und syntaktische Verstehensleistungen verstanden. Das Kind muss den auditiven Input verarbeiten, das Wort in seiner Bedeutung verstehen und im Satz einordnen können. Kommunikativ-soziale Prozesse beschreiben die pragmatischen Fähigkeiten. Das Kind versteht, wann eine Äusserung ironisch gemeint ist oder ob ein Satz als Tatsache oder Aufforderung geäussert wird. „Um eine Äusserung zu verstehen, muss der Zuhörer sich nicht nur den Kontext vorstellen, auf den sich diese bezieht, sondern diesen zugleich den Absichten des Sprechers entsprechend *verändern*“ (Zollinger, 2008a, S. 67). Diese Fähigkeiten gehören zu den kognitiven Prozessen. Das Zusammenspiel all dieser oben genannten Faktoren zeigt, dass das Sprachverständnis ein multidimensionaler Prozess ist (vgl. Zollinger, 2008a). Wenn diese verschiedenen Faktoren gegeben sind, kann ein Kind Sprache verstehen.

### **2.1.3 Ungestörter Erwerb**

Im Folgenden wird der ungestörte Erwerb des Sprachverständnisses aufgezeigt. Dabei berufen sich die Ausführungen auf die Fachliteratur von Zollinger (2008a) und Mathieu (2000).



Die Meilensteine werden aufgrund der Lesbarkeit grob in die Kategorien „Kleinkind“, „Vorschulkind“ und „Schulkind“ eingeteilt.

### **Das Kleinkind**

Ein erstes Sprachverständnis entwickelt sich zwischen fünf und acht Monaten. In dieser Zeit beginnt das Kind, den akustischen Input mit einem Gegenstand zu verknüpfen, ohne aber dessen Bedeutung zu verstehen. Im Alter von neun bis zwölf Monaten werden erste situationsbezogene Äusserungen verstanden. Das Kind beginnt, das von der Mutter Gesagte mit einem Gegenstand oder einer Handlung zu verbinden. Unterstützend dabei wirkt der referentielle Blickkontakt, welcher sich in dieser Zeit das erste Mal zeigt. Das Triangulieren ist eine Voraussetzung für ein gutes Sprachverständnis. Das Kind schaut auf einen Gegenstand und wendet den Blick dann zur Mutter, welche den Gegenstand benennt. Zum Beispiel schüttelt das Kind die Rassel und schaut dann voller Erwartung zur Mutter, die sagt: „Oh schön, schüttelst du die Rassel? Macht die Rassel ein lustiges Geräusch?“. Drei Grundbedingungen müssen beim Aufbau des referentiellen Blickkontaktes erfüllt sein: „... a) das Kind interessiert sich für den Gegenstand bzw. die entsprechende Handlung; b) es interessiert sich für die Reaktion anderer bzw. deren Kommentar und c) es kann die beiden Interessen verbinden und integrieren“ (Zollinger, 1994, S. 112). Durch diesen Blickkontakt ist ein erstes lexikalisches Sprachverständnis möglich. Das erste Wortverständnis erwirbt das Kind mit zwölf Monaten. Dabei bezieht sich das Verstandene meist auf Handlungs- oder Gegenstandswörter. Das Kind orientiert sich stark an semantischen Einheiten. Daher wird es auf die Äusserung „Wirf die Tasse.“ so reagieren, dass es aus der Tasse trinkt, da ihm diese Handlung bekannt ist („Tu was du normalerweise in dieser Situation tust“). Ebenfalls am Ende des ersten Lebensjahres beginnt der Individuationsprozess. Das Kind versteht allmählich, dass es und die Mutter unterschiedliche Individuen sind, welche auch verschiedene Absichten haben und diese durch die Sprache ausdrücken können. Ab dem 15. Lebensmonat können nun mehrere Einheiten einer situationsbezogenen Äusserung verstanden, jedoch noch nicht verknüpft werden. Auf den vorherigen Satz „Wirf die Tasse.“ wird das Kind nun entweder einen Ball werfen oder aus der Tasse trinken. Es verknüpft nun den Gegenstand mit seiner Funktion, die Handlung wird durch den Gegenstand definiert. In dieser Phase kann man auch das Funktionsspiel beobachten. Ebenfalls durch die Weiterentwicklung der Individuation beginnt das Kind in diesem Alter „Nein“ zu sagen. Zwischen 15 und 18 Monaten werden situative Aufforderungen – wenn die benannten Gegenstände in der Situation vorhanden sind – verstanden und ausgeführt.

Zollinger (2008a) sagt: „Die wichtigste Phase der Sprachverständnissentwicklung erreicht das Kind gegen Ende der sensomotorischen Periode und mit dem Höhepunkt des Individuationsprozesses, d.h. zwischen 18 und 24 Monaten“ (S. 71). In diesem Lebensabschnitt ent-

wickelt sich ebenfalls die Objektpermanenz, das heisst, das Kind versteht auch Begriffe, welche sich auf nicht-anwesende Gegenstände beziehen. Das Kind beginnt durch das Symbolspiel die vorherige Verbindung zwischen Handlung und Gegenstand zu lösen. Es ist dem Kind nun möglich, eine Vorstellung aufzubauen und „so zu tun als ob“. Es bemerkt, dass Sprache etwas bewirken kann und schenkt dem Resultat einer Handlung mehr Beachtung. Kinder, welche älter als 2;0 Jahre sind, interpretieren einfache, aber auch syntaktisch komplexere Sätze so, dass sie für sie eine Bedeutung erhalten. Beispielsweise werden Kinder in diesem Alter den Satz „Das Mädchen stösst den Knaben.“ so interpretieren, dass der Knabe das Mädchen stösst, da diese Situation ihrer Erfahrung nach vielleicht mehr Sinn ergibt. Diese „Wahrscheinlichkeits-Interpretation“ wird auch als pragmatische Strategie bezeichnet. Ausserdem ist es ihnen mit 2;0 Jahren möglich, zwei Einheiten einer situationsbezogenen Äusserung zu verstehen. Zum Beispiel wird das Kind der Puppe mit dem Löffel zu essen geben, egal ob man sagt „Gib der Puppe zu essen.“ oder „Gib der Puppe mit dem Löffel zu essen.“ (solange nur dieser zur Verfügung steht). Weiter wendet das Kind in dieser Phase auch die „Kind-als-Handelndes-Strategie“ an. Dies bedeutet, dass das Kind immer die Handlung an die eigene Person bindet. Wenn man den oben genannten Satz zu „Der Bär gibt der Puppe zu essen.“ verändert, so wird das Kind zuerst den Bären und dann die Puppe füttern. Die Handlung wird immer von ihm selbst ausgeführt. Erst im darauffolgenden halben Jahr wird das Kind durch das Symbolspiel eine Dezentrierung erreichen, welche es ihm ermöglicht, die Handlung von der eigenen Person zu lösen. Mathieu (2000) meint zudem, das Kind kann „Ab etwa zweieinhalb Jahren ... absurde Aufforderungen wie bspw. ‚Wirf die Tasse weg‘ verstehen und diese mit dem Wort ‚Nein‘ zurückweisen. Dies kann es erst dann tun, wenn es die Aufforderung verstanden hat, d.h. sich davon eine Vorstellung machen konnte“ (S. 89).

### **Das Vorschulkind**

Mit 2;0 bis 3;0 Jahren kann das Kind zwei bis drei Einheiten einer nicht-situativen Äusserung verstehen. Nicht-situativ bedeutet, dass sich der Gegenstand oder die Handlung nicht mit der momentanen Situation erklären lässt oder das Kind die Aufforderung nicht mit der Situation stützen kann. Beispielsweise muss das Kind im Wohnzimmer die Aufforderung „Hol den Bär!“ so verstehen, dass es sich eine Vorstellung des Bären machen kann und weiss, dass dieser sich im Kinderzimmer befindet, wo es ihn holen kann.

Im Alter von 3;0 bis 4;0 Jahren kommt eine weitere wichtige Strategie zum Vorschein, das „Fragen“. Fragen sind „... immer ein Spiegel der Entwicklung des Sprachverständnisses.... Fragen verlangen nach einer Antwort und bewirken eine Überprüfung und Erweiterung des Sprachverständnisses. Die Art der Fragen ist wiederum eng mit der kognitiven Entwicklung des Kindes verknüpft“ (Mathieu, 2000, S. 90). Zu Beginn stehen „Wo“ und „Was“ im Vorder-

grund. Das Kind möchte beispielsweise wissen „Wo ist Papa hin?“ oder „Was ist das?“. Danach folgen die „Wer“-Fragen. Erst später kommen „Wie“, „Warum“ und „Wieso“. Zum Schluss folgen „Wann“-Fragen. Hierfür muss das Kind bereits eine zeitliche Vorstellung haben.

Zwischen 3;6 und 4;0 Jahren entwickelt das Kind die syntaktische Strategie. Diese ermöglicht ihm ein erstes Satzverständnis. Subjekt-Verb-Objekt-Sätze werden korrekt verstanden, jedoch keine Passivsätze, da das Kind die Wortreihenfolge übergeneralisiert (Wortreihenfolgestrategie). Es sieht das erste erwähnte Nomen immer als Subjekt und das zweite als Objekt an, weswegen es auch den Satz „Die Katze wird vom Hund gejagt.“ als „Die Katze jagt den Hund.“ interpretiert. Wenn das Kind anfängt, sich auf die Syntax zu verlassen, wird es ihm auch möglich, zusammenhängende Geschichten zu verstehen. Das Verstehen von Erzählungen ab etwa 4;0 Jahren zählt zu den wichtigsten Errungenschaften im Vorschulalter. „Bis das Kind lernt, alle syntaktischen Strukturen seiner Muttersprache korrekt zu analysieren, vergehen noch mindestens weitere fünf Jahre“ (Zollinger, 2008a, S. 69).

Mathieu (2000) berichtet: „Veit (1992, 17) hat in einer Untersuchung festgestellt, dass ca. 95% der vierjährigen Kinder ein Singular- und Pluralformverständnis haben“ (S. 93). Da es in diesem Alter jedoch noch zu vielen Unklarheiten kommt und die Pluralform zum Teil von den Kindern inadäquat verwendet wird, kann man erst im Alter von 5;0 Jahren davon ausgehen, dass das Kind die Pluralmorphologie sicher beherrscht. Ebenfalls in diesem Alter beginnt das Kind ein erstes Verständnis für Raum und Zeit zu entwickeln. Dies gilt als wichtige Grundlage für den Erwerb von korrekt verstandenen Zeitformen. Um die oben genannten Faktoren verstehen zu können, wendet das Kind im Alter von 5;0 Jahren die grammatische Strategie an. Ab der konkret-operationalen Phase, welche im Alter von 6;0 Jahren beginnt, entwickelt das Kind ein Verständnis für komplexere Satzformen. So ist es nun möglich, Satzgefüge wie „bevor“, „nachdem“, „weil“ und „während“ zu verstehen. Das Kind erlangt die Äusserungsfolge- beziehungsweise Ereignisfolgestrategie. Es ist in der Lage zu verstehen, dass die Reihenfolge der im Satz erwähnten Handlungen nicht der Reihenfolge der tatsächlichen Handlungen entsprechen muss.

### **Das Schulkind**

Zu Beginn des Schulalters wendet das Kind oft noch die Strategie der Rollenkonservierung an. Das heisst, dass bei zwei verbundenen Hauptsätzen das Subjekt des ersten Satzes auch als Subjekt des zweiten, angehängten Satzes verstanden wird. Zum Beispiel wird der Satz „Der Junge redet mit dem Mädchen und dann winkt sie einem anderen Mädchen“ so verstanden, dass der Junge mit dem Mädchen redet und er dann einem anderen Mädchen zuwinkt. Diese Übergeneralisierung des Subjektes wird auch noch bei achtjährigen Kindern mit unauffälligem Spracherwerb beobachtet.

In nachfolgender Tabelle werden die wichtigsten Meilensteine und Strategien des Sprachverständniserwerbs nochmals kompakt aufgelistet. Handelt es sich um eine Strategie, so wird diese mit einem Pfeil (→) gekennzeichnet.

**Tabelle 1 Meilensteine & Strategien des Sprachverständniserwerbs** (in Anlehnung an Gebhard, 2008; Mathieu, 2000; Schrey-Dern, 2006; Zollinger, 2008a)

Alter	Beschreibung
5-8 Monate	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erste Assoziationen</li> <li>- Äusserungen werden mit einem Gegenstand verknüpft</li> </ul>
9-12 Monate	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erstes lexikalisches Sprachverständnis</li> <li>- Situationsbezogenes Sprachverständnis</li> <li>- Handlung wird vom Kontext definiert</li> <li>- Erster referentieller Blickkontakt</li> </ul>
8-14 Monate	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erste Integration von phonologischen und semantischen Eigenschaften (Laut wird Bedeutung zugeordnet)</li> <li>- Handlungssprache</li> <li>- Prosodie und Tonfall unterstützen Sprachverständniserwerbsentwicklung</li> </ul>
12 Monate	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erstes Wortverständnis: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stereotyper Art (Handlungs- oder Gegenstandswörter)</li> <li>• Lexikalische Einheit („Tu was du normalerweise in dieser Situation tust“)</li> </ul> </li> <li>- Beginn des Individuationsprozess</li> </ul>
12-18 Monate	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eigene Absichten unterscheiden sich von denen des Gesprächspartners (ist vom Individuationsprozess abhängig)</li> <li>→ Schlüsselwortstrategie</li> <li>→ Semantische Strategie</li> </ul>
ab 15 Monaten	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mehr als eine semantische Einheit der Äusserung wird verstanden. Die Einheiten können jedoch nicht verknüpft werden</li> <li>- Funktionsspiel: Handlung von Gegenstand definiert</li> <li>- „Nein“ sagen</li> </ul>
15-18 Monate	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Situationale Aufforderungen werden verstanden und ausgeführt</li> </ul>
18-24 Monate	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Höhepunkt der Individuation (Ende sensomotorische Periode) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objektpermanenz</li> <li>• Symbolspiel, Vorstellung aufbauen</li> </ul> </li> <li>- Resultat der Handlung wird beachtet; Sprache kann etwas bewirken</li> </ul>

ab 2;0 Jahren	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretation: „Wie die Dinge wirklich sind“</li> <li>- Handlung ist an eigene Person gebunden</li> <li>- Zwei Elemente in einer situationsbezogener Äusserung werden verstanden</li> <li>- Vergangenheitsverständnis</li> <li>→ Pragmatische Strategie</li> <li>→ Kind-als-Handelndes-Strategie</li> </ul>
2;0-2;6 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Handlung wird von eigener Person losgelöst</li> </ul>
ab 2;6 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Absurde Aufforderungen können verstanden und abgelehnt werden (Beispiel: „Wirf die Tasse.“)</li> </ul>
2;0-3;0 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zwei bis drei Einheiten von nicht-situativen Äusserungen werden verstanden</li> </ul>
3;0-4;0 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- W-Fragen: Wo, was, wer, wie, warum, wieso, wann</li> <li>- Das Kind handelt um zu verstehen</li> <li>→ Fragen (Spiegel der Entwicklung des Sprachverständnisses)</li> </ul>
3;6-4;0 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Subjekt-Verb-Objekt-Sätze werden verstanden, Passivsätze jedoch noch nicht</li> <li>→ Wortreihenfolgestrategie</li> <li>→ Syntaktische Strategie</li> </ul>
Bis 8;6 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Syntax sollte vollständig erworben sein</li> </ul>
ab 4;0 Jahren	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verstehen von Erzählungen (Textverständnis); kurze, in der Abfolge logische Geschichten</li> </ul>
5;0 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pluralmorphologie</li> <li>- Beginn von Zeit- und Raumverständnis (als Grundlage für Zeitformerwerb)</li> <li>→ Grammatische Strategie</li> </ul>
6;0 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verstehen von Satzgefügen möglich („bevor“, „nachdem“, „weil“ und „während“)</li> <li>→ Äusserungsfolge-/Ereignisfolgestrategie</li> </ul>
7;0 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Subjekt des einen Hauptsatzes wird auch zum Subjekt des verbundenen zweiten Hauptsatzes</li> <li>→ Strategie der Rollenkonservierung</li> </ul>

## **2.2 Schwierigkeiten im Sprachverständnis**

### **2.2.1 Definitionen und Terminologie**

Zur Bezeichnung einer diagnostizierten Störung des Sprachverständnisses sind in Fachkreisen viele Begriffe im Umlauf, welche weitgehend synonym verwendet werden. Dazu gehören beispielsweise Begriffe wie Sprachverständnisstörung, spezifische Sprachverständnisstörung, impressive Sprachstörung, impressiver Dysgrammatismus, kindliche Rezeptionsstörung und umschriebene rezeptive Sprachstörung (vgl. Gebhard, 2008; Noterdaeme, 2007).

Gemäss den Kriterien der ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems), herausgegeben von der Weltgesundheitsorganisation WHO, liegt bei einer rezeptiven Sprachstörung die Leistung im Sprachverständnis des Kindes unterhalb des seiner Intelligenz und seinem Alter angemessenen Niveaus. Diese Bedingung wird als Diskrepanzkriterium bezeichnet. Die Definition der ICD-10 schliesst Störungen des Sprachverständnisses aus, welche durch eine Intelligenzminderung (geistige Behinderung), durch eine Hörstörung, neurologische Erkrankungen (Aphasie, Landau-Kleffner-Syndrom), psychiatrische Störungsbilder (Mutismus, autistische Störungen) sowie durch Mehrsprachigkeit zu erklären sind. In der ICD-10 werden rezeptive Sprachstörungen in Kapitel F8 „Entwicklungsstörungen“ beschrieben. Dabei handelt es sich um eine Gruppe von Störungen, die in der frühen kindlichen Entwicklung ihren Ursprung haben. Eine rezeptive Sprachstörung kann aus linguistischer Sicht auf verschiedenen Ebenen erkannt werden: Lautebene (auditive Verarbeitungsstörung), Wortebene (Wortverständnis), Satzebene (Satzverständnis) und Textebene (Textverständnis) (vgl. Noterdaeme, 2007).

### **2.2.2 Ursachen**

Zahlreiche Studien über rezeptive Sprachstörungen konnten geringe Abweichungen in der Struktur und Funktion des Gehirns nachweisen. Deshalb spricht man von hirnnorganisch bedingten Syndromen. Im Allgemeinen kann jedoch eine Sprachverständnisstörung, wie alle Sprachentwicklungsstörungen, nicht durch eine einzige Ursache erklärt werden; sie ist multifaktoriellen Ursprungs. Anhand von Familien- und Zwillingsstudien wurde festgestellt, dass genetische Risikofaktoren eine Rolle spielen können. Wie diese jedoch vererbt werden, ist unklar (vgl. Noterdaeme, 2007).

Auch Amorosa und Noterdaeme (2003) äussern, dass die Ursachen der umschriebenen Sprachentwicklungsstörungen – zu denen auch Sprachverständnisstörungen zählen – nicht geklärt sind. Sie schildern für alle Sprachentwicklungsstörungen genetische, biologische und psychosoziale Risikofaktoren. Wie auch bei Noterdaeme (2007) wird zusammengefasst, dass genetische Faktoren eine wichtige Rolle spielen, jedoch die genaue Wirkungsweise

einer solchen genetischen Disposition noch nicht bekannt ist. Die biologischen Risikofaktoren werden unterteilt in pränatale (z.B. Infektionen der Mutter, Rauchen, Alkohol), perinatale (z.B. abnorme Lage bei der Geburt) und postnatale Risiken (z.B. Sepsis, Krämpfe). Die wichtigsten Faktoren im Bereich der psychosozialen Risiken scheinen gemäss einiger Längsschnittstudien der Ausbildungsstatus und der psychische Gesundheitszustand der Eltern zu sein. Andere Faktoren können unter anderem ein fehlendes soziales Netz, frühe Elternschaft und Konflikt in der elterlichen Beziehung sein. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass mögliche Folgen der biologischen Belastung sich im Entwicklungsverlauf abschwächen, während die Folgen einer dauerhaften psychosozialen Belastung persistieren (vgl. Amorosa & Noterdaeme, 2003).

Eine weitere mögliche Ursache für Sprachentwicklungsstörungen oder spezifisch für Störungen des Sprachverständnisses kann ein Defizit in der auditiven Wahrnehmung oder Verarbeitung sein. Sprachliche Fähigkeiten können nur entwickelt werden, wenn auditivsprachliche Reize aufgenommen und verarbeitet werden können. Um Sprache zu verstehen, muss das Hirn viele Teilleistungen miteinander abstimmen. Dazu gehören beispielsweise das Erkennen und Isolieren von sprachrelevanten Informationen, die Aufnahme und Kodierung akustischer Signale und der Vergleich von Gehörtem mit bereits Erfahrenem. Störungen in einer dieser Teilfunktionen kann im gesamten Sprachsystem zu Fehlleistungen führen (vgl. Amorosa & Noterdaeme, 2003).

### **2.2.3 Verlauf von Schwierigkeiten im Sprachverständnis**

Im folgenden Kapitel wird der mögliche Verlauf einer Sprachverständnisauffälligkeit aufgezeigt. Dieser wird wiederum in die drei Altersgruppen „Kleinkind“, „Vorschulkind“ und „Schulkind“ unterteilt, wobei im weiteren Verlauf der Arbeit vor allem das Vorschulkind im Fokus stehen soll. Dieses Kapitel hält sich an die Fachliteratur von Mathieu (2000) und Zollinger (2007).

#### **Das Kleinkind**

Wenn Kinder den triangulären Blickkontakt spät, selten oder gar nicht entdecken, kann die fehlende Interaktion zwischen Person und Gegenstand ein Hinweis auf Schwierigkeiten im Sprachverständnis sein. Diese Kinder entdecken die Wörter nicht aktiv und können die Bedeutung der Wörter nicht erfassen und keine Begriffe bilden. Jedoch machen die meisten Kinder im zweiten Lebensjahr über eine direkte Interaktion die Erfahrung, dass bestimmte Ereignisse durch entsprechende Wörter begleitet werden. Das Kind kann sich an Handlungsroutinen und am Alltag orientieren. Zum Beispiel fehlt auf dem gedeckten Mittagstisch ein Löffel. Daraufhin fordert die Mutter das Kind auf, den fehlenden Löffel zu holen. Das Kind

kann diese Handlung aufgrund des Kontexts und der Situation korrekt ausführen. Fordert man das Kind jedoch in einer Abklärungssituation während dem Spiel mit einer Puppe auf, einen Löffel zu holen, kann es die Aufforderung nicht korrekt ausführen und überreicht einem eventuell die Puppe oder den Kamm, mit welchem es die Puppe gerade bürsten wollte. Das Kind versteht die Aufforderung nicht und handelt so, dass es zum Kontext und der Situation passt.

Zudem muss das Kind den entscheidenden Schritt machen, zu entdecken, dass zu Gegenständen nicht nur Handlungen gehören, sondern auch passende Wörter, welche vom Gegenüber verstanden werden können. Diese Wörter können eine Reaktion, eine Veränderung beim anderen oder eine Veränderung in der Welt auslösen. Dieser Schritt ist bei fast allen Kindern mit einer Entwicklungsstörung verzögert. Die Kinder sind oft im Spiel auf die Handlung oder auf die Aufmerksamkeit des Gegenübers konzentriert, sodass sie nicht entdecken können, was sie mit ihren Handlungen und vor allem mit der Sprache bewirken können. Deshalb sind die Handlungen und die produzierten Wörter an den Gegenstand und die Handlung gebunden und können nicht von der Situation gelöst werden. Die Wörter werden nicht geäußert, um etwas zu bewirken, sondern erscheinen in Form einer „tönenden“ Begleitung. Solche Kinder beginnen oft nicht aktiv Fragen zu stellen und fallen durch einen verspäteten Sprechbeginn auf. Einige verfügen mit 3;0 Jahren über einen Wortschatz von nur fünf bis zehn Wörtern.

### **Das Vorschulkind**

Zwischen 3;0 und 4;0 Jahren beginnen fast alle Kinder, in Sätzen zu sprechen. „Analysiert man diese sprachlichen Äusserungen etwas genauer, sind die Produktionen jedoch ein genauer Spiegel der Schwierigkeiten im Sprachverständnis“ (Zollinger, 2007, S. 61). Die Sprache dient in erster Linie als Kommentar und Begleitung von Handlungen und Situationen. Die Bedeutung und Wirkung der Sprache steht nicht im Zentrum. Die von den Kindern benutzten Wörter bleiben oft leere Hülsen ohne differenzierte Begriffsbildung. Daher können sie den spielerischen Charme der Sprache und der Wörter nicht erfassen. Für dieses Alter typische Fragen fehlen oft. Es gibt jedoch auch Kinder, welche sehr viele stereotype Fragen stellen, an deren Antwort sie aber nicht interessiert scheinen. Die Fragen dienen hier zur Aufrechterhaltung der Kommunikation und dazu, Schwierigkeiten im Sprachverständnis zu überdecken. Viele Äusserungen der Kinder sind direkte Repetitionen vom Gesprächspartner, sogenannte Echolalien. Daher können Sätze aus starren Phrasen und Floskeln bestehen. Der Wortschatz ist weiterhin sehr eingeschränkt und Inhaltswörter werden oft durch Passepartout-Wörter wie beispielsweise „das“, „da“, „dort“ und „Dings“ ersetzt. Die Kinder fallen oft durch eine verwaschene und undeutliche Artikulation auf und zeigen teilweise Sprechunflüssigkei-



ten. Sie handeln häufig nach dem Prinzip der Schlüsselwortinterpretation, was oft zu Missverständnissen führen kann. Eine weitere Strategie erklärt Mathieu (2000):

Kinder entwickeln häufig die Strategie des ‚Ja-Sagens‘. Auf alle Äußerungen antworten sie mit ‚Ja‘ und motivieren die GesprächspartnerIn zum weitersprechen. Das Wort ‚Nein‘ taucht selten auf, oder nur in ebenfalls stereotyper Art. Um ‚Nein‘ im Sinne eines mächtigen Wortes gebrauchen zu können, müssen die Kinder seine Bedeutung kennen. (S. 103)

Wenn Kinder mit Schwierigkeiten im Sprachverständnis in den Kindergarten kommen, sind sie weiteren sprachlichen Anforderungen ausgesetzt. Bei Geschichtenerzählungen der Kindergartenlehrperson im Kreis entsteht aufgrund der Bilder und der Erzählungen bei den Kindern ein inneres Theater, in welchem sich die Geschichte abspielt. Kann das Kind nun den Erzählungen nicht folgen und es interpretiert nach dem Schlüsselwortprinzip, entsteht kein inneres Theater, sondern ein statisches Bild mit Aneinanderreihungen von Wörtern. Es beginnt daraufhin auf seinem Stuhl unruhig zu werden und lenkt andere Kinder ab. Es kann auch vorkommen, dass es Handlungen und Tätigkeiten in der beschriebenen Geschichte erfasst, aufsteht und diese unpassender Weise ausführt. Einige Kinder reagieren auch mit Rückzug, beginnen zu träumen und wirken dadurch unkonzentriert. Werden diesen Kindern nun Fragen zur Geschichte gestellt, können sie diese verständlicherweise nicht korrekt beantworten und werden bei unpassenden Antworten eventuell von den Mitschülern ausgelacht. Sie können mit Wut und/oder Rückzug reagieren oder werden zum Kasperle der Klasse.

Auch im freien Spiel oder beim Basteln können Kinder mit Sprachverständnisschwierigkeiten auffallen. Sie konzentrieren sich ganz auf die Handlung, beispielsweise auf das Schneiden mit der Schere, wobei die Bedeutung der Handlung in den Hintergrund gerät. „Die Gegenstände bleiben ihnen so in gewisser Weise fremd; sie können nicht über die Tätigkeit angeeignet, assimiliert und verändert werden, wie dies beim Symbolspiel und lustvollen Basteln passiert“ (Zollinger, 2007, S. 65). Dennoch können die Spiele solcher Kinder symbolischen Charakter enthalten, indem es mit dem Kamm die Haare der Puppe bürstet, jedoch sind diese eher „Phrasen“ von kopierten Spielsequenzen aus der Erwachsenenwelt. Einige Kinder deuten Spielhandlungen nur an und ihr Spiel erscheint daher unruhig und sprunghaft. Andere verlieren sich in endlos monotonen Sequenzen und greifen immer wieder zu den ihnen bekannten Spielen. Sie haben auch Mühe, sich auf ein Zusammenspiel mit anderen Kindern einzulassen. Es ist daher nicht verwunderlich, dass solche Kinder durch ihre Verhaltensweisen verunsichert werden und teilweise, je nach Ausprägungsgrad, auch die Eltern und die Kindergartenlehrperson verunsichern. Folglich kann eventuell eine Abklärung wegen Verhaltens- und/oder Sprachstörung erfolgen.

## **Das Schulkind**

Die meisten Kinder fallen formal gesehen durch ihre Sprache nicht mehr auf, jedoch haben viele inhaltlich die wahre Funktion der Sprache – Sprache ist da, um die Welt zu repräsentieren und sie auch zu verändern – noch nicht entdeckt. Für sie ist die Sprache noch immer eine Begleiterscheinung von Gegenständen, Personen und Handlungen und dient nicht als deren Repräsentation. Da die Schriftsprache eine Darstellung für die gesprochene Sprache bietet, ist folglich verständlich, dass viele Kinder mit Auffälligkeiten im Sprachverständnis Mühe haben, diese zu erlernen. Die Buchstabenkombinationen stehen für Wörter, denen wiederum Bedeutung und Inhalt gegeben werden muss. „Neuere Untersuchungen zeigen eindrücklich, dass viele Kinder mit Schriftspracherwerbstörungen genau diesen Aspekt der Schriftsprache nicht entdeckt haben, und deshalb auch keine aktiven Lernformen entwickeln, um sich mit der Schrift auseinanderzusetzen“ (Zollinger, 2007, S. 67). Hinzu kommt die Schwierigkeit, dass die Schriftsprache nicht nur in Form eines einzelnen Wortes verstanden werden soll, sondern zusätzlich in Form eines Satzes und eines Textes.

Aufgrund der verbalen Vermittlung vom Schulstoff, wie das Rechnen, Geografie, Naturkunde und andere, verstehen viele Kinder mit Sprachverständnisproblemen die Erklärungen nicht und es können dadurch Schulschwierigkeiten auftreten. Zudem ist es für diese Kinder sehr anstrengend, mit mangelndem Verständnis dem Unterricht zu folgen, und sie können unruhig, angespannt, unkonzentriert oder gar abwesend erscheinen.

### **2.2.4 Symptomatik und Indikation**

Das Sprachverständnis ist ein innerer Prozess und ist daher im Gegensatz zum produktiven Sprachgebrauch nicht direkt von aussen beobachtbar. Daher kann man nur das Verhalten und die Reaktion auf eine Aussage interpretieren, um zu bestimmen, ob ein Kind eine Aussage versteht (vgl. Zollinger, 2000). Gebhard (2008) betont:

Informationen über Verständnisprobleme kann man also keineswegs durch die somit fast naiv zu nennende Frage ‚Hast Du verstanden?‘ gewinnen, sondern nur durch stetes Nachfragen und zielgenaue Interpretation von Handlungen des Kindes, um die jeweilige Schnittmenge zwischen ‚Meinen‘ des Sprechers und ‚Verstehen‘ des Kindes abschätzen zu können. (S.8)

Aufgrund dessen sind Indikationen für Schwierigkeiten im Sprachverständnis subjektiv gewertete Beobachtungen von Reaktionen auf Sprache. Deswegen sollte man möglichst genau beobachten und Interpretationen vorsichtig abwägen. Auch andere Störungs- oder Krankheitsbilder können nachfolgende Symptome verursachen. Daher ist es wichtig, differentialdiagnostisch vorzugehen, um beispielsweise eine Hörstörung auszuschliessen. Kinder mit Schwierigkeiten im Sprachverständnis werden zudem häufig mit Nichtwollen, Aufmerksam-

keitsstörungen und Minderbegabung in Verbindung gebracht. Daher ist es wichtig, die Beobachtungen richtig zu interpretieren.

Die möglichen Symptome sind in Form einer Tabelle aufgelistet und wenn nötig mit einer Erklärung versehen. Da Symptome vom Entwicklungsstand und den produktiven Fähigkeiten eines Kindes abhängen und dadurch individuell in verschiedenen Altersgruppen auftreten können, sind in der Tabelle Symptome, welche in mehr als einer Altersgruppe vorzufinden sind, als altersunabhängig beobachtbare Symptome aufgeführt. Spezifisch auf nur eine Altersgruppe beschränkte Symptome werden in der jeweiligen Altersgruppe dargestellt.

Im Anhang 1.1 ist zum besseren Verständnis zudem eine erweiterte Tabelle zu finden, in welcher die Symptome mit ausführlicheren Erklärungen und Beispielen versehen sind.

**Tabelle 2 Symptome** (in Anlehnung an Amorosa & Noterdaeme, 2003; Brügge & Mohs, 2007; Buschmann & Jooss, 2011; Gebhard, 2008; Kany & Schöler, 2007; Kölliker Funk, 1994; Mathieu, 2000; Mathieu, 2008a; Schrey-Dern, 2006; Zollinger, 1994; Zollinger, 2007; Zollinger, 2008b)

<b>Symptomatik</b>
Altersunabhängig beobachtbare Symptome
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Auf Anweisungen nicht, vorschnell oder falsch reagieren</li> <li>○ Reagiert adäquat, wenn Anweisungen gestisch unterstützt werden</li> <li>○ Schlüsselwortinterpretation: Ein Kind handelt oder reagiert nach einzelnen Worten, die es versteht, nicht nach dem Zusammenhang</li> <li>○ Vermehrtes Auftreten von Missverständnissen: Missverständnisse treten auf, da der Sprecher möglicherweise etwas anderes meint, als der Zuhörer versteht</li> <li>○ Nichterkennen von Sinnwidrigkeiten: Absurde Aufforderungen oder Widersprüche werden nicht erkannt</li> <li>○ Handeln nach Alltagsroutinen: Das Kind handelt so, wie es in dieser Situation als normal erscheint</li> <li>○ Auf Fragen inadäquat antworten oder nicht reagieren</li> <li>○ Wiederholen von Fragen, ohne diese zu beantworten</li> <li>○ Häufiges „Ja“-Sagen: Das Kind antwortet häufig mit „Ja“ oder kommentiert Gespräche mit „Ja“</li> <li>○ Bei scheinbarem Nichtverstehen nicht nachfragen</li> <li>○ Pseudofragen stellen: Ein Kind stellt viele Fragen, ohne die Antwort abzuwarten oder daran interessiert zu sein</li> <li>○ Scheinbare Unkonzentriertheit und Unaufmerksamkeit</li> <li>○ Wenig Interesse am Vorlesen, jedoch Interesse an Bilderbüchern</li> <li>○ Verspäteter Sprechbeginn</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Langsamer Wortschatzaufbau</li> <li>○ Nicht altersgemässe sprachproduktive Fähigkeiten</li> <li>○ Verwaschene und schlecht artikulierte Sprechweise</li> <li>○ Echolalien: Das Kind repetiert das Gehörte wortwörtlich oder Teile davon</li> <li>○ Benutzung von Floskeln wie „Das kann ich nicht“ oder „Ich weiss es nicht“</li> <li>○ Verwendung von Passepartout-Wörtern wie „Dings“ oder „dasda“</li> <li>○ Die Aussagen sind mehr Kommentare als echte Kommunikation</li> <li>○ Starke Orientierung an Gestik, Kontext und Mimik</li> <li>○ Orientierung an anderen Kindern und Nachahmung</li> <li>○ Rückzug und ängstliches Verhalten</li> <li>○ Lautes und aggressives Verhalten</li> <li>○ Stereotypes, sprunghaftes Spielverhalten</li> <li>○ Ziellose Spielhandlungen ohne ersichtlichen Spielverlauf</li> <li>○ Bevorzugung des Einzelspiels</li> <li>○ Spielen in endlosen, monotonen Spielsequenzen</li> </ul>
<b>Altersabhängige Symptome</b>
<b>Kleinkinder (bis 3;0 Jahre)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Wenig Reaktion auf Sprache</li> <li>○ Erschwerte Interaktion über referentiellen Blickkontakt</li> <li>○ Jargonsprache: Das Kind äussert längere Sätze mit korrekter Intonation, welche nicht oder nur schwer verständlich sind</li> </ul>
<b>Vorschulkinder (3;0 bis 5;11 Jahre)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Wenig Fragen stellen</li> <li>○ Nicht stillsitzen können in Kreissituationen</li> <li>○ Scheinbare Unaufmerksamkeit/Abwesenheit während Kreissituationen</li> <li>○ Bevorzugung der Rollen des Babys oder des Hundes in Rollenspielen</li> </ul>
<b>Schulkinder (ab 6;0 Jahren)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Einfache, jedoch unauffällige produktive Sprache</li> <li>○ Wortfindungsschwächen</li> <li>○ Probleme beim Schriftspracherwerb</li> <li>○ Probleme beim Lesen von Textaufgaben</li> <li>○ Mühe beim Verstehen von schwierigen Satzkonstruktionen und komplexen verbalen Anweisungen</li> <li>○ Globale Schulleistungsprobleme</li> <li>○ Verhaltensauffälligkeiten</li> </ul>

### 2.2.5 Sekundärsymptomatik

Schwierigkeiten im Sprachverständnis können massive Auswirkungen auf die Gesamtentwicklung eines Kindes haben. Eine soziale Integration ist gefährdet, der Schulabschluss und die weitere berufliche Bildung entsprechen nicht der kognitiven Leistungsfähigkeit des betroffenen Kindes (vgl. Noterdaeme, 2007).

Interessant ist die Tatsache, dass die Prognose für Betroffene mit isolierten Problemen in der Sprachproduktion gut ist, die sprachlichen Schwierigkeiten bei Kindern mit Störungen des Sprachverständnisses jedoch persistieren. Aber sowohl expressive wie auch rezeptive Sprachstörungen können Ausbildungen von psychischen Störungen zur Folge haben, welche wiederum die Gesamtentwicklung des Kindes gravierend beeinflussen können. Buschmann und Jooss (2011) erläutern: „*Noterdaeme et al. (1998)* stellten bei 50 von 97 Kindern mit einer Sprachverständnisstörung im Alter zwischen 5;0 bis 9;11 Jahren eine psychiatrische Diagnose. Bei jedem zweiten Kind lag eine Aufmerksamkeits-/Hyperaktivitätsstörung vor. Bei neun Kindern wurde eine spezifisch emotionale Störung diagnostiziert und bei neun Kindern lagen Störungen wie Enuresis, Enkopresis oder Stottern vor“ (S. 21f.).

Dabei scheint noch ein Geschlechtereffekt zum Tragen zu kommen. Buschmann und Jooss (2011) erläutern, dass nach *Beitchmann et al. (1996)* bei Jungen eher Aufmerksamkeits-/Hyperaktivitätsstörungen festzustellen seien, bei Mädchen hingegen häufiger eine Komorbidität mit emotionalen Störungen bestehe. Auch bei Erwachsenen, welche als Kinder als sprachauffällig erkannt wurden, ist eine überdurchschnittlich hohe Rate an psychischen Auffälligkeiten zu finden (vgl. Buschmann & Jooss, 2011).

Auch *Mathieu (2000)* hält fest, dass sich Schwierigkeiten im Sprachverständnis oft in Sekundärstörungen wie Aggressivität, Hyperaktivität, Dysgrammatismus, Stottern oder Legasthenie ausdrücken.

Es stellt sich auch die Frage nach der Lebensqualität von Menschen mit persistierenden expressiven oder rezeptiven Sprachstörungen. Sie entwickeln häufig eine enorme Angst vor öffentlichem Sprechen, sozialen Interaktionen und Kommunikationssituationen, weshalb die Lebensqualität als niedrig einzustufen ist. Dies kann sich wiederum in der psychischen Gesundheit manifestieren. Zusammenfassend ist zu betonen, dass viele Studien das hohe Risiko einer Beeinträchtigung der Gesamtentwicklung eines Kindes mit Sprachverständnisstörungen bestätigen und hervorheben (vgl. Buschmann & Jooss, 2011).

Die Beeinträchtigung der Entwicklung beginnt bereits im frühen Spracherwerb, da Defizite im Sprachverstehen auch produktive Sprachprobleme verursachen können (vgl. *Schrey-Dern, 2006*). Buschmann und Jooss (2011) betonen die Bedeutsamkeit einer Früherkennung:

„Aufgrund dieser extrem ungünstigen Langzeitprognose sollte die frühzeitige Identifikation dieser Kinder stärker in den Fokus rücken“ (S. 22).

### 2.2.6 Diagnostik

Das diagnostische Anliegen ist, dass Schwierigkeiten im Sprachverständnis früh erkannt und dann mit entsprechenden Mitteln diagnostiziert werden können, um allfällige Sekundärstörungen möglichst zu vermeiden.

„Da es sich um komplexe Störungen handelt, ist eine multiprofessionelle Diagnostik notwendig“ (Noterdaeme, 2007, S. 357).

Zur Abklärung von Störungen des Sprachverständnisses existieren einige standardisierte und nicht-standardisierte/informelle Verfahren. Das Problem in der Diagnostik stellt aber vor allem die Tatsache dar, dass das Sprachverständnis meist nebensächlich abgeklärt wird und selten als Abklärungsgrund gilt.

Die folgende Tabelle veranschaulicht einige standardisierte Verfahren zur Abklärung von Störungen des Sprachverständnisses.

**Tabelle 3 Beispiele für standardisierte Verfahren** (in Anlehnung an Noterdaeme, 2007; Amorosa & Noterdaeme, 2003)

Test	Linguistische Ebene	Alter
Sprachentwicklungstest für dreijährige Kinder SETK-3-5	Satzebene	2;0 – 2;11 Jahre
Heidelberger Sprachentwicklungstest HSET (Subtest V5)	Satzebene	4;0 – 9;11 Jahre
Marburger Sprachverständnistest für Kinder MSVK	Wortebene Satzebene Instruktionsverständnis Situationsbezogenes Verständnis	Vorschule 1. Klasse
Allgemeiner Deutscher Sprachtest ADST	Textverständnis	3.-10. Klasse aller Schultypen
Logopädischer Sprachverständnistest, Teil A LSVT-A	Satzebene	4;0 – 8;11 Jahre

Ein Beispiel für ein informelles Verfahren ist die Anna-Geschichte von Susanne Mathieu, ein Geschichtentest in zwei Teilen, welche das Geschichtenverständnis eines Vorschul- und Kindergartenkindes überprüft. Das Verfahren eines Geschichtentests entspricht einem Vorschulkind am ehesten (vgl. Mathieu, 2000).

Im Bereich der Früherkennung sind zwei Verfahren zu erwähnen. Der ELFRA 1 ist ein Fragebogen für die Eltern, welcher die Erfassung des Wortverständnisses von Kindern im Alter von zwölf Monaten ermöglicht. Des Weiteren ist der Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder zu nennen; der SETK-2. Er überprüft das Wortverständnis von Kindern im Alter von 2;0 bis 2;11 Jahren (vgl. Noterdaeme, 2007).

### **2.3 Früherkennung**

Der „SprachverständnisKompass“ dient zur Früherkennung. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle der Begriff der Früherkennung und dessen Ziele kurz aufgezeigt.

„Das Ziel von Früherkennung ist das Erkennen einer Entwicklungsstörung vor dem Auftreten eindeutiger Symptome“ (Suchodoletz, 2005, S. 1). In der Praxis der Früherkennung ist zum Zeitpunkt der Untersuchung meist nicht eindeutig feststellbar, ob aus den Anzeichen eine Störung hervorgehen wird. Dabei ist Entwicklung ein flexibler Prozess, welcher von zukünftigen und somit unvorhersehbaren Umweltbedingungen beeinflusst wird. Aus Kapitel 2.2.3 ist ersichtlich, dass Entwicklungsrisiken, erste Auffälligkeiten im Sprachverständnis, im weiteren Entwicklungsverlauf verstärkt und/oder kompensiert werden können (vgl. Suchodoletz, 2005).

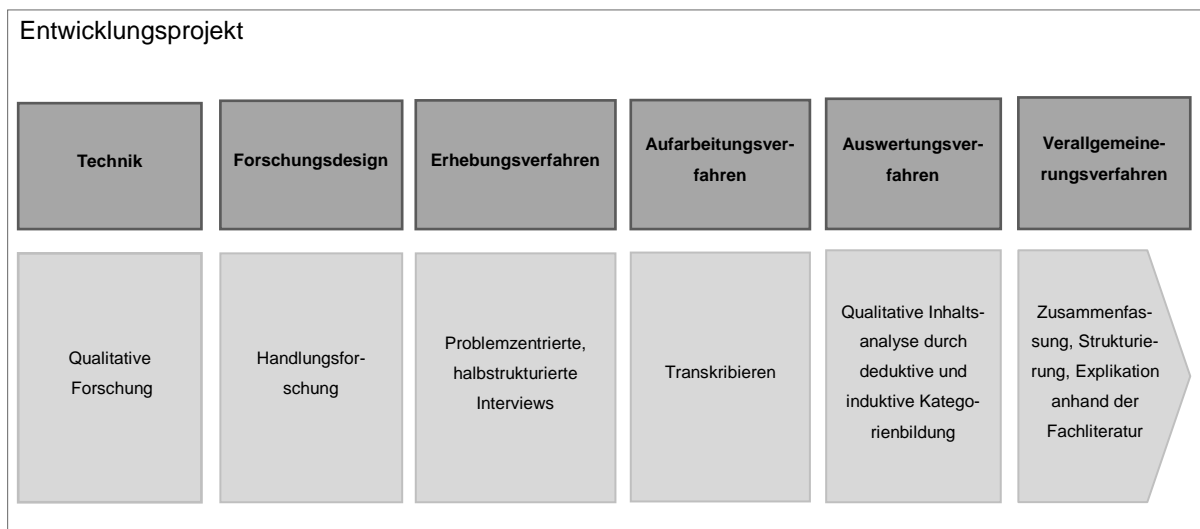
Suchodoletz (2005) betont die Chancen der Früherkennung: „Nur durch eine Früherkennung von Entwicklungsrisiken wird es möglich, Kindern und deren Eltern frühzeitig Hilfen anzubieten, um so das Auftreten einer manifesten Entwicklungsstörung zu verhindern bzw. deren Folgen zu mildern“ (S. 3).

### 3 Forschungsdesign

Im folgenden Kapitel wird die Einordnung der Bachelorthese genauer erläutert. Der Aufbau dieses Entwicklungsprojektes, sowie die qualitative Forschung in Bezug auf die vorliegende Bachelorthese und die Handlungsforschung als Forschungsdesign werden diskutiert und erläutert.

#### 3.1 Projektüberblick

Die untenstehende Abbildung zeigt den Aufbau des Entwicklungsprojektes. Sie bildet das Forschungsdesign und die methodischen Verfahrensweisen, nach welchen vorgegangen wird, ab.



**Abbildung 2 Projektüberblick**

Die Bachelorthese wird in die qualitative Forschung und ins Forschungsdesign der Handlungsforschung eingegliedert. Als Erhebungsverfahren wird das problemzentrierte, halbstrukturierte Interview gewählt. Die Transkription dient als Aufarbeitsverfahren und die qualitative Inhaltsanalyse durch deduktive und anschließende induktive Kategorienbildung als Auswertungsverfahren (s. Kapitel 4).

Durch das Zusammenfassen, die Strukturierung und die Explikation anhand der Fachliteratur werden die Ergebnisse verallgemeinert und anschliessend der Beobachtungsbogen erstellt.



### 3.2 Qualitative Forschung in Bezug auf die Fragestellung

Die Forschungsfrage und somit die Ziele dieser Bachelorarbeit bringen hervor, dass als Technik die qualitative Forschung gewählt wird.

Die qualitative Forschung ist von anderen Kennzeichen geprägt als die quantitative Forschung. „Wesentliche Kennzeichen sind dabei die Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien, die Berücksichtigung und Analyse unterschiedlicher Perspektiven sowie der Reflexion des Forschers über die Forschung als Teil der Erkenntnis“ (Flick, 2007, S. 26).

Die Forschungsfrage ist in zwei Teile gegliedert:

*Welche übereinstimmenden oder prägnanten Beobachtungskriterien werden von Fachpersonen genannt, die im Alter von 3;0 bis 4;6 Jahren auf Schwierigkeiten im Sprachverständnis hindeuten und damit für eine Beratung oder Abklärung durch eine Logopädin sprechen?*

*Lässt sich aus den genannten Beobachtungskriterien und vor dem Hintergrund bestehender Fachliteratur eine Entscheidungshilfe für im Vorschulalter und Kindergartenalter tätige Fachpersonen generieren, die im Sinne einer Früherkennung eine logopädische Beratung oder Abklärung indiziert?*

Mayring (2002) definiert: „Die von der Forschungsfrage betroffenen Subjekte müssen Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchungen sein“ (S. 20). Aufgrund der Forschungsfrage sind die FIFs Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchungen. Sie ermöglichen die Ermittlung der Beobachtungskriterien und sind – mit Ausnahme der logopädischen Fachpersonen – auch die Anwender der Entscheidungshilfe.

Die Entwicklung des Screeningverfahrens strebt eine Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse an, der nachgekommen wird, indem die Inhalte der Interviews mit dem Wissen aus der Fachliteratur verglichen und abgestützt werden (vgl. Mayring 2002).

### 3.3 Forschungsdesign der Handlungsforschung

Das Forschungsdesign, welches sich aufgrund des Vorgehens, der Forschungsfrage und somit des Forschungszieles am besten eignet, ist das Design der Handlungsforschung.

Mayring (2002) erklärt: „Immer wenn an konkreten Praxisproblemen angesetzt wird, um Veränderungsmöglichkeiten zu erarbeiten, ist Handlungsforschung einsetzbar“ (S.53).

Ziel dieser Bachelorthese ist, in Zusammenarbeit mit Fachpersonen und durch Einarbeitung in die Fachliteratur ein Instrument zu entwickeln, dass in der Praxis bei der Entscheidung „Logopädische Abklärung oder Beratung, ja oder nein?“ behilflich sein soll.

Ein zentraler Aspekt der Handlungsforschung ist, die Zielgruppe der Forschung nicht als Versuchspersonen oder Objekte, sondern als Partner zu betrachten (vgl. Mayring, 2002). Deshalb wird eine gleichberechtigte Beziehung zu den Interviewpartnerinnen und Gesprächspartnerinnen angestrebt.

Nach Mayring (2002) hat die Handlungsforschung zusammenfassend drei grundlegende Ziele; ein direktes Ansetzen an sozialen Problemen, praxisverändernde Umsetzung der Ergebnisse und einen gleichberechtigten Diskurs des Forschers zum Betroffenen.

Ein weiterer sinnvoller Aspekt der Handlungsforschung ist eine Evaluation des entstandenen Produktes. Diese Evaluation besteht darin, dass Fachpersonen die Entscheidungshilfe anwenden, bewerten und dass über die Inhalte reflektiert und diskutiert wird. Dies hat eine Absicherung der Ergebnisse und wünschenswerterweise eine Veränderung der Praxis zur Folge (vgl. Mayring, 2002). Da dies jedoch den Rahmen einer Bachelorarbeit sprengen würde, wäre es erstrebenswert, wenn die Evaluation der Entscheidungshilfe im Rahmen einer weiteren Forschungsarbeit erfolgen könnte.

Durchgeführt wird jedoch eine Kurz-Evaluation. Dies bedeutet, dass den sechs Interviewpartnerinnen im Prozess der Erarbeitung eine erste Rohfassung der ausgewählten Items zugesendet wird. Diese haben die Möglichkeit, die Items kritisch zu diskutieren und telefonisch eine Rückmeldung zu geben. Diese Rückmeldungen sollen in die weitere Erarbeitung des Beobachtungsbogens einfließen (s. Kapitel 6.6).

## **4 Methodik**

Im Kapitel zur Methodik werden das Erhebungs-, Aufarbeitungs- und Auswertungsverfahren, sowie die Auswahl der Interviewpartnerinnen und ausgewählte Regeln der Kategorisierung erläutert und begründet.

### **4.1 Erhebungsverfahren**

Zur Erhebung der Daten ist es naheliegend, mit den Expertinnen und Anwenderinnen ein Interview zu führen. Beller (2004) erklärt: „Fragebögen sind voll standardisiert, das heisst, Wortlaut und Abfolge der Fragen sind exakt festgelegt.... Interviews lassen sich aber auch freier, das heisst ohne standardisierte Fragen führen“ (S. 42). Moser (2008) fügt den Mittelweg hinzu: „Halbstrukturierte Fragen geben bereits eine bestimmte Richtung vor“ (S. 89). Sie geben eine Richtung vor, müssen jedoch nicht direkt so eingehalten werden. Auch während des Interviews weiterführende, offene Fragen entwickeln und besprechen zu können, ist den Autorinnen ein grosses Anliegen.

Problemzentriertes Interview heisst so viel wie Gegenstandsorientierung. Der Leitfaden und die Methodik beziehen sich dabei auf ein bestimmtes Problem und thematisieren dieses (vgl. Flick, 2007). Mayring (2002) definiert dies folgendermassen: „Das Interview lässt den Befragten möglichst frei zu Wort kommen, um einem offenen Gespräch nahe zu kommen. Es ist aber zentriert auf eine bestimmte Problemstellung, die der Interviewer einführt, auf die er immer wieder zurückkommt“ (S. 67).

Um möglichst viel Wissen und Beobachtungskriterien sammeln zu können, wird das Interview durch einen halbstrukturierten, problemzentrierten Leitfaden geführt. Dies ist eine übliche Methode der Handlungsforschung. Die Interviewfragen entstehen durch die Erarbeitung und Auseinandersetzung mit der Fachliteratur. Im Zentrum sollen Fragen zur Symptomatik stehen. Bereiche wie das Verhalten, Sprachproduktion, Altersstufen und andere formen sich von selbst, da in diesen eventuell Beobachtungen zu machen sind.

Der Blanko-Interviewleitfaden kann im Anhang 2.1 nachgelesen werden.

### **4.2 Interviewpartnerinnen**

Für die Interviews werden Personen angefragt, welche beruflich unter anderem mit Kindern im Alter von 3;0 bis 4;6 Jahren arbeiten und häufig mit der Entscheidung über den Bedarf einer logopädischen Abklärung konfrontiert werden. Die Frage, welche Fachpersonen mit Kindern der Altersgruppe 3;0 bis 4;6 Jahre zusammenarbeiten und bei der Erarbeitung der

---

Entscheidungshilfe behilflich sein könnten, führt zu diversen beruflichen Tätigkeiten. Ausgewählt werden Fachpersonen der Betreuung und Pädagogik, sowie Logopädinnen, welche ein grosses Fachwissen über das Sprachverständnis mitbringen. Die FIFs gelten bei der Erarbeitung der Beobachtungssitems als Partner. Dabei sind alle FIFs (Krippenleiterin, Sprachheilkindergärtnerin, Regelkindergärtnerin), ausgenommen die Logopädinnen, auch Anwender der Entscheidungshilfe und geben Aufschluss über den Wissensstand und den Bedarf. Sie vertreten somit die Anwendergruppe des Screenings.

Die Interviewpartnerinnen werden schriftlich um ihre Erlaubnis gebeten, eine Tonbandaufnahme durchführen und sie namentlich erwähnen zu dürfen. Der Wunsch, anonym zu bleiben, wird selbstverständlich respektiert. Die Einverständniserklärungen sind im Anhang 2.2 zu finden. In den Transkripten und für die Auswertung werden alle Interviewpartnerinnen mit IP 1-6 anonymisiert.

Die Interviewpartnerinnen sind:

- IP1: Krippenleiterin, Kinderkrippe, Rüti
- IP2: Sprachheilkindergartenlehrperson, Sprachheilschule Frauenfeld
- IP3: Kindergartenlehrperson, Wetzikon
- IP4: Logopädin, Zentrum für kleine Kinder, Winterthur
- IP5: Logopädin, Kleinkinderpraxis, Zürich
- IP6 : Logopädin, Kinderspital, Zürich

### **4.3 Aufarbeitungsverfahren**

Bevor die Interviews nach ihrem Inhalt ausgewertet werden können, erfolgt die Aufarbeitung des Datenmaterials. Die Audiodateien werden transkribiert und als Darstellungsmittel gilt die grobe Transkription, denn nur durch eine Transkription ist eine systematische Analyse möglich (vgl. Moser, 2008).

Die Durchführung der Interviews findet auf Schweizerdeutsch statt. Transkribiert werden sie dann jedoch aufgrund der Lesbarkeit ins Standarddeutsche. Daher ist es möglich, dass die Syntax jeweils verändert, der Inhalt jedoch unverändert wiedergegeben wird. Ein formelles Notationssystem wird nicht verwendet, da das Interesse aufgrund der Forschungsfrage auf den Inhalten der Interviews liegt und nicht auf der Form. Füllwörter, Lachen, Betonungen, Pausenfüller und Verstehenssignale werden deshalb bewusst weggelassen, da sie für die Erarbeitung der Entscheidungshilfe als nicht relevant gelten. So stellt auch Moser (2008) fest:

Ob es sich lohnt, die zusätzliche Anstrengung einer Berücksichtigung solcher spezieller Regeln auf sich zu nehmen, hängt davon ab, welches Ziel mit den jeweiligen Interviews verbunden ist. Geht es lediglich um sachliche Informationen, die berichtet werden, kann man oft darauf verzichten. (S. 116)

Zur besseren Orientierung und Möglichkeit für Verweise sind die Zeilen der Transkripte fortlaufend nummeriert. Die vollständigen Transkripte sind im Anhang 2.3 aufgeführt.

#### 4.4 Auswertungsverfahren

Die Inhalte des Auswertungsverfahrens sind in Abbildung 3 dargestellt und werden anschließend erläutert. In der Grafik sind die einzelnen Schritte in ihrem Verlauf ersichtlich.

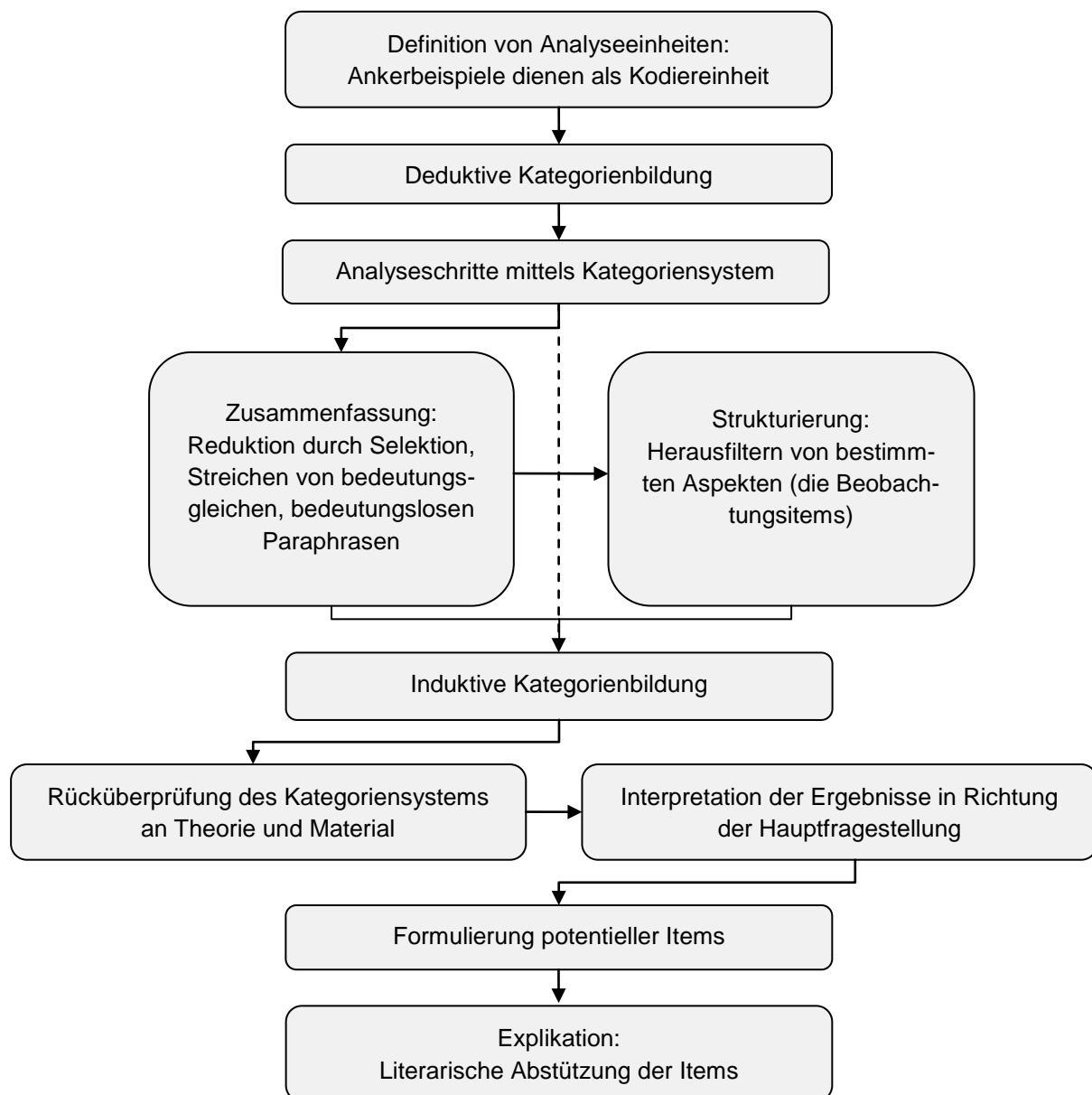


Abbildung 3 Auswertungsverfahren (in Anlehnung an Mayring, 2002)

Im Vordergrund steht die qualitative Inhaltsanalyse. „Die Stärke der Inhaltsanalyse ist, dass sie streng methodisch kontrolliert das Material schrittweise analysiert ... Im Zentrum steht dabei ein theoriegeleitetes am Material entwickeltes Kategoriensystem; durch dieses Kategoriensystem werden diejenigen Aspekte festgelegt, die aus dem Material herausgefiltert werden sollen“ (Mayring, 2002, S. 114). Die drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse, das Zusammenfassen, die Explikation und die Strukturierung, werden in den Auswertungsprozess eingebaut. Aufgrund des Literaturstudiums werden deduktive Kategorien gebildet, wobei direkte Zitate als Ankerbeispiele und somit als Kodiereinheit dienen. Mittels der Zusammenfassung werden die Interviewtranskripte auf die wesentlichen Inhalte reduziert und anschliessend strukturiert, indem das erarbeitete Material den Kategorien zugeordnet wird. Induktiv werden noch fehlende Kategorien hinzugefügt. Mittels einer Rücküberprüfung und ersten Interpretationen können potentielle Items formuliert werden, welche mit Hilfe der Explikation literarisch abgestützt werden.

#### **4.4.1 Regeln der Kategorisierung**

Die Literatur- und Interviewdaten werden mit Hilfe folgender Regeln kategorisiert:

- Aus der Literatur und den Transkripten werden Aussagen herausgesucht, welche für die Fragestellung relevant sind.
- Die Aussagen, welche in die deduktiven Kategorien passen, werden herausgesucht und zugeordnet.
- Als passend werden Aussagen erachtet, bei welchen thematische und inhaltliche Übereinstimmungen zu den Ankerbeispielen und den Themen der Kategorien vorhanden sind.
- Eine neue Kategorie wird gebildet, wenn Aussagen nicht in die bereits deduktiv erstellten Kategorien zugeordnet werden können.
- Die Aussagen der Interviews dienen den induktiv erstellten Kategorien als Interviewankerbeispiele.
- Einer Unterkategorie können mehrere inhaltsgleiche Aussagen einer Interviewperson zugeordnet werden.
- Aussagen werden nicht mehrfach in unterschiedlichen Kategorien verwendet.
- Die Zuteilung der Aussagen wird von den Autorinnen gegenseitig überprüft, diskutiert und reflektiert.
- Die Aussagen aus den Interviews werden mit IP 1-6 und der jeweiligen Zeilennummer aus den Transkripten markiert.

## 5 Auswertung

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Auswertung veranschaulicht und verglichen. Das Vorgehen ist in Abbildung 3, Kapitel 4.4 beschrieben.

### 5.1 Kategorisierung

Die Auswertung des Datenmaterials erfolgt durch eine deduktive Kategorienbildung und anschließender induktiver Kategorienerweiterung anhand der Interviewaussagen.

#### 5.1.1 Deduktive Kategorienbildung

Aus der Literatur werden Aussagen herausgesucht, welche relevant für die Fragestellung sind. Damit sind Beobachtungskriterien zu Auffälligkeiten im Sprachverständnis gemeint. Die Aussagen werden anschliessend in Kategorien eingeteilt, wobei eine Kategorie durch mehr als ein Literaturbeispiel abgestützt werden kann. Aufgrund dessen entsteht die deduktive Kategorienbildung mit neun Überkategorien und 36 Unterkategorien. Anschliessend wird je ein Ankerbeispiel bestimmt, welches stellvertretend die gesamte Unterkategorie erklären und definieren soll. In Tabelle 4 ist ein Auszug der Kategorienbildung mit den Literaturaussagen aufgeführt, wobei die fett markierten Aussagen das Ankerbeispiel darstellen. Die vollständige deduktive Kategorienbildung mit allen Literaturankerbeispielen ist im Anhang unter 3.1 ersichtlich.

**Tabelle 4 Auszug aus der deduktiven Kategorienbildung**

Überkategorien	Kategorien	Literaturankerbeispiele
Sprachproduktion	Passepartout-Wörter	„Viele Füll- und Flickwörter (Passe-par-tout-Wörter)“ (Brügge & Mohs, 2007, S. 73).
		„Passepartout-Wörter“ (Schrey-Dern, 2006, S. 17).
		„Auf der lexikalisch-semantischen Ebene werden die Inhaltswörter deshalb grösstenteils durch Passe-par-tout-Wörter ersetzt“ (Zollinger, 2007, S. 62).
		„Verwendung von <i>Passe-Partout-Wörtern</i> – ‚das‘, ‚da‘, ‚dort‘, ‚dada‘, ‚dings‘ sind Wörter, die in vielen Situationen passen“ (Buschmann & Jooss, 2011, S. 22).
	„ <b>Diese Wörter (da, dort, dasdada etc.) passen sehr gut zu vielen Situationen, Gegenständen und Handlungen“ (Mathieu, 2000, S. 103).</b>	
	Floskeln/Phrasen	„häufiges Auftreten stereotyper Äusserungen“ (Schrey-Dern, 2006, S. 17).

Ein Überblick zur deduktiven Kategorienbildung ist in Abbildung 4 dargestellt. Dabei stellen die dunkelgrau markierten Felder die Überkategorien dar. Aus Darstellungsgründen wird in der Unterkategorie „Orientierung an Gesprächspartnern und Kontext“ das Wort „Gesprächspartnern“ mit „GP“ abgekürzt. In der folgenden, sowie auch in den weiteren Tabellen und Abbildungen werden die Überkategorien „Nichtsprachliches Verhalten auf sprachliche Inputs“ und „Sprachliches Verhalten auf sprachliche Inputs“ ebenfalls aus Darstellungsgründen mit „Nichtsprachl. Verhalten auf sprachl. Inputs“ und „Sprachl. Verhalten auf sprachl. Inputs“ abgekürzt.

Sechs der neun Überkategorien befinden sich im Bereich Verhalten, bei welchen der jeweilige Kontext für die Unterscheidung ausschlaggebend ist. Bei der Zuteilung der Aussagen aus der Literatur wird daher immer der Kontext mit einbezogen. Zudem wird die Zuteilung von den Autorinnen gegenseitig überprüft.

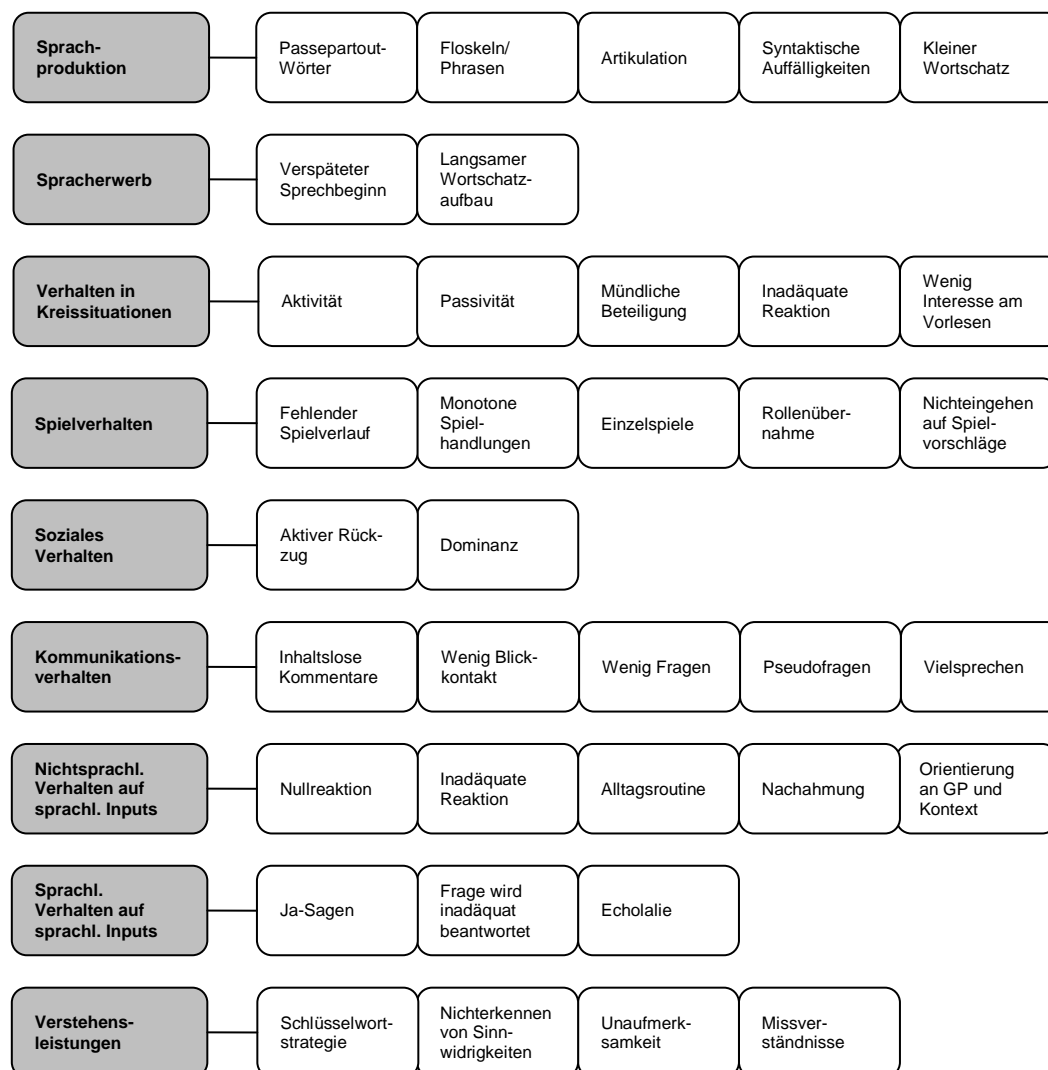


Abbildung 4 Deduktive Kategorien



## 5.1.2 Induktive Kategorienerweiterung

**Tabelle 5 Auszug aus der deduktiven und induktiven Kategorisierung**

Sprachl. Verhalten auf sprachl. Inputs	Ja-Sagen	„Eine andere Strategie besteht darin, auf Fragen immer zuerst mit ‚Ja‘ zu antworten“ (Mathieu, 2008a, S. 49). [7]	IP2: „... extreme Ja-Sager ...“ (11) [3] IP4: „... viel Ja sagen.... Oder auch Nicken.“ (13-14) [3] IP5: „... die Kinder immer Ja sagen.“ (15) [3] IP6: „... Ja-Sagen ...“ (12-13) [2]
	Aufforderungen als Frage zurückgeben		IP4: „... die einem jede Aufforderung als Frage zurückgeben.“ (16-17) [2]
	Frage wird inadäquat beantwortet	„Stellt man Fragen, dann bekommt man Antworten, die zum Thema passen aber nicht genau zur gestellten Frage“ (Amorosa & Noterdaeme, 2003, S. 11).	IP1: „... Antworten, die nicht dazu passten.“ (70) IP2: „... unangepasste Antworten ...“ (184) IP6: „Wenn man eine Frage stellt, kann es nicht entsprechend antworten.“ (24-25)

Aus den Transkripten werden diejenigen Aussagen herausgesucht, welche für die Fragestellung relevant sind und somit Beobachtungitems für Schwierigkeiten im Sprachverständnis darstellen. Diese Aussagen werden der deduktiv erstellten Kategorisierung zugeteilt, sofern sie zur Kategorie und zum Ankerbeispiel passen. Aussagen, welche nicht den deduktiven Kategorien zugeordnet werden können, werden in neu erstellte induktive Kategorien eingeteilt. Somit entstehen eine neue Überkategorie „Motorik“ und folgende zwölf neue Unterkategorien: „Nachvollziehbares Erzählen“, „Vermeidung von Sprechsituationen“, „Dialogleistung“, „Fantasiesprache“, „Spielroutine“, „Passivität“, „Störendes Verhalten“, „Nein-Sagen“, „Themenwechsel“, „Wenig Triangulieren“, „Aufforderungen als Frage zurückgeben“ und „Ungeschicklichkeit“. Diese induktiven Kategorien sind in Tabelle 5, sowie Abbildung 5 mit hellgrauer Farbe markiert. Die vollständige Kategorienbildung ist im Anhang unter 3.2 oder zusammengefasst unter 3.3 ersichtlich.

Es werden alle Aussagen der Interviewpersonen berücksichtigt. Dadurch kann es zu Wiederholungen ähnlicher Aussagen einer Interviewperson in einzelnen Unterkategorien kommen. Die Anzahl dieser Wiederholungen ist in der Tabelle 5 mit einer eckigen Klammer angegeben und gibt Aufschluss über die quantitative Auswertung. Die fett markierten, eckigen Klammern in der Literaturspalte entsprechen der Anzahl Literaturbeispielen, wobei diese nicht vom selben Autor stammen müssen. Da die Zuordnung einen subjektiven Prozess darstellt, wird die Zuteilung der Aussagen in die Kategorien von den Autorinnen gegenseitig überprüft. Es gibt Aussagen, welche eindeutig einer Kategorie zugeordnet werden. Aussagen, welche nicht klar einer Kategorie zugewiesen werden können, werden in Absprache der Autorinnen und anhand einer logischen Begründung einer Kategorie zugeteilt.

## 5.2 Vergleich

Die Abbildung 5 zeigt einen Überblick der deduktiven und induktiven Kategorienbildung. Die hellgrau markierten, induktiven Kategorien werden aufgrund fehlender Fachliteratur nur durch Interviewwankerbeispiele abgestützt. Die Unterkategorien „Inhaltslose Kommentare“, „Wenig Blickkontakt“, „Vielsprechen“ und „Nichterkennen von Sinnwidrigkeiten“ sind nur durch Ankerbeispiele aus der Literatur gestützt. Alle übrigen Unterkategorien werden von der Literatur sowie auch von den Interviewpartnerinnen erwähnt. In Kapitel 5.3 findet die quantitative und in Kapitel 6.5 die qualitative Auswertung der Kategorien statt. Die Abbildung ist aufgrund der besseren Lesbarkeit im Anhang 3.4 in vergrößerter Form vorzufinden.

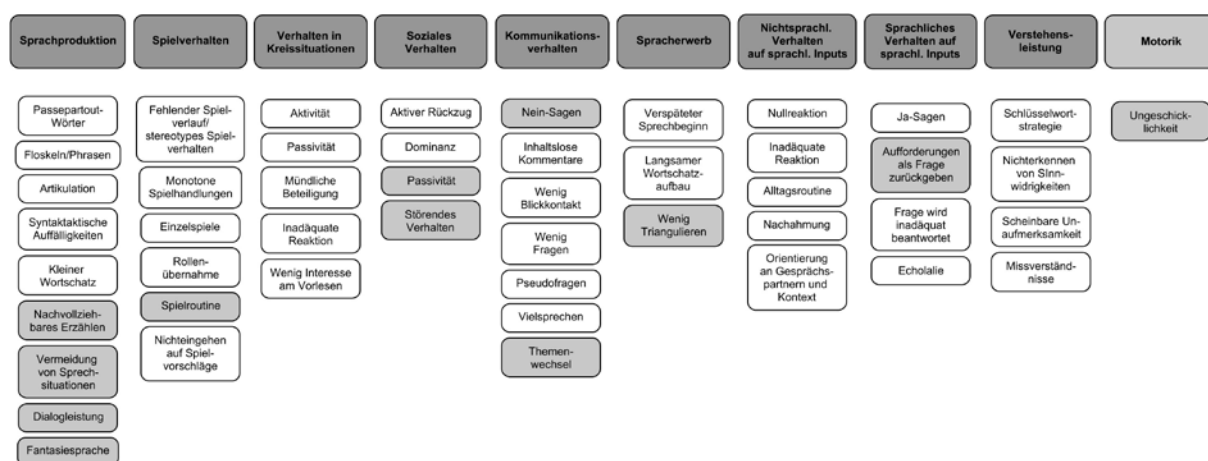


Abbildung 5 Deduktive und induktive Kategorien

## 5.3 Quantitative Auswertung

Werden die Aussagen der Interviewpartnerinnen den Überkategorien zugeordnet, so ergibt sich eine starke Gewichtung der Häufigkeiten. Die beschrifteten Kategorien 1-9 in der Abbildung 6 entsprechen den Unterkategorien aus der Abbildung 5 mit bestehender Reihenfolge. Ausgelassen werden jedoch die Unterkategorien „Inhaltslose Kommentare“, „Wenig Blickkontakt“, „Vielsprechen“ und „Nichterkennen von Sinnwidrigkeiten“, welche, wie schon in Kapitel 5.2 erwähnt, von den Interviewpartnern nicht gestützt werden. Die häufig genannten Unterkategorien sind in der Abbildung 6 zusätzlich beschriftet.

In dieser Abbildung ist ersichtlich, dass zum Beispiel die Überkategorie „Sprachproduktion“ viele Unterkategorien hervorbringt, diese aber eindeutig weniger genannt werden als die fünf Unterkategorien der „Nichtsprachl. Reaktion auf sprachl. Inputs“. Daher kann man sagen,

dass nichtsprachliche Reaktionen auf sprachliche Inputs aufgrund ihrer häufigen Nennung für den Beobachtungsbogen von zentraler Bedeutung sind. Mit jeweils elf Erwähnungen werden die Unterkategorien „Nullreaktion“, „Inadäquate Reaktion“ (Überkategorie: „Nichtsprachl. Reaktion auf sprachl. Inputs“), „Nachahmung“ und „Ja-Sagen“ am häufigsten genannt. Die Unterkategorien „Rollenübernahme“ und „Aktivität“ mit neun Erwähnungen und „Einzelspiele“, „Aktiver Rückzug“, „Passivität“ (Überkategorie: „Soziales Verhalten“) und „Orientierung an Gesprächspartner und Kontext“ mit jeweils acht Erwähnungen der Interviewpartnerinnen sind ebenfalls hervorzuheben. Die Überkategorie „Motorik“ beinhaltet nur die Unterkategorie „Ungeschicklichkeit“ und wird von einer Interviewpartnerin einmalig genannt. Die Unterkategorien „Passepartout-Wörter“, „Fantasiesprache“, „Monotone Spielhandlungen“, „Inadäquate Reaktion“ (Überkategorie: „Verhalten in Kreissituationen“), „Wenig Interesse am Vorlesen“, „Dominanz“, „Nein-Sagen“, „Themenwechsel“, „langsamer Wortschatzaufbau“, „Missverständnisse“ und „Ungeschicklichkeit“ werden in den Interviews nur einmal genannt. Diese Unterkategorien erscheinen aufgrund ihrer vereinzelt Nennung als nicht relevant, können aber durch literarische Abstützung als prägnant angesehen werden.

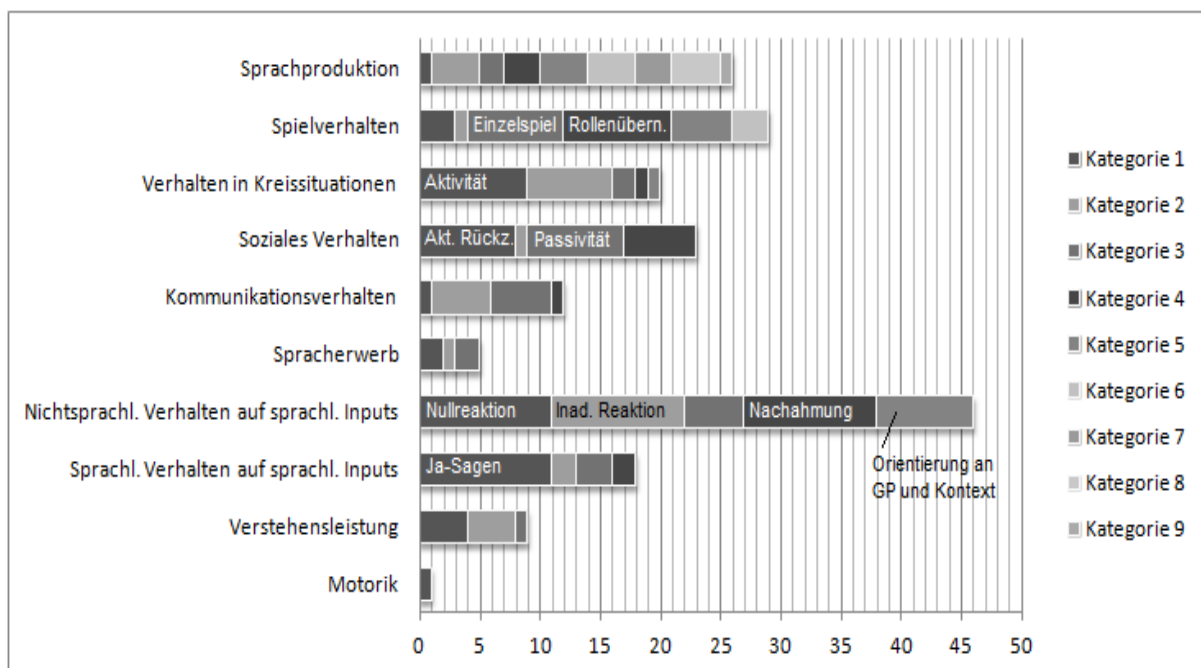


Abbildung 6 Quantitative Auswertung der induktiven Kategorien

## **6 Entwicklung der Entscheidungshilfe**

Im Kapitel zur Entwicklung der Entscheidungshilfe werden nochmals die Ziele und Zielgruppe des „SprachverständnisKompasses“ diskutiert. Es wird erläutert, wann und wie die Entscheidungshilfe anzuwenden ist. Des Weiteren werden konkrete Überlegungen zur Auswahl, Formulierung und Gestaltung der Items dargestellt. Darauf folgt die Begründung aller ausgewählten Items mit möglichen Formulierungen. Es wird aufgezeigt, wie die Kurz-Evaluation stattfindet, welche Ergebnisse sie erzielt und wie der Bogen ausgewertet werden soll. Zum Schluss werden die Items dem bio-psycho-soziale Modell der ICF zugeordnet und die Gütekriterien in Bezug auf das Screening diskutiert.

### **6.1 Ziele der Entscheidungshilfe**

Wie bereits in Kapitel 1.2 aufgeführt, werden mit der Entscheidungshilfe mehrere Ziele verfolgt. Das grundlegende Ziel ist, eine mögliche Indikation zur logopädischen Beratung oder Abklärung zuverlässig aufzuzeigen. Das Instrument soll auch dazu dienen, ein Grundwissen und eine Grundlage zur Diskussion über den Stand des Sprachverständnisses eines Kindes zu liefern. Dazu soll die Entscheidungshilfe einige Kriterien erfüllen. Erläutert werden hier nochmals jene, welche einen Einfluss auf die Wahl und Formulierung der Items haben.

Der „SprachverständnisKompass“ soll einfach und mit wenig Zeitaufwand von den FIFs durchführbar sein. Dazu gehört, dass wenig Einarbeitungszeit in die Entscheidungshilfe nötig ist, da die Items möglichst klar und strukturiert aufgebaut werden. Des Weiteren werden sie zum besseren Verständnis teilweise mit Fehlerbeispielen versehen.

Aufgrund dessen ist es von grosser Bedeutung, dass die Items nach einigen Kriterien ausgewählt werden, welche zur Erreichung dieser Ziele grundlegend sind. Diese Auswahlkriterien werden in Kapitel 6.4.1 aufgezeigt und erläutert.

### **6.2 Zielgruppe**

Ebenfalls in Kapitel 1.2 wurde bereits die Anwendergruppe dieser Arbeit erläutert, nämlich Fachpersonen, welche mit Kindern im Altersbereich von 3;0 bis 4;6 Jahren arbeiten. Während der bisherigen Erarbeitung der Bachelorthese wurde ein Prozess durchlaufen, welcher hier kurz erklärt wird. Zu Beginn der gesamten Erarbeitung der Bachelorthese wurde mit dem Gedanken, Kinder im Alter von 3;0 bis 5;0 Jahre zu erfassen, gearbeitet. Die betroffenen Fachpersonen bleiben bestehen, jedoch wurde der Entschluss getroffen, die Altersspanne

von 3;0 bis 5;0 Jahren auf 3;0 bis 4;6 Jahre zu kürzen. Anfangs bestand die Vorstellung, zwei Beobachtungsbögen zu entwickeln. Ausschlaggebend dafür war die grosse Beobachtungsspanne von zwei Jahren. Aus dem Prozess der deduktiven und induktiven Kategorisierung wurde hingegen schnell ersichtlich, dass die Beobachtungsbögen kaum in zwei Altersstufen, also 3;0 bis 3;11 und 4;0 bis 5;0 Jahre, zu unterteilen sind. Aufgrund dessen wurde beschlossen, nur einen Beobachtungsbogen zu erstellen und nicht in zwei Altersspannen zu differenzieren. Im Alter von 3;0 bis 5;0 Jahren geschieht jedoch enorm viel in der Entwicklung eines Kindes, weshalb die Altersspanne um ein halbes Jahr gekürzt wurde. Ein halbes Jahr, damit auch die Kindergartenkinder zu einem gewissen Teil mit eingeschlossen werden. Die Zielgruppe wurde somit auf Kinder im Alter von 3;0 bis 4;6 Jahren geändert.

Durchgeführt werden kann die Entscheidungshilfe prophylaktisch mit allen Kindern einer Gruppe oder mit bereits sprachauffälligen Kindern. Spätestens wenn eine FIF auf ein Kind in Bezug auf das Sprachverständnis aufmerksam wird, sollte der Beobachtungsbogen herangezogen werden.

### **6.3 Zeitpunkt der Anwendung**

Wie in Kapitel 6.2 erwähnt, wird die Entscheidungshilfe bei Kindern im Alter von 3;0 bis 4;6 Jahren angewandt. Der genaue Zeitpunkt der Anwendung in Form des Screenings kann jedoch nicht definiert werden. Es kann sich dabei um eine einmalige Anwendung handeln, falls die Resultate der Beobachtung klare Einblicke bieten. Sollte dies nicht der Fall sein, ist es möglich, die Entscheidungshilfe bei bleibender Unsicherheit erneut anzuwenden, beispielsweise drei Monate nach erster Beobachtung. Eine solche Beobachtung soll jedoch keine Momentaufnahme darstellen, sondern über einen gewissen Zeitraum stattfinden. Wichtig ist, dass der Beobachtungsbogen nicht anhand einmaliger „Ereignisse“ ausgefüllt wird. Ausschlaggebend für die Entscheidung über eine Abklärung ist die Tatsache, dass ein Kind ein gewisses Item mehrheitlich erfüllt. Beispielsweise soll das Item „Das Kind spielt oft und gerne mit anderen Kindern“ nicht mit „Nein“ angekreuzt werden, wenn das Kind einmal einen schlechten Tag hat und lieber alleine spielen will, ansonsten aber sehr kontaktfreudig ist. Zusammenfassend ist zu betonen, dass der Beobachtungsbogen über eine längere Zeit und/oder mehrfach angewandt werden kann. Wichtig ist die Vermeidung einer Momentaufnahme.

## **6.4 Erarbeitung der Entscheidungshilfe**

Im folgenden Kapitel werden die Auswahlkriterien der Items festgelegt und auf die Art der Formulierung hingewiesen. Ausserdem wird festgehalten, wie die Items gruppiert werden.

### **6.4.1 Kriterien zur Auswahl und Formulierung der Items**

Nach Beendigung der deduktiven und induktiven Kategorienbildung geht es darum, die herausgefilterten Unterkategorien so zu ordnen, dass diese, welche im Beobachtungsbogen Verwendung finden, von den verworfenen getrennt werden. Nach Absprache mit dem Betreuer Wolfgang G. Braun wurde beschlossen, die Unterkategorien in vier Gruppen einzuteilen.

Die Items, welche in die Gruppe „Ausschlaggebende Items“ eingeteilt werden, erscheinen am Anfang des Beobachtungsbogens. Diese sind jene Items, welche durch die Literaturrecherche und auch durch die Interviewanalysen sehr wichtig und prägnant für die Erkennung einer Sprachverständnisauffälligkeit sind. Sollten eines oder mehrere Items dieser Gruppe auf das Kind zutreffen, so stellt dies ein deutliches Indiz für eine Auffälligkeit im Sprachverständnis dar. Daher wird in diesem Fall eine logopädische Abklärung empfohlen.

In der zweiten Gruppe „Beobachtungitems“ werden jene Items aufgelistet, welche man bei Kindern mit einer Schwierigkeit im Sprachverständnis beobachten kann und auch den anwendenden FIFs im Kindergarten oder in der Kindertagesstätte auffallen können. Je mehr dieser Items auf das Kind zutreffen, desto stärker besteht die Gefahr einer Beeinträchtigung im Sprachverständnis.

Die dritte Gruppe, welche in den Beobachtungsbogen mit einbezogen wird, besteht aus den „Bekräftigenden Items“. Sollten die ausschlaggebenden Items und die Beobachtungitems zu keinem eindeutigen Resultat führen oder die FIFs noch unsicher sein, ob die bereits angekreuzten Auffälligkeiten für den Auftrag einer logopädischen Abklärung oder Beratung genügen, so können diese Items das so genannte „Zünglein an der Waage“ sein.

Die letzte Gruppe wird als „Verworfenne Items“ bezeichnet. Hier landen alle Items, welche als zu wenig prägnant oder nicht beobachtbar gelten. Ebenfalls in dieser Gruppe befinden sich Items, welche nicht direkt auf eine Sprachverständnisauffälligkeit hinweisen und/oder von den FIFs in ihrem institutionellen Alltag nicht beobachtbar sind. Bei der Entscheidung, welche Items in den Beobachtungsbogen kommen, spielt in erster Linie nicht die Häufigkeit der Nennung in Literatur und Interviews eine Rolle, sondern auch, wie prägnant das Item für das Sprachverständnis ist und wie gut die FIFs dieses in ihrem Umgang mit den Kindern beobachten können.

Es muss deshalb folgende Kriterien erfüllen:

- Das Item wird in der Literatur, wie auch in den Interviews häufig genannt oder scheint prägnant.
- Das Item ist im Alltag des Kindes von den FIFs beobachtbar.
- Das Item kann treffend und klar verständlich für die FIFs formuliert werden.
- Das Item kann ohne logopädisches Vorwissen verstanden werden.

Sollten aus manchen Unterkategorien ähnliche Items entstehen, welche schwer voneinander zu trennen sind, so werden diese zusammengenommen. Somit werden Wiederholungen von Items vermieden.

#### **6.4.2 Positive und negative Formulierung der Items**

Zur Erarbeitung der Entscheidungshilfe stellt sich die Frage nach der Formulierung der Items. Im folgenden Abschnitt werden die Überlegungen zu den Vor- und Nachteilen einer negativen oder positiven Formulierung erklärt.

Nach ICF soll man „Bei förderbedürftig definierten Unterbegriffen das bestmögliche Verhalten in Form von konkreten Kann-Aussagen“ beschreiben (Handloser & Kleimann, 2009, S. 7). Ziel ist, am Können des Kindes anzusetzen und nicht an seinen Defiziten. Es ist nun aber möglich, dass bei der positiven Formulierung einiger Items wichtige Schwerpunkte wegfallen, welche nur bei einer negativen Formulierung überhaupt ersichtlich und somit Zentrum der Beobachtung sind.

Dies wird am Ankerbeispiel zur Unterkategorie „Floskeln/Phrasen“ aufgezeigt:

„Sätze bestehen vorwiegend aus starren Wortkombinationen (Phrasen wie bspw. tüemmer (tun wir), gömmer (gehen wir)), die beliebig eingesetzt werden und dabei inhaltlich ‚leer‘ bleiben“ (Mathieu, 2000, S. 103).

Wenn dieses Ankerbeispiel positiv zu einem Item umformuliert wird, ergibt sich folgende Möglichkeit:

- o Das Kind kann sich verbal ausdrücken, ohne Phrasen und Floskeln zu verwenden.

Dabei gehen wichtige Grundlagen verloren. Es geht hierbei nicht darum, dass ein Kind keine Floskeln und Phrasen verwenden darf, sondern dass ein Kind mit Auffälligkeiten im Sprachverständnis in gewissen Situationen *vorwiegend* inhaltslose Floskeln und Phrasen benutzt.

Des Weiteren ist eine positive Formulierung meist schwierig, da man gewisse Beobachtungen, die eine gewisse Auffälligkeit beschreiben, nicht anders benennen kann. Dazu wird das Ankerbeispiel zur Unterkategorie „Nachahmung“ aufgezeigt:

„Über das Schauen und Beobachten kommt man zu den Informationen, die mittels Sprache nicht zugänglich waren.... beobachtet das Kind was alle Kinder tun und tut dann dasselbe“ (Mathieu, 2008b, S. 9). Dies anders zu formulieren stellt eine grosse Herausforderung dar. Der Satz an sich ist positiv formuliert, die Aussage dahinter ist kein Defizit, sondern grundsätzlich eine Ressource, da das Kind sich in der beschriebenen Situation zu helfen weiss. Also müsste man die Aussage so belassen und als Item formulieren:

- Das Kind beobachtet, was andere Kinder tun und tut dann dasselbe.

Da dieses Item bei Zutreffen somit aber mit „Ja“ beantwortet würde, zeigt sich hier eine Formulierungsschwierigkeit. Beispielsweise „Das Kind reagiert angemessen auf Aufforderungen“ würde auch mit „Ja“ beantwortet werden, ist somit jedoch *kein* Zeichen für Schwierigkeiten im Sprachverständnis, das erste Beispiel jedoch schon. Dieses Problem müsste man umgehen, indem man das erste Beispiel umformulieren und somit aber auch verkomplizieren würde:

- Das Kind kann eine Anweisung ausführen, ohne sich an anderen Kindern orientieren zu müssen.

Aufgrund der Tatsache, dass an den Fähigkeiten des Kindes und nicht an seinen Defiziten angesetzt werden soll, entscheiden sich die Autorinnen, trotz möglicher Formulierungsschwierigkeiten, für eine positive Formulierung. Kleimann (2009) bestätigt: „Es fällt oft schwer, die Defizitperspektive zu verlassen und auf die vorhandenen Fähigkeiten in den Bereichen mit Förderschwerpunkten zu fokussieren. Dagegen ergeben sich aus dem Erfassen der vorhandenen Fähigkeiten erfahrungsgemäss deutlich bessere Voraussetzungen für die spezielle Förderung“ (S.2). Zusammenfassend wird versucht, ressourcenorientiert zu formulieren und wenn nötig anhand von Fehlerbeispielen die Items zu erklären und zu stützen.

### **6.4.3 Gestaltung der Items**

Damit die endgültigen Items des Beobachtungsbogens nicht wahllos in ihren einzelnen Untergruppen (Ausschlaggebende, Beobachtungs- und Bekräftigende Items) eingeteilt und erfasst werden, wird beschlossen, diejenigen Items, welche in die gleichen Überkategorien und Beobachtungsfelder gehören, nacheinander aufzulisten. Somit müssen die FIFs nicht die Items suchen, welche zur beobachteten Situation gehören, sondern können die Fragen der Reihe nach beantworten oder den Überkategorien entsprechende Situationen evozieren. So werden beispielsweise alle Items, welche das Spielverhalten betreffen, zusammen aufgeführt.



## 6.5 Begründung der Items

Im folgenden Kapitel wird die Auswahl der Items begründet und erläutert. Dazu erfolgen Beispiele aus der Literatur und den Interviews, wobei alle Nennungen im Anhang in den Tabellen 3.1 bis 3.3 zu finden sind. Die Interviewzitate werden mit IP1-6 angegeben, wobei IP1-3 Fachpersonen im pädagogischen Berufsfeld im Frühbereich und IP4-6 Logopädinnen im Frühbereich sind. Zu jedem Item wird zudem eine mögliche positive Formulierung aufgeführt, welche jedoch im weiteren Verlauf der Entwicklung der Entscheidungshilfe, beispielsweise durch die Kurz-Evaluation, noch verändert wird. Die ersten Formulierungen der Items, die im folgenden Kapitel aufgeführt werden, entstammen der Version 2 und 3, welche im Anhang unter 4.6 und 4.7 vorzufinden sind. Die Version 3 ist im Prozess der Begründung der Items entstanden.

An dieser Stelle wird betont, dass abgesehen von den ausgewählten Items auch die Sorgen der Eltern ein Kriterium darstellen. Dieses Kriterium wurde nicht mittels der Literaturrecherche oder den Interviews als Symptom ermittelt. IP6 erwähnt jedoch:

In 95% der Fälle sagen die Eltern, dass das Sprachverständnis ihres Kindes gut sei. Vor allem bei den Vorschulkindern. Bei den Kindergarten- und Schulkindern ändert sich das. Dort gibt es – vereinzelt auch bei den Kleinen – Eltern, die sagen, dass ihr Kind nicht so gut verstehe.... Für die Eltern bedeutet Nicht-Verstehen oft, dass das Kind „schwer-von-Begriff“ ist. Und dies wollen Eltern nicht für ihr Kind. (Zeilen 51-66)

Häufig besteht bei den Eltern kein Verdacht auf Schwierigkeiten im Sprachverständnis. Sollten sie jedoch verunsichert sein bezüglich des Verstehens ihres Kindes, ist dies ein starkes Indiz, dass unverzüglich eine Abklärung bei einer Logopädin stattfinden sollte.

### 6.5.1 Ausschlaggebende Items

Als ausschlaggebende Items werden jene eingestuft, welche als starke Indizien für eine Auffälligkeit im Sprachverständnis gelten. Aus diesem Grund werden diese Items im Beobachtungsbogen zuerst aufgeführt.

Das Layout des Beobachtungsbogens wird den anderen Kompassen nachempfunden. Die Auswahl der ausschlaggebenden Items wie auch der Beobachtungsbogens erfolgt durch Ankreuzen. Wie in Kapitel 6.4.2 erklärt, werden die Items positiv formuliert. Sollte eines davon auf das Kind nicht zutreffen und somit mit „Nein“ beantwortet werden, so wird eine logopädische Beratung und Abklärung empfohlen. Diese sollten aber, wie in Kapitel 6.3 erläutert, nicht nur in einer beobachteten Situation zutreffen, sondern allgemein zu dem Kind passen.

Das heisst, es sollte im Alltag des Kindes mehrfach beobachtbar oder typisch für das Kind sein.

### **6.5.1.1 Nullreaktion**

Die „Nullreaktion“ gehört zu der Überkategorie „Nichtsprachliches Verhalten auf sprachliche Inputs“. Sie wurde in den Interviews elf Mal von vier der sechs Interviewpartnerinnen erwähnt und auch in der Literatur ist diese Unterkategorie drei Mal aufgeführt. Einfach und doch verständlich erklärt es IP4 im Interview wie folgt:

Das Nicht-Gehorchen ist auch ein wichtiges Symptom. Man sagt teilweise x-Mal zu einem Kind ‚Los emal zue‘.... Das Kind hört schon zu, aber es versteht nicht und gehorcht deshalb nicht. Wenn man dem Kind also alles mehrfach sagen muss und dieses ‚Los emal zue‘ zur Situation passt, ist dies immer auch ein Anzeichen für Sprachverständnisprobleme. (Zeilen 193-197)

Auch Brügge und Mohs (2007) deuten die „Fehlende ... Reaktion auf sprachliche Aufgaben“ (S.73) als einen Hinweis für Auffälligkeiten im Sprachverständnis. Diese Unterkategorie ist deshalb so prägnant, weil sie viel über das Verstehen der Sprache aussagt. Kann ein Kind eine Aufforderung nicht verstehen, so bleibt es einfach stehen und reagiert nicht auf Gesagtes. Diese „Nullreaktion“ auf die sprachlichen Inputs des Gegenübers ist auch sehr gut im Alltag beobachtbar und es braucht kein logopädisches Vorwissen, um zu verstehen, dass ein Kind, welches nicht versteht, folglich nicht auf sein Gegenüber eingehen kann. Bei der positiven Formulierung dieses Items ist es schwierig zu differenzieren, dass das Kind weder verbal noch non-verbal reagiert, und dass, wie in Kapitel 6.3 erwähnt, diese Nullreaktion nicht bloss in einer Situation vorkommt. Es soll allgemein zu dem Kind passen, da auch sprachverständnisunauffällige Kinder einmal nicht gehorchen oder nicht reagieren können.

Die mögliche positive Formulierung lautet deshalb wie folgt:

- Das Kind zeigt eine Reaktion, wenn es angesprochen wird.

### **6.5.1.2 Inadäquate Reaktion**

Wie auch die Unterkategorie „Nullreaktion“ zuvor, gehört die „Inadäquate Reaktion“ zur Überkategorie „Nichtsprachliches Verhalten auf sprachliche Inputs“. Sie wurde ebenso elf Mal in den Interviews und von drei verschiedenen Interviewpartnerinnen genannt, wird jedoch sogar vier Mal in der hier verwendeten Literatur erwähnt. Ein passendes Literaturbeispiel liefert Mathieu (2000): „In der Spielgruppe und später im Kindergarten ... können Kinder mit Sprachverständnisdefiziten durch ... nicht adäquates Reagieren auf Aufforderungen auffallen“ (S. 85). Auch IP3 kennt das inadäquate Reagieren aus ihrem Kindergartenalltag: „Wenn man einen Auftrag gibt, dann führen sie ihn nicht richtig aus“ (Zeile 15). Diese unan-

gemessenen Reaktionen auf Aufforderungen sind im Alltag des Vorschulkindes gut beobachtbar. Die FIFs können ohne logopädisches Vorwissen erkennen, dass ein Kind, welches auf Aufforderungen häufig inadäquat reagiert, diese wohl kaum korrekt versteht. Wenn man dieses Item positiv formuliert, kann bei der Beurteilung eine Unsicherheit entstehen, was nun eine angemessene und was eine unangemessene Reaktion ist. Deshalb wird hier ein Fehlerbeispiel angegeben, woran man gut erkennen kann, was als unangemessen betrachtet wird. Positiv formuliert wird dieses Item mit:

- Das Kind reagiert angemessen auf Aufforderungen.  
Fehlerbeispiel: Es holt einen Bleistift, anstatt einen Farbstift.

### **6.5.1.3 Ja-Sagen**

Mit sieben Erwähnungen in der Literatur und elf Beispielen von vier verschiedenen Interviewpartnerinnen ist diese Unterkategorie die am häufigsten genannte. Sie gehört zur Überkategorie „Sprachliches Verhalten auf sprachliche Inputs“. Ein etwas älteres, jedoch treffendes Literaturbeispiel findet man in Zollinger (1994): „Die Kinder tendieren dazu, auf alle Äußerungen einfach mit *ja* zu antworten, wodurch sie den GesprächspartnerInnen auf einfache Weise ihr (Zu-)Hören signalisieren und diese dadurch zum Weitersprechen motivieren“ (S. 115f.). Auch Buschmann und Jooss (2011) betonen: „*Ja-Sage-Tendenz*‘ im Gespräch – erfüllt kommunikative Funktion und signalisiert Verstehen“ (S.22). Aufgrund ihrer Erfahrungen im Sprachheilkindergarten erklärt IP2:

Jedes Kind ist anders, aber die einen sind extreme Ja-Sager – also Kinder, die zu allem ja sagen, egal was du sagst, es sagt immer ja – und wenn du dann genauer hinsiehst merkst du, dass es nicht das macht, wozu er ja gesagt hat. Sie wollen zeigen, dass sie okay, dass sie einverstanden sind und dass sie lieb sind und sagen dann zur Sicherheit einfach ja. Wenn dies passiert, müsste man das Kind genauer unter die Lupe nehmen. (Zeilen 11-15)

Im Alltag des Kindes ist auch dies gut zu beobachten. Zum besseren Verständnis der positiven Itemformulierung ist diese wieder mit einem Fehlerbeispiel angegeben. Da es bei geschlossenen Fragen üblich ist, auch mit „Ja“ zu antworten, kommt es hierbei vor allem darauf an, wie das Kind auf offene Fragen oder Alternativfragen reagiert. Stellt man ihm zum Beispiel eine Alternativfrage wie „Hast du einen Hund oder eine Katze?“, so ist „Ja“ keine ausreichende oder passende Antwort. Im Beobachtungsbogen ist dieses Item deshalb wie folgt aufgeführt:

- Das Kind beantwortet Alternativ- und offene Fragen nicht mit Ja.  
Fehlerbeispiel: „Hast du einen Hund oder eine Katze?“ – „Ja“

## 6.5.2 Beobachtungssitems

Die Beobachtungssitems stellen mit elf Items einen Grossteil der Entscheidungshilfe dar. Im Beobachtungsbogen werden diese Items in den Überkategorien gruppiert aufgelistet. Somit wird vermieden, dass sich verschiedene Beobachtungsbereiche wie Verhalten, Spiel und Sprachproduktion vermischen und die FIFs den Überblick verlieren. Unterkategorien, welche verschiedenen Überkategorien angehören, jedoch dasselbe Thema betreffen (z.B. „Passivität“ in den Überkategorien „Verhalten in Kreissituationen“, wie auch „Soziales Verhalten“) werden zusammengenommen. Unterkategorien mit gegensätzlichen Themen (wie „Aktivität“ zu „Passivität“) werden beide aufgeführt, es wird jedoch darauf geachtet, dass die Items nicht widersprüchlich formuliert werden.

### 6.5.2.1 *Passepartout-Wörter*

Die Unterkategorie „Passepartout-Wörter“ zählt zur Überkategorie „Sprachproduktion“. Von den Interviewpartnerinnen wurde sie nur einmal erwähnt (s. Kapitel 5.3). Wie jedoch der deduktiven Kategorienbildung (s. Anhang 3.1) zu entnehmen ist, wird diese in der überprüften Literatur fünf Mal genannt. Buschmann & Jooss (2011) schreiben, typisch sei die „Verwendung von *Passe-Partout-Wörtern* – ‚das‘, ‚da‘, ‚dort‘, ‚dada‘, ‚dings‘ sind Wörter, die in vielen Situationen passen“ (S. 22). Auch IP4 zählt die „Passepartout-Wörter“ zu den drei wichtigsten Erkennungsmerkmalen einer Auffälligkeit im Sprachverständnis (vgl. IP4, Zeilen 154-160). Wörter wie „Dings“, „dasda“, „dä da“ oder „dete“ werden von Kinder in diesem Alter des Öfteren verwendet, auch wenn das Sprachverständnis unauffällig ist. Man kann diese gut erkennen und beobachten, wichtig ist es jedoch unterscheiden zu können, ob das Kind diese in normalem Masse benutzt oder nur auf solche Wörter zurückgreifen kann. Deswegen ist es in der Formulierung wichtig zu sagen, dass das Kind auch ohne solche Wörter auskommen kann. Das Kind sollte in der Lage sein, die für ihn bekannten Wörter zu benutzen, ohne sich auf Passepartout-Wörter stützen zu müssen. Eine erste positive Formulierung lautet wie folgt:

- Das Kind kann sich ausdrücken, ohne sich auf Wörter wie „Dings“, „dasda“ und „da“ stützen zu müssen.

### 6.5.2.2 *Einzelspiel*

Die Unterkategorie „Einzelspiel“ gehört zur Überkategorie „Spielverhalten“. In der quantitativen Auswertung (s. Abbildung 6, S. 38) ist ersichtlich, dass die Unterkategorie „Einzelspiel“ und die Unterkategorie „Rollenübernahme“ in der Überkategorie „Spielverhalten“ am meisten genannt wurden. Fünf der sechs Interviewpartnerinnen erwähnten das „Einzelspiel“ als Indikation für Auffälligkeiten im Sprachverständnis. Aufgrund von Mehrfachnennungen wurde

das „Einzelspiel“ insgesamt acht Mal genannt und zählt somit zu den häufig genannten Unterkategorien. IP4 erklärt, dass

... Kinder sehr für sich spielen und nicht gut mit anderen zusammen spielen können. Sie spielen dann hoch strukturierte Spiele, oder zum Beispiel nur mit Autos, Puzzles oder nur Malen. Sie sind dann Spezialisten in einem Gebiet und spielen dies schwerpunktmässig nur für sich. (Zeilen 82-85)

In der Literatur wird die Unterkategorie zwei Mal erwähnt. Mathieu (2000) sagt, dass sich die Kinder im Einzelspiel „... nur wenig auf ein ‚Zusammenspiel‘ mit anderen Kindern einlassen“ (S. 104) können. Mit anderen Kindern gemeinsam zu spielen bedeutet, das Spiel sprachlich zu planen, zu begleiten und mit dem Spielpartner Diskussionen über den Spielablauf zu führen. Kinder mit Sprachverständnisauffälligkeiten haben damit Mühe und bevorzugen daher das „Einzelspiel“.

Das „Einzelspiel“ ist im Alltag gut beobachtbar und kann von Personen ohne logopädisches Vorwissen beurteilt werden. Wie bereits erwähnt sollte die Beobachtung jedoch keine Momentaufnahme darstellen, da auch sprachverständnisunauffällige Kinder teilweise lieber alleine spielen. Daher ist es wichtig, das Spiel des Kindes über mehrere Wochen zu beobachten. Neigt das Kind während dieser Zeit zum „Einzelspiel“ und lässt sich nur mit grosser Mühe auf ein Zusammenspiel mit anderen Kindern ein, so kann dies ein Indiz für Auffälligkeiten im Sprachverständnis sein. Positiv formuliert wird dieses Item folgendermassen:

- Das Kind spielt oft und gerne mit anderen Kindern.

### **6.5.2.3 Rollenübernahme**

Wie auch das „Einzelspiel“ gehört die „Rollenübernahme“ zur Überkategorie „Spielverhalten“. In dieser wurde die „Rollenübernahme“ mit neun Erwähnungen in den Interviews am häufigsten genannt. Fünf der sechs Interviewpartnerinnen haben diese Unterkategorie erwähnt. IP5 sagt treffenderweise über das Spielverhalten:

Dort sieht man sehr oft, dass die Kinder gar nicht erst in diese Planungsphase einsteigen, diese auch nicht suchen, aber wenn sie dann bei diesen Rollenspielen mitmachen möchten, dann suchen sie sich Rollen, welche keine Planung erfordern. Häufig sind diese Rollen der Hund oder das Baby. (Zeilen 69-72)

Das Kind ist bei den Rollenspielen nicht wirklich integriert und übernimmt keine Spielplanung. Auch Mathieu (2008a) erklärt: „Manche Kinder ... spielen ‚scheinbar‘ Rollenspiel, indem sie eine Rolle wie die des Babys oder des Hundes übernehmen“ (S. 47). In der Kindertagesstätte und auch im Kindergarten ist im Freispiel gut beobachtbar, ob das Kind im Rollenspiel „einfache“ Rollen wie das Haustier oder andere Rollen ohne viel Sprache überneh-

men. Natürlich werden solche Rollen auch von sprachverständnisunauffälligen Kindern übernommen, jedoch sollte darauf geachtet werden, wie oft das Kind diese Rollen spielt. Weicht das Kind immer auf diese Rollen aus, so sollte man dieses Item mit „Nein“ beantworten. Die positive Formulierung lautet wie folgt:

- Das Kind übernimmt im Rollenspiel auch andere Rollen als die des Babys oder des Haustieres.

#### **6.5.2.4 Passivität**

In der Kategorienbildung gibt es zwei Unterkategorien mit dem Namen „Passivität“. Eine gehört zur Überkategorie „Verhalten in Kreissituationen“ und die andere zum „Sozialen Verhalten“. Letztere wurde als induktive Unterkategorie hinzugefügt, da sie in den Interviews acht Mal von fünf Interviewpartnerinnen erwähnt wurde. Da die Zuordnung der Interviewaussagen nicht immer eindeutig zum Kontext Kreissituation passten, entstand die zweite Unterkategorie mit demselben Titel. Jedoch ist die inhaltliche Aussage der Kategorien zu ähnlich, um sie in zwei Items zu unterteilen. Deswegen werden diese zwei Unterkategorien zusammengekommen. Die Kinder können somit in Kreissituationen, wie auch in ihrem sonstigen Verhalten auffallen. IP6 erklärt: „Es sind also Kinder, welche in der Gruppe nicht aktiv beim Austauschen von sprachlichen Informationen dabei sind“ (Zeilen 140-141). Die Kinder „... bleiben passiv und sitzen einfach ruhig und still da“ (Mathieu, 2008a, S. 48), wenn sie im Kreis bei einer Geschichte zuhören sollen. Auch IP4 erwähnt, dass dann das „... Kind beim Geschichten zuhören unkonzentriert scheint und quasi Aufmerksamkeitsprobleme zeigt ... oder verträumt ist“ (Zeilen 6-7). Ein solches Verhalten ist im Alltag des Kindes gut von den FIFs beobachtbar, wenn auch die Kreissituationen ein einfacheres Beobachtungsfeld darstellt. Deshalb konzentriert sich das Items darauf. Positiv formuliert ergibt dies folgende Möglichkeit:

- Das Kind scheint im Kreis aufmerksam zuzuhören und nicht abzuschweifen.

#### **6.5.2.5 Aktivität**

Die Unterkategorie „Aktivität“ gehört zur Überkategorie „Verhalten in Kreissituationen“. Sie wird mit der Unterkategorie „Störendes Verhalten“ der Überkategorie „Soziales Verhalten“ kombiniert. Diese entstand induktiv, da die Aussagen der Interviewpartnerinnen nicht eindeutig den Kreissituationen zugeordnet werden konnten. Da sie jedoch inhaltlich dasselbe Thema beinhalten, wurden diese wiederum zusammengekommen, damit nicht zwei Items mit derselben Aussage entstehen. Die Unterkategorie „Aktivität“ gehört mit neun Erwähnungen in den Interviews und drei Literaturbeispielen zu den häufig genannten Kategorien. IP6 erklärt, dass das Kind „... bei der Geschichte nicht dabei bleiben kann“ (Zeilen 132-133). Ergänzend liefert IP5, dass die Kinder „... bei einer Geschichtenerzählung ... immer reinreden

und nicht abwarten können“ (Zeilen 59-61). In der Literatur wird es wie folgt beschrieben: „Die Kinder werden unruhig, rutschen auf dem Stuhl herum oder stören, indem sie z.B. das Kind neben sich schubsen“ (Mathieu, 2000, S. 104). Auch IP2 beschreibt manche Kinder so: „Sie spielen immer den Clown, blödeln rum, weil sie sich zeigen wollen und weil sie nichts verstehen, müssen sie eine andere Art finden, dies zu tun“ (Zeilen 44-46). In Kreissituationen in der Kindertagesstätte oder im Kindergarten ist ein solches Verhalten gut beobachtbar. Bei der Formulierung ist darauf zu achten, dass dieses Item nicht im Widerspruch zum vorherigen Item „Passivität“ steht. Damit es abgegrenzt wird, steht nun eher das Verhalten und nicht das Zuhören im Vordergrund. Eine mögliche Formulierung lautet wie folgt:

- Das Kind kann beim Geschichtenerzählen ruhig und still auf seinem Stuhl sitzen.

#### **6.5.2.6 Aktiver Rückzug**

Der „Aktive Rückzug“ zählt zur Überkategorie „Soziales Verhalten“. Auch wenn diese Unterkategorie in der Literatur nur einmal auftaucht, so wird sie doch von den Interviewpartnerinnen acht Mal erwähnt und scheint dadurch prägnant und wichtig. Amorosa und Noterdaeme (2003) erklären: „Einige der Kinder ziehen sich schnell zurück und beschäftigen sich gerne allein“ (S. 11). IP3 sagt zudem: „Die, die ich bereits hatte, waren eher ruhige Kinder. Man kann das sicher nicht allgemein sagen, aber schon ruhige Kinder, welche allgemein auch nicht so viel sprechen, eher zurückhaltend sind und nicht auf die Kinder zugehen“ (29-31). Auch IP1 beschreibt das Kind als: „... unsicher und es zieht sich vielleicht auch zurück. Es integriert sich nicht sehr“ (Zeilen 6-7). Das *sich* zurückziehen und *sich* nicht integrieren weist deutlich darauf hin, dass das Kind sich aktiv zurückzieht und diese Unterkategorie nicht mit der der „Passivität“ verwechselt werden kann. Es wird als eigenständiges Item aufgeführt, da das Kind vorsätzlich zurückgezogen ist. Dies fällt auch im Alltag des Kindes auf und man erlebt es in der „... Rolle vom zurückgezogenen Kind ...“ (IP6, Zeile 141). Diese Beobachtung können die FIFs während ihrer Arbeit mit dem Kind gut machen. Positiv ausformuliert lautet dieses Item:

- Das Kind hat nicht die Rolle des zurückgezogenen Kindes.

#### **6.5.2.7 Nachahmung**

Auch wenn die Unterkategorie „Nachahmung“, welche zur Überkategorie „Nichtsprachliches Verhalten auf sprachliche Inputs“ gehört und elf Mal in den Interviews von fünf der sechs Partnerinnen erwähnt wurde, zählt sie nicht zu den ausschlaggebenden Items. Dass man sich an anderen orientiert, gehört zur Natur des Menschen und auch sprachverständnisunauffällige Kinder ahmen ihre Mitschüler nach. Trotzdem ist es ein wichtiges Item, welches sicherlich mit den anderen Beobachtungselementen als Indiz für eine Auffälligkeit im Sprachver-

ständnis gilt. Mathieu (2008a) erklärt: „Viele Kinder, die nicht genügend verstehen, versuchen sich an dem, was sie sehen, zu orientieren“ (S. 48). Im Interview erwähnt IP2: „... die einen ... orientieren sich stark an den anderen. Sie schauen sehr genau, was die andern machen und machen ihnen dann alles nach oder mit“ (Zeilen 15-17). Zuschauen und Nachmachen gehört für IP4 zu den drei wichtigsten Kompensationsstrategien, welche sprachverständnisauffällige Kinder anwenden, um ihre Schwäche zu überspielen (vgl. IP4, Zeilen 115-117). Wenn ein Kind im Kindergarten oder in der Kindertagesstätte Aufträge nicht eigenständig ausführt, sondern sich stets an den anderen orientiert, kann dies während einer längeren Beobachtungszeit auffallen. Wichtig bei diesem Item ist, dass das Urteil nicht aufgrund bloss einer Beobachtung gefällt wird, sondern, dass dieses Nachmachen typisch für das Kind ist. Bei der Formulierung muss darauf geachtet werden, dass ein Kind, welches sprachverständnisauffällig ist, und bei dem somit die Aussage verneint wird, die Anweisungen meist nicht ohne Hilfe ausführen kann. Somit wird es positiv wie folgt formuliert:

- Das Kind kann eine Anweisung ausführen, ohne sich an anderen Kindern orientieren zu müssen.

#### **6.5.2.8 Orientierung an Gesprächspartnern und Kontext**

Die Unterkategorie „Orientierung an Gesprächspartnern und Kontext“ zählt zur Überkategorie „Nichtsprachliches Verhalten auf sprachliche Inputs“. Die Unterkategorie wurde in den Interviews insgesamt acht Mal von fünf Interviewpartnerinnen erwähnt und zählt somit zu den häufig genannten Unterkategorien. Amorosa und Noterdaeme (2003) erklären die Orientierung am Gesprächspartner folgendermassen: „Sie beobachten oft das Gesicht des Fragenden und ändern ganz schnell ihre Antwort, wenn sie den Eindruck haben, dass ihre Antwort nicht befriedigt“ (S.11). Kinder mit Auffälligkeiten im Sprachverständnis können viele Informationen mithilfe der Gestik und der Mimik des Gegenübers sammeln und sich diese Informationen bei Verstehensschwierigkeiten zu Nutze machen. Daher ist es verständlich, dass sie vermehrt als andere Kinder visuell auf das Gegenüber fokussiert sind. Auch IP6 erwähnt die Orientierung am Gesprächspartner: „Es versucht dann anhand der Blickrichtung oder der Gesten des Gesprächspartners zu verstehen.... Es ist jedoch recht früh in der Entwicklung, dass ein Kind nicht mehr nur über das Beobachten der Blickrichtung Sprache verstehen können sollte“ (Zeilen 60-64). Auch der Kontext kann beim Verstehen von Sprache eine bedeutende Rolle spielen. „Das Unmittelbare geht also, aber sobald die Sache ein bisschen komplexer ist oder ausserhalb der Situation, ist es schwierig“ (IP4, Zeilen 65-67). Die „Orientierung an Gesprächspartnern und Kontext“ ist teilweise schwer beobachtbar, da man dem Kind nicht ansehen kann, an was es sich orientiert. Daher muss die Fachperson, welche den Screeningbogen ausfüllt, vor allem auf Situationen achten, in denen genau diese



Hilfestellungen fehlen. Sie muss überprüfen, wie das Kind reagiert und die Äusserungen versteht, wenn sie nicht auf die Dinge zeigt und auch Aufforderungen gibt, die ausserhalb des Kontextes sind. Diese Überprüfung können auch Personen ohne logopädisches Vorwissen vornehmen, jedoch wird das positiv formulierte Beobachtungssitem zur besseren Verständlichkeit mit einem Fehlerbeispiel angegeben.

Eine erste Formulierung lautet daher wie folgt:

- Das Kind versteht Gesagtes ohne den dazu passenden Kontext, mimische oder gestische Unterstützungen.

Fehlerbeispiel: Es bringt die Schere nur, wenn zusätzlich zur verbalen Aufforderung auf die Schere gezeigt wird.

#### **6.5.2.9 Pseudofragen**

Die Unterkategorie „Pseudofragen“ gehört zur Überkategorie „Kommunikationsverhalten“ und wird in den Interviews insgesamt fünf Mal von drei verschiedenen Interviewpartnerinnen erwähnt. In der überprüften Literatur existieren vier Textstellen, welche Aussagen zu den „Pseudofragen“ machen. Schrey-Dern (2006) sieht die Fragestrategie als eine Indikation für Auffälligkeiten im Sprachverständnis. Zollinger (1994) definiert „Pseudofragen“ folgendermassen: „Im Alter zwischen vier und fünf Jahren scheinen viele dieser Kinder das Fragen zu entdecken; seine Bedeutung liegt jedoch weniger in der Eroberung der Welt als im Versuch, in der alltäglichen Gesprächssituation die Sprachverständnisschwierigkeiten zu überdecken“ (S.117). Die Kinder stellen Fragen, sind aber an der Antwort nicht interessiert. Das Fragen dient hier als Kommunikationsaufrechterhaltung. IP5 äussert während des Interviews:

In der Regel ist es ja so, dass wenn das Kind ‚Wieso?‘ fragt und man antwortet darauf, dass das Kind erstmals einen Moment braucht, um sich die Antwort durch den Kopf gehen zu lassen und erst dann ein weiteres ‚Wieso?‘ stellt. Wenn es aber einfach so in regelmässigen Abständen kommt, dann ist es eher befremdlich. (Zeilen 166-169)

Aufgrund dieses eher befremdlichen Wirkens des „Pseudofragens“ ist es gut und ohne logopädisches Vorwissen beobachtbar. Jedoch beinhaltet dieses Beobachtungssitem einen wesentlichen Aspekt der Interpretation, da man nicht direkt beobachten kann, ob das Kind wirklich an den Antworten interessiert ist. Bei der Formulierung wird daher der Aspekt des Interpretierens berücksichtigt und eine erste positive Formulierung lautet wie folgt:

- Wenn das Kind Fragen stellt, scheint es an der Antwort interessiert zu sein.

### **6.5.2.10 Inadäquate Antwort auf Fragen**

Mit einer einmaligen Erwähnung in der überprüften Literatur und drei Beispielen von drei verschiedenen Interviewpartnerinnen ist die Unterkategorie „Frage wird inadäquat beantwortet“ nicht häufig genannt. Sie gehört zur Überkategorie „Sprachliches Verhalten auf sprachliche Inputs“. Amorosa und Noterdaeme (2003) erklären das inadäquate Beantworten von Fragen mit: „Stellt man Fragen, dann bekommt man Antworten, die zum Thema passen aber nicht genau zur gestellten Frage“ (S. 11). IP1 erzählt im Interview von ihren Erfahrung in der Kinderkrippe: „Es gab immer Antworten, die nicht dazu passten“ (Zeilen 69-70). Das Item ist sehr gut beobachtbar und die Hälfte der Interviewpartnerinnen erachtet das inadäquate Beantworten als eine Auffälligkeit für Schwierigkeiten im Sprachverständnis. Aufgrund dessen wird die Unterkategorie als prägnant angesehen. Unpassende Antworten zeigen das direkte Nichtverstehen des Kindes und können ohne logopädisches Vorwissen beobachtet werden. Positiv formuliert wird dieses Item mit:

- Das Kind kann Fragen angemessen beantworten.

### **6.5.2.11 Schlüsselwortstrategie**

Die Unterkategorie „Schlüsselwortstrategie“ gehört zur Überkategorie „Verstehensleistung“. Sie wurde insgesamt vier Mal von drei verschiedenen Interviewpartnerinnen erwähnt und gilt daher nicht zu den in den Interviews häufig genannten Unterkategorien. Jedoch wird in der überprüften Literatur fünf Mal von der „Schlüsselwortstrategie“ im Zusammenhang mit Auffälligkeiten im Sprachverständnis gesprochen. Durch die gute Abstützung der Literatur erscheint die Unterkategorie als prägnant und wichtig. Zollinger (1994) erklärt das Verwenden der „Schlüsselwortstrategie“ wie folgt: „Da unsere Umgangssprache hochgradig redundant ist, lässt sich diese Strategie der sogenannten *Schlüsselwort-Interpretation* für sehr viele kommunikative Ereignisse erfolgreich anwenden und ist häufig bis zum Kindergartenalter zu beobachten“ (S. 115). Die Kinder können ganze Äusserungen nicht verstehen und picken sich daher nur einzelne Wörter heraus, die sie verstehen und handeln anschliessend aufgrund ihrer Interpretation. IP2 erklärt, wie das Verwenden von der „Schlüsselwortstrategie“ im Kindergartenalltag in Erscheinung treten kann:

Erst letzte Woche habe ich eine solche Situation erlebt. Das eine Kind hat gefragt, was es zu Mittag gibt, es war aber erst kurz nach der Pause. Die Betreuerin sagte ihm, was es geben wird. Anschliessend ist ein anderer Junge aufgestanden und zum Speisesaal gegangen. Als wir ihn fragten, wohin er gehe, sagte er ‚ja essen‘. Er hatte das Gefühl, es gäbe jetzt Mittagessen, weil er in der Unterhaltung das Wort ‚Essen‘ gehört hat, obwohl er den Zusammenhang des Gespräches nicht verstanden hat. Für ihn war nur wegen dem einen Wort klar, dass er zum Speisesaal gehen müsse, es gäbe ja zu essen. Er hört nur das eine Wort, welches er

verstehen und dann ist alles rundherum egal. Er hat dann das Gefühl, er versteht ja das Wort, also handelt er so, wie er es immer tut, wenn dieser Begriff genannt wird. (Zeilen 24-33)

Die „Schlüsselwortstrategie“ ist nur schwer direkt beobachtbar, da die Strategie einen inneren Prozess darstellt und man nicht wissen kann, wie das Kind die Äusserungen interpretiert. Jedoch kann man die Reaktionen und die Fehlhandlungen, wie im Blockzitat oben aufgeführt, auf die Schlüsselwortstrategie zurückführen. Diese Fehlhandlungen aufgrund der „Schlüsselwortstrategie“ kann ohne logopädisches Vorwissen beurteilt werden, jedoch wird das positiv formulierte Beobachtungsitem zur besseren Verständlichkeit mit einem Fehlerbeispiel angegeben. Zudem muss bei der Formulierung beachtet werden, dass auch sprachverständnisunauffällige Kinder teilweise die „Schlüsselwortstrategie“ anwenden können.

Eine erste Formulierung lautet daher:

- Das Kind reagiert auf Gesagtes nicht nur nach Schlüsselwörtern.  
Fehlerbeispiel: Ausserhalb der Essenszeit hört das Kind die Aussage „Heute gibt es Bratwurst zum Mittagessen“ und setzt sich daraufhin an den Mittagstisch.

### **6.5.3 Bekräftigende Items**

Die bekräftigenden Items werden im Beobachtungsbogen zuletzt aufgeführt und beinhalten mehrere Auffälligkeiten, welche eine logopädische Abklärung oder Beratung bei Zutreffen weiter bestärken. Aufgrund der Entscheidung, alle Items einheitlich positiv zu formulieren, damit sie bei Auffälligkeiten mit „Nein“ angekreuzt werden müssen, sind in Version 1 im Anhang 4.5 auch die bekräftigenden Items positiv formuliert. Dies führt jedoch zu Verwirrung, da diese Items „bekräftigend“ für eine logopädische Abklärung oder Beratung sind. Aus diesem Grund werden die folgenden Items negativ formuliert (im Anhang ab Version 2, 4.6, der Formulierung) und daher im Beobachtungsbogen nicht angekreuzt sondern abgewogen. Diese Art der Darstellung folgt ebenfalls den anderen Kompassen.

Sinnvoll wäre zusätzlich eine Befragung der Eltern, da beispielsweise die Anamnese des Kindes der FIF zu einem gewissen Grade unbekannt sein könnte. Die bekräftigenden Items beinhalten ebensolche Faktoren, welche unter Umständen mit den Eltern des Kindes diskutiert werden sollten.

#### **6.5.3.1 Sprachproduktion**

Das Item, welches zusammengefasst als „Sprachproduktion“ bezeichnet wird, beinhaltet die Unterkategorien „Floskeln/Phrasen“, „Syntaktische Auffälligkeiten“, „Nachvollziehbares Erzählen“, „Artikulation“ und „Echolalie“. Ausser der „Echolalie“ zählen alle Unterkategorien zur Überkategorie „Sprachproduktion“, wobei auch Echolalien zur Produktion zählen können.

Diese Unterkategorien werden zu einem bekräftigenden Item zusammengefasst, da sie alle nur ein bis drei Mal in den Experteninterviews genannt wurden. In der Literatur sind nur die Unterkategorien „Echolalie“ und „Floskeln/Phrasen“ mit jeweils vier Nennungen stärker vertreten. Die Unterkategorie „Nachvollziehbares Erzählen“ wird nur induktiv, das heisst durch die Interviews, abgestützt. Sie alle sind eher schwer zu beobachten, beziehungsweise ohne logopädisches Vorwissen schwierig zu beurteilen. Ein weiterer Faktor, weshalb diese Unterkategorien nicht als Beobachtungssitems aufgeführt werden, ist, dass sie bei den meisten Kindern mit Spracherwerbsschwierigkeiten, jedoch ohne Sprachverständnisschwierigkeiten, auftauchen können. Dennoch können sie für eine Schwierigkeit im Sprachverständnis sprechen. Aus diesen Gründen werden alle genannten Unterkategorien zusammengefasst und als bekräftigend aufgeführt, als Erweiterung zu den sonstigen, höher einzustufenden Items. Ein bekräftigendes Item, welche die Sprachproduktion betrifft, kann wie folgt negativ formuliert werden:

- Sprachproduktion: Die Äusserungen sind grammatikalisch fehlerhaft und schwer bis nicht nachvollziehbar. Das Kind benutzt vermehrt Floskeln wie „gömmmer“ und „tüemmer“. Es wiederholt Gesagtes und spricht undeutlich.

### **6.5.3.2 Spielverhalten**

Das bekräftigende Item „Spielverhalten“ beinhaltet die Unterkategorie „Fehlender Spielverlauf/stereotypes Spielverhalten“. Brügge und Mohs (2007) geben die Stichworte dazu: „Spielhandlungen ohne Ziel, fehlender Spielverlauf, da dem Spiel keine Bedeutung gegeben wird“ (S. 73). Mit fünf Nennungen in der Literatur und drei in den Interviews zählt diese Unterkategorie zu den eher häufig genannten, könnte jedoch schwer zu beobachten sein. IP5 äussert zum Spielverhalten folgendes: „Ein vierjähriges Kind spielt schon nicht rein funktional, es hat ein Symbolspiel erworben, verknüpft aber die Handlungen nicht miteinander“ (Zeilen 82-84). Auch IP2 ist der Meinung, dass im Spiel das Kind das „... Interesse daran verliert oder es läuft davon und fängt wieder etwas anderes an. Es wechselt dauernd den Spielort“ (Zeilen 66-67). Um das Spielverhalten eines Kindes beurteilen zu können, wäre es wichtig, das Kind auch in Interaktion mit Geschwistern oder den Eltern zu sehen. Es ist möglich, dass im Kontext einer Kindertagesstätte oder eines Kindergartens andere Hemmfaktoren mitspielen, die das Spielverhalten des Kindes verändern. Je nach Entwicklungsalter kennt das Kind vielleicht Anwendungsmöglichkeiten einer Kinderküche in der Kindertagesstätte. Und je nach Lebensalter muss sich das Kind eventuell in einer völlig neuen Umgebung und Situation zurechtfinden. Es kann für eine FIF auch schwierig sein, das Kind im Kontext der Institution lange und intensiv genug während des Spiels beobachten zu können.

Trotz all dieser Faktoren, die die Beurteilung des Spielverhaltens erschweren, kann das stereotype, sprunghafte Spiel ohne Handlungsverlauf eine logopädische Abklärung oder Beratung bekräftigen. Ein Kind, welches Schwierigkeiten im Sprachverständnis hat, versteht als Konsequenz daraus möglicherweise auch die Bedeutung eines Spiels oder Spielvorschläge nicht. Das Item, welches das Spielverhalten betrifft, kann folgendermassen negativ formuliert werden:

- Spielverhalten: Das Kind wechselt nach kurzer Zeit immer wieder den Spielort. Das Spiel enthält keinen Handlungsverlauf und erscheint eintönig.

### **6.5.3.3 Aufmerksamkeit**

Auch die Aufmerksamkeit betreffend wird ein bekräftigendes Item gebildet. In der Kategorisierung ist die Unterkategorie „Scheinbare Unaufmerksamkeit“ zu finden, welche in der Literatur nur einmal und vier Mal von drei Interviewpartnerinnen genannt wird. IP1 beschreibt dies folgendermassen: „... wenn man dem Kind zum Beispiel sagt, es soll die Schuhe anziehen oder etwas holen, und dies geht dann nicht, dann denkt man: Es hat nicht zugehört“ (Zeilen 74-75). Buschmann und Jooss (2011) nennen dies ein „Scheinbares Nichtzuhören, wenn mit ihnen gesprochen wird“ (S. 22). Dieses Item gehört zu den Bekräftigenden, da es viel Interpretation beinhaltet. IP1 erläutert dies passend, denn man denkt, das Kind habe nicht zugehört. Dabei kann sich die FIF in solch einer Situation nicht sicher sein, ob das Kind nicht versteht oder schlicht nicht zuhört. Wichtig bei diesem Item ist, dass es nur dann als zutreffend beurteilt werden darf, wenn die Situation der scheinbaren Unaufmerksamkeit auffällig häufig anzutreffen ist und das Kind mehrheitlich unaufmerksam wirkt.

Eine mögliche negative Formulierung kann sein:

- Aufmerksamkeit: Das angesprochene Kind erscheint unkonzentriert. Man denkt, es hört nicht zu.

### **6.5.3.4 Anamnese**

Ein weiteres bekräftigendes Item betrifft den „Sprechbeginn“. Dies ist ein Faktor, welcher unter Umständen mit den Eltern besprochen werden sollte. Wie auch alle anderen bekräftigenden Items geht es hierbei darum, dass dies nicht zwingend ein Zeichen für Schwierigkeiten im Sprachverständnis sein muss, sondern ein weiterer Faktor sein kann. Der „verspätete Sprechbeginn“ wurde in den Interviews zwei Mal genannt und erscheint in der Literatur drei Mal. Zollinger erläutert dies folgendermassen: „Die Anzahl der produzierten Wörter bleibt deshalb oft bis zum Alter von drei Jahren beschränkt auf fünf oder zehn, was dann als verspäteter Sprechbeginn bezeichnet wird“ (1994, S. 115). Auch gemäss Amorosa und Noterdaeme (2003) beginnen die Kinder „... sehr spät die ersten Wörter zu sprechen“ (S. 10).

Diese Unterkategorie wird nicht in die Beobachtungssitems miteinbezogen, da der verspätete Sprechbeginn von einer FIF nur durch die Eltern in Erfahrung gebracht werden kann und von ihr nicht beobachtbar ist. Bartels und Siegmüller (2011) erklären einen verspäteten Sprechbeginn wie folgt: „Mit 24 Mon. liegt der produktive Wortschatz unter 50 Wörtern und es werden noch keine Wortkombinationen produziert“ (S.56). Nach dieser Definition soll auch im Beobachtungsbogen das Item bewertet werden.

Im Beobachtungsbogen kann dieses Item wie folgt zusammengefasst werden:

- Anamnese: Das Kind begann erst spät, erste Wörter zu äussern. Mit 2;0 Jahren produzierte das Kind weniger als 50 Wörter und keine Wortkombinationen.

#### **6.5.4 Verworfen Items**

Die verworfenen Items werden nicht im Beobachtungsbogen aufgeführt, da sie entweder nicht beobachtbar sind, zu wenig prägnant oder nicht als spezifisch für das Sprachverständnis gelten. Ein Beispiel hierfür ist die Unterkategorie „Ungeschicklichkeit“ der Überkategorie „Motorik“. Beide Kategorien sind induktiv entstanden, da IP1 meint: „Vielleicht sind sie meist eher tollpatschig, fallen häufiger um. Auch beim Gleichgewicht muss man manchmal helfen, sie gehen dann schusselig über einen Balken. Es ist dann nicht vorsichtig und langsam wie bei den anderen Kindern, sondern hastig und unvorsichtig“ (Zeilen 105-108). Dieses Item ist weder häufig genannt noch prägnant. Es scheint für den Grossteil der Interviewpartnerinnen nichts mit dem Sprachverständnis gemein zu haben und auch die Autorinnen sehen keine Verbindung der Motorik zum Verständnis der Sprache. Somit kann dieses Item nicht im Beobachtungsbogen aufgeführt werden.

Da das Auflisten und Ausführen aller 24 Items, welche verworfen wurden, zu umfangreich für dieses Unterkapitel wäre, wird darauf verzichtet. Sie sind im Anhang 4.4 aufgeführt.

#### **6.6 Kurz-Evaluation**

Für die Kurz-Evaluation wurde die Formulierung der Items, Version 2 (s. Anhang 4.6), allen Interviewpartnerinnen zugesandt. Durch Telefontermine oder E-Mails wurden von vier Interviewpartnerinnen Rückmeldungen zu den Formulierungen, Fehlerbeispielen, zum Aufbau, Verständnis und zur Beobachtbarkeit gegeben. Diese Rückmeldungen werden hier nach Möglichkeit in eine Version 4 der Formulierungen integriert (s. Anhang 4.8). Die Autorinnen nehmen die Rückmeldungen der Echo-Gruppe dankend an, behalten sich aber vor, den Beobachtungsbogen nach ihrem Ermessen zu verändern. Dadurch ist es möglich, dass nicht alle Korrekturvorschläge in der Version 4 wiederzufinden sind.

Version 3 (s. Anhang 4.7) entstand in der Zwischenzeit durch weitere Reflexion und Überprüfung der Verständlichkeit und wurde in die Begründung der Items bereits mit einbezogen.

Die vierte Version der Formulierungen besteht nun aus vorangehenden Überlegungen und den reflektierten Rückmeldungen der Interviewpartnerinnen. Mögliche Rückmeldungsaspekte, welche an dieser Stelle nicht umsetzbar sind, werden im späteren Verlauf der Erarbeitung, nach Abgabe der Bachelorarbeit, in Zusammenarbeit mit Wolfgang G. Braun berücksichtigt und in den Beobachtungsbogen mit einfließen.

Zusammenfassend ist zu betonen, dass die Rückmeldungen hauptsächlich aus konkreteren Formulierungsvorschlägen und praxisnäheren Fehlerbeispielen bestehen. Im Anhang 4.9 sind alle Rückmeldungspunkte der IPs 1, 4, 5, und 6 aufgelistet.

Zwei ebenfalls aufgeführte Vorschläge betreffen die Hinzufügung von Items. Diese können bis anhin nicht in die Version 4 der Formulierungen mit einfließen, da sie im früheren Prozess bereits begründet verworfen wurden. Sie können jedoch im weiteren Entwicklungsprozess erneut diskutiert werden.

## **6.7 Auswertung des Beobachtungsbogens**

Der Beobachtungsbogen ist in drei Teile geteilt; die „Ausschlaggebenden Items“, die „Beobachtungsitems“ und die „Bekräftigenden Items“. Zusammenfassend wird in diesem Kapitel noch einmal erläutert, wie der Beobachtungsbogen ausgewertet werden soll.

In Kapitel 6.5.1 wurde bereits die Bedeutsamkeit der ausschlaggebenden Items betont. Diese drei Items können mit „Ja“ oder „Nein“ beantwortet werden. Ein „Ja“ bedeutet dabei immer, dass das Kind betreffend diesem Item keine Schwierigkeiten besitzt. Sollte eines der Items mit „Nein“ angekreuzt werden, wird eine logopädische Abklärung oder Beratung empfohlen. Sollten alle drei Items mit „Ja“ angekreuzt werden, so bedeutet dies, dass das Kind wahrscheinlich keine schwerwiegenden Probleme im Sprachverständnis aufweist. Diese Beurteilung ist jedoch auch abhängig von den weiteren zwei Bereichen und wie die Bewertung generell ausfällt.

Der mittlere Teil des Beobachtungsbogens besteht aus den Beobachtungsitems. Dieser Bereich umfasst elf Items, welche ebenfalls mit „Ja“ oder „Nein“ beantwortet werden können. Je mehr von den elf Items mit „Nein“ beantwortet werden, desto eher wird ein weiteres logopädisches Vorgehen empfohlen.

Der letzte Teil umfasst die bekräftigenden Items. Dies sind vier Items, welche die Bereiche „Sprachproduktion“, „Spielverhalten“, „Aufmerksamkeit“ und „Anamnese“ fokussieren. Wie die Bezeichnung bereits aussagt, sind dies Items, welche eine logopädische Abklärung oder

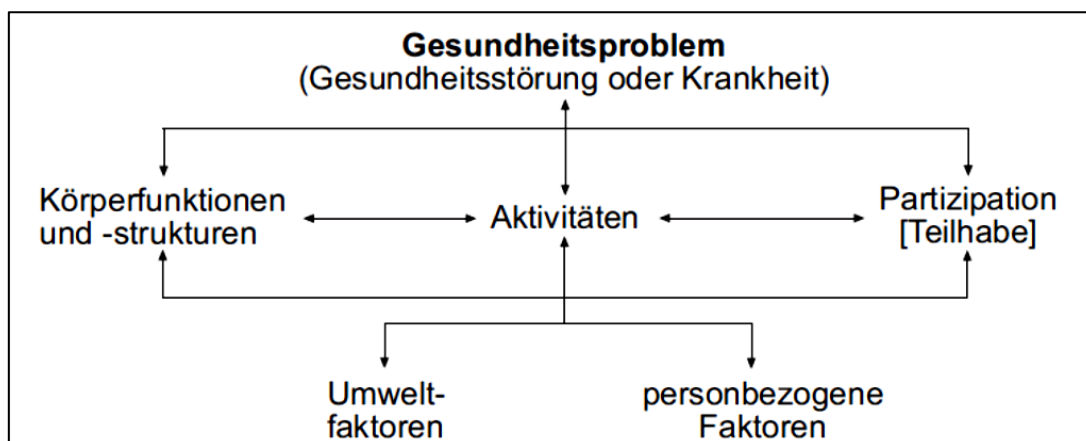
Beratung zusätzlich zu den anderen Items bekräftigen können. Da diese Items im Gegensatz zu den anderen zwei Teilen negativ formuliert sind, werden sie nicht angekreuzt, sondern separat reflektiert. Da es sich um mehrere Faktoren pro Item handeln kann, können sie zudem möglicherweise nicht mit „Ja“ oder „Nein“ beantwortet werden, sondern es entstehen Tendenzen.

Sollten nur diese Items auf das Kind zutreffen, so verlangt es keine logopädische Abklärung oder Beratung. Die Auswertung sowie die Formulierung der Items kann sich im weiteren Verlauf der Entwicklung des Bogens und nach Abgabe der Bachelorthese noch verändern.

## 6.8 Zuteilung zum bio-psycho-sozialen Modell der ICF

Die ICF ist die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Dieser Klassifikation der Weltgesundheitsorganisation, WHO, liegt das Ziel zu Grunde, die Beschreibung von Gesundheitszuständen zu vereinfachen. Dazu stellt die ICF in standardisierter Form einen Rahmen und eine gemeinsame Sprache zur Verfügung (vgl. Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, 2005). Sie wurde im Jahr 2001 von der Weltgesundheitsorganisation verabschiedet und ergänzt die ICD (Internationale Klassifikation der Krankheiten). Die ICF befasst sich somit mit funktionalen Problemen eines Menschen. Dies können beispielsweise Beeinträchtigungen in der Kommunikation oder Interaktion mit anderen Menschen sein (vgl. Schuntermann, o.J.).

Im Folgenden wird das bio-psycho-soziale Modell der ICF vorgestellt und die Ergebnisse der Bachelorthese in Bezug auf das Modell diskutiert.



**Abbildung 7 Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF** (wurde abgedruckt mit freundlicher Erlaubnis der Weltgesundheitsorganisation (WHO). Alle Rechte liegen bei der WHO. Aus: Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, 2005).



Die in der Abbildung 7 aufgeführten Definitionen geben Aufschluss über die Komponenten des bio-psycho-sozialen Modells und erläutern diese in ihren Bedeutungen.

Gemäss Schuntermann (2009) stösst die Begrifflichkeit der ICF und das bio-psycho-soziale Modell, welches die funktionale Gesundheit eines Menschen beschreibt, auf grosse Akzeptanz. Das Modell zeigt auf, dass ein Gesundheitsproblem die Komponenten Körperfunktionen und -strukturen, Aktivitäten und Partizipation beeinflussen kann und umgekehrt. Ein entscheidender Effekt dabei spielen mögliche Umweltfaktoren und personenbezogene Faktoren. Schuntermann (2009) erklärt die Anwendung des Modells folgendermassen: „Zur Anwendung des bio-psycho-sozialen Modells der ICF gehört das Denken in Variationen der Kontextfaktoren (was wäre, wenn ...?), um mögliche Barrieren oder das Fehlen von Förderfaktoren zu identifizieren, so dass auf Änderungen hingewirkt werden kann“ (S. 29).

#### DEFINITIONEN<sup>11</sup>

Im Zusammenhang mit Gesundheit gelten folgende Definitionen:

**Körperfunktionen** sind die physiologischen Funktionen von Körpersystemen (einschließlich psychologische Funktionen).

**Körperstrukturen** sind anatomische Teile des Körpers, wie Organe, Gliedmaßen und ihre Bestandteile.

**Schädigungen** sind Beeinträchtigungen einer Körperfunktion oder -struktur, wie z.B. eine wesentliche Abweichung oder ein Verlust.

Eine **Aktivität** bezeichnet die Durchführung einer Aufgabe oder Handlung (Aktion) durch einen Menschen.

**Partizipation [Teilhabe]** ist das Einbezogensein in eine Lebenssituation.

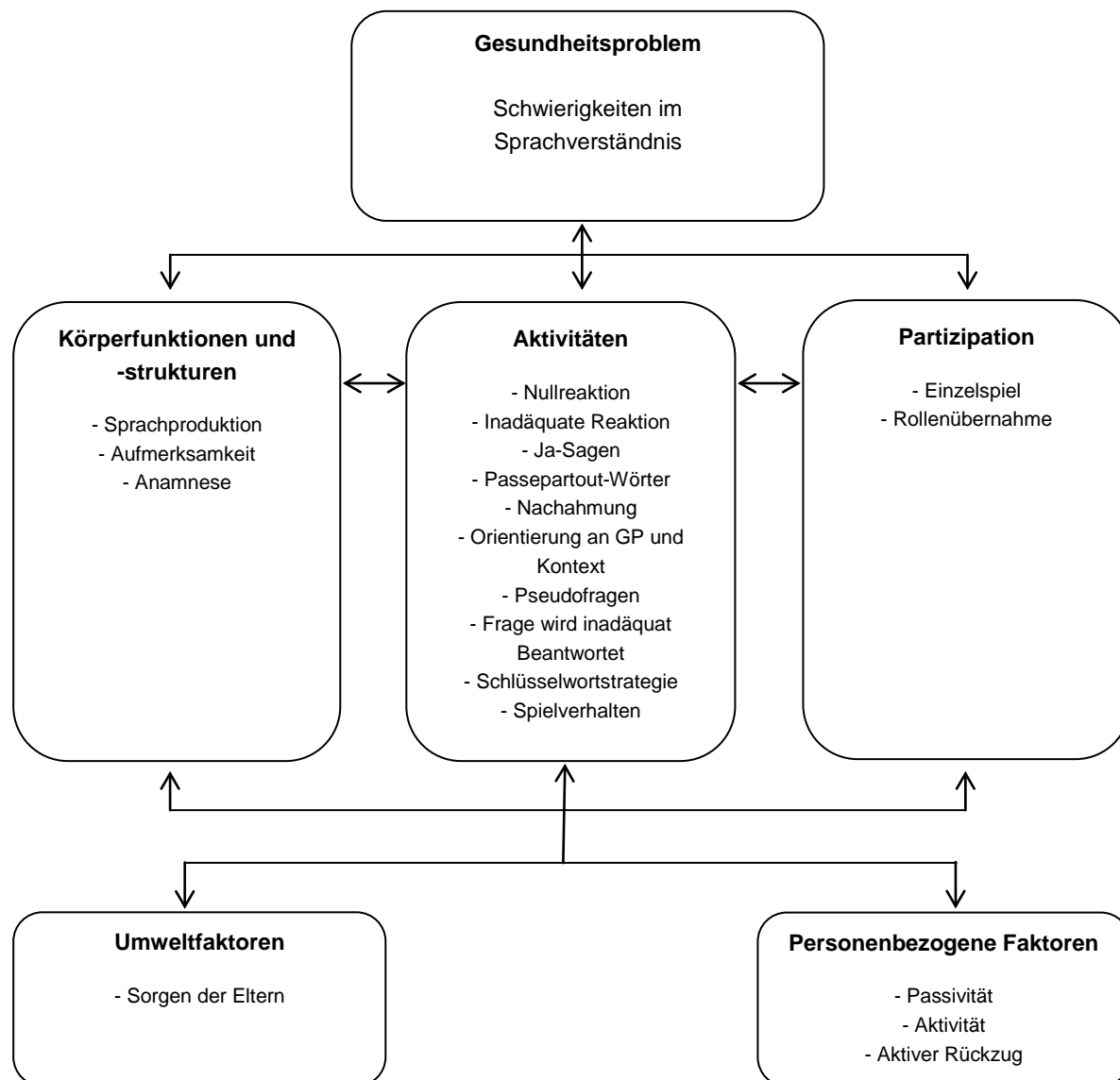
**Beeinträchtigungen der Aktivität** sind Schwierigkeiten, die ein Mensch bei der Durchführung einer Aktivität haben kann.

**Beeinträchtigungen der Partizipation [Teilhabe]** sind Probleme, die ein Mensch beim Einbezogensein in eine Lebenssituation erlebt.

**Umweltfaktoren** bilden die materielle, soziale und einstellungsbezogene Umwelt ab, in der Menschen leben und ihr Dasein entfalten.

**Abbildung 8 Definitionen** (wurde abgedruckt mit freundlicher Erlaubnis der Weltgesundheitsorganisation (WHO). Alle Rechte liegen bei der WHO. Aus: Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, 2005)

In Abbildung 9 ist erneut das bio-psycho-soziale Modell aufgezeigt, nun mit den ihm zugeteilten, begründeten Items.



**Abbildung 9** Zuteilung zum bio-psycho-sozialen Modell des ICF (in Anlehnung an Kleimann, 2009)

Im vorliegenden Fall ist das Gesundheitsproblem eine Schwierigkeit im Sprachverständnis, wie sie in Kapitel 2.2.1 nach der ICD-10 definiert ist. Die Körperfunktionen und -strukturen beinhalten die Items „Aufmerksamkeit“, „Sprachproduktion“, und „Anamnese“. Die beiden letzten Items (Bekräftigende Items) bestehen aus mehreren Unterkategorien, welche wiederum individuell in das ICF-Modell eingeteilt werden könnten. Einfachheitshalber und dem Layout des Kompasses entsprechend wird nur der Überbegriff genannt und eingeteilt.

Diese drei Items gehören zum Bereich der Körperfunktionen und -strukturen, da sie physiologische Funktionen des Körpers darstellen.

Die Items, welche zum Gebiet der Aktivitäten zählen, beschreiben die Durchführung einer Handlung oder Aufgabe (s. Abbildung 8). Ein Grossteil aller Items wird hier eingeordnet, somit nehmen die Aktivitäten des Kindes einen zentralen Bestandteil des „Sprachverständnis-Kompasses“ ein.

Zur Partizipation gehören Items, welche die Teilhabe an einer Lebenssituation beschreiben. In diesem Falle sind das die Items „Rollenübernahme“ und „Einzelspiel“, welche schliesslich beschreiben, wie ein Kind mit anderen interagiert.

Wie bereits in Kapitel 6.5 erläutert, sind die Sorgen der Eltern immer ein bedeutsamer Aspekt zur Veranlassung weiterer logopädischer Vorgehensweisen. Somit gehören sie – obwohl sie kein eigentliches Item darstellen – zum Bereich der Umweltfaktoren.

Der letzte Zweig umfasst alle Faktoren, welche die Person betreffen. Dies können charakteristische Eigenschaften wie „Aktivität“, „Passivität“ und „Aktiver Rückzug“ sein.

Zusammenfassend können alle ausgewählten Items des Beobachtungsbogens in das biopsychosoziale Modell des ICF eingeteilt werden. Aus diesem Grund gilt er als „ICF-orientiert“.

## 6.9 Gütekriterien

Nach der Entwicklung der Entscheidungshilfe werden die drei Hauptgütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität kurz erläutert und der „SprachverständnisKompass“ auf das Einhalten dieser Kriterien überprüft.

### **Objektivität:**

„Eine allgemein anerkannte Definition bestimmt Objektivität als den Grad, in den die Ergebnisse eines Tests unabhängig vom Testleiter sind“ (Roth, Heidenreich & Holling, 1999, S. 354). Die Entscheidungshilfe wird mittels einer Beobachtung und einer Befragung durchgeführt und ist somit nicht unabhängig vom Testleiter. „Der SprachverständnisKompass“ erfüllt demnach das Gütekriterium der Objektivität nicht.

### **Reliabilität:**

„Unter der Reliabilität (Zuverlässigkeit) eines Tests versteht man den Grad der Genauigkeit, mit dem er ein bestimmtes Persönliches- oder Verhaltensmerkmal misst, gleichgültig, ob er dieses Merkmal auch zu messen beansprucht“ (Roth et al., 1999, S. 355).

Die Entscheidungshilfe erfüllt das Gütekriterium der Reliabilität nicht, da die Durchführung mittels Beobachtung und Befragung erfolgt und daher, je nach Zeitpunkt der Anwendung, nicht immer zu den gleichen Ergebnissen führt.

**Validität:**

„Die Validität (Gültigkeit) gibt den Grad der Genauigkeit an, mit dem ein Test dasjenige misst, was er zu messen vorgibt“ (Roth et al., 1999, S. 356). Aufgrund der Abstützung der Beobachtungssitem mit Fachliteratur und Expertenaussagen, sowie der möglichst eindeutigen und prägnanten Formulierung der Beobachtungssitem, wird das Gütekriterium Validität annähernd erfüllt. Nur eine breit abgestützte Evaluation mit anschließender Auswertung im Bereich Validität kann Aufschluss geben, ob der „SprachverständnisKompass“ das Gütekriterium erfüllt. Aufgrund der Rahmenbedingungen ist eine ausführliche Evaluation jedoch nicht möglich.

Es ist zu betonen, dass der „SprachverständnisKompass“ ein Screening- und somit kein Diagnoseverfahren ist und folglich die Ansprüche der Einhaltung der Gütekriterien nicht vollkommen erfüllt werden müssen.

## **7 Schlussüberlegungen und Beantwortung der Fragestellung**

### **7.1 Forschungsstand und Ausblick**

Eine erste inhaltlich vollständige Version der Entscheidungshilfe ist zum jetzigen Zeitpunkt (Januar 2012) generiert. Die weitere Entwicklung des „SprachverständnisKompasses“ wird nach Abgabe der Bachelorthese in Zusammenarbeit mit Wolfgang G. Braun stattfinden. Dazu gehören die formale Präzisierung sowie die Gestaltung der Mappe und des Beobachtungsbogens. Bis zur Präsentation der These im April 2012 soll der „SprachverständnisKompass“ sowie die gesamte Bachelorthese in gedruckter und digitaler Form unter [www.logopaedieundpraevention-hfh.ch](http://www.logopaedieundpraevention-hfh.ch) zur Verfügung stehen.

Erwünscht und von Vorteil ist eine professionelle empirische Absicherung der Entscheidungshilfe. Sinnvoll wäre die Form einer Durchführung in der Praxis und Überprüfung der Deckungsgleichheit von logopädischer Diagnose und Indikation der Entscheidungshilfe. Des Weiteren wäre die Überprüfung der Anwenderfreundlichkeit, Verständlichkeit und des Praxisbezugs Fokus einer Evaluation. Da solch eine Evaluation, wie in Kapitel 3.3 bereits erwähnt, den Rahmen dieser Bachelorthese sprengen würde, äussern die Autorinnen den Hinweis, dass eine Evaluation gerne in Form einer weiteren Bachelorthese durchgeführt werden könnte.

### **7.2 Beantwortung der Fragestellung**

In der Fragestellung liegt der Fokus auf den Beobachtungskriterien, welche möglicherweise genannt werden und ob sich daraus eine in der Praxis anwendbare Entscheidungshilfe entwickeln lässt.

*Welche übereinstimmenden oder prägnanten Beobachtungskriterien werden von Fachpersonen genannt, die im Alter von 3;0 bis 4;6 Jahren auf Schwierigkeiten im Sprachverständnis hindeuten und damit für eine Beratung oder Abklärung durch eine Logopädin sprechen?*

Die Fachpersonen nennen in den Experteninterviews Beobachtungskriterien, welche 44 Unterkategorien zugeordnet werden können. Vier Kategorien werden dabei von den Fachpersonen nicht abgedeckt und sind somit nur in der hier verwendeten Literatur zu finden; „Inhaltslose Kommentare“, „Wenig Blickkontakt“, „Vielsprechen“ und „Nichterkennen von Sinnwidrigkeiten“. In der Abbildung 5 auf Seite 37 sind zwölf Unterkategorien und eine Überkategorie hellgrau vermerkt, welche nur von den Interviewpartnerinnen erwähnt werden und in

der verwendeten Literatur nicht erscheinen. „Nullreaktion“, „Inadäquate Reaktion“, „Ja-Sagen“ und „Nachahmung“ sind die Unterkategorien, welche von den Fachpersonen gesamthaft je elf Mal genannt und auch mehrmals durch die Literatur abgestützt werden. Durch die vielfältigen Sichtweisen der Fachpersonen, aufgrund der verschiedenen Berufszweigen, ergab sich ausserdem eine wertvolle Sammlung prägnanter Beobachtungskriterien, wie beispielsweise „Frage wird inadäquat beantwortet“. Somit kann der erste Teil der Fragestellung mit „Ja“ beantwortet werden.

*Lässt sich aus den genannten Beobachtungskriterien und vor dem Hintergrund bestehender Fachliteratur eine Entscheidungshilfe für im Vorschulalter und Kindergartenalter tätige Fachpersonen generieren, die im Sinne einer Früherkennung eine logopädische Beratung oder Abklärung indiziert?*

Durch die in Kapitel 6.4.1 erläuterten Kriterien zur Auswahl und Formulierung der Items lässt sich aus der umfassenden deduktiven und induktiven Kategorisierung ein Pool von Items generieren, welcher in der Entscheidungshilfe Eingang findet. Diese Items sind alle durch intensive Literaturrecherche, Experteninterviews und deren gegenseitige Abstützung begründet (s. Kapitel 6.5). Somit kann anhand der Beobachtungskriterien eine Entscheidungshilfe für im Vorschulalter und Kindergartenalter tätige Fachpersonen generiert werden, welche im Sinne einer Früherkennung eine logopädische Beratung oder Abklärung indiziert.

### **7.3 Überprüfung der Hypothesen**

Betreffend den ersten Teil der in Kapitel 1.3 aufgeführten Forschungsfrage wurden folgende Hypothesen aufgestellt:

- Hypothese 1: Die Interviewpartnerinnen nennen sprachliche und nichtsprachliche Beobachtungskriterien zum Sprachverständnis.

Die Interviewpartnerinnen nennen sprachliche Kriterien, welche beispielsweise in den Überkategorien „Sprachproduktion“ oder „Sprachliches Verhalten auf sprachliche Inputs“ zu finden sind. Die Überkategorien „Spielverhalten“, „Soziales Verhalten“ und „Nichtsprachliches Verhalten auf sprachliche Inputs“ beinhalten nichtsprachliche Beobachtungskriterien.

- Hypothese 2: Die Interviewpartnerinnen nennen Beobachtungskriterien betreffend des Spielverhaltens und der Sprachproduktion.

Das Spielverhalten und die Sprachproduktion werden in den Interviews stark vertreten und beinhalten im Kategoriensystem mehrere Unterkategorien.

- Hypothese 3: Die Interviewpartnerinnen nennen Beobachtungskriterien, welche in der Literatur bis anhin nicht anzutreffen sind.

Die Interviewpartnerinnen nennen Beobachtungskriterien, welche den zuvor deduktiv erstellten Kategorien nicht zugeordnet werden können. Daraus entstehen zwölf neue Unterkategorien und eine neue Überkategorie (s. Kapitel 5.1.2).

Zum zweiten Teil der Fragestellung werden folgende Hypothesen formuliert:

- Hypothese 4: Aus den genannten Beobachtungskriterien lässt sich ein Beobachtungsbogen ableiten, welcher die Entscheidung „Logopädische Abklärung ja oder nein?“ unterstützt.

Aufgrund des zuvor bejahten zweiten Teils der Fragestellung wird diese Hypothese vollständig verifiziert.

- Hypothese 5: Der Beobachtungsbogen beinhaltet prägnante und häufig erwähnte Beobachtungskriterien.

Der Beobachtungsbogen enthält Kriterien, welche in der überprüften Literatur und den Interviews häufig erwähnt und/oder als prägnant erachtet werden. Dies zeigt sich auch in der Dreiteilung „Ausschlaggebende Items“, „Beobachtungsiteitems“ und „Bekräftigende Items“. Beispielsweise sind die ausschlaggebenden Items sehr häufig vertreten und werden als aussagekräftig erachtet.

Zusammenfassend können alle Hypothesen verifiziert werden.

#### **7.4 Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die Praxis**

Die Notwendigkeit der Früherkennung von Auffälligkeiten im Sprachverständnis bestätigten die Interviewpartnerinnen bereits in den Eingangsgesprächen der Interviews. Der Bedarf einer Entscheidungshilfe in diesem Bereich wird dadurch hervorgehoben. Mit der Entwicklung der Entscheidungshilfe ist ein grosser Schritt in die Richtung einer effizienteren Früherkennung getan, wobei erst eine exakt durchgeführte Evaluation über die Anwendbarkeit und den praktischen Nutzen Aufschluss geben kann. Der „SprachverständnisKompass“ besitzt die Kompetenz, eine Veränderung in der momentanen Situation zu erreichen. Zudem sind

alles Bereiche des ICF durch die ressourcenorientierten Items abgedeckt. Dies soll bewirken, dass eine Fachperson in der Praxis den Fokus auf die Fähigkeiten und nicht auf die Defizite des Kindes legt. Die pädagogischen Fachpersonen im Frühbereich werden durch den Kompass für das Thema des Sprachverständnisses sensibilisiert, welches in ihrem beruflichen Werdegang nur selten thematisiert wird. Des Weiteren können sie ihr neu erworbenes Wissen an die oft verunsicherten Eltern weitergeben und diese über die logopädischen Möglichkeiten informieren. Für die Logopädinnen kann der Kompass eine fachliche Unterstützung darstellen, da er mögliche Symptome einer Sprachverständnisschwierigkeit kurz zusammenfasst und somit als Erinnerungsstütze dienen kann. Dadurch, dass die Literatur und Interviews grösstenteils Übereinstimmungen in den genannten Items ergaben, weist er eine grosse Aussagekraft auf.

## **7.5 Reflexion des Arbeitsprozesses**

Wir sind stolz auf den Arbeitsprozess, den wir in den letzten Monaten durchlebt haben.

In solch einem zeitintensiven, aber spannenden Prozess, in dem man sich mit den eigenen Grenzen auseinandersetzen muss, treten auch Schwierigkeiten auf.

Eine erste Schwierigkeit bestand darin, dass zum Thema des Sprachverständnisses wenig Literatur existiert. Viele Werke, welche sich mit dem Spracherwerb befassen, thematisieren häufig in erster Linie die Produktion, wobei die Rezeption dabei etwas in den Hintergrund gerät. Das Sprachverständnis wird häufig nur oberflächlich und am Rande angeschnitten. Daher mussten wir uns auf einige Autoren beschränken, welche bei diesem Thema als Experten gelten und dabei auch in die Tiefe gehen.

Auch die Einarbeitung in die Methodik stellte eine Hürde dar, da wir in dieser Thematik bisher wenig Erfahrung sammeln konnten. Die bestehende Fachliteratur ist zudem oft zu detailliert und von komplexen Fachtermini bestimmt. Aufgrund der umfassenden Darstellung und des vielschichtigen Aufbaus der methodischen Vorgehensweisen stellte es sich als schwierig heraus, die wesentlichen Kernpunkte, die für unsere Bachelorthese von Bedeutung sind, herauszufiltern und auf unsere Forschungsfrage anzuwenden.

Die vorausgehenden Diplom- beziehungsweise Bachelorarbeiten zu den Themen „Sekundäre Prävention bei Verdacht auf SSES“ (Brand, Bründler & Englert, 2009), „Prävention bei Stotterverdacht“ (Baumann & Boltshauser, 2008), „Sekundäre Prävention bei Verdacht auf eine Aussprachestörung“ (Caminada, Eggenberger & Fehr, 2011) und „Sekundäre Prävention von Schwierigkeiten im Leseerwerbsprozess“ (Rüegger & Sinniger, 2011) aus den Jahren 2008 bis 2011, welche ebenfalls von Wolfgang G. Braun betreut wurden, stellten für uns eine grosse Hilfe dar, da das Ziel unseres Entwicklungsprojekts kongruent mit den ihren ist.



Jedoch war es spannend und wertvoll, uns und unsere Denkweisen im Arbeitsprozess fortlaufend von ihnen zu differenzieren und einen individuellen Weg einzuschlagen. Eine Schwierigkeit dabei stellte aber eine anfängliche Unsicherheit und Unerfahrenheit bezüglich unserer Kompetenz in den Themen „Bachelorarbeit“ und „Sprachverständnis“ dar.

Der Prozess der deduktiven und induktiven Kategorisierung stellte sich als sehr intensiv heraus, da der Graubereich bei der Zuteilung Unsicherheiten bescherte. Aussagen, welche nicht klar einer Kategorie zugewiesen werden konnten, wurden lange diskutiert, subjektiv gewertet und begründet, bis eine Zuteilung in unserem gegenseitigen Einvernehmen stattfand.

Im weiteren Verlauf der Bachelorthese stellten die angemessene Formulierung der Items sowie der Einbezug aller Rückmeldungen der Echo-Gruppe in ebendiese Herausforderungen dar.

Eine Gruppenarbeit birgt immer Schwierigkeiten und Chancen. Die Bachelorarbeit zu dritt zu schreiben, brachte somit auch ihre Vor- und Nachteile. So war es nicht immer einfach, Termine zum Schreiben, Recherchieren und Besprechen zu finden. Ein grosser Vorteil hingegen war, drei Sichtweisen zu haben und somit stets schneller eine Lösung bei aufkommenden Problemen zu finden. Durch eine gute Kombination von Gruppen- und Einzelarbeiten konnte ein harmonischer Austausch stattfinden.

Ein weiterer begünstigender Faktor war die Tatsache, stets ein genaues Ziel vor Augen zu haben. Wir konnten uns ein klares Bild davon machen, was in dieser Arbeit erreicht und wie der Kompass aussehen soll.

Als grosser Vorteil zählt eine gute und angemessene Betreuung, welche wir durch Wolfgang G. Braun erfahren durften. Die Zusammenarbeit mit ihm war immer sehr inspirierend, motivierend und brachte uns stets in unserem Arbeitsprozess voran.

Die Arbeit an der Bachelorthese war nicht nur ein Entwicklungsprozess im Sinne der Generierung des Kompasses, sondern auch ein Entwicklungsprozess für uns.

## 8 Verzeichnisse

### 8.1 Literaturverzeichnis

- Amorosa, H., Noterdaeme, M. (2003). *Rezeptive Sprachstörungen. Ein Therapiemanual*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Baumann, U., Boltshauser, M. (2008). *Prävention bei Stotterverdacht*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.
- Baur, S., Endres, R. (1999). Kindliche Sprachverständnisstörungen. Der Umgang im Alltag und in spezifischen Fördersituationen. *Die Sprachheilarbeit* 44 (6), 318-328.
- Beller, S. (2004). *Empirisch forschen lernen. Konzepte, Methoden, Fallbeispiele, Tipps*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Brand, N., Bründler, B., Englert, C. (2009). *Sekundäre Prävention bei Verdacht auf SSES. Entwicklung eines Tools für im Frühbereich tätige Fachpersonen zur Erkennung einer Gefährdung von spezifischen Spracherwerbsstörungen bei 2;6- 4;0-jährigen Kindern*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.
- Brügge, W., Mohs, K. (2007). *Therapie der Sprachentwicklungsverzögerung. Eine Übungssammlung* (3. überarbeitete Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Buschmann, A., Jooss, B. (2011). Frühdiagnostik bei Sprachverständnisstörungen. *Forum Logopädie*, 1, 20-27.
- Caminada, A., Eggenberger, A., Fehr, S. (2011). *Sekundäre Prävention bei Verdacht auf eine Aussprachestörung. Entwicklung einer Entscheidungshilfe für im Kinderbereich tätige Fachpersonen zur Unterstützung bei der Entscheidung über die Notwendigkeit einer logopädischen Abklärung oder Beratung*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.
- Cropley, A. J. (2008). *Qualitative Forschungsmethoden. Eine praxisnahe Einführung* (3. Auflage). Eschborn bei Frankfurt am Main: Verlag Dietmar Klotz GmbH.
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI, 2005). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Internet: [http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endaussage/icf\\_endaussage-2005-10-01.pdf](http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endaussage/icf_endaussage-2005-10-01.pdf) [04.01.2011].

- 
- Elben, C. E. (2002). *Sprachverständnis bei Kindern. Untersuchung zur Diagnostik im Vorschul- und frühen Schulalter*. Münster: Waxmann Verlag.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Gebhard, W. (2008). *Entwicklungsbedingte Sprachverständnisstörungen bei Kindern im Grundschulalter. Status und Diagnostik im klinischen Kontext* (2. aktualisierte Auflage). München: Herbert Utz Verlag.
- Grimm, H. (1999). *Störungen der Sprachentwicklung. Grundlagen, Ursachen, Diagnose, Intervention, Prävention*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Handloser, J., Kleimann, P. (2009). *Die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)*. Unveröffentlichtes Skript, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.
- Kany, W., Schöler, H. (2007). *Fokus Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Kleimann, P. (2009). *Lösungsfokussierte Leitlinien für die Arbeit bei Kindern mit besonderem Bildungsbedarf. Denkansatz beim Förderplanungsassistenten*. Unveröffentlichtes Skript, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.
- Kölliker Funk, M. (1994). Sprachverständnisstörungen in der logopädischen Praxis. In: J. Hollenweger & H. Schneider (Hrsg.), *Sprachverstehen beim Kind: Beiträge zu Grundlagen, Diagnose und Therapie* (S. 123-136). Luzern: SZH.
- Mathieu, S. (2000). Entwicklung und Abklärung des Sprachverständnisses. In: B. Zollinger (Hrsg.), *Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen* (2. unveränderte Auflage) (S. 83-134). Bern: Haupt Verlag.
- Mathieu, S. (2008a). Mein Kind versteht alles, aber.... Therapie des Sprachverständnisses. In: B. Zollinger (Hrsg.), *Wenn Kinder die Sprache nicht entdecken. Einblicke in die Praxis der Sprachtherapie* (3. Auflage) (S. 45-54). Bern: Haupt Verlag.
- Mathieu, S. (2008b). Sprachverständnis im Kleinkind- und Vorschulalter. Diagnostische und therapeutische Aspekte. *SAL-Bulletin*, 129, 5-14.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5. überarbeitete und neu ausgestattete Auflage). Weinheim: Beltz Verlag.

- 
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10. neu ausgestattete Auflage). Weinheim: Beltz Verlag.
- Moser, H. (2008). *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Eine Einführung* (4. überarbeitete Auflage). Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Noterdaeme, M. (2007). Umschriebene rezeptive Sprachstörung. In: M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Lexikon der Sprachtherapie* (S. 356-358). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Penner, Z., Kölliker Funk, M., Zimmermann, H. (1992). *Gestörter Grammatikerwerb im Schweizerdeutschen. Ein Diagnoseverfahren mit Fallbeispielen*. Luzern: SZH.
- Rickheit, G., Sichelschmidt, L., Strohner, H. (2007). *Psycholinguistik* (2. Auflage). Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Rüegger, C., Sinniger, S. (2011). *Sekundäre Prävention von Schwierigkeiten im Leseerwerbsprozess. Entwicklung eines Hilfsmittels für Lehrpersonen zur Erkennung von Auffälligkeiten im Leseerwerbsprozess in der 1. Klasse*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.
- Roth, E., Heidenreich, K., Holling, H. (1999). *Sozialwissenschaftliche Methoden. Lehr- und Handbuch für Forschung und Praxis* (5. durchgesehene Auflage). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Schrey-Dern, D. (2006). *Sprachentwicklungsstörungen. Logopädische Diagnostik und Therapieplanung*. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.
- Schuntermann, M. F. (o.J.). *Die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der Weltgesundheitsorganisation (WHO). Kurzeinführung*.  
Internet: [http://www.deutsche-rentenversicherung.de/cae/servlet/contentblob/35814/publicationFile/2307/icf\\_kurzeinfuehrung.pdf](http://www.deutsche-rentenversicherung.de/cae/servlet/contentblob/35814/publicationFile/2307/icf_kurzeinfuehrung.pdf) [05.01.2012]
- Schuntermann, M. F. (2009). *Einführung in die ICF. Grundkurs – Übungen – offene Fragen* (3. überarbeitete Auflage). Heidelberg: Verlagsgruppe Hüthig Jehle Rehm GmbH.
- Siegmüller, J., Bartels, H. (Hrsg.). (2011). *Leitfaden. Sprache Sprechen Stimme Schlucken* (3. völlig überarbeitete Auflage). München: Urban & Fischer Verlag.
- Suchodoletz, W. von (2005). Chancen und Risiken von Früherkennung. In: W. von Suchodoletz (Hrsg.), *Früherkennung von Entwicklungsstörungen* (S. 1-21). Göttingen: Hogrefe Verlag.

- Zollinger, B. (1994). Störungen des Sprachverständnisses. Entwicklung und Erscheinungsbilder. In: J. Hollenweger & H. Schneider (Hrsg.), *Sprachverstehen beim Kind. Beiträge zu Grundlagen, Diagnose und Therapie* (S. 109-121). Luzern: SZH.
- Zollinger, B. (2007). *Die Entdeckung der Sprache* (7. unveränderte Auflage). Bern: Haupt Verlag.
- Zollinger, B. (2008a). *Spracherwerbsstörungen. Grundlagen zur Früherfassung und Frühtherapie* (8. Auflage). Bern: Haupt Verlag.
- Zollinger, B. (2008b). Spätzünder oder es kommt schon noch. Eine Einführung in die frühe Sprachtherapie. In: B. Zollinger (Hrsg.), *Wenn Kinder die Sprache nicht entdecken. Einblicke in die Praxis der Sprachtherapie* (3. Auflage) (S. 9-20). Bern: Haupt Verlag.

## 8.2 Begleitende Literatur

- Bachmann, P., Gugolz, A., Maissen, A. (2007). *Mehr Verständnis für das Sprachverständnis. Eine Broschüre und ein Beobachtungsbogen*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.
- Baumann, U., Boltshauser, M., Braun, W. (2008). *RedeflussKompass*. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik. Internet: [http://www.logopaedieundpraevention-hfh.ch/webautor-data/25/HfH\\_Redefluss-Kompass\\_Mappe\\_2011.pdf](http://www.logopaedieundpraevention-hfh.ch/webautor-data/25/HfH_Redefluss-Kompass_Mappe_2011.pdf) [05.01.2012]
- Brand, N., Braun, W., Bründler, B. & Englert, C. (2009). *SpracherwerbsKompass*. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik. Internet: [http://www.logopaedieundpraevention-hfh.ch/webautor-data/27/Bachelorarbeit\\_Spracherwerbskompass.pdf](http://www.logopaedieundpraevention-hfh.ch/webautor-data/27/Bachelorarbeit_Spracherwerbskompass.pdf) [05.01.2012].
- Braun, W., Caminada, A., Eggenberger, A., Fehr, S. (2011). *LautspracherwerbsKompass*. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik. Internet: [http://www.logopaedieundpraevention-hfh.ch/webautor-data/37/BATH\\_LautspracherwerbsKompassCaminadaEggenbergerFehr.pdf](http://www.logopaedieundpraevention-hfh.ch/webautor-data/37/BATH_LautspracherwerbsKompassCaminadaEggenbergerFehr.pdf) [05.01.2012]
- Braun, W., Rügger, C., Sinniger, S. (2011). *LesekompetenzKompass*. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik. Internet: [http://www.logopaedieundpraevention-hfh.ch/webautor-data/38/HfH\\_Lesekompetenz-Kompass\\_Mappe.pdf](http://www.logopaedieundpraevention-hfh.ch/webautor-data/38/HfH_Lesekompetenz-Kompass_Mappe.pdf) [05.01.2012]
- Deutsche Gesellschaft für Psychologie (Hrsg.). (2007). *Richtlinien zur Manuskriptgestaltung* (3. überarbeitete und erweiterte Auflage). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Gruber, H., Huemer, B., Rheindorf, M. (2009). *Wissenschaftliches Schreiben. Ein Praxisbuch für Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften*. Wien: Böhlau Verlag.
- Weber, D. (2010). *Die erfolgreiche Abschlussarbeit für Dummies*. Weinheim: Wiley-Vch Verlag GmbH & Co. KGaA.

---

### 8.3 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1   Meilensteine & Strategien des Sprachverständniserwerbs in Anlehnung an Gebhard, 2008; Mathieu, 2000; Schrey-Dern, 2006; Zollinger, 2008a .....	15
Tabelle 2   Symptome in Anlehnung an Amorosa & Noterdaeme, 2003; Brügge & Mohs, 2007; Buschmann & Jooss, 2011; Gebhard, 2008; Kany & Schöler, 2007; Kölliker Funk, 1994; Mathieu, 2000; Mathieu, 2008a; Schrey- Dern, 2006; Zollinger, 1994; Zollinger, 2007; Zollinger, 2008b .....	22
Tabelle 3   Beispiele für standardisierte Verfahren in Anlehnung an Noterdaeme, 2007; Amorosa & Noterdaeme, 2003 .....	25
Tabelle 4   Auszug aus der deduktiven Kategorienbildung nach Fischer, Sennhauser & Studer, 2012 .....	34
Tabelle 5   Auszug aus der deduktiven und induktiven Kategorisierung nach Fischer, Sennhauser & Studer, 2012 .....	36

## 8.4 Abbildungsverzeichnis

Titelbild	Künstlerische Gestaltung von Katy Stoffel, 2012	
Abbildung 1	Psycholinguistisches Rezeptionsmodell nach Fischer, Sennhauser & Studer, 2012 in Anlehnung an Rickheit et al., 2007.....	10
Abbildung 2	Projektüberblick nach Fischer, Sennhauser & Studer, 2012 .....	27
Abbildung 3	Auswertungsverfahren nach Fischer, Sennhauser & Studer, 2012 in Anlehnung an Mayring, 2002 .....	32
Abbildung 4	Deduktive Kategorien nach Fischer, Sennhauser & Studer, 2012 .....	35
Abbildung 5	Deduktive und induktive Kategorien nach Fischer, Sennhauser & Studer, 2012 .....	37
Abbildung 6	Quantitative Auswertung der induktiven Kategorien nach Fischer, Sennhauser & Studer, 2012 .....	38
Abbildung 7	Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF wurde abgedruckt mit freundlicher Erlaubnis der Welt- gesundheitsorganisation (WHO). Alle Rechte liegen bei der WHO. Aus: Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, 2005.....	59
Abbildung 8	Definitionen wurde abgedruckt mit freundlicher Erlaubnis der Welt- gesundheitsorganisation (WHO). Alle Rechte liegen bei der WHO. Aus: Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, 2005.....	60
Abbildung 9	Zuteilung zum bio-psycho-sozialen Modell des ICF nach Fischer, Sennhauser & Studer, 2012 in Anlehnung an Kleimann, 2009 .....	61



*Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich*

Departement 2  
Pädagogisch-therapeutische Berufe  
Abteilung Logopädie  
Studiengang 0912

Bachelorarbeit

## **Früherkennung von Schwierigkeiten im Sprachverständnis**

Entwicklung einer Entscheidungshilfe für Fachpersonen zur Erkennung von Auffälligkeiten im Sprachverständnis im Alter von 3;0 bis 4;6 Jahren.

---

## **Anhang**

Eingereicht von:

Fiona Fischer  
Erina Sennhauser  
Anina Studer

Begleitung: Wolfgang G. Braun

Zürich, 19. Februar 2012

## Inhaltsverzeichnis

1	Theoretische Grundlagen.....	I
1.1	Tabelle: mögliche Symptomatik .....	I
2	Interviews .....	VII
2.1	Interviewleitfaden.....	VII
2.2	Einverständniserklärungen.....	IX
2.2.1	IP1 .....	IX
2.2.2	IP2.....	X
2.2.3	IP3.....	XI
2.2.4	IP4.....	XII
2.2.5	IP5.....	XIII
2.2.6	IP6.....	XIV
2.3	Transkripte.....	XV
2.3.1	IP1 .....	XV
2.3.2	IP2.....	XIX
2.3.3	IP3.....	XXIV
2.3.4	IP4.....	XXVIII
2.3.5	IP5.....	XXXIV
2.3.6	IP6.....	XXXIX
3	Kategorisierung.....	XLIII
3.1	Tabelle: Deduktive Kategorienbildung.....	XLIII
3.2	Tabelle: Induktive Kategorienerweiterung .....	XLIX
3.3	Tabelle: Induktive Kategorienerweiterung zusammengefasst.....	LX
3.4	Grafik: Überblick zu Über- und Unterkategorien.....	LXVIII
4	Erarbeitung der Entscheidungshilfe .....	LXIX
4.1	Auswahl der Kategorien zu den ausschlaggebenden Items .....	LXIX
4.2	Auswahl der Kategorien zu den beobachtbaren Items .....	LXIX
4.3	Auswahl der Kategorien zu den bekräftigenden Items .....	LXIX
4.4	Auswahl der Kategorien zu den verworfenen Items .....	LXX
4.5	Formulierung der Items, Version 1 .....	LXXI
4.6	Formulierung der Items, Version 2.....	LXXII
4.7	Formulierung der Items, Version 3.....	LXXIII
4.8	Formulierung der Items, Version 4.....	LXXV
4.9	Echogruppen-Feedbacks.....	LXXVII

# 1 Theoretische Grundlagen

## 1.1 Tabelle: mögliche Symptomatik

**Tabelle 1 Symptome** (vgl. Amorosa & Noterdaeme, 2003; Brügge & Mohs, 2007; Buschmann & Jooss, 2011; Gebhard, 2008; Kany & Schöler, 2007; Kölliker Funk, 1994; Mathieu, 2000; Mathieu, 2008a; Schrey-Dern, 2006; Zollinger, 1994; Zollinger, 2007; Zollinger, 2008b)

Problematik	Beschreibung
Altersunabhängig beobachtbare Symptome	
Auf Anweisungen nicht, vorschnell oder falsch reagieren	Das Kind reagiert auf Anweisungen nicht, vorschnell oder falsch.
Auf gestisch unterstützte Anweisungen inadäquat reagieren	Das Kind reagiert auf Aufforderungen nicht, werden diese aber gestisch unterstützt, kann es die Aufforderung ausführen. Beispiel: Die Mutter sagt: „Hol mir die Schere. Sie ist in der obersten Schublade.“ Das Kind reagiert nicht oder schaut die Mutter fragend an. Wenn sie jedoch auf die Schublade zeigt, kann das Kind die Aufforderung ausführen.
Schlüsselwortinterpretation	Es wird mit Hilfe der Schlüsselwortstrategie interpretiert. Die Kinder orientieren sich an bekannten Wörtern. „Wenn die Kinder aufgefordert werden etwas zu tun, picken sie ein Wort, das sie verstehen, aus einer Äusserung heraus und handeln so, wie es ihnen richtig erscheint. So geht ein Kind in die Küche, wenn es das Wort ‚Essen‘ hört. Ein anderes geht beim Wort ‚Wasser‘ ins Badezimmer“ (Mathieu, 2008a, S. 48).
Vermehrtes Auftreten von Missverständnissen	Vor allem bei Äusserungen, in denen Wörter wie „aber“, „zuerst“, „bevor“ oder „nachdem“ auftreten, können schnell Missverständnisse auftreten.
Nichterkennen von Sinnwidrigkeiten	Die Kinder erkennen Unstimmigkeiten in Äusserungen und absurde Aufforderungen nicht. Beispiel: Das Kind macht auf die Aufforderung „Mach das Fenster zu.“, obwohl das Fenster bereits geschlossen ist, das Fenster auf.
Handeln nach Alltagsroutinen	Die Kinder handeln in vertrauten Situationen so wie es normalerweise üblich ist. Die Kinder haben sehr viel Mühe, wenn sich etwas im Alltag und in den Routinen ändert und wollen es so machen, wie sie es gewohnt sind. Beispielsweise ist das Bettritual bei den meisten Familien sehr konstant. Kommt nun zum Beispiel Besuch und es ändert sich etwas im Ablauf dieses Rituals, können die Kinder dies nicht verstehen und handeln so, wie sie es üblicherweise tun.
Auf Fragen inadäquat antworten oder nicht reagieren	Die Kinder reagieren nicht auf Fragen oder beantworten sie ungenau. Die Antworten passen oft zum Kontext aber nicht zur gestellten Frage. Beispiel: Antwortet das Kind im Gespräch über sein

	Trottinett auf die Frage nach dessen Farbe mit „Meine Schwester hat auch ein Trottinett.“
Wiederholen von Fragen, ohne diese zu beantworten	Die Kinder wiederholen Fragen, ohne sie zu beantworten. Die Kinder erreichen damit, dass die Kommunikation aufrechterhalten wird und oft erhalten sie anschliessend Hilfestellungen und Hinweise, zum Beispiel durch die Wiederholung der Frage mit gestischer Unterstützung. Die Mutter sagt zum Kind: „Wo ist der rote Ball?“ Darauf antwortet das Kind: „Wo roter Ball?“ Die Mutter zeigt anschliessend in die Richtung, in welcher sich der Ball befindet.
Häufiges „Ja“ sagen	Die Kinder sind sogenannte Ja-Sager. Sie antworten oft auch mit „Ja“ auf Fragen, bei denen man es nicht erwarten würde. Beispiel: Das Kind antwortet auf die Frage, ob es einen Bruder <i>oder</i> eine Schwester habe mit „Ja“.
Bei scheinbarem Nichtverstehen nicht nachfragen	Die Kinder fragen oft nicht nach. „Eine zusätzliche Schwierigkeit besteht darin, dass viele Kinder, die nicht verstehen, dies lange Zeit gar nicht realisieren. Dies ist mit ein Grund, wieso sie keine Rückfragen stellen, um genügend Informationen zu erhalten“ (Mathieu, 2000, S. 104). Das Kind fragt bei Aufforderungen, bei denen es zu wenige Informationen bezüglich der Ausführung erhält, nicht nach. Beispiel: Die Lehrerin sagt: „Gib mir den Farbstift.“ Das Kind gibt ihr darauf einen beliebigen Farbstift, obwohl mehrere Farben zur Wahl wären.
Pseudofragen stellen	Die Kinder fragen den Gesprächspartner permanent mit „warum“, „wieso“ und „was“. „Im Vorschulalter werden gerade diese Fragen als neue Strategie verwendet, um Sprachverständnisstörungen zu überdecken und eine Form des Gesprächs aufrechtzuerhalten. Leider öffnen solche Fragen dem Kind keine neuen Wege zur Welt, weil es sie stellt, ohne darauf eine Antwort zu erwarten“ (Mathieu, 2000, S. 104).
Scheinbare Unkonzentriertheit und Unaufmerksamkeit	Die Kinder scheinen oft nicht zuzuhören, wirken unkonzentriert oder unaufmerksam. Vor allem bei einer sprachlich komplexen Situation, wie beispielsweise beim Erzählen von Abläufen und Geschichten können die Kinder nicht über längere Zeit konzentriert zuhören.
Wenig Interesse am Vorlesen, jedoch Interesse an Bilderbüchern	Die Kinder zeigen wenig Interesse am Vorlesen, jedoch Bücher mit Bildern schauen sie gerne an. Für die Kinder ist das Verstehen einer Geschichte oft sehr schwierig und sie können kein inneres Theater konstruieren, daher sind sie oft mehr an den Bildern interessiert.

Verspäteter Sprechbeginn	Die Kinder sind sogenannte „Late-talker“.
Langsamer Wortschatzaufbau	Da den produzierten Wörtern oft keine Bedeutung und Wirkung gegeben wird und sie eher die Funktion der tönenden Begleitung haben, baut sich der Wortschatz nur sehr langsam auf. „Die Anzahl der produzierten Wörter bleibt deshalb oft bis zum Alter von drei Jahren beschränkt auf fünf oder zehn ...“ (Zollinger, 2007, S. 61).
Nicht altersgemässe sprachproduktive Fähigkeiten	Die sprachproduktiven Fähigkeiten sind nicht altersgemäss. Buschmann und Jooss (2011) meinen, dass sprachproduktive Fähigkeiten nicht altersmässig sind, wenn „... geringer Wortschatz, dennoch zumeist Bildung von Sätzen, jedoch mit syntaktischen Fehlern“ (S. 22) auftreten.
Verwaschene und schlecht artikulierte Sprechweise	„Viele Kinder zeigen zudem eine verwaschene, schlecht artikulierte Sprechweise, weil sie aufgrund des verzögerten Sprachverständnisses ihre Äusserungen nicht selbst kontrollieren können“ (Zollinger, 2008b, S. 17).
Echolalien	Die Kinder wiederholen Teiläusserungen oder ganze Äusserungen des Gesagten des Gesprächspartners. Beispiel: Die Mutter sagt zum Kind es soll noch die Spielsachen wegräumen und das Kind sagt darauf: „Spielsachen wegräumen.“
Benutzung von Floskeln	Die Sätze bestehen aus teilweise starren Wortkombinationen, welche oft ohne Inhalt sind. Beispiel: „gömmer“, „tüemmer“.
Verwendung von Passepartout-Wörtern	Passepartout-Wörter wie „das“, „da“, „dort“, „dada“, „Dings“, welche zu vielen Situationen und Wörtern passen, werden häufig geäussert.
Die Aussagen sind mehr Kommentare als echte Kommunikation	Sie sprechen, weil es sich so gehört und ohne die Absicht, mit ihren Aussagen etwas bewirken zu wollen.
Starke Orientierung an Gestik, Kontext und Mimik	Die Kinder schauen einen immer ganz genau an. Sie orientieren sich an gestischen Hilfen und reagieren, wie es in der jeweiligen Situation üblich ist. Sie beobachten die Mimik und ändern teilweise ihre Antworten und Aussagen, sobald sie mimische Unstimmigkeiten, wie einen fragenden und skeptischen Blick sehen.
Orientierung an anderen Kinder und Nachahmung	Die Kinder orientieren sich in Gruppensituationen, wie in der Schule, im Kindergarten oder in der Spielgruppe an anderen Kindern. Beispiel: Die Lehrerin erklärt den Ablauf zum Basteln einer Maske. Die Kinder mit Auffälligkeiten im Sprachverständnis schauen beim Basteln zuerst, was die anderen Kinder machen und ahmen diese dann nach.

Rückzug und ängstliches Verhalten	Da sie immer wieder im Alltag mit Missverständnissen und Unklarheiten konfrontiert werden, werden sie unsicher. Beispielsweise können sie von anderen Kindern durch unpassende Antworten ausgelacht werden und können mit Rückzug reagieren.
Lautes und aggressives Verhalten	Die Kinder verhalten sich eher laut und aggressiv. Die Kinder merken durch Missverständnisse, fragende und skeptische Blicke der anderen, dass etwas nicht stimmt. Daher können sie verunsichert werden und verhalten sich laut, aggressiv und können die Rolle des Kasperles übernehmen.
Stereotypisches und sprunghaftes Spielverhalten	„Besonders junge Kinder mit Sprachverständnisstörungen zeigen stereotypisches Spielverhalten. Oft fällt nur eine sehr kurze Aufmerksamkeitsspanne bei Situationen oder Spielen auf, die Sprache erfordern...“ (Amorosa & Noterdaeme, 2003, S.11).
Ziellose Spielhandlungen ohne ersichtlichen Spielverlauf	Spielhandlungen erscheinen ziellos und es ist kein richtiger Spielverlauf ersichtlich. Da dem Spiel keine Bedeutung gegeben wird und die Kinder nicht entdecken, dass sie mit ihrem Tun die Umwelt verändern, sind sie auf die Durchführung der Handlung interessiert und nicht auf den Zweck der Handlung. „Viele Kinder tendieren noch im Kindergartenalter dazu, sich vor allem auf die Handlung selbst und kaum auf deren Resultat zu konzentrieren“ (Zollinger, 1994, S. 117).
Bevorzugung des Einzelspiels	Die Kinder spielen im Freispiel lieber alleine und können sich nur schwer auf Spielvorschläge des Partners einlassen. „Allein spielen bedeutet, sich nicht auf ein Spiel mit anderen Kinder einlassen zu müssen. Zusammen spielen heisst immer, sich gegenseitig Ideen mitzuteilen, die unterschiedlichen Vorstellungen sprachlich auseinander zu setzen und so das kommende Spiel gemeinsam zu planen. Ein Gespräch zur Spielplanung kann nur geführt werden, wenn man <i>versteht</i> , was einem das Gegenüber mitteilen will, und man seine eigenen Vorstellungen kompetent verteidigen kann“ (Mathieu, 2008a, S. 47).
Spielen in endlosen, monotonen Spielsequenzen	Sie verlieren sich in endlosen und monotonen Spielsequenzen. Die Wahl des Spiels fällt meist immer gleich aus und die Kinder können sich sehr lange mit dem gleichen Spiel beschäftigen und vertiefen sich.
<b>Altersabhängige Symptome</b>	
<b>Kleinkinder (bis 3;0 Jahre)</b>	
Wenig Reaktion auf Sprache	„Wenn das Kind im zweiten Lebensjahr nicht auf Sprache reagiert oder der trianguläre Blickkontakt ... ausbleibt, kann dies ein möglicher Ausdruck von einer Sprachverständnisentwicklungsverzögerung sein“ (Mathieu, 2008a, S. 46).

Erschwerte Interaktion über referentiellen Blickkontakt	Die Kinder triangulieren viel weniger und sind entweder eher auf das Objekt oder den Gesprächspartner fokussiert.
Jargonsprache	Diese Kinder machen „... längere Äusserungen mit guter Intonation, die aber nicht oder nur sehr schwer zu verstehen sind“ (Buschmann & Jooss, 2011, S. 22).
Vorschulkinder (3;0 bis 5;11 Jahre)	
Wenig Fragen stellen	Brügge und Mohs (2007) meinen, das „Im Alter von 3-4 Jahren keine Fragen“ auftauchen (S. 73).
Nicht stillsitzen können in Kreissituationen	Aufgrund der Erzählungen und Erklärungen der Kindergartenlehrperson, denen die Kinder mit Auffälligkeiten im Sprachverständnis nicht folgen können, beginnen einige unruhig zu werden. Bei Geschichtenerzählungen können sie kein inneres Theater generieren. „Eine Geschichte verliert so jede Spannung, das ‚Still-Sitzen‘ wird zur Qual. Die Kinder werden unruhig, rutschen auf dem Stuhl herum oder stören, indem sie z.B. das Kind neben sich schubsen“ (Mathieu, 2000, S.103f.).
Scheinbare Unaufmerksamkeit und gedankliche Abwesenheit während Kreissituationen	Die Kinder wirken im Kreis abwesend. Da das Kind den Erzählungen der Geschichte nicht folgen und kein inneres Theater aufbauen kann, beginnt es sich abzuwenden und zu träumen. „... es zieht sich zurück und baut Bilder eigener Träumereien und Phantasien auf“ (Zollinger, 1994, S. 117).
Bevorzugung der Rollen des Babys oder des Hundes in Rollenspielen	Die Rollen werden daher oft bevorzugt, da sie in ihrer Rolle klar sind. „Das Baby wird gefüttert, zum Schlafen ins Bett gelegt, spazieren gefahren und getröstet, wenn es weint. Der Hund wird spazieren geführt, gefüttert und beruhigt, wenn er bellt. Übernimmt ein Kind diese Rollen, braucht es selber fast keine Initiative im Spiel zu übernehmen. Es macht sich so quasi zu einem ‚lebendigen Gegenstand‘, der von den anderen Kindern im Spiel ‚eingesetzt‘ wird. Hinzu kommt, dass die Wichtigkeit dieser Rollen innerhalb des Familienspiels gross ist. Die anderen Kinder können so eine aktive Rolle des ‚Sich-Kümmerns‘ übernehmen“ (Mathieu, 2008a, S. 47).
Schulkinder (ab 6;0 Jahren)	
Einfache, jedoch unauffällige produktive Sprache	„Einfache Sätze mit stereotyper, aber zumeist korrekter Satzstruktur, selten Verwendung von Nebensätzen“ (Buschmann und Jooss, 2011, S. 22).
Probleme beim Schriftspracherwerb	
Probleme beim Lesen von Textaufgaben	„Die Sprachverständnisstörung ist nicht nur im Deutschunterricht, besonders beim Lesen, sondern auch im Heimat- und Sachkundeunterricht und beim Verstehen von Textaufgaben ein Problem“ (Amorosa & Noterdaeme, 2003, S. 11).

---

Mühe beim Verstehen von schwierigen Satzkonstruktionen und komplexen verbalen Anweisungen	
Wortfindungsschwächen	
Verhaltensauffälligkeiten	„... die grosse Gefahr resultierender Verhaltensstörungen ... wobei sie als zugrundeliegende Verursacher Kommunikationsprobleme, frustrierende Lernerfahrungen und die ständige Überforderung durch unangemessene Leistungserwartung sehen; all dies sind Gefahren, die bei den typischen larviert auftretenden Sprachverständnisstörungen besonders brisant sind“ (Gebhard, 2008, S. 84).
Globale Schulleistungsprobleme	



## 2 Interviews

### 2.1 Interviewleitfaden

#### Interviewleitfaden

Interviewerin: \_\_\_\_\_ Protokollantin: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

Name: \_\_\_\_\_ Vorname: \_\_\_\_\_ Beruf: \_\_\_\_\_

Begrüßung

Hintergrund: Informationen zu den bestehenden Kompassen

Dokumentationsform: Tonaufnahme, grobe Transkription

Einverständniserklärung: Zitate, Namensnennung?

#### 1) Beobachtungen/Symptome:

- a. Gibt es sichtbare Symptome für Auffälligkeiten im Sprachverständnis?
- b. Wie erscheinen Auffälligkeiten im Sprachverständnis im Alltag eines Vorschulkindes?
- c. Wie erscheinen Auffälligkeiten im Sprachverständnis im Alltag eines Kindergartenkindes?
- d. Wie ist das Spielverhalten eines Kindes mit Schwierigkeiten im Sprachverständnis?
- e. Wie verhält sich ein Kind mit Auffälligkeiten im Sprachverständnis in Kreissituationen (Bsp. beim Geschichteerzählen)?
- f. Wie können Laien Auffälligkeiten im Sprachverständnis erkennen?
- g. Welche Kompensationsstrategien sind bei einem 3-5 Jährigen Kind mit Auffälligkeiten im Sprachverständnis beobachtbar?
- h. Wie beschreiben die Eltern ihr Kind zu Hause in Bezug auf das Sprachverständnis und seine Auffälligkeiten?
- i. Ähneln sich Kinder mit Auffälligkeiten im Sprachverständnis in: Verhalten, Verlauf, Symptomatik, Anamnese?
- j. Inwiefern können produktive sprachliche Auffälligkeiten Aufschluss auf Schwierigkeiten im Sprachverständnis geben?

- 2) Inwieweit und wie häufig haben Sie in ihrem beruflichen Alltag mit Kindern mit Schwierigkeiten im Sprachverständnis zu tun?
- 3) Zusammenfassend: Welche drei wichtigsten Früherkennungsmerkmale weisen auf Auffälligkeiten im Sprachverständnis hin?

Dank

---

An Logopädinnen:

- 4) Entwicklung des Sprachverständnisses:
  - a. Wie entwickelt sich das Sprachverständnis?
- 5) Ursachen einer Sprachverständnisauffälligkeit:
  - a. Was sind die Ursachen von Schwierigkeiten im Sprachverständnis?
- 6) Auswirkungen auf andere sprachliche Ebenen:
  - a. Welchen Auswirkungen haben Auffälligkeiten im Sprachverständnis auf den Erwerb der anderen sprachlichen Ebenen?
  - b. Kann man vom Entwicklungsstand der Sprachproduktion auf den des Sprachverständnisses schließen?
- 7) Diagnostik/Screenings:
  - a. Wie diagnostizieren Sie eine Sprachverständnisstörung?

## 2.2 Einverständniserklärungen

### 2.2.1 IP1

**HfH**

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Zürich, 4. Oktober 2011

**EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG TONBANDAUFNAHMEN UND NAMENSNNUNG**

Sehr geehrte Frau [REDACTED]

Für die Bachelorarbeit möchten wir gerne das Interview mit Ihnen auf Tonband aufnehmen. Dies erleichtert uns die Durchführung des Interviews und auch die Transkription. Ausserdem wäre es uns eine Freude, wenn wir Ihren Namen in der Arbeit und der Danksagung erwähnen dürften. Wir haben auch Verständnis dafür, falls Sie lieber anonym bleiben möchten.

Hiermit möchten wir Sie um Ihr Einverständnis bitten, bei Ihnen während des Interviews eine Tonbandaufnahme zu Auswertungszwecken erstellen und Ihren Namen in der Arbeit erwähnen und zitieren zu dürfen.

- Ich bin damit einverstanden, dass dieses Interview zu Auswertungszwecken auf Tonband aufgenommen wird.
- Ich bin damit einverstanden, dass mein Name in der Bachelorarbeit erwähnt und zitiert werden darf.

Name: [REDACTED] Ort/Datum: Rüti 6.10.11

Unterschrift: [REDACTED]

Besten Dank für Ihr Entgegenkommen und die Unterstützung bei unserer Bachelorarbeit.

Mit freundlichen Grüssen

  
Anina Studer  
Erina Sennhauser  
Fiona Fischer

## 2.2.2 IP2

**HfH**

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Zürich, 5. Oktober 2011

**EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG TONBANDAUFNAHMEN UND NAMENSNENNUNG**

Sehr geehrte Frau [REDACTED]

Für die Bachelorarbeit möchten wir gerne das Interview mit Ihnen auf Tonband aufnehmen. Dies erleichtert uns die Durchführung des Interviews und auch die Transkription. Ausserdem wäre es uns eine Freude, wenn wir Ihren Namen in der Arbeit und der Danksagung erwähnen dürften. Wir haben auch Verständnis dafür, falls Sie lieber anonym bleiben möchten.

Hiermit möchten wir Sie um Ihr Einverständnis bitten, bei Ihnen während des Interviews eine Tonbandaufnahme zu Auswertungszwecken erstellen und Ihren Namen in der Arbeit erwähnen und zitieren zu dürfen.

- Ich bin damit einverstanden, dass dieses Interview zu Auswertungszwecken auf Tonband aufgenommen wird.
- Ich bin damit einverstanden, dass mein Name in der Bachelorarbeit erwähnt und zitiert werden darf.

Name: [REDACTED] [REDACTED] Ort/Datum: Frauenfeld 7.10.11

Unterschrift: [REDACTED]

Besten Dank für Ihr Entgegenkommen und die Unterstützung bei unserer Bachelorarbeit.

Mit freundlichen Grüssen



Anina Studer



Erina Sennhauser



Fiona Fischer

## 2.2.3 IP3

**HfH**

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Zürich, 19. Oktober 2011

**EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG TONBANDAUFNAHMEN UND NAMENSNENNUNG**

Sehr geehrte Frau [REDACTED]

Für die Bachelorarbeit möchten wir gerne das Interview mit Ihnen auf Tonband aufnehmen. Dies erleichtert uns die Durchführung des Interviews und auch die Transkription. Ausserdem wäre es uns eine Freude, wenn wir Ihren Namen in der Arbeit und der Danksagung erwähnen dürften. Wir haben auch Verständnis dafür, falls Sie lieber anonym bleiben möchten.

Hiermit möchten wir Sie um Ihr Einverständnis bitten, bei Ihnen während des Interviews eine Tonbandaufnahme zu Auswertungszwecken erstellen und Ihren Namen in der Arbeit erwähnen und zitieren zu dürfen.

- Ich bin damit einverstanden, dass dieses Interview zu Auswertungszwecken auf Tonband aufgenommen wird.
- Ich bin damit einverstanden, dass mein Name in der Bachelorarbeit erwähnt und zitiert werden darf.

Name: [REDACTED] Ort/Datum: Wetzikon, 24.10.2011

Unterschrift: [REDACTED]

Besten Dank für Ihr Entgegenkommen und die Unterstützung bei unserer Bachelorarbeit.

Mit freundlichen Grüssen

  
Anina Studer  
Erina Sennhauser  
Fiona Fischer

## 2.2.4 IP4

**HfH**

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Zürich, 5. Oktober 2011

**EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG TONBANDAUFNAHMEN UND NAMENSNENNUNG**

Sehr geehrte Frau [REDACTED]

Für die Bachelorarbeit möchten wir gerne das Interview mit Ihnen auf Tonband aufnehmen. Dies erleichtert uns die Durchführung des Interviews und auch die Transkription. Ausserdem wäre es uns eine Freude, wenn wir Ihren Namen in der Arbeit und der Danksagung erwähnen dürften. Wir haben auch Verständnis dafür, falls Sie lieber anonym bleiben möchten.

Hiermit möchten wir Sie um Ihr Einverständnis bitten, bei Ihnen während des Interviews eine Tonbandaufnahme zu Auswertungszwecken erstellen und Ihren Namen in der Arbeit erwähnen und zitieren zu dürfen.

- Ich bin damit einverstanden, dass dieses Interview zu Auswertungszwecken auf Tonband aufgenommen wird.
- Ich bin damit einverstanden, dass mein Name in der Bachelorarbeit erwähnt und zitiert werden darf.

Name: [REDACTED] Ort/Datum: 11.10.11

Unterschrift: [REDACTED]

Besten Dank für Ihr Entgegenkommen und die Unterstützung bei unserer Bachelorarbeit.

Mit freundlichen Grüssen



Anina Studer



Erina Sennhauser



Fiona Fischer

## 2.2.5 IP5

**HfH**

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Zürich, 5. Oktober 2011

**EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG TONBANDAUFNAHMEN UND NAMENSNENNUNG**

Sehr geehrte Frau [REDACTED]

Für die Bachelorarbeit möchten wir gerne das Interview mit Ihnen auf Tonband aufnehmen. Dies erleichtert uns die Durchführung des Interviews und auch die Transkription. Ausserdem wäre es uns eine Freude, wenn wir Ihren Namen in der Arbeit und der Danksagung erwähnen dürften. Wir haben auch Verständnis dafür, falls Sie lieber anonym bleiben möchten.

Hiermit möchten wir Sie um Ihr Einverständnis bitten, bei Ihnen während des Interviews eine Tonbandaufnahme zu Auswertungszwecken erstellen und Ihren Namen in der Arbeit erwähnen und zitieren zu dürfen.

- Ich bin damit einverstanden, dass dieses Interview zu Auswertungszwecken auf Tonband aufgenommen wird.
- Ich bin damit einverstanden, dass mein Name in der Bachelorarbeit erwähnt und zitiert werden darf.

Name: [REDACTED] Ort/Datum: Zürich, 20.10.11

Unterschrift: [REDACTED]

Besten Dank für Ihr Entgegenkommen und die Unterstützung bei unserer Bachelorarbeit.

Mit freundlichen Grüssen



Anina Studer



Erina Sennhauser



Fiona Fischer

## 2.2.6 IP6

**HfH**

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Zürich, 5. Oktober 2011

**EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG TONBANDAUFNAHMEN UND NAMENSNENNUNG**

Sehr geehrte Frau [REDACTED]

Für die Bachelorarbeit möchten wir gerne das Interview mit Ihnen auf Tonband aufnehmen. Dies erleichtert uns die Durchführung des Interviews und auch die Transkription. Ausserdem wäre es uns eine Freude, wenn wir Ihren Namen in der Arbeit und der Danksagung erwähnen dürften. Wir haben auch Verständnis dafür, falls Sie lieber anonym bleiben möchten.

Hiermit möchten wir Sie um Ihr Einverständnis bitten, bei Ihnen während des Interviews eine Tonbandaufnahme zu Auswertungszwecken erstellen und Ihren Namen in der Arbeit erwähnen und zitieren zu dürfen.

- Ich bin damit einverstanden, dass dieses Interview zu Auswertungszwecken auf Tonband aufgenommen wird.
- Ich bin damit einverstanden, dass mein Name in der Bachelorarbeit erwähnt und zitiert werden darf. *— nur nach Rücksprache*

Name: [REDACTED] Ort/Datum: 2.11.11

Unterschrift: [REDACTED]

Besten Dank für Ihr Entgegenkommen und die Unterstützung bei unserer Bachelorarbeit.

Mit freundlichen Grüssen

  
Anina Studer

  
Erina Sennhauser

  
Fiona Fischer



---

## 2.3 Transkripte

### 2.3.1 IP1

#### Interview mit Interviewpartner 1

Interviewpartnerin 1: Krippenleiterin, Kinderkrippe Rüti.

Interviewerin: Erina Sennhauser

Das Interview wurde auf Schweizerdeutsch durchgeführt. Einfachheitshalber wird es hier in Standardsprache transkribiert, der Inhalt bleibt unverändert. Pausen, Lacher und Füllworte werden, wie auch für die Entwicklungshilfe belanglose Inhalte, weggelassen.

- 1 I: Gibt es sichtbare Symptome für Auffälligkeiten im Sprachverständnis?
- 2 IP1: Also sicher einmal wenn es nicht anfängt auch mal so ein paar Wörter zu sprechen wie  
3 ‚Mama‘ und ‚Papa‘ und es nicht weitergeht oder eben gar nicht spricht.
- 4 I: Und wie erscheinen Auffälligkeiten im Sprachverständnis im Alltag eines  
5 Vorschulkindes? Bei einem Kind bis etwa vier Jahre?
- 6 IP1: Also es erscheint bestimmt unsicher und es zieht sich vielleicht auch zurück. Es  
7 integriert sich nicht sehr. Je nach Typ vielleicht auch noch. Das spielt auch eine Rolle. Aber  
8 oft sind sie unsicher. Ja und Rückzug. Und andere die, wenn sie ein bisschen  
9 Selbstsicherheit haben, sind sie vielleicht eher auch noch drin, sagen aber nichts und lassen  
10 sich umherziehen und schubsen. Weil sie nicht wissen, was die anderen wollen. Aber für die  
11 mitspielenden Kinder ist das oft nicht befriedigend. Wenn es dann nie etwas sagt und nicht  
12 versteht, was man will und was es machen soll, dann lassen die Kinder es auch auf der  
13 Seite. Das ist oft so. Sie können dann nicht damit umgehen, weil es nie versteht, was sie von  
14 ihm wollen. Ich habe also jetzt oft auch gesehen, wie sie das Kind nicht mitziehen lassen. Sie  
15 nehmen es nicht mehr zum Spielen dazu.
- 16 I: Und wie erscheinen Auffälligkeiten im Sprachverständnis im Alltag eines  
17 Kindergartenkindes?
- 18 IP1: Also das ist dann auch etwas anderes, das Sprachverständnis bei einer anderen  
19 Muttersprache. Oder noch nicht so gut Deutsch. Dann ist es schwierig, da reinzukommen  
20 und zu verstehen. Aber da kann ich weniger sagen, weil ich die Kinder im Kindergarten meist  
21 nicht mehr hatte. Sie sind auch dann einfach nicht sehr integriert und aufgenommen worden.  
22 Das höre ich dann aber eher. Sie haben Schwierigkeiten, in die Gruppe hineinzukommen  
23 und dann zu lernen, etwas zu machen. Vor allem in den Spielsituationen. Oder es geht dann  
24 einfach auf eine andere Seite, wo es für sich alleine etwas machen kann. Zum Beispiel  
25 malen, basteln, dort hat es häufig Stärken. Da ist es dann gut und kann dies auch zeigen. Es  
26 kompensiert so. Da muss es dann nicht mit den anderen Kindern etwas zusammen machen.
- 27 I: Gibt es dabei einen Unterschied, ob sie sich selber eine Bastelei ausdenken dürfen oder  
28 ob sie einen Auftrag erhalten?

29 IP1: Ja das denke ich schon. Ich denke, dass man es ihnen dann einfach oft vorzeigen muss.  
30 Also das sehen wir auch hier [in der Krippe] und ich kann mir vorstellen, dass das auch im  
31 Kindergarten so ist. Sie haben dann etwas vor sich und wissen nicht, was sie damit  
32 anfangen sollen. Man muss es ihnen dann Schritt für Schritt zeigen. Und dann lernen und  
33 machen sie es.

34 I: Du hast vorhin gesagt wie andere Kinder im Spiel reagieren. Wie ist denn das Verhalten  
35 vom betroffenen Kind selbst? Konntest du da Beobachtungen machen?

36 IP1: Ja oft ist es noch hart. Es möchte mitmachen und dabei sein, ist aber überfordert. Es will  
37 mitmachen aber es versteht den Zusammenhang nicht. Dann steht es oft herum und schaut  
38 zu. Oder es kommt dann halt zu uns Betreuerinnen. Manchmal habe ich das Gefühl, um sich  
39 Schutz zu holen. Ich stelle mir ein Kind vor, das gerne mitmachen will, jedoch nichts versteht.  
40 Da ist dann eine grosse Unsicherheit dabei. Ich glaube es braucht dann wirklich jemanden,  
41 der es auch festhält und ein bisschen Sicherheit geben kann. Oder man macht etwas mit  
42 dem Kind, was es kennt. Dann hat es mal Eins-zu-Eins Betreuung und merkt, es kann etwas.  
43 Es möchte ja auch etwas können. Wichtig ist, dass es da wieder Selbstvertrauen bekommt.  
44 Ich finde, das ist schon sehr gut sichtbar.

45 I: Und hast du auch schon beobachten können, dass so ein Kind trotzdem mitspielen  
46 konnte?

47 IP1: Ja so am Rand bei einem Mädchen. Ja es durfte dann schon mal in die Hütte hinein  
48 oder sonst mitmachen. Die anderen schimpften aber vielleicht dann auch viel. Aber es  
49 konnte sich vielleicht schon ein bisschen durchsetzen, weil es sah, was man machen muss.  
50 Aber dadurch dass sie dann so in Fahrt kam, hat sie auch viele Fehler gemacht. Es kam mir  
51 vor, als hätte sie dann unabsichtlich fast noch mehr kaputt gemacht. Dann bekam sie auch  
52 wieder Schimpfereien.

53 I: Und wie sieht das in einem Rollenspiel aus?

54 IP1: Sie haben ja dann oft so ihre eigenen Rollen. Vielleicht das Baby oder der Hund. Da  
55 konnte sich ein Mädchen zum Beispiel einfach hinlegen und nicht viel machen. Es kommen  
56 nicht viele Aufgaben. Dadurch kann man das dann ja auch verstehen. Und durchs  
57 Zuschauen etc. So ein Rollenspiel wird ja immer wieder ähnlich gespielt, dann kennt man die  
58 Aufgaben der Rollen.

59 I: Wie verhält sich ein Kind mit Schwierigkeiten im Sprachverständnis in den  
60 Kreissituationen oder beim Geschichten zuhören?

61 IP1: Also das ist dann sehr schwierig. Es ist schwierig, weil dem Kind langweilig wird. Es  
62 sieht Bilder, aber der Zusammenhang fehlt. Und dann schweift es ab und macht etwas  
63 anderes. Oder es stört sogar die Kinder nebenan. Es ist schwierig, so eine Geschichte zu  
64 hören. Das dauert ja vielleicht auch zehn Minuten. Und dann einfach da zu sitzen, ohne zu  
65 verstehen, worum es geht. Wir haben jetzt angefangen, mehr auch die Geschichte mit  
66 Püppchen zu spielen. Dann ist es zum Zuschauen interessanter. Aber wenn man im  
67 Nachhinein etwas aus der Geschichte nachfragt, merkt man, dass sie nicht verstanden  
68 worden ist. Auch nach mehrmaligen Erzählen nicht. Man erklärt dann auch mehr, damit das  
69 Kind den Zusammenhang hat. Bei einem Kind hat es aber auch nichts genützt. Es gab  
70 immer Antworten, die nicht dazu passten. Er verstand dann schon einen einzelnen Begriff,

71 aber was da passiert oder was die machen, das verstand er nicht. Dann wird das Ganze für  
72 ein Kind langweilig und es stört die anderen.

73 I: Wie könnten Laien Auffälligkeiten im Sprachverständnis erkennen?

74 IP1: Also ich denke, wenn man dem Kind zum Beispiel sagt, es soll die Schuhe anziehen  
75 oder etwas holen, und dies geht dann nicht, dann denkt man: Es hat nicht zugehört. Wenn  
76 man dann gezielt so nachfragt, wie sie es dem Alter entsprechend verstehen sollten, und  
77 dies auch nicht funktioniert, dann ist das schon ein Zeichen. Und wenn man etwas mehrmals  
78 sagt, dann verstehen sie dies auch, sie sind ja visuell meist gut. Wenn man aber etwas ohne  
79 Zusammenhang sagt, oder ohne zu zeigen, dann geht es erst recht nicht mehr. Da würde ich  
80 dann stutzig werden.

81 I: Welche Kompensationsstrategien sind bei einem 3-5-jährigen Kind zu erkennen?

82 IP1: Dass das Kind einfach zuhört, ruhig und im Hintergrund ist, zuschaut, wie andere Kinder  
83 etwas machen. Die Wahrnehmung ist dann irgendwie ausgeprägter. Sie finden so heraus,  
84 wie sie etwas machen können.

85 I: Wie beschreiben Eltern ihr Kind in Bezug auf das Sprachverständnis?

86 IP1: Oft sagen sie, das Kind wolle halt nicht zuhören, er höre halt wieder nicht zu und sei ins  
87 Spiel vertieft. Bis sie dann wirklich auch mal bestimmte Sachen bemerkt haben. Es gibt  
88 natürlich auch Eltern, die es einfach nicht sehen wollen. Das ist dann schwierig. Sie schieben  
89 dann auf alles andere ab. Ich würde sagen, das Sprachverständnis ist für Eltern schwieriger  
90 einzuschätzen als andere Sachen.

91 I: Kann man den Schwierigkeiten im Sprachverständnis im familiären Umfeld überhaupt  
92 beobachten?

93 IP1: Es ist schon schwieriger. Wir haben hier sehr viele Kinder und Beispiele. Sie haben  
94 wirklich nur ihr Kind. Man hat keine Vergleichsmöglichkeiten. Man denkt dann häufig, es sei  
95 halt ein Spätzünder. In einer Gruppe mit verschiedenen Kindern ist das schon einfacher.  
96 Dein eigenes Kind schaut du auch mit anderen Augen an.

97 I: Ähneln sich Kinder mit Auffälligkeiten im Sprachverständnis in Verhalten, Verlauf,  
98 Symptomatik oder auch Anamnese? Gibt es Ähnlichkeiten oder sind alle Kinder  
99 verschieden?

100 IP1: Also die Verhaltensauffälligkeiten sind abhängig vom Typ. Die einen Kinder werden  
101 ruhig und ziehen sich zurück, die anderen werden eher aggressiv, stören, ärgern jemanden.  
102 Sie stellen sich dann so in den Mittelpunkt, indem sie im negativen Verhalten auffällig sind.  
103 Ich würde da diese zwei Tendenzen nennen.

104 I: Und sonstige Ähnlichkeiten? Vielleicht auch im Erwerb der Sprache?

105 IP1: Aufgestanden, gelaufen sind sie etwa gleich. Vielleicht sind sie meist eher tollpatschig,  
106 fallen häufiger um. Auch beim Gleichgewicht muss man manchmal helfen, sie gehen dann  
107 schusselig über einen Balken. Es ist dann nicht vorsichtig und langsam wie bei den anderen  
108 Kindern, sondern hastig und unvorsichtig.

109 I: Inwiefern können produktive Äusserungen Aufschluss auf das Sprachverständnis  
110 geben? Können sie dies überhaupt?

- 111 IP1: Also die einen können dann auch nicht wirklich etwas erzählen, dass man sie versteht.  
112 Sie können dies irgendwie nicht gut wiedergeben, was sie erzählen möchten. Das ist dann  
113 teilweise chaotisch, der Zusammenhang fehlt.
- 114 I: Inwiefern und wie häufig hast du mit Kindern mit Schwierigkeiten im Sprachverständnis  
115 im beruflichen Alltag zu tun?
- 116 IP1: Also momentan viel. Ich würde sagen, in den letzten 6-10 Jahren wurden es mehr. Dies  
117 ist sehr auffallend.
- 118 I: Geht ihr dann speziell mit diesen Kindern um?
- 119 IP1: Ja wir machen dann mal ein Spiel oder etwas anderes, um zu sehen, ob es uns  
120 versteht. Wir wollen da manchmal genauer beobachten, um den Eltern einige Beispiele  
121 geben zu können. Ich finde es wichtig, dass die Eltern Beispiele kennen. Dann merken sie  
122 vielleicht plötzlich, dass das Kind so etwas zu Hause auch macht.
- 123 I: Welche drei wichtigsten Merkmale von Schwierigkeiten im Sprachverständnis würdest  
124 du nennen?
- 125 IP1: Also sicher mal, dass das Kind nicht in einer Gruppe integriert wird. Es wird unsicher,  
126 weil es nicht versteht. Ich denke, das Selbstwertgefühl leidet auch darunter. Das Verhalten  
127 ist sicher auch ein Merkmal. Sei dies im Stören, im Aggressiven, oder im Rückzug und der  
128 Einsamkeit.
- 129 I: Gut, dann wären wir am Ende des Leitfadens. Vielen Dank für das Interview.

## 2.3.2 IP2

### Interview mit Interviewpartner 2

Interviewpartnerin 2: Sprachheilkindergärtnerin, Sprachheilkindergarten Frauenfeld

Interviewerin: Anina Studer

Das Interview wurde auf Schweizerdeutsch durchgeführt. Einfachheitshalber wird es hier in Standardsprache transkribiert, der Inhalt bleibt unverändert. Pausen, Lacher und Füllworte werden, wie auch für die Entwicklungshilfe belanglose Inhalte, weggelassen.

1 I: Gibt es sichtbare Symptome für Auffälligkeiten im Sprachverständnis?  
2

3 IP2: Es kommt darauf an, welche Aufgaben man mit dem Kind hat und in welchem Alter es  
4 ist. Das erste, das ich erkenne ist, dass das Triangulieren fehlt. Also wenn du von einem  
5 Gegenstand redest, dass der Blick des Kindes nicht dorthin geht und anschliessend nicht zu  
6 dir zurück, um sich abzusichern. Vielfach ist dadurch auch der Blickkontakt erschwert. Die  
7 Auffälligkeiten treten nur im Verhalten auf. Ansehen kann man dem Kind die Schwierigkeiten  
8 im Sprachverständnis nicht.

9 I: Gibt es typische Situationen im Kindergarten, wo Kinder mit Auffälligkeiten im  
10 Sprachverständnis auffallen?

11 IP2: Jedes Kind ist anders, aber die einen sind extreme Ja-Sager – also Kinder, die zu allem  
12 ja sagen, egal was du sagst, es sagt immer ja – und wenn du dann genauer hinsiehst merkst  
13 du, dass es nicht das macht, wozu er ja gesagt hat. Sie wollen zeigen, dass sie okay, dass  
14 sie einverstanden sind und dass sie lieb sind und sagen dann zur Sicherheit einfach ja.  
15 Wenn dies passiert, müsste man das Kind genauer unter die Lupe nehmen. Oder die einen,  
16 vor allem die Mädchen, orientieren sich stark an den anderen. Sie schauen sehr genau, was  
17 die andern machen und machen ihnen dann alles nach oder mit. In einem öffentlichen  
18 Kindergarten mit 20 Kindern fällt dir so etwas teilweise nicht auf, weil Mädchen in diesem  
19 Bereich hindurch schlüpfen können. Es gibt dort Gruppen, die gross genug sind, wo sie dann  
20 einfach nachlaufen können. Es gibt auch die üblichen Schlüsselwortstrategien, also wenn du  
21 etwas sagst und das Kind springt einfach auf ein Wort an und reimt sich den Rest selbst  
22 zusammen und handelt dann nicht adäquat.

23 I: Welche Wörter werden häufig als Schlüsselwörter gebraucht?

24 IP2: Erst letzte Woche habe ich eine solche Situation erlebt. Das eine Kind hat gefragt, was  
25 es zu Mittag gibt, es war aber erst kurz nach der Pause. Die Betreuerin sagte ihm, was es  
26 geben wird. Anschliessend ist ein anderer Junge aufgestanden und zum Speisesaal  
27 gegangen. Als wir ihn fragten, wohin er gehe, sagte er „ja essen“. Er hatte das Gefühl, es  
28 gäbe jetzt Mittagessen, weil er in der Unterhaltung das Wort „Essen“ gehört hat, obwohl er  
29 den Zusammenhang des Gespräches nicht verstanden hat. Für ihn war nur wegen dem  
30 einen Wort klar, dass er zum Speisesaal gehen müsse, es gäbe ja zu essen. Er hört nur das  
31 eine Wort, welches er versteht und dann ist alles rundherum egal. Er hat dann das Gefühl, er

32 versteht ja das Wort, also handelt er so, wie er es immer tut, wenn dieser Begriff genannt  
33 wird.

34 I: Wie hat er dann darauf reagiert, als er gemerkt hat, es stimmt etwas nicht?

35 IP2: Er ist einfach wieder gekommen, weil wir ihn zurückgeholt haben. Es war schwierig ihm  
36 dann auch erklären zu können, dass es noch nicht Zeit fürs Mittagessen war. Ich habe dafür  
37 immer eine Magnetuhr bereit, um dem Kind zu zeigen, wo wir im Tag stehen und wann es  
38 Zeit für was ist. Gerade im Alltag benutzen wir sehr viele Pläne, mit denen wir den Kindern  
39 alles aufzeigen können, was wann kommt. Weil verbales Erklären alleine nützt nichts.

40 I: Sind die Kinder im Verhalten auch auffällig? Sind sie eher ruhig? Was hast du schon  
41 erlebt?

42 IP2: Ich habe schon alles erlebt. Es gibt solche, die eher auf Rückzug sind oder ruhig sind,  
43 sich zurückziehen, weil sie nicht verstehen und scheu rumschauen, grosse Augen machen.  
44 Und es gibt solche, wo alles Überspielen. Sie spielen immer den Clown, blödeln rum, weil sie  
45 sich zeigen wollen und weil sie nichts verstehen, müssen sie eine andere Art finden dies zu  
46 tun. Man kann kein spezielles Verhalten den Kindern mit auffälligem Sprachverständnis  
47 zuschreiben. Es kommt auch sehr auf den Charakter des Kindes an. Mädchen und Jungen  
48 sind auch sehr verschieden.

49 I: Gibt es im freien Spiel Unterschiede zwischen Kinder mit einem auffälligen und solche  
50 mit einem unauffälligen Sprachverständnis?

51 IP2: Ja. Zum Beispiel das Rollenspiel sollte ja im Kindergarten vorhanden sein, vor allem im  
52 zweiten Jahr. Viele Kinder mit schlechtem Sprachverständnis können keinen Dialog machen  
53 fürs Rollenspiel. Sie können nicht wirklich in ein richtiges Rollenspiel einfinden. Über die  
54 Tätigkeit schon, aber im Rollenspiel solltest du als diese Rolle handeln und sprechen und  
55 das geht nicht, weil sie nicht verstehen. Sie haben zu wenig Inhalt in der Sprache.

56 I: Wie äussert sich diese Auffälligkeit in einem konkreten Rollenspiel mit anderen Kindern?

57 IP2: Es fängt immer irgendwie an und artet dann aus und dann rennen sie herum und den  
58 anderen nach. Oder sie spielen nur den Hund oder das Baby oder die Katze, da sie dann nur  
59 Bellen, Weinen oder Miauen müssen. Es sind oft diese Kinder, die immer diese Rollen  
60 übernehmen, damit sie nicht sprechen müssen. Es betrifft nicht alle Kinder, aber oft sieht  
61 man bei Kindern mit Auffälligkeiten, dass sie wenig Spielinhalte selbst bringen. Sie bauen  
62 etwas auf, aber dann fehlen ihnen die inneren Vorstellungen, ich denke das hat einen engen  
63 Zusammenhang zum Verständnis. Dass man sich Vorstellungen machen kann und wenn  
64 man diese nicht hat, dann fehlen auch die Inhalte.

65 I: Wie sieht man beim Kind, dass ihm diese Vorstellungen fehlen?

66 IP2: Man sieht nach dem Aufbau, dass es das Interesse daran verliert oder es läuft davon  
67 und fängt wieder etwas anderes an. Es wechselt dauernd den Spielort. Es kann sich nicht  
68 wirklich in etwas hinein vertiefen, weil, um dies zu können, muss man Vorstellungen haben.  
69 Man sieht wirklich in der Spielentwicklung einen Rückstand.

70 I: Gibt es auch Unterschiede in einem Regelspiel?

71 IP2: Die meisten lernen diese Spiele über das Nachahmen. Eigentlich mögen sie diese  
72 Regelspiele gern. Die Regeln sind fix und auch wenn sie sie erst nicht verstehen, machen  
73 sie einfach mal mit. Was wirklich auffällt ist, wenn das Kind dann jeden einzelnen Tag für ein  
74 viertel Jahr immer das gleiche Spiel spielen will, wenn es mal verstanden hat wie es  
75 funktioniert. Dann ist dieses Spiel ihr Highlight und wenn es eine neues gibt, dann sind sie  
76 erst sehr zögernd und man muss sie dazu überreden dieses Spiel zu machen, aber wenn sie  
77 wieder frei wählen können, nehmen sie wieder das alt bekannte. Also ein Kind hat für ein  
78 halbes Jahr jeden Tag dasselbe Spiel gespielt und wenn es das einmal nicht durfte, war es  
79 todunglücklich.

80 I: Wie erleben sie sprachverständnisauffällige Kinder im Kreis?

81 IP2: Die Kinder bei mir sind wunderbar still und hören einfach zu. Die meisten Kinder  
82 verstehen einfach nichts, wenn keine Bilder dabei sind. Also wenn ich eine Geschichte  
83 erzähle, dann ist sie immer sehr einfach und für die kleinen Kindergartenkinder benutze ich  
84 sehr einfache Bilderbuchgeschichten für Kleinkinder, wo die Abläufe immer wieder auftreten,  
85 wo der Rhythmus immer gleich bleibt. Und nur mit Bildern, also ohne Bilder kann man es  
86 gleich vergessen, im Kindergartenalter.

87 I: Sind die Kinder dann immer ruhig und hören zu?

88 IP2: Nicht alle, nein. Es gibt solche, die furchtbar rumturnen, die total ablenkbar sind. Man  
89 sieht dies gut, wenn man ein Bilderbuch zeigt. Die Kinder merken nicht, dass es ein  
90 Zusammenhang gibt zwischen den verschiedenen Bildern und dass auf den Bildern einen  
91 Inhalt gezeigt wird, eine Geschichte gezeigt wird. Sie sind auf sehr kleine Details fixiert. Es  
92 sind oft diese Kinder, welche reinreden, wenn ein neues Bild kommt. Sie benennen dann oft  
93 einzelne Sachen, welche sie erkennen. Ich habe auch schon Kinder erlebt, die wollten, dass  
94 ich immer sofort umblättere. Sie wollten nur die einzelnen Bilder betrachten, haben aber  
95 nicht bemerkt, dass dieses Buch eine Geschichte enthält. Das ist das Auffälligste bei diesen  
96 Kindern in den Erzählsituationen. Die Schwächsten schauen oft das Bilderbuch nicht einmal  
97 an, weil es ihnen nichts bringt. Man muss deren Blick immer wieder zurück aufs Buch holen.

98 I: Woran kann eine Regelkindergartenlehrperson Kinder mit Schwierigkeiten im  
99 Sprachverständnis erkennen? Auf was kann sie achten?

100 IP2: Ich denke es ist recht schwierig in einem Kindergarten mit vielen Kindern dies zu  
101 erkennen. Vor allem die Mädchen, die versuchen sich anzupassen und einfach mitlaufen.  
102 Wir sehen dies oft, wenn diese Mädchen dann zum Teil zu spät zu uns in den  
103 Sprachheilkindergarten kommen und wir sie begründen den späten Wechsel mit dem, dass  
104 es halt immer ein stilles und nettes Mädchen war, das immer alles mitgemacht hat und  
105 dadurch nie auffiel. Das ist dann sehr schade, weil sie grössere Chancen gehabt hätten,  
106 wenn sie früher gekommen wären. Es sind vor allem die Mädchen, die so untergehen. Ich  
107 hatte viele Jahre nur Knaben in der Klasse, weil diese auffallen, wenn sie stören und den  
108 Clown spielen. Es werden eher nur diese Kinder erkannt, welche im Verhalten sehr auffällig  
109 sind. Zum Beispiel haben wir einen Jungen hier, der hat im ersten Regelkindergartenjahr nur  
110 mit Dingen umher geworfen und dann ist er im zweiten Jahr hierhin gekommen, weil man  
111 bemerkt hat, dass er überhaupt nicht versteht um was es geht. [...] Wenn man einen  
112 Verdacht hat, dann muss man sich zwangsläufig mit diesem Kind speziell abgeben. Man  
113 muss es im Spiel beobachten, beim Bilderbucherzählen und wie es Aufträge ausführt. Man  
114 kann ganz simple, absurde Aufträge geben wie „mach das Fenster auf“, obwohl das Fenster  
115 schon offen ist und dann sieht man wie es das Fenster zu macht. Der Verdacht muss aber

116 da sein. Verdachtsmomente sind einerseits das unruhige Verhalten oder eben teilweise der  
117 Rückzug. Man sollte dann immer näher hinschauen.

118 I: Siehst du Strategien, die das Kind anwendet, wenn es nicht versteht?

119 IP2: Ja-sagen und vor allem das Nachmachen. Im Sprachverständnis unauffällige Kinder  
120 beschwerten sich sehr oft darüber, dass der Andere ihm alles nachmache. Der Nachmacher  
121 muss man immer etwas genauer anschauen. Bei schwierigen oder neuen Spielen weichen  
122 sie ausserdem immer aus und wählen ein ihnen gut bekanntes Spiel. Bei vielen Kindern,  
123 nicht allen, fällt auch auf, dass sie einen geringen Entdeckungsdrang aufweisen, wenig  
124 Neugier auf neue Sachen. Sie bleiben bei angeeigneten und ihnen sicheren Sachen.

125 I: Haben die Eltern oft einen Verdacht?

126 IP2: Dies ist schwierig. Zuhause, wo das Kind sich wohlfühlt, entwickelt es oft ein sehr gutes  
127 Situationsverständnis. Es kann die Situationen lesen, erkennen und adäquat reagieren.  
128 Deshalb kommt es oft vor, dass die Eltern sagen, dass ihr Kind zu Hause alles verstehe. Der  
129 Alltag ist dem Kind bekannt. Man muss bei den Eltern dann immer nachfragen, wie es denn  
130 an Orten sei, wo sie noch nie waren. Die Eltern müssen immer erst anfangen ihr Kind zu  
131 beobachten, weil es gibt viele Eltern, die es [SV] nicht bemerken. Es kommt aber sehr auf  
132 die Eltern drauf an. Wenn es Eltern sind, die sich viel mit dem Kind beschäftigen, auch oft  
133 Geschichten erzählen, die bemerken es dann schon. Aber es gibt natürlich auch viele Eltern,  
134 die das nicht tun und diese bemerken es nicht. Die Antwort „Zuhause versteht es alles“ ist  
135 eine häufige Antwort dieser Eltern. Die Kinder reagieren immer so, wie es ihnen bekannt ist.  
136 Ausserdem lernen sie oft wiederkehrende Pläne auswendig.

137 I: Gibt es Ähnlichkeiten im Verhalten und im Verlauf von sprachverständnisauffälligen  
138 Kindern?

139 IP2: Im Verhalten schon ja, da sieht man oft Ähnlichkeiten, eben genau diese, wo man dann  
140 sagt, diese schaut man genauer an. Aber im Verlauf sind sie sehr unterschiedlich, dieser ist  
141 sehr von der Art des Kindes abhängig. Es gibt solche, die sehr schnell aufholen können,  
142 wenn sie die Grundregeln einmal verstanden haben und andere, bei denen geht es sehr  
143 schleppend voran. Die Symptomatik ist ebenfalls verschieden, genauso wie die Anamnese.  
144 Bei den meisten Kindern habe ich keine Ahnung wieso sie so schlecht im Sprachverständnis  
145 sind. Einerseits gibt es die Zwei- oder Dreisprachigen, dann gibt es die ohne Muttersprache  
146 oder Hörbehinderte, die spät versorgt worden sind. Es gibt aber auch Kinder, die von der  
147 Anamnese her überhaupt keine Auffälligkeiten haben. [...] Oft können sie das, was sie nicht  
148 verstehen auch nicht abrufen. Das sind meist die Kinder, die einen schlechten Satzbau  
149 aufweisen oder sich mit Ein- bis Zweiwortsätze durchschlagen, wie auch einen schlechten  
150 Wortschatz. Aber diesen sieht man hier im Sprachheilkindergarten auch bei anderen  
151 Kindern. Es ist schwierig hier zu unterscheiden. Aber wenn sie Auffälligkeiten im  
152 Sprachverständnis haben, zeigen sie vor allem in der Grammatik, im Satzbau und im  
153 Wortschatz ebenfalls Schwierigkeiten.

154 I: Gibt es dann auch Auffälligkeiten in der Aussprache?

155 IP2: Nein, das nicht unbedingt.

156 I: Wie sehen dann die geäusserten Sätze aus?



157 IP2: Es sind meist kurze Sätze. Die etwas längeren Sätze kommen nur im Alltag vor, in  
158 bekannten Situationen. Manchmal haben wir auch Kinder mit einer Fantasiesprache, die  
159 einfach das Bedürfnis haben dann zu reden, also reden sie, aber niemand weiss was. Was  
160 eben oft auch auffällt, wenn du Kinder hast, die schlecht verstehen, ist, dass sie einfach nicht  
161 nachfragen, dass sie diese Strategie einfach nicht erworben haben. [...] Mit solchen Kindern  
162 muss man oft zuerst einzelne Therapiestunden machen, wo sie anfangs merken, dass sie  
163 nicht verstehen – die Kinder sind sich dies oft gar nicht bewusst, für sie war es nie anders –  
164 und dann lernen, dass wenn sie zu wenig Informationen haben, nachzufragen oder genau  
165 wie nachzufragen. Kleinkinder mit einem schlechten Sprachverständnis haben ja noch nie  
166 gut verstanden, die wissen gar nicht, dass man besser verstehen kann bis man sie im  
167 späteren Alter dazu bringt dies zu erkennen. Man muss ihnen anfangs ganz einfache  
168 Aufträge geben und absichtlich Wörter undeutlich aussprechen, absichtlich Husten anstatt zu  
169 Ende zu reden und dann schauen wie das Kind reagiert. Anschliessend muss man mit ihm  
170 seine Reaktion besprechen und nachfragen, wieso es dies tut. Meist sagen sie, sie wissen  
171 es nicht, also fragt man nach, ob man selbst denn überhaupt diesen Auftrag gegeben hat  
172 und sie sind dann meist etwas verduzt. Anschliessend erklärt man ihm, dass man ja den  
173 Satz gar nicht zu Ende gesprochen hat, weil man husten musste, also soll doch das Kind  
174 nochmals nachfragen, was man denn sagen wollte. Die Kinder müssen von aussen  
175 angestupst werden, von alleine kommen sie nicht darauf.

176 I: Wie häufig kommen Schwierigkeiten im Sprachverständnis vor?

177 IP2: Ich habe jetzt 7 Kinder bei mir. Meistens sind es 2/3, die eine Auffälligkeit im  
178 Sprachverständnis aufweisen. Ich bin jetzt im 14. Jahr und ich muss sagen, dass es  
179 zugenommen hat. Vor 14 Jahren, waren es viel mehr Kinder mit Problemen in der  
180 Sprachproduktion, viel weniger mit Sprachverständnis. Sie waren auch immer etwas fitter.  
181 Wir haben jetzt immer mehr komplexere Problematiken.

182 I: Welches sind die wichtigsten drei Merkmale, welche bei Kindern mit  
183 Sprachverständnisproblemen vorkommen?

184 IP2: Ja-Sager, kein Triangulieren, unangepasste Antworten und Reaktionen.

185 IP2: Im Regelkindergarten ist es halt wirklich wichtig, dass man sich mal Zeit nimmt, um  
186 wirklich mit diesem Kind einmal einzeln etwas zu machen, sonst kann man es nicht wirklich  
187 erkennen. Und bei einem Verdacht dann die Heilpädagogin oder die Logopädin kommen  
188 lassen.

189 I: Gut, vielen Dank für das Interview.

---

### 2.3.3 IP3

#### Interview mit Interviewpartner 3

Interviewpartnerin 3: Kindergärtnerin, Kindergarten Wetzikon.

Interviewerin: Erina Sennhauser

Das Interview wurde auf Schweizerdeutsch durchgeführt. Einfachheitshalber wird es hier in Standardsprache transkribiert, der Inhalt bleibt unverändert. Pausen, Lacher und Füllworte werden, wie auch für die Entwicklungshilfe belanglose Inhalte, weggelassen.

- 1 I: Gibt es sichtbare Symptome für Auffälligkeiten im Sprachverständnis?
- 2 IP3: Grundsätzlich nichts, wo man gleich sagen kann, darum versteht das Kind etwas nicht.  
3 Aber gerade im Kindergarten sieht man, dass die Kinder einfach herum stehen, vielleicht bei  
4 den anderen Kindern schauen, was die so machen. Also nicht so selbstständig, man sieht,  
5 dass sie es nicht verstanden haben und darum nicht wissen, was zu tun ist. Oder dass sie  
6 auch etwas falsch machen, weil sie beispielsweise „Stuhl“ verstanden haben, aber nicht „Vor  
7 den Stuhl sitzen“ oder „Auf den Stuhl“. Sie machen etwas, was vielleicht ähnlich ist, weil sie  
8 ein Wort verstanden haben aber den Sinn des Ganzen nicht.
- 9 I: Und wie erscheinen Auffälligkeiten im Sprachverständnis im Alltag eines  
10 Vorschulkindes? Vor dem Kindergarten?
- 11 IP3: Also ich denke auch, dass die einen vielleicht nicht zuhören oder weglaufen, wenn sie  
12 etwas nicht verstanden haben. Ich kann mir das jetzt gerade nicht so vorstellen, wie das  
13 wirklich bei den Kleinen ist.
- 14 I: Wie wäre es denn im Kindergarten?
- 15 IP3: Wenn man einen Auftrag gibt, dann führen sie ihn nicht richtig aus. Die Kinder, die ich  
16 bisher hatte, die blieben dann einfach sitzen. Alle anderen gehen die Farbstifte holen und  
17 eines bleibt vielleicht einfach sitzen und schaut umher. Man muss dann wirklich nochmals  
18 hingehen und nochmals erklären und vielleicht auch mehr mit Handzeichen, Gestik, Mimik.  
19 Das habe ich schon häufig gemerkt, da schauen sie drauf. Oder wenn man die Hände  
20 waschen sollen, dann macht man schnell die Bewegung vor und man merkt, wie sie das  
21 aufgrund der Handbewegung verstehen. Aber wenn man dies weglässt, dann merkt man,  
22 wie sie halt nichts mehr machen. Manchmal gibt's halt auch Streit, dann sagt jemand etwas  
23 und ein anderes Kind versteht es nicht oder falsch, dann kann es schnell mal Streit geben.  
24 Ja im Sozialen merkt man so was häufig. Oder dass die Kinder zu mir kommen und sagen  
25 „Was hätter jetzt gseit?“ oder „Ich han ihms doch jetzt verzelt und er verstaht mich nöd, er  
26 machts nöd“. Da kommen also häufig Rückmeldungen.
- 27 I: Wie ist das Spielverhalten von Kindern mit Schwierigkeiten im Sprachverständnis?  
28 Rollenspiele, Regelspiele?

29 IP3: Die, die ich bereits hatte, waren eher ruhige Kinder. Man kann das sicher nicht allgemein  
30 sagen, aber schon ruhige Kinder, welche allgemein auch nicht so viel sprechen, eher  
31 zurückhaltend sind und nicht auf die Kinder zugehen. Sie spielen eher für sich. Sobald sie  
32 mit anderen in Kontakt kommen, merkt man, sie müssen jetzt halt mit den anderen sprechen  
33 und sich austauschen und dann ist das so ein hin und her. Man muss sich ja dann  
34 verstehen, um etwas zusammen zu spielen. Das waren jetzt meistens Kinder, die schon mit  
35 anderen zusammen spielen, aber eher Einzelrollen einnehmen. Zum Beispiel kochen sie  
36 dann halt und die anderen rufen schon lange zum Essen und decken den Tisch. Die spielen  
37 dann miteinander, das betroffene Kind ist dabei, spielt aber eher für sich.

38 I: Also spielen sie vorzugsweise für sich alleine oder machen Regelspiele?

39 IP3: Ja oder sie malen oder so. Etwas, wobei man gar nicht in die Situation reinkommt, viel  
40 sprechen zu müssen. Das ist sicher nicht bei allen gleich, aber schon bei vielen. Das sind  
41 auch die, die man immer wieder zur ausprobieren motivieren muss und man selbst dann mit  
42 ihnen sich hinsetzt und ihnen alles erklärt. Man zeigt oder sagt es nochmals einfacher, damit  
43 sie es dann auch wirklich verstehen.

44 I: Wie verhält sich ein Kind mit Schwierigkeiten im Sprachverständnis in Kreissituationen,  
45 zum Beispiel beim Geschichtenerzählen?

46 IP3: Auch eher zurückhaltend. Häufig liegt es ja dann nicht nur am Sprachverständnis  
47 sondern so allgemein. Sie melden sich eher weniger als andere. Sie sind nicht diejenigen,  
48 die einfach reinrufen. Wenn man sie direkt anspricht, sagen sie schon auch etwas.  
49 Manchmal wissen sie es dann einfach nicht, auch wenn es einfach wäre. In der  
50 Kreissituation geht ja die Frage auch häufig einfach an alle und dann fühlen sie sich vielleicht  
51 nicht angesprochen. Man muss dann direkt den Namen sagen. Manchmal wissen sie es  
52 dann auch. Beim Geschichtenerzählen ist das unterschiedlich. Die einen hören ganz  
53 fasziniert zu. Ich denke, das hat vielleicht auch damit zu tun, ob sie zu Hause schon mal eine  
54 Geschichte gehört haben oder nicht. Ich könnte dazu jetzt nichts Allgemeines sagen.

55 I: Wie können denn Laien Auffälligkeiten im Sprachverständnis erkennen? Zum Beispiel  
56 jemand, der noch nicht viel Erfahrung in der Arbeit mit Kindern hat?

57 IP3: Wenn man jetzt beispielsweise wirklich einen einfachen Auftrag gibt, wie „Nimm de  
58 Teller und stell en uf de Tisch“ und dann macht das Kind etwas ganz anderes. Aber wenn  
59 das Kind zum Beispiel jeden Tag den Tisch decken muss, dann weiss es ja langsam auch,  
60 wo der Teller hinkommt. Wenn es aber etwas ganz Neues ist, was man sagt, dann versteht  
61 es dies vielleicht eher nicht. Auch wenn das Kind die Wörter vielleicht schon kennt, einfach  
62 den Zusammenhang des Satzes nicht versteht. Oder wenn das Kind beim Ansprechen nicht  
63 reagiert oder etwas anderes macht. Vielleicht schaltet das Kind auch ab, wenn zum Beispiel  
64 die Mutter zu viel sagt.

65 I: Sind Kompensationsstrategien erkennbar bei Kindern im Alter von 3-5 Jahren? Wenn ja,  
66 welche?

67 IP3: Also im Kindergarten sind ja immer auch andere Kinder dabei. Diese sind dann wie ein  
68 Vorbild. Und wenn ich allen einen Auftrag gebe, dann können sie schauen, was die anderen  
69 machen. Wenn man dann aber nachfragt, was er oder sie jetzt machen muss, dann wissen  
70 sie es nicht. Es kann aber auch passieren, dass sie dann das Falsche machen. Wenn das  
71 Kind nur sieht, dass alle Kinder zur Schublade gehen, und normalerweise dann die

72 Farbstiftschachtel geholt werden muss, ich aber sagte, sie sollen das Papier holen, dann  
73 kommt das Kind mit der Farbstiftschachtel. Sie machen dann einfach das, was sich schon  
74 eingespielt hat. Es denkt dann „Aha, jetzt gömmer det hindere und wemmer det hindere gaht  
75 denn holt mer d Farbstiftschachtel“. Oder Kinder, die sich einfach davon schleichen. Das  
76 hatte ich schon häufig, wenn Kinder miteinander sprechen und sich nicht verstehen. Dann  
77 gehen sie einfach weg. Die Kinder sind dann vielleicht auch langsam, also nicht die, die  
78 zuerst etwas machen. Abwarten und mal schauen.

79 I: Wie beschreiben Eltern ihr Kind zu Hause in Bezug auf das Sprachverständnis?

80 IP3: Das ist ganz unterschiedlich. Ich hatte schon Eltern hier, die sagten, es sei ja alles in  
81 Ordnung, weil sie vielleicht nichts anderes kennen. Es ist ja vielleicht auch das erste Kind.  
82 Dann fehlt irgendwie der Vergleich. Die Eltern, die schon ein älteres Kind haben, merken  
83 vielleicht eher, dass jetzt etwas anders ist. Sie kamen dann auch zu mir und fragten nach,  
84 eventuell auch vom Arzt her. Es ist bei vielen eigentlich so, dass es schon vor dem  
85 Kindergarten angefangen hat. Es gibt auch zum Beispiel fremdsprachige Eltern, die damit  
86 auch noch zu wenig zu tun haben und das so annehmen. Da weiss man auch nicht, wie das  
87 Ganze in der Fremdsprache ist. Das findet man dann später heraus. Und uns fällt einfach  
88 auf, dass irgendetwas ist, aber wir wissen dann auch nicht genau, ob es an der Zweitsprache  
89 oder am Verständnis liegt.

90 I: Gibt es also Eltern, die das Sprachverständnis sehr gut einschätzen können, oder ist  
91 dies eher schwierig?

92 IP3: Beim Verständnis eigentlich weniger. Es sind dann eher andere logopädische Sachen,  
93 zum Beispiel ein fehlendes R oder so. Beim Verständnis kamen noch nie Eltern zu mir, die  
94 sagten, ihr Kind verstehe wenig. Das sind dann schon mehr Aussprache-Sachen, mit denen  
95 Eltern zu mir kommen. Es heisst schnell, das Kind sei halt noch klein und will nicht hören.

96 I: Ähneln sich Kinder mit Auffälligkeiten im Sprachverständnis in Verhalten, Verlauf,  
97 Symptomatik oder auch Anamnese? Gibt es Ähnlichkeiten oder sind alle Kinder  
98 verschieden?

99 IP3: Ich würde mich nicht trauen, zu sagen, es sei sehr ähnlich. Zum Teil kennt man ja auch  
100 die Vorgeschichte zu wenig, um das zu beurteilen. Sie sind einfach allgemein eher ruhig,  
101 also hier im Kindergarten. Zu Hause vielleicht gar nicht so. Einfach abwartende, nicht ganz  
102 offene Kinder, eher zurückhaltend, die viel alleine spielen und die man viel motivieren muss.

103 I: Gibt es Kinder mit Schwierigkeiten im Sprachverständnis, die eventuell auch motorische  
104 Probleme haben? Oder in der Wahrnehmung?

105 IP3: Es ist schon meistens so dass da auch noch etwas anderes ist, also nicht nur das  
106 Sprachverständnis nicht da ist und sonst alles in bester Ordnung. Es kommen schon häufig  
107 ein paar Sachen zusammen. Als würden sie es ein bisschen anziehen. Dass vielleicht in der  
108 ganzen Entwicklung etwas verzögert oder langsamer ist als bei anderen.

109 I: Sind denn auch in der Sprachproduktion, im Sprechen, Hinweise auf das  
110 Sprachverständnis zu erkennen?

111 IP3: Ja also wenn sie etwas hören und nachsprechen müssen, dann stimmt dies häufig auch  
112 nicht und man muss sie korrigieren oder nachfragen, was sie gemeint haben. Dies hängt  
113 schon bei vielen stark zusammen. Dass sie es halt nicht richtig verstehen und auch nicht

- 114 richtig wiedergeben können. Es fällt schon auf, dass das alles nicht nur am  
115 Sprachverständnis liegt sondern vielleicht auch sonst ein kleiner Wortschatz da ist.
- 116 I: Zeigt eher ein grosser oder ein kleiner Anteil der Kinder im Kindergarten Auffälligkeiten  
117 im Sprachverständnis?
- 118 IP3: Also ich habe viele fremdsprachige Kinder, da ist schwierig, zu erkennen, ob es das  
119 Verständnis oder die Fremdsprache ist. Bei den schweizerischen Kindern ist es eher weniger  
120 der Fall, dass sie hier Schwierigkeiten haben. Vielleicht mal eines, bei dem aber auch noch  
121 andere sprachliche Probleme da sind.
- 122 I: Welche drei wichtigsten Merkmale von Schwierigkeiten im Sprachverständnis sind zu  
123 nennen?
- 124 IP3: Sicher das Nicht-Reagieren. Wenn man etwas sagt und das Kind reagiert nicht. Oder  
125 wenn es etwas machen soll, aber falsch reagiert. Also wenn es zum Beispiel nur „Boden“  
126 verstanden hat, aber nicht, was mit dem Boden ist. Und das Langsam-Sein, das Abwarten  
127 und bei den anderen schauen.
- 128 I: Gut, vielen Dank für das Interview.

### 2.3.4 IP4

#### Interview mit Interviewpartner 4

Interviewpartnerin 4: Logopädin im Frühbereich

Interviewerin: Anina Studer

Das Interview wurde auf Schweizerdeutsch durchgeführt. Einfachheitshalber wird es hier in Standardsprache transkribiert, der Inhalt bleibt unverändert. Pausen, Lacher und Füllworte werden, wie auch für die Entwicklungshilfe belanglose Inhalte, weggelassen.

- 1 I: Gibt es sichtbare Symptome von Auffälligkeiten im Sprachverständnis?
- 2 IP4: Ja also ich denke das sind vor allem Hinweise. Es geht dann darum, dass man das  
3 genau abklärt. Aber einer der wichtigsten Hinweise ist meiner Meinung nach alles was mit  
4 Aufmerksamkeit und Konzentration zu tun hat. Insgesamt also solche Situationen, in denen  
5 man etwas erzählt oder im Kreis oder man etwas erklärt. Natürlich speziell dann auch wenn  
6 ein Kind beim Geschichten zuhören unkonzentriert scheint und quasi  
7 Aufmerksamkeitsprobleme zeigt, Blödsinn macht oder verträumt ist. Ich würde sagen, sowas  
8 ist immer ein Hinweis. Es gibt Kinder, die so etwas extrem gut verdecken können. Es sieht  
9 dann aus, als würden sie sich langweilen. Aber meistens ist es ja so, dass das Kind eben  
10 sehr interessiert wäre und die Langeweile ist ein Ausdruck davon, dass es nicht richtig  
11 versteht. Also da würde ich – auch bei ADS und ADHS – immer das Sprachverständnis auch  
12 abklären. Das ist etwas ganz wichtiges. Ein anderer wichtiger Hinweis sind Kinder, die sehr  
13 viel Ja sagen. Das ist sicher sehr häufig so. Es gibt auch Kinder, die tendenziell eher Nein  
14 als Ja sagen. Oder auch Nicken. Also das „Angepasste“ ist in diesem Zusammenhang auch  
15 ein Ausdruck. Und auch wenn Kinder ganz viele Fragen stellen, an der Antwort aber  
16 eigentlich nicht interessiert sind. Oder es gibt die, die einem jede Aufforderung als Frage  
17 zurückgeben. Also man sagt zum Beispiel: „Jetzt chasch no chli Wasser da dri lääre“ –  
18 „Warum söll ich Wasser da dri lääre?“. Oder: „Jetzt chasch no d Farbstift go hole“ – „Wieso  
19 no d Farbstift go hole?“. Oder: „Lueg emal det häts ganz viel Nili“ – „Wo wo wo sind ganz viel  
20 Nili?“. Da denke ich also, dass das auch eine Strategie ist und manchmal auf solche  
21 Probleme hinweist. Dann gibt es auch noch Kinder, die immer zuerst schauen was die  
22 anderen machen. Abwarten, zuschauen, und erst dann etwas machen. Oder es gibt auch  
23 solche, die immer sagen „Ich weiss nöd“ oder „Ich cha nöd“. Das kann auch ein Ausdruck  
24 sein. Sie wissen nicht was machen und fragen dann quasi präventiv nach. Dann auf der  
25 Sprachproduktionsebene so eine verwaschene Sprache und viele phonologische,  
26 wechselhafte Prozesse. Wenn jemand also beispielsweise einmal Banane sagt, einmal  
27 Bane, einmal Nane, einmal Nanane. Das ist häufig auch ein Hinweis auch  
28 Sprachverständnisprobleme. Dass einfach der Begriff und das Wort in der Bedeutung unklar  
29 sind und dann kommt es auch nicht so darauf an, wie man etwas sagt.
- 30 I: Gibt es denn auch auf anderen produktiven Ebenen Hinweise? Zum Beispiel in der  
31 Syntax?
- 32 IP4: Also ich würde sagen, dass eigentlich jede Sprachproduktionsstörung letztendlich auch  
33 mit Verständnisstörungen verknüpft ist, wenn man es einfach genügend sorgfältig analysiert.  
34 Ich meine, wenn irgendwo ein Artikel fehlt oder falsch gebildet wird in der Produktion, dann

35 hören wir das sofort. Aber zum Beispiel ein mangelndes Artikelverständnis, das können wir  
36 gar nicht erfassen. Also ich arbeite eigentlich immer auch über das Sprachverständnis, auch  
37 wenns Sprachproduktionsstörungen sind.

38 I: Also kann man eigentlich sagen, wenn Auffälligkeiten in der Produktion vorhanden  
39 sind, dass dann auch das Rezeptive abgeklärt werden soll?

40 IP4: Zwingend.

41 I: Haben Sie denn auch schon Kinder erlebt, die produktiv sehr auffällig waren aber  
42 rezeptiv nicht?

43 IP4: Ja es gibt vereinzelte Störungen, aber sie sind wirklich relativ selten. Also zum Beispiel  
44 gewisse Formen des Stotterns, die nicht mit Sprachverständnisstörungen kombiniert sind.  
45 Aber es gibt auch Stotterformen, die parallel mit Sprachverständnisstörungen einhergehen.  
46 Dann gibt es auch gewisse phonologische Störungen, speziell eine G-Sprache. Also wenn  
47 sozusagen alles nur noch an einen Laut assimiliert wird, was dann fast schon eine  
48 Sprachentfremdung ist, dann ist da meistens ein gutes Sprachverständnis. Aber dies ist auch  
49 weniger ein sprachliches Problem als ein anderes. Dann natürlich auch so Stimm- und  
50 Artikulationsstörungen, das ist logisch.

51 I: Wie verhalten sich Kinder im Vorschulalter im Alltag, in der Therapie oder der  
52 Abklärung bezüglich des Sprachverständnisses?

53 IP4: Also das Häufigste bei den ganz Kleinen, die eventuell noch gar nicht sprechen, ist,  
54 dass sie noch nicht in einer verlässlichen Weise wissen, dass ein Wort sich auf etwas  
55 Bestimmtes bezieht. Das ist immer eindrucklich. Wenn man so etwas strukturiert,  
56 beispielsweise mit einem SETK, wo Bilder gezeigt werden müssen, dann geht es ein  
57 bisschen besser. Dann haben die Kinder quasi nur diese Situation und müssen nur noch  
58 entscheiden. Aber wenn man in der Alltagskommunikation ohne Zeigen und ohne  
59 Blickkontakt etwas sagt wie: „Gib mir doch noch ein Glas“, dann ist es meistens so, dass sie  
60 den nächstbesten Gegenstand geben und diesen Bezug noch nicht herstellen können. Die  
61 ist bei den Kleinsten so, die noch nicht sprechen. Bei den anderen, so 3;6 bis 4;6 Jahre alt,  
62 die kommen, weil sie schwer verständlich, wenig oder schwer dysgrammatisch sprechen,  
63 dann können sie einen situationalen Auftrag verstehen. Also die Brille liegt auf dem Tisch  
64 und ich möchte die Brille, dann bekomme ich sie. Wenn ich aber sage „Gah doch no e Brülle  
65 go sueche“ oder „D Brülle isch hinder em Chochherd“, dann geht dies meistens nicht. Das  
66 Unmittelbare geht also, aber sobald die Sache ein bisschen komplexer ist oder ausserhalb  
67 der Situation, ist es schwierig.

68 I: Wie ist dies dann im ersten Kindergarten, so etwas mit 5 Jahren?

69 IP4: Da fällt vor allem auf, wie wenig sie beispielweise Präpositionen beachten. Aber  
70 insgesamt ist dort am Häufigsten, dass sie, wenn man eine Geschichte erzählt, nach der  
71 Schlüsselwortinterpretation vorgehen. Also das Rotkäppchen und der Wolf, da ist dann der  
72 böse Wolf. Aber sonst können sie sich nichts darunter vorstellen, keinen möglichen Ablauf  
73 oder so. Dies sind dann aber auch schwerere logopädische Fälle.

74 I: Wie ist das Spielverhalten von Kindern mit Auffälligkeiten im Sprachverständnis?

75 IP4: Eigentlich immer auch auffällig. Die Sprachproduktion korreliert eigentlich nicht so sehr  
76 mit dem Spiel. Man kann relativ gut sprechen und schlecht spielen. Aber das

77 Sprachverständnis ist eigentlich extrem hoch mit dem Spielen verknüpft. Also mit dem  
78 Symbolspiel, der Fähigkeit, Vorstellungen aufzubauen. Dies ist ja eigentlich auch logisch.  
79 Wenn man sich nichts vorstellen kann, ist das schwierig.

80 I: Wenn man so ein Kind von aussen beobachtet, welche Auffälligkeiten sind im Spiel  
81 sichtbar?

82 IP4: Es gibt zwei typische Formen. Die eine Form ist, das Kinder sehr für sich spielen und  
83 nicht gut mit anderen zusammen spielen können. Sie spielen dann hoch strukturierte Spiele,  
84 oder zum Beispiel nur mit Autos, Puzzles oder nur Malen. Sie sind dann Spezialisten in  
85 einem Gebiet und spielen dies schwerpunktmässig nur für sich. Die anderen sind dann eher  
86 die, die durch Hyperaktivität auffallen. Man hat dann eher das Gefühl, sie können nicht  
87 spielen, sie wechseln dauernd von einem Spiel zum andern. Das ist eher das sprunghafte  
88 Spiel. Dann gibt es natürlich auch noch Kombinationen davon. Aber dies sind die beiden  
89 beobachtbaren Haupttypen. Es gibt dann auch die, die beispielsweise in der Baby-Ecke  
90 immer eine Rolle haben. Zum Beispiel der Hund oder das Baby, also eine einfache Rolle, die  
91 so definiert ist, dass man nicht viel reden und machen muss. Der Hund macht eventuell nur  
92 Blödsinn. Die Kinder machen jeweils immer eher das Gleiche, wenn sie etwas entdeckt und  
93 verstanden haben.

94 I: Haben diese Kinder lieber Regelspiele oder Rollenspiele?

95 IP4: Regelspiele. Wobei das mit dem Erklären jeweils auch eine Sache der Intelligenz und  
96 so ist. Manchmal haben sie wahnsinnige Mühe, Regeln zu begreifen. Manchmal nur schon  
97 mit der Regel „Ich bin dran – du bist dran“. Also dieses Turn-Taking.

98 I: Wie können Laien Schwierigkeiten im Sprachverständnis erkennen?

99 IP4: Sicher mal nach diesen Symptomen, die wir schon besprochen haben. Das Wichtigste  
100 ist wohl, sich bewusst zu sein, dass unsere Sprache erstens extrem redundant ist. Also auch  
101 Kindergärtnerinnen sagen teilweise, das Sprachverständnis sei tiptop, das Kind verstehe  
102 alles. Wenn man in der Praxis nachschaut, ist da kein Verständnis vorhanden. Die  
103 Kindergärtnerinnen sind gewohnt, dass sie alles, was sie sagen, mit Gesten unterstützen.  
104 Sie haben auch viele Rituale. Dies ist ja gut für die Kinder. Gewisse Kinder wissen dann  
105 einfach, in welchen Situationen was gemacht oder verlangt wird. Das Wichtigste wäre, den  
106 Kindergärtnerinnen bewusst zu machen, wie viel Gesprochenes sie durch Gestik  
107 unterstützen. Am Einfachsten sind dann absurde Aufforderungen. Zum Beispiel: „Du, chasch  
108 emal uf de Tisch stah?“ und dann aber nicht zum Tisch schauen oder darauf zeigen. Mal  
109 etwas verlangen, was nicht alltäglich ist. Oder: „Chasch emal s Bäbi mitem Messer strähle?“.  
110 Oder, wenn das Fenster zu ist, sagen: „Du, machsch na s Fenster zue?“. Dann kann man  
111 zusehen, was das Kind macht. Das Beste ist, wenn es dich anschaut mit einem Blick, der  
112 fragt: „Spinnsch du oder spinn ich?“. Man muss dies halt wirklich überprüfen. Gewisse Kinder  
113 sind Meister in solchen Situationen. Man sieht es dann wirklich nicht.

114 I: Welche Kompensationsstrategien sind dann beobachtbar?

115 IP4: Das Häufigste ist das Ja-Sagen. Dann das Fragen-Stellen. Das 3. Häufigste ist, zu  
116 schauen, was andere machen und es dann nachmachen oder zu machen, was man sonst  
117 immer macht. Damit kommt man sehr gut durch den Alltag. Ich habe inzwischen etwa 3000  
118 Kinder gesehen. Davon hat es wahrscheinlich bei ca. 5 Kindern von den Bezugspersonen  
119 her geheissen, dass Sprachverständnisschwierigkeiten vorhanden sind. Es ist für Eltern sehr



120 wichtig, sagen zu können, das Kind spricht nicht aber verstehen kann er alles. Sie meinen  
121 damit, dass das Kind trotz des Nicht-Sprechens ein kluges Kind ist. Es ist also sehr wichtig,  
122 dass wenn man die Eltern aufklären will, dies sehr vorsichtig geschieht. Zu Hause hat ja ein  
123 Kind häufig auch schon solche Verbindungen hergestellt wie zum Beispiel, wenn man  
124 „Löffel“ sagt, dann ist der Löffel gemeint, der ja neben dem Kühlschrank liegt. Für das Kind  
125 ist zu Hause also klar, was es machen muss, wenn die Eltern sagen, es soll den Löffel holen.  
126 Wenn ich das hier in der Praxis mache und der Löffel und Kontext sind andere, der Löffel  
127 liegt auch nicht am gleichen Ort, dann geht das nicht. Diesbezüglich ist vielleicht auch  
128 wichtig zu klären, dass „das Wort verstehen“ und „einen Begriff zu haben“ zwei Paar Schuhe  
129 sind. Zum Sprachverständnis gehört ja dann das Wissen, dass zum Beispiel Wasser in  
130 Millionen Formen vorkommt und nicht nur in der Flasche, die die Eltern zu Hause haben. Vor  
131 kurzer Zeit war ein Vater hier, der sagte, sein Kind verstehe alles. Wenn er selbst zum  
132 Beispiel sagte, der Sohn solle den Löffel holen, decke dieser gleich den ganzen Tisch. Das  
133 ist für die Eltern häufig auch ein Ausdruck dafür, dass das Kind besonders schlau ist. Ich  
134 hatte schon mehrere Erzieherinnen, die entdeckt haben, dass das Kind  
135 Sprachverständnisprobleme hat und dies dann den Eltern gesagt haben. Dann gab es einen  
136 riesen Knatsch.

137 I: Wie äussert sich denn das Verhalten in Kreissituationen oder beim Geschichten  
138 erzählen?

139 IP4: Es gibt da zwei Prototypen, die Träumer und die anderen, die Action machen.  
140 Heutzutage würde ich sagen, man sollte bei verträumten Kindern immer hellhörig sein in  
141 Bezug aufs Sprachverständnis.

142 I: Ähneln sich Kinder mit Schwierigkeiten im Sprachverständnis in der Anamnese? Gibt  
143 es da Parallelitäten?

144 IP4: Die Basis ist der trianguläre Blickkontakt. Immer wenn ein Kind Probleme im  
145 Handlungsbereich hat, also die motorische Entwicklung betroffen ist und das Kind spät  
146 gelaufen ist, spät gegessen ist, ist die Gefahr da, dass er weniger, später oder seltener zum  
147 Triangulieren kommt. Aber auch wenn früh Probleme da sind wie beispielsweise  
148 Regulationsstörungen, also Schlafprobleme, Essprobleme, viel Schreien, extreme Frühchen  
149 oder auch mit vielen Ereignissen in der Anamnese wie Physio, Pseudokrapp und hier im  
150 Spital, da im Spital, das sind alles häufig mögliche Ursachen für eine Verzögerung im  
151 Triangulieren. Und dann auch im Sprachverständnis. Dann kommen teilweise auch  
152 Mittelohrentzündungen dazu. Diese haben zwar direkt keinen Einfluss. Aber es sind häufig  
153 Kinder, die immer irgendwas haben.

154 I: Zusammenfassend: Welche drei wichtigsten Erkennungsmerkmale würden Sie  
155 nennen?

156 IP4: Also im Verhalten verträumt oder hyperaktiv. Viele Aufforderungen mit Fragen oder mit  
157 Ja beantworten. Und eine auffällige Sprachproduktion im Sinn von Dyslalie, einer  
158 verwaschenen Sprache. Auf der Ebene der Sprachproduktion gibt es häufig auch Phrasen  
159 wie „hämmer, gömmer, düemmer, gömmer na, jetzt düemmer na“, und Passepartout-Wörter  
160 wie „dä da da, de da, das da, dete, und dete no“ und so weiter.

161 I: Wie entwickelt sich das Sprachverständnis, in groben Zügen?

162 IP4: Zuerst sind da ja all die prosodischen Sachen. Aber ich würde sagen wir fangen beim  
163 triangulären Blickkontakt an und dann so mit 15-18 Monaten kommt das Verstehen von  
164 ersten Wörtern beziehungsweise einen Bezug herstellen zu können von Gegenstand zu  
165 Wort. Jedoch muss der Gegenstand vorhanden sein. Es kann auch Bild und Wort sein. Nach  
166 zwei Jahren kommt die Fähigkeit, sich aufgrund eines Wortes auch etwas vorstellen zu  
167 können. Also die Möglichkeit, auch etwas Nicht-Vorhandenes suchen zu können, nicht-  
168 situative Aufforderungen. Und so ab 2;6 Jahren kommen dann die absurden Aufforderungen  
169 und auch die Fähigkeit, eine Aufforderung mit Nein zurückzuweisen. Dies impliziert, dass die  
170 Vorstellung einer ganzen Handlung da ist. So etwa ab drei Jahren kommt ein erstes Szenen-  
171 Verständnis. Man kann sich da bereits einen kleinen, einfachen Ablauf vorstellen. Also auch  
172 kurze Geschichten verstehen. Da sind dann auch die Warum-Fragen, welche zwei Szenen  
173 miteinander verknüpfen. Etwa mit vier Jahren ist dann eine etwas komplexere Geschichte  
174 verständlich.

175 I: Was sind mögliche Ursachen von Schwierigkeiten im Sprachverständnis?

176 IP4: Das ist wirklich eine multikausale Geschichte. Ich würde auf keinen Fall sagen, dass ist  
177 immer noch die auditive Merkfähigkeit und Verarbeitung. Im Gegenteil, man kann eigentlich  
178 mit guten Strategien so eine auditive Wahrnehmungs- und Verarbeitungsstörung  
179 kompensieren. Ich denke, die Ursache kann im psychischen Bereich liegen. Zum Beispiel  
180 soziale Vernachlässigung oder Hospitalismus ist immer verknüpft mit  
181 Sprachverständnisproblemen. Auf der anderen Seite sind da noch die organischen  
182 Probleme, also motorische, taktil-kinästhetische, visuelle Wahrnehmungsstörungen meistens  
183 auch mögliche Ursachen. Das ist wirklich etwas, was man von Kind zu Kind individuell  
184 abklären muss.

185 I: Können Probleme im Sprachverständnis Auswirkungen auf den Erwerb anderer  
186 sprachlicher Fähigkeiten haben? Wenn ja, inwiefern?

187 IP4: Probleme im Sprachverständnis sind nicht immer in der produktiven Sprache vertreten.  
188 Es gibt Kinder, die verstehen sehr schlecht, sprechen aber eigentlich formal. Wenn man  
189 auditiv gut ist, kann man ganze Sätze speichern und auswendig lernen, ohne zu wissen, was  
190 sie bedeuten. Gewisse Kinder können ganze Geschichten von Kassetten oder so  
191 nacherzählen, ohne dass sie zwingend verstanden haben, was sie bedeuten. Also ich  
192 glaube, man kann vieles sehr gut erfassen, aber das Sprachverständnis ist schwierig. Dazu  
193 braucht man häufig einen Trick. Das Nicht-Gehorchen ist auch ein wichtiges Symptom. Man  
194 sagt teilweise x-Mal zu einem Kind „Los emal zue“. Dies ist ein Anzeichen. Das Kind hört  
195 schon zu, aber es versteht nicht und gehorcht deshalb nicht. Wenn man dem Kind also alles  
196 mehrfach sagen muss und dieses „Los emal zue“ zur Situation passt, ist dies immer auch ein  
197 Anzeichen für Sprachverständnisprobleme.

198 I: Welche Erfassungs- oder Diagnostikmittel gibt es?

199 IP4: Es gibt inzwischen viele Tests. Es ist halt immer so eine Sache mit den Tests. Man  
200 kann immer sagen: „Er wollte halt nicht mitmachen“. Wenn man also die Überprüfung in den  
201 Alltag einbaut, ist das sicherer. Wenn das Kind nicht mitmachen will, darf es auch Nein  
202 sagen. Das ist dann okay. Das ist eben der Vorteil gegenüber der Testsituation. Gerade  
203 Kinder, die wissen, dass sie Probleme haben, sträuben sich durch Müdigkeit etc. gegen den  
204 Test, sobald sie ihn sehen. Also eher primär über Spiel, Beobachtung und so. Dies geht aber  
205 besser im Kleinkindalter oder Kindergartenalter. Aber nachher braucht es schon komplexere  
206 Hilfsmittel, Geschichten oder so.

207 I: Schön, dann wären wir am Ende des Interviews angelangt. Vielen Dank für das  
208 Interview.

### 2.3.5 IP5

#### Interview mit Interviewpartner 5

Interviewpartnerin 5: Logopädin, Frühbereich

Interviewerin: Fiona Fischer

Das Interview wurde auf Schweizerdeutsch durchgeführt. Einfachheitshalber wird es hier in Standardsprache transkribiert, der Inhalt bleibt unverändert. Pausen, Lacher und Füllworte werden, wie auch für die Entwicklungshilfe belanglose Inhalte, weggelassen.

- 1 I: Gibt es sichtbare Symptome für Auffälligkeiten im Sprachverständnis?
- 2 IP5: Die Hauptschwierigkeit im Sprachverständnis ist ja immer, dass man indirekt  
3 Rückschlüsse ziehen muss auf mögliche Verstehensleistungen, zumindest wenn man es mit  
4 beobachteten Möglichkeiten machen möchte. Es gibt auch Untersuchungen mit  
5 bildgebenden Verfahren, wo man wirklich die Aktivität im Gehirn gemessen hat. Wir als  
6 Logopädinnen, Eltern, Kindergärtner und Bezugspersonen müssen versuchen, das, was die  
7 Kinder aufgrund von einem sprachlichen Input zeigen, als korrekte oder inkorrekte  
8 Verstehensleistung zu interpretieren. Dies ist sicher eine der mit grössten Schwierigkeiten,  
9 aber auch eine der Chancen, die man in der Diagnostik hat, weil man eben beim Beobachten  
10 auch Strategien sieht, welche die Kinder erworben haben, im Umgang mit ihren  
11 Unsicherheiten im Gegensatz zu einem Test, wo man die Leistung an und für sich misst,  
12 aber nicht die Art, wie das Kind damit umgeht. Insofern gibt es viele äusserliche Merkmale,  
13 die ein Hinweis auf Sprachverständnisunsicherheiten sein könnten, aber nicht immer sein  
14 müssen. Das heisst Beobachtung sind Schlüssel, die einen dazu anregen sollen, dem  
15 nachzugehen. Typisch in diesem Alter ist zum Beispiel, dass die Kinder immer Ja sagen. Die  
16 Folge davon ist, dass wenn man ja sagt, dass man dem Gegenüber zu glauben gibt, man  
17 habe ihn verstanden und sei einverstanden. Direkt beobachtbar ist auch, dass die Kinder gar  
18 nicht reagieren. Man sagt etwas zu ihnen und sie schalten auf Durchzug und dann gibt's die  
19 ganze Palette hin bis zu allen Sachen, die mehr im Verhaltensbereich liegen. Sie versuchen  
20 immer eine Handlung zu machen als Reaktion, also zum Beispiel wenn die Kindergärtnerin  
21 etwas von einer Tasse erzählt, dann steht das Kind sofort auf und suchen etwas, welches  
22 diesen als Gegenstand repräsentieren könnte. Sie versuchen alles in eine Handlung  
23 umzusetzen und können nicht warten bis man alles erzählt hat. Und dann gibt's auch die  
24 ganze Palette von körperlicher Unruhe. Zum Beispiel wenn jemand etwas erzählt und ich  
25 muss zuhören und ich kann mir zu wenig darunter vorstellen, dann muss ich mich irgendwie  
26 aktivieren, damit ich sitzen bleiben kann. Man sagt auch, je älter die Kinder werden, also jetzt  
27 Ende Vorschule Anfang Kindergarten, so vier bis fünfjährige, sieht man diese Dinge sehr gut,  
28 auch im Konfliktverhalten. Also sie können mit der Sprache nicht gut einen Konflikt lösen,  
29 nicht nur, weil sie nicht gut reden können, sondern weil sie den Konflikt auf der Eben des sich  
30 hin und her geben nicht verstehen. Es gibt sehr viele Merkmale, wo man zeigen kann bis hin  
31 zum Spiel. Dort sieht man die Spielkompetenz, welche dies 1:1 widerspiegelt.

32 I: Gibt es einen Unterschied in der Verhaltensweise zwischen den Kindern im Altern von 3-  
33 4 und 4-5?

34 IP5: Man sagt eher, es gibt Kinder, welche den Sprung ins nicht-situationale geschafft  
35 haben. Das heisst, wenn man ihnen etwas sagt, welches etwas repräsentiert das nicht im  
36 Moment da ist, etwas, dass schon vorbei ist, oder erst kommen wird, dann können sie sich  
37 eine Vorstellung von dem, was ich gesagt habe, aufbauen und aufgrund dieser Vorstellung  
38 einen Auftrag lösen. Diese Kinder zeigen eine ganz andere Verhaltensweise als jene, die  
39 sich noch ganz im situationalen befinden. Situational heisst, man braucht immer die  
40 äusserlichen Repräsentanten, die das Sprachverständnis stützen. Zum Beispiel muss man  
41 ein Glas sehen können, damit man es versteht oder eine Puppe in der Hand halten, um den  
42 Begriff zuordnen zu können. Generell könnte man sagen, dass sich die jüngeren nun noch  
43 im situationalen und die älteren sich im nicht-situationalen befinden, dies stimmt jedoch nicht.  
44 Dies hängt sehr mit der Entwicklungskompetenz zusammen, welche das Kind erworben hat.  
45 Wenn es diesen Sprung geschafft hat, dann sieht man da schon wieder eine ganz andere  
46 Palette von Verhaltensweisen. Bei den älteren Kinder zum Beispiel geht es dann viel mehr  
47 darum, wie sie mit einer grösseren Menge an Text umgehen, beispielsweise einer  
48 Geschichte. Wenn ein vierjähriges nun aber diesen Sprung noch nicht geschafft hat, dann  
49 geht die Geschichte bei einem Ohr rein und beim anderen wieder raus. Der andere wichtige  
50 Punkt ist das soziale Umfeld, in welchem sich das Kind in welchem Alter bewegt. Zum  
51 Beispiel ist die Erwartungshaltung an ein Kind, welches zum ersten Mal in einer Spielgruppe  
52 ist ganz anders. Es ist normal, dass die Kinder erstmals alleine spielen oder nicht so sehr  
53 miteinander sprachlich interagieren. Wenn es nun aber zwischen 4 und 5 im Kindergarten ist,  
54 fordert man etwas anderes von diesem. Man setzt diese viel öfters einer  
55 Geschichtenerzählung aus, welches ganz andere Kompetenzen verlangt im Bereich vom  
56 Sprachverständnis. Insofern kann man schon sagen, dass man bei einem Kindergartenkind  
57 ganz andere Dinge beobachten kann, als bei einem Spielgruppenkind, weil es da solche  
58 Situationen gar nicht gibt. Bei Aufforderungen zum Beispiel immer schauen, was die anderen  
59 Kinder machen, ist sehr typisch bei einem vier bis fünfjährigen. Oder bei einer  
60 Geschichtenerzählung nicht zuhören, verträumt sein oder dann wieder immer reinreden und  
61 nicht abwarten können. Insofern sieht man schon unterschiedliche Strategien oder  
62 Verhaltensweisen, dies ist aber vielmehr abhängig vom sozialen oder pädagogischen  
63 Kontext.

64 I: Woran kann man im Spielverhalten ein Sprachverständnisschwierigkeit erkennen?

65 IP5: Also wenn wir jetzt an das 4-5jährige Kind denken, dann sind dies in der Regel diese  
66 Kinder, welche schlecht mit den anderen Kindern zusammen spielen können. Es fällt ihnen  
67 schwer ein Spiel zu planen, das ist etwas ganz typisches für dieses Alter. Ein Spiel planen  
68 heisst ja, sich gegenseitig seine Vorstellungen mitteilen können, bevor man anfängt zu  
69 spielen. Dort sieht man sehr oft, dass die Kinder gar nicht erst in diese Planungsphase  
70 einsteigen, diese auch nicht suchen, aber wenn sie dann bei diesen Rollenspielen  
71 mitmachen möchten, dann suchen sie sich Rollen, welche keine Planung erfordern. Häufig  
72 sind diese Rollen der Hund oder das Baby. Diese Rollen müssen nicht eingebunden werden.  
73 Beim jungen Kind sieht man auch, dass es dieses Zusammenspiel auch meidet, das heisst  
74 es sitzt ruhig am Tisch und macht ein Puzzle nach dem andern oder malt vor sich hin, oder  
75 sucht sich ein Spiel, wo man nebeneinander spielen kann. Zum Beispiel jeder hat ein Auto,  
76 aber die machen nichts miteinander. Also einerseits gibt es die, welche das Zusammenspiel  
77 meiden und für sich sind, oder eben diese, welche es gerade suchen, wegen einem sozialen  
78 oder emotionalen Bedürfnis, aber eben dann Rollen wählen, wo keine Planung nötig ist.

79 Daran sieht man es gut, an der Art wie sie sich beteiligen. Etwas anders, dass man  
80 beobachten kann ist, dass Gegenstände viel wichtiger sind. Dass man Gegenstände einfach  
81 anhäuft oder beim „Verkäuferlis“ keinen Einkaufszettel schreibt, sondern einfach die  
82 Gegenstände in eine Tasche packt und wieder auspackt. Ein vierjähriges Kind spielt schon  
83 nicht rein funktional, es hat ein Symbolspiel erworben, verknüpft aber die Handlungen nicht  
84 miteinander. Es weiss zum Beispiel schon, dass man eine Puppe füttert, dies Handlung führt  
85 aber nicht weiter in ein Spiel, sodass man zum Beispiel der Puppe dann auch noch die  
86 Windel wechselt oder mit diesem spazieren geht. Die altersentsprechende Kompetenz, dass  
87 man zuerst sprachlich eine Geschichte konstruiert und diese dann spielt ist bei diesen  
88 Kindern nicht zu beobachten. Um diese Situationen aushalten zu können, entwickelt das  
89 Kind ganz viele Strategien, wie zum Beispiel, dass sie ja sagen, aber nichts machen, oder  
90 sich ein Kind als Helfer suchen, wo sie wissen, dieses ist sehr kompetent. Es ist jedoch  
91 schwierig in einer Gruppe solche Einzelkompetenzen zu differenzieren.

92 I: Woran kann eine Kindergärtnerin erkennen, dass das Kind nicht bloss vom Charakter  
93 die vorherigen Merkmale zeigt, sondern eine Auffälligkeit im Sprachverständnis da ist und  
94 abgeklärt werden müsste?

95 IP5: Wenn das Kind mit fünf Jahren wegen einer Sprachverständnisschwierigkeit kommt,  
96 dann sind wir eh schon sehr spät dran. Man kann aber solche Auffälligkeiten eher in  
97 Einzelsettings als in der Gruppe erkennen. In kleinen Gesprächen über den gestrigen Tag  
98 oder vergangene Sachen sieht man die Schwierigkeiten gut. Man sollte auch immer Fragen  
99 stellen, welche jedoch einen Zusammenhang abfragen, z.B. wieso, um eine Verknüpfung zu  
100 fokussieren. Worauf man auch immer achten sollte ist, dass wenn man Aufträge gibt und es  
101 Kinder hat, welche die nie ausführen können, dass man diese etwas genauer beobachtet.  
102 Man sollte eher einmal zu viel an eine Sprachverständnisschwierigkeit denken als einmal zu  
103 wenig. Lieber einmal mehr denken es sei etwas als zu denken da sei eh nichts.

104 I: Inwieweit sind die produktiven Sprachauffälligkeiten mit den rezeptiven verknüpft?

105 IP5: Natürlich hat die Produktion immer auch etwas mit der Rezeption zu tun, aber mehr  
106 insofern was das Kind überhaupt versucht an Zusammenhängen auszudrücken. Es gibt aber  
107 durchaus auch Kinder, die in mehr oder weniger unauffälligen Sätzen anfangen zu sprechen,  
108 die jedoch vom Inhalt her nicht sehr reich sind. Aber sie reden nicht sehr dysgrammatisch,  
109 und auch wenn sie nur sehr einfache und kurze Sätze verwenden, müssen diese nicht  
110 zwingend falsch sein. Es kommt sehr auf die auditive Merkfähigkeit des Kindes an. Es gibt  
111 keinen direkten Zusammenhang zwischen auditive Merkfähigkeit und  
112 Sprachverständnisleistung. Was wir oft sehen sind Kinder, welche wegen ihrer guten  
113 auditiven Erfassung zwischen drei und vier Jahren anfangen zu plaudern, Sätze  
114 nachsprechen, aber nicht so richtig verstehen was sie sagen. Dort sieht man oft Floskeln  
115 oder Phrasen, also die Kinder übernehmen Erwachsenensprachfloskeln (z.B. „also nei“) oder  
116 Kindercomputersprüche „das hast du gut gemacht“. Es klingt oft nach viel Sprache, aber  
117 wenn man genauer hinschaut ist der eigentliche Inhalt, den man weitergibt, sehr klein.  
118 Diesen Zusammenhang sieht man schon.

119 I: Gehören dazu auch Echolalien?

120 IP5: Dies sieht man eher bei den jüngeren Kindern. Ältere Kinder geben oft nur ein Wort  
121 zurück, welches dann in Alltagssituationen gar nicht so auffällt, da es eher einer  
122 kommunikativen Aufforderung gleichkommt.

123 I: Ist dies auch ein Grund, wieso die Eltern eine Sprachauffälligkeit oft nicht erkennen?

124 IP5: Dies ist auch eine Altersfrage. Bis im Bereich 3-4 ist es oft so, dass die Eltern sagen  
125 „daheim versteht es aber gut“. Dies aber aus dem Grund, dass die Eltern ihre Kinder  
126 verstehen. Sie unterstellen ihrem Kind, aus dem Guten heraus, Bedeutungen. Auch weil sie  
127 davon überzeugt sind, dass ihr Kind ein kluges ist. Ab dann, wenn die Eltern ihre Kinder  
128 vermehrt anderen Kinder aussetzen, wo man sie vergleicht, merken sie, dass es sich mehr  
129 abseits hält und nicht mitspielt. Ab dann versuchen sie auch unbewusst solche Situationen  
130 zu vermeiden, gehen unbewusst nicht mehr zum Spielplatz oder zu Krabbelgruppe. Und erst  
131 in der Spielgruppe oder im Kindergarten fällt es ihnen dann auf, dass ihr Kind z.B. nicht  
132 aufsteht wenn alle anderen es tun oder Aufforderungen nicht nachkommt. Diese Eltern  
133 sagen dann eher bei der Abklärung, dass sie das Problem kennen. Bei den jüngeren Kinder  
134 verhalten sich die Eltern eher aus einer Abwehrhaltung heraus, weil sie denken, wenn es  
135 nicht versteht, dann ist es kognitiv auch nicht so gut. Die Eltern sind noch viel mehr in dieser  
136 emotionalen Angelegenheit gefangen.

137 I: Wie häufig ist in ihren Abklärungen das Sprachverständnis mit ein Thema?

138 IP5: Hier in meiner Praxis, wo vor allem Kinder zwischen 2 und 4 sind, kommt es häufig vor.  
139 Mehr als  $\frac{3}{4}$ . Ausser ein Kind kommt explizit mit der Frage Stottern, wo man allgemein von  
140 einem unauffälligen Spracherwerb ausgehen kann. Oder es kommt mit einer spezifischen  
141 Fragestellung wie Näseln, dann muss man nicht nach dem Sprachverständnis suchen. Aber  
142 alle Kinder mit dem Thema Spracherwerbsauffälligkeit, Spracherwerbsverzögerung,  
143 Unsicherheiten, kommen mit einem kleinen Wortschatz. Sie kommen mit kleinen, kurzen  
144 Sätzen, sind oft noch auf der Zweiwortebene und dort geht es in  $\frac{3}{4}$  der Fälle Hand in Hand  
145 mit „weil ich nicht viel verstehe, konnte ich auch nicht so viel aufbauen“. Es ist eher die  
146 Ausnahme, wo es nicht zusammenspielt. Die Ausnahme ist aber nicht einfacher. Wenn ein  
147 Kind die Sprache versteht und sie trotzdem nicht erwirbt, dann ist der Fall nicht einfacher,  
148 weil man sich dann fragen muss, wieso es seinen Wortschatz nicht aufbaut.

149 I: Was sind wichtige Grundschrte in der Entwicklung des Sprachverständnisses?

150 IP5: Der ursprünglichste Aspekt ist sicherlich der trianguläre Blickkontakt. Aber ein  
151 unauffälliges 4jähriges trianguliert sowieso nicht mehr. Der trianguläre Blickkontakt ist ein  
152 sehr verlässlicher Parameter, aber beim jungen Kind. Später sieht man dann andere  
153 Parameter, zum Beispiel beim Spielen, ob es sich überhaupt dafür interessiert was es macht  
154 oder ob es bloss am Gegenstand interessiert ist. Dies ist ein Hinweis dafür, ob die  
155 symbolischen Kompetenzen sich entwickeln, wo eben dann neue Kompetenzen auf der  
156 Sprachverständniseben hervorrufen, oder wo sich eben eng gegenseitig beeinflussen.

157 I: Gibt es denn im Alter zwischen 3 und 5 etwas, das auch kommen müsste?

158 IP5: Eins der Hauptparameter ist immer das Fragen. Denn man sagt immer die Fragen sind  
159 der Spiegel von dem, was man verstehen kann. Man kann nur nach etwas fragen, wenn man  
160 auch schon etwas verstanden hat. Von dort aus kann man so als Leitlinie sagen, im dritten  
161 Lebensjahr wären das die was, wer und wo-Fragen, spätestens ab drei sind es warum und  
162 wieso, manchmal auch wann-Fragen, aber wann kann komplexere Erklärungen verlangen,  
163 kann aber auch einfach zu beantworten sein. Fragen ist aber nur dann wirklich gut, wenn das  
164 Kind auch eine Antwort erwartet.

165 I: Woran merkt man, dass das Kind wirklich an der Antwort interessiert ist?

166 IP5: In der Regel ist es ja so, dass wenn das Kind „Wieso?“ fragt und man antwortet darauf,  
167 dass das Kind erstmals einen Moment braucht, um sich die Antwort durch den Kopf gehen  
168 zu lassen und erst dann ein weiteres „Wieso?“ stellt. Wenn es aber einfach so in  
169 regelmässigen Abständen kommt, dann ist es eher befremdlich.

170 I: Welche sprachlichen Ebenen werden vom Sprachverständnis beeinflusst?

171 IP5: Generell jede. Die linguistische Sicht besagt, dass es zu jeder linguistischen Ebene  
172 einen rezeptiven und einen produktiven Anteil gibt. Was mich in der Praxis interessiert ist  
173 nicht, wann das Kind welches Wort produzieren kann, sondern wie probiert es aus dem, was  
174 es hört so viel zu verstehen, dass es eine Frage stellen oder sich eine Überlegung dazu  
175 machen könnte. Es kann natürlich jede Auffälligkeit in der Produktion auch ein Hinweis auf  
176 eine Auffälligkeit in der Rezeption sein, es muss aber nicht so sein. Natürlich ist ein kleiner  
177 Wortschatz ein Hinweis auf Sprachverständnisunsicherheiten, also ein sehr kleiner  
178 Wortschatz. Aber sie können nicht aufgrund nur von diesem sagen, dass da unbedingt etwas  
179 ist.

180 I: Wie diagnostizieren sie das Sprachverständnis?

181 IP5: Sehr in Abhängigkeit vom Lebensalter und des Entwicklungsalters. Wenn man merkt,  
182 das Kind ist 5 und macht Behälterspiele, dann muss ich keine Geschichte vorlesen. Ich  
183 selbst mache die Abklärung bei jungen Kindern immer übers Spiel. Und im Spiel gebe ich  
184 Aufträge und versuche diese auch zu steigern (situativ zu nicht-situativ, absurde etc.). Ab  
185 vier Jahre zeige ich in der Abklärung immer ein paar Items aus dem Pizzamiglio. Dort kann  
186 man nicht mehr so gut ausweichen. Aber generell gibt es keinen guten Test, den man bei  
187 allen anwenden kann und der dann immer gute, adäquate Resultate liefert. Man muss immer  
188 aus allem etwas rauspicken, das für das Kind passend ist. Monitoring ist auch immer sehr  
189 interessant, zu sehen wie die Kinder reagieren, wenn die Aufforderung nicht zu Ende  
190 gesprochen wurde. Dies kann man aber frühestens mit 4,5-5-jährigen machen.

191 I: Welches sind für sie die drei wichtigsten Früherkennungsmerkmale im  
192 Sprachverständnis?

193 IP5: Eins ist sicherlich, dass das Kind nicht auf Sprache reagiert. Dann sicherlich die Ja-  
194 sage-Strategie und das dritte wäre, dass das Kind gar nicht versucht, mit Hilfe der Sprache  
195 zu kommunizieren, es stellt keine Fragen.

196 I: Gibt es Ähnlichkeiten zwischen den Kindern mit einer Auffälligkeit im  
197 Sprachverständnis?

198 IP5: Anamnestisch nicht. Was sicherlich generell gilt ist, dass der Spracherwerb verzögert  
199 ist, der Wortschatz nicht zunimmt, sie versuchen nicht zu kommunizieren, weil die Sprache  
200 ihnen nichts gibt.

201 I: Gut, vielen Dank für das Interview.



---

### 2.3.6 IP6

#### Interview mit Interviewpartner 6

Interviewpartnerin 6: Logopädin, Kinderspital, Zürich

Interviewerin: Fiona Fischer

Das Interview wurde auf Schweizerdeutsch durchgeführt. Einfachheitshalber wird es hier in Standardsprache transkribiert, der Inhalt bleibt unverändert. Pausen, Lacher und Füllworte werden, wie auch für die Entwicklungshilfe belanglose Inhalte, weggelassen.

- 1 I: Gibt es sichtbare Symptome für Auffälligkeiten im Sprachverständnis?
- 2 IP6: Nein, also klar sichtbar und klar beobachtbare Symptome gibt es nicht. Es ist so, dass  
3 es viele verschiedene Verhaltensweisen geben kann. Wenn das Kind bei einem Auftrag  
4 zögert oder es macht etwas anderes oder es macht nichts, dann kann es sein, dass das  
5 Sprachverständnis beeinträchtigt ist, aber es kann auch etwas anderes sein. Also die  
6 beobachtbaren Symptome können auf Sprachverständnisschwierigkeiten hindeuten, aber es  
7 kann auch einen anderen Grund geben. Gerade bei den kleinen Kindern. Ganz direkt  
8 beobachten kann man das Sprachverständnis nicht wie die Produktion. Die Produktion kann  
9 man beobachten anhand von dem was das Kind sagt.
- 10 I: Bei welchen Merkmalen würden sie mehr aufs Sprachverständnis eingehen?
- 11 IP6: Wir klären es generell bei allen Kinder ab und je nachdem dann bei einigen Kindern  
12 vertieft und bei anderen nicht. Wenn das Kind Reaktionen zeigt wie Ausweichen oder Ja-  
13 Sagen oder immer wieder in die Augen des Gegenübers schaut, um zu sehen, ob es die  
14 Aufgabe richtig gemacht hat, also viel Rückversicherung sucht, wenig fragt oder nicht  
15 nachfragt oder einfach nichts macht oder irgendwas macht, dann klären wir das  
16 Sprachverständnis vertieft ab. Aber es haben längst nicht alle Kinder, die eine Sprachstörung  
17 haben auch eine Verständnisproblematik. Die Frage ist immer wie man eine Störung bzw.  
18 Sprachverständnisstörung oder Sprachverständnisauffälligkeit definiert.
- 19 I: Wie fallen 3-4jährige Kinder im allgemeinen Verhalten auf, die eine SV-Auffälligkeit  
20 aufweisen?
- 21 IP6: Wenn es nicht reagiert. Wenn man dem Kind einen Auftrag erteilt und es macht nur die  
22 Hälfte des Auftrages oder gar nichts. Oder es verhält sich wie unkonzentriert, so wirken  
23 Kinder mit Sprachverständnisauffälligkeiten manchmal von aussen. Oder wenn man mit dem  
24 Kind spricht, dann kann es die Informationen aus dem Gespräch nicht entnehmen. Wenn  
25 man eine Frage stellt, kann es nicht entsprechend antworten. Wenn man mit ihm im Dialog  
26 ist, dann findet kein richtiger Austausch statt.
- 27 I: Gibt es einen Unterscheid zwischen den 3-4jährigen und den 4-5jährigen?
- 28 IP6: So genau kann ich das nicht sagen. Von mir aus gesehen ist es dasselbe.

- 29 I: Wie fallen Kinder, mit einer Auffälligkeit im SV in ihrem Spielverhalten auf?
- 30 IP6: Sie spielen wahrscheinlich weniger mit den anderen Kindern zusammen, aber es gibt  
31 auch Kinder, die haben ein schlechtes Sprachverständnis und verständigen sich vor allem  
32 non-verbal im Spiel mit den anderen. Also im verbalen Austausch läuft nicht viel, es findet  
33 kein Austausch im dialogischen Sinne statt.
- 34 I: Wenn sie non-verbal spielen, woran könnte man diese Kinder dann erkennen?
- 35 IP6: Ich finde es recht heikel in diesem Alter vom Spiel auf die Sprache zu schliessen. Wenn  
36 ein Kind, den Hund oder das Baby spielt, weil es in der Rolle wenig reden muss kann dies  
37 ein Merkmal für Schwierigkeiten im Sprachverständnis sein. Ein Kind mit  
38 Sprachverständnisschwierigkeiten wird vermutlich keine Rolle wählen, in der es im Dialog mit  
39 anderen Kindern viel reden muss, in der es sich sprachlich austauschen muss. Aber es gibt  
40 auch Kinder, die sind schlecht im Sprachverständnis, die gerne reden. Diese Kinder wählen  
41 Rollen, in denen sie sprechen müssen. Es kommt im Spiel vielleicht keiner nach was das  
42 Kind meint, weil es etwas chaotisch spricht.
- 43 I: Woran kann man bei einem Kind, welches eben gerne spricht erkennen, dass das SV  
44 beeinträchtigt ist?
- 45 IP6: Es nimmt nicht viel Bezug auf das, was andere sagen. Also es kann Informationen von  
46 anderen nicht gut integrieren.
- 47 I: Was für Kompensationsstrategien erwirbt ein Kind mit einer Auffälligkeit im SV?
- 48 IP6: Es macht Floskeln, weicht aus, schweigt, sagt oft Ja oder wählt andere Themen.
- 49 I: Wie reagieren Eltern darauf, wenn sie mit einer SV-Schwierigkeit bei ihrem Kind  
50 konfrontiert werden?
- 51 IP6: In 95% der Fälle sagen die Eltern, dass das Sprachverständnis ihres Kindes gut sei. Vor  
52 allem bei den Vorschulkindern. Bei den Kindergarten- und Schulkindern ändert sich das. Dort  
53 gibt es – vereinzelt auch bei den Kleinen – Eltern, die sagen, dass ihr Kind nicht so gut  
54 verstehe. Wir bereiten die Eltern oft so vor, dass sie ihr Kind beobachten sollen, wenn dieses  
55 seine Informationen nur rein aus der Sprache entnehmen kann. Situationen in denen das  
56 Kind sich nicht auf Alltagsrituale oder auf Mimik, Gestik oder Zeigen zurückgreifen kann. Wie  
57 sieht das Verstehen aus, wenn sich das Kind nur auf die Sprache verlassen kann. Manchen  
58 Eltern fällt dann in solchen Beobachtungssituationen das eingeschränkte Sprachverständnis  
59 auch auf. Aber viele leben in ihrem Daheim und das Kind kennt dort die Alltagsrituale und  
60 versteht die Aufforderungen der Eltern. Es versucht dann anhand der Blickrichtung oder der  
61 Gesten des Gesprächspartners zu verstehen. Dieses Verhalten ist natürlich in der  
62 Kommunikation zwischen Eltern und kleinem Kind. Es ist jedoch recht früh in der  
63 Entwicklung, dass ein Kind nicht mehr nur über das Beobachten der Blickrichtung Sprache  
64 verstehen können sollte.
- 65 Für die Eltern bedeutet Nicht-Verstehen oft, dass das Kind „schwer-von-Begriff“ ist. Und dies  
66 wollen Eltern nicht für ihr Kind.
- 67 Das Sprachverständnis wirkt sich sicherlich auf die kognitive und auch auf die soziale  
68 Entwicklung aus.
- 69 Was die genaue Ursache der Sprachverständnisprobleme ist, ist unklar. Es kann sein, dass  
70 das Kind kognitiv tief ist und deshalb etwas schwerfällig im Verstehen der Sprache ist oder  
71 es kann an der Verarbeitung von sprachlichen Informationen liegen. Hat ein Kind eine kurze

72 auditive Erfassungsspanne, d.h. heisst es kann sich vom Gedächtnis her keine längeren  
73 sprachlichen Äusserungen merken, dann wird es ebenfalls Problem mit dem  
74 Sprachverständnis haben. Was es ursprünglich ist, die Kognition oder das Arbeitsgedächtnis  
75 oder beides, das ist dann die Frage. Und ob beim Arbeitsgedächtnis nur die  
76 Sprachverarbeitung betroffen ist, oder auch andere Informationsverarbeitungsprozesse,  
77 beispielsweise die visuelle Verarbeitung, das ist unklar.

78 I: An was kann die Kindergärtnerin eine Auffälligkeit im SV erkennen?

79 IP6: Ich denke vor allem in der Kreissituation, was man ja im Kindergarten oft hat. Wenn da  
80 das Kind immer wieder aussteigt, herumschaut, nicht mithört, wenn es gelangweilt scheint  
81 oder wegläuft, dann würde ich auf das Sprachverständnis achten. Aber nur weil es  
82 gelangweilt ausschaut heisst es nicht, dass es nicht versteht. Rückfragen würde ich auch  
83 empfehlen und auch schauen, was die Kinder selbst für Fragen stellen. Stellt das Kind selbst  
84 kreative Fragen, ist es an der Antwort interessiert oder wiederholt es Fragen floskelartig.

85 I: Inwieweit können die produktiven Äusserungen eines Kindes auf das Sprachverständnis  
86 einen Hinweis geben?

87 IP6: Keine klaren Hinweise.

88 I: Welche Auswirkungen hat das Sprachverständnis auf die anderen sprachlichen Ebenen?

89 IP6: So genau weiss man das nicht. Es ist ein Hemmfaktor für die Sprachentwicklung, je  
90 nachdem geht der Satzbau nicht voran, oder der Wortschatz. Ich denke es ist ein  
91 Hemmfaktor für die Sprachentwicklung, aber auch für die übrige Entwicklung des Kindes,  
92 auch für die kognitive und soziale Entwicklung. Ausserdem ist es ein Verunsicherungsfaktor  
93 für das Kind.

94 I: Wie diagnostizieren Sie das Sprachverständnis?

95 IP6: Also wir überprüfen das Wortverständnis und das Satzverständnis und bei den älteren  
96 Kindern auch das Geschichtenverständnis. Wir beobachten das Kind in der Spielsituation  
97 und wir machen Tests. Lediglich das Kind in einer Spielsituation zu beobachten erachte ich  
98 als zu wenig aussagekräftig um das Sprachverständnis zu beurteilen. Verschiedene schwer  
99 zu kontrollierende Faktoren bei der Beobachtung beeinflussen das Sprachverständnis, wie  
100 z.B. die Situation, die Spielsachen im Zimmer, die Abklärungsperson, die Interessen des  
101 Kindes, die Aufmerksamkeit oder die Aufnahmekapazität des Kindes. Wenn ein Kind z.B. ein  
102 Wort in einer Aufforderung noch nicht versteht und deshalb den Auftrag nicht ausführt dann  
103 kann dies zu Fehlinterpretationen führen. Die Abklärerin meint das Kind versteht den Auftrag  
104 nicht, doch sie hat evtl. lediglich ein Wort gebraucht, das nicht dem Entwicklungsalter des  
105 Kindes entspricht. Auch wenn die Therapeutin einen anderen Dialekt spricht, kann dies das  
106 Sprachverständnis beeinflussen. Der Wortschatz, die Grammatik und auch die  
107 Phonetik/Phonologie sind ja alles Stützfaktoren, damit das Kind Sprache verstehen kann.

108 I: Weist das Nicht-Nachfragen eines Kindes auch auf eine Schwierigkeit im SV?

109 IP6: Ja, weil es eben nicht versteht. Also wenig Fragen oder stereotype Fragen können  
110 darauf hinweisen. Auch möglich ist, dass das Kind scheu ist.

111 I: Ähneln sich Kinder, die Auffälligkeiten im SV aufweisen?

112 IP6: Es gibt ja sehr selten Kinder, die nur Probleme im Sprachverständnis aufweisen.  
113 Meistens sind SV Probleme gekoppelt mit Sprachproduktionsproblemen. Etwa 1/3 der Kinder  
114 haben Sprachproduktions- und Sprachverständnisstörungen. Es sind mehr Kinder, die eine  
115 expressive Störung haben. Wenn beides betroffen ist, dann hat es mehr Auswirkungen auf  
116 die langfristige Entwicklung. Also wenn ein Kind bei Schuleintritt noch eine  
117 Spracherwerbsstörung hat, dann kann man davon ausgehen, dass die ganze Schullaufbahn  
118 beeinflusst wird. Meist hat ein Kind dann Probleme beim Lernen, im Lesen lernen.  
119 Das Sprachverständnis hat absolut die schlechtesten Werte bezüglich nachweisbaren  
120 Therapieerfolgs. Es ist sehr schwierig, das Sprachverständnis gut zu therapieren.  
121 Auf Wortschatzebene sind gute, nachweisbare Therapieerfolge möglich.  
122 Wenn ein Kind eine kurze auditive Merkspanne hat, kann man meist nur versuchen  
123 Kompensationsstrategien zu lehren, z.B. vermehrt mit visueller Unterstützung arbeiten. Bei  
124 Sprachverständnisproblemen gilt es herauszufinden, ob das Kind generelle kognitive  
125 Probleme hat.

126 I: Inwieweit haben Sie mit Kindern mit Sprachverständnisauffälligkeiten zu tun?

127 IP6: Wir haben es noch nie genau erfasst, aber etwa 30-40% der Kinder in unseren  
128 Abklärungen haben auch Sprachverständnisstörungen. Wenn man noch die  
129 Sprachverständnisauffälligkeiten dazu nimmt, dann sind es sicherlich etwa 60% der Kinder.

130 I: Zusammenfassend; welches sind für sie die drei wichtigsten Früherkennungsmerkmale,  
131 die auf eine Auffälligkeit im Sprachverständnis hinweisen?

132 IP6: Im Kindergarten würde ich sicherlich sagen, wenn es bei der Geschichte nicht dabei  
133 bleiben kann. Wenn es wenig fragt oder nachfragt, keine aktive Rolle im Gespräch einnimmt.  
134 Wenn das Frage-Antwort-Spiel nicht gut läuft. Es gibt auch Kinder mit  
135 Sprachverständnisproblemen, die immer fragen und somit das Gespräch mit ihren Fragen  
136 führen bzw. dominieren. Wir sehen immer wieder Kinder, die den ganzen  
137 Kommunikationsprozess steuern um die Situation zu kontrollieren. Wenn diese Kinder mit  
138 ihren Fragen steuern, dann wissen sie auch was läuft. Kinder mit Sprachauffälligkeiten  
139 können jedoch die Informationen oder die Vorschläge der anderen Kinder nicht aufnehmen.  
140 Es sind also Kinder, welche in der Gruppe nicht aktiv beim Austauschen von sprachlichen  
141 Informationen dabei sind. Entweder sie haben die Rolle vom zurückgezogenen Kind oder  
142 von dem, das alles steuert oder sie weichen aus und spielen den Klassenclown.

143 I: Somit wären wir am Ende. Vielen Dank für das Interview.

### 3 Kategorisierung

#### 3.1 Tabelle: Deduktive Kategorienbildung

Überkategorien	Kategorien	Literaturankerbeispiele
Sprachproduktion	Passepartout-Wörter	„Viele Füll- und Flickwörter (Passe-par-tout-Wörter)“ (Brügge & Mohs, 2007, S. 73).
		„Passepartout-Wörter“ (Schrey-Dern, 2006, S. 17).
		„Auf der lexikalisch-semantischen Ebene werden die Inhaltswörter deshalb grösstenteils durch Passe-par-tout-Wörter ersetzt“ (Zollinger, 2007, S. 62).
		„Verwendung von <i>Passe-Partout-Wörtern</i> – ‚das‘, ‚da‘, ‚dort‘, ‚dada‘, ‚dings‘ sind Wörter, die in vielen Situationen passen“ (Buschmann & Jooss, 2011, S. 22).
		<b>„Diese Wörter (da, dort, dasdada etc.) passen sehr gut zu vielen Situationen, Gegenständen und Handlungen“ (Mathieu, 2000, S. 103).</b>
	Floskeln/Phrasen	„häufiges Auftreten stereotyper Äusserungen“ (Schrey-Dern, 2006, S. 17).
		„ <i>Floskelhafte Sätze</i> - Sätze bestehen aus starren Wortkombinationen wie ‚gehen wir‘, ‚komm mit‘, ‚tun wir‘ - ohne Inhalt“ (Buschmann & Jooss, 2011, S. 22).
		„Die Sätze bestehen grösstenteils aus Phrasen, d.h. aus starren, unflexiblen Wortkombinationen“ (Zollinger, 2007, S. 62).
		<b>„Sätze bestehen vorwiegend aus starren Wortkombinationen (Phrasen wie bspw. tüemmer (tun wir), gömmer (gehen wir)), die beliebig eingesetzt werden und dabei inhaltlich ‚leer‘ bleiben“ (Mathieu, 2000, S. 103).</b>
	Artikulation	„... bleibt die Artikulation oft verwaschen und undeutlich ...“ (Zollinger, 2007, S. 62).
	Syntaktische Fehler	„... zumeist Bildung von Sätzen, jedoch mit syntaktischen Fehlern“ (Buschmann & Jooss, 2011, S. 22).
	Kleiner Wortschatz	„Geringer Wortschatz“ (Brügge & Mohs, 2007, S. 73).
„... geringer Wortschatz ...“ (Buschmann & Jooss, 2011, S. 22).		
<b>„Da die Kinder kaum Fragen nach dem Namen der Dinge stellen, bleibt auch der Wortschatz eingeschränkt“ (Zollinger, 1994, S. 116).</b>		
Spielverhalten	Fehlender Spielverlauf/stereotypes Spielverhalten	„Einige Kinder deuten die Handlungen nur an, nach kurzer Zeit langweilen sie sich, und das Spiel erscheint unruhig und sprunghaft ...“ (Zollinger, 2007, S. 65).

		„Spielhandlungen ohne Ziel, fehlender Spielverlauf, da dem Spiel keine Bedeutung gegeben wird“ (Brügge & Mohs, 2007, S. 73).
		„Kinder mit Entwicklungsstörungen konzentrieren sich beim Spiel mit den Gegenständen meist ganz auf die Handlung und entdecken oft erst spät, dass sie damit auch ein Resultat, eine Veränderung der Welt bewirken“ (Zollinger 1994, S. 115).
		„Im freien Spiel sind die Kinder unruhig, wechseln das Spiel häufig und sprunghaft ...“ (Mathieu, 2000, S. 104).
		„Sie können sich deshalb auch nicht wirklich mit einem Gegenstand beschäftigen, manipulieren ihn nur kurz und legen ihn wieder zur Seite ...“ (Zollinger, 1994, S. 117f.).
	Monotone Spielhandlungen	„... andere hingegen scheinen sich in endlosen, monotonen Sequenzen zu verlieren ...“ (Zollinger, 2007, S. 65).
		„... während die Kinder bei Situationen, in denen Sprache eine geringe Rolle spielt, sehr konzentriert und ausdauernd bei der Sache sind“ (Amorosa & Noterdaeme, 2003, S. 11).
		„... oder aber sie spielen in einförmig monotoner und repetitiver Art und Weise“ (Zollinger, 1994, S. 118).
	Einzelspiele	„Im Freispiel spielen viele Kinder mit Sprachverständnisschwierigkeiten am liebsten alleine“ (Mathieu, 2008a, S. 47).
		„... und können sich nur wenig auf ein ‚Zusammenspiel‘ mit anderen Kindern einlassen“ (Mathieu, 2000, S. 104).
	Rollenübernahme	„Manche Kinder ... spielen ‚scheinbar‘ Rollenspiel, indem sie eine Rolle wie die des Babys oder des Hundes übernehmen“ (Mathieu, 2008a, S. 47).
	Nichteingehen auf Spielvorschläge	„Beim Spielen bestimmen sie den Ablauf und gehen auf Vorschläge der Spielpartner wenig ein“ (Amorosa & Noterdaeme, 2003, S. 11).
Verhalten in Kreissituationen	Aktivität	„Einige Kinder werden dadurch unruhig und stören die anderen Kinder“ (Mathieu, 2008a, S. 48).
		„... ganz alleine auf einem ... Stuhl, auf dem es jetzt hin- und herzurutschen beginnt. Es schaut sich um und versucht die Aufmerksamkeit anderer Kinder auf sich zu ziehen“ (Zollinger 1994, S. 117).
		„Die Kinder werden unruhig, rutschen auf dem Stuhl herum oder stören, indem sie z.B. das Kind neben sich schubsen“ (Mathieu, 2000, S. 104).
	Passivität	„Andere ... bleiben passiv und sitzen einfach ruhig und still da“ (Mathieu, 2008a, S. 48).
		„Oder aber es zieht sich zurück und versinkt in

		Träumereien und Phantasien“ (Zollinger, 2007, S. 65).
	Mündliche Beteiligung	<p>„Wenn im Anschluss ans Erzählen über die Geschichte gesprochen wird, kann sich das Kind nicht beteiligen“ (Mathieu, 2008a, S. 48).</p> <p>„Wird das Kind dann von der Kindergärtnerin auf den Inhalt ihrer Geschichte angesprochen, ist die Antwort oft so unpassend ...“ (Zollinger 1994, S. 117).</p>
	Inadäquate Reaktion	„... dass es mitten in der Geschichte aufsteht und eine beschriebene Tätigkeit ausführt“ (Zollinger, 2007, S. 65).
	Wenig Interesse am Vorlesen	<p>„Mangelndes Interesse am Vorlesen (bei grundlegendem Interesse an Bilderbüchern)“ (Buschmann &amp; Jooss, 2011, S. 22).</p> <p>„Meist haben sie kein Interesse am Vorlesen altersentsprechender Bücher, während sie Bücher mit Bildern gern anschauen“ (Amorosa &amp; Noterdaeme, 2003, S. 11).</p>
<b>Soziales Verhalten</b>	Aktiver Rückzug	„Einige der Kinder ziehen sich schnell zurück und beschäftigen sich gerne allein“ (Amorosa & Noterdaeme, 2003, S. 11).
	Dominanz	„Andere dominieren das Geschehen, kommen mit Bildern oder Geschichten, die sie zeigen oder erzählen möchten“ (Amorosa & Noterdaeme, 2003, S. 11).
<b>Kommunikationsverhalten</b>	Inhaltslose Kommentare	„Mehr Kommentare als echte Kommunikation – Sprache kann keine Veränderung der Situation bewirken“ (Brügge & Mohs, 2007, S. 73).
		„Meist sind die Äusserungen nur Kommentare, die handlungsbegleitend eingesetzt werden“ (Mathieu, 2000, S. 103).
	Wenig Blickkontakt	„Wenig Blickkontakt“ (Brügge & Mohs, 2007, S. 73).
	Keine Fragen	„Im Alter von 3-4 Jahren keine Fragen“ (Brügge & Mohs, 2007, S.73).
		„Zwischen drei und vier Jahren.... Fragen fehlen fast immer“ (Mathieu, 2000, S. 103).
Pseudofragen	„Es fragt, um das Gegenüber zum Sprechen aufzufordern“ (Mathieu, 2008a, S. 49).	
	„Fragestrategie“ (Schrey-Dern, 2006, S. 17).	
	„... Pseudofragen, (Fragen die gestellt werden, ohne an der Antwort interessiert zu sein) ...“ (Mathieu, 2008b, S. 9).	

		„Im Alter zwischen vier und fünf Jahren scheinen viele dieser Kinder das Fragen zu entdecken; seine Bedeutung liegt jedoch weniger in der Eroberung der Welt als im Versuch, in der alltäglichen Gesprächssituation die Sprachverständnisschwierigkeiten zu überdecken“ (Zollinger, 1994, S. 117).
	Vielsprechen	„... ‚Vielsprechen‘ (Sprechen ohne dem Gegenüber wirklich etwas mitteilen zu wollen)“ (Mathieu, 2008b, S. 9).
Spracherwerb	Verspäteter Sprechbeginn	„Später Sprechbeginn“ (Brügge & Mohs, 2007, S.73).
		„Die Kinder beginnen sehr spät die ersten Wörter zu sprechen“ (Amorosa & Noterdaeme, 2003, S. 10).
		„Die Anzahl der produzierten Wörter bleibt deshalb oft bis zum Alter von drei Jahren beschränkt auf fünf oder zehn, was dann als verspäteter Sprechbeginn bezeichnet wird“ (Zollinger, 1994, S. 115).
	Langsamer Wortschatzaufbau	„Langsamer Wortschatzaufbau“ (Buschmann & Jooss, 2011, S. 22).
		„Ein Teil der Kinder lernt nur sehr langsam neue Wörter dazu“ (Amorosa & Noterdaeme, 2003, S. 10).
Nichtsprachl. Verhalten auf sprachl. Inputs	Nullreaktion	„Fehlende ... Reaktion auf sprachliche Aufgaben“ (Brügge & Mohs, 2007, S. 73).
		„fehlende Handlung“ (Schrey-Dern, 2006, S. 17).
		„Gar keine ... Reaktion auf verbale Anweisungen“ (Buschmann & Jooss, 2011, S. 22).
	Inadäquate Reaktion	„... unangemessene Reaktion auf sprachliche Aufgaben“ (Brügge & Mohs, 2007, S. 73).
		„unerwartete Handlung“ (Schrey-Dern, 2006, S. 17).
		„... vorschnelle Reaktion auf verbale Anweisungen“ (Buschmann & Jooss, 2011, S. 22).
		„In der Spielgruppe und später im Kindergarten ... können Kinder mit Sprachverständnisdefiziten durch ... nicht adäquates Reagieren auf Aufforderungen auffallen“ (Mathieu, 2000, S. 85).
	Alltagsroutine	„Handeln in vertrauten Situationen so wie es normalerweise üblich ist“ (Buschmann & Jooss, 2011, S. 22).
	Nachahmung	„Viele Kinder, die nicht genügend verstehen, versuchen sich an dem, was sie sehen, zu orientieren“ (Mathieu, 2008a, S. 48).
		„Über das Schauen und Beobachten kommt man zu den Informationen, die mittels Sprache nicht zugänglich waren. ... beobachtet das Kind was alle Kinder tun und tut dann dasselbe“ (Mathieu, 2008b, S. 9).



	Orientierung an Gesprächspartnern und Kontext	<p><b>„Starke Orientierung am Kontext sowie an Gestik und Mimik des Gesprächspartners“ (Buschmann &amp; Jooss, 2011, S. 22).</b></p> <p>„Sie beobachten oft das Gesicht des Fragenden und ändern ganz schnell ihre Antwort, wenn sie den Eindruck haben, dass ihre Antwort nicht befriedigt“ (Amorosa &amp; Noterdaeme, 2003, S. 11).</p>		
<b>Sprachl. Verhalten auf sprachl. Inputs</b>	Ja-Sagen	<p>„Fragen werden häufig nur mit Ja beantwortet“ (Brügge &amp; Mohs, 2007, S.73).</p> <p><b>„Eine andere Strategie besteht darin, auf Fragen immer zuerst mit ‚Ja‘ zu antworten“ (Mathieu, 2008a, S. 49).</b></p> <p>„häufiges ‚Ja‘-Sagen“ (Schrey-Dern, 2006, S. 17).</p> <p>„Kinder entwickeln häufig die Strategie des ‚Ja-Sagens‘. Auf alle Äusserungen antworten sie mit ‚Ja‘ und motivieren die GesprächspartnerIn zum weitersprechen“ (Mathieu, 2000, S. 103).</p> <p>„Das ‚jaja‘ hat die Aufgabe, den Dialog in Gange zu halten“ (Kölliker Funk, 1994, S. 123).</p> <p>„<i>„Ja-Sage-Tendenz‘</i> im Gespräch - erfüllt kommunikative Funktion und signalisiert Verstehen“ (Buschmann &amp; Jooss, 2011, S. 22).</p> <p>„Die Kinder tendieren dazu, auf alle Äusserungen einfach mit <i>ja</i> zu antworten, wodurch sie den GesprächspartnerInnen auf einfache Weise ihr (Zu-)Hören signalisieren und diese dadurch zum Weitersprechen motivieren“ (Zollinger, 1994, S. 115f.).</p>		
		Frage wird inadäquat beantwortet	<p><b>„Stellt man Fragen, dann bekommt man Antworten, die zum Thema passen aber nicht genau zur gestellten Frage“ (Amorosa &amp; Noterdaeme, 2003, S. 11).</b></p>	
		Echolalie	<p>„direkte Repetitionen“ (Schrey-Dern, 2006, S. 17).</p> <p><b>„Sehr viele Äusserungen sind zudem direkte Repetitionen von dem, was die Gesprächspartnerin eben gesagt hat“ (Zollinger, 2007, S. 61).</b></p> <p>„... direkte Repetitionen ab Mitte des dritten Lebensjahres ebenfalls Ausdruck eines mangelnden Sprachverständnisses, vor allem wenn das Kind diese über längere Zeit hinweg produziert“ (Zollinger, 1994, S. 116).</p> <p>„Direkte Repetitionen des Gehörten, vor allem wenn diese über längere Zeit hinweg produziert werden ...“ (Mathieu, 2000, S. 103).</p>	
<b>Verstehensleistung</b>	Schlüsselwortstrategie	<p>„Äusserungen von anderen werden oft aufgrund von Schlüsselwörtern interpretiert“ (Brügge &amp; Mohs, 2007, S. 73).</p>		

		<p>„Wenn die Kinder aufgefordert werden etwas zu tun, picken sie ein Wort, das sie verstehen, aus einer Äusserung heraus und handeln so, wie es ihnen richtig erscheint“ (Mathieu, 2008a, S. 48).</p>
		<p>„Schlüsselwortstrategien“ (Schrey-Dern, 2006, S. 17).</p>
		<p><b>„Da unsere Umgangssprache hochgradig redundant ist, lässt sich diese Strategie der sogenannten <i>Schlüsselwort-Interpretation</i> für sehr viele kommunikative Ereignisse erfolgreich anwenden und ist häufig bis zum Kindergartenalter zu beobachten“ (Zollinger, 1994, S. 115).</b></p>
		<p>„Ab dem dritten Lebensjahr zeigt sich eine Verzögerung darin, dass das Kind fast immer nach der Strategie der ‚Schlüsselwortinterpretation‘ handelt ...“ (Mathieu, 2000, S. 103).</p>
	Nichterkennen von Sinnwidrigkeiten	<p><b>„Nichterkennen von Sinnwidrigkeiten“ (Schrey-Dern, 2006, S. 17).</b></p>
	scheinbare Unaufmerksamkeit	<p><b>„Scheinbares Nichtzuhören, wenn mit ihnen gesprochen wird“ (Buschmann &amp; Jooss, 2011, S. 22).</b></p>
	Missverständnisse	<p><b>„Missverständnisse“ (Amorosa &amp; Noterdaeme, 2003, S. 10).</b></p>

## 3.2 Tabelle: Induktive Kategorienerweiterung

Überkategorien	Kategorien	Literaturankerbeispiele	IP	Interviewankerbeispiele
Sprachproduktion	Passepartout-Wörter	„Diese Wörter (da, dort, dasdada etc.) passen sehr gut zu vielen Situationen, Gegenständen und Handlungen“ (Mathieu, 2000, S. 103).	IP4:	„... und Passepartout-Wörter wie ‚dä da da, de da, das da, dete, und dete no‘ und so weiter.“ (159-160)
	Floskeln/Phrasen	„Sätze bestehen vorwiegend aus starren Wortkombinationen (Phrasen wie bspw. tüemmer (tun wir), gömmer (gehen wir)), die beliebig eingesetzt werden und dabei inhaltlich ‚leer‘ bleiben“ (Mathieu, 2000, S. 103).	IP4: IP4: IP5: IP6:	„... die immer sagen ‚Ich weiss nöd‘ oder ‚Ich cha nöd:‘“ (23) „... häufig auch Phrasen wie ‚hämmer, gömmer, düemmer, gömmer na, jetzt düemmer na‘ ...“ (158-159) „... oft Floskeln oder Phrasen ... oder Kindercomputersprüche ...“ (114-116) „Es macht Floskeln ...“ (48)
	Artikulation	„... bleibt die Artikulation oft verwaschen und undeutlich“ (Zollinger, 2007, S. 62).	IP4: IP4:	„... eine verwaschene Sprache und viele phonologische, wechselhafte Prozesse.“ (25-26) „Und eine auffällige Sprachproduktion im Sinn von Dyslalie, einer verwaschenen Sprache.“ (157-158)
	Syntaktische Auffälligkeiten	„... zumeist Bildung von Sätzen, jedoch mit syntaktischen Fehlern“ (Buschmann & Jooss, 2011, S. 22).	IP2: IP2: IP5:	„... die einen schlechten Satzbau aufweisen oder sich mit Ein- bis Zweiwortsätze durchschlagen ...“ (148-149) „Es sind meist kurze Sätze.“ (157) „... kommen mit kleinen, kurzen Sätzen, sind oft noch auf der Zweiwortebene ...“ (143-144)
	Kleiner Wortschatz	„Da die Kinder kaum Fragen nach dem Namen der Dinge stellen, bleibt auch der Wortschatz eingeschränkt“ (Zollinger, 1994, S. 116).	IP2: IP3: IP5: IP5:	„... schlechten Wortschatz.“ (149-150) „... ein kleiner Wortschatz da ist.“ (115) „... kommen mit einem kleinen Wortschatz.“ (143) „... kleiner Wortschatz ein Hinweis auf Sprachverständnisunsicherheiten, also ein sehr kleiner Wortschatz.“ (176-178)
	Nachvollziehbares Erzählen		IP1: IP3:	„... auch nicht wirklich etwas erzählen, dass man sie versteht.... chaotisch, der Zusammenhang fehlt.“ (111-113) „Dass sie es halt nicht richtig verstehen und auch nicht richtig wiedergeben können.“ (113-114)

				IP5: IP6: IP3: IP3: IP5: IP6: IP6: IP6: IP2: IP2: IP4: IP5: IP5: IP1: IP3: IP3: IP3: IP4: IP5:	<p>„... Kinder, die in mehr oder weniger unauffälligen Sätzen anfangen zu sprechen, die jedoch vom Inhalt her nicht sehr reich sind.“ (107-108)</p> <p>„... es etwas chaotisch spricht.“ (42)</p> <p>„... auch nicht so viel sprechen ...“ (30)</p> <p>„Etwas, wobei man gar nicht in die Situation reinkommt, viel sprechen zu müssen.“ (39-40)</p> <p>„... sie versuchen nicht zu kommunizieren, weil die Sprache ihnen nichts gibt.“ (199-200)</p> <p>„Wenn man mit ihm im Dialog ist, dann findet kein richtiger Austausch statt.“ (25-26)</p> <p>„Also im verbalen Austausch läuft nicht viel, es findet kein Austausch im dialogischen Sinne statt.“ (32-33)</p> <p>„... keine aktive Rolle im Gespräch einnimmt.“ (133)</p> <p>„Wenn das Frage-Antwort-Spiel nicht gut läuft.“ (134)</p> <p>„Manchmal haben wir auch Kinder mit einer Fantasiesprache ...“ (158)</p> <p>„... Interesse daran verliert oder es läuft davon und fängt wieder etwas anderes an. Es wechselt dauernd den Spielort.“ (66-67)</p> <p>„... durch Hyperaktivität auffallen.... wechseln dauernd von einem Spiel zum andern.“ (86-87)</p> <p>„... verknüpft aber die Handlungen nicht miteinander.“ (83-84)</p> <p>„... Gegenstände viel wichtiger sind.... einfach die Gegenstände in eine Tasche packt und wieder auspackt.“ (80-82)</p> <p>„... wo es für sich alleine etwas machen kann. Zum Beispiel malen, basteln ...“ (24-25)</p> <p>„Sie spielen eher für sich.“ (31)</p> <p>„... eher Einzelrollen einnehmen.“ (35)</p> <p>„... die viel alleine spielen ...“ (102)</p> <p>„... sehr für sich spielen und nicht gut mit anderen zusammen spielen können.... mit Autos, Puzzles oder nur Malen.“ (82-84)</p> <p>„... schlecht mit den andern Kindern zusammen</p>
	Vermeidung von Sprechsituationen				
	Dialogleistung				
	Fantasiesprache				
<b>Spielverhalten</b>	Fehlender Spielverlauf/ stereotypes Spielverhalten		„Einige Kinder deuten die Handlungen nur an, nach kurzer Zeit langweilen sie sich, und das Spiel erscheint unruhig und sprunghaft ...“ (Zollinger, 2007, S. 65).		
	Monotone Spielhandlungen		„... andere hingegen scheinen sich in endlosen, monotonen Sequenzen zu verlieren ...“ (Zollinger, 2007, S. 65).		
	Einzelspiele		„Im Freispiel spielen viele Kinder mit Sprachverständnisschwierigkeiten am liebsten alleine“ (Mathieu, 2008a, S. 47).		

			<p>spielen können. Es fällt ihnen schwer ein Spiel zu planen ...“ (66-67)</p> <p>„... sitzt ruhig am Tisch und macht ein Puzzle nach dem andern oder malt vor sich hin, oder sucht sich ein Spiel, wo man nebeneinander spielen kann.“ (74-75)</p> <p>„Sie spielen wahrscheinlich weniger mit den anderen Kindern zusammen ...“ (30)</p>
			<p>IP5:</p> <p>IP6:</p>
			<p>IP1: „Manche Kinder spielen ‚scheinbar‘ Rollenspiel, indem sie eine Rolle wie die des Babys oder des Hundes übernehmen“ (Mathieu, 2008a, S. 47).</p> <p>IP2: „... ihre eigenen Rollen. Vielleicht das Baby oder der Hund.“ (54)</p> <p>IP2: „... können keinen Dialog machen fürs Rollenspiel.“ (52-53)</p> <p>IP2: „Oder sie spielen nur den Hund oder das Baby oder die Katze ...“ (58)</p> <p>IP2: „... wenig Spielinhalte selbst bringen.“ (61)</p> <p>IP4: „... immer eine Rolle haben. Zum Beispiel der Hund oder das Baby ...“ (90)</p> <p>IP5: „... Rollen, welche keine Planung erfordern. Häufig sind diese Rollen der Hund oder das Baby.“ (71-72)</p> <p>IP5: „... Rollen wählen, wo keine Planung nötig ist.“ (78)</p> <p>IP6: „... den Hund oder das Baby spielt ...“ (36)</p> <p>IP6: „... keine Rolle wählen, in der es im Dialog mit anderen Kindern viel reden muss ...“ (38-39)</p>
			<p>Spielroutine</p> <p>IP1: „Und durchs Zuschauen etc. So ein Rollenspiel wird ja immer wieder ähnlich gespielt, dann kennt man die Aufgaben der Rollen.“ (56-58)</p> <p>IP2: „... wählen ein ihnen gut bekanntes Spiel... geringen Entdeckungsdrang aufweisen ...“ (122-123)</p> <p>IP2: „Sie bleiben bei angeeigneten und ihnen sichereren Sachen.“ (124)</p> <p>IP2: „... lernen diese Spiele über das Nachahmen... jeden einzelnen Tag für ein viertel Jahr immer das gleiche Spiel spielen will ...“ (71-74)</p> <p>IP4: „Die Kinder machen jeweils immer eher das Gleiche, wenn sie etwas entdeckt und verstanden haben.“ (92-93)</p>

	Nichteingehen auf Spielvorschläge	„Beim Spielen bestimmen sie den Ablauf und gehen auf Vorschläge der Spielpartner wenig ein“ (Amorosa & Noterdaeme, 2003, S. 11).	IP3: IP6: IP6:	„Die spielen dann miteinander, das betroffene Kind ist dabei, spielt aber eher für sich.“ (36-37) „Es nimmt nicht viel Bezug auf das, was andere sagen.“ (45) „... Informationen oder die Vorschläge der anderen Kinder nicht aufnehmen.“ (139)
<b>Verhalten in Kreis-situationen</b>	Aktivität	„Einige Kinder werden dadurch unruhig und stören die anderen Kinder“ (Mathieu, 2008a, S. 48).	IP1: IP1: IP2: IP4: IP4: IP4: IP5: IP5: IP6:	„... und macht etwas anderes.“ (62-63) „... stört sogar die Kinder nebenan.“ (63) „... rumturnen, die total ablenkbar sind.“ (88) „... Aufmerksamkeitsprobleme zeigt, Blödsinn macht ...“ (7) „... die Action machen.“ (139) „... oder hyperaktiv.“ (156) „... körperlicher Unruhe.“ (24) „... reinreden und nicht abwarten können.“ (60-61) „... wenn es bei der Geschichte nicht dabei bleiben kann.“ (132-133)
	Passivität	„Andere ... bleiben passiv und sitzen einfach ruhig und still da“ (Mathieu, 2008a, S. 48).	IP1: IP2: IP4: IP4: IP4: IP5: IP6:	„... schweift es ab ...“ (62) „... still und hören einfach zu.“ (81) „... beim Geschichten zuhören unkonzentriert scheint... verträumt ist.“ (6-7) „... die Träumer ...“ (139) „Also im Verhalten verträumt ...“ (156) „... nicht zuhören, verträumt sein ...“ (60) „... wenn es bei der Geschichte nicht dabei bleiben kann.“ (132-133)
	Mündliche Beteiligung	„Wenn im Anschluss ans Erzählen über die Geschichte gesprochen wird, kann sich das Kind nicht beteiligen“ (Mathieu, 2008a, S. 48).	IP1: IP3:	„... etwas aus der Geschichte nachfragt, merkt man, dass sie nicht verstanden worden ist.“ (67-68) „... eher zurückhaltend... meiden sich eher weniger als andere.“ (46-47)
	Inadäquate Reaktion	„... dass es mitten in der Geschichte aufsteht und eine beschriebene Tätigkeit ausführt“ (Zollinger, 2007, S. 65).	IP5:	„Sie versuchen immer eine Handlung zu machen als Reaktion.... Sie versuchen alles in eine Handlung umzusetzen und können nicht warten bis man alles erzählt halt.“ (19-23)

<b>Soziales Verhalten</b>	Wenig Interesse am Vorlesen	„Meist haben sie kein Interesse am Vorlesen altersentsprechender Bücher, während sie Bücher mit Bildern gern anschauen“ (Amorosa & Noterdaeme, 2003, S. 11).	IP2:	„Es sind oft diese Kinder, welche reinreden, wenn ein neues Bild kommt.... Sie wollten nur die einzelnen Bilder betrachten ...“ (91-94)
	Aktiver Rückzug	„Einige der Kinder ziehen sich schnell zurück und beschäftigen sich gerne allein“ (Amorosa & Noterdaeme, 2003, S. 11).	IP1: IP1: IP1: IP2: IP3: IP3: IP6: IP6:	„... bestimmt unsicher und es zieht sich vielleicht auch zurück. Es integriert sich nicht sehr.“ (6-7) „... im Rückzug ...“ (127) „Die einen Kinder werden ruhig und ziehen sich zurück ...“ (100-101) „... auf Rückzug sind oder ruhig sind ...“ (42) „... nicht auf die Kinder zugehen.“ (31) „... die sich einfach davon schleichen.“ (75) „... oder wegläuft ...“ (81) „... sie haben die Rolle vom zurückgezogenen Kind ...“ (141) „... das alles steuert ...“ (142)
	Dominanz	„Andere dominieren das Geschehen, kommen mit Bildern oder Geschichten, die sie zeigen oder erzählen möchten“ (Amorosa & Noterdaeme, 2003, S. 11).	IP6:	
	Passivität		IP1: IP1: IP3: IP3: IP4: IP5: IP6: IP6:	„... lassen sich umherziehen und schubsen.“ (9-10) „Dann steht es oft herum und schaut zu.“ (37-38) „... waren eher ruhige Kinder.... eher zurückhaltend sind ...“ (29-31) „... allgemein eher ruhig.... abwartende, nicht ganz offene Kinder, eher zurückhaltend ... die man viel motivieren muss.“ (100-102) „... im Verhalten verträumt ...“ (156) „... sich ein Kind als Helfer suchen, wo sie wissen, dieses ist sehr kompetent.“ (90) „... immer wieder aussteigt, herumschaut, nicht mithört, wenn es gelangweilt scheint ...“ (80) „... welche in der Gruppe nicht aktiv beim Austauschen von sprachlichen Informationen dabei sind.“ (140-141)

	Störendes Verhalten		IP1: „... die anderen werden eher aggressiv, stören, ärgern jemanden.“ (101) IP1: „Das Verhalten ist sicher auch ein Merkmal. Sei dies im Stören, im Aggressiven ...“ (126-127) IP2: „Sie spielen immer den Clown, blödeln rum ...“ (44) IP2: „... auffallen, wenn sie stören und den Clown spielen.“ (107-108) IP4: „Also im Verhalten... hyperaktiv.“ (156) IP6: „... und spielen den Klassenclown.“ (142) IP4: „Es gibt auch Kinder, die tendenziell eher Nein als Ja sagen.“ (13-14)
<b>Kommunikationsverhalten</b>	Nein-Sagen		
	Inhaltslose Kommentare	„Meist sind die Äusserungen nur Kommentare, die handlungsbegleitend eingesetzt werden“ (Mathieu, 2000, S. 103).	
	Wenig Blickkontakt	„Wenig Blickkontakt“ (Brügge & Mohs, 2007, S. 73).	
	Wenig Fragen	„Im Alter von 3-4 Jahren keine Fragen“ (Brügge & Mohs, 2007, S. 73).	IP2: „... einfach nicht nachfragen ...“ (160-161) IP5: „... gar nicht versucht, mit Hilfe der Sprache zu kommunizieren, es stellt keine Fragen.“ (194-195) IP6: „... wenig fragt oder nicht nachfragt ...“ (14-15) IP6: „Also wenig Fragen ...“ (109) IP6: „... wenig fragt oder nachfragt ...“ (133)
	Pseudofragen	„... Pseudofragen, (Fragen die gestellt werden, ohne an der Antwort interessiert zu sein) ...“ (Mathieu, 2008b, S. 9).	IP4: „Und auch wenn Kinder ganz viele Fragen stellen, an der Antwort aber eigentlich nicht interessiert sind.“ (15-16) IP4: „Dann das Fragen-Stellen.“ (115) IP5: „... wenn das Kind ‚Wieso?‘ fragt und man antwortet darauf... Wenn es aber einfach so in regelmässigen Abständen kommt, dann ist es eher befremdlich.“ (166-169) IP6: „... stereotype Fragen ...“ (109) IP6: „... die immer fragen und somit das Gespräch mit ihren Fragen führen bzw. dominieren.“ (135-136)



	Vielsprechen	„... das ‚Vielsprechen‘ (Sprechen ohne dem Gegenüber wirklich etwas mitteilen zu wollen)“ (Mathieu, 2008b, S. 9).		
	Themenwechsel		IP6:	„... oder wählt andere Themen.“ (48)
<b>Spracherwerb</b>	Verspäteter Sprechbeginn	„Die Anzahl der produzierten Wörter bleibt deshalb oft bis zum Alter von drei Jahren beschränkt auf fünf oder zehn, was dann als verspäteter Sprechbeginn bezeichnet wird“ (Zollinger, 1994, S. 115).	IP1: IP5:	„... wenn es nicht anfängt auch mal so ein paar Wörter zu sprechen ...“ (2) „... dass der Spracherwerb verzögert ist ...“ (198-199)
	Langsamer Wortschatzaufbau	„Ein Teil der Kinder lernt nur sehr langsam neue Wörter dazu“ (Amorosa & Noterdaeme, 2003, S. 10).	IP5:	„... der Wortschatz nicht zunimmt ...“ (199)
	Wenig Triangulieren		IP2: IP2:	„... das Triangulieren fehlt.... dadurch auch der Blickkontakt erschwert.“ (4-6) „... kein Triangulieren ...“ (184)
<b>Nichtsprachl. Verhalten auf sprachl. Inputs</b>	Nullreaktion	„Fehlende ... Reaktion auf sprachliche Aufgaben“ (Brügge & Mohs, 2007, S. 73).	IP3:	„Wenn man einen Auftrag gibt.... die blieben dann einfach sitzen.“ (15-16)
			IP3:	„... das Nicht-Reagieren.“ (124)
			IP3:	„... beim Ansprechen nicht reagiert oder etwas anderes macht.“ (62-63)
			IP4:	„Das Nicht-Gehorchen ist auch ein wichtiges Symptom. Man sagt teilweise x-Mal zu einem Kind ‚Los emal zue‘... Das Kind hört schon zu, aber es versteht nicht und gehorcht deshalb nicht.“ (193-195)
			IP5:	„... gar nicht reagieren.“ (17-18)
			IP5:	„... das Kind nicht auf Sprache reagiert.“ (193)
			IP6:	„... bei einem Auftrag zögert ... oder es macht nichts ...“ (3-4)
			IP6:	„... einfach nichts macht ...“ (15)
			IP6:	„Wenn es nicht reagiert.“ (21)
			IP6:	„... es macht ... gar nichts.“ (21-22)
			IP6:	„... schweigt ...“ (48)

	Inadäquate Reaktion	„In der Spielgruppe und später im Kindergarten ... können Kinder mit Sprachverständnisdefiziten durch ... nicht adäquates Reagieren auf Aufforderungen auffallen“ (Mathieu, 2000, S. 85).	<p>IP2: „... dass es nicht das macht, wozu er ja gesagt hat.“ (13)</p> <p>IP2: „... handelt dann nicht adäquat.“ (22)</p> <p>IP2: „... unangepasste ... Reaktionen.“ (184)</p> <p>IP3: „... etwas falsch machen ...“ (6)</p> <p>IP3: „... führen sie ihn nicht richtig aus.“ (15)</p> <p>IP3: „... macht das Kind etwas ganz anderes.“ (58)</p> <p>IP3: „... dann das Falsche machen.“ (70)</p> <p>IP3: „... aber falsch reagiert.“ (125)</p> <p>IP6: „... es macht etwas anderes ...“ (4)</p> <p>IP6: „... irgendwas macht ...“ (15)</p> <p>IP6: „... es macht nur die Hälfte des Auftrages ...“ (21-22)</p>
	Alltagsroutine	„Handeln in vertrauten Situationen so wie es normalerweise üblich ist“ (Buschmann & Jooss, 2011, S. 22).	<p>IP2: „... reagieren immer so, wie es ihnen bekannt ist.“ (135)</p> <p>IP3: „Sie machen dann einfach das, was sich schon eingespielt hat.“ (73-74)</p> <p>IP4: „Gewisse Kinder wissen dann einfach, in welchen Situationen was gemacht oder verlangt wird.“ (104-105)</p> <p>IP4: „... zu machen, was man sonst immer macht.“ (116-117)</p> <p>IP6: „... kennt dort die Alltagsrituale ...“ (59)</p>
	Nachahmung	„Über das Schauen und Beobachten kommt man zu den Informationen, die mittels Sprache nicht zugänglich waren. ... beobachtet das Kind was alle Kinder tun und tut dann dasselbe“ (Mathieu, 2008b, S. 9).	<p>IP1: „... einfach zuhört, ruhig und im Hintergrund ist, zuschaut, wie andere Kinder etwas machen... Sie finden so heraus, wie sie etwas machen können.“ (82-84)</p> <p>IP1: „... man es ihnen dann einfach oft vorzeigen muss.“ (29)</p> <p>IP2: „... orientieren sich stark an den anderen.“ (16)</p> <p>IP2: „... versuchen sich anzupassen und einfach mitlaufen.“ (101)</p> <p>IP2: „... das Nachmachen.“ (119)</p> <p>IP3: „... einfach herum stehen, vielleicht bei den anderen Kindern schauen, was die so machen.“ (3-4)</p> <p>IP3: „... können sie schauen, was die anderen machen.“ (68-69)</p> <p>IP3: „... nicht die, die zuerst etwas machen. Abwarten und</p>

			mal schauen.“ (77-78) „... immer zuerst schauen was die anderen machen.“ (21-22) „... zu schauen, was andere machen und es dann nachmachen ...“ (115-116) „Bei Aufforderungen zum Beispiel immer schauen, was die anderen Kinder machen ...“ (58-59)
		IP4: IP4: IP5:	„Wenn man aber etwas ohne Zusammenhang sagt, oder ohne zu zeigen, dann geht es erst recht nicht mehr.“ (78-79) „Weil verbales Erklären alleine nützt nichts.“ (39) „... Handzeichen, Gestik, Mimik.... da schauen sie drauf.“ (18-19) „... wie sie das aufgrund der Handbewegung verstehen.“ (20-21) „Aber wenn man in der Alltagskommunikation ohne Zeigen und ohne Blickkontakt etwas sagt wie ... dann ist es meistens so, dass sie den nächstbesten Gegenstand geben und diesen Bezug noch nicht herstellen können.“ (58-60) „Das Unmittelbare geht also, aber sobald die Sache ein bisschen komplexer ist oder ausserhalb der Situation, ist es schwierig.“ (65-67) „... immer wieder in die Augen des Gegenübers schaut, um zu sehen, ob es die Aufgabe richtig gemacht hat, also viel Rückversicherung sucht ...“ (13-14)
	Orientierung an Gesprächspartnern und Kontext	IP1: IP2: IP3: IP3: IP4:  IP4: IP6: IP6:	„Starke Orientierung am Kontext sowie an Gestik und Mimik des Gesprächspartners“ (Buschmann & Jooss, 2011, S. 22).
			„Es versucht dann anhand der Blickrichtung oder der Gesten des Gesprächspartners zu verstehen.“ (60-61)

<b>Sprachl. Verhalten auf sprachl. Inputs</b>	Ja-Sagen	<p>„Eine andere Strategie besteht darin, auf Fragen immer zuerst mit „Ja“ zu antworten“ (Mathieu, 2008a, S. 49).</p>	<p>IP2: „... extreme Ja-Sager ...“ (11)  IP2: „Ja-sagen ...“ (119)  IP2: „Ja-Sager ...“ (184)  IP4: „... viel Ja sagen.... Oder auch Nicken.“ (13-14)  IP4: „Das Häufigste ist das Ja-Sagen.“ (115)  IP4: „Viele Aufforderungen ... mit Ja beantworten.“ (156-157)  IP5: „... die Kinder immer Ja sagen.“ (15)  IP5: „... ja sagen, aber nichts machen ...“ (89)  IP5: „... die Ja-sage-Strategie ...“ (193-194)  IP6: „... Ja-Sagen ...“ (12-13)  IP6: „... sagt oft Ja ...“ (48)</p>	<p>„... die einem jede Aufforderung als Frage zurückgeben.“ (16-17)  „Viele Aufforderungen mit Fragen ... beantworten.“ (156-157)</p>
	Aufforderungen als Frage zurückgeben		<p>IP4: „... die einem jede Aufforderung als Frage zurückgeben.“ (16-17)  IP4: „Viele Aufforderungen mit Fragen ... beantworten.“ (156-157)</p>	
	Frage wird inadäquat beantwortet	<p>„Stellt man Fragen, dann bekommt man Antworten, die zum Thema passen aber nicht genau zur gestellten Frage“ (Amorosa &amp; Noterdaeme, 2003, S. 11).</p>	<p>IP1: „... Antworten, die nicht dazu passten.“ (70)  IP2: „... unangepasste Antworten ...“ (184)  IP6: „Wenn man eine Frage stellt, kann es nicht entsprechend antworten.“ (24-25)</p>	
	Echolalie	<p>„Sehr viele Äußerungen sind zudem direkte Repetitionen von dem, was die Gesprächspartnerin eben gesagt hat“ (Zollinger, 2007, S. 61).</p>	<p>IP5: „... Sätze nachsprechen, aber nicht so richtig verstehen was sie sagen.“ (113-114)  IP5: „Ältere Kinder geben oft nur ein Wort zurück ...“ (120-121)</p>	
<b>Verstehensleistung</b>	Schlüsselwortstrategie	<p>„Da unsere Umgangssprache hochgradig redundant ist, lässt sich diese Strategie der sogenannten <i>Schlüsselwort-Interpretation</i> für sehr viele kommunikative Ereignisse erfolgreich anwenden und ist häufig bis zum Kindergartenalter zu beobachten“ (Zollinger, 1994, S. 115).</p>	<p>IP2: „... Schlüsselwortstrategien, also wenn du etwas sagst und das Kind springt einfach auf ein Wort an ...“ (20-21)  IP2: „... also handelt er so, wie er es immer tut, wenn dieser Begriff genannt wird.“ (32-33)  IP3: „... ein Wort verstanden haben aber den Sinn des Ganzen nicht.“ (8)  IP4: „... wie wenig sie beispielsweise Präpositionen beachten.... nach der Schlüsselwortinterpretation vorgehen.“ (69-71)</p>	

	Nichterkennen von Sinnwidrigkeiten“ (Schrey-Dern, 2006, S. 17).			
	Scheinbare Unaufmerksamkeit	„Scheinbares Nichtzuhören, wenn mit ihnen gesprochen wird“ (Buschmann & Jooss, 2011, S. 22).	IP1: IP3: IP3: IP6: IP3:	„... dies geht dann nicht, dann denkt man: Es hat nicht zugehört.“ (75) „... nicht zuhören oder weglaufen ...“ (11) „Vielleicht schaltet das Kind auch ab ...“ (63) „... verhält sich wie unkonzentriert ...“ (22) „... dann sagt jemand etwas und ein anderes Kind versteht es nicht oder falsch, dann kann es schnell mal Streit geben.“ (22-23)
	Missverständnisse	„Missverständnisse“ (Amorosa & Noterdaeme, 2003, S. 10).		
<b>Motorik</b>	Ungeschicklichkeit		IP1:	„... meist eher tollpatschig, fallen häufiger um. Auch beim Gleichgewicht muss man manchmal helfen.... sondern hastig und unvorsichtig.“ (105-108)

## 3.3 Tabelle: Induktive Kategorienerweiterung zusammengefasst

Überkategorien	Kategorien	Literaturankerbeispiele	IP	Interviewankerbeispiele
Sprachproduktion	Passepartout-Wörter	„Diese Wörter (da, dort, dasdada etc.) passen sehr gut zu vielen Situationen, Gegenständen und Handlungen“ (Mathieu, 2000, S. 103). [5]	IP4:	„... und Passepartout-Wörter wie ‚dä da da, de da, das da, dete, und dete no‘ und so weiter.“ (159-160)
	Floskeln/Phrasen	„Sätze bestehen vorwiegend aus starren Wortkombinationen (Phrasen wie bspw. tüemmer (tun wir), gömmer (gehen wir)), die beliebig eingesetzt werden und dabei inhaltlich ‚leer‘ bleiben“ (Mathieu, 2000, S. 103). [4]	IP4: IP5: IP6:	„... die immer sagen ‚Ich weiss nöd‘ oder ‚Ich cha nöd‘.“ (23) [2] „... oft Floskeln oder Phrasen ... oder Kindercomputersprüche ...“ (114-116) „Es macht Floskeln ...“ (48)
	Artikulation	„... bleibt die Artikulation oft verwaschen und undeutlich“ (Zollinger, 2007, S. 62).	IP4:	„... eine verwaschene Sprache und viele phonologische, wechselhafte Prozesse.“ (25-26) [2]
	Syntaktische Auffälligkeiten	„... zumeist Bildung von Sätzen, jedoch mit syntaktischen Fehlern“ (Buschmann & Jooss, 2011, S. 22).	IP2: IP5:	„... die einen schlechten Satzbau aufweisen oder sich mit Ein- bis Zweiwortsätze durchschlagen.“ (148-149) [2] „... kommen mit kleinen, kurzen Sätzen, sind oft noch auf der Zweiwortebene ...“ (143-144)
	Kleiner Wortschatz	„Da die Kinder kaum Fragen nach dem Namen der Dinge stellen, bleibt auch der Wortschatz eingeschränkt“ (Zollinger, 1994, S. 116). [3]	IP2: IP3: IP5:	„... schlechten Wortschatz.“ (149-150) „... ein kleiner Wortschatz da ist.“ (115) „... kommen mit einem kleinen Wortschatz.“ (143) [2]
	Nachvollziehbares Erzählen		IP1: IP3: IP5: IP6:	„... auch nicht wirklich etwas erzählen, dass man sie versteht.... chaotisch, der Zusammenhang fehlt.“ (111-113) „Dass sie halt nicht richtig verstehen und auch nicht richtig wiedergeben können.“ (113-114) „... Kinder, die in mehr oder weniger unauffälligen Sätzen anfangen zu sprechen, die jedoch vom Inhalt her nicht sehr reich sind.“ (107-108) „... es etwas chaotisch spricht.“ (42)
	Vermeidung von Sprechsituationen		IP3: IP5:	„... auch nicht so viel sprechen ...“ (30) [2] „... sie versuchen nicht zu kommunizieren, weil die Sprache ihnen nichts gibt.“ (199-200)

	Dialogleistung		IP6:	„Wenn man mit ihm im Dialog ist, dann findet kein richtiger Austausch statt.“ (25-26) [4]
<b>Spielverhalten</b>	Fantasiesprache		IP2:	„Manchmal haben wir auch Kinder mit einer Fantasiesprache ...“ (158)
	Fehlender Spielverlauf/stereotypes Spielverhalten	„Einige Kinder deuten die Handlungen nur an, nach kurzer Zeit langweilen sie sich, und das Spiel erscheint unruhig und sprunghaft ...“ (Zollinger, 2007, S. 65). [5]	IP2:	„... Interesse daran verliert oder es läuft davon und fängt wieder etwas anderes an. Es wechselt dauernd den Spielort.“ (66-67)
	Monotone Spielhandlungen	„... andere hingegen scheinen sich in endlosen, monotonen Sequenzen zu verlieren ...“ (Zollinger, 2007, S. 65). [3]	IP4:	„... durch Hyperaktivität auffallen... wechseln dauernd von einem Spiel zum andern.“ (86-87)
	Einzelspiele	„Im Freispiel spielen viele Kinder mit Sprachverständnisschwierigkeiten am liebsten alleine“ (Mathieu, 2008a, S. 47). [2]	IP5:	„... verknüpft aber die Handlungen nicht miteinander.“ (83-84)
	Rollenübernahme	„Manche Kinder spielen ‚scheinbar‘ Rollenspiel, indem sie eine Rolle wie die des Babys oder des Hundes übernehmen“ (Mathieu, 2008a, S. 47).	IP6:	„... Gegenstände viel wichtiger sind... einfach die Gegenstände in eine Tasche packt und wieder auspackt.“ (80-82)
			IP1:	„... wo es etwas für sich alleine machen kann. Zum Beispiel malen, basteln ...“ (24-25)
			IP3:	„Sie spielen eher für sich.“ (31) [3]
			IP4:	„... sehr für sich spielen und nicht gut mit anderen zusammen spielen können... mit Autos, Puzzles oder nur Malen.“ (82-84)
			IP5:	„... schlecht mit den andern Kindern zusammen spielen können. Es fällt ihnen schwer ein Spiel zu planen ...“ (66-67) [2]
			IP6:	„Sie spielen wahrscheinlich weniger mit den anderen Kindern zusammen ...“ (30)
		IP1:	„... ihre eigenen Rollen. Vielleicht das Baby oder der Hund.“ (54)	
		IP2:	„... können keinen Dialog machen fürs Rollenspiel.“ (52-53) [3]	
		IP4:	„... immer eine Rolle haben. Zum Beispiel der Hund oder das Baby ...“ (90)	
		IP5:	„... Rollen, welche keine Planung erfordern. Häufig sind diese Rollen der Hund oder das Baby.“ (71-72) [2]	
		IP6:	„... den Hund oder das Baby spielt ...“ (36) [2]	

	Spielroutine		<p>IP1: „Und durchs Zuschauen etc. So ein Rollenspiel wird ja immer wieder ähnlich gespielt, dann kennt man die Aufgaben der Rollen.“ (56-58)</p> <p>IP2: „... wählen ein ihnen gut bekanntes Spiel... geringen Entdeckungsdrang aufweisen ...“ (122-123) [3]</p> <p>IP4: „Die Kinder machen jeweils immer eher das Gleiche, wenn sie etwas entdeckt und verstanden haben.“ (92-93)</p>
<b>Verhalten in Kreissituationen</b>	Nichteingehen auf Spielvorschläge	„Beim Spielen bestimmen sie den Ablauf und gehen auf Vorschläge der Spielpartner wenig ein“ (Amorosa & Noterdaeme, 2003, S. 11).	<p>IP3: „Die spielen dann miteinander, das betroffene Kind ist dabei, spielt aber eher für sich.“ (36-37)</p> <p>IP6: „Es nimmt nicht viel Bezug auf das, was andere sagen.“ (45) [2]</p>
	Aktivität	„Einige Kinder werden dadurch unruhig und stören die anderen Kinder“ (Mathieu, 2008a, S. 48). [3]	<p>IP1: „... und macht etwas anderes.“ (62-63) [2]</p> <p>IP2: „... rumturnen, die total ablenkbar sind.“ (88)</p> <p>IP4: „... Aufmerksamkeitsprobleme zeigt, Blödsinn macht ...“ (7) [3]</p> <p>IP5: „... körperlicher Unruhe.“ (24) [2]</p> <p>IP6: „... wenn es bei der Geschichte nicht dabei bleiben kann.“ (132-133)</p>
	Passivität	„Andere ... bleiben passiv und sitzen einfach ruhig und still da“ (Mathieu, 2008a, S. 48). [2]	<p>IP1: „... schweift es ab ...“ (62)</p> <p>IP2: „... still und hören einfach zu.“ (81)</p> <p>IP4: „... beim Geschichten zuhören unkonzentriert scheint... verträumt ist.“ (6-7) [3]</p> <p>IP5: „... nicht zuhören, verträumt sein ...“ (60)</p> <p>IP6: „... wenn es bei der Geschichte nicht dabei bleiben kann.“ (132-133)</p>
	Mündliche Beteiligung	„Wenn im Anschluss ans Erzählen über die Geschichte gesprochen wird, kann sich das Kind nicht beteiligen“ (Mathieu, 2008a, S. 48). [2]	<p>IP1: „... etwas aus der Geschichte nachfragt, merkt man, dass sie nicht verstanden worden ist.“ (67-68)</p> <p>IP3: „... eher zurückhaltend.... melden sich eher weniger als andere.“ (46-47)</p>
	Inadäquate Reaktion	„... dass es mitten in der Geschichte aufsteht und eine beschriebene Tätigkeit ausführt“ (Zollinger, 2007, S. 65).	<p>IP5: „Sie versuchen immer eine Handlung zu machen als Reaktion.... Sie versuchen alles in eine Handlung umzusetzen und können nicht warten bis man alles erzählt halt.“ (19-23)</p>



	Wenig Interesse am Vorlesen	„Meist haben sie kein Interesse am Vorlesen altersentsprechender Bücher, während sie Bücher mit Bildern gern anschauen“ (Amorosa & Noterdaeme, 2003, S. 11). [2]	IP2: „Es sind oft diese Kinder, welche reinterden, wenn ein neues Bild kommt.... Sie wollen nur die einzelnen Bilder betrachten ...“ (91-94)
<b>Soziales Verhalten</b>	Aktiver Rückzug	„Einige der Kinder ziehen sich schnell zurück und beschäftigen sich gerne allein“ (Amorosa & Noterdaeme, 2003, S. 11).	IP1: „... bestimmt unsicher und es zieht sich vielleicht auch zurück. Es integriert sich nicht sehr.“ (6-7) [3] IP2: „... auf Rückzug sind oder ruhig sind ...“ (42) IP3: „... nicht auf die Kinder zugehen.“ (31) [2] IP6: „... oder wegläuft ...“ (81) [2] IP6: „... das alles steuert ...“ (142)
	Dominanz	„Andere dominieren das Geschehen, kommen mit Bildern oder Geschichten, die sie zeigen oder erzählen möchten“ (Amorosa & Noterdaeme, 2003, S. 11).	
	Passivität		IP1: „... lassen sich umherziehen und schubsen.“ (9-10) [2] IP3: „... waren eher ruhige Kinder.... eher zurückhaltend sind ...“ (29-31) [3] IP4: „... im Verhalten verträumt ...“ (156) IP5: „... sich ein Kind als Helfer suchen, wo sie wissen, dieses ist sehr kompetent.“ (90) IP6: „... immer wieder aussteigt, herumzuschaut, nicht mithört, wenn es gelangweilt scheint ...“ (80) [2]
<b>Kommunikationsverhalten</b>	Störendes Verhalten		IP1: „... die anderen werden eher aggressiv, stören, ärgern jemanden.“ (101) [2] IP2: „Sie spielen immer den Clown, blödeln rum ...“ (44) [2] IP4: „Also im Verhalten.... hyperaktiv.“ (156) IP6: „... und spielen den Klassenclown.“ (142)
	Nein-Sagen		IP4: „Es gibt auch Kinder, die tendenziell eher Nein als Ja sagen.“ (13-14)
	Inhaltslose Kommentare	„Meist sind die Äusserungen nur Kommentare, die handlungsbegleitend eingesetzt werden“ (Mathieu, 2000, S. 103). [2]	

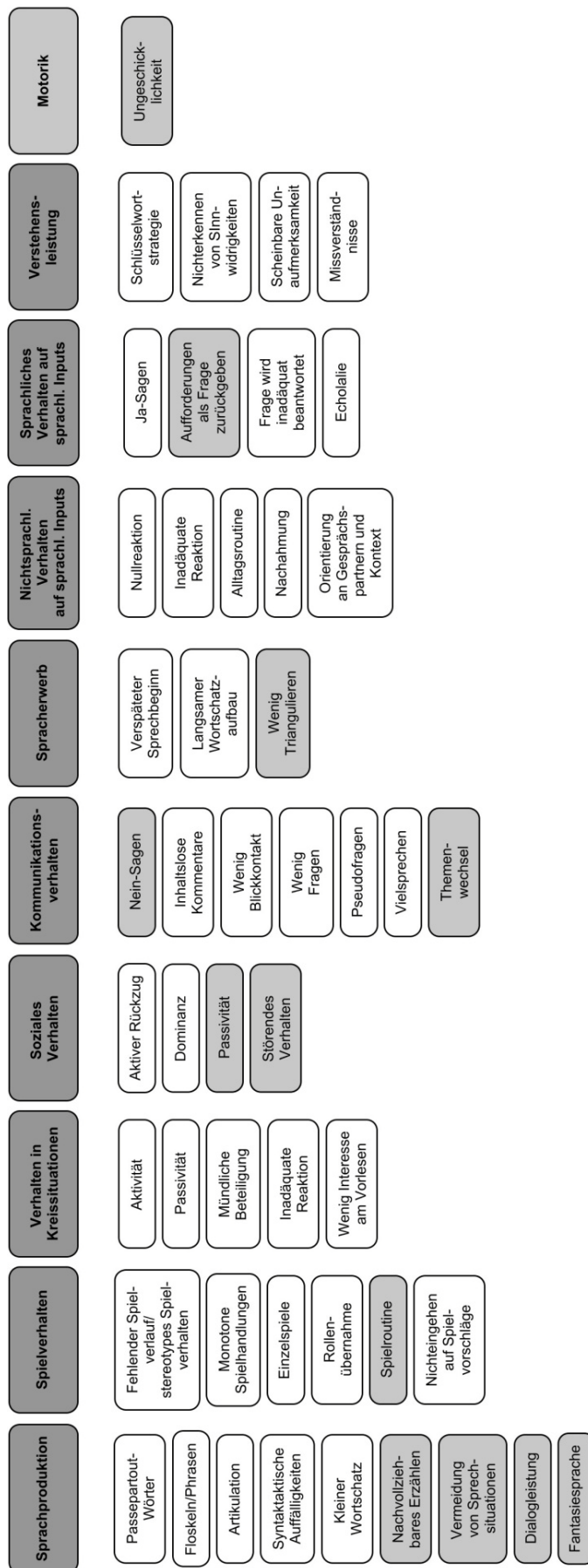
	Wenig Blickkontakt	„Wenig Blickkontakt“ (Brügge & Mohs, 2007, S. 73).		
	Wenig Fragen	„Im Alter von 3-4 Jahren keine Fragen“ (Brügge & Mohs, 2007, S.73). [2]	IP2: IP5: IP6:	„... einfach nicht nachfragen ...“ (160-161) „... gar nicht versucht, mit Hilfe der Sprache zu kommunizieren, es stellt keine Fragen.“ (194-195) „... wenig fragt oder nicht nachfragt ...“ (14-15) [3]
	Pseudofragen	„... Pseudofragen, (Fragen die gestellt werden, ohne an der Antwort interessiert zu sein) ...“ (Mathieu, 2008b, S. 9). [4]	IP4:  IP5:  IP6:	„Und auch wenn Kinder ganz viele Fragen stellen, an der Antwort aber eigentlich nicht interessiert sind.“ (15-16) [2] „...wenn das Kind ‚Wieso?‘ fragt und man antwortet darauf.... Wenn es aber einfach so in regelmässigen Abständen kommt, dann ist es eher befremdlich.“ (166-169) „... stereotype Fragen ...“ (109) [2]
	Vielsprechen	„... das ‚Vielsprechen‘ (Sprechen ohne dem Gegenüber wirklich etwas mitteilen zu wollen)“ (Mathieu, 2008b, S. 9).		
	Themenwechsel		IP6:	„... oder wählt andere Themen.“ (48)
<b>Spracherwerb</b>	Verspäteter Sprechbeginn	„Die Anzahl der produzierten Wörter bleibt deshalb oft bis zum Alter von drei Jahren beschränkt auf fünf oder zehn, was dann als verspäteter Sprechbeginn bezeichnet wird“ (Zollinger, 1994, S. 115). [3]	IP1:  IP5:	„... wenn es nicht anfängt auch mal so ein paar Wörter zu sprechen ...“ (2) „... dass der Spracherwerb verzögert ist ...“ (198-199)
	Langsamer Wortschatzaufbau	„Ein Teil der Kinder lernt nur sehr langsam neue Wörter dazu“ (Amorosa & Noterdaeme, 2003, S. 10). [2]	IP5:	„... der Wortschatz nicht zunimmt ...“ (199)
	Wenig Triangulieren		IP2:	„... das Triangulieren fehlt.... dadurch auch der Blickkontakt erschwert.“ (4-6) [2]
<b>Nichtsprachl. Verhalten auf sprachl. Inputs</b>	Nullreaktion	„Fehlende ... Reaktion auf sprachliche Aufgaben“ (Brügge & Mohs, 2007, S. 73). [3]	IP3: IP4:	„Wenn man einen Auftrag gibt.... die blieben dann einfach sitzen.“ (15-16) [3] „Das Nicht-Gehorchen ist auch ein wichtiges Symptom. Man sagt teilweise x-Mal zu einem Kind ‚Los emal zue‘ .... Das Kind hört schon zu, aber es

				<p>versteht nicht und gehorcht deshalb nicht.“ (193-195)</p> <p>„... gar nicht reagieren.“ (17-18) [2]</p> <p>„... bei einem Auftrag zögert ... oder es macht nichts ...“ (3-4) [5]</p> <p>„... dass es nicht das macht, wozu er ja gesagt hat.“ (13) [3]</p> <p>„... etwas falsch machen ...“ (6) [5]</p> <p>„... es macht etwas anderes ...“ (4) [3]</p>
Inadäquate Reaktion	<p>„In der Spielgruppe und später im Kindergarten ... können Kinder mit Sprachverständnisdefiziten durch ... nicht adäquates Reagieren auf Aufforderungen auffallen“ (Mathieu, 2000, S. 85). [4]</p>	IP5: IP6:		
Alltagsroutine	<p>„Handeln in vertrauten Situationen so wie es normalerweise üblich ist“ (Buschmann &amp; Jooss, 2011, S. 22).</p>	IP2: IP3: IP4: IP6:	<p>„... reagieren immer so, wie es ihnen bekannt ist.“ (135)</p> <p>„Sie machen dann einfach das, was sich schon eingespielt hat.“ (73-74)</p> <p>„Gewisse Kinder wissen dann einfach, in welchen Situationen was gemacht oder verlangt wird.“ (104-105) [2]</p> <p>„... kennt dort die Alltagsrituale ...“ (59)</p>	
Nachahmung	<p>„Über das Schauen und Beobachten kommt man zu den Informationen, die mittels Sprache nicht zugänglich waren. ... beobachtet das Kind was alle Kinder tun und tut dann dasselbe“ (Mathieu, 2008b, S. 9). [2]</p>	IP1: IP2: IP3: IP4: IP5:	<p>„... einfach zuhört, ruhig und im Hintergrund ist, zuschaut, wie andere Kinder etwas machen.... Sie finden so heraus, wie sie etwas machen können.“ (82-84) [2]</p> <p>„... orientieren sich stark an den anderen.“ (16) [3]</p> <p>„... einfach herum stehen, vielleicht bei den anderen Kindern schauen, was die so machen.“ (3-4) [3]</p> <p>„... immer zuerst schauen was die anderen machen.“ (21-22) [2]</p> <p>„Bei Aufforderungen zum Beispiel immer schauen, was die anderen Kinder machen ...“ (58-59)</p>	
Orientierung an Gesprächspartnern und Kontext	<p>„Starke Orientierung am Kontext sowie an Gestik und Mimik des Gesprächspartners“ (Buschmann &amp; Jooss, 2011, S. 22). [2]</p>	IP1: IP2: IP3: IP4:	<p>„Wenn man aber etwas ohne Zusammenhang sagt, oder ohne zu zeigen, dann geht es erst recht nicht mehr.“ (78-79)</p> <p>„Weil verbales Erklären alleine nützt nichts.“ (39)</p> <p>„... Handzeichen, Gestik, Mimik.... da schauen sie drauf.“ (18-19) [2]</p> <p>„Aber wenn man in der Alltagskommunikation ohne Zeigen und ohne Blickkontakt etwas sagt wie ...“</p>	

					<p>dann ist es meistens so, dass sie den nächstbesten Gegenstand geben und diesen Bezug noch nicht herstellen können.“ (58-60) [2]</p> <p>„... immer wieder in die Augen des Gegenübers schaut, um zu sehen, ob es die Aufgabe richtig gemacht hat, also viel Rückversicherung sucht ...“ (13-14) [2]</p> <p>„... extreme Ja-Sager ...“ (11) [3]</p> <p>„... viel Ja sagen.... Oder auch Nicken.“ (13-14) [3]</p> <p>„... die Kinder immer Ja sagen.“ (15) [3]</p> <p>„... Ja-Sagen ...“ (12-13) [2]</p> <p>„... die einem jede Aufforderung als Frage zurückgeben.“ (16-17) [2]</p> <p>„... Antworten, die nicht dazu passten.“ (70)</p> <p>„... unangepasste Antworten ...“ (184)</p> <p>„Wenn man eine Frage stellt, kann es nicht entsprechend antworten.“ (24-25)</p> <p>„... Sätze nachsprechen, aber nicht so richtig verstehen was sie sagen.“ (113-114) [2]</p>
				IP6:	
<b>Sprachl. Verhalten auf sprachl. Inputs</b>	Ja-Sagen		„Eine andere Strategie besteht darin, auf Fragen immer zuerst mit ‚Ja‘ zu antworten“ (Mathieu, 2008a, S. 49). [7]	IP2: IP4: IP5: IP6:	
	Aufforderungen als Frage zurückgeben			IP4:	
	Frage wird inadäquat beantwortet		„Stellt man Fragen, dann bekommt man Antworten, die zum Thema passen aber nicht genau zur gestellten Frage“ (Amorosa & Noterdaeme, 2003, S. 11).	IP1: IP2: IP6:	
	Echolalie		„Sehr viele Äußerungen sind zudem direkte Repetitionen von dem, was die Gesprächspartnerin eben gesagt hat“ (Zollinger, 2007, S. 61). [4]	IP5:	
	Schlüsselwortstrategie		„Da unsere Umgangssprache hochgradig redundant ist, lässt sich diese Strategie der sogenannten <i>Schlüsselwort-Interpretation</i> für sehr viele kommunikative Ereignisse erfolgreich anwenden und ist häufig bis zum Kindergartenalter zu beobachten“ (Zollinger, 1994, S. 115). [5]	IP2: IP3: IP4:	
<b>Verstehensleistung</b>	Nichterkennen von Sinnwidrigkeiten		„Nichterkennen von Sinnwidrigkeiten“ (Schrey-Dern, 2006, S. 17).		

	Scheinbare Unaufmerksamkeit	„Scheinbares Nichtzuhören, wenn mit ihnen gesprochen wird“ (Buschmann & Jooss, 2011, S. 22).	IP1: IP3: IP6:	<p>„... dies geht dann nicht, dann denkt man: Es hat nicht zugehört.“ (75)</p> <p>„... nicht zuhören oder weglaufen ...“ (11) [2]</p> <p>„... verhält sich wie unkonzentriert ...“ (22)</p>
Missverständnisse	„Missverständnisse“ (Amorosa & Noterdaeme, 2003, S. 10).	IP3:	<p>„... dann sagt jemand etwas und ein anderes Kind versteht es nicht oder falsch, dann kann es schnell mal Streit geben.“ (22-23)</p>	
<b>Motorik</b>	Ungeschicklichkeit		IP1:	<p>„... meist eher tollpatschig, fallen häufiger um. Auch beim Gleichgewicht muss man manchmal helfen.... sondern hastig und unvorsichtig.“ (105-108)</p>

### 3.4 Grafik: Überblick zu Über- und Unterkategorien



## **4 Erarbeitung der Entscheidungshilfe**

### **4.1 Auswahl der Kategorien zu den ausschlaggebenden Items**

- Nullreaktion
- Inadäquate Reaktion
- Ja-Sagen

### **4.2 Auswahl der Kategorien zu den beobachtbaren Items**

- Passepartout-Wörter
- Einzelspiele
- Rollenübernahme
- Aktivität
- Störendes Verhalten
- Passivität
- Passivität
- Aktiver Rückzug
- Nachahmung
- Orientierung an Gesprächspartnern und Kontext
- Pseudofragen
- Frage wird inadäquat beantwortet
- Schlüsselwortstrategie

### **4.3 Auswahl der Kategorien zu den bekräftigenden Items**

- Floskeln/Phrasen
- Artikulation
- Syntaktische Auffälligkeiten
- Nachvollziehbares Erzählen
- Echolalie
- Fehlender Spielverlauf/stereotypes Spielverhalten
- Verspäteter Sprechbeginn
- Scheinbare Unaufmerksamkeit

#### 4.4 Auswahl der Kategorien zu den verworfenen Items

- Kleiner Wortschatz
- Vermeidung von Sprechsituationen
- Dialogleistung
- Fantasiesprache
- Monotone Spielhandlungen
- Spielroutine
- Nichteingehen auf Spielvorschläge
- Mündliche Beteiligung
- Inadäquate Reaktion
- Wenig Interesse am Vorlesen
- Dominanz
- Nein-Sagen
- Inhaltslose Kommentare
- Wenig Blickkontakt
- Wenig Fragen
- Vielsprechen
- Themenwechsel
- Langsamer Wortschatzaufbau
- Wenig Triangulieren
- Alltagsroutine
- Aufforderungen als Frage zurückgeben
- Nichterkennen von Sinnwidrigkeiten
- Missverständnisse
- Ungeschicklichkeit



## 4.5 Formulierung der Items, Version 1

### **Ausschlaggebende Items:**

1. Das Kind zeigt eine Reaktion, wenn man mit ihm spricht.
2. Das Kind reagiert den Aufforderungen angemessen.
3. Das Kind beantwortet Fragen nicht immer mit Ja.

### **Beobachtungs-Items:**

4. Das Kind benutzt selten Wörter wie dinsda, dasda und da.
5. Das Kind spielt oft und gerne mit anderen Kindern.
6. Das Kind übernimmt im Rollenspiel auch andere Rollen als das Baby oder das Haustier.
7. Das Kind hört im Kreis aufmerksam zu und zappelt nicht auf dem Stuhl herum.
8. Das Kind zieht sich selten von den anderen Kindern zurück.
9. Das Kind kann ohne bei anderen Kindern nachzuschauen die Aufforderung ausführen.
10. Das Kind braucht keine mimischen und gestischen Unterstützungen um sein Gegenüber zu verstehen.
11. Wenn das Kind Fragen stellt ist es stets an der Antwort interessiert.
12. Das Kind kann Fragen angemessen beantworten.
13. Das Kind versteht ganze Aufforderungen und nicht einzelne Schlüsselwörter.

### **Bekräftigende Items:**

14. Das Kind produziert grammatikalisch korrekte nachvollziehbare Sätze.
15. Das Kind benutzt selten Floskeln wie...
16. Das Kind kann für längere Zeit am Spiel dran bleiben.
17. Das Kind wiederholt das Gesagte des Gegenübers nicht.
18. Das Kind ist immer aufmerksam dabei.

### **Weitere Faktoren:**

Anamnese: Artikulation, Sprechbeginn, Alltagsroutine.

## 4.6 Formulierung der Items, Version 2

### Ausschlaggebende Items:

1. Das Kind zeigt eine Reaktion, wenn es angesprochen wird.
2. Das Kind reagiert angemessen auf Aufforderungen.  
Fehlerbeispiel: Es holt einen Bleistift, anstatt einen Farbstift.
3. Das Kind beantwortet Alternativ- und offene Fragen nicht mit Ja.  
Fehlerbeispiel: „Hast du einen Hund oder eine Katze?“ – „Ja“

### Beobachtungssitems:

4. Das Kind kann sich ausdrücken, ohne sich auf Wörter wie „Dings“, „dasda“ und „da“ stützen zu müssen.
5. Das Kind spielt oft und gerne mit anderen Kindern.
6. Das Kind übernimmt im Rollenspiel auch andere Rollen als die des Babys oder des Haustieres.
7. Das Kind scheint im Kreis aufmerksam zuzuhören und nicht abzuschweifen.
8. Das Kind kann beim Geschichtenerzählen ruhig und still auf seinem Stuhl sitzen.
9. Das Kind hat nicht die Rolle des zurückgezogenen Kindes.
10. Das Kind kann eine Anweisung ausführen, ohne sich an anderen Kindern orientieren zu müssen.
11. Das Kind versteht Gesagtes ohne den dazu passenden Kontext, mimische oder gestische Unterstützungen.  
Fehlerbeispiel: Es bringt die Schere nur, wenn zusätzlich zur verbalen Aufforderung auf die Schere gezeigt wird.
12. Wenn das Kind Fragen stellt, scheint es an der Antwort interessiert zu sein.
13. Das Kind kann Fragen angemessen beantworten.
14. Das Kind reagiert auf Gesagtes nicht nur nach Schlüsselwörtern.  
Fehlerbeispiel: Ausserhalb der Essenszeit hört das Kind die Aussage „Heute gibt es Bratwurst zum Mittagessen“ und setzt sich daraufhin an den Mittagstisch.

### Bekräftigende Items:

- **Sprachproduktion:** Die Äusserungen sind grammatikalisch inkorrekt und nicht nachvollziehbar. Das Kind benutzt vermehrt Floskeln wie „gömmer“ und „tüemer“. Es wiederholt Gesagtes und spricht undeutlich.
- **Spielverhalten:** Das Kind wechselt nach kurzer Zeit immer wieder den Spielort.
- **Aufmerksamkeit:** Das Kind wirkt unkonzentriert, so dass man denkt es hört nicht zu.
- **Anamnese:** Verspäteter Sprechbeginn

## 4.7 Formulierung der Items, Version 3

### Ausschlaggebende Items:

1. Das Kind zeigt eine Reaktion, wenn es angesprochen wird.
2. Das Kind reagiert angemessen auf Aufforderungen.  
Fehlerbeispiel: Es holt einen Bleistift, anstatt einen Farbstift.
3. Das Kind beantwortet Alternativ- und offene Fragen nicht mit Ja.  
Fehlerbeispiel: „Hast du einen Hund oder eine Katze?“ – „Ja“

### Beobachtungsitems:

4. Das Kind kann sich ausdrücken, ohne sich auf Wörter wie „Dings“, „dasda“ und „da“ stützen zu müssen.
5. Das Kind spielt oft und gerne mit anderen Kindern.
6. Das Kind übernimmt im Rollenspiel auch andere Rollen als die des Babys oder des Haustieres.
7. Das Kind scheint im Kreis aufmerksam zuzuhören und nicht abzuschweifen.
8. Das Kind kann beim Geschichtenerzählen ruhig und still auf seinem Stuhl sitzen.
9. Das Kind hat nicht die Rolle des zurückgezogenen Kindes.
10. Das Kind kann eine Anweisung ausführen, ohne sich an anderen Kindern orientieren zu müssen.
11. Das Kind versteht Gesagtes ohne den dazu passenden Kontext, mimische oder gestische Unterstützungen.  
Fehlerbeispiel: Es bringt die Schere nur, wenn zusätzlich zur verbalen Aufforderung auf die Schere gezeigt wird.
12. Wenn das Kind Fragen stellt, scheint es an der Antwort interessiert zu sein.
13. Das Kind kann Fragen angemessen beantworten.
14. Das Kind reagiert auf Gesagtes nicht nur nach Schlüsselwörtern.  
Fehlerbeispiel: Ausserhalb der Essenszeit hört das Kind die Aussage „Heute gibt es Bratwurst zum Mittagessen“ und setzt sich daraufhin an den Mittagstisch.

### Bekräftigende Items:

- **Sprachproduktion:** Die Äusserungen sind grammatikalisch fehlerhaft und schwer bis nicht nachvollziehbar. Das Kind benutzt vermehrt Floskeln wie „gömmmer“ und „tüemer“. Es wiederholt Gesagtes und spricht undeutlich.
- **Spielverhalten:** Das Kind wechselt nach kurzer Zeit immer wieder den Spielort. Das Spiel enthält keinen Handlungsverlauf und erscheint eintönig.

- **Aufmerksamkeit:** Das angesprochene Kind erscheint unkonzentriert. Man denkt, es hört nicht zu.
- **Anamnese:** Anamnese: Das Kind begann erst spät, erste Wörter zu äussern. Mit 2;0 Jahren produzierte das Kind weniger als 50 Wörter und keine Wortkombinationen.

## 4.8 Formulierung der Items, Version 4

### Ausschlaggebende Items:

Ja    Nein

- Das Kind zeigt eine Reaktion, wenn man es anspricht.
- Das Kind reagiert angemessen auf Aufforderungen.  
Fehlerbeispiel: Es holt einen Filzstift, anstatt einen Farbstift.
- Das Kind antwortet korrekt auf Alternativ- und offene Fragen und nicht mit Ja.  
Fehlerbeispiel: „Hast du einen Hund oder eine Katze?“ – „Ja.“

### Beobachtungssitems:

Ja    Nein

- Das Kind kann Alltagswörter oder ihm bekannte Ausdrücke verwenden, ohne sich auf Wörter wie „Dings“, „dasda“ und „da“ stützen zu müssen.
- Das Kind spielt oft und gerne mit anderen Kindern.
- Das Kind übernimmt im Vater-Mutter-Kind-Rollenspiel unterschiedliche Rollen. Es wählt nicht nur die Rolle des Babys oder des Haustieres.
- Das Kind scheint im Kreis aufmerksam zuzuhören und zeigt verständnisbezeugende Reaktionen (Nicken, Kommentieren, Fragen).
- Das Kind kann beim Geschichtenerzählen ruhig und still auf seinem Stuhl sitzen.  
Fehlerbeispiel: Das Kind stört, indem es unruhig wird, aufsteht oder seinen Nachbarn schubst.
- Das Kind sucht den Kontakt mit anderen Kindern. Es zieht sich nicht ungewöhnlich oft zurück.
- Das Kind kann eine Anweisung ausführen, ohne sich an den anderen Kindern zu orientieren.
- Das Kind versteht Gesagtes ohne die dazu passende Situation, sowie ohne mimische oder gestische Unterstützungen.  
Fehlerbeispiel: Es bringt die Schere nur, wenn zusätzlich zur verbalen Aufforderung auf die Schere gezeigt wird.
- Wenn das Kind Fragen stellt, ist es an der Antwort interessiert.
- Das Kind kann Fragen angemessen beantworten.
- Das Kind reagiert auf Gesagtes angemessen. Es orientiert sich nicht nur an Schlüsselwörtern.  
Fehlerbeispiel: Die Erzieherin sagt zur Gruppe: „Später gehen wir in den Garten.“  
Das Kind geht sofort in die Garderobe und zieht sich die Schuhe an.

**Bekräftigende Items:**

- **Sprachproduktion:** Die Äusserungen sind grammatikalisch fehlerhaft und/oder inhaltlich schwer verständlich. Das Kind benutzt vermehrt Floskeln wie „Ich weiss nicht“ und „Kann ich nicht“. Es wiederholt Gesagtes und/oder spricht undeutlich.
- **Spielverhalten:** Das Kind wechselt nach kurzer Zeit immer wieder den Spielort. Das Spiel enthält keinen Handlungsverlauf und erscheint eintönig.
- **Aufmerksamkeit:** Das angesprochene Kind erscheint unkonzentriert. Man denkt, es hört nicht zu.
- **Anamnese:** Das Kind begann erst spät, erste Wörter zu äussern. Mit 2;0 Jahren produzierte das Kind weniger als 50 Wörter und keine Wortkombinationen.

## 4.9 Echogruppen-Feedbacks

### IP1:

- Bis zu den „Bekräftigenden Items“ finde ich es sehr verständlich,
- Bei der Sprachproduktion bin ich hängen geblieben. Ich persönlich hätte jetzt gerne ein konkretes Beispiel. Wortschatz gross oder klein... Satzstellung....
- Anamnese: Verspäteter Sprechbeginn, wann etwa?

### IP4:

- Die Zusammenstellung der Items ist insgesamt gut.
- Sie müssen aber noch (klarer) geordnet werden (in der vorliegenden Fassung sind Items zu Verständnis, Produktion, Spiel und Verhalten vermischt - ebenso wie Norm- und Störungsitems)
- Im ersten Abschnitt müssen die Inhalte definiert werden: konkret „welche Aufforderungen?“ (einfache, situationale, nicht- situationale und/oder absurde Aufforderungen?). Wenn möglich mit konkreten Beispielen angeben (was soll das Kind ausführen können?). Je nachdem, bis zu welchem Alter der Bogen geht, gehören auch komplexere Items in den Bogen (bspw. fragen zu einer kurzen Geschichte).
- Ganz allgemein: Man soll beschreiben, was das Kind kann (und nicht welche Fehler es macht...).

### IP5:

- Direkter formulieren (Korrekturvorschläge wurden von ihr direkt in das Dokument hineingeschrieben)
- Im zweiten Item Bleistift durch Filzstift ersetzen.
- Alternativfragen kann ein drei jähriges Kind nicht richtig beantworten. Wir sollen eventuell das Item mit Altersangaben differenzieren.
- Man soll beschreiben, was das Kind kann und nicht auf die Fehler verweisen. Es ist leichter für eine Beobachterin zu beurteilen, wenn sie weiss, was das Kind können sollte.
- Beim Rollenspiel den Kontext des Mutter-Vater-Kind-Spiels erwähnen.
- Item 8 würde sie streichen oder mit 7 zusammennehmen.
- Fehlerbeispiel bei 14 ist zu schwierig. Eventuell durch folgende Situation ersetzen: Die Lehrerin sagt: „Später gehen wir in den Garten“. Daraufhin steht ein Kind auf und geht nach draussen.
- „Bekräftigende Items“ sind teilweise zu undeutlich formuliert. (Korrekturvorschläge sind im Dokument markiert)
- Aufmerksamkeit ist zu schwammig.
- In Anamnese würde sie noch Interesse an Bilderbücher reinnehmen (Elternbefragung).

### IP6:

- Sie findet die „Ausschlaggebenden Items“ okay. Sie würde Bleistift durch Filzstift ersetzen, da Bleistift für Kindergartenkinder nicht relevant ist.
- Passepartout-Wörter: evt. Häufigkeitsangabe angeben und erwähnen, dass es bei Alltagswörter so ist (ihnen bekannte sollten sie verwenden können).
- Zurückgezogenes Kind: stille Kinder sind nicht zwingend auffällig, man müsste AKTIV hinzufügen; evt. in Kommunikationsbeispiel einfügen, Kinder fragen nicht nach
- Kontext durch Situation ersetzen, da der Fachausdruck für Beobachterinnen eventuell unverständlich ist.
- Item 7 & 12: sollte ist und nicht scheint heissen
- Schlüsselwortstrategie: anderes Beispiel ohne Zeitverständnis finden.
- Wir sollen nicht nachvollziehbar mit inhaltlich nicht verständlich ersetzen.
- Viele Kinder sagen „gömer“ „tüemer“. Daher sollen wir eher das Beispiel „weiss es nöd“ angeben.
- Wiederholt Gesagtes wortwörtlich (wiederholt vor allem auch Dinge, die für sie sinnlos sind)