

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik  
Departement 2 / Logopädie

**ENTWICKLUNG EINER SAMMLUNG METHODISCHER IDEEN**  
zur Förderung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen  
durch den



Handlungsorientierten Therapieansatz

**Bachelor-Arbeit**

Eingereicht von: Marianne Mäder und Claudia Suter  
Begleitung: Ursula Bänninger  
Abgabe: 9. Februar 2011

## **Abstract**

Im Rahmen des vorliegenden Entwicklungsprojekts entstand eine Sammlung methodischer Ideen zur Förderung von bestimmten pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen durch den Handlungsorientierten Therapieansatz HOT nach Weigl und Reddemann-Tschaikner.

Im Zentrum stand die Frage, wie die Handlungsphasen des HOT angepasst werden können, damit der Fokus auf der Förderung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen liegt.

Es wurden theoretisch abgestützte pragmatisch-kommunikative Kompetenzen hergeleitet, die sich mit dem HOT verbinden lassen und methodische Ideen entwickelt, die sich in die fünf Phasen des HOT integrieren lassen.

Anschliessend wurden einige dieser Ideen von Logopädinnen in der Therapie ausprobiert. In mündlichen Interviews wurde die Verständlichkeit und Umsetzbarkeit der Ideen erfragt und die erhaltenen Rückmeldungen wurden ausgewertet.

## Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	4
1. Einleitung .....	5
1.1 Einführung ins Thema .....	5
1.2 Begründung der Themenwahl .....	6
1.3 Fragestellung .....	7
1.4 Grenzen des Projekts .....	8
1.5 Aufbau der Arbeit .....	8
2 Forschungsprojekt .....	9
2.1 Methodisches Vorgehen .....	9
2.1 Projektablauf .....	11
3 Theoretischer Teil .....	12
3.1 Pragmatik .....	12
3.1.1 Der Ursprung der Pragmatik .....	12
3.1.2 Das Feld der Pragmatik .....	13
3.1.3 Sprechakttheorie .....	14
3.1.4 Implikaturtheorie .....	17
3.1.5 Relevanztheorie .....	19
3.1.6 Konversationsanalyse .....	19
3.1.7 Präsupposition, Kohärenz und Kohäsion .....	21
3.1.8 Zusammenfassung .....	23
3.2 Pragmatik und Spracherwerb .....	24
3.2.1 Die Bedeutung der Pragmatik für den Spracherwerb .....	24
3.2.2 Die Entwicklung der Pragmatik .....	27
3.2.3.1 Die Entwicklung der Pragmatik in Bezug auf den frühen Spracherwerb .....	28
3.2.3.2 Die Entwicklung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen ab ca. vier Jahren .....	31
3.2.3 Pragmatische Fähigkeiten .....	33
3.2.4 Spezifische Sprachentwicklungsstörungen (SSES) und Pragmatik .....	35
3.2.5 Auswirkungen eingeschränkter pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen .....	39
3.2.6 Diagnostik von pragmatischen Störung .....	41
3.3 Der Handlungsorientierte Therapieansatz HOT .....	46
3.3.1 Entstehung und Bedeutung .....	46
3.3.2 Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen .....	47
3.3.3 Handlungen im HOT .....	47
3.3.4 Zusammenhänge zwischen Handlung und Sprache .....	49
3.3.5 Verinnerlichung von Handlung und Sprache .....	50
3.3.6 Die Förderung der linguistischen Kompetenzen durch HOT .....	50

3.3.7	Förderung der pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten durch HOT .....	51
3.3.8	Multidimensionale Förderung.....	52
3.3.9	Methodische Vorgehensweise .....	53
3.3.10	Lernziele des HOT .....	54
4	Projektdurchführung .....	57
4.1	Grundsätzliche Überlegungen .....	57
4.1.1	Verwendung der Begriffe .....	57
4.1.2	Die Funktion des HOT .....	58
4.1.3	Die Zielgruppe.....	59
4.1.4	Die Grundidee.....	60
4.2	Didaktische Überlegungen.....	60
4.2.1	Material .....	60
4.2.2	Die Funktion der Spielfigur.....	61
4.2.3	Die Bildebene des HOT .....	61
4.3	Theoriegeleitete Auswahl von pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen, deren Förderung sich mit HOT verknüpfen lässt .....	62
4.3.1	Herleitung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen .....	62
4.3.2	Beschreibung der ausgewählten pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen.....	66
4.4	Kompetenzbereiche und Lernziele .....	69
4.5	Exemplarische Darstellung einer methodischen Idee aus der Sammlung.....	71
4.6	Evaluation der Sammlung methodischer Ideen zur Förderung pragmatisch- kommunikativer Kompetenzen.....	73
4.6.1	Auswahl und Beschreibung der Logopädinnen und der Kinder.....	73
4.6.2	Erprobung in der Praxis .....	74
4.6.3	Einschätzungsfragebogen .....	75
4.6.4	Interview.....	75
4.6.5	Datenauswertung.....	77
5	Beantwortung der Fragestellung.....	82
6	Entwicklungsperspektiven .....	84
7	Reflexion.....	85
8	Literaturverzeichnis.....	87
9	Abbildungsverzeichnis: .....	90
10	Tabellenverzeichnis: .....	90

## Vorwort

Wir blicken auf ein Jahr zurück, in dem wir uns intensiv dem Projekt der Entwicklung einer Sammlung methodischer Ideen zur Förderung bestimmter pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen durch HOT befassen haben. Der Verbindung zwischen dem Wissensgebiet der Pragmatik mit dem Handlungsorientierten Therapieansatz HOT nach Weigl und Reddemann-Tschaikner ging ein längerer Prozess voraus, bei dem wir verschiedene sprachliche Bereiche geprüft und wieder verworfen hatten. Das Gebiet der Pragmatik, dem wir uns von verschiedenen Seiten zu nähern versuchten, war kein leichtes Unterfangen war bei einem so komplexen und heterogenen Gebiet, war für uns vorerst Neuland. Dem Kernstück unsere Arbeit - der Sammlung methodischer Ideen zur Förderung von pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen wünschen wir, dass sie in der Praxis Verwendung finden kann und als brauchbar befunden wird.

Unser Dank gilt:

allen, die uns in dieser Zeit unterstützt und ertragen haben. Dies sind insbesondere unsere Partner und Familien, die in Küche, Haushalt und bei der Kinderbetreuung die Stellung gehalten und am Computer wertvolle Dienste geleistet haben

den Logopädinnen und Logopäden für ihr Engagement beim Ausprobieren der Ideen und die interessanten Gespräche und wertvollen Gedanken zur Weiterentwicklung der Ideen, sowie den beteiligten Therapiekindern

Frau J. Pfalzgraf, die uns bei der Suche nach Logopädinnen und Logopäden für die Evaluation tatkräftig unterstützt und sich auch selber daran beteiligt hat

der Begleiterin unserer Bachelorarbeit, Frau Ursula Bänninger, für die fachliche Unterstützung und die erlebnisreiche HOT- Projektwoche im Sommer 2010, wo unser Interesse am handlungsorientierten Therapieansatz geweckt wurde.

In unserer Arbeit bemühen wir uns wo möglich um geschlechtsneutrale Personenbezeichnungen. Dies war nicht immer möglich und in diesen Fällen haben wir uns für das in dieser Personengruppe überwiegende Geschlecht entschieden. Selbstverständlich sind mit den geschlechtsspezifischen Bezeichnungen aber immer beide Geschlechter gemeint.

# 1. Einleitung

## 1.1 Einführung ins Thema

Innerhalb unserer Ausbildung wurden die Bereiche Phonetik-Phonologie, Semantik-Lexik und Syntax-Morphologie ausführlich behandelt und es wurden die entsprechenden diagnostischen Möglichkeiten und therapeutischen Massnahmen, die bei Störungen angewendet werden, aufgezeigt. Die pragmatisch-kommunikative Sprachebene hingegen tauchte nur am Rande auf, obwohl die Beschreibung der Symptomatik einer pragmatisch-kommunikativen Störung mit „Schwierigkeiten im Gebrauch von Sprache: Sprache kann nicht oder nur eingeschränkt den momentanen Bedürfnissen und Erfordernissen entsprechend angewendet werden“ (Kolonko, 2007, S. 2) als Einschränkung einer grundlegenden sprachlichen Fähigkeit bezeichnet werden muss. Wenn die Pragmatik zur Sprache kam, dann trat sie am ehesten in Verbindung mit der formalen Ebene der Grammatik und mit prosodischen Komponenten auf (vgl. Kölliker Funk, 2008, S. 2). Gemessen an der unbestrittenen Bedeutung dieser basalen Sprachebene, war unser Wissen darüber minim. Antworten auf folgende Fragen drängten sich uns auf.

Wie wird Pragmatik erworben?

Was versteht man unter einer pragmatischen Störung?

Wie zeigt sich konkret das Sprachverhalten eines Kindes mit einer pragmatischen Störung?

Was haben wir uns unter spezifischen pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen vorzustellen?

Wie können allfällige Defizite erfasst werden?

Welche therapeutischen Möglichkeiten zur Förderung stehen zur Verfügung?

Als wir uns in die Thematik einzuarbeiten begannen, erkannten wir, dass wir es mit einem äusserst interessanten Gebiet zu tun hatten, dessen Aufarbeitung jedoch gerade im deutschen Sprachraum noch grosse Lücken aufweist.

## 1.2 Begründung der Themenwahl

In den Praktika hatten wir einige Erfahrungen mit dem Handlungsorientierten Therapieansatz HOT nach Weigl und Reddemann-Tschaikner sammeln können. Zusätzlich hatten wir an einer Projektwoche teilgenommen, wo wir in Kleingruppen verschiedene HOT-Sequenzen mit Schulkindern durchführten. Unsere positiven Erfahrungen, die wir mit diesem Therapieansatz machen durften, bewogen uns dazu, uns in dieser Arbeit vertieft damit auseinanderzusetzen.

Dem Handlungsorientierten Therapieansatz HOT nach Weigl und Reddemann-Tschaikner wollten wir eine sprachliche Ebene gegenüberstellen und uns mit der Frage beschäftigen, ob und wie es möglich sei, diese Sprachebene durch diesen Therapieansatz speziell zu fördern. Unsere anschließenden Überlegungen führten uns zum Bereich der Pragmatik, die den „Wirkungs- und Handlungsaspekt von Sprache“ untersucht (Grohnfeldt, 2007, S. 253), sich also damit befasst, wie mit Sprache gehandelt wird und welche Wirkung Sprache erzielt. Pragmatik versteht Sprache nicht als Mittel zum Selbstzweck, sondern als unser Kommunikationsmittel und definiert den Sprachbegriff sehr weit, da sämtliche auch nonverbalen Mittel eingeschlossen werden. Die Verbindung der Pragmatik als Sprachhandlungsebene mit einem Therapieansatz, bei dem die Handlung ein elementarer Bestandteil ist, erschien uns somit naheliegend. Recht schnell erkannten wir, dass für die Therapie von pragmatisch-kommunikativen Störungen bei Kindern eigentlich keine Verfahren existieren und dass auch die diagnostischen Möglichkeiten sehr begrenzt sind und „zur Einschätzung des sprachlich-kommunikativen Entwicklungsstands ... in der Praxis der Rückgriff auf subjektives Erfahrungswissen [bleibt]“ (Spreen-Rauschberger, 2003, S. 91). Es scheint also tatsächlicher Bedarf nach geeigneten Vorschlägen vorhanden zu sein.

Neben diesen theoretischen Überlegungen stand für uns ausser Frage, dass es sich um eine praktisch orientierte Arbeit handeln sollte und dass wir ein Produkt entwickeln wollten. Deshalb wollten wir unsere Erkenntnisse, wie der Handlungsorientierte Therapieansatz HOT nach Weigl und Reddemann-Tschaikner umgesetzt werden muss, damit die pragmatische Ebene betont und vielleicht sogar gefördert werden kann, direkt in methodische Ideen zur Förderung von bestimmten pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen umsetzen.

### 1.3 Fragestellung

Bezugnehmend auf unsere vorherigen Ausführungen, formulierten wir folgende Forschungsfrage:

Wie können die Handlungsphasen des Handlungsorientierten Therapieansatzes HOT nach Weigl und Reddemann-Tschaikner angepasst werden, damit der Fokus der gesamten Therapiesequenz auf der Förderung bestimmter pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen liegt?

Zur Klärung dieser Forschungsfrage, mussten wir auch die folgenden Fragen einbeziehen:

- Lassen sich in der Literatur konkrete pragmatisch-kommunikative Kompetenzen finden?
- Ist es überhaupt sinnvoll, pragmatisch-kommunikative Kompetenzen mit dem Handlungsorientierten Therapieansatz HOT von Weigl und Reddemann-Tschaikner zu verbinden?
- Ist es möglich, diese angemessen in den Handlungsorientierten Therapieansatz HOT nach Weigl und Reddemann-Tschaikner einzubauen?

Mit Handlungsorientiertem Therapieansatz HOT meinen wir den Therapiesansatz den Irina Weigl und Marianne Reddemann-Tschaikner in ihrem gleichnamigen Buch vorstellen. Wir werden teilweise die Abkürzung HOT dafür verwenden.

Mit Handlungsphase bezeichnen wir eine oder mehrere der fünf Phasen, in die der Handlungsorientierte Therapieansatz HOT gegliedert ist.

Bei pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen handelt es sich um definierte pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten.



## **1.4 Grenzen des Projekts**

Natürlich sind unserem Projekt auch Grenzen gesetzt. Es wird uns nicht möglich sein, für alle erdenklichen pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen eine Idee zu entwickeln. Wir werden uns auf eine Auswahl beschränken, die sowohl theoretisch abgestützt ist und bei der auch die Verbindung mit dem HOT nachvollziehbar ist. Auch wird es leider nicht möglich sein, anhand der Ergebnisse der Befragung der Logopädinnen, die Ideensammlung weiterzuentwickeln. Den besonders interessanten Aspekt, ob sich durch den Einsatz der Sammlung methodischer Ideen zur Förderung bestimmter pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen während einem Therapieverlauf über mehrere Wochen eine positive Aussage über die Wirkung machen lässt, können wir ebenfalls nicht berücksichtigen.

## **1.5 Aufbau der Arbeit**

Nach der Einleitung und der Beschreibung des methodischen Vorgehens folgt der theoretische Teil. Dieser umfasst den Ursprung und das Feld der Pragmatik und es werden die Sprechaktheorie, die Implikaturtheorie und die Relevanztheorie dargestellt. Weiter werden wichtige Aspekte der Konversationsanalyse erläutert und es wird auf die Begriffe Präsupposition, Kohärenz und Kohäsion eingegangen. Danach beleuchten wir die Pragmatik im Zusammenhang mit dem Spracherwerb. Nach einer Übersicht über die Entwicklung der Pragmatik und der Beschreibung zentraler pragmatischer Kompetenzen, beschreiben wir den Zusammenhang zwischen Pragmatik und Spezifischer Sprachentwicklungsstörung. Weiter gehen wir auf Auswirkungen eingeschränkter pragmatischer Kompetenzen ein und stellen die Möglichkeiten zur Diagnostik von pragmatischen Störungen dar. Die letzten Kapitel des theoretischen Teils ist dem Handlungsorientierten Therapieansatz HOT nach Weigl und Reddemann-Tschaikner gewidmet. Neben der Entstehung und Bedeutung des HOT, kommen unter anderem die Zusammenhänge zwischen Handlung und Sprache, die Förderung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen durch HOT, sowie die methodische Vorgehensweise dieses Therapieansatzes zu Sprache. Danach folgen die ausführliche Beschreibung der Projektdurchführung, sowie die Evaluation der Sammlung methodischer Ideen zur Förderung bestimmter pragmatisch-kommunikativer Ideen. Die Beantwortung der Fragestellung, Ideen für die Weiterentwicklung der Sammlung und die Reflexion unseres Arbeitsprozesses beschliessen unsere Arbeit.

Zusätzlich ist das Produkt unseres Entwicklungsprojekts beigelegt: *Die Ideensammlung zur Förderung pragmatischer Kompetenzen* durch den HOT. Im Verlaufe des Entwicklungsprozesses wurde der Titel abgeändert und wird im folgenden *Sammlung methodischer Ideen zur Förderung bestimmter pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen* genannt.

## **2 Forschungsprojekt**

### **2.1 Methodisches Vorgehen**

Bei unserem Vorhaben, der Entwicklung einer Sammlung methodischer Ideen zur Förderung von pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen, handelt es sich um ein Entwicklungsprojekt. „Entwicklungsprojekte folgen in der Regel den Prinzipien der Aktionsforschung ... Sie können auch die Entwicklung ... eines Lernprogramms, eines Lehrmittels usw. beinhalten“ (HfH, 2009, S. 7). Laut Mayring (2002, S. 51) verfolgt die Aktionsforschung – auch Handlungsforschung genannt - drei Ziele:

direktes Ansetzen an konkreten sozialen Problemen

praxisverändernde Umsetzung der Ergebnisse im Forschungsprozess

gleichberechtigter Diskurs Forscher - Betroffene

Die Praxisgegebenheiten bestimmen den Ablauf eines Handlungsforschungsprojekts, wobei zwei Schritte immer im Zentrum stehen. Zu Beginn muss das jeweilige Praxisproblem definiert werden und es müssen sich gewisse Vorstellungen hinsichtlich der Praxisveränderungen, die erzielt werden sollen, konkretisieren. Der zweite Schritt betrifft den weiteren Verlauf des Projekts. Er ist gekennzeichnet durch zirkuläre Prozesse von Informationen sammeln, Diskurs und praktischen Handlungen (vgl. ebd.).

Für unser Entwicklungsprojekt bedeutet dies folgendes:

Praxisproblem definieren:

Die Bedeutung der Pragmatik in Bezug auf Sprachstörungen ist ein viel- aber uneinheitlich diskutiertes Thema. Es gibt kaum Verfahren zur Diagnostik und unseres Wissens nach gar keine Konzepte zur Therapie von pragmatischen Störungen. Mit dem HOT existiert ein in der Praxis weit verbreiteter Therapieansatz, der jedoch bisher nicht explizit mit der Therapie von pragmatischen Auffälligkeiten in Verbindung gebracht worden ist.

Zielvorstellung:

Unser Ziel ist es, eine Sammlung mit methodischen Ideen zu entwickeln, die als Therapiematerial für die Förderung von pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen genutzt werden kann. Die Gründe für die Verbindung mit dem HOT legen wir im Kapitel 3.3 ausführlich dar.

Informationen sammeln:

Als theoretische Grundlage vertiefen wir uns in verschiedene Ansätze der Beschreibung und Erklärung von pragmatischen Phänomenen und befassen uns mit dem Spracherwerb bezogen auf die Entwicklung der Pragmatik.

Praktische Handlungen:

Mit dem erworbenen Wissen wählen wir diejenigen pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen aus, von denen wir annehmen, dass sie sich mit dem HOT verknüpfen lassen und entwickeln dazu entsprechende methodische Ideen.

Diskurs Forscher – Betroffene:

Wir suchen sechs bis acht Logopädinnen, die für uns eine oder zwei Ideen mit einem Therapiekind ausprobieren. Die Logopädinnen erhalten vorgängig einen Fragebogen, anhand dessen sie den Entwicklungsstand der pragmatischen Fähigkeiten des Kindes einschätzen können.

Wir befragen die Logopädinnen zu den Erfahrungen, die sie mit der Ideensammlung gemacht haben. Im Zentrum stehen dabei Fragen nach der Verständlichkeit und Umsetzbarkeit der erprobten Ideen.

## 2.1 Projektablauf

In der folgenden Übersicht sind die Phasen unseres Projektes in einem zeitlichen Ablauf dargestellt.

Tab. 1: Zeitlicher Ablauf des Projekts (Mäder & Suter, 2011)

Projektphasen	Zeitspanne in Wochen (W)			
	26-34	34-42	42-50	50-5
Literaturrecherche, lesen von Artikeln und Büchern	W 26-4			
vorläufiges Inhaltsverzeichnis	- W 34			
Ideensammlung und Einschätzungsbogen entwickeln Logopädinnen/Logopäden suchen		W 34-45		
Logopädinnen/Logopäden führen Sequenzen durch			W 46-48	
Verfassen des Textes Interviews zur Evaluation durchführen Korrektur				W 48 - 5
Transkription und Auswertung der Interviews				W 1 - 3

## **3 Theoretischer Teil**

### **3.1 Pragmatik**

Dieses Kapitel soll einen Einblick in den Bereich der Pragmatik geben. Zuerst gehen wir auf die Anfänge der Pragmatik ein und erläutern den Ursprung des Begriffs Pragmatik. Danach beschreiben wir, in welchem Feld sich die Pragmatik bewegt und mit welchen Fragen sich die Pragmatik beschäftigt. In einem weiteren Schritt werden vier Theorien aus der Pragmatik vorgestellt: die Sprechakttheorie, die Implikaturtheorie, die Relevanztheorie und die Konversationsanalyse. Diese Theorien haben einerseits die Entwicklung der Pragmatik als eigenständiger Bereich der Linguistik massgeblich mitgeprägt und andererseits auch einen grossen Einfluss auf die Erforschung pragmatisch-kommunikativer Verhaltensaspekte gehabt. Danach gehen wir auf die Begriffe Präsupposition, Kohärenz und Kohäsion ein, welche sowohl im Bereich der Pragmatik auftreten, als auch in der Textlinguistik wichtige Grundbegriffe darstellen. Zum Schluss werden wir in einer kurzen Zusammenfassung die Kernpunkte wiedergeben.

#### **3.1.1 Der Ursprung der Pragmatik**

Der Begriff Pragmatik wurde von Charles Morris 1938 eingeführt. Er versuchte die allgemeine Wissenschaft der Zeichen zu beschreiben und unterteilte dazu die Semiotik in die Bereiche Syntax, Semantik und Pragmatik (vgl. Levinson, 2000, S. 1).

Zuvor galt das Interesse der Sprachwissenschaft vor allem der Sprachstruktur, welche stark geprägt war durch Chomskys Ansatz, die Sprache als eine vom Sprachgebrauch und von der Sprachfunktion losgelöste, mentale Fähigkeit zu betrachten. Mit der Zeit wuchsen aber die Erkenntnisse über die Semantik, Phonologie und Syntax und es wurde deutlich, dass es sprachliche Phänomene gibt, welche sich nur in Bezug auf den Kontext erklären lassen. So wurde dem Sprachkontext und somit der Funktion der Sprache immer grössere Bedeutung beigemessen (vgl. Levinson, 2000, S. 38-39).

### 3.1.2 Das Feld der Pragmatik

Der Bereich der Pragmatik konnte bis jetzt nicht in eine einheitliche Theorie gefasst werden und besteht aus verschiedenen theoretischen Ansätzen, welche ihren Ursprung in unterschiedlichen Wissenschaften haben. Da die Pragmatik von unterschiedlichen Wissenschaften und von jeweils verschiedenen Blickwinkeln aus erforscht wurde, ist sie ein sehr heterogenes Wissensgebiet (vgl. Dohmen, Dewart & Summers, 2009b, S.1).

Mit Forschungsfragen der Pragmatik und der pragmatischen Entwicklung beschäftigen sich u.a. Ethnomethodologen, Linguisten, Logopäden, Sprachheilpädagogen, Sprachphilosophen, Psycho- und Soziolinguisten. (ebd.)

Es gibt daher noch keine einheitliche Theorie oder Definition der Pragmatik, welche übergreifend ist. Nach Linke, Nussbaumer und Portmann (2001) bewegt sich die Pragmatik im: „...Bereich, wo sich die Interessen der Sprachwissenschaft und Kommunikationstheorie überschneiden“ (S. 177).

Die Pragmatik setzt demnach sprachliche Phänomene in Beziehung mit menschlicher Kommunikation und vereint somit das Interesse der Kommunikationswissenschaft und das Interesse der Sprachwissenschaft.

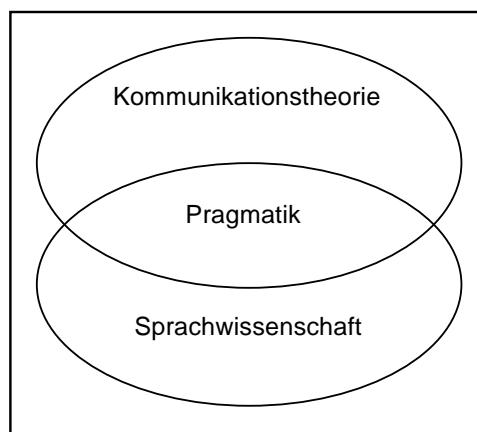


Abb. 1: Pragmatik als Schnittmenge (Linke et al., 2001, S. 177)

Die Kommunikationstheorie geht davon aus, dass Kommunikation eine Form des Verhaltens ist und jegliches Verhalten eine Handlung darstellt. Deshalb stellt auch Kommunikation Handlung dar. Die Abbildung auf der nächsten Seite verdeutlicht den Handlungsaspekt von Kommunikation. Wie dargestellt, sind die Äusserungen der Sprechenden an Intentionen oder an eine Motivation gebunden. Mit der Äusserung soll ein Zweck erfüllt werden. Die Sprechenden äussern sich auf der Basis ihres eigenen

Welt- und Sprachwissens, welches sie in bestimmten Bereichen miteinander teilen. Sobald eine Äusserung ausgesprochen ist, gehört sie zur gemeinsamen Situation und verändert diese. Die Gesprächsteilnehmer müssen die gemachte Äusserung ins Gespräch einbeziehen und auf eine Weise darauf reagieren.

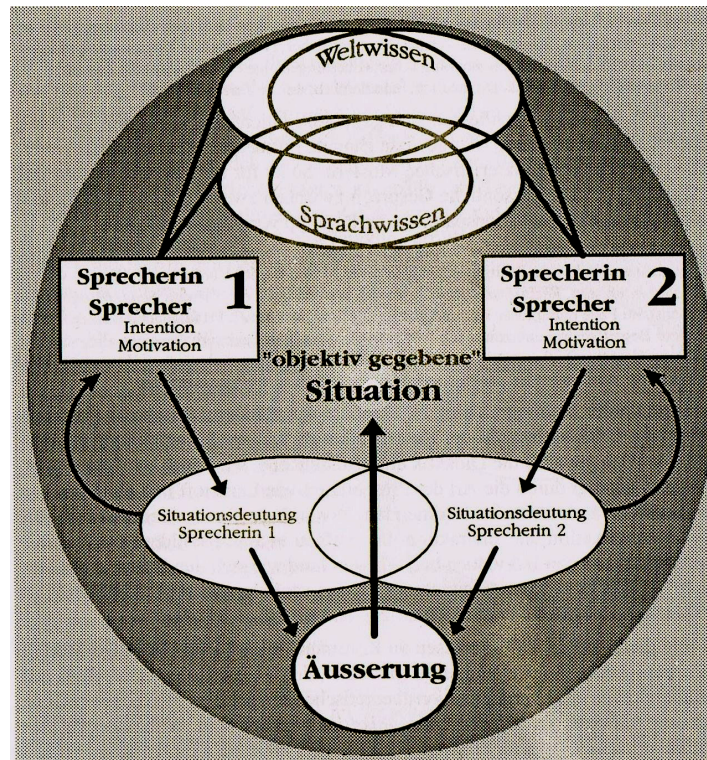


Abb. 2: Kommunikationsmodell (Linke et al., 2001, S. 175)

Aus oben genannten Ausführungen wird die Pragmatik auch als Sprach-Handlungs-Theorie bezeichnet. Die Pragmatik setzt sich mit den Regeln des Sprachgebrauchs auseinander und beschäftigt sich mit der Beziehung zwischen sprachlichen Äusserungen und ihrem kommunikativen und situativen Kontext, also damit, welche situativen, kontextuellen Bedingungen erfüllt sein müssen, damit eine sprachliche Äusserung ihre Funktion erfüllt (vgl. Linke et al., 2001, S. 173-177).

### 3.1.3 Sprechakttheorie

Die Sprechakttheorie stammt ursprünglich aus der Sprachphilosophie und beeinflusste die Pragmatik als Teildisziplin der Sprachwissenschaften massgeblich. Sie wurde 1955 von John L. Austin innerhalb einer Vorlesungsreihe entwickelt und nach seinem Tod unter dem Namen „How to do things with words“ veröffentlicht. Durch seinen Schüler John R. Searle wurde die Theorie weiterentwickelt. Searle hatte zuvor ein Buch mit dem Titel „Speech acts“ veröffentlicht, welches zusammen mit Austins Buch die

pragmatische Wende vorantrieb. Bis dahin stiess in der Sprachphilosophie die Lehre des logischen Positivismus auf grosse Begeisterung. Ein zentraler Aspekt dieser Lehre war, dass ein Satz, welcher sich nicht verifizieren lässt, bedeutungslos sei. Bei verifizierbaren Sätzen handelte es sich um Deskriptionen. Da der Anteil an verifizierbaren, d.h. deskriptiven Sätzen in Gesprächen klein ist, wurde von den Anhängern des logischen Positivismus die Schlussfolgerung gezogen, dass beispielsweise die meisten alltäglichen Äusserungen bedeutungslos wären. Mit der Einführung der Sprechakttheorie versuchte Austin gegen die Lehre des logischen Positivismus zu argumentieren und gab damit den entscheidenden Anstoss zur weiteren Erforschung natürlich sprachlicher Sätze und damit zur Entwicklung der Pragmatik (vgl. Levinson, 2000, S. 248-249).

Er machte darauf aufmerksam, dass Sätze nicht nur beschreibend und deshalb verifizierbar sein können, sondern, dass es auch Sätze gibt, mit welchen man eine Handlung ausführt. Die Sätze, mit welchen Handlungen ausgeführt werden, nannte er performative Sätze. Es ging dabei um Sätze wie zum Beispiel *Ich kündige hiermit mein Abonnement per 31.10.* Im Gegensatz dazu nannte er Deskriptionen konstative Sätze. Nach eingehenden Untersuchungen fand er aber Sätze, welche beides, konstativ und performativ waren und kam dann zum Schluss, dass konstative und performative Äusserungen sich nicht ausschliessen müssen. Auch beschreibende (konstative) Äusserungen haben einen performativen Anteil, da der Sprechende mit der Äusserung etwas bezweckt, die Äusserung also eine Funktion erfüllen soll und deshalb eine Handlung darstellt (vgl. Linke et al., 2001, S. 183-186).

Jede sprachliche Äusserung stellt somit auch eine Handlung dar. Hinter der Äusserung steckt eine Intention oder Motivation, sie soll eine bestimmte Funktion erfüllen. Beispielsweise kann die Äusserung *Martin hat heute Geburtstag* verifiziert werden und ist dadurch konstativ, andererseits wollte der Sprecher mit dieser Äusserung vielleicht bezwecken, dass der Gesprächspartner Markus gratuliert oder er wollte seinem Gesprächspartner ein schlechtes Gewissen machen, weil dieser den Geburtstag vergessen hatte. Die Äusserung hat somit auch einen performativen Anteil, bei welchem der Aspekt der Handlung hinein spielt.

Wenn wir davon ausgehen, dass einen Satz sagen bedeutet: eine Äusserung machen, d.h. in einer Situation und zu einem Gegenüber etwas sagen, dann müssen wir damit rechnen, dass jede Äusserung dazu bestimmt ist, eine Handlung zu vollziehen, dass Sprechende mit jeder Handlung „etwas tun“. Und zwar auch dann, wenn einer vermeintlich bloss etwas feststellt. (Linke et al., 2001, S. 186)



Austin und Searle stellten sich die Frage, welche Funktionen kommunikative Äusserung erfüllen und beschrieben dazu vier Teilakte. Der *Äusserungsakt* ist die Realisierung von Lauten, Wortformen oder Sätzen. Beim *propositionalen Akt* handelt es sich um eine Aussage über die Welt, die wahr oder falsch sein kann. Der Handlungswert einer Aussage wird *illokutionärer Akt* genannt. Es kann sich dabei beispielsweise um eine Frage, eine Mitteilung oder eine Warnung handeln. Mit dem *illokutionären Akt* wird eine kommunikative Intention ausgedrückt, welche über die wortwörtliche Bedeutung des Satzes hinausgeht. Die vom Sprecher beabsichtigte Reaktion des Zuhörers, welche erfolgreich oder nicht erfolgreich sein kann, wird *perlokutionärer Akt* genannt. Alle vier Teilakte zusammen ergeben den Sprechakt (Linke et al., 2001, S.186-189).

Tab. 2: Übersicht Sprechakte (in Anlehnung an Linke et al., 2001, S.189)

Martin hat heute Geburtstag.				
	Äusserungsakt	propositionaler Akt	illokutionärer Akt	perlokutionärer Akt
Sprechakt	Realisierung von: Lauten Wörtern Satz	Aussage über die Welt, welche wahr oder falsch sein kann.	Der Handlungswert einer Aussage, d.h. die intendierte Funktion der Aussage. Diese kann glücken oder nicht, je nach dem, ob der Hörer die intendierte Funktion erkennt.	Zweck oder die intendierte Reaktion des Hörers, welche erfolgreich sein kann oder nicht.
Beispiel	<Martin hat heute Geburtstag>	„Martin“ „Geburtstag“ „heute“	Mögliche intendierte Funktionen: - Feststellung - Mitteilung - Warnung	Mögliche Reaktionen: Der Hörer nimmt die Äusserung als Information an. Der Hörer gratuliert Martin. Der Hörer bekommt ein schlechtes Gewissen.

Unterschieden wird bei den Sprechakten zwischen direkten und indirekten Sprechakten. Die indirekten Sprechakte stellen einen Teil innerhalb der Sprechakttheorie dar und zeichnen sich dadurch aus, dass sie zwar starke Illokutionsindikatoren aufweisen, aber dennoch eine andere Illokution, als die von den Indikatoren angezeigte, vorliegt. Bei der Frage *Machst du bitte das Fenster zu?* weisen der Fragesatz und der Partikel *bitte* zwar stark darauf hin, dass es sich um eine Frage handelt, dennoch stellt die Äusserung eigentlich eine Aufforderung dar und keine Frage, die mit ja oder nein beantwortet wird (vgl. Linke et al., 2001, S. 192-193).

Die Sprechakttheorie hat die Kommunikationsforschung massgeblich beeinflusst und verdeutlicht, was Sprachhandeln bedeutet, dennoch weist die Theorie Kritikpunkte auf. Unter anderem wird kritisiert, dass die Aufmerksamkeit auf der Sprechenden Person liegt und der Seite der Zuhörenden Person zu wenig Beachtung geschenkt wird. Des Weiteren eignet sich die Sprechakttheorie nur für den Dialog im mündlichen Sprachgebrauch. Kommunikative Funktionen von längeren Äusserungen können mit der Sprechakttheorie nicht untersucht werden. Zudem kann das kommunikative Wechselspiel im Dialog durch die Sprechakttheorie nicht beschrieben werden (vgl. Linke et al., 2001, S. 194-195).

#### 3.1.4 Implikaturtheorie

Bei der Implikaturtheorie von Grice liegt das Augenmerk im Gegensatz zur Sprechakttheorie nicht auf der sprachlichen Äusserung, sondern auf der Frage, wie die Funktionen von Äusserungen vom Zuhörer erkannt werden. Als Grundidee wird die Kommunikation als kooperatives Handeln, deren grundsätzliches Ziel die Verständigung der Gesprächspartner untereinander ist, dargestellt.

Was die Grundlegung der Kommunikation im Kooperationsprinzip besagen will, ist, dass wir nicht anders können, als uns gegenseitig ein gewisses Mass an Kohärenz, Interpretierbarkeit und damit an Rationalität zuzuschreiben, solange wir überhaupt miteinander sprechen. (Linke et al., 2001, S. 201)

Aus dieser Grundidee entwickelte Grice in seiner Theorie vier Konversationsmaximen, die beschreiben, welche Kriterien ein Gesprächsbeitrag erfüllen muss, damit er für den Gesprächspartner verständlich ist. Die vier Maximen gemeinsam drücken dabei das Kooperationsprinzip aus (vgl. Levinson, 2000, S.112).

##### *Das Kooperationsprinzip:*

Gestalte deinen Gesprächsbeitrag so, wie es die anerkannte Zielsetzung oder Richtung des Gesprächs, an dem du beteiligt bist, zum betreffenden Zeitpunkt erfordert.

##### *Maxime der Qualität:*

Versuche deinen Gesprächsbeitrag so zu gestalten, dass er wahr ist - genauer:

a) Sage nichts, von dessen Wahrheit du nicht überzeugt bist.

b) Sage nichts, wofür du keine hinreichenden Beweise hast.

*Maxime der Quantität:*

- a) Mache deinen Gesprächsbeitrag so informativ wie (für die augenblicklichen Gesprächszwecke) nötig.
- b) Mache deinen Gesprächsbeitrag nicht informativer als nötig.

*Maxime der Relation:*

Mache deine Gesprächsbeiträge relevant.

*Maxime der Modalität:*

Sei verständlich- genauer:

- a) Vermeide Unklarheit im Ausdruck.
- b) Vermeide Mehrdeutigkeit.
- c) Fasse dich kurz.
- d) Sei methodisch.

Das Verletzen der Konversationsmaximen hat zur Folge, dass der Hörer auf einer tieferen Ebene nach einer Interpretation für die Äusserung sucht (vgl. Dohmen et al., 2009b, S. 4).

Wenn Person A fragt, wie das Wetter draussen sei und Person B darauf antwortet, dass Person A den Regenschirm zu Hause lassen könne, dann hat Person B nicht auf die Frage von Person A geantwortet und somit mindestens die Maxime der Quantität und der Relevanz verletzt. Da Person A aber davon ausgeht, dass die Aussage von Person B kooperativ ist, sucht sie nach möglichen Interpretationen und kommt auf die Schlussfolgerung, dass der Regen aufgehört haben muss und das Wetter nun vermutlich besser ist.

Solche Schlussfolgerungen, oder Inferenzprozesse kommen zustande, da die Kommunikationspartner darauf vertrauen, dass alle Beteiligten auf der Basis des Kooperationsprinzips handeln. Werden, wie im oben erwähnten Beispiel, Konversationsmaximen nicht befolgt, signalisiert dies dem Hörer, dass die Äusserung eine tiefer liegende Botschaft erhält und er nach einer anderen Interpretation suchen muss (vgl. Dohmen et al., 2009b, S.4).

Das Resultat einer solchen Umdeutung nennt Grice konversationelle Implikatur. Die Implikaturen sind stark an den jeweiligen Kontext und weniger an die wortwörtliche Äusserung selbst gebunden. Im Gegensatz zu den konversationellen Implikaturen,

können die konventionellen Implikaturen aus der Formulierung erschlossen werden und sind viel weniger stark an die Situation gebunden (Linke et al., 2001, S. 198).

### 3.1.5 Relevanztheorie

Die Relevanztheorie hat ihren Ursprung in der Griceschen Maxime der Relevanz. Diese wurde von Sperber und Wilson 1995 weiterentwickelt. Die Relevanztheorie ist ein kognitiv orientierter Ansatz, bei welchem der Fokus auf den Verstehensprozessen von Äusserungen liegt. Nach Sperber und Wilson ist die Basis der menschlichen Kognition die Suche nach möglichst relevanten Informationen, wobei die Information umso relevanter wird, je grösser der Informationsgehalt und je kleiner dabei der Verarbeitungsaufwand ist (vgl. Meibauer, 2008, S.121-123; Perkins, 2010, S.19-21).

Der kognitive Prozess, welcher durchlaufen werden muss, um eine sprachliche Äusserung zu verstehen, wird vom Prinzip der Relevanz geleitet, wobei die Teilschritte dieses Prozesses bezüglich ihres Verarbeitungsaufwands hierarchisch gegliedert sind. Damit der Hörer also eine Äusserung interpretieren kann, muss er den Inhalt, respektive die Proposition der Äusserung durch Dekodierungsprozesse ermitteln, welche nach dem Prinzip der Relevanz gelenkt werden. Manchmal, beispielsweise bei indirekten Sprechakten, ermittelt der Hörer durch Schlussfolgerungsprozesse mehrere Propositionen. Um die Bedeutung der Äusserung erschliessen zu können, werden weitere kontextuelle Informationen einbezogen (vgl. Dohmen et al., 2009b, S. 4-5).

### 3.1.6 Konversationsanalyse

Die Konversationsanalyse hat ihren Ursprung in einem soziologischen Ansatz, der Ethnomethodologie. Die Vertreter dieses Ansatzes verwendeten qualitative Forschungsmethoden, welche bei den Pragmatikern grossen Anklang fanden, da bei den bisherigen Forschungsmethoden vor allem quantitative Techniken angewendet wurden.

Die Konversationsanalyse ist eine Methode zur Analyse von natürlichen Gesprächen. Es wurden natürliche Alltagsgespräche aufgenommen und in den daraus verfassten Transkriptionen wurde nach Mustern gesucht, die immer wieder vorkamen. Diese Arbeiten brachten einige bis heute wichtige Erkenntnisse hervor. Ein Kernergebnis war die Beobachtung und Analyse des Sprecherwechsels, das turn-taking. Das

Erstaunliche am Mechanismus des Sprecherwechsels ist, dass sich die Gesprächsbeiträge selten überlappen und dass die Pausen zwischen den Redebeiträgen nur wenige Sekundenbruchteile dauern. Der Sprecherwechsel ist somit ein zeitlich sehr fein abgestimmter Mechanismus, welcher auch funktioniert, wenn mehr als zwei Personen am Gespräch beteiligt sind und ohne dass zuvor eine Reihenfolge festgelegt wurde (vgl. Dohmen et al., 2009b, S.5-6; Levinson, 2000, S. 320-323).

Ein Modell, welches den Mechanismus der Organisation der Redebeiträge darstellt, bieten Sacks, Schegloff und Jefferson (1974). Ihr Modell besteht aus zwei Komponenten, nämlich die der Redebeitragskonstruktion und die des Sprecherwechsels. Zuerst werden die Redebeiträge aus Wörtern, Sätzen oder Satzfragmenten aufgebaut. Das Ende einer solchen Einheit bildet die übergaberelevante Stelle. Ist dieser Punkt erreicht, kommt eine Sprecherwechselkomponente zum Zug. Wenn der Sprecher bis zu diesem Punkt einen Nachredner ausgewählt hat, ist dieser nun aufgefordert das Gespräch weiter zu führen. Diese Fremdwahl wird unter anderem durch die Intonation oder auch durch direktes Bitten oder Auffordern signalisiert. Erfolgte bis zur übergaberelevanten Stelle vom Sprecher keine Fremdwahl, so erfolgt die Selbstwahl. Bei der Selbstwahl können die Teilnehmenden selbst entscheiden, ob sie den Redezug fortsetzen wollen, oder nicht. Das Rederecht liegt bei der Person, welche zuerst mit dem Redebeitrag beginnt. Erfolgt keine Selbstwahl, kann der Sprecher auch selbst weiter fahren. An jeder übergaberelevanten Stelle, das heisst nach jedem turn werden diese Mechanismen in Kraft gesetzt und strukturieren dadurch das Gespräch (vgl. Meibauer, 2008, S. 131-133).

Ein weiteres Ergebnis der Studien von Schegloff und Sacks war die Beobachtung, dass gewisse Sequenzen im Gespräch als Paar auftreten. Diese Paar- oder Nachbarschaftssequenzen folgen in Gesprächen aufeinander und haben einen gegenseitigen Bezug zueinander. So gehören beispielsweise Frage und Antwort oder Gruss und Gegengruss zueinander und bilden jeweils eine Paarsequenz. Die erste und der zweite Teil einer Paarsequenz müssen nicht immer unmittelbar nacheinander erfolgen, es können dazwischen auch andere Konversationssequenzen eingebettet sein. Die Verwendung der Paarsequenzen wird durch eine Regel gesteuert, welche besagt, dass der erste Teil der Paarsequenz jeweils vom einen, der zweite Teil von einem anderen Gesprächspartner geäussert wird (vgl. Dohmen et al., 2009b, S. 5-6; Levinson, 2000, S. 330-331).

Treten während des Gespräches Störungen auf, so werden sie durch Reparaturen behoben. Störungen im Gespräch können sowohl beim Zuhören, als auch beim Sprechen oder Verstehen vorkommen. Bei der Selbstreparatur werden die

Reparaturen vom Sprecher selbst ausgeführt, bei der Fremdreparatur wird der Sprecher vom Hörer verbessert. Des Weiteren sind die Reparaturen entweder selbst- oder fremdinitiiert.

Folgende vier Reparaturtypen ergeben sich nach den oben genannten Kriterien (vgl. Dohmen et al., 2009b, S. 4):

- Selbstinitiierte Selbstreparatur:  
Wenn sich der Sprecher von sich aus selbst korrigiert.
- Selbstinitiierte Fremdreparatur:  
Wenn der Sprecher den Hörer um eine Reparatur bittet.
- Fremdinitiierte Selbstreparatur:  
Wenn der Hörer den Sprecher um eine Reparatur bittet.
- Fremdinitiierte Fremdreparatur  
Wenn der Hörer die Reparatur selbst vornimmt.

Die durch die Konversationsanalyse hervorgebrachten Begriffe Sprecherwechsel, Parsequenzen und Reparaturen bilden für die Beschreibung der pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten einen wichtigen Bestandteil.

### 3.1.7 Präsupposition, Kohärenz und Kohäsion

Im folgenden Kapitel stellen wir drei weitere Begriffe vor, welche sowohl in der Pragmatik als auch in der Textlinguistik Kernbegriffe darstellen und wie wir später erläutern werden, für die Beschreibung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten eine wichtige Rolle spielen.

#### Präsuppositionen

Sowohl in der Sprechakttheorie, als auch in der Implikaturtheorie werden pragmatische Inferenzen, oder Schlussfolgerungen thematisiert, die gezogen werden müssen, um die vom Sprecher intendierte Funktion einer Äußerung interpretieren zu können. Die wortwörtliche Bedeutung einer Äußerung reicht für das Verständnis nicht aus, es müssen noch weitere Informationen, zum Beispiel aus dem Kontext, hinzugezogen werden. Dies trifft auch auf die Präsuppositionen zu, bei deren Deutung ebenfalls pragmatische Inferenzprozesse durchlaufen werden müssen.

Die Zugehörigkeit der Präsuppositionen löste grosse Debatten aus. Die Sprachwissenschaftler waren sich lange nicht darüber einig, ob Präsuppositionen eher bei der Semantik oder doch bei der Pragmatik anzusiedeln sind, da sowohl die Sprachstruktur, als auch der Kontext und das gemeinsame Wissen der Gesprächspartner bei ihrer Entstehung beteiligt sein können (vgl. Levinson, 2000, S. 183).

Insgesamt gesehen sind semantische Präsuppositionstheorien nicht haltbar, und zwar aus dem einfachen Grunde, dass sich die Semantik mit der Spezifizierung unveränderlicher, stabiler Bedeutungen befasst, die sich mit Ausdrücken verknüpfen lassen. Präsuppositionen sind aber weder unveränderlich noch stabil und gehören in keine wie auch immer geartete wohlgeordnete Semantik. (Levinson, 2000, S. 223)

Die Präsuppositionen werden in zwei verschiedene Gruppen eingeteilt. In gebrauchsbundene, oder pragmatische Präsuppositionen, welche alltägliches Wissen voraussetzen und in zeichengebundene Präsuppositionen, welche unmittelbar an die Zeichen, d.h. direkt an die sprachliche Konstruktion oder die Bedeutung der Wörter gebunden und in weitere Untergruppen aufgeteilt sind (vgl. Linke et al., 2001, S. 231-235; Meibauer, 2008, S. 44-55). Da zur Beschreibung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten vor allem die pragmatischen Präsuppositionen relevant sind, werden wir auf die zeichengebundenen Präsuppositionen nicht weiter eingehen.

#### Pragmatische Präsupposition

Ein Sprecher präsupponiert mit seiner Äusserung eine Proposition  $p$ , wenn er davon ausgeht, dass diese den Gesprächspartnern wechselseitig bekannt ist oder als gegeben akzeptiert wird. (Meibauer, 2008, S. 54)

Pragmatische Präsuppositionen zeichnen sich also dadurch aus, dass sie einen gemeinsamen Wissenshintergrund vom Sprecher und Hörer voraussetzen. Der Sprecher berücksichtigt bei seinen Äusserungen den Wissenshintergrund seines Gesprächspartners und bezieht diesen mit ein.

#### Kohärenz und Kohäsion

In einem geschriebenen oder gesprochenen Text braucht es zur Erschliessung des Verständnisses sowohl Kohäsionsmittel, als auch Kohärenz. Die Kohäsionsmittel sind grammatikalische Mittel, um die Informationseinheiten in einem Text zu verbinden. Die

Sätze *Vera darf nicht alleine Auto fahren. Sie hat den Lernfahrausweis.* sind durch die Pronominalisierung *sie* miteinander verknüpft. Die Pronominalisierung verbindet die beiden Sätze jedoch nur an der Textoberfläche. Um die beiden Sätze in Zusammenhang bringen zu können, muss zusätzlich eine tiefer greifende Basis erschlossen werden, welche anhand der Textoberfläche, also der rein sprachlichen Realisierung, nicht erschlossen werden kann. Diese tiefer liegende Basis kann aufgrund unseres Alltagswissens erschlossen werden. In Bezug auf das oben genannte Beispiel bedeutet dies, dass wir automatisch unser Weltwissen aktivieren und zum Schluss kommen, dass man mit dem Lernfahrausweis nicht ohne Begleitung Auto fahren darf. Durch den Einbezug von unserem Weltwissen wird ein Text kohärent, d.h. die inhaltlichen Verknüpfungen können nachvollzogen werden (vgl. Linke, 2001, S. 224-226).

Anhand dieses Beispiels kann auch noch einmal die pragmatische Präsupposition dargestellt werden. Der Sprecher der beiden Sätze setzt voraus, dass sein Gegenüber weiss, dass man mit dem Lernfahrausweis nur in Begleitung fahren darf. Das gemeinsame Hintergrundwissen trägt somit einen wesentlichen Teil zum Verständnis bei.

### 3.1.8 Zusammenfassung

Die Pragmatik als Teilbereich der Linguistik besteht aus Beiträgen von unterschiedlichen Wissenschaftsbereichen und ist nicht einheitlich. Verschiedene Ansätze beschreiben jeweils unterschiedliche Aspekte der Pragmatik. So stammt die Sprechakttheorie ursprünglich aus der Sprachphilosophie und hat einen wichtigen Anstoss gegeben auf die Weiterentwicklung der Pragmatik. Mit dem Begriff des illokutionären Aktes wird dargestellt, dass Äusserungen Handlungen sind. Im Gegensatz zur Sprechakttheorie, bei welcher der Schwerpunkt auf den Äusserungen liegt, beschäftigt sich die Implikaturtheorie weitgehend mit der Frage, wie Äusserungen vom Zuhörer verstanden werden. Sie geht davon aus, dass Gesprächsteilnehmer sich kooperativ verhalten und stellt Maximen für Gesprächsbeiträge auf. Zudem beschreibt sie die Schlussfolgerungsprozesse, welche zum Verständnis der Äusserungen durchlaufen werden. Die Relevanztheorie vertritt einen kognitiven Ansatz, bei welchem die Verstehensprozesse anhand des Relevanzprinzips beschrieben werden. Das Prinzip der Relevanz besagt, dass die Grundlage der Kognition die Suche nach möglichst relevanten Informationen ist und dass somit auch die Verstehensprozesse nach dem Relevanzprinzip funktionieren.



Einen soziologischen Ansatz vertritt die Konversationsanalyse, bei welcher durch die Analyse von Alltagsgesprächen wichtige Strukturen, wie unter anderem der Sprecherwechsel (turn-taking) oder Reparaturen beobachtet und beschrieben worden sind.

Die Begriffe Präsupposition, Kohärenz und Kohäsion sind sowohl in der Pragmatik, als auch in der Textlinguistik wichtige Grundbegriffe. Sie beschreiben, welche Mittel gebraucht werden, damit die inhaltlichen Zusammenhänge eines gesprochenen oder geschriebenen Textes nachvollziehbar werden.

## **3.2 Pragmatik und Spracherwerb**

### **3.2.1 Die Bedeutung der Pragmatik für den Spracherwerb**

Die Entwicklung der Pragmatik stellt einen entscheidenden Bestandteil beim Erwerb der muttersprachlichen Kompetenzen eines Kindes dar. Unabhängig von Lautinventar und Wortschatz, sowie von den morpho-syntaktischen Eigenheiten der zu erlernenden Sprache, wächst das Kind in eine sprachliche Umgebung hinein, die einerseits durch weiter gefasste kulturelle Konventionen geprägt ist, andererseits aber auch durch die sprachlichen Umgangsformen des engeren familiären Beziehungssystems geformt wird. Möller und Ritterfeld (2010) meinen dazu: „Das Kind erwirbt Sprache, weil es sich die Kultur seiner Umwelt aneignen will, wobei die Sprache das Mittel zu Deutung der Kultur ist“ (S. 85).

Der soziale Austausch beginnt lange bevor das Kind zu sprechen beginnt, denn er ist auch ohne gesprochene Sprache möglich. Mittels koordinierten Handlungen kann wechselseitiges Verstehen gelingen und über Blicke und Gesten kann die Aufmerksamkeit auf ein gemeinsames Zentrum gelenkt werden. In den ersten Lebensmonaten geht die Initiative jedoch hauptsächlich von den Interaktionspartnern des Säuglings aus, aber auch dieser kann mit nonverbalen Mitteln eine Interaktion initiieren und über mehrere Sequenzen aufrechterhalten. Die soziale Kompetenz, die Kinder zu einem Zeitpunkt, wo Sprache in ihrer symbolischen Funktion noch nicht existiert, erwerben, ist eine entscheidende Grundlage für den Einstieg in die sprachlichen Formen der Kommunikation (vgl. El Mogharbel & Deutsch, 2007).

Jerome Bruner, ein Vertreter der funktionalistischen Sichtweise beim Spracherwerb bestreitet nicht, dass Kinder über die angeborene Fähigkeit verfügen, um Sprache zu

erwerben. Er vertritt aber die Ansicht, dass Eltern eine weit aktivere Rolle beim Spracherwerb ihrer Kinder spielen, als nur Sprachmodell zu sein oder ausschliesslich Input für ein universelles Spracherwerbssystem, wie es Chomsky vertritt, zu bieten (vgl. Bruner, 2002, S. 31). Die spezifische Art und Weise wie mit Säuglingen gesprochen wird, indem intuitiv Tonfall, Intonationskontur, Komplexität der Sätze und des Wortschatzes der Wahrnehmungsfähigkeit und den kognitiven Fähigkeiten des Säuglings angepasst wird, erfüllt den Zweck, die Aufmerksamkeit des Säuglings auf den Sprecher zu lenken und seine Aufnahmebereitschaft zu erhalten (vgl. Grimm, 1999, S. 42-44). Hierbei stellt sich jedoch das Dilemma, wie dem Kind das Sprechen beigebracht werden kann, wenn man mit ihm in so vereinfachter Form spricht, dass es versteht. Kann es sein, dass es vor allem darauf ankommt, in der Kommunikation zu bleiben (vgl. Brown; zitiert nach Bruner, 2002, S. 32)? In diesem Zusammenhang stellt Bruner (2002) die gewagte Hypothese auf, dass „der Erwerb von Sprechakten leichter und weniger mysteriös sei, als derjenige von Syntax und Semantik“ (S. 31).

Die syntaktischen Fehler des Kindes ziehen nämlich selten eine Richtigstellung nach sich, und auch das semantische Feedback ist oft wenig präzise. Sprechakte dagegen werden nicht nur von unmittelbarer Rückmeldung gefolgt, sondern gegebenenfalls sogar von expliziten Verbesserungen. Es erstaunt daher nicht, dass vor lexiko-grammatischen Sprachäusserungen bereits vorsprachliche kommunikative Akte auftreten. Es braucht also auch die Idee nicht mehr zu erstaunen, dass solche primitiven „Sprechakt“-Muster als eine Art Matrix dienen könnten, in welcher lexiko-grammatikalische Leistungen die früheren stimmlichen oder mimisch-gestischen Mittel nach und nach ersetzen können. (ebd.)

Laut Bruner verfügen die erwachsenen Bezugspersonen über ein *Unterstützungssystem für den Spracherwerb (Language Acquisition Support System)*. Im Zentrum stehen so genannte *Formate*. Dies sind vertraute Interaktionen in zu Routine gewordenen Situationen, bei denen das Kind mit seiner noch beschränkten Informationsverarbeitung versteht, was vorgeht. Dieses System hilft in verschiedener Hinsicht, den Prozess von vorsprachlicher zu sprachlicher Kommunikation zu unterstützen. Innerhalb dieser *Formate* kann die erwachsene Person diejenigen Merkmale betonen, die das Kind wahrnehmen kann und die einer einfachen grammatischen Grundform entsprechen. Die *Formate* unterstützen die Rolle des Erwachsenen als sprachliches Vorbild und mit der Zeit kann das Kind ermuntert werden, einfache Gesten und stimmliche Äusserungen in verschiedenen kommunikativen Zusammenhängen durch komplexere lexikalische und satzähnliche Äusserungen zu ersetzen. Vor allem bei spielerischen Formaten kann ein *Ereignis*

sprachlich geschaffen und wiederholt werden. Durch den vertrauten Umgang zwischen der Bezugsperson und dem Kind werden verschiedenste psychologische und sprachliche Prozesse angeregt, die von einem *Format* auf andere übertragen werden können (vgl. Bruner, 2002, S.32-35).

Tomasello vertritt einen sozial-pragmatischen Zugang beim Spracherwerb und ist zudem der Ansicht, dass bereits kleine Kinder über weit ausgeprägtere sozial-kognitive Fähigkeiten verfügen, als gemeinhin angenommen wird (vgl. Tomasello, 2001, S. 132). Der sozial-kognitive Zugang legt den Fokus auf die folgenden beiden Aspekte. Einerseits wird das Kind in eine strukturierte soziale Umgebung geboren, mit ihren unzähligen Skripts, Routinen und festgelegten kulturellen Interaktionen. Andererseits verfügt auch das Kind über die entsprechenden Fähigkeiten, um sich in dieser strukturierten Welt bewegen und an ihr teilnehmen zu können. Weiter wird angenommen, dass Kinder verschiedene Strategien einsetzen, damit sie die Interaktionen um sie herum, an denen sie mehr oder weniger beteiligt sind, deuten können und dass sie die linguistischen Symbole, die Erwachsenen untereinander austauschen, als relevant für diese Interaktionen und ihren weiteren Verlauf einstufen. Bei dieser Sichtweise wird der Erwerb von linguistischen Symbolen als eine Art Nebenprodukt betrachtet, welches durch die sozialen Interaktionen mit Erwachsenen entsteht, und auch viele andere kulturelle Konventionen werden auf diese Weise gelernt (vgl. Tomasello, 2001, S.135). Die Schlüsselkompetenz jedoch für den Spracherwerb bildet die Fähigkeit, dass das Kind andere Personen als absichtsvolle Handelnde erkennt und begreift. Somit wird das Vermitteln der eigenen Absichten und das Verstehen der Absichten der anderen als eigentlicher Antrieb für den Erwerb der Sprache verstanden.

The argument is thus that the child's earliest words depend in fundamental ways on her ability to perceive and understand the actions of other persons as intentional, and especially her ability to understand that other persons act intentionally towards her intentional states.... the process must get started by the infant recognizing in other persons intentions that are in some sense „the same“ as intentions that she has experienced herself in her own intentionals actions. (Tomasello 2001, S.152/153)

### 3.2.2 Die Entwicklung der Pragmatik

In den folgenden beiden Kapiteln geben wir einen Überblick über die Sprachentwicklung im Zusammenhang mit der Entwicklung der Pragmatik, wobei der Überblick über die frühe Sprachentwicklung etwas ausführlicher ausfällt. Angesichts der immensen Bedeutung dieser frühen Entwicklungsphase scheint uns dies gerechtfertigt. Im Zentrum stehen dabei Entwicklungsschritte und -prozesse, die als Grundlage für den Erwerb von pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen gelten. Zentral sind hierbei die Fähigkeit zur *Triangulierung* sowie die Fähigkeit zum *Austausch des referentiellen Blickkontakts*. Ein weiterer Meilenstein ist die Entdeckung des symbolischen Gehalts der Sprache. Indem das Kind die Sprache absichtsvoll einsetzt, und auch Dinge und Personen, die nicht oder nicht mehr anwesend sind, benennt, gibt es Aufschluss darüber, dass es ihre repräsentative und kommunikative Bedeutung erfasst hat. Bei unseren Ausführungen beziehen wir uns auf die von Zollinger (2007) zusammengetragenen Erkenntnisse. Wir sind uns bewusst, dass Kinder auch unter anderen kulturellen Bedingungen, bei denen sich die sozialen Interaktionen von Erwachsenen mit Säuglingen und Kindern von den unsrigen unterscheiden, ihre Sprache erwerben und dass die Gültigkeit dieser Erkenntnisse auf unseren Kulturraum und die Art und Weise wie Kinder bei uns die Sprache lernen, beschränkt ist.

Die nachfolgende Übersicht über die Entwicklung von pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen ab dem Alter von vier Jahren entstammt den von Dohmen et al. (2009b, S. 31-39) zusammengetragenen Erkenntnissen. Die Altersangaben sind mit Vorsicht zu behandeln, da auch bei einem normalen Entwicklungsverlauf beträchtliche Unterschiede in Bezug auf den zeitlichen Beginn, Verlauf und Abschluss von Entwicklungsschritten zu beobachten sind. Dies ist umso mehr von Bedeutung, als es sich bei diesen Entwicklungsleistungen um Elemente für den Aufbau eines komplexen Systems handelt, den das Kind nicht ausschliesslich aus eigenen Kräften bewältigen kann, sondern bei dem es massgeblich auf die Unterstützung durch sein sozial-kommunikatives Umfeld angewiesen ist. Pragmatisch-kommunikative Kompetenzen sind zwar als sprachliche Phänomene empirisch real, sie treten jedoch nur im praktischen Sprachgebrauch auf und können deshalb nicht isoliert überprüft werden. Deshalb kann es gerade bei kleineren Kindern schwierig sein, festzustellen, wann eine kommunikative Leistung vollumfänglich von ihm geleistet wird und nicht zum grossen Teil vom älteren Gegenüber. In diesem Zusammenhang weist auch Hickmann (2000) darauf hin, dass bei verschiedenen Studien, welche alle die Diskursentwicklung untersuchten, die Variabilität von Faktoren wie der Diskurssituation, der Vertrautheit

des Kindes mit dem zu erzählenden Inhalt, der Art und Komplexität des Inhalts, der Form, in welcher er präsentiert wird oder der Frage, ob in der Situation geteiltes Wissen gegeben ist, zu divergierenden Befunden führte (vgl. Hickmann, 2000, S. 208).

### 3.2.3.1 Die Entwicklung der Pragmatik in Bezug auf den frühen Spracherwerb

Beim Übergang vom Lallen zu den ersten eigentlichen Wörtern bildet das Kind Lautmalereien. Diese bezeichnen häufig sowohl den Gegenstand als auch die Handlung. So wird *brumm-brumm* für das Auto und für das Geräusch, welches das Auto macht verwendet. Diese ersten produzierten Wörter sind situativ an eine Handlung oder einen Gegenstand gebunden und das Kind kann sie noch nicht gebrauchen, um eine Absicht mitzuteilen. Instinktiv betonen die Erwachsenen die pragmatische Ebene und behandeln diese Äusserungen, als ob sie Fragen oder Aufforderungen wären und antworten und handeln entsprechend.

Das Kind verbindet die Sprachproduktion und das Sprachverständnis durch die direkte sprachliche Nachahmung, indem es versucht, die von den Erwachsenen gesprochenen Wörter nachzusagen. Zu Beginn gelingt ihm dies in Form von Lautmalereien, später spricht es dann auch Namen und alle Arten von Inhaltswörtern nach. Sprache und Handlung sind in dieser Entwicklungsphase sehr eng miteinander verknüpft, denn durch das Nachsprechen des Wortes, führt das Kind die Handlung aus, durch welche es die Bedeutung des Wortes erfassen kann (vgl. Zollinger, 2007, S. 26).

Im Funktionsspiel setzt sich das Kind mit den Gegenständen auseinander. Es lernt dabei, dass sich mit ähnlichen Dingen gleiche Handlungen ausführen lassen und dass Dinge, bei denen gewisse Merkmale übereinstimmen, mit dem gleichen Wort bezeichnet werden. In dieser Entwicklungsphase muss das Kind jedoch die entsprechende Handlung erleben, damit es die Bedeutung des Wortes verstehen kann, „denn *verstehen ist handeln* in der Situation“ (Zollinger, 2007, S.26). Die Wörter, die das Kind im Funktionsspiel äussert, sind mit dem bezeichneten Gegenstand oder der verkörperten Handlung eng verknüpft. Da der Sinn dieser Wörter darin besteht, den Fokus auf ebendiesen Gegenstand oder die auszuführende Handlung zu lenken, können sie nur mit diesem Situationsbezug produziert werden (vgl. Zollinger, 2007, S. 234).

Bis zum Alter von etwa 15 Monaten beschränken sich die Möglichkeiten des Kindes, seine Absichten auszudrücken, auf das Hinwenden zum gewünschten Gegenstand,

begleitet von einer lautlichen Äusserung. Zollinger bezeichnet dies als *magische Kausalität*, weil das Kind handelt, wie wenn sich der Gegenstand von allein nähern könnte. Das Kind hat natürlich die Erfahrung gemacht, dass dies auch immer wieder geschieht, nämlich dann, wenn jemand das Objekt holt und es ihm gibt. Zwischen 12 und 15 Monaten entdeckt es, dass es mit diesem Verhalten nicht verlässlich seine Ziele erreicht und es seine Mittel erweitern und verfeinern muss. Gleichzeitig nimmt es sich mehr und mehr als eigenständige Person wahr, deren Absichten und Wünsche nicht immer mit denen seiner Umwelt übereinstimmen. Es beginnt deshalb seine Absichten und Gefühle direkt dem Anderen mitzuteilen (vgl. Zollinger, 2007, S. 223-224).

Bei der Sprachentwicklung im allgemeinen, aber auch im Hinblick auf die Entwicklung von pragmatischen Kompetenzen spielt die Fähigkeit zur Triangulierung eine zentrale Rolle. Das Kind kann die Aufmerksamkeit, die es seinem Gegenüber schenkt, auf einen zusätzlichen Gegenstand erweitern. Durch den referentiellen Blickkontakt wird die Verbindung zwischen dem Gegenüber und dem Gegenstand hergestellt. Dadurch, dass gewisse Wörter immer im Zusammenhang mit den gleichen Gegenständen und Handlungen auftreten, lernt das Kind, dass Wörter eine bestimmte Bedeutung haben. Zu Beginn ist diese Bedeutung jedoch noch stark an die jeweilige Situation gebunden. So bezeichnet es dann zunächst ausschliesslich das eigene Plüschtier oder den Nachbarshund als „Hund“ und erst später wird dieser Begriff für alle bellenden Vierbeiner verwendet (vgl. Zollinger, 2007, S. 25).

Um sich zu versichern, dass immer die gleichen Wörter in ähnlichen Situationen mit denselben Gegenständen auftauchen und in der Erwartung, dass nun ein bereits bekanntes Wort gesagt wird, beginnt es auf die Dinge zu zeigen. Durch den referentiellen Blickkontakt weiss das Kind, dass sich die Äusserung des erwachsenen Gegenübers auf den gemeinsam angeschauten Gegenstand bezieht und dass diese Kommentare bedeutungsvoll und interessant sind. Oftmals sagt der Erwachsene nicht nur etwas, sondern macht auch etwas mit dem Gegenstand. Deshalb beginnt das Kind ab Anfang des zweiten Lebensjahrs, die Gegenstände zu geben. Es begleitet das Geben mit einem erwartungsvollen Blick, wie wenn es fragen wollte, *Was sagst du dazu?* oder *Was machst du damit?* (vgl. Zollinger, 2007, S. 223).

Im Hinblick auf die Entwicklung des sprachlichen Turn-Takings als elementare Gesprächsregel ist das abwechslungsweise Geben und Nehmen eines Gegenstandes von grosser Bedeutung. Zwischen dem Kind und dem Erwachsenen gibt es ein Objekt, z.B. ein Ball, der hin und her gerollt wird. Dabei spielt die Art und Weise des Gegenstandes eine untergeordnete Rolle, denn im Vordergrund steht die Interaktion

mit dem Anderen. Das Objekt ist interessant als Mittel zum Zweck. Bis zum Alter von 15 Monaten fällt Kindern das Einhalten dieser Spielregel schwer. Entweder sind sie vom Gegenstand so fasziniert, dass sie sich ausschliesslich mit diesem beschäftigen oder sie suchen den direkten Kontakt mit der Bezugsperson und lassen den Gegenstand unbeachtet (vgl. Zollinger, 2007, S. 224).

Gegen Ende des 2. Lebensjahres entdeckt das Kind die repräsentative und kommunikative Bedeutung der Sprache. Es begreift, dass es mit der Sprache Dinge und Personen bezeichnen kann, die nicht oder nicht mehr anwesend sind und es merkt, dass es etwas bewirken kann, wenn es spricht. Die Wörter, die es sagt, haben eine Bedeutung, die verstanden wird und umgekehrt versteht das Kind die Wörter, die man zu ihm sagt. Nun richtet es seine Äusserungen direkt an sein Gegenüber, um seine Absichten mitzuteilen oder um ihn um Hilfe zu bitten (vgl. Zollinger, 2007 S. 31, 224).

Die Entdeckung der repräsentativen und kommunikativen Möglichkeiten der Sprache ist die wichtigste Voraussetzung für die weitere sozial-kommunikative Entwicklung des Kindes und führt zur „bedeutungsvollsten Errungenschaft des dritten Lebensjahres in diesem Entwicklungsbereich“ (Zollinger, 2007, S. 35), der Bezeichnung der eigenen Person mit *Ich*.

Das Ich-Wort ist insofern etwas Besonderes, als es im Gegensatz zu allen anderen Wörtern nicht über die direkte Nachahmung erworben werden kann.... Das Wort „Ich“ ist auch das einzige Wort, welches aus der Sicht des Sprechenden nur zu einem einzigen Objekt dieser Welt passt, nämlich zu sich selbst. Um von sich selbst als „Ich“ zu sprechen, braucht es also auch ein bisschen Mut. (ebd.)

Die Sprache ermöglicht dem Kind seinen Wirkungskreis auszudehnen und es zeigt dies mit dem Stellen von Fragen. Die *Was-ist-das?-Fragen* zeugen von seinem Bedürfnis seine sprachlichen Kenntnisse zu erweitern und Bestätigung zu erfahren. Es interessiert sich nun auch immer mehr für die Beziehungen zwischen den Dingen und den Personen und es unterscheidet dies sprachlich durch die Verwendung von Subjekt und Objekt, durch die nähere Bezeichnung der Art der Handlung oder vom Ort, wo die Handlung stattfindet. Um solche kleine Geschichten erzählen zu können, genügt ein einzelnes Wort nicht mehr und das Kind produziert erste Mehrwortäusserungen (vgl. Zollinger 2007, S. 36).

Der Zeitpunkt, wo das Kind beginnt, kleine Geschichten zu verstehen, fällt zusammen mit dem Entwicklungsschritt, dass es im Spiel kleine Szenen planen und ausführen

kann. Zollinger meint dazu, dass „eine Geschichte ... die sprachliche Darstellung eines *Ablaufes* von Ereignissen [ist]“ (Zollinger, 2007, S. 35). Das Kind muss in der Lage sein, seine mentalen Vorstellungen, dem Inhalt der Geschichte folgend, zu verändern und anzupassen. Entsprechend seiner sozialen und kognitiven Entwicklung zeigt das Kind nun auch Interesse an Ereignissen aus der Vergangenheit und der nahen Zukunft. Durch den nicht-situationalen Gebrauch der Sprache beginnt das Kind zu lernen, dass es Ereignisse gibt, an denen nicht immer alle aus seinem Umfeld teilnehmen und dass deshalb nicht alle über dieselben Informationen verfügen (vgl. Zollinger, 2007, S. 235).

Der Ablauf der sprachlichen Kommunikation im dritten Lebensjahr gestaltet sich meistens so, dass das Kind eine Frage stellt, auf die es eine Antwort erwartet oder es selbst auf eine Frage antwortet. Erst mit etwa vier Jahren ist es ihm möglich, eine längere Konversation aufzubauen und „die Wörter wie einen Ball hin- und herzurollen“ (Zollinger, 2007, S. 37).

### 3.2.2.2 Die Entwicklung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen ab ca. vier Jahren

Ab vier Jahren entwickeln Kinder die Fähigkeit, auf einfache indirekte Aufforderungen angemessen zu reagieren. Auch beginnen einige Kinder in diesem Alter nachzufragen, wenn sie eine Äusserung nicht verstanden haben und sie beginnen Sprache einzusetzen, wenn sie über einen Inhaltsgegenstand verhandeln möchten. Bis zum Alter von sieben Jahren verfügen sie über recht kompetente Fähigkeiten zum Argumentieren, die sie in den folgenden Jahren noch verfeinern. Weiter beginnen sie, im Gespräch notwendige Informationen über nicht anwesende Handelnde zu geben und auf den Hörer und sein Wissen Bezug zu nehmen, was ihnen jedoch erst mit etwa neun Jahren gut gelingt. Im Spiel beginnen sie, Gleichaltrige über den Verlauf eines Dialogs zu instruieren. Komplexe Informationen wie eine Bau- oder Spielanleitung können sie jedoch noch nicht in Teilschritte aufgliedern und diese dann sprachlich so ausdrücken, damit der Ablauf nachvollziehbar ist.

Vierjährige Kinder haben Spass an Wortspielen und Witzen, auch wenn sie diese nicht vollständig verstehen. Beim Erzählen von Witzen lassen sie häufig entscheidende Informationen und die Pointe aus oder geben zu viele irrelevante Informationen. Wichtiger scheint das Erlebnis des gemeinsamen Lachens zu sein. Das Aussprechen von tabuisierten Wörtern bereitet ihnen grosse Freude. Durch Konflikte beginnen sie zu realisieren, dass andere Personen eigene Überzeugungen, Annahmen, Absichten und Emotionen haben. In gewissen Situationen beginnen Vorschulkinder ihren Kommunikationsstil den Bedürfnissen des Kommunikationspartners, sowie den



Konventionen der Höflichkeit anzupassen. Es fällt ihnen jedoch noch schwer, einzuschätzen, über welche Informationen der Hörer bereits verfügt und welche er vermittelt bekommen muss, damit er die Aussage interpretieren kann.

Ab etwa fünf Jahren beginnen Kinder eine thematische Erzählung mit einer Handlung wiederzugeben und diese Geschichten werden länger und komplexer. Sie beginnen zu realisieren, dass nicht alle Informationen von gleicher Bedeutung sind und dass sie den Hörer nur mit den relevanten Informationen versorgen müssen. Vorschulkinder entwickeln das Bewusstsein, dass Wörter mehr als eine Bedeutung haben können und dass nicht-wörtliche Sprache existiert. Sie beginnen zu lernen, wie und wann es möglich ist, sich einem Gespräch von anderen Personen anzuschließen. In diesem Zusammenhang haben sie auch erfahren, dass dazu eine gewisse Ausdauer nötig ist. Es ist ihnen auch zunehmend möglich, eine längere Konversation über verschiedene Themen zu führen oder auf komplexe indirekte Aufforderungen angemessen zu reagieren.

Mit sieben Jahren ist es Kindern zunehmend möglich sowohl eigene Gefühle als auch die Gefühle von anderen Personen zu beschreiben. Sie sind meistens in der Lage, die Ursache eines Kommunikationsproblems zu erkennen - auch wenn sie selber als Sprecher dies verursachen - und sie können ihre Äusserung dementsprechend reparieren. Hingegen fällt es ihnen noch schwer, das eigene Verständnis zu kontrollieren und genau nachzufragen, wenn sie einen Sprecher nicht verstanden haben. Beim Einsatz kohäsiver Mittel, um die Referenz der Handelnden während der Erzählung aufrechtzuerhalten oder zu wechseln und um temporale und kausale Verknüpfungen auszudrücken, werden sie differenzierter und kompetenter. In diesem Alter entwickeln die Kinder Freude an linguistischen Zweideutigkeiten und verfügen über die kognitiven Fähigkeiten für das Verstehen von komplexeren Witzen. Bei ironischen Äusserungen beginnen sie zwischen wörtlicher und nicht-wörtlicher Bedeutung zu unterscheiden und zu verstehen, dass die nicht-wörtliche Bedeutung die wörtliche überlagert. Auch bei idiomatischen Redewendungen beginnen sie, den nicht-wörtlichen Sinn zu erfassen. Diese Entwicklung ist aber erst mit etwa zwölf Jahren abgeschlossen.

Mit etwa neun Jahren sind Kinder in der Lage, den individuellen kommunikativen Bedürfnissen von verschiedenen Kommunikationspartnern gerecht zu werden. Sie können eine ausreichende Menge an relevanten Informationen in angemessen höflicher Art und Weise übermitteln und Unterschiede in Bezug auf Alter, Status oder

Geschlecht der Personen berücksichtigen. Auch die Entwicklung der kohäsiven Mittel ist nun weitgehend abgeschlossen.

### 3.2.3 Pragmatische Fähigkeiten

Andrea Dohmen präsentiert in dem Band *Das Pragmatische Profil* (2009b, S.8) ein Schema, in dem sie „unterschiedliche Fähigkeitsbereiche und Gegebenheiten, die kommunikatives Handeln ermöglichen beziehungsweise beeinflussen“ vereinigt (Dohmen, 2009a, S. 119). Sie beschreibt kommunikatives Handeln als „Resultat der Integration unterschiedlicher Fähigkeiten und Informationen“ (ebd.). Das Schema basiert im Wesentlichen auf dem *Organizational Framework for Assessing Pragmatic Abilities* von Roth und Spekman (1984) und dem *Emergist Model of Pragmatic Ability and Disability* von Perkins (2010), das im folgenden Kapitel noch genauer vorgestellt wird. Von Perkins sind vor allem seine Erkenntnisse bezüglich des Einflusses von kognitiven und kommunikativen Ressourcen auf das kommunikative Handeln in das Schema eingeflossen. Zunächst stellen wir kurz das Modell von Roth und Spekman dar.

Roth und Spekman bauen ihr Modell auf den Beurteilungsgrößen *kommunikative Intentionen*, *Präsupposition* und *Diskursorganisation* auf, mit dem Ziel „such a framework can aid the practitioner in fulfilling the two major objectives of assessment: (a) to determine the effectiveness of a child as a communicator, and (b) to provide recommendations regarding appropriate intervention strategies“ (Roth & Spekman, 1984, S. 2). Die *kommunikativen Intentionen* können durch verbale und nonverbale Mittel geäußert, sowie auf direkte oder indirekte Weise übermittelt werden.

*Präsupposition* bezieht sich auf die Fähigkeit, die Perspektive des Gesprächspartners übernehmen zu können. Aus der Sicht des Sprechers heisst dies, dass gewisse Informationen über den Kommunikationspartner einbezogen werden müssen, wie z.B. über welche Vorkenntnisse dieser verfügt, damit der Redebeitrag in angemessener Form und mit dem entsprechenden Kontext geäußert werden kann. Der Hörer andererseits muss die möglichen Absichten des Sprechers mindestens so stark in die Interpretation des Gesagten einbeziehen wie das wörtlich Ausgesprochene. Zur *Diskursorganisation* zählen Roth und Spekman Größen wie Turntaking, Initiieren, Aufrechterhalten und Beenden eines Themas in einem Gespräch und Reparieren einer abgebrochenen Konversation (vgl. Roth & Spekman, 1984, S. 3-9).

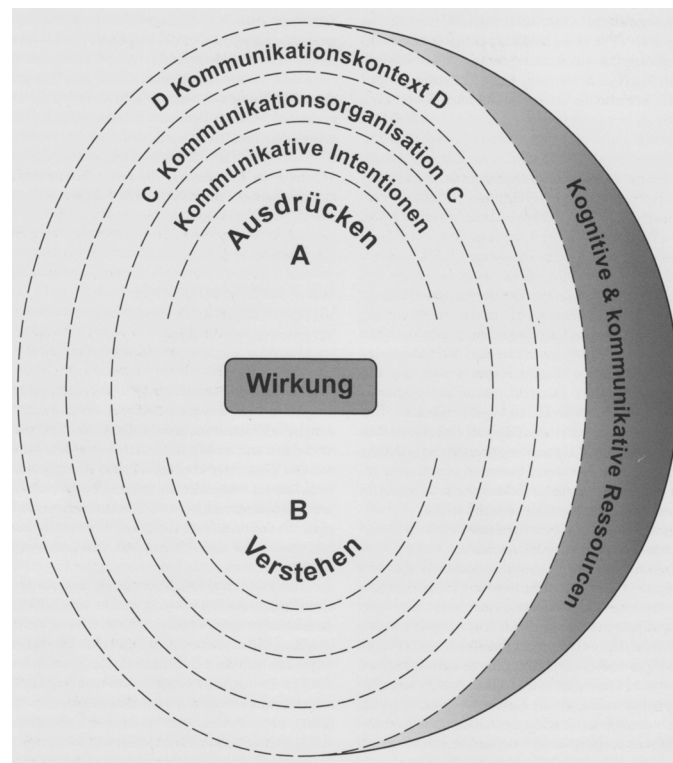


Abb. 3: Bereiche kommunikativen Handelns (Dohmen 2009b. S. 8)

Im Zentrum dieses Schemas steht das Erzielen einer *Wirkung* als Motivation für die kommunikative Handlung. Der Schwerpunkt liegt auf den Bereichen der kommunikativen Intention und der Kommunikationsorganisation, die Dohmen als kommunikative Fähigkeiten im engeren Sinn bezeichnet. Eine Hauptfunktion von kommunikativem Handeln ist, verschiedene kommunikative Absichten wie Auffordern, Widersprechen oder Informieren zu transportieren. Dies kann entweder in Form einer Äusserung, als Interpretation einer Äusserung oder als Reaktion auf eine Äusserung geschehen. Zur Kommunikationsorganisation gehören Fähigkeiten wie den Sprecherwechsel einhalten, ein Gespräch initiieren, aufrecht erhalten und abschliessen oder auftretende Schwierigkeiten in der Kommunikation reparieren zu können. Das Schema berücksichtigt zudem den Kommunikationskontext und die zur Verfügung stehenden kommunikativen und kognitiven Ressourcen als pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten im weiteren Sinne, die das kommunikative Handeln indirekt beeinflussen. Der Kommunikationskontext schliesst alle Informationen einer Kommunikationssituation mit ein, die für die Interpretation einer Äusserung einbezogen werden können und müssen. Dazu gehören die sprachliche Umgebung, d.h. Äusserungen, die unmittelbar vorausgegangen sind, nachfolgende Äusserungen, der „aktuelle und physische Kontext der Äusserungssituation“ (Dohmen et al., 2009b, S. 10) mit den beteiligten Personen, sowie dem Zeitpunkt und dem Ort, an dem die

Konversation stattgefunden hat und der weitere kulturelle und soziale Kontext der Äusserungssituation. Als zusätzlicher Faktor mit einem nicht unerheblichen Einfluss auf das Kommunikationsgeschehen gilt der gemeinsame Wissenshintergrund, von dessen Existenz ausgegangen wird, damit eine Äusserung interpretiert werden kann. Die kommunikativen Ressourcen umfassen alle verbalen aber auch nonverbalen Mittel, die einer Person zur Verfügung stehen, damit sie sich in kommunikativen Situationen mitteilen oder Bedeutungen entschlüsseln kann. Die strukturelle Form einer Äusserung gehört dazu, sowie die Fähigkeiten zur Sprachverarbeitung auf allen sprachlichen Ebenen. Um Informationen transportieren und interpretieren zu können, sind vor allem grammatische Fähigkeiten von Bedeutung. Auch verschiedene kognitive Ressourcen üben indirekt einen Einfluss auf das kommunikative Handeln aus. es besteht ein direkter Zusammenhang zwischen dem kognitiven Verarbeitungsaufwand und der Komplexität einer Äusserung, bei der auch mehr kontextuelles Wissen einbezogen werden muss, damit sie interpretiert werden kann.

### 3.2.4 Spezifische Sprachentwicklungsstörungen (SSES) und Pragmatik

In diesem Kapitel wollen wir einerseits der Frage nachgehen, welchen Stellenwert die Pragmatik als sprachliche Ebene bei der Definition einer *Spezifischen Sprachentwicklungsstörung SSES* einnimmt. Andererseits sollen die verschiedenen Bezeichnungen für Störungsbilder, bei denen pragmatisch-kommunikative Auffälligkeiten zentral sind, erläutert werden, sowie dargestellt werden in welchem Zusammenhang die Pragmatik zu einer diagnostizierten Spezifischen Sprachentwicklungsstörung steht .

Die Diagnose *Spezifische Sprachentwicklungsstörung (SSES)* wird über verschiedene Ausschlusskriterien definiert, wobei das wichtigste Kriterium ist, dass es sich um eine primäre Störung handelt und dass Störungen wie sensorische Schädigungen, schwere neurologische Schädigungen, emotionale Schädigungen oder geistige Behinderung als Ursache ausgeschlossen sind. Charakteristische Merkmale sind, dass der Beginn des Spracherwerbs bei diesen Kindern später erfolgt, sowie langsamer und mit möglicher Plateaubildung verläuft. Meistens ist das Sprachverständnis besser ausgebildet als die Sprachproduktion und die formalen Merkmale wie Syntax und Morphologie sind häufig stärker betroffen als Semantik und Pragmatik. Die nonverbale Testintelligenz liegt im Normalbereich . Die Ausprägung einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung kann sehr unterschiedlich sein. So kann der Bereich der Sprachproduktion viel stärker betroffen sein als die Sprachrezeption, die Sprachstörung wird von

Artikulationsproblemen begleitet oder sie tritt unabhängig von Problemen der Aussprache auf (vgl. Grimm, 1999, S. 101-104). Es fällt auf, dass die Pragmatik bei dieser Definition in die Nähe der Semantik gerückt wird, denn pragmatische Defizite im Sinne von Problemen beim Verstehen und Verwenden von Sprache in sozial definierten Kontexten gelten nach klassischer Lehrbuchmeinung als charakteristisches Unterscheidungsmerkmal für Autismus. Bei mildereren Formen wie dem Asperger-Syndrom werden diese oft nicht thematisiert, weil, wenn das sprachstrukturelle Wissen unauffällig ist, von einem regelhaften Spracherwerb ausgegangen wird (vgl. Spreen-Rauscher, 2003a, S. 91).

Seit Beginn der 80er-Jahre wurden verschiedene neue Begriffe eingeführt, die mittlerweile heute nicht mehr alle verwendet werden, um die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern zu beschreiben, deren „Hauptproblem der Gebrauch der Sprache im Kontext ist“ (Spreen-Rauscher, 2003a, S. 91). Viele dieser Kinder zeichnen sich dadurch aus, dass ihre kommunikativen Fähigkeiten im Gegensatz zu einem guten sprachlichen Strukturwissen stehen und sich dennoch nicht eindeutig dem autistischen Spektrum zuordnen lassen. Da die Forschungstätigkeit hauptsächlich im englischsprachigen Raum stattgefunden hat und die entscheidenden Impulse noch immer aus diesem Sprachraum kommen, handelt es sich um englische Ausdrücke.

1983 führten Allen und Rapin die Bezeichnung *semantic pragmatic syndrom* ein, den Rapin 1996 durch *semantic-pragmatic deficit disorder (spd)* ersetzte. Laut Spreen-Rauscher (2003a) charakterisieren folgende Merkmale dieses Störungsbild: „Gesprächigkeit (verbosity), eingeschränktes Verstehen bei zusammenhängendem Sprechen, gute Phonologie und Syntax, Wortfindungsschwierigkeiten, untypischer Wortgebrauch, unangemessenes Gesprächsverhalten, lautes Sprechen mit sich selbst, Schwierigkeiten das Gesprächsthema aufrecht zu halten, ungenaues, an den Fragen vorbeigehendes Antwortverhalten“ (S. 91). Glück (2007) betont, dass die Bezeichnung *semantic-pragmatic disorder* „als deskriptiver zusammenfassender Begriff für in der Praxis häufig zusammen auftretende Symptome“ (S. 249) zu verstehen ist. Etwas später (1987) fügten Bishop und Rosenbloom dieser Beschreibung etliche Zusatzinformationen bei, um der Heterogenität, Widersprüchlichkeit und Uneinheitlichkeit im Verhalten und in den Leistungen dieser Kinder gerecht zu werden. Ein wesentlicher Unterschied zu Rapin bestand darin, dass Bishop den Bogen zwischen *SSES* und Autismus aufspannte. Dabei stellte sie die Frage, ob *spd* eher als eine Unterkategorie der *SSES* oder als dem autistischen Spektrum zugehörig oder als eigene Störungsform zu betrachten sei.

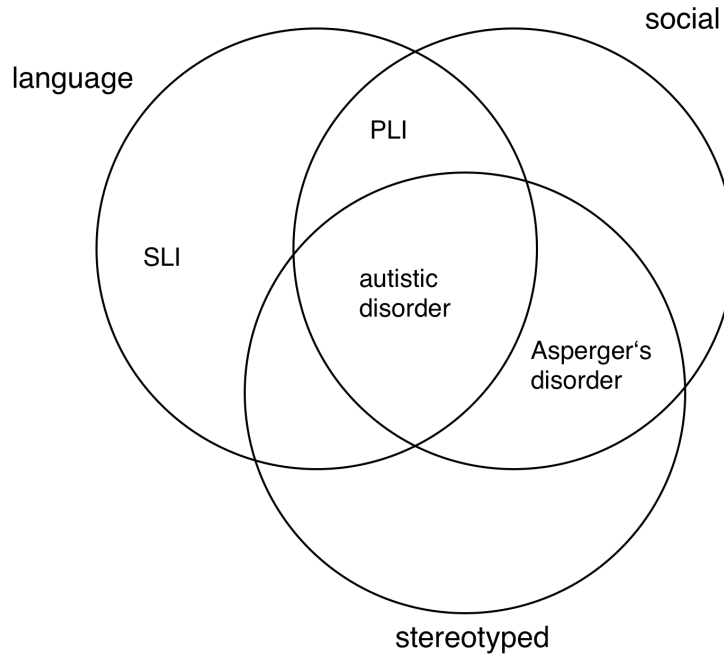


Abb. 4: PLI in relation to SLI and autistic disorder (Bishop, 1998, S.887)

Bishop und Norbury (2002) untersuchten den Zusammenhang zwischen Autismus und pragmatischen Störungen und folgerten, dass es Kinder mit pragmatischen Auffälligkeiten gibt, die eindeutig nicht dem autistischen Spektrum zugeordnet werden können. „These children tended to use stereotyped language with abnormal intonation / prosody, but they appeared sociable and communicative, had normal nonverbal communication, and showed few abnormalities outside the language /social communications domains“ (Bishop & Norbury, 2002, S. 917). Bereits zuvor war Bishop (1998) zum Schluss gekommen, dass bei pragmatisch auffälligen Kindern nicht von der traditionellen Verbindung von Pragmatik und Semantik ausgegangen werden darf. „Although there is clear evidence from other children clinical descriptions and case reports that semantic impairments can go hand in hand with pragmatic difficulties, the association does not appear to be a necessary one“ (Bishop, 1998, S. 885). Bei der Entwicklung der *Children's Communication Checklist* wurde diese Annahme weiter bestätigt (vgl. Spreen-Rauscher, 2003a, S. 95). Aus diesem Grund führte Bishop den Begriffs *pragmatic language impairment (pli)* ein, der momentan neben oder statt *semantic-pragmatic disorder* verwendet wird. Spreen-Rauscher (2003) meint dazu:

Aufgrund der momentan noch sehr offenen Forschungssituation sollte die Annahme eines semantisch-pragmatischen Defizits im Sinne eines Syndroms oder einer abgrenzbaren Untergruppe von SSES eher zurückhaltend gesehen werden. Es erscheint angemessener in den diagnostischen Bezeichnungen vorläufige Arbeitsbegriffe zu sehen. (S. 92)

Auch Perkins (2010) vertritt den Standpunkt einer erweiterten Sichtweise gegenüber pragmatischen Auffälligkeiten und ihren Ursachen, bei der das Augenmerk auf dem Einzelfall liegt. Pragmatische Kompetenz ist das Zusammenspiel von verschiedenen kognitiven, semiotischen und sensomotorischen Fähigkeiten und die Beeinträchtigung eines solchen Faktors kann eine pragmatische Störung verursachen. Dabei definiert er diese Faktoren sehr allgemein als „choices available for encoding or decoding meaning, whatever they might be“ (Perkins, 2010, S. 51). In seiner Darstellung *pragmatic ability and disability: an emergentist model* stellt er die These auf, dass die Pragmatik emergent ist, was bedeutet, dass sie nicht als feste Grösse besteht, sondern das Produkt aus vielen Variablen ist (Perkins, 2010, S. 176). Dabei stehen die folgenden fünf Prinzipien im Vordergrund:

- Die Pragmatik beinhaltet alle uns zur Verfügung stehenden Mittel zur Kommunikation.
- Diese Mittel betreffen alle Ebenen von sprachlichen Prozessen, von der Diskursebene bis zur phonetischen Ebene.
- Es handelt sich nicht ausschliesslich um linguistische Mittel, sondern es sind auch andere semiotische Systeme einbezogen, sowie weitere verbale und nonverbale *Kanäle*, die Kommunikation ermöglichen.
- Die Bezeichnung dieser Mittel als pragmatisch, ergibt sich aus ihrem Bedarf für die zwischenmenschliche Kommunikation.
- Häufig gibt es keinen direkten Zusammenhang zwischen einer pragmatischen Störung und dem zu Grunde liegenden Defizit. Die pragmatische Störung kann das Resultat von einer oder mehreren kompensierenden Adaptionsleistung/-en sein.

Weitere Schlüsselbegriffe seines Modells sind *Elemente*, *Interaktionen* und *Bereiche*. Mit *Elementen* bezeichnet er semiotische, kognitive sowie sensomotorische Systeme und Prozesse, aus deren Interaktionen sich pragmatische Kompetenz ergibt. *Interaktionen* sind dynamische Beziehungen zwischen den Elementen und sind für die Aufrechterhaltung des Gleichgewichts innerhalb eines Bereichs zuständig. Bei den *Bereichen* unterscheidet Perkins den intrapersonalen Bereich innerhalb einer Person und den interpersonalen Bereich zwischen verschiedenen Personen. Für die Pragmatik sind die interpersonellen Bereiche von Bedeutung, innerhalb derer Interaktionen zwischen zwei oder mehr Personen stattfinden, aber auch diejenigen intrapersonellen Bereiche, welche die interpersonellen Interaktionen beeinflussen. Die Störung eines Elements kann innerhalb eines Bereichs oder über seine Grenze hinaus zwischen verschiedenen Bereichen ein Ungleichgewicht verursachen. Aus dem

Bedürfnis heraus, in der Kommunikation zu bleiben, wird die betroffene Person versuchen, durch kompensierende Handlungen das Gleichgewicht wiederherzustellen. Für Perkins entsteht demnach eine pragmatische Störung einerseits als Folge eines solchen Ungleichgewichts, aber auch durch die kompensatorischen Bemühungen zur Wiederherstellung des Gleichgewichts:

Pragmatic impairment may be defined as a state of disequilibrium within the interpersonal domain caused by a dysfunction in one or more elements which constrains or restricts the range of interactions within the domain as a whole. Dysfunctions may be compensated for, with varying degrees of success, by exploiting the considerable scope for 'trade-offs' among elements within one or more domains. (Perkins, 2010, S. 69)

Durch das Berücksichtigen sowohl der interpersonalen wie auch der intrapersonalen Perspektive, gelingt es Perkins, verschiedene pragmatische Ansätze und Theorien, die sich je nach dem eher mit dem intentionsgesteuerten Sprecher (Sprechakttheorie) oder dem auf die Inferenz fokussierten Hörer beschäftigen (Implikaturtheorie) oder die Interaktion ins Zentrum rücken wie die Konversationsanalyse, in sein emergentistisches Modell einzubeziehen.

EP [emergent pragmatics, Anm. d. Verf.] combines both perspectives and sees pragmatics as the integrated product of both the intrapersonal and interpersonal, taking equal account of communicative behavior as a joint activity and the underlining cognitive, semiotic and sensorimotor processes from which it derives. (Perkins, 2010, S. 178)

### 3.2.5 Auswirkungen eingeschränkter pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen

Bisher existiert kein Begriff, der pragmatische Störungen einheitlich beschreibt und kategorisiert. Im diagnostischen Klassifikationssystem ICD-10 bilden pragmatische Störungen keine eigene diagnostische Kategorie, sondern treten nur im Zusammenhang mit anderen Störungen - namentlich des autistischen Spektrums - auf. Die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) stützt sich auf eine breitere Basis. Sie berücksichtigt neben den Körperfunktionen und -strukturen ebenso Umwelt- und personenbezogene Faktoren, sowie die Bereiche Aktivitäten und Partizipation. Pragmatisch-kommunikative Kompetenzen werden im Rahmen dieses Modells zu einer zentralen Größe und ausgeprägte Defizite können



zu erheblichen Problemen in der sprachlichen und sozialen Interaktion und an der Partizipation am kulturellen Leben führen.

Grimm (1999) meint: „Man kann man heute gesichert davon ausgehen, dass ungefähr 50% der sprachentwicklungsgestörten Kinder psychiatrische Problem ausbilden“ (S. 151). Sie führt nach Howlin und Rutter aus, dass sprachliche Defizite zu Schulschwierigkeiten führen, die bewirken, dass die betroffenen Kinder von den Schulkameraden als wenig attraktive Spielpartner wahrgenommen werden. Dies wirkt sich negativ auf die Selbsteinschätzung der betroffenen Kinder aus und sie reagieren unter Umständen mit Verhaltensauffälligkeiten. Wegen ihrer Sprachstörung fällt es diesen Kindern schwer, selbst Kontakt mit Gleichaltrigen aufzunehmen und aufrecht zu erhalten. Somit entstehen kaum Freundschaften, die für die psycho-soziale Entwicklung notwendig sind. Weiter kann die Sprachstörung die Eltern-Kind-Interaktion ungünstig beeinflussen und somit die emotionale Entwicklung des Kindes beeinträchtigen. Als letzter Punkt wird angeführt, dass unangemessene Handlungen nicht oder unzureichend gehemmt werden, da die Sprache ihre affektregulierende Funktion nicht genügend erfüllen kann (vgl. Grimm, 1999, S. 152).

Aus der Grundidee, dass zwischen der Sprachstörung und psychiatrischen Defiziten die mangelnde Fähigkeit steht, sich in der sozialen Interaktion mit anderen Personen kommunikativ zu verständigen, hat Rice ihr *Modell der sozialen Konsequenzen* entwickelt. Sprachentwicklungsgestörte Kinder geraten in eine sogenannte Negativ-Spirale, da es ihnen nur schwer möglich ist, mit anderen Personen erfolgreich zu kommunizieren. Ihre sozialen Interaktionen bleiben dadurch eingeschränkt und sie werden vor allem von den gleichaltrigen Kindern zurückgewiesen. Dies führt zu einem niedrigen Selbstwertgefühl und einem negativen Selbstkonzept, wodurch sie sich noch mehr aus den Interaktionen mit Gleichaltrigen zurückziehen und sich eher Erwachsenen zuwenden, da diese toleranter auf ihre Sprachdefizite reagieren. Rice fordert deshalb, dass beim diagnostischen Vorgehen auch die pragmatische Kompetenz in allen wichtigen Aspekten berücksichtigt werden muss (Rice; zitiert nach Grimm, 1999, S. 152-155).

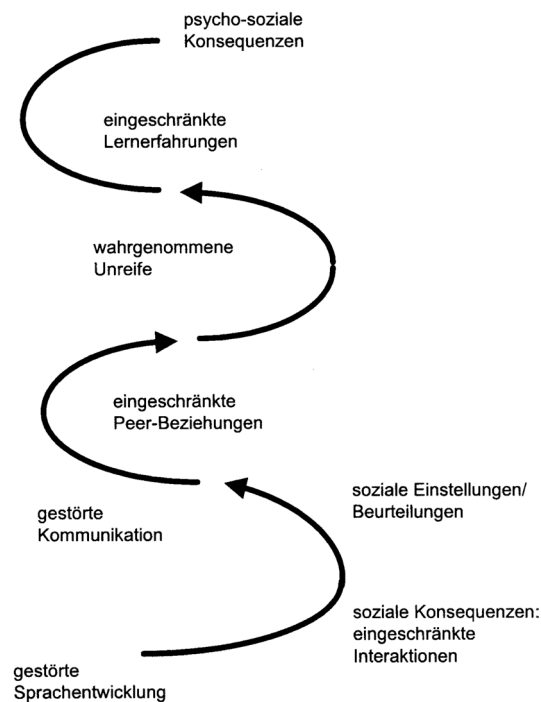


Abb. 5: Negative Spirale nach Modell der sozialen Konsequenzen von Mabel Rice  
(Grimm, 1999, S. 153)

### 3.2.6 Diagnostik von pragmatischen Störung

Eingeschränkte pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten werden meistens als Folge begrenzter linguistischer Möglichkeiten beim Verständnis und bei der Produktion von Sprache oder als Folge von damit zusammenhängenden Verarbeitungsdefiziten verstanden und nicht als deren Ursache (vgl. Spreen-Rauscher, 2003, S. 91). Aus diesem Blickwinkel scheint es wenig Sinn zu machen, pragmatisch-kommunikative Kompetenzen differentialdiagnostisch erfassen zu wollen und es erstaunt deshalb auch nicht, dass „im deutschsprachigen Raum derzeit auf kein umfassendes und normiertes Testverfahren zur Erfassung kommunikativer Fähigkeiten zurückgegriffen werden [kann]“ (Dohmen, 2009a, S. 120). Wenn die Ursache für die kommunikativen Schwierigkeiten auf der semantisch-lexikalischen Ebene lokalisiert wird, wird auch die therapeutische Intervention in diesem Bereich stattfinden, in der Erwartung, dass wenn am Wortschatz und -wissen gearbeitet wird, die kommunikativen Fähigkeiten gefördert werden. Es scheint aber unbestritten zu sein, dass es Kinder gibt, „deren Hauptproblem der Gebrauch der Sprache im Kontext ist“ (Spreen-Rauschberger, 2003a, S. 91). Diese Kinder verfügen über ein relativ gutes sprachstrukturelles Wissen, das im Gegensatz zu ihren kommunikativen Fähigkeiten steht. Sie können jedoch nicht

eindeutig dem autistischen Spektrum zugeordnet werden und sind dennoch keine „typischen“ SSES-Kinder (Bishop; zitiert nach Spreen-Rauschberger, 2003, S. 91). Mit dem vorgestellten *Modell der sozialen Konsequenzen* von Rice haben wir bereits auf die Zusammenhänge zwischen einer Sprachstörung, der eingeschränkten sozialen Interaktion und Kommunikation und der daraus folgenden sozial-emotionalen Gefährdung hingewiesen.

Da wie bereits erwähnt die Erforschung der Pragmatik vor allem im englischsprachigen Raum betrieben wird, entstammt der Grossteil der vorliegenden Ansätze zur Erfassung von pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen zumindest in ihren Ursprüngen diesem Sprachraum. Spreen-Rauschberger (2007) listet eine Reihe dieser Verfahren auf und gibt eine Übersicht über die Vor- und Nachteile und sinnvolle Verwendungsmöglichkeiten. Die Verfahren lassen sich in die folgenden vier Gruppen einteilen:

Standardisierte Tests

Checklisten und Kommunikationsprofile

Systematische Erfassung pragmatischer Fähigkeiten in natürlicher Interaktion

Verstehen sprachlicher Pragmatik (comprehension)

Da nur in den Gruppen *Standardisierte Tests*, *Checklisten und Kommunikationsprofile* deutschsprachige Verfahren existieren, werden wir im folgenden auf diese beiden Untergruppen eingehen und die Verfahren, die den Gegebenheiten der deutschen Sprache angepasst und übersetzt worden sind, genauer vorstellen.

Standardisierte Tests

Standardisierte Tests werden kritisch betrachtet, da sich ihre Aussage auf einen eng definierten Kontext beschränkt und darüber hinaus wenig Aufschluss liefern. Für Kinder mit pragmatischen Schwierigkeiten ist die Kommunikation in einer natürlichen Situation eine besondere Herausforderung und viele kommen mit konkreten Anweisungen besser zurecht. Auch dieser Umstand sollte bei der Interpretation solcher Testresultate einbezogen werden.

Spreen-Rauschberger weist auf die Untertests zur Überprüfung der sprachlich-pragmatischen Kompetenz im *Heidelberger Sprachentwicklungstest* (Grimm & Schöler, 1998) und im *Marburger Sprachverständnistest* (Elben & Lohaus, 2000) hin, wobei sie meint: „Auch für diese Untertests gelten die oben gemachten Einschränkungen, dass die sprachlich-pragmatische Performanz in anderen Kommunikationssituationen sehr verschieden ausfallen kann und sich die Überprüfung einzelner spezifischer

Fähigkeiten nicht zum Ausschluss pragmatischer Schwierigkeiten eignet“ (Spreen-Rauschberger, 2007, S. 592). Der *Heidelberger Sprachentwicklungstest* überprüft im Subtest *Interaktive Bedeutung*, ob das Kind über die Fähigkeit zur Rollenübernahme, sowie über empathische Fähigkeit verfügt und ob es diesbezüglich auch sprachlich variabel reagieren kann (vgl. Grimm & Schöler, 1998, S. 9). Der *Marburger Sprachverständnistest* erfasst mit je zwei Untertests das Sprachverständnis in den Bereichen Semantik, Syntax und Pragmatik. Im Pragmatikteil werden die personenbezogene und die situationsbezogene Sprachzuordnung überprüft. Bei der personenbezogenen Sprachzuordnung geht es darum zu erkennen, wer in einem kommunikativen Kontext eine vorgegebene Aussage macht. Bei der situationsbezogenen Sprachzuordnung steht die Frage, wann eine vorgegebene Aussage angemessen ist, im Zentrum (vgl. Elben & Lohaus, 2000, S. 10).

#### Checklisten und Kommunikationsprofile

Checklisten geben kriteriengeleitete Informationen aus alltäglichen Kommunikationssituationen in verschiedenen Kontexten, aber als Grundlage für eine diagnostische Beurteilung reichen diese Informationen nicht. Zu den Vorteilen von Checklisten gehört, dass der benötigte Zeitaufwand begrenzt ist, typische Verhaltensweisen von vertrauten Personen als solche erkannt werden und auch Verhalten in einer Situation dokumentiert werden kann, die als Testsituation schwierig herbeizuführen ist. Kritisch betrachtet wird die hohe Subjektivität und Irrtumswahrscheinlichkeit der Einschätzung gerade bei Eltern und anderen engen Bezugspersonen (vgl. Spreen-Rauscher, 2007, S. 593).

International wurde eine Vielzahl von Checklisten veröffentlicht. Für den deutschen Sprachraum sind die *Children's Communication Checklist*, auch CCC genannt (Bishop, 1998) und *The Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Children* (Dewart & Summers, 1995) von Bedeutung, da seit einiger Zeit Übersetzungen vorliegen.

Die *Children's Communication Checklist* entstand im Zusammenhang mit dem bereits vorgestellten Begriff *pragmatic language impairment (pli)* zur Bezeichnung der kommunikativen Fähigkeiten von Kindern mit pragmatischen Auffälligkeiten und wurde 2003 von Spreen-Rauschberger übersetzt. Die CCC kann für sieben- bis neunjährige Kinder eingesetzt werden mit „diagnostizierten Sprachproblemen, ohne zusätzlich ausgewiesene Behinderungen und mit Erstsprache Deutsch“ (Spreen-Rauschberger, 2003a, S. 96). Die Durchführung erfolgt durch Lehrer, Sprachtherapeuten, Eltern oder Personen einer anderen Berufsgruppe, die das Kind seit mindestens drei Monaten kennen. Die Liste umfasst 70 Items, wobei neben der Pragmatik auch die

sprachstrukturelle Ebene sowie die Bereiche *Soziale Beziehungen* und *Interessen* erfragt wird. Von den insgesamt 9 Skalen beziehen sich die Skalen *Unangemessenes Initiieren von Gesprächen*, *Kohärenz*, *Gesprächsstereotypien*, *Verhalten im Gesprächskontext* und *Rapport: Beziehungsverhalten im Gespräch* auf die Pragmatik und ergeben in der Auswertung einen pragmatischen Gesamtwert. Spreen-Rauschberger weist darauf hin, dass die CCC nicht als „diagnostisches Instrument oder pragmatisches Profil konzipiert [ist]“ (2007, S. 594). Zu den Einsatzmöglichkeiten der CCC meint sie: „Sie [die CCC, Anm. d. Verf.] kann zur diagnostischen Hypothesenbildung beitragen, die Richtung für weitere diagnostische Schritte zeigen und zwischen Kindern mit *PLI* und anderen Typen von Sprachstörungen unterscheiden“ (ebd.).

2009 erschien unter dem Titel *Das Pragmatische Profil (PP)* (Dohmen et al.) die ergänzte und an das Deutsche angepasste Übersetzung von *The Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Children* von Hazel Dewart und Susie Summers (1995). Das von Dohmen entwickelte Schema zur Veranschaulichung der involvierten Ebenen und Prozesse für gelungenes kommunikatives Verhalten in zwischenmenschlichen Interaktionen haben wir bereits vorgestellt.

Beim *PP* handelt es sich um ein strukturiertes Interview, wobei das Interview I mit 38 Fragen die kommunikativen Fähigkeiten von Kindern bis maximal fünf Jahre erfasst und das Interview II mit 32 Fragen für Kinder von fünf bis zehn Jahren konzipiert ist. Es kann „von allen Berufsgruppen mit einem professionellen Interesse an der Kommunikationsentwicklung von Kindern eingesetzt werden“ (Dohmen et al., 2009b, S. 17). Hierzu zählt Dohmen u.a. Logopäden, klinische Linguisten, Patholinguisten, Sprachheilpädagogen, Sprachtherapeuten, Entwicklungspsychologen, klinische Psychologen, Pädagogen und Sonderpädagogen. Das *PP* „basiert auf einem *qualitativ-deskriptiven Ansatz*, d.h. es wurde bewusst nicht angestrebt, ein standardisiertes und normiertes Testverfahren zu entwickeln“ (Dohmen et al., 2009b, S. 14). Es wurde entwickelt, um „die kommunikativen Fähigkeiten einer grossen Bandbreite von Kindern erfassen zu können, unabhängig davon, ob und welche Beeinträchtigungen der kindlichen Entwicklung bestehen, wie gravierend diese Beeinträchtigungen sind oder wodurch sie verursacht sind“ (Dohmen et al., 2009b, S. 17). Namentlich nennt Dohmen (ebd.) die folgenden Auffälligkeiten, bei denen das *PP* eingesetzt wurde und wird:

- Sprachentwicklungsstörungen (im Rahmen von anderen primären Störungs- oder Krankheitsbildern)
- spezifische Sprachentwicklungsstörungen (SSES) oder das Vorliegen des

- Risikos, eine solche zu entwickeln (late talker)
- sprachlich-pragmatische Störungen bzw. Pragmatic Language Impairment (PLI)
  - Redeflussstörungen
  - Stimmstörungen
  - Seh- oder Hörstörungen (sensorische Beeinträchtigungen)
  - physische Beeinträchtigungen
  - Lernbehinderungen

Sie betont, dass das *PP* auch bei Kindern einsetzbar ist, die schwerpunktmässig mit Hilfe von nicht-sprachlichen Mitteln kommunizieren.

In den beiden Interviews wird das kommunikative Verhalten in den Bereichen *Kommunikative Intentionen* (Teil A), *Reaktion auf Kommunikation* (Teil B), *Kommunikationsorganisation* (Teil C) und *Kommunikationskontext* (Teil D) erfragt und analysiert wird. Wir werden im Kapitel Projektdurchführung unserer Arbeit detailliert die von Dohmen untersuchten pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten aus den Teilen A - C vorstellen.

Neben den nun besprochenen Verfahren, die ihren Ursprung im englischsprachigen Raum haben und für ältere Kinder konzipiert sind, existiert mit dem *Entwicklungsprofil* von Zollinger ein Verfahren für den Frühbereich von 9 bis 42 Monaten. Es beschreibt die Übergänge vom einfachen Erkunden der Gegenstände zum Symbolspiel und von der vorsprachlichen Interaktion zur Sprache, wobei im Zentrum die Entwicklungsphase vom Ende des zweiten zum dritten Lebensjahr steht, in der das Kind die repräsentative und kommunikative Bedeutung der Sprache entdeckt (vgl. Zollinger, 2007, S. 80). Das Profil wird anhand von Beobachtungen erstellt, die während einer Spielsituation gemacht werden. Ins Spiel sind vorgegebene Spielmaterialien integriert und die Therapeutin stellt durch etwaige Interventionen sicher, dass diese auch zum Einsatz kommen. Das *Entwicklungsprofil* soll die Fähigkeiten des Kindes beschreiben und nicht seine Störungen. Es untersucht neben den praktisch-agnostischen, symbolischen und sprachlichen Kompetenzen auch die sozial-kommunikativen Kompetenzen von kleinen Kindern. Die Items in diesem Bereich befassen sich z.B. damit, ob das Kind eine Handlung ablehnen kann, über welche aussersprachlichen Kommunikationsmittel es verfügt (referentieller Blickkontakt, Geben, Zeigen, Absicht ausdrücken, Gegenstand austauschen, um Hilfe bitten) oder wie es auf sein Spiegelbild reagiert und sich selbst benennt. Im Bereich der sprachlichen Kompetenzen wird neben dem Sprachverständnis und der Laut-, Wort- und Satzebene auch die sprachliche Kommunikation analysiert. Unter anderem wird das Frageverhalten beurteilt, ob und

wie das Kind Ereignisse und Situationen beschreibt und über welche Kompetenzen es beim Fragen, Informieren und beim Führen eines Gesprächs verfügt.

### **3.3 Der Handlungsorientierte Therapieansatz HOT**

Der handlungsorientierte Therapieansatz HOT nach Weigl und Reddemann-Tschaikner (2009) ist ein ganzheitlicher Therapieansatz, durch welchen vielfältige Fähigkeiten des Kindes gefördert werden können.

Im ersten Teil des Kapitels werden wir auf die Entstehung des HOT eingehen. Danach werden wir die Handlung im HOT näher betrachten, um dann die Handlung mit der Sprache in Verbindung zu setzen. Als nächstes werden sowohl die funktionalen, als auch die strukturellen Sprachbereiche, welche mit HOT gefördert werden können, erläutert. In einem weiteren Schritt werden jene Bereiche kurz erläutert, welche neben den sprachlichen Fähigkeiten durch den HOT gefördert werden. Das Kapitel schliesst mit der methodischen Vorgehensweise, respektive einer tabellarischen Übersicht über die Lernziele zu den einzelnen Phasen des HOT und der Beschreibung der Vorgehensweise in den fünf Handlungsphasen.

#### **3.3.1 Entstehung und Bedeutung**

Der HOT ist theoretisch interdisziplinär orientiert. Bei der Entstehung sind sowohl entwicklungspsychologische, als auch psycholinguistische und handlungstheoretische Grundlagen der Spracherwerbsforschung einbezogen worden. Die Kinder für die der HOT entwickelt wurde, zeigten vor allem in den Bereichen Wortschatz und Wortfindung, sowie Sequenzierung und Textentwurf Auffälligkeiten. Auch in den Bereichen Syntax, Morphologie und Sprachverständnis zeigten sie Schwierigkeiten. Die Kinder waren nicht in der Lage, Sachverhalte miteinander zu verknüpfen und somit ein Erlebnis verständlich wiederzugeben. Dieses Problem der Formulierungsschwäche zeigte sich bei allen Kindern durchgehend. Daneben konnten auch Schwierigkeiten beim Sequenzieren und Speichern von Reihenfolgen, beim Lösen von Problemen, beim Erstellen von Handlungsplänen und Wahrnehmungs- und Aufmerksamkeitsprobleme beobachtet werden.

Der HOT basiert auf der Annahme, dass die Förderung sprachlicher, sowie auch nichtsprachlicher Fähigkeiten eine untrennbare Einheit bildet. Im Zentrum steht eine

Handlung, die geplant, durchgeführt und versprochen wird. Die Handlungsthemen können nach den Interessen des Kindes ausgewählt und der Schwierigkeitsgrad individuell auf seine Fähigkeiten und Förderbereiche abgestimmt werden (vgl. Weigl & Reddemann-Tschaikner, 2009, S. 2-4).

### 3.3.2 Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen

Der HOT ist ein ressourcenorientierter Ansatz, bei welchem das individuelle Potenzial des Kindes gefördert und dadurch kompensatorische Ziele verfolgt werden. Bei der Durchführung einer HOT-Sequenz agiert das Kind selbstständig und wird nicht durch die Handlung geführt. Der Inhalt der Handlung soll sich zwischen dem aktuellen Entwicklungsniveau und dem potenziellen Niveau des Kindes bewegen. Dieser Bereich wird auch Zone der nächsten Entwicklung genannt und stammt ursprünglich von Wygotsky (vgl. Weigl & Reddemann-Tschaikner, 2009, S. 10).

Mietzel beschreibt die Zone der nächsten Entwicklung - auch Zone der bestmöglichen Entwicklung genannt - als Zone zwischen dem, was ein Lernender kann und dem, was er durch Unterstützung tun könnte. Die lenkende Einflussnahme innerhalb der Zone der bestmöglichen Entwicklung spielt hierbei eine entscheidende Rolle. Durch die Unterstützung eines Erwachsenen erlebt das Kind in seinem Tun ein Erfolgserlebnis und wird dadurch motiviert die Handlung zunehmend selbstständig auszuführen. Auch im HOT unterstützt die Logopädin das Kind, ohne jedoch stark einzugreifen und die Führung zu übernehmen. Das Kind soll sich selbstwirksam erleben und dadurch zu weiteren selbstständigen Handlungen motiviert werden (vgl. Mietzel, 2002, S. 28/29).

### 3.3.3 Handlungen im HOT

Da das Kernstück des Handlungsorientierten Therapieansatzes die Durchführung einer Handlung darstellt, möchten wir in diesem Abschnitt genauer auf den Begriff Handlung eingehen.

Die Handlung ist nach Holdinsky und Oerter (2008) in die Tätigkeitsebene, die Handlungsebene und die Operationsebene aufgeteilt (vgl. Weigl & Reddemann-Tschaikner, 2009, S. 17). Die Tätigkeitsebene bildet die Rahmenmotivation und richtet sich auf die Grundbedürfnisse eines Menschen. Diese Grundbedürfnisse ergeben sich aus seinen individuellen Interessen und Motiven. Eine Tätigkeit besteht aus mehreren



nacheinander ausgeführten Handlungen. Im Gegensatz zu den Motiven auf der Tätigkeitsebene sind die Motive auf der Handlungsebene bewusst. Die Handlung ist zielgerichtet, in sich geschlossen und erfüllt eine Aufgabe. Die Operationsebene beschreibt, dass Handlungen weiter aus einzelnen Operationen bestehen. Diese werden benötigt, um eine Handlung ausführen zu können und das Ziel zu erreichen. Die Ausführung dieser einzelnen Operation verläuft automatisch und muss nicht geplant werden.

Eine Handlung wird durch den Gegenstandsbezug gekennzeichnet. Im Kindesalter geht es noch um reale Gegenstände aus der unmittelbaren Erfahrungswelt des Kindes. Mit fortschreitender Entwicklung werden die konkreten Gegenstände gedanklich z.B. durch Ideen oder Werte ersetzt. Der Gegenstandsbezug bezieht sich somit nicht nur auf konkrete Gegenstände, sondern auch sprachliche Repräsentationen gehören dazu. Ein weiteres Merkmal von Handlungen ist ihre Intentionalität. Eine Handlung wird aufgrund einer Intention ausgeführt. Die Handlung muss vor der Ausführung gedanklich durchgespielt und innerlich geplant werden. Zudem muss das Ziel der Handlung während der Handlungsdurchführung konstant bleiben. Neben dem Gegenstandsbezug und der Intentionalität gehört auch das Handlungsergebnis zu den Merkmalen einer Handlung. Der Vergleich zwischen dem im Voraus gesetzten Ziel und dem tatsächlichen Ergebnis ermöglicht die Kontrolle über das Handlungsgeschehen. Zudem bereitet das Erreichen eines Ziels Freude und bedeutet für das Kind ein Erfolgserlebnis.

Wie oben erläutert, zeichnet sich die Intentionalität unter anderem dadurch aus, dass die Handlung im Voraus innerlich geplant wird. Diese Handlungsplanung wird durch Repräsentationsleistungen ermöglicht. Indem die benötigten Handlungsschritte gedanklich in die richtige Reihenfolge gebracht werden, entsteht eine Serialität. Anfangs hantiert das Kind mit den Gegenständen aus seinem Umfeld, mit der Zeit jedoch gewinnen die Handlungen vermehrt an Zielgerichtetheit, indem das Vorhaben vor der eigentlichen Handlung geplant wird. Im weiteren Verlauf der Entwicklung wird die Planung von einzelnen Handlungsschritten zunehmend auf die Planung von Handlungssequenzen ausgedehnt (vgl. Weigl & Reddemann-Tschaikner, 2009, S. 17-19).

Die Durchführung einer Handlungssequenz ist im HOT in fünf Phasen gegliedert. Die ersten beiden Phasen gehören zum kategorialen Teil und bilden den Gegenstandsbezug der Handlung. Die darauf folgenden drei Phasen gehören zum serialen Teil, bei welchem die Zielgerichtetheit oder Intentionalität im Zentrum steht. Die Handlungen setzen kognitive Prozesse, wie die gedankliche Planung, die hierarchische Anordnung von Handlungsschritten oder die Organisation des

Gedächtnisses in Gang. Das gemeinsame Planen der Handlung hilft dem Kind innere Repräsentationen aufzubauen und die benötigten Handlungsschritte zu sequenzieren, d.h. in die richtige Reihenfolge zu bringen (vgl. Weigl & Reddemann-Tschaikner, 2009, S. 28).

### 3.3.4 Zusammenhänge zwischen Handlung und Sprache

Die hierarchische Struktur von Handlungen findet sich auch in der Sprache wieder. So wie die Tätigkeiten aus nacheinander folgenden Handlungen und diese wiederum aus verschiedenen Operationen bestehen, so ist auch die Sprache auf phonologischer, semantischer und syntaktischer Ebene hierarchisch gegliedert. Aus aneinander gereihten Lauten entstehen Wörter und aus Wörtern werden Sätze geformt. Auch im Prozess des Spracherwerbs finden sich hierarchische Strukturen. So folgen nach dem Lallen die Ein-Wort- Äusserungen, worauf die Mehrwortäusserungen folgen, welche mit zunehmender Entwicklung immer komplexer werden. Sowohl Handlung, als auch Sprache sind zwei hierarchisch aufgebaute Systeme, welche von denselben Organisationsprinzipien gesteuert werden (vgl. Weigl & Reddemann-Tschaikner, 2009, S. 21).

Auch aus neurobiologischer Sicht können Zusammenhänge zwischen Sprache und Handlung aufgezeigt werden. So geben bildgebende Verfahren Hinweise auf gemeinsame neuronale Wege von Sprache und Motorik. Eine wichtige Schnittstelle von manuellen Handlungen und Sprechen stellt das Broca Areal dar, welches an der Vorbereitung und Ausführung von Handlungen, sowie am Sprechablauf beteiligt ist (vgl. Weigl & Reddemann-Tschaikner, 2009, S. 24/25).

Ein weiterer eindrucksvoller Zusammenhang zwischen Handlung und Sprache, welcher bei Weigl und Reddemann-Tschaikner erwähnt wird, hat mit der Entdeckung der Spiegelneuronen durch den Wissenschaftler Rizzolatti und seinem Team zu tun.

Nervenzellen des Gehirns, die im eigenen Körper einen bestimmten Vorgang, z.B. eine Handlung oder eine Empfindung steuern können, zugleich aber auch dann aktiv werden, wenn der gleiche Vorgang bei einer anderen Person nur beobachtet wird, heissen Spiegelnervenzellen bzw. Spiegelneuronen. (Bauer, 2007, zit. nach Weigl und Reddemann-Tschaikner, 2009, S. 25)

Durch die Entdeckung der Spiegelneuronen wurde ein sehr tief liegender Zusammenhang zwischen Handlung und Sprache entdeckt. Die für die Sprachproduktion zuständigen Nervenzellnetze befinden im gleichen Hirnareal wie die Spiegelneuronen des Systems welches Bewegungen steuert (vgl. Bauer, 2007, zit. nach Weigl & Reddemann-Tschaikner, 2009, S. 26).

### 3.3.5 Verinnerlichung von Handlung und Sprache

Bei der inneren Repräsentation von Handlung und Sprache handelt es sich um innere Rekonstruktionen von äusseren Aktivitäten.

Diese Repräsentationen sind an wahrgenommene Informationen gebunden und werden durch die Informationen der Aussenwelt beeinflusst. Das Kind nimmt die Informationen auf, strukturiert und bewertet sie und verbindet sie mit den bereits gemachten Erfahrungen. Die neuen Inputs werden auf Bekanntes bezogen und mit bereits vorhandenem Wissen verglichen. Die Verinnerlichung oder der Interiorisationsprozess von Handlung und Sprache ist ein wesentlicher Bestandteil von HOT. Dieser Lernprozess umfasst folgende Elemente:

- die Sprache und Handlung als Input
- die Speicherung
- die Verarbeitung des Inputs
- der inneren Repräsentation von Handlung und Sprache

Das Kind verinnerlicht durch den HOT die für die Handlung benötigten Gegenstände, die Planung und die Durchführung, sowie das Handlungsergebnis. Dies geschieht sowohl auf der Handlungsebene, als auch auf der Sprachebene (vgl. Weigl & Reddemann-Tschaikner, 2009, S. 65-66).

### 3.3.6 Die Förderung der linguistischen Kompetenzen durch HOT

Weigl und Reddemann-Tschaikner teilen die sprachlichen Kompetenzen in die Bereiche Struktur und Funktion ein. Die Struktur der Sprache umfasst die Semantik, Syntax, Morphologie, Phonologie und die Wortschatzerweiterung. Die Funktion der Sprache beschreibt die kommunikativen und narrativen Kompetenzen (vgl. Weigl & Reddemann-Tschaikner, 2009, S. 34-35).

Die Logopädin wählt zur Förderung der linguistischen Kompetenzen des Kindes ein geeignetes Sprachangebot aus und integriert dieses ins Handlungsgeschehen. Bestimmte Lexikoneinheiten oder Sprachstrukturen können durch die Logopädin angeboten werden. Es geht beim HOT aber nicht um die Aneignung einzelner Sprachmodelle, sondern um die Unterstützung des Kindes beim Aufbau von Gedächtnisinhalten durch Handlung, welche sprachlich begleitet wird. Der HOT stellt somit eine ganzheitliche Informationsverarbeitung dar.

Mit dem Aspekt der ganzheitlichen Informationsverarbeitung im HOT wird diesem Lernprozess Rechnung getragen, da dem Kind vielfältige Sprachangebote gemacht werden, aus denen es die Regelmäßigkeiten und Merkmale der Sprache entdecken kann (vgl. Weigl & Reddemann-Tschaikner, 2009, S. 57-58).

### 3.3.7 Förderung der pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten durch HOT

Neben der linguistischen Ebene wird im HOT auch die Ebene der Sprachfunktion gefördert. Diese Ebene umfasst nach Weigl und Reddemann-Tschaikner die kommunikativen und narrativen Kompetenzen.

Durch die Interaktion mit dem Kind werden seine pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten, sowie die narrative Kompetenz gefördert. Die Funktion und die Struktur der Sprache oder anders ausgedrückt die linguistische und die pragmatisch-kommunikative Ebene beeinflussen sich gegenseitig. Grimm formuliert dazu: „Durch den kommunikativen Gebrauch der Sprache wird die zugrunde liegende Struktur erworben, die wiederum neue Formen des Gebrauchs ermöglichen“ (Grimm, zit. nach Weigl & Reddemann-Tschaikner, 2009, S. 46).

Als pragmatische Kompetenzen bezeichnen Weigl und Reddemann-Tschaikner, die Fähigkeit, die Sprache im sozialen Kontakt zu brauchen und sich passend zum jeweiligen Kontext äussern zu können. Das Kind lernt die Sprache im sozialen Kontakt gezielt anzuwenden und adressaten- und kontextgerecht einzusetzen, um seine Absichten zu verfolgen.

Die narrative Kompetenz beinhaltet die Fähigkeit, einen Sachverhalt oder ein Geschehnis so zu formulieren, dass die verschiedenen Komponenten des Ereignisses in einer korrekten Abfolge organisiert und die einzelnen Informationen miteinander verknüpft sind. Im Kapitel 3.1.7 sind wir darauf unter dem Begriff der Kohärenz näher eingegangen. Die Sequenzierung und die Serialität der Handlungssequenzen im HOT unterstützen den Aufbau von narrativen Kompetenzen. Das mündliche Wiedergeben

der Handlung in der fünften Phase ermöglicht dem Kind zu üben, in sachlich-logischem Zusammenhang über ein Erlebnis zu berichten.

Im HOT basieren die Interaktionen und die Handlungen, welche durch Sprache begleitet werden, auf der Grundlage der gemeinsamen Aufmerksamkeit. Für den Aufbau der pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten ist die gemeinsame Aufmerksamkeit grundlegend. Das Kind und die Logopädin lenken ihre Aufmerksamkeit auf denselben Gegenstand und bauen ihre Interaktionen darauf auf (vgl. Weigl & Reddemann-Tschaikner, 2009, S. 48-51, 59).

### 3.3.8 Multidimensionale Förderung

Neben den sprachlichen Fähigkeiten werden durch den HOT auch die Kognition, die Wahrnehmung, die motorischen Fähigkeiten, emotionale und motivationale Aspekte, die Kreativität und Individualität des Kindes gefördert. Auf die einzelnen Bereiche soll hier kurz eingegangen werden (vgl. Weigl & Reddemann-Tschaikner, 2009, S. 67-70).

#### Kognition:

Durch die interaktive Handlungsdurchführung werden verschiedene kognitive Prozesse gefördert. So werden unter anderem die Fähigkeiten zur Handlungsplanung, oder zu inneren Repräsentationsleistungen geschult. Zudem wird durch die Handlungsdurchführung das Lösen von Problemen und die Erfassung von kausalen Beziehungen trainiert.

#### Wahrnehmung:

Durch den Gebrauch verschiedener Geräte und Zutaten oder Materialien werden verschiedene Wahrnehmungskanäle angesprochen. Unterschiedlichste Reize müssen selektioniert, aufgenommen und strukturiert werden, damit sie zu einem sinnvollen Ganzen verbunden und integriert werden können. Dabei wird das Kind gefordert, seine Aufmerksamkeit auf den Gegenstand zu lenken.

#### Motorik:

Durch die Handlungsdurchführung werden sowohl die grob-, als auch die feinmotorischen Fähigkeiten geschult. Die gleichzeitige Versprachlichung der Handlung durch die Logopädin helfen dem Kind eine Verbindung zwischen Sprache und Handlung herzustellen.

Emotionen:

Die emotionale Bewertung von Erfahrungen stellt neben den motivationalen und kognitiven Prozessen einen weiteren wichtigen Aspekt in der Informationsverarbeitung dar (vgl. Clauss et al. zit. nach Dohmen, 2009b, S. 69) Zudem ermöglicht das Handlungsergebnis dem Kind ein Erfolgserlebnis und damit verbunden auch Freude und ein positives Selbstwertgefühl.

Motivation:

Die emotionalen und motivationalen Aspekte bei der Durchführungen einer Handlung sind eng miteinander verknüpft. Motivationale Aspekte geben den Anstoß, um eine Handlung durchzuführen und allfällige Schwierigkeiten zu überwinden. Die positiven Gefühle beim Erreichen des Ziels tragen wiederum zur Motivationssteigerung bei.

Kreativität:

Die Durchführung der Handlungen ist zwar durch die einzelnen Handlungsschritte und das Handlungsergebnis vorgegeben, trotzdem sollte dem Kind innerhalb der einzelnen Handlungsschritte genügend Raum für eigene Ideen und Entscheidungen zur Verfügung stehen, damit etwas Neues entstehen kann. Dies unterstützt das Kind in der Entwicklung seiner Kreativität.

Individualität:

Die Logopädin kann mit dem HÖT auf die individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse des Kindes eingehen und die Handlungsthemen nach den Interessen des Kindes auswählen.

### 3.3.9 Methodische Vorgehensweise

In diesem Kapitel sind im ersten Teil die Lernziele der verschiedenen Phasen tabellarisch dargestellt. Im zweiten Teil des Kapitels werden die fünf Phasen des HÖT erläutert.

Die Darstellung der fünf Phasen des HÖT, welche sich in unserer Ideensammlung befindet, unterscheidet sich von dieser Version, da die Darstellung in der Ideensammlung an die Voraussetzungen der Logopädinnen und Logopäden, welche unsere methodischen Ideen ausprobiert haben, angepasst wurde.

### 3.3.10 Lernziele des HOT

In der folgenden Tabelle sind die Lernziele der einzelnen Phasen des HOT dargestellt.

Tab. 3: Lernziele des HOT (nach Weigl & Reddemann-Tschaikner, 2009, S. 90-92)

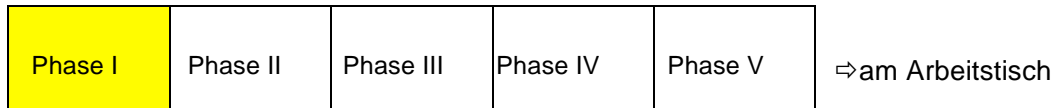
PHASEN	INHALT	LERNZIELE
Phase I	Vorstellung der Zutaten und Geräte	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Förderung der Kategorienbildung</li> <li>➤ Förderung der semantisch-lexikalischen Ebene</li> </ul>
Phase II	Übertragung der Begriffe auf die Bildebene	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Stabilisierung der neuen Begriffe und der Kategorienbildung</li> <li>➤ Erkennen semantischer Zusammenhänge</li> </ul>
Phase III	Handlungsplanung	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Förderung der Antizipation und Vorstellung von Reihenfolgen</li> <li>➤ Förderung der Formulierungsfähigkeit</li> <li>➤ Förderung der Kognition</li> </ul>
Phase IV	Durchführung der Handlung	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Förderung der Aufmerksamkeit, des Sprachverständnisses, der Serialität, der auditiven Merkfähigkeit, der Feinmotorik, des Problemlöseverhaltens, des Selbstvertrauens und der Kreativität</li> </ul>
Phase V	Versprachlichung der Handlung auf Bildebene	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Förderung der Serialität, der Merkfähigkeit und der Formulierungsfähigkeit</li> </ul>

## Die fünf Phasen des HOT

(nach Weigl & Reddemann-Tschaikner, 2009, S. 90-92)

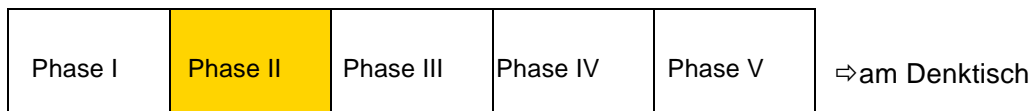


### 1. Vorstellung der Zutaten und Geräte



Das Kind wird darüber informiert, was hergestellt wird. Es benennt die bereitgestellten Zutaten/Materialien und Geräte. Falls das Handlungsthema schon im Voraus besprochen wurde, werden die Zutaten/Materialien und Geräte verdeckt. Das Kind versucht die benötigten Gegenstände aus der Erinnerung aufzuzählen.

### 2. Übertragung der Begriffe auf die Bildebene



Das Kind und die Logopädin besprechen und repetieren die benötigten Zutaten/Materialien und Arbeitsgeräte und zeichnen diese auf ein Blatt.

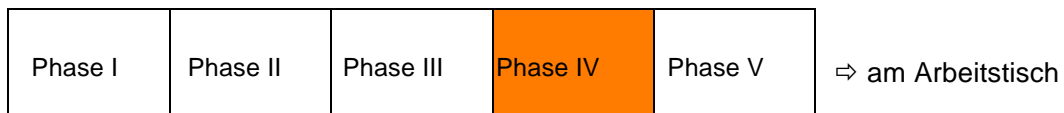
### 3. Handlungsplanung



Das Kind plant die Handlung und bespricht mit der Logopädin zusammen, welche Handlungsschritte bis zum fertigen Produkt ausgeführt werden müssen und in welcher Reihenfolge die Handlungsschritte erfolgen.



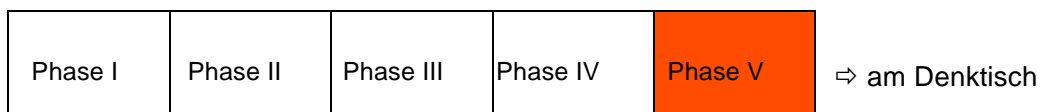
#### 4. Durchführung der Handlung



Die einzelnen Handlungsschritte führt das Kind möglichst selbstständig aus. Die Logopädin hilft dem Kind so wenig wie möglich und so viel wie nötig.

Die Logopädin versprachlicht die Handlungen des Kindes.

#### 5. Versprachlichung der Handlung auf Bildebene



Das Kind ruft sich die Abfolge der einzelnen Handlungsschritte noch einmal in Erinnerung. Zusammen mit der Logopädin werden die Handlungsschritte auf Kärtchen skizziert. Je nach Alter und Interesse des Kindes, kann es die Handlungsschritte auch selbst skizzieren. Zum Schluss klebt das Kind die Bildkärtchen in der richtigen Reihenfolge ins Heft und erzählt den gesamten Handlungsablauf.

## 4 Projektdurchführung

### 4.1 Grundsätzliche Überlegungen

Unser Ziel ist es, eine Sammlung mit methodischen Ideen zusammenzustellen, die in die Handlungsphasen des HOT nach Weigl und Reddemann-Tschaikner (2009) integriert werden können. Mit den methodischen Ideen aus der Sammlung soll innerhalb der ausgeführten Handlung der Fokus auf die pragmatisch-kommunikative Ebene gelegt werden. Die methodische Idee soll dabei nicht aufgesetzt wirken, sondern ganz natürlich in den normalen Ablauf der HOT-Sequenz einfließen. Dadurch soll auch gewährleistet werden, dass es sich bei der von der Logopädin und dem Kind verwendeten Sprache um Spontansprache handelt. Keinesfalls soll die Kommunikation durch vorgegebene Mustersätze strukturiert und dadurch der kommunikative Gehalt beeinträchtigt werden. Bei jeder Idee steht eine pragmatisch-kommunikative Kompetenz, die durch diese Idee gefördert werden soll, im Zentrum. Wir werden im Kapitel 4.3.2 diejenigen pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen, die wir für die Förderung durch den HOT als geeignet befunden haben, noch genauer vorstellen.

#### 4.1.1 Verwendung der Begriffe

Bei der Durchsicht der Literatur hat sich für uns ein sehr unübersichtliches, um nicht zu sagen willkürliches Bild in Bezug auf die Verwendung von Begriffen zur Bezeichnung von Fähigkeiten, um Sprache kontextangemessen zu gebrauchen, ergeben. Dohmen et al. (2009b) spricht in diesem Zusammenhang häufig von „kommunikativem Handeln“ (S. 9), teilweise aber auch von „pragmatisch-kommunikativem Handeln“ (ebd.). An anderer Stelle verwendet sie aber auch die Begriffe „pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten“ (S. 10) und „kommunikative Fähigkeiten“ (S. 41). Schliesslich bezeichnet sie die Items im Interviewteil als „Elemente der kommunikativen Analyse“ (vgl. S. 25). Möller und Ritterfeld (2010) verwenden den Begriff „pragmatische Kompetenzen“ und Spreen-Rauschberger mändert zwischen „kommunikative Fähigkeiten“ (2003, S. 91), „sprachlich-pragmatische Fähigkeiten“ (2003, S. 93), „pragmatische Aufgabenbereiche“ (2007, S. 588) und „sprachlich-pragmatische Dimensionen“ (ebd.). Sie liefert auch gleich selber eine Erklärung für diesen Umstand, auch wenn sie sich dabei eigentlich auf die Diagnostik bezieht:

Es liegt in der Natur dieses nur schwer zu greifenden Gegenstands, seiner komplexen Verwobenheit und Überschneidung mit weiteren Entwicklungsebenen (emotional, sozial, kognitiv, kommunikativ) und Entwicklungskonzepten (z.B. Metakogniton, soziale Kompetenz, Problemlösefähigkeit, Theory of Mind/Joint Attention, kommunikative Kompetenz), dass eine allgemeine akzeptierte diagnostische Orientierung und Bewertung der sprachlichen Pragmatik wohl kaum zu leisten ist. (2007, S. 588)

Obwohl wir keine Hinweise gefunden haben, dass diese verschiedenen Begriffe als etwas anderes als Synonyme verwendet werden, haben wir uns entschieden, uns auf den Begriff *pragmatisch-kommunikative Kompetenzen* zu beschränken. Mit diesem Begriff versuchen wir, der zwischenmenschlichen Kommunikation als einem zentralen Aspekt unseres Themas und der Pragmatik als relativ junge Wissenschaft, die das Interesse von verschiedenen Wissensgebieten auf sich zieht, gerecht zu werden.

#### 4.1.2 Die Funktion des HOT

Die HOT-Sequenz findet in einem definierten Handlungsrahmen statt. Im Mittelpunkt steht dabei die Handlung, die das Kind mit Unterstützung der Logopädin zuerst plant und anschliessend ausführt. Das eigentliche Ziel und motivierende Moment der Therapieeinheit ist das Produkt, das durch die Handlung entsteht. Die Funktion der Handlung geht aber weit über ihre motivierende Wirkung hinaus, denn sie liefert auch die kommunikative Situation, da die verwendete Sprache immer in den Kontext der auszuführenden Handlung eingebettet ist<sup>1</sup>. Durch die Handlung ist auch die Notwendigkeit zur Kommunikation gegeben. Während der Planung und Durchführung der Handlung müssen sich das Kind und die Logopädin austauschen, um ihr Ziel, die Herstellung des Produkts, zu erreichen. Der Erfolg der HOT-Sequenz - im Sinne der erfolgreichen Herstellung des Produkts - hängt in hohem Masse von der gelungenen Kommunikation ab. Bei dieser Kommunikation kommen immer wieder verschiedene pragmatisch-kommunikative Kompetenzen zum Einsatz. Unter Umständen informiert die Logopädin das Kind darüber, wann es eine Zutat dazugeben muss oder sie instruiert es über die Handhabung eines Arbeitsgeräts. Vielleicht muss das Kind während der Handlung bezüglich der Abfolge zweier Handlungsschritte nachfragen oder die Logopädin muss eine Aussage verdeutlichen, weil das Kind eine Anweisung

---

<sup>1</sup> Im Kapitel 3.3.8 werden die weiteren Bereiche erläutert, welche neben den sprachlichen Bereichen gefördert werden

nicht genau verstanden hat. Wenn das Kind Informationen einfordert, wird es dieses kommunikative Ziel eher erreichen, wenn es die Regeln des Turn Taking einhält und die Logopädin bei ihren Ausführungen nicht unterbricht.

#### 4.1.3 Die Zielgruppe

Die Ideensammlung richtet sich primär an Kinder im Kindergarten- und Primarschulalter, denn im schulischen Bereich bekommen die Kinder vor allem auf der Kindergarten- und Primarstufe logopädische Therapie. Therapiestunden auf der Oberstufe sind eher seltener. Von der kindlichen Sprachentwicklung sollten die Kinder bis zum Eintritt in den Kindergarten die elementarsten Entwicklungsschritte als Grundlage für den weiteren Erwerb von pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten durchlaufen haben<sup>2</sup>. In der Kindergarten- und Primarschulzeit erweitern sie ihr kommunikatives Umfeld laufend. Neben den Interaktionen mit Gleichaltrigen, treten die Kinder mehr und mehr in Kontakt mit erwachsenen Personen und sie lernen, ihr kommunikatives Verhalten den Gegebenheiten des Kommunikationskontexts anzupassen. Sie erweitern und verfeinern ihre pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen und haben, bei einem ungestörten Entwicklungsverlauf, bis Ende Primarschule diese Fähigkeiten so weit verfeinert, dass sie auch komplexe kommunikative Situationen meistern können. Die Entwicklung der pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten ist jedoch ein Prozess, den man kaum als einmal komplett abgeschlossen bezeichnen kann, da er eng mit der Persönlichkeitsentwicklung verknüpft ist.

Die Entwicklungsspanne zwischen einem Erstkindergartenkind und einem Fünftklässler ist in der Regel beträchtlich und es bestehen grosse Unterschiede bezüglich der Interessen. Viele jüngere Kinder lieben Rollenspiele und sprechen gut auf den Einsatz von Spielfiguren oder Plüschtieren als Identifikationsfigur an. Deshalb werden wir versuchen, für möglichst viele Kompetenzen zwei Ideen anzubieten. Die methodischen Ideen für die jüngeren Kinder sollen spielerischer sein und teilweise Elemente von Rollenspielen enthalten, bei den Ideen für die Schulkinder können Lese- und Schreibkompetenzen vorausgesetzt und einbezogen werden. Es ist uns jedoch ein grosses Anliegen, dass diese Unterscheidung nicht starr ausgelegt wird und z.B. die Idee für Kindergarten nach Bedarf auch mit einem älteren Kind durchgeführt werden

---

<sup>2</sup> Diese haben wir im Theorieteil im Kap. XX angelehnt an Zollinger (2007) ausführlich dargelegt.

kann. Ausschlaggebend für die Entscheidung, ob die Idee für jüngere oder diejenige für ältere Kinder gewählt wird, ist der Entwicklungsstand des betreffenden Kindes. Auch sollte es möglich sein, gewisse Ideen für den Sprachheilschulbereich oder den heilpädagogischen Bereich adaptieren zu können.

#### 4.1.4 Die Grundidee

Unsere Grundidee ist, dass die methodischen Ideen aus der Sammlung in jede von der Logopädin geplante HOT-Sequenz integriert werden können. Die Verbindung zwischen HOT-Sequenz und der methodischen Idee zur Förderung einer pragmatisch-kommunikativen Kompetenz soll gewissermassen in einer Erweiterung der HOT-Sequenz münden. Die Art der Handlung sollte aber weder durch den zusätzlichen Aspekt der Pragmatik, noch durch die pragmatisch-kommunikative Kompetenz, die gefördert werden möchte, beeinflusst oder eingeschränkt werden. Der Ablauf des HOT sollte nicht grundsätzlich verändert werden müssen. Auch sollten die Ideen so gestaltet sein, dass es möglich ist, diese erweiterte HOT-Sequenz innerhalb einer Therapielektion durchführen zu können. Bei der Auswahl der Handlungen sollten für die Logopädin Faktoren wie das Interesse, der Entwicklungsstand, das Arbeitstempo des Kindes und die Möglichkeiten, welche die Therapiesituation bietet, ausschlaggebend sein<sup>3</sup>.

## 4.2 Didaktische Überlegungen

### 4.2.1 Material

Beim Entwickeln der methodischen Ideen haben wir darauf geachtet, dass wenn zusätzliche Materialien benötigt werden, diese bereits im Logopädiezimmer vorhanden sind oder sich ohne Aufwand organisieren oder durch Ähnliches ersetzen lassen. Diese Zusatzmaterialien sind in der Ideensammlung bei der jeweiligen Idee aufgelistet. Es handelt sich neben Spielfiguren, auf deren Funktion wir im nächsten Kapitel noch näher eingehen werden, um alltägliche Dinge wie Papierkärtchen, ein Tuch, ein Stück Schnur, Glassteine oder Holzklötze. Für die Durchführung der HOT-Sequenz werden

---

<sup>3</sup> Dazu gehören auch die räumlichen Gegebenheiten. Nicht überall ist es beispielsweise möglich mit vernünftigen Aufwand zu kochen oder zu backen.

zwei Tische oder Arbeitsflächen benötigt, um die kognitiven Phasen Denkphasen und die Handlungsphasen voneinander zu trennen. Eine Kopiervorlage für das Skizzieren der Materialien und Zutaten befindet sich im hinteren Teil der Ideensammlung. Dieser Schritt kann auch im Arbeitsheft des Kindes festgehalten werden, und wenn für die methodische Idee keine Kärtchen verlangt werden, können auch die Skizzen während der Versprachlichung der Handlung in Phase V ins Heft gezeichnet werden.

#### 4.2.2 Die Funktion der Spielfigur

Bei einigen methodischen Ideen wird eine Spielfigur einbezogen, die von der Logopädin gesprochen und gespielt wird. Die Gestalt dieser Figur soll den Interessen des Kindes entsprechen. Vielleicht gibt es im Logopädiezimmer eine Spielfigur, die bereits während anderen Therapiestunden zum Einsatz gekommen ist oder ein Plüschtier, welches das Kind besonders gut mag. Die Figur dient einerseits als Identifikationsfigur für das Kind und kann unter Umständen helfen, gewisse kommunikative Blockaden zu lösen. Durch ihre Anwesenheit und ihre Aussenperspektive erweitert sich auch der kommunikative Rahmen. Es sind nun nicht mehr nur die Logopädin und das Kind, die miteinander kommunizieren und handeln, sondern es stösst ein zusätzlicher Kommunikations- und Interaktionspartner dazu, dessen Wissensstand je nachdem, wann die Figur zur HOT-Sequenz stösst, variieren kann. Mit dieser Figur kann auch dem Umstand begegnet werden, dass die Logopädin in Bezug auf den Verlauf der Therapiestunde über mehr Wissen verfügt als das Kind und dass dadurch der Kommunikation gewisse Grenzen gesetzt sind. Denn durch das Dazukommen der Figur lässt sich die Kommunikationssituation so manipulieren, dass das Kind und die Logopädin auf dem gleichen Wissensstand sind. Dies eröffnet neue Möglichkeiten für die Kommunikation. In der Rolle der Figur kann die Logopädin ein sprachliches Verhalten zeigen, das sonst aufgesetzt oder inhaltlich unglaubwürdig wirken würde.

#### 4.2.3 Die Bildebene des HOT

Bei der Übertragung der Begriffe auf die Bildebene in Phase II und bei der Versprachlichung der Handlung in Phase V vertreten wir die Ansicht, dass das eigene Herstellen von Bildmaterial viele Vorteile hat. Vorherig gezeichnete Bilder, die Bilder aus dem Materialteil von *HOT - ein handlungsorientierter Therapieansatz* (Weigl &

Reddemann-Tschaikner, 2009) oder aus dem Internet heruntergeladenes Bildmaterial entsprechen selten den Geräten und Materialien, die während der konkreten HOT-Sequenz verwendet werden. Gewissen Kindern bereitet es Schwierigkeiten, die Verbindung zwischen den realen Gegenständen und den Bildern herzustellen, wenn sich diese optisch unterscheiden.

Wir schlagen deshalb vor, in Phase II parallel zum Besprechen der Zutaten, Materialien und Arbeitsgeräte und in Phase V, währenddessen die Handlungsschritte noch einmal besprochen werden, die Bilder selber zu zeichnen. Da sich die Logopädin und das Kind auf die gleichen Begriffe beziehen und das Kind beim Skizzieren dabei ist, müssen die Skizzen nicht perfekt sein, um wiedererkannt zu werden. Das eigene Skizzieren ermöglicht zudem, dass eine beliebige Handlung, sei dies eine Alltagshandlung, das Basteln eines Objekts oder die Herstellung von Getränken und Esswaren für eine HOT-Sequenz verwendet werden kann. Wenn das Kind gerne zeichnet und genug Zeit zur Verfügung steht, kann es die Skizzen auch selber anfertigen. In der HOT Projektwoche haben wir die Schüler/Innen selbst skizzieren lassen und damit sehr gute Erfahrungen gemacht. Durch das Einsetzen des Zeichnens als weiteres Handlungselement können die Begriffsstrukturen sowie der Handlungsablauf weiter gefestigt werden.

### **4.3 Theoriegeleitete Auswahl von pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen, deren Förderung sich mit HOT verknüpfen lässt**

#### 4.3.1 Herleitung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen

Um eine möglichst umfassende Liste von Kompetenzen im Bereich der Pragmatik zu erhalten, suchten wir in der Literatur nach definierten pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen und stiessen auf die Kompetenzbereiche von Dohmen et al. (2009b) in *Das Pragmatische Profil (PP)*, die Items der Unterskalen in der *Children's Communication Checklist (CCC)* von Spreen-Rauschberger (2003) und auf die Beschreibung von Symptomen pragmatischer Störungen von Glück (2007). Wie im untenstehenden Tabellenausschnitt ersichtlich, stellten wir die Items des CCC, die Symptome von Glück und die Bereiche des PP einander gegenüber. Unser Ziel war, aus dieser Gegenüberstellung neben allgemeinen Kompetenzbereichen auch spezifische pragmatisch-kommunikative Kompetenzen herauszuschälen. Mit spezifisch meinen wir, dass sich definierte, enger gefasste pragmatisch-kommunikative Kompetenzen heraus kristallisieren sollten.

Tab. 4: Ausschnitt aus Gegenüberstellung (Mäder & Suter, 2010)

Items Children's Communication Checklist (CCC)	Symptome pragmatischer Störungen	Bereiche Pragmatisches Profil (PP)
<p><b>Unangemessenes initiieren von Gesprächen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Spricht mit allem und jedem</li> <li>• Spricht zu viel</li> <li>• Fährt beharrlich fort, anderen Menschen Dinge zu erzählen, die sie schon wissen</li> <li>• Spricht mit sich selbst</li> <li>• Spricht immer wieder über Dinge, auch wenn sie keinen interessieren</li> <li>• Stellt Fragen, deren Antworten ihm/ihr bereits bekannt sind.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• unangemessener Rededrang</li> <li>• nicht-adäquater Umgang mit Sprecherwechsel (turn taking)</li> <li>• Schwierigkeiten, beim Thema zu bleiben, Sprunghaftigkeit</li> <li>• ideosynkratische Themen („besondere“, eigene Themen)</li> <li>• wiederholende Verhaltensweisen (feste Phrasen, Perseverationen)</li> </ul>	<p><b>Kommunikative Intentionen ausdrücken</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufmerksamkeitslenkung <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aufmerksamkeit auf sich selbst lenken</li> <li>- Aufmerksamkeit auf Ereignisse, Objekte, andere Personen lenken</li> </ul> </li> <li>• Aufforderung <ul style="list-style-type: none"> <li>- Einforderung von Hilfe</li> <li>- Einforderung von Informationen (Fragen)</li> </ul> </li> </ul>

Um einen Überblick zu erhalten, sortierten wir die unterschiedlichen Elemente aus den drei Spalten und bildeten Gruppen aus inhaltlich ähnlichen Elementen. Zu jeder Gruppe suchten wir einen passenden Begriff, welcher den Kompetenzbereich bezeichnete und die unterschiedlichen Elemente einer Gruppe umschreiben sollte. Durch die Gruppierung wurde ersichtlich, dass die Kompetenzbereiche und die dazugehörenden pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen von *Das Pragmatische Profil* sehr umfangreich sind. Wir ordneten deshalb in den meisten Fällen die Items des CCC und die *Symptome von Glück* den Bereichen des PP zu. Aus den verbleibenden Elementen, welche nicht zugeordnet werden konnten, bildeten wir weitere Gruppen.

Tab. 5: Ausschnitt aus Herleitung der Kompetenzbereiche (Mäder & Suter, 2010)

Items des CCC	Glück	PP	Kompetenzbereiche
Scheint es nicht für nötig zu halten, Gesprächsteilnehmer, die den eigenen Erfahrungshintergrund nicht teilen, zu informieren, worüber gerade gesprochen wird, erzählt z.B. von Patrick, ohne zu erklären, wer das ist.	ungenügende Einbeziehung des Wissensstandes des Gesprächspartners (unangemessene Präsuppositionen)	<b>Präsupposition</b>	<b>Präsupposition</b>



Auf diese Weise kristallisierten sich pragmatisch-kommunikative Kompetenzen heraus. Aus der entstandenen Liste wählten wir diejenigen Kompetenzen aus, bei denen wir uns methodische Ideen zur Förderung durch HOT vorstellen konnten. Es sind dies die unterstrichenen Kompetenzen in der folgenden Liste:

Kommunikative Intentionen ausdrücken:

- Aufmerksamkeit lenken
- Einforderung von Informationen
- Einforderung von Hilfe

Ausdruck von Emotionen

Kohärenz

- Informieren
- Instruieren
- Erzählen

Kohäsion

- Temporale/ kausale Zusammenhänge ausdrücken
- Aufrechterhaltung oder Wechsel der Referenz der Handelnden während Erzählung

Humor

- Witze erzählen

Präsupposition

Reaktion auf Kommunikation

- Aufmerksamkeit des Kindes erlangen
- Reaktion auf indirekte Aufforderung
- Ironische Aussagen verstehen
- mit Vergnügen reagieren (Humor)
- Reaktion auf Widerspruch und Verhandeln

Kommunikationsorganisation:

- Konversation initiieren
- Konversation beenden

- Sprecherwechsel
- beim Thema bleiben
- Konversation zu verschiedenen Themen
- Aussagen verdeutlichen
- Nachfragen

Kommunikationskontext

Soziale (kulturelle) Konventionen

Aus den oben erwähnten Gründen, stammen die meisten Bezeichnungen aus *Das Pragmatische Profil*. Dohmen et al. (2009b) bezeichnet *Kommunikative Intentionen* und *Kommunikationsorganisation* als pragmatisch-kommunikatives Handeln im engeren Sinne. *Kommunikative Intentionen* beinhaltet sowohl den Ausdruck, als auch das Verständnis von kommunikativen Absichten. Das Kind kann seine kommunikativen Absichten äussern und so die erhoffte Wirkung beim Gegenüber erreichen und es ist in der Lage, eine Äusserung pragmatisch zu deuten, auch wenn die Bedeutung des Gesagten weit über die wörtliche Bedeutung hinausgeht. Die Fähigkeit zur Präsupposition, welche ... ordneten wir dem Kompetenzbereich kommunikative Intentionen zu. Die Kompetenzen *Informieren*, *Instruieren* und *Erzählen* fassten wir mit dem Begriff Kohärenz zusammen und bildeten für diese einen eigenen Bereich. Den Bereich Kohäsion leiteten wir von einem Item des CCC ab<sup>4</sup>. (Fussnote: Die *Reaktion auf Kommunikation* meint generell die Reaktion des Kindes auf sprachliche Inputs, wie beispielsweise die Art und Weise, wie das Kind auf Widerspruch reagiert. In unserer Auflistung ersetzten wir die Kompetenz *mit Vergnügen reagieren*, welche nach Dohmen auch zum Bereich *Reaktion auf Kommunikation* gehört, mit dem Begriff *Humor*. Die *Kommunikationsorganisation* regelt die Koordination der Redebeiträge der beteiligten Sprecher, das Ein- und Weiterführen von Themen und die Reparatur von aufkommenden kommunikativen Schwierigkeiten. Den kommunikativen Kontext als äussere Gegebenheit, die die Kommunikation ebenfalls entscheidend mitbeeinflusst, sowie die kommunikativen und kognitiven Ressourcen, auf die eine Person zurückgreifen kann, werden von Dohmen (2009b) nicht dazu gezählt. (vgl. S. 9). Durch die Verbindung mit dem HOT ist der Kommunikationskontext zu einem gewissen Teil bereits vorgegeben. Weitere kontextuelle Faktoren, zu denen man unter anderem auch

---

<sup>4</sup> Es handelt sich dabei um Item 28 der Unterskala D: „Benutzt sprachliche Formen wie ‚er‘, ‚es‘, oder ‚die‘, ohne klarzumachen worauf oder auf wen sich diese jeweils beziehen.“

kulturelle oder soziale Konventionen zählen könnte, haben wir bei der Entwicklung der methodischen Ideen nicht berücksichtigt. Einige Kompetenzen, wie zum Beispiel die *Einforderung von Hilfe* oder das *Lenken der Aufmerksamkeit* haben wir deshalb nicht ausgewählt, weil diese allein durch die Durchführung einer HOT-Sequenz gefördert werden und keine zusätzlichen methodischen Ideen nötig sind.

Unter Einbezug dieser Überlegungen kamen wir auf elf pragmatisch-kommunikative Kompetenzen, verteilt auf fünf Kompetenzbereiche, zu welchen wir methodische Ideen zur Förderung durch HOT entwickeln wollten.

Tab. 6: *Ausgewählte Kompetenzbereiche & pragmatisch-kommunikative Kompetenzen (Mäder & Suter, 2010)*

Kompetenzbereiche	pragmatisch-kommunikative Kompetenzen
Kommunikative Intentionen ausdrücken	Einforderung von Information (Ausdruck von Aufforderung)
	Präsupposition
Kohärenz	Informieren
	Instruieren
	Erzählen
Kohäsion	Temporale/ kausale Zusammenhänge ausdrücken
Reaktion auf Kommunikation	Humor
	Reaktion auf Widerspruch und Verhandeln
Kommunikationsorganisation	Sprecherwechsel
	Aussagen verdeutlichen
	Nachfragen

#### 4.3.2 Beschreibung der ausgewählten pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen

Dieses Kapitel geht auf die von uns ausgewählten pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen ein, die wir mit dem HOT verbinden werden. Es wurde ursprünglich für die Ideensammlung konzipiert und gibt deshalb eine kurze Übersicht über die pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen. Die Erklärungen stammen alle von Dohmen et al. (2009b).

## **A. Kommunikative Intentionen ausdrücken**

### Ausdruck von Aufforderungen

Durch das Auffordern des Kommunikationspartners drückt das Kind die Intention aus, dass es eine bestimmte Reaktion erwartet, durch die seine Forderung erfüllt wird.

Damit in unterschiedlichen Alltagssituationen das Verhalten von Personen gezielt und angemessen beeinflusst werden kann, sind verschiedene Typen von Aufforderungen nötig, wie z.B. das Einfordern von Objekten oder die Aufforderung zur Wiederholung. Gerade im schulischen Kontext ist es für Kinder wichtig, dass sie sich durch Fragen aktiv Informationen beschaffen oder dass sie, wenn nötig Hilfe einholen können.

### Präsupposition

Als Präsupposition wird der gemeinsame Wissenshintergrund von Kommunikationspartnern bezeichnet. Anhand dieser Informationen versteht der Hörer Äusserungen ohne dass sie explizit ausgesprochen werden. Dadurch kann die Kommunikation ökonomischer gestaltet werden, weil nur noch die wirklich relevanten Informationen ausgetauscht werden müssen.

## **B. Kohärenz**

### Informieren, Instruieren, Erzählen

Anhand der Fähigkeit ein Erlebnis mitzuteilen, Anweisungen zu geben oder eine Geschichte zu erzählen zeigen Kinder, ob sie in der Lage sind ihre Äusserungen so zu gestalten, dass der Kommunikationspartner, der nicht auf dem gleichen Wissensstand ist, ihren Ausführungen folgen kann. Dafür müssen die einzelnen Erzählschritte thematisch in eine sinnvolle Abfolge gebracht werden. Neben den sprachlichen Fähigkeiten ist auch die Fähigkeit notwendig, sich den Aufbau der zu erzählenden Geschichte oder Instruktion mental vorstellen zu können.

## **C. Kohäsion**

### Temporale und kausale Zusammenhänge ausdrücken

Unter Kohäsion versteht man die Verknüpfung wechselseitiger Äusserungen durch linguistische Mittel, damit sich eine sinnvolle und nachvollziehbare Diskursstruktur ergibt. Bei diesen linguistischen Verbindungen von Personen, Objekten und Ereignissen spielt die korrekte Verwendung der Pronomen eine wichtige Rolle. Kinder stellen ihre kohäsiven Kompetenzen unter Beweis, wenn sie bei einer Schilderung die temporalen und kausalen Zusammenhänge durch Satzverknüpfungen ausdrücken und die Referenz der Handelnden während einer Erzählung aufrecht erhalten.

## **D. Reaktion auf Kommunikation**

### Humor

Gemeinsam über etwas lachen können, ist ein emotionales Erlebnis, das entspannend wirkt und die zwischenmenschliche Beziehung stärkt.

Wenn das Kind auf eine lustige Geschichte oder einen Witz mit einem Lächeln oder Lachen reagiert, zeigt es, dass es den sprachlichen Inhalt verstanden hat. Eine kontextangemessene humorvolle Reaktion weist aber auch darauf hin, dass das Kind das kommunikative Konzept des Humors erfasst hat.

### Reaktion auf Widerspruch und Verhandeln

Wenn ein Kind Widerspruch äussert, zeigt es, dass es über ein gewisses Selbstbewusstsein verfügt. Es getraut sich, sich von seinem Gegenüber abzugrenzen. Durch seine Ablehnung kann es der anderen Person signalisieren, dass es mit deren Vorschlägen oder Handlungen nicht einverstanden ist und ein anderes Verhalten wünscht. Oder es unterstreicht seine Eigenständigkeit, indem es die Hilfe von Bezugspersonen bewusst ablehnt. Die andere Person kann auf diesen Widerspruch unterschiedlich reagieren. Günstig ist, wenn alternative Vorschläge formuliert oder Kompromisse ausgehandelt werden, welche die Absichten beider Personen berücksichtigen. Damit der Widerspruch keine Irritationen auslöst, müssen jedoch gewisse kulturelle Konventionen eingehalten werden.

## **E. Kommunikationsorganisation**

### Sprecherwechsel

Der Sprecherwechsel in Gesprächen funktioniert nach bestimmten Regeln. So ist es beispielsweise nicht akzeptiert, dass mehrere Kommunikationspartner gleichzeitig sprechen. Zudem sollte die Dauer der Pausen zwischen Redebeiträgen eine gewisse Länge nicht überschreiten. Kinder müssen lernen, prosodische, linguistische und nonverbale Signale wahrzunehmen, welche die Absicht des Kommunikationspartners anzeigen, z.B. ob er seinen Redebeitrag beenden oder die Rede an einen anderen Gesprächsteilnehmer übergeben möchte.

### Aussagen verdeutlichen

Bei Problemen während einer Konversation, kann das Kind auf Nachfragen des Gesprächspartners seine Aussage verdeutlichen. Dabei genügt es meistens nicht, die ursprüngliche Aussage zu wiederholen, sondern die Aussage muss modifiziert und eventuell mit zusätzlichen Informationen versehen werden, damit das Verständnisproblem geklärt werden kann.

### Nachfragen

Wenn das Kind durch Nachfragen den Gesprächspartner auffordert eine Aussage zu verdeutlichen, weil es diese nicht verstanden hat, bringt es zum Ausdruck, dass es seine Verständnisprobleme erkannt hat und weiss, wie es angemessen reagieren kann.

#### **4.4. Kompetenzbereiche und Lernziele**

In der folgenden Übersicht sind die fünf Kompetenzbereiche mit den dazugehörigen pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen und den entsprechenden Lernzielen zusammenfassend dargestellt. Die Lernziele formulierten wir mit Hilfe der in der Gegenüberstellung gruppierten Elemente. Sie sollten bei der praktischen Umsetzung der methodischen Ideen eine Orientierungshilfe darstellen. Zu den einzelnen pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen haben wir jeweils methodische Ideen für die spezifische Förderung mit HÖT entwickelt. Für die meisten Kompetenzen gibt es eine methodische Idee, die sich eher an jüngere Kinder (Kindergarten/Unterstufe) richtet und eine Idee für ältere Kinder (Mittelstufe). In Kap. 4.1.2 haben wir dargelegt, weshalb uns diese Unterscheidung wichtig ist.

In der Tabelle wird die Altersgruppe Kindergarten-Unterstufe mit KgU und die Altersgruppe Mittelstufe mit MU bezeichnet.

Tab. 7: Zusammenfassung Kompetenzbereiche , pragmatisch-kommunikative Kompetenzen und Lernziele (Mäder & Suter, 2010)

A. Kommunikative Intentionen ausdrücken		
Bereich	Lernziel	Stufe
<b>Ausdruck von Aufforderungen</b>	K. kann aktiv Informationen einfordern	KgU/MS
<b>Präsupposition</b>	K. bezieht den gemeinsamen Wissenshintergrund des Gesprächspartners mit ein	KgU

B. Kohärenz		
Bereich	Lernziel	Stufe
<b>Informieren</b>	K. kann jemand anderen über einen Sachverhalt oder ein Vorhaben informieren.	KgU/MS
<b>Instruieren</b>	K. kann verständliche Instruktionen erteilen (z. B. ein Spiel erklären)	KgU/MS
<b>Erzählen</b>	K. kann in sachlich-logischem Zusammenhang ein vergangenes Erlebnis oder eine Geschichte erzählen	KgU/MS

C. Kohäsion		
Bereich	Lernziel	Stufe
<b>Temporale/ kausale Zusammenhänge ausdrücken</b>	K. kann temporale oder kausale Zusammenhänge durch Satzverknüpfungen ausdrücken. (und, damit weil, Tempus)	KgU/MS

D. Reaktion auf Kommunikation		
Bereich	Lernziel	Seite
<b>Humor</b>	K. hat Spass an Wortspielen und Witzen	KgU
<b>Reaktion auf Widerspruch und Verhandeln</b>	K. kann auf Widerspruch angemessen reagieren K. kann einen Kompromiss aushandeln	KgU

E. Kommunikationsorganisation		
Bereich	Lernziel	Seite
<b>Sprecherwechsel</b>	K. kann den Sprecherwechsel einhalten	KgU/MS
<b>Aussagen verdeutlichen</b>	K. kann eigene Aussagen bei Nachfragen verdeutlichen	KgU/MS
<b>Nachfragen</b>	K. bringt zum Ausdruck, wenn es eine Aussage des Gesprächspartners nicht verstanden hat	KgU/MS

#### 4.5 Exemplarische Darstellung einer methodischen Idee aus der Sammlung

Auf der nächsten Seite sind zwei methodische Ideen aus der Sammlung dargestellt. In der Titelzeile befindet sich die pragmatisch-kommunikative Kompetenz, welche durch die methodische Idee gefördert werden soll. Das Lernziel soll als Orientierungshilfe dienen. Zur Kompetenz *Instruieren* sind zwei methodische Ideen aufgeführt, wobei eine für Kindergarten- und Unterstufenkinder, die andere für Mittelstufenkinder gedacht ist. In der Darstellung der fünf Phasen ist jeweils diejenige Phase farbig hinterlegt, in welche die methodische Idee integriert wird. Nach der Beschreibung der methodischen Idee folgt eine Auflistung der Zusatzmaterialien, die zusätzlich zu den Materialien für die Herstellung des Produktes benötigt werden.



## INSTRUIEREN

K. kann verständliche Instruktionen erteilen (z.B. ein Spiel erklären).

### KINDERGARTEN-UNTERSTUFE

Phase I	Phase II	Phase III	Phase IV	Phase V
---------	----------	-----------	----------	---------

Nachdem die Logopädin die Handlungsschritte auf Kärtchen skizziert hat und diese Schritte noch einmal besprochen worden sind, kommt eine Spielfigur dazu und bestaunt das fertige Produkt. Sie ist begeistert und möchte das Produkt zu Hause auch herstellen. Das Kind instruiert die Figur und sagt ihr ganz genau, was für Zutaten und Materialien sie benötigt und was sie tun muss. Bsp.: „Zuerst halbiert du mit dem Messer den Apfel.“

Zusätzliche Materialien:

Figur

### MITTELSTUFE

Phase I	Phase II	Phase III	Phase IV	Phase V
---------	----------	-----------	----------	---------

Das Kind hat den ersten, die Logopädin den zweiten Teil einer schriftlichen Anleitung vor sich. Beide lesen ihren Teil durch und legen ihn dann beiseite. Bei der Durchführung der Handlung wird zuerst die Logopädin vom Kind instruiert, danach werden die Rollen vertauscht und die Logopädin instruiert das Kind.

*Hinweis: Falls die schriftliche Anleitung für das betreffende Kind zu schwierig ist (Leseverständnis), können die einzelnen Schritte auf Kärtchen skizziert werden. Beide erhalten dann jeweils die Hälfte der Bildkärtchen.*

Zusätzliche Materialien:

schriftliche Anleitung zur Herstellung des Produktes

Abb. 6: Exemplarische Darstellung einer methodischen Idee, (Mäder & Suter, 2010)

#### **4.6 Evaluation der Sammlung methodischer Ideen zur Förderung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen**

Um die von uns entwickelten Ideen zur Förderung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen auf ihre Umsetzbarkeit zu prüfen, sollten einige in der Praxis ausprobiert werden. Dazu wurden Logopädinnen und Logopäden angefragt, welche 1 - 2 Ideen in der Therapie mit einem Kind umsetzen würden. Mit einem Interview ermittelten wir im Anschluss die positiven und negativen Erfahrungen und fragten nach Verbesserungsvorschlägen.

##### **4.6.1 Auswahl und Beschreibung der Logopädinnen und der Kinder**

Für unsere Evaluation war eine Stichprobengrösse von sechs bis acht Kindern, mit denen 1 - 2 Ideen aus unserer Sammlung durchgeführt werden, festgelegt. Mit dieser Anzahl Kinder sollte es möglich sein, Aussagen zu erhalten, anhand derer sich mindestens eine Tendenz in Bezug auf die Umsetzbarkeit unserer Ideen feststellen lässt.

Für die Auswahl der Logopädinnen, welche mit den Kindern die Handlungsphasen durchführen, haben wir folgende Kriterien festgelegt:

- hat 1 bis 2 Therapiekinder, deren pragmatisch-kommunikativen Leistungen sie als auffällig einschätzt<sup>5</sup>
- kann die Idee(n) mit einem Kindergarten-/Unterstufenkind oder einem Mittelstufenkind durchführen
- arbeitet an einer Regelschule, einer Sprachheilschule oder an einer heilpädagogischen Schule
- ist bereit, neben der Durchführung der methodischen Idee(n), vorgängig den Fragebogen zur Einschätzung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen des Kindes/der Kinder auszufüllen und an der anschliessenden Befragung teilzunehmen

Die Autorin Claudia Suter durfte unser Projekt an einer Sitzung von Logopädinnen aus einem Schulkreis der Stadt Zürich vorstellen. Dies wurde durch ihre ehemalige

---

<sup>5</sup> Wie in Kapitel XX dargestellt, existieren noch keine allgemein akzeptierte, standardisierte Verfahren.

Praktikumsleiterin ermöglicht, welche sich selber zur Verfügung stellte, unsere methodischen Ideen auszuprobieren. An der Sitzung wurde ein Flyer mit dem Projektbescrieb und den Kontaktadressen verteilt. Durch die Sitzung wurde eine weitere Logopädin gewonnen. Des Weiteren erklärten sich ein Logopäde sowie eine Logopädin aus dem Bekanntenkreis der Autorinnen bereit, sich an der Evaluation zu beteiligen. Eine Mail, in der das Projekt vorgestellt und der Flyer angehängt wurde, wurde an alle Logopädinnen und Logopäden der Stadt Zürich verschickt. Aufgrund der Mail meldete sich eine weitere Person.

Die Sammlung methodischer Ideen zur Förderung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen durch HOT wurde von drei Logopädinnen und zwei Logopäden ausprobiert, die wir im folgenden als L1, L2, L3, L4 und L5 bezeichnen werden. L2 arbeitet an einer Sprachheilschule, die anderen Logopädinnen und Logopäden an Regelschulen.

L1 stellte zwei Kinder, ein Kindergarten- und ein Schulkind, zur Verfügung, mit denen sie zwei Mal dieselbe methodische Idee durchführte. So konnte ansatzweise beobachtet werden, ob sich durch den Einsatz der Ideensammlung eine positive Veränderung dieser pragmatisch-kommunikativen Kompetenz abzeichnet.

L2 führte eine methodische Idee mit einem Kindergartenkind durch.

L3 kombinierte zwei methodische Ideen in einer Handlung mit einem Kindergartenkind.

L4 probierte zwei methodische Ideen mit zwei Kindern der 1. Klasse aus.

L5 führte eine methodische Idee mit einem Kind der 1. Klasse durch.

#### 4.6.2 Erprobung in der Praxis

Die Logopädinnen und Logopäden erhielten die Ideensammlung, einen Fragebogen zur Einschätzung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen des Kindes und fünf Handlungsskripts. Die Handlungsskripts mit drei Bastelideen, einem Getränk und einem Dessert legten wir bei, um den Aufwand für die Logopädinnen möglichst klein zu halten. Zudem schickten wir einige Materialien mit, damit die Logopädinnen die Möglichkeit hatten, eine Idee durchzuführen, ohne selbst Material organisieren zu müssen. Die Logopädinnen waren nicht verpflichtet, die Idee(n) mit den von uns vorgeschlagenen Handlungsskripts durchzuführen, sondern konnten selber eine Handlung wählen. Bis auf eine Logopädin setzten alle die ausprobierten Ideen mit von uns vorgeschlagenen Handlungsskripten um.

#### 4.6.3 Einschätzungsfragebogen

Zur Einschätzung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen des Kindes füllten die Logopädinnen zuerst einen Fragebogen aus, der Fragen zum kommunikativen Verhalten des Kindes enthielt. Der Fragebogen stellte kein diagnostisches Instrument dar, sondern ergab lediglich eine Einschätzung derjenigen pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen, welche in unserer Ideensammlung vorkommen.

Fast alle Fragen des Einschätzungsfragebogens stammen aus dem *Pragmatischen Profil* (Dohmen, 2009b). Da sich zum Kompetenzbereich „Kohäsion“ keine passende Frage fand, gestalteten wir eine eigene Frage, aufgrund der von der Theorie abgeleiteten Lernziele zum Bereich Kohäsion. Der so entstandene Einschätzungsfragebogen enthielt zu jeder pragmatisch-kommunikativen Kompetenz, welche in der Ideensammlung vorkommt, eine Einschätzungsfrage. Die Logopädinnen konnten aus vorgegebenen Antworten eine oder mehrere auswählen oder eine eigene Antwort geben. Die so gewonnenen Antworten ergaben einen Einblick in das kommunikative Verhalten des Kindes im Therapiekontext.

Mithilfe des Fragebogens wählten die Logopädinnen eine pragmatisch-kommunikative Kompetenz des Kindes aus, welche sie durch HOT fördern wollten.

Aus der Ideensammlung entnahmen die Logopädinnen und Logopäden die Anweisungen, wie die entsprechende Kompetenz durch HOT gefördert werden kann, respektive welche Phase in welcher Weise betont werden sollte, um die ausgewählte Kompetenz zu fördern.

Die ausgefüllten Fragebögen befinden sich im Anhang.

#### 4.6.4 Interview

Im Anschluss an die Umsetzung der Ideen durch die Logopädinnen und Logopäden, führten wir mit L1, L2, L3 und L4 ein Telefoninterview durch. Die Befragung von L5 wurde in schriftlicher Form ausgeführt. Das Ziel der Evaluation war, Stärken, Schwächen der ausprobierten Ideen und Verbesserungsvorschläge für eine Weiterentwicklung der Ideensammlung zu ermitteln. Die Auswertung der Evaluation und unsere eigenen Erfahrungen bezüglich unseres Produktes sollten die Basis darstellen für eine kritische Reflexion und zudem weitere Entwicklungsmöglichkeiten unserer Ideensammlung aufzeigen.

Im Zentrum unseres Interesses stand die Frage, ob der Zusammenhang zwischen den pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen und den methodischen Ideen zur

Förderung dieser Kompetenzen ersichtlich ist und ob mit der Verbindung der HOT-Sequenz und der von uns vorgeschlagenen Idee, der Schwerpunkt auf die Förderung der spezifischen Kompetenz gelegt wird. Auch wollten wir Aussagen zur Verständlichkeit der theoretischen Teile, sowie zu den Formulierungen unserer Anweisungen in der Ideensammlung erhalten. Die Frage, ob die Logopädinnen und Logopäden die Ideensammlung wieder benutzen würden, sollte uns einen Anhaltspunkt geben, ob unsere Ideen auf Anklang gestossen sind. Die Relevanz der Förderung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen war ein weiterer wichtiger Punkt, der zur Sprache kommen sollte.

Um eine Struktur in die gesammelten Fragen zu bringen, gruppieren wir ähnliche Fragen und definierten Kategorien. Die so entstandenen neun Kategorien mit den zugehörigen Fragen sind in der nachfolgenden Tabelle dargestellt.

Tab. 8: Kategorien und Fragen des Interviews (Mäder & Suter, 2011)

Kategorien	Fragen
1. Struktur	Wie übersichtlich ist das Manual? (Wie klar ist die Gliederung?)
2. Verständlichkeit	Wie verständlich sind die Theorieteile? (HOT (Kap. 3) und pragmatisch-kommunikative Kompetenzen (Kap. 4) ?)
3. Zusammenhang	Wie ersichtlich ist bei den einzelnen Ideen der Zusammenhang zwischen der Idee und der entsprechenden, im Theorieteil vorgestellten pragmatischen Kompetenz?
4. Formulierung	Wie verständlich sind die Anweisungen für die Ideen formuliert?
5. Umsetzung	Wie ist die Umsetzung der HOT- Idee gelungen?
6. Fokus auf Förderung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen	Haben sie den Eindruck gehabt, dass die pragmatische Kompetenz gefördert wurde? Wie müsste die HOT Sequenz verändert werden, damit die pragmatische Kompetenz besser gefördert wird?
7. Kind	Wie hat das Kind mitgemacht? Passte die ausprobierte HOT- Idee zu den Fähigkeiten des Kindes? Wenn nein, konnten Sie die Idee den Fähigkeiten und Interessen des Kindes anpassen

8. Zukunftsperspektive	Können Sie sich vorstellen, das Manual wieder zu benutzen, wenn es um die Förderung pragmatischer Kompetenzen geht?
9. Relevanz der Thematik	Welche Bedeutung hat für Sie die Förderung pragmatischer Kompetenzen? Haben Sie schon einmal pragmatische Kompetenzen gefördert, wenn ja, wie? Finden Sie den HOT geeignet für die Förderung der Pragmatik?

Die vier Befragungen fanden in den Wochen 50 und 51 statt. Sie dauerten zwischen 25 und 40 Minuten und wurden digital aufgenommen. Das fünfte Interview, bei welchem die Fragen schriftliche beantwortet wurden, erfolgte in der Woche 50.

#### 4.6.5 Datenauswertung

Zuerst wurden die Aufzeichnungen der Interviews transkribiert. Da für die Evaluation unseres Projektes nur die Inhalte der Äusserungen und deren Lesbarkeit wichtig waren, überführten wir die Äusserungen vom Dialekt in die Schriftsprache und verzichteten auf das Notieren von Auffälligkeiten der mündlichen Sprache, wie zum Beispiel Betonungen oder Pausen (vgl. Mayring, 2002, S. 89-91).

Diese Vorgehensweise bei wörtlichen Transkriptionen kommt nach Mayring (2002): „...dann in Frage, wenn die inhaltlich-thematische Ebene im Vordergrund steht, wenn der Befragte beispielsweise als Zeuge, als Experte, als Informant, auftreten soll“ (S. 91).

Zur besseren Übersicht und Vergleichbarkeit der Antworten wurden die Aussagen, welche für die Beantwortung unserer Fragen relevant waren, tabellarisch dargestellt. Wir erhielten viel spannende Informationen, welche aber nicht alle berücksichtigt werden konnten. Äusserungen, welche in Bezug auf die gestellte Frage nicht relevant waren, wurden nicht berücksichtigt. Hingegen wurden Äusserungen, welche eigentlich auf eine andere Frage Antwort gaben, einbezogen und bei der passenden Frage aufgeführt.

Die untenstehende Darstellung zeigt einen Ausschnitt dieser Tabelle. In der ersten Zeile befindet sich jeweils die Kategorie. Zu jeder Frage antworteten fünf Logopädinnen und Logopäden, welche mit L1-L5 bezeichnet sind. Positive

Äusserungen wurden in die „Plus-Spalte“, negative Äusserungen wurden in die „Minus-Spalte“ eingefügt. In der letzten Spalte befinden sich die Verbesserungsvorschläge der Logopädinnen und Logopäden.

Die vollständige Tabelle, sowie die Transkriptionen der vier Interviews und das fünfte schriftliche Interview befinden sich im Anhang.

Tab. 9: Ausschnitt aus Auswertung (Mäder & Suter, 2011)

1. Struktur des Manuals				
Fragen	L	+	-	Verbesserungsvorschläge
Wie übersichtlich ist das Manual?	1	<p>sehr klar gefunden</p> <p>gut gefunden, dass die Phase farbig hervorgehoben ist, die betroffen ist</p> <p>(Anleitung) sehr durchstrukturiert und man kann es gut einfach einmal ausprobieren</p> <p>tiptop, dass ihr bei den meisten Kompetenzen eine Idee habt für Kindergarten/Unterstufe und Mittelstufe</p>	<p>farbige Titel</p> <p>Farben auch etwas verwirrt</p> <p>Wie wenn diese Farbe noch eine spezielle Bedeutung hätte</p> <p>Spielfigur</p>	<p>bei Titeln nur eine Farbe</p> <p>mehr Ideen ohne Spielfigur</p>
	2			
	3			
	4			
	5			

#### 4.6.6 Zusammenfassung der Antworten

Dieses Kapitel gibt einen Einblick in die Antworten der Logopädinnen und Logopäden und fasst diese zusammen.

##### 1. Struktur :

*Wie übersichtlich ist das Manual?*

Die befragten Logopäden und Logopädinnen fanden die Struktur der Ideensammlung klar und übersichtlich. Auch die Darstellung der Phasen des HOT und deren farbliche Hervorhebung wurden von zwei Befragten als hilfreich empfunden. Jedoch wurden die verschiedenen Farben bei den pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen von einer Person als verwirrend empfunden, weshalb sie sich bei den Titeln auf eine Farbe beschränken würde. Ein für uns sehr zentraler Kritikpunkt ist, dass die eigentliche Sammlung methodischer Ideen unterschätzt wurde, was mit der Wahl des Titels, sowie den verwendeten Begrifflichkeiten zu tun haben könnte. Deshalb wurde der Vorschlag genannt, die verwendeten Begriffe zu definieren, den Titel „Ideensammlung“ abzuändern und das Kapitel 6 mit der eigentlichen Sammlung methodischer Ideen mit einer Einleitung hervorzuheben. Auch in Bezug auf die Lernziele entstanden Unklarheiten, welche mit einer stärkeren Führung hätten vermieden werden können. Zudem wurde angemerkt, dass bei vielen Ideen eine Spielfigur eingesetzt wird, was einigen Logopädinnen weniger entsprechen könnte. Deshalb wurde vorgeschlagen, weitere Ideen ohne Spielfiguren zu entwickeln.

##### 2. Verständlichkeit der Theorie

*Wie verständlich ist die Theorie?*

Die Verständlichkeit der Theorie wurde von den Logopädinnen und Logopäden gut bewertet. Es wurde erwähnt, dass die Darstellung der Phasen des HOT sehr verständlich und die einzelnen pragmatischen Aspekte differenziert beschrieben seien.



### 3. Zusammenhang zwischen Idee und pragmatisch-kommunikativer Kompetenz

*Wie verständlich ist bei den einzelnen Ideen der Zusammenhang zwischen der Idee und der entsprechenden im Theorieteil vorgestellten pragmatisch-kommunikativen Kompetenz?*

Drei der Befragten sahen in den von ihnen ausgewählten Ideen die Verbindung zur entsprechenden pragmatisch-kommunikativen Kompetenz. Es wurde auch bemerkt, dass die Spielfigur eine gute Möglichkeit darstelle, an der ausgewählten pragmatisch-kommunikativen Kompetenz zu arbeiten.

### 4. Formulierung der Anweisungen

*Wie verständlich sind die Anweisungen für die Ideen formuliert?*

Die Anweisungen wurden insgesamt als gut verständlich empfunden, jedoch kam von einer Person auch die Rückmeldung, dass bei der von ihr ausgewählten methodischen Idee eine inhaltlich genauere Anleitung hilfreich gewesen. Als positive Punkte wurden die Länge der Anweisungen und der Überblick über die benötigten Hilfsmittel erwähnt.

### 5. Umsetzung

*Wie ist die Umsetzung der HOT Idee gelungen?*

Bei drei der Befragten ist die Umsetzung gut gelungen. Einmal wurde das Zeitmanagement als Problem genannt. Die Phase V wurde deshalb in der darauffolgenden Stunde durchgeführt. Einmal wurde bemerkt, dass die Kinder bei der Umsetzung der methodischen Idee sehr gefordert waren und Unterstützung brauchten.

### 6. Fokus auf Förderung der pragmatisch Kommunikativen Kompetenzen

*Haben sie den Eindruck gehabt, dass die pragmatisch-kommunikative Kompetenz gefördert wurde?*

Vier der Befragten empfanden, dass bei ihrer ausgewählten methodischen Idee der Fokus auf der Förderung der dazugehörenden pragmatisch-kommunikativen Kompetenz lag. Eine der Befragten nannte andere pragmatisch-kommunikative Kompetenzen, welche gefördert wurden, so zum Beispiel die Aufmerksamkeit oder der Blickkontakt.

## 7. Kind

*Wie hat das Kind mitgemacht?*

Bei zwei Befragten haben die Kinder begeistert mitgemacht. Weiter wurde bemerkt, dass die Kinder motiviert durch die Bastelidee waren und dass das Problem, das es zu lösen galt, als echt empfunden wurde. Zudem erwähnte dieselbe Person, dass während der Handlung viel gesprochen wurde und die Situation entspannt gewesen sei. Es wurde auch angemerkt, dass die Handlungsphasen mit den Kindern leicht durchzuführen waren, da diese von sich aus sehr motiviert seien.

*Passte die ausprobierte HOT- Idee zu den Fähigkeiten des Kindes?*

Der Schwierigkeitsgrad der methodischen Idee scheint den meisten Kindern entsprochen zu haben. Zweimal wurde geäußert, dass die methodische Idee für die Kinder auch eine Herausforderung gewesen sei. Eine der befragten Personen führte die Handlungsphasen mit der integrierten methodischen Idee mit beiden Kindern zweimal durch und bemerkte beim zweiten Mal bei beiden Kindern kleine Fortschritte.

## 8. Zukunftsperspektive

*Können sie sich vorstellen, die Ideensammlung wieder zu benutzen, wenn es um die Förderung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen geht?*

Alle Befragten können sich gut vorstellen, die Sammlung wieder zu benutzen. Eine Person würde die Sammlung auch zum Weitervermitteln verwenden. Es wurde zudem erwähnt, dass die Sammlung auch bei Kindern einsetzbar sei, bei welchen die Pragmatik nicht das Hauptthema sei.

## 9. Relevanz der Thematik

*Welche Bedeutung hat für sie die Förderung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen?*

Vier der Befragten finden die Förderung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen sehr wichtig. Eine der befragten Personen würde zuerst die anderen sprachlichen Ebenen, wie die Phonologie, Semantik und Grammatik fördern, weil diese für die pragmatischen Kompetenzen grundlegend wären.

*Haben sie schon einmal pragmatische Kompetenzen gefördert, wenn ja, wie?*

Vier der Befragten gaben an, dass sie pragmatisch-kommunikative Kompetenzen unter anderem im Spiel oder anhand des Erzählens von Geschichten gefördert hätten. Eine Person hat die pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen durch die erst kurze Berufstätigkeit noch nicht explizit gefördert.

*Finden sie den HOT geeignet für die Förderung der Pragmatik?*

Alle erachten den HOT als geeignet, um pragmatisch-kommunikative Kompetenzen zu fördern. Als Gründe wurden die klare Struktur des HOT, die Handlung, welche Sprache aktiviert und die Möglichkeit für das Kind, etwas selbst zu erleben und darüber zu sprechen, genannt. Zudem wurde bemerkt, dass gleichzeitig auch am Wortschatz gearbeitet werden könne und dass sich die Handlungen an die Interessen des Kindes anpassen liessen.

## **5 Beantwortung der Fragestellung**

Unser Entwicklungsprojekt ging der Frage nach, wie die Handlungsphasen des Handlungsorientierten Therapieansatzes HOT angepasst werden können, damit der Fokus der gesamten Therapiesequenz auf der Förderung bestimmter pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen liegt. Geleitet von dieser Frage entstand eine Sammlung 19 methodischer Ideen.

Die Pragmatik ist eine heterogene Disziplin, deren Forschungsfeld noch weit offen ist. Dies widerspiegelt sich auch in der Diagnostik. Die pragmatische Kompetenz ist ein Zusammenspiel von kognitiven, sprachlichen, sozialen, emotionalen und kommunikativen Ebenen. Auffälligkeiten können durch Beeinträchtigungen verschiedener Faktoren verursacht werden. Durch diese Komplexität ist es schwierig, zu einer allgemein akzeptierten Bewertung pragmatischer Kompetenzen zu gelangen.

Wir gingen der Frage nach, ob sich in der Literatur definierte pragmatisch-kommunikative Kompetenzen finden lassen und stiessen auf eine Checkliste, Untertests zweier standardisierter Verfahren, ein Kommunikationsprofil und die Beschreibung von Symptomen einer pragmatischen Störung. Die Untertests aus den standardisierten Verfahren beschränkten sich nur auf die Testung einzelner Aspekte, die zur Beschreibung der pragmatischen Kompetenz relevant sind und flossen daher nicht in unsere Herleitung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen ein. Die Items der *Childrens Communication Checklist CCC* und die *Beschreibung von Symptomen pragmatischer Störungen von Glück* zeigten uns eine Bandbreite an einzelnen Verhaltensweisen auf, welche mit einer Störung auf der Ebene der Pragmatik in Verbindung gebracht werden. Eine Übersicht von pragmatischen Kompetenzen war in *Das Pragmatische Profil* zu finden. Anhand der Gegenüberstellung dieser drei Auflistungen leiteten wir konkrete pragmatisch-kommunikative Kompetenzen her und formulierten dazu Lernziele.

Bei der Durchführung von HOT Sequenzen werden verschiedene pragmatisch-kommunikative Kompetenzen gefördert. So wird beispielsweise die gemeinsame Aufmerksamkeit geschult, die für den Aufbau pragmatischer Kompetenz basal ist. Aber allem voran findet zwischen dem Kind und der Logopädin eine Interaktion statt, in welcher die Sprache wirklich eingesetzt werden muss, um das Ziel, ein Produkt herzustellen, zu erreichen. So fordert das Kind Hilfe ein, wenn es nicht weiter kommt, oder fragt nach, wenn es nicht verstanden hat, was als nächstes zu tun ist. Es wird also ein Sprechanlass geschaffen, in welchem es für das Kind Sinn macht, Sprache zu benutzen, um seine Intentionen zu verfolgen.

Die von uns entwickelten methodischen Ideen, welche in den Handlungsablauf des HOT integriert werden, sollen die Möglichkeit bieten, ganz konkret an einzelnen spezifischen pragmatischen Kompetenzen zu arbeiten. Einige der methodischen Ideen wurden ausprobiert und es zeichnete sich die Tendenz ab, dass die methodischen Ideen als hilfreich betrachtet werden, um mit dem Kind an spezifischen pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen zu arbeiten und dass die Förderung der Pragmatik

durch HOT als sinnvoll erachtet wird.

## 6 Entwicklungsperspektiven

Im folgenden werden einige Entwicklungsperspektiven dargestellt, die sich auf der Grundlage der Evaluation und unserer Reflexion ergeben haben.

In Zukunft könnte die Sammlung mit weiteren methodischen Ideen ergänzt werden, sodass eine grössere Auswahl entsteht. Einerseits könnten vermehrt Ideen, bei denen keine Spielfigur benötigt wird, einfließen. Andererseits könnte der Entwicklungsstand der pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten stärker berücksichtigt werden.

Wie in der Evaluation ersichtlich geworden ist, haben die theoretischen Kapitel die Sammlung methodischer Ideen sozusagen überdeckt. Das eigentliche Kernstück wurde erst nach genauerem Durchsehen wahrgenommen. Wahrscheinlich hätte eine andere Reihenfolge der Kapitel dafür gesorgt, dass die methodischen Ideen mehr ins Zentrum rücken. Zudem könnte eine Definition der verwendeten Begriffe und mehr Führung durch die Sammlung die Handhabung vereinfachen. Wir können uns vorstellen, dass eine Beschreibung zum Gebrauch der Sammlung hilfreich wäre.

Die pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen, zu welchen wir methodische Ideen entwickelt haben, müssten nach der vertieften Auseinandersetzung mit der Literatur anders gruppiert werden. Kohärenz und Kohäsion wären im gleichen Kompetenzbereich und die Präsupposition würde einen eigenen Bereich bilden. Pragmatische Kompetenz setzt sich aus verschiedenen, eng miteinander verwobenen Kompetenzen zusammen. Daher stellt sich im Zusammenhang mit unseren methodischen Ideen die Frage, inwiefern die Gruppierung von Kompetenzen in Bereiche Sinn macht. Deshalb können wir uns vorstellen, nur die spezifischen pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen aufzulisten.

In Bezug auf die Begrifflichkeiten ist noch ein weiterer wichtiger Punkt zu erwähnen. Zuerst nannten wir die Sammlung *Manual*, da es eine Art Anleitung zur Förderung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen werden sollte. Das Neue, was aus der Verknüpfung einer pragmatisch-kommunikativen Kompetenz und dem HOT entstand,

nannten wir *HOT-Idee*. Dieser Begriff ist aber insofern verwirrend, weil damit auch Handlungsinhalte, wie beispielsweise Bastelideen gemeint sein könnten. Die entwickelten Ideen sollten aber unabhängig vom Handlungsinhalt umgesetzt werden können, deshalb bezeichneten wir diese als methodische Ideen. Die Logopädin führt mit dem Kind die Handlungsphasen durch und integriert dabei unsere Ideen in den Handlungsablauf. Nach diesen Überlegungen ersetzten wir den Titel durch *Sammlung methodischer Ideen zur Förderung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen durch HOT*. In der vorliegenden Arbeit integrierten wir den neuen Begriff bereits.

## **7 Reflexion**

Durch die Auseinandersetzung mit dem Thema Pragmatik hat sich für uns ein ganz neues Feld eröffnet. Wir konnten uns Wissen über ein ausgesprochen heterogenes Gebiet aneignen und uns einen Überblick über die zentralsten Theorien und den heutigen Forschungsstand der Pragmatik verschaffen. Eine besondere Herausforderung war es, bei den verschiedenen Zugängen, Definitionen und unterschiedlichen Begrifflichkeiten den Überblick zu bewahren.

Die Entwicklung methodischer Ideen, welche sich in die Handlungsphasen des HOT integrieren lassen, war ein kreativer Prozess, bei welchem unsere Erfahrungen der HOT-Projektwoche im Sommer 2010 sehr hilfreich waren. Vor allem die Testphase, in welcher die Logopädinnen und Logopäden unsere methodischen Ideen ausprobierten und das anschließende Interview mit ihnen, waren für uns sehr spannend und aufschlussreich. Durch die Gespräche mit den Logopädinnen und Logopäden erhielten wir viele positive aber auch kritische Rückmeldungen und wertvolle Hinweise zu Verbesserungsmöglichkeiten. Für alle Befragten stellt die Förderung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen einen wichtigen Bereich in der Therapie dar, obwohl er in der Theorie bis jetzt eher vage beschrieben wird und daher nur wenige diagnostischen Verfahren und Fördermaterialien vorhanden sind. Besonders gefreut hat uns, dass auch sie der Meinung waren, dass sich der HOT für die Förderung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen sehr eignet.

Durch die vertiefte Auseinandersetzung mit der Pragmatik wurde uns bewusst, wie bedeutsam deren Einbezug in die logopädische Therapie ist, um die Partizipation am

sozialen und kulturellen Leben zu unterstützen. Es ist uns deshalb ein Anliegen, in unserer zukünftigen Tätigkeit als Logopädinnen die pragmatisch-kommunikative Ebene in die Diagnostik und Therapie einzubeziehen und gezielt zu fördern.

Die Aufarbeitung der Literatur, die Planung des Projektes, die Entwicklung der Ideen bis hin zu den Interviews mit den Logopädinnen und Logopäden und die Evaluation war ein sehr umfangreiches Projekt, bei dem wir trotz Partnerarbeit an unsere Grenzen gestossen sind. Insgesamt hat sich die Teamarbeit jedoch als sinnvoll erwiesen. Wir haben uns sehr gut ergänzt und konnten uns durch die gemeinsamen Besprechungen über unsere Vorstellungen klar werden und so der Gefahr, den Überblick zu verlieren, entgegenwirken.

## 8 Literaturverzeichnis

Bishop, D. (1998). Development of the Children's Communication Checklist (CCC): A Method for Assessing Qualitative Aspects of Communicative Impairment in Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 879-891

Bishop, D. & Norbury, C. (2002). Exploring the borderlands of autistic disorder and specific language impairment: a study using standardised diagnostic instruments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 917-929

Bruner, J. (2008). *Wie das Kind sprechen lernt* (2. ergänzte Auflage). Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber

Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (Hrsg.). (2001). *ICF - Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit* (Stand Oktober 2005). Internet: [www.dimdi.de/icf/endaussage/icf\\_endaussage-2005-10-01.pdf](http://www.dimdi.de/icf/endaussage/icf_endaussage-2005-10-01.pdf) [2.1.2011]

Dewart, H. & Summers, S. (1995). *The Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Children* (Revised Edition). Internet: [www.edit.wmin.ac.uk/psychology/pp/documents/Pragmatics%20Profile%20Children.pdf](http://www.edit.wmin.ac.uk/psychology/pp/documents/Pragmatics%20Profile%20Children.pdf) [6.1.2011]

Dohmen, A. (2009a). Profile eingeschränkter kommunikativer Kompetenz von Kindern: Theoretische und praktische Orientierung zur Therapiekonzeption. *L.O.G.O.S Interdisziplinär*, 17 (2), 118-128

Dohmen, A., Dewart & H., Summers, S. (2009b). *Das pragmatische Profil. Analyse kommunikativer Fähigkeiten* (1. Auflage). München: Urban & Fischer

Elben, C. & Lohaus, A. (2000). *Marburger Sprachverständnistest für Kinder MSVK*. Göttingen: Hogrefe

El Morghabel Ch. & Deutsch, W. (2007). Pragmatik: Sprachentwicklung im Kontext sozialen Handelns. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Handbuch Sonderpädagogik. Sonderpädagogik der Sprache Bd. 1* (S. 57-66) Göttingen: Hogrefe



- Glück, Ch. (2007). Pragmatische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Handbuch Sonderpädagogik. Sonderpädagogik der Sprache Bd. 1* (S. 247-253). Göttingen: Hogrefe
- Grimm, H. & Schöler, H. (1998). *Heidelberger Sprachentwicklungstest H-S-E-T*. (2. verbesserte Auflage). Göttingen: Hogrefe
- Grimm, H. (1999). *Störungen der Sprachentwicklung* (1. Auflage). Göttingen: Hogrefe
- Hickmann, M. (2000). Pragmatische Entwicklung. In H. Grimm (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Sprachentwicklung* (S. 193-227). Göttingen: Hogrefe
- Kölliker Funk, M. (2008). *Grammatikerwerbsstörungen*. Unveröffentlichtes Skript, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich
- Kolonko, B. (2007). *Aussprachestörungen*. Unveröffentlichtes Skript, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich
- Levinson, S. C. (2000). *Pragmatik*. (3. Auflage, neu übersetzt von Martina Wiese). Tübingen: Max Niemeyer Verlag GmbH
- Linke, A, Nussbaumer, M. & Portmann, P. R. (2001). *Studienbuch Linguistik*.(4. unveränderte Auflage). Tübingen: Max Niemeyer Verlag GmbH
- Mayring, Ph. (2002). *Qualitative Sozialforschung* (5., überarbeitete und neu gestaltete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Meibauer, J. (2008). *Pragmatik* (2. verbesserte Auflage). Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH.
- Mietzel, G. (2002). *Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend*. (4. vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim: Verlagsgruppe Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Möller, D. & Ritterfeld, U. (2010). Spezifische Sprachentwicklungsstörungen und pragmatische Kompetenzen. *Sprache Stimme Gehör*, 34, 84-91

Perkins, M. (2010). *Pragmatic Impairment* (First paperback printing). Cambridge: Cambridge University Press

Roth, F. & Spekman, N. (1984). Assessing the Pragmatic Abilities of Children: Part 1. Organizational Framework and Assessment Parameters. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 49, 2-11

Spreen-Rauscher, M. (2003a). Die „Children’s Communication Checklist“ (Bishop 1998) - ein orientierendes Verfahren zur Erfassung kommunikativer Fähigkeiten von Kindern. Teil I: Hintergrund und Darstellung der Entwicklungsstudie. *Die Sprachheilarbeit*, 48 (3), 91-97

Spreen-Rauscher, M. (2003b). Die „Children’s Communication Checklist“ (Bishop 1998) - ein orientierendes Verfahren zur Erfassung kommunikativer Fähigkeiten von Kindern. Teil II: Durchführungshinweise und Formulare. *Die Sprachheilarbeit*, 48 (3), 98-104

Spreen-Rauscher, M. (2007). Pragmatik. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Handbuch Sonderpädagogik. Sonderpädagogik der Sprache Bd. 1* (S. 588-601) Göttingen: Hogrefe

Tomasello, M. (2001). Perceiving intentions and learning words in the second year of life. In M. Bowerman & S.C. Levinson (Hrsg.), *Language acquisition and conceptual development* (S. 132-158). Cambridge: Cambridge University Press

Weigl, I. & Reddemann-Tschaikner, M. (2009). *HOT – ein handlungsorientierter Therapieansatz für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen*. (2. Vollständig überarbeitete Auflage). Stuttgart, New York: Georg Thieme Verlag

Zollinger, B. (2007). *Die Entdeckung der Sprache* (7. unveränderte Auflage). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag

## **9 Abbildungsverzeichnis:**

Abb. 1: Pragmatik als Schnittmenge (Linke et al., 2001, S. 177)

Abb. 2: Kommunikationsmodell (Linke et al., 2001, S. 175)

Abb. 3: Bereiche kommunikativen Handelns (Dohmen 2009b. S. 8)

Abb. 4: PLI in relation to SLI and autistic disorder (Bishop, 1998, S.887)

Abb. 5: Negative Spirale nach Modell der sozialen Konsequenzen von Mabel Rice  
(Grimm, 1999, S. 153)

Abb. 6: Exemplarische Darstellung einer methodischen Idee, (Mäder & Suter, 2010)

## **10 Tabellenverzeichnis:**

Tab. 1: Zeitlicher Ablauf des Projekts (Mäder & Suter, 2011)

Tab. 2: Übersicht Sprechakte (in Anlehnung an Linke et al., 2001, S.189)

Tab. 3: Lernziele des HOT (nach Weigl & Reddemann-Tschaikner, 2009, S. 90-92)

Tab. 4: Ausschnitt aus Gegenüberstellung (Mäder & Suter, 2010)

Tab. 5: Ausschnitt aus Herleitung der Kompetenzbereiche (Mäder & Suter, 2010)

Tab. 6: Ausgewählte Kompetenzbereiche & pragmatisch-kommunikative Kompetenzen  
(Mäder & Suter, 2010)

Tab. 7: Zusammenfassung Kompetenzbereiche , pragmatisch-kommunikative  
Kompetenzen und Lernziele (Mäder & Suter, 2010)

Tab. 8: Kategorien und Fragen des Interviews (Mäder & Suter, 2011)

Tab. 9: Ausschnitt aus Auswertung (Mäder & Suter, 2011)

# Anhang

I	Herleitung der Kompetenzbereiche .....	2
II	Flyer.....	11
III	Brief an Logopädinnen und Logopäden .....	12
IV	Einschätzungsfragebogen (leer).....	13
V	Interviewfragen .....	17
VI	Interviews .....	18
	Interview L1.....	18
	Interview L2.....	22
	Interview L3.....	25
	Interview L4.....	28
	Schriftliches Interview L5 .....	31
VII	Tabellarische Darstellung der Antworten .....	34
VIII	Lebensläufe der Autorinnen .....	43
IX	Autorenverzeichnis .....	45

Folgende Dokumente befinden sich auf der beiliegenden CD-ROM:

- ❖ **Gegenüberstellung** (Tabelle mit allen Elementen aus *CCC*, *PP* und *Symptome pragmatischer Störungen*)
- ❖ **Ausgefüllte Einschätzungsfragebögen**

## I Herleitung der Kompetenzbereiche

Childrens Communication Checklist	Symptome C. Glück	Pragmatisches Profil	Kompetenzbereiche
<ul style="list-style-type: none"> <li>Tendiert dazu, beim Sprechen über Partner hinweg zu schauen, wirkt auf andere unaufmerksam oder abwesend (Rapport)</li> </ul>		<p><b>Kommunikative Intentionen ausdrücken</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Aufmerksamkeitslenkung               <ul style="list-style-type: none"> <li>Aufmerksamkeit auf sich selbst lenken</li> <li>Aufmerksamkeit auf Ereignisse, Objekte, andere Personen lenken</li> </ul> </li> <li>Aufforderung               <ul style="list-style-type: none"> <li>Einforderung von Hilfe</li> <li>Einforderung von Informationen (Fragen)</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Kommunikative Intentionen ausdrücken</b></p> <p>Aufmerksamkeit</p> <p>Einforderung von Informationen</p> <p>Einforderung von Hilfe</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Setzt Mimik und Körpergestik wenig für gefühlsmäßigen Ausdruck ein; es kommt vor, dass er/sie ausdruckslos wirkt, wenn er/sie sich ärgert oder lächelt, wenn er /sie sich ängstigt. (Rapport)</li> </ul>	<p>mangelnder Einsatz nicht-verbaler Kommunikationsmittel</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ausdruck von Emotionen:               <ul style="list-style-type: none"> <li>Freude</li> <li>Traurigkeit</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Ausdruck von Emotionen</b></p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Macht guten Gebrauch von Gesten, wenn seine /ihre Meinung ausgedrückt werden soll (Rapport)</li> </ul>			
<p><b>Kohärenz (sachlich-logischer Zusammenhang)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manchmal ist der Sinn des Gesagten schwer auszumachen, da es unlogisch und zusammenhanglos erscheint.</li> <li>• Das Gespräch mit ihm/ihr kann interessant und angenehm sein</li> <li>• Seinen/ ihren Berichten über vergangene Ereignisse, wie z.B. eine Geburtstagsfeier oder Ferien, kann man leicht folgen und man kann sie gut verstehen.</li> <li>• Kann klar und eindeutig über künftige Pläne und Vorhaben sprechen z.B.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informieren, Instruieren, und Erzählen</li> </ul>	<p><b>Kohärenz</b></p> <p>Informieren</p> <p>Instruieren</p> <p>Erzählen</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• was er/sie am nächsten Tag oder in der kommenden Woche vorhat.</li> <li>• Einem jüngeren Kind die Regeln eines einfachen Spiels zu erklären (Schnipp-Schnapp, Reise nach Jerusalem) dürfte für ihn/sie eher schwierig sein</li> <li>• Hat Schwierigkeiten, Geschichten oder eigene Handlungen in richtiger Ereignisfolge zu erzählen.</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Benutzt sprachliche Formen wie „er“, „es“, oder „die“, ohne klarzumachen worauf oder auf wen sich diese jeweils beziehen. (war bei Kohärenz)</li> </ul>		
<p><b>Kohäsion</b> Temporale/ kausale Zusammenhänge ausdrücken</p>		<p><b>Humor</b> Witze erzählen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Humor</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>Scheint es nicht für nötig zu halten, Gesprächsteilnehmer, die den eigenen Erfahrungshintergrund nicht teilen, zu informieren, worüber gerade gesprochen wird, erzählt z.B. von Patrick, ohne zu erklären, wer das ist. (war bei Kohärenz)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ungenügende Einbeziehung des Wissensstandes des Gesprächspartners (unangemessene Präsuppositionen)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Präsupposition</li> </ul>	<p><b>Präsupposition</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ignoriert Ansprache anderer, wird z.B. gefragt: „Was machst du da?, setzt er/sie seine Tätigkeit fort, als sei nichts geschehen. (Rapport)</li> <li>Erkundigt sich nicht gerne von sich aus über Dinge, die gerade passiert sind. Scheint Gesichtsausdruck oder Tonfall in der Stimme nicht entsprechend lesen zu können und kriegt nicht rechtzeitig mit, wenn jemand fassungslos oder verärgert ist. (Rapport)</li> <li>Greift nur ein oder zwei Wörter eines Satzes auf und versteht daher das Gesagte häufig nicht so, wie es gemeint ist. (Verhalten im Gesprächskontext)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Schwierigkeiten bei der Kohärenz- und Kohäsionsbildung auf Textebene, subtile Verständnisprobleme, die resultieren können aus: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tendenz, Aussagen wörtlich zu interpretieren</li> <li>- Konversationelle Implikaturen zu erkennen (Erschliessung des perlokutionären Aktes, also des eigentlich Gemeinten) und aus</li> <li>- Problemen mit metaphorischem Sprachgebrauch, mit Witz und Ironie.</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Reaktion auf Kommunikation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Aufmerksamkeit des Kindes erlangen</li> <li>Reaktion auf indirekte Aufforderung</li> <li>Idiom Ironie</li> <li>Mit Vergnügen reagieren</li> <li>Reaktion auf <i>Widerspruch und Verhandeln</i></li> </ul>	<p><b>Reaktion auf Kommunikation</b></p> <p>Aufmerksamkeit des Kindes erlangen</p> <p>Reaktion auf indirekte Aufforderung</p> <p>Ironische Aussagen verstehen mit Vergnügen reagieren</p> <p>Reaktion auf Widerspruch und Verhandeln</p>

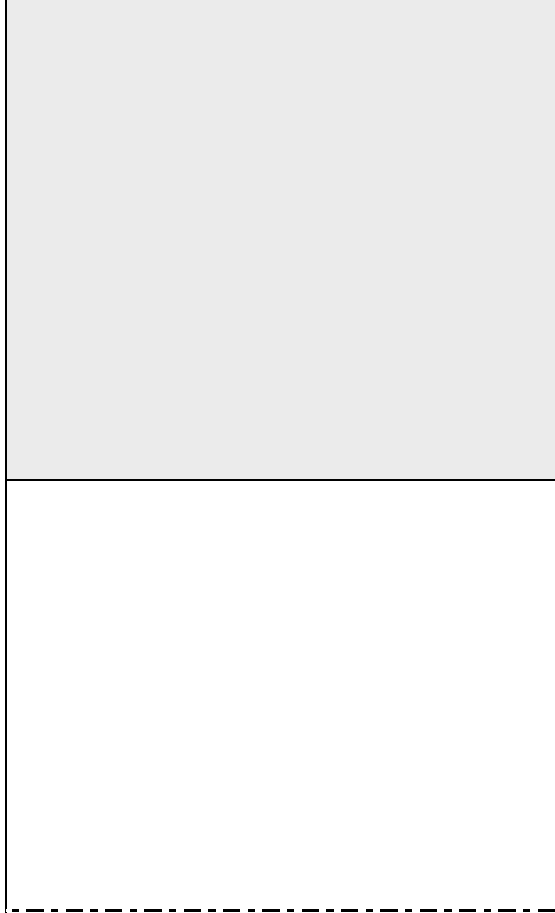


- Versteht Sarkasmus, ist z.B. belustigt und nicht verunsichert, wenn gesagt wird: „Ist das nicht ein herrlicher Tag!“, während es gleichzeitig in Strömen regnet.
- Neigt dazu überwörtlich zu sein manchmal mit unbeabsichtigten komischem Nebeneffekt Beispiel 1: ein Kind fragt: „Ist es schwer für dich morgens aufzustehen?“ Antwort: Nein. Ich stell ein Bein aus dem Bett und dass das andere und stehe auf.“ Beispiel 2: Einem Kind wird beim Benutzen einer Schere gesagt: „ pass auf deine Hände auf“; das Kind starrt dauernd auf seine Finger.

Unangemessenes initiieren von Gesprächen		Kommunikationsorganisation	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spricht mit allem und jedem</li> <li>• Spricht zu viel</li> <li>• Fährt beharrlich fort, anderen Menschen Dinge zu erzählen, die sie schon wissen</li> <li>• Spricht mit sich selbst</li> <li>• Spricht immer wieder über Dinge, auch wenn sie keinen interessieren</li> <li>• Stellt Fragen, deren Antworten ihm/ihr bereits bekannt sind.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nicht-adäquater Umgang mit Sprecherwechsel (turn-taking)</li> <li>• Schwierigkeiten, beim Thema zu bleiben, Sprunghaftigkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Initiierung einer Konversation</li> <li>• Aufrechterhaltung einer Konversation</li> <li>• Im Nachhinein an einem Gespräch beteiligen</li> <li>• Abschluss einer Konversation</li> <li>• Reparaturen</li> <li>• Klärende Nachfragen des Kindes</li> </ul>	<p><b>Kommunikationsorganisation</b></p> <p>Konversation initiieren</p> <p>Konversation beenden</p> <p>Sprecherwechsel</p> <p>beim Thema bleiben</p> <p>Konversation zu verschiedenen Themen</p> <p>Aussagen verdeutlichen</p> <p>Nachfragen</p>
<p><b>Gesprächstereotypen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Spricht die Wörter übertrieben genau aus; die Betonung klingt ziemlich unnatürlich und „gestelzt“, gleicht eher dem Stil Erwachsener im Fernsehen als dem alltäglicher Unterhaltung.</li> <li>• Benutzt häufig bestimmte Ausdrücke, wie „übrigens“, „weißt du was?“, „es ist Tatsache, dass“, „natürlich“, „ich kann dir sagen, dass“.</li> <li>• Wechselt plötzlich das Gesprächsthema.</li> </ul>			

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gespräche mit ihm/ihr nehmen häufig einen unerwarteten Verlauf.</li> <li>• Seine/ ihre Äußerungen enthalten ungewöhnlich genaue Informationen, wie z.B. die Uhrzeit oder genaue Daten von Ereignissen; Beispiel: auf die Frage:“ wann warst du in den Ferien könnte die Antwort lauten: am 13. Juni 1999“ und nicht, wie erwartet, „im Sommer“ oder „an Ostern“ .</li> <li>• Verwendet überwiegend bevorzugte Ausdrücke, Sätze oder längere Redewendungen, manchmal auch in unpassenden Situationen.</li> <li>• Scheint manchmal Dinge zu sagen, die er/ sie selbst nicht ganz verstanden hat.</li> </ul>		
--	--	--

Verhalten im Gesprächskontext		Kommunikationskontext	Kommunikationskontext
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Neigt dazu manchmal zu wiederholen, was andere gerade gesagt haben.</li> <li>• Die Kommunikationsfähigkeit schwankt deutlich und wechselt, je nach Situation.</li> <li>• Lenkt das Gespräch oft auf ein persönlich bevorzugtes Thema um, richtet sich dabei weniger nach dem thematischen Wünschen und Beiträgen anderer. (Gesprächstereotypen)</li> <li>• Bekommt manchmal Schwierigkeiten, weil er/sie die Regeln für höfliches Betragen nicht immer zu verstehen scheint, manche halten sie /ihn für grob und seltsam</li> <li>• Kann auch schon mal Dinge sagen, die taktlos und sozial unpassend sind.</li> <li>• Behandelt alle gleich, nimmt kaum Rücksicht auf sozialen Status, spricht z.B. mit der Lehrerin genauso wie mit den Kindern aus der Klasse.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ideosynkratische Themen („besondere“, eigene Themen)</li> <li>• unangemessener Rededrang</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personen</li> <li>• Umgebung/ Situation</li> <li>• Tageszeit/ Situation</li> <li>• Thema/ Interessen</li> <li>• Bücher als Kommunikationskontext</li> <li>• Einsatz von Sprache und Geräuschen beim Spielen</li> <li>• Einhaltung sozialer Konventionen</li> <li>• Interaktion mit Gleichaltrigen</li> <li>• Interaktion mit Erwachsenen</li> </ul>	<p><b>Kommunikationskontext</b></p> <p><b>Soziale (kulturelle ) Konventionen</b></p>
<b>Übrige:</b>			

<p><b>Rapport (Beziehungsverhalten im Gespräch)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schaut während des Sprechens den Partner selten oder nie an, scheint Blickkontakt aktiv zu vermeiden.</li> <li>• Lächelt angemessen, wenn er / sie mit anderen spricht.</li> </ul>	<p><b>Übrige:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• unpassende Wortschatzverwendung</li> <li>• Wortfindungsprobleme</li> <li>• wiederholende Verhaltensweisen (feste Phrasen, Perseverationen)</li> </ul>	
---	--	--

## II Flyer

BATH-Projekt: HOT und Pragmatik

In unserer Bachelor-Arbeit befassen wir uns mit der Ebene der Pragmatik und der Methode der handlungsorientierten Therapie (HOT) nach Reddemann-Tschaikner.

Als Grundlage und Ausgangspunkt für die Literaturrecherche dient uns der Artikel „Spezifische Sprachentwicklungsstörungen und pragmatische Kompetenzen“ von D. Möller/U. Ritterfeld in „Sprache Stimme Gehör“ 2010; 34: S.84-91, der die kindliche Sprachentwicklung im Kontext mit pragmatischen Störungen betrachtet und „Das pragmatische Profil“ von A. Dohmen.

Anhand der Literatur begründen wir, weshalb wir den HOT als besonders geeignet halten, um Kinder mit Schwierigkeiten, Sprache ihren Bedürfnissen und den Anforderungen der Umwelt entsprechend einzusetzen, zu unterstützen. Im praktischen Teil entwickeln wir ein Manual mit Ideen, wie die pragmatische Ebene anhand von HOT-Sequenzen speziell gefördert werden kann. Im Zentrum steht die Idee, dass die Phasen des HOT entsprechend angepasst werden, damit verschiedene pragmatische Kompetenzen gefördert werden.

Leider ist der zeitliche Rahmen zu kurz, um einen Therapieverlauf von 2-4 Monaten zu verfolgen und Schlüsse zur Wirksamkeit dieses Manuals ziehen zu können. Deshalb beschränken wir uns auf eine kleinere Umfrage zur Umsetzung dieses Manuals. Zu diesem Zweck suchen wir 4-6 Logopädinnen, die 1-2 von uns vorbereitete HOT-Sequenzen mit einem Kind durchführen (1 HOT-Sequenz = 1 Therapielektion). Wir bieten HOT-Sequenzen für die Alterstufen Kindergarten, Unterstufe und Mittelstufe an. Es ist aber auch möglich, eine eigene HOT-Idee auszuführen. Das Kind sollte auf der pragmatischen Ebene Auffälligkeiten aufweisen, es muss aber keine pragmatische Störung diagnostiziert sein. Anhand eines von uns vorbereiteten Fragebogens wird über die pragmatischen Auffälligkeiten des Kindes Auskunft gegeben. Im Anschluss an die Durchführung der HOT-Sequenz sollte ein weiterer Fragebogen bezüglich der Durchführbarkeit des Verfahrens ausgefüllt werden. Die Befragungen und die Durchführung der HOT-Sequenz(en) finden vom 22.11 bis 11.12. statt (Zusendung der Materialien bis 19.11., Rücklauf der Fragebogen bis 11.12.)

Wir würden uns sehr über Ihr Interesse an unserem Projekt und die Zusammenarbeit mit Ihnen freuen. Selbstverständlich stehen wir Ihnen gerne für weitere Fragen zur Verfügung.

Kontakt

Marianne Mäder  
[maeder.marianne@learnhfh.ch](mailto:maeder.marianne@learnhfh.ch)

Claudia Suter  
[suter-hunziker.claudia@learnhfh.ch](mailto:suter-hunziker.claudia@learnhfh.ch)

### III Brief an Logopädinnen und Logopäden

Liebe Logopädinnen und Logopäden

Hiermit überreichen wir Ihnen unser Manual sowie die beiliegenden Unterlagen. Das Ganze besteht aus 3 Teilen und wir möchten Ihnen gerne den Ablauf noch einmal erläutern.

#### 1. Die Diagnose-Einschätzung

Bevor Sie die HOT-Sequenz(en) ausführen, beantworten Sie den Fragebogen. Dieser gibt Ihnen Auskunft, in welchem/welchen Bereich(en) das Kind Schwächen aufweist. Aufgrund dieser Informationen wählen Sie im Manual eine entsprechende HOT-Idee aus.

#### 2. Manual

Das Manual ist das Kernstück und wir hoffen, dass Sie alle nötigen Informationen darin finden.

#### 3. HOT-Skripts

Für Ihre Umsetzung unsererer HOT-Ideen haben wir je zwei Skripts zu den Bereichen „Essen“, „Trinken“ und „Basteln“ ausgewählt und wenn möglich vorbereitet. Wir halten Skripts, bei denen ein Produkt hergestellt wird, das anschliessend gegessen oder getrunken wird, sehr geeignet für den HOT, weil sie vielfältige Sinneserfahrungen ermöglichen. Aus praktischen Gründen ist es jedoch wenig sinnvoll, Ihnen die Zutaten für diese Skripts zukommen zu lassen und wir bitten Sie, diese selber zu besorgen. Vielen Dank!

Es ist aber auch möglich, selber eine Handlung zu wählen und mit dem Kind auszuführen.

Eine Änderung gibt es in Bezug auf die Auswertung. In Absprache mit unserer Methodenberatung haben wir uns entschieden, auf einen weiteren Fragebogen zu verzichten und anstelle von diesem mit Ihnen ein Telefoninterview (Zeitaufwand 15 - max. 30 Min.) durchzuführen. Wir glauben, dass wir auf diesem Weg Ihren Aufwand reduzieren und durch den direkten Kontakt zu den interessanteren Informationen gelangen. In ca. 2 Wochen werden wir Sie noch einmal kontaktieren, um einen Termin für das Interview zu vereinbaren.

Zu guter Letzt möchten wir Sie noch einmal bitten, Ihre HOT-Sequenz(en) in den nächsten drei Wochen durchzuführen und den Fragebogen bis Samstag, 11.Dez. 2010 zurückzusenden. Das Interview findet in den folgenden zwei Wochen statt oder auf Wunsch bereits in der Woche vom 6. - 12. Dez.

Wir möchten uns noch einmal ganz herzlich für Ihren Einsatz bedanken und hoffen auf gutes Gelingen.

Mit freundlichen Grüssen

Marianne Mäder

Claudia Suter

## IV Einschätzungsfragebogen (leer)

### EINSCHÄTZUNG KOMMUNIKATIVE KOMPETENZEN

Name des Kindes (Initialen): \_\_\_\_\_

Geschlecht: \_\_\_\_\_ Geburtsdatum: \_\_\_\_\_

Name der Logopädin/des Logopäden: \_\_\_\_\_

Wie lange kennen Sie das Kind? \_\_\_\_\_

Welche Schule besucht das Kind? \_\_\_\_\_

Lag bei dem Kind jemals ein diagnostizierter dauerhafter Hörverlust vor? JA\*   
NEIN

Hat es körperliche Behinderungen oder chronische Krankheiten? JA\*   
NEIN

\* Wenn JA, geben Sie bitte Details in Stichworten an: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

Ist die überwiegend gesprochene Sprache deutsch? JA   
NEIN

### A. Kommunikative Intentionen ausdrücken

#### Einforderung von Informationen (Fragen)

Wenn X. in einem Buch etwas sieht, das sie/er noch nicht kennt, wie fragt sie/er danach?

- sieht Sie mit einem fragenden Gesichtsausdruck an
- zeigt und lautiert ausdauernd
- fragt „Was ist das?“
- stellt eine Menge Fragen darüber
- fragt nicht
- anderes Verhalten: \_\_\_\_\_

---

---

#### Präsupposition

Wenn X. Ihnen von etwas erzählt, worüber Sie nichts wissen, wie genau setzt sie/er Sie dabei ins Bild?

- erklärt alles genau und deutlich
- gibt Ihnen nicht genügend Informationen, um alles verstehen zu können



- geht davon aus, dass Sie mehr wissen als Sie wissen, erwähnt z.B. Personen ohne diese vorher eingeführt zu haben
  - erzählt Ihnen mehr als Sie wissen müssen
  - führt Einzelheiten sehr weit aus, die Sie schon kennen
  - anderes Verhalten: \_\_\_\_\_
- 
- 

## B. Kohärenz

### Informieren

Wenn X. Ihnen etwas von zu Hause erzählt, wie macht sie/er das?

- zeigt Ihnen etwas, z.B. eine kleine Wunde oder einen blauen Fleck
  - beantwortet direkte Fragen mit sehr kurzen Antworten
  - gibt einen zusammenhängenden Bericht
  - sie/er gibt Ihnen nicht genug Informationen, um das Erzählte verstehen zu können
  - erzählt zu lange weiter davon
  - anderes Verhalten: \_\_\_\_\_
- 
- 

### Instruieren

Wenn X. versucht, Ihnen ein Spiel zu erklären, wie macht sie/er das?

- macht es Ihnen vor
  - gibt ziemlich klare Anweisungen
  - verdreht die Reihenfolge und Ziele
  - lässt entscheidende Informationen aus
  - anderes Verhalten: \_\_\_\_\_
- 
- 

### Erzählen

Wenn X. Ihnen eine Geschichte erzählt, z.B. die Handlung eines Buches oder eines Films, wie macht sie/er das?

- versucht es, indem sie/er einzelne Wörter und Gesten gebraucht
  - versucht nachzuspielen, was passiert ist
  - durch Beantwortung von Fragen
  - erzählt eine zusammenhängende Geschichte
  - beschreibt Ereignisse und Charaktere nicht genau genug, um sie verstehen zu können
  - sie/er verdreht die Reihenfolge oder lässt Teile der Geschichte aus
  - sie/er erzählt viel mehr als nötig wäre, um die Geschichte zu verstehen
  - anderes Verhalten: \_\_\_\_\_
- 
-

### C. Kohäsion

Wenn X. Ihnen eine Geschichte, z.B. die Handlung eines Buches oder ein Erlebnis erzählt, wie drückt sie/er die Zusammenhänge innerhalb der Erzählung aus?

- sie/er benutzt häufig Pronomen ohne klarzumachen, worauf oder auf wen sich diese beziehen
  - sie/er drückt temporale oder kausale Zusammenhänge aus, z.B. durch Satzverknüpfungen
  - anderes Verhalten: \_\_\_\_\_
- 
- 

### D. Reaktion auf Kommunikation

#### Humor

Was bringt X. zum Lachen?

- scherzen oder blödeln
  - Situationskomik oder Schadenfreude
  - Schimpfwörter
  - Wortspiele
  - Witze
  - lacht ohne ersichtlichen Grund
  - anderes Verhalten: \_\_\_\_\_
- 
- 

#### Reaktion auf Widerspruch und Verhandeln

Wenn ein anderes Kind mit dem, was X. machen möchte, nicht einverstanden ist, wie reagiert X. dann?

- wird ärgerlich oder wütend
  - schubst oder schlägt
  - lässt sich auf eine Diskussion ein
  - holt einen Erwachsenen, um das Problem zu klären
  - macht einen alternativen Vorschlag
  - handelt einen Kompromiss aus
  - gibt auf
  - anderes Verhalten: \_\_\_\_\_
- 
-

## E. Kommunikationsorganisation

### Sprecherwechsel

Wie verläuft ein Gespräch zwischen Ihnen und X.?

- beide Gesprächspartner beteiligen sich etwa gleich viel und erzählen abwechselnd etwas
  - sie/er übernimmt einen minimalen Anteil am Gespräch, gibt hin und wieder eine kurze Antwort oder einen Kommentar
  - sie/er bestreitet das Gespräch fast alleine, redet lange und viel
  - sie/er springt von einem Thema zum anderen
  - die Unterhaltung dauert nicht lange
  - es entstehen viele Pausen
  - beide Gesprächspartner reden z.T. gleichzeitig
  - sie/er fällt Ihnen häufig ins Wort
  - anderes Verhalten: \_\_\_\_\_
- 
- 

### Nachfragen

Wie zeigt X., dass sie/er etwas, das Sie ihr/ihm sagen, nicht versteht?

- guckt Sie fragend an, scheint aber nicht zu wissen, was sie/er tun soll
  - wiederholt, was Sie gerade gesagt haben
  - erwidert etwas, z.B. „Was?“ oder „Wie bitte?“
  - bittet Sie, es ein weiteres Mal zu erklären
  - versucht, Hilfe von einem anderen Kind zu bekommen
  - ignoriert es
  - anderes Verhalten: \_\_\_\_\_
- 
- 

### Aussagen verdeutlichen

Wenn X. versucht, Ihnen etwas zu erzählen und Sie haben sie/ihn nicht verstanden, wie geht sie/er damit um?

- wirkt enttäuscht und gibt auf
  - ist sehr verärgert oder wütend
  - stellt fest, dass es Ihr Fehler ist
  - wiederholt es immer wieder, damit Sie es verstehen
  - verändert angemessen die Art und Weise wie sie/er es gesagt hat
  - versucht einen anderen Weg zu finden, wie sie/er es Ihnen mitteilen kann, z.B. durch Umschreibungen, Gesten oder Vorspielen
  - anderes Verhalten: \_\_\_\_\_
- 
-

## V Interviewfragen

### Einleitende Fragen

Haben Sie schon einmal an einem Studentenprojekt mitgemacht, ein Manual getestet?  
Welche pragmatische Kompetenz/ HOT-Idee haben Sie gewählt?  
Haben Sie einer unserer Bastel-/Kochvorschläge gewählt oder eine eigene Idee?

### Kategorien

1. Struktur:  
Wie übersichtlich ist das Manual?
2. Verständlichkeit:  
Wie verständlich sind die Theorieteile? (HOT (Kap. 3) und pragmatisch-kommunikative Kompetenzen (Kap. 4) ?)
3. Zusammenhang HOT-Ideen / pragmatische Kompetenzen:  
Wie ersichtlich ist bei den einzelnen Ideen der Zusammenhang zwischen der Idee und der entsprechenden, im Theorieteil vorgestellten pragmatischen Kompetenz?
4. Formulierung Anweisungen:  
Wie verständlich sind die Anweisungen für die Ideen formuliert?
5. Umsetzung:  
Wie ist die Umsetzung der HOT-Idee gelungen?
6. Fokus auf Förderung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen:  
Haben sie den Eindruck gehabt, dass die pragmatische Kompetenz gefördert wurde?  
Wie müsste die HOT Sequenz verändert werden, damit die pragmatischen Kompetenzen besser gefördert werden?
7. Kind:  
Wie hat das Kind mitgemacht?  
Passte die ausprobierte HOT-Idee zu den Fähigkeiten des Kindes?  
Wenn nein, konnten Sie die Idee den Fähigkeiten und Interessen des Kindes anpassen?
8. Zukunftsperspektive:  
Können Sie sich vorstellen, die Ideensammlung wieder zu benutzen, wenn es um die Förderung pragmatischer Kompetenzen geht?
9. Relevanz der Thematik:  
Welche Bedeutung hat für Sie die Förderung pragmatischer Kompetenzen?  
Haben Sie schon einmal pragmatische Kompetenzen gefördert, wenn ja, wie?  
Finden Sie den HOT geeignet für die Förderung der Pragmatik?
10. Diverses:  
Gibt es einen Punkt, der bisher nicht zur Sprache gekommen ist; etwas, das Sie noch loswerden möchten?

## VI Interviews

### Interview L1

16. Dez. 2010

HOT-Idee: Reaktion auf Widerstand und Verhandeln  
Handlung: Eierkarton-Spinne / Griesscrème mit Früchten

#### 1. Struktur (2'20")

Wie übersichtlich ist das Manual?

Ich habe das sehr klar gefunden. Ich habe auch gut gefunden, dass die Phase farblich hervorgehoben ist, die betroffen ist. Was ich vielleicht nicht gemacht hätte, das sind die farbigen Titel. Es ist schön, aber bei den Phasen hat es für mich einen Sinn ergeben - ah ja, ich arbeite jetzt in Phase 1 - aber bei den Titeln hätte es das nicht unbedingt gebraucht. Am Anfang haben mich diese Farben auch etwas verwirrt. Ich glaube bei „Nachfragen“ und „Sprecherwechsel“ ist es so ein hellblau, und da dachte ich zuerst: „Ist das jetzt etwas ganz anderes?“ Wie wenn diese Farbe noch eine spezielle Bedeutung hätte, weil bei den Phasen ist es klar. Da geht der Farbverlauf von gelb zu rot und man sieht es auf einen Blick. Gelb ist Phase 1 und dann steht es ja auch noch, es ist also sofort ersichtlich. Bei den Titeln hat es mich ein bisschen verwirrt.

Ich finde tiptop, dass ihr bei den meisten Kompetenzen eine Idee habt für Kindergarten/Unterstufe und Mittelstufe. Es dünkt mich auch, dass diese Ideen der jeweiligen Stufe angemessen sind.

Ich arbeite gerne mit einer Spielfigur, aber ich kenne Logopädinnen, die machen das nicht gerne. Sie finden es künstlich oder sie fühlen sich in der Rolle nicht wohl. Mir ist es entgegen gekommen und ich habe das gerne so ausprobiert. Aber gerade bei den Vorschlägen für Kindergarten/Unterstufe hat es mehrere Ideen mit einer Spielfigur und wenn das jemandem nicht so liegt...Es hat dann nicht noch eine Alternative.

#### 2. Verständlichkeit (6')

Wie verständlich sind die Theorieteile HOT (Kap. 3) und pragmatisch-kommunikative Kompetenzen (Kap. 4)?

Ich habe diese Teile eher etwas überflogen, weil ich da einiges schon gekannt habe, aber das, was ich gelesen habe, ist für mich sehr verständlich gewesen. Ich habe den Fragebogen ausgefüllt und da gab es ein paar Fragen, bei denen ich unsicher war, wie das Kind in einer solchen Situation reagiert. Ich habe das dann in der Situation während der Therapie noch einmal kurz überprüft und dann das Kreuzchen gesetzt. Dann habe ich aufgrund des Fragebogens die pragmatisch-kommunikative Kompetenz ausgewählt und auch noch berücksichtigt, was mich am meisten interessiert. Mir ist nichts aufgefallen, das mir unverständlich oder unklar gewesen wäre.

#### 3. Zusammenhang HOT-Ideen / pragmatisch-kommunikative Kompetenzen (8'40")

Wie ersichtlich ist bei den einzelnen Ideen (Kap. 7) der Zusammenhang zwischen der Idee und der entsprechenden, im Theorieteil vorgestellten pragmatischen Kompetenz?

Das lag für mich sehr auf der Hand. Ich habe mir auch noch überlegt, ob ich selber auf diese Idee gekommen wäre und ich glaube, diese Möglichkeit wäre mir wahrscheinlich nicht in den Sinn gekommen. Ich war froh, dass diese Idee so gut beschrieben war, denn sie hat mir eingeleuchtet. In der Situation mit den Kindern wurde mir bestätigt, dass das Reagieren auf

Widerstand für sie eine grosse Schwierigkeit ist. Ich habe mit beiden Kindern diese Idee gemacht, weil ich das Gefühl hatte, dass es bei beiden ein Thema ist und sie haben dann sehr unterschiedlich reagiert. Beide hatten aber grosse Mühe, auf diesen Widerstand zu reagieren. Ich war sehr froh um diese Idee und dass sie so konkret war. Ich habe das sehr klar einleuchtend und im Zusammenhang mit der Kompetenz gefunden mit dieser Figur und dass auch eine Lösung vorgeschlagen wird. Ich fand es eine gute Möglichkeit, um einmal daran zu arbeiten.

#### **4. Formulierung Anweisungen (11'30“)**

Wie verständlich sind die Anweisungen für die Ideen formuliert?

Sehr verständlich. Der Anfang des Settings ist beschrieben, wie man das Zimmer einrichtet, bevor das Kind hereinkommt. Dann ist beschrieben, wie das Kind in die Situation hineingeführt wird mit dieser Spielfigur und es gibt einen Vorschlag, wie die Situation aufgelöst werden kann. Ich finde es sehr durchstrukturiert und man kann es gut einfach einmal ausprobieren. Mit dieser klaren Struktur kann man es dann gut durchführen.

#### **5. Umsetzung (12'50“)**

Wie ist die Umsetzung der HOT-Idee gelungen?

Grundsätzlich gab es keine grossen Unterschiede bei den beiden Kindern. Ich erzähle zuerst vom einen und dann vom anderen Kind.

Das Kind mit den Initialen K.K. war in dieser Situation etwas überfordert. Sie getraute sich zwar, die Spielfigur zu fragen, aber sie machte grosse Augen und schaute mich an, als die Figur die Sachen nicht herausrücken wollte. Ich probierte sie zu unterstützen und sie war froh um jeden Lösungsvorschlag. Als ich sagte, wir wollen die Figur fragen, ob sie ein Bilderbuch anschauen möchte, damit wir die Sachen an unseren Tisch nehmen dürfen, dann führte sie das sofort aus. Sie wartete dann aber gespannt, was weiter passiert und auch ein bisschen ängstlich, ob die Figur die Sachen auch wirklich gibt. Eine Woche später haben wir die Sequenz protokolliert. Das Basteln machte ihr grosse Freude und zwei Wochen später brachte ich die Idee noch einmal mit der Griesscrème. (14'44“). Die Situation war dann noch einmal so, dass der Elefant die Zutaten bei sich hatte. Sie realisierte irgendwie, dass sie sich eigentlich so verhalten könnte, wie war das zuvor gemacht hatten, aber sie getraute sich nicht so richtig. Sie brauchte auch beim zweiten Mal meine Unterstützung. Sie reagierte nicht mehr ängstlich, aber die Hilfe brauchte sie noch. So war es mit dem einen Kind und mit K.P. war es etwas anders. Er probierte es beim ersten Mal mit „bitte, bitte“, aber der Elefant gab die Sachen trotzdem nicht. Er reagierte dann nicht ängstlich oder so, sondern hatte so ein Schmunzeln und zuckte mit den Achseln und fand dann: „In dem Fall können wir halt nicht basteln.“ Er resignierte sozusagen. Ich sagte dann: „Komm, jetzt geben wir noch nicht auf!“ und ermutigte ihn zu einem Tausch und wir boten dem Elefant Papier und Farbstifte zum Zeichnen an. Diese Idee gefiel ihm sehr gut und als wir zwei Wochen später die Griesscrème machten, war er soweit, dass er selber zum Gestell ging und dem Elefanten etwas zum Tauschen anbot. Es war auch nicht dasselbe wie das letzte Mal sondern er hatte eine neue Idee; er holte ein Spielzeug. Ich war dann etwas gemein und sagte, das sei eine super Idee, aber der Elefant wollte den Tausch nicht annehmen, weil er das Spielzeug nicht essen könne. Da reagierte K. etwas hilflos und schaute mich so an: „Was machen wir denn jetzt?“ Ich machte dann den Vorschlag, dass der Elefant mit uns die Crème essen darf. Im ersten Schritt konnte K. eigentlich anwenden, was er in der Lektion zuvor gelernt hatte.

#### **6. Fokus auf Förderung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen (17'20“)**

Haben Sie den Eindruck gehabt, dass die pragmatische Kompetenz gefördert wurde? Wie müsste die HOT Sequenz verändert werden, damit die pragmatische Kompetenzen besser gefördert werden?

Ich hatte stark das Gefühl, dass das so ist. Ich war froh um diese Idee, weil ich fand, dass man sie auch bei anderen Kindern, bei denen die Pragmatik und speziell dieser Bereich - Reaktion auf Widerspruch und Verhandeln - nicht das Hauptthema ist, verwenden könnte. Zum Beispiel als Einstieg könnte man an diesem Bereich arbeiten, weil ich finde, das tut vielen Kindern gut. Und gerade bei diesen beiden, hatte ich das Gefühl, dass wir viel Zeit brauchten, bis der Elefant die Bastelmaterialien und Zutaten herausrückte. Da brauchten beide Kinder etwas Zeit. Nachher war die Situation sehr entspannt. Die Kinder redeten dann beim Basteln oder Herstellen der Crème ziemlich viel und schauten auch immer wieder zum Elefant rüber. Mich dünkte, der Fokus war sehr auf der pragmatisch-kommunikativen Ebene.

### **7. Kind (19'20“)**

Wie hat das Kind mitgemacht?

Passte die ausprobierte HOT-Idee zu den Fähigkeiten des Kindes?

Wenn nein, konnten Sie die Idee den Fähigkeiten und Interessen des Kindes anpassen?

Mich dünkte, dass bei beiden Kindern die Situation sehr echt war. Es gab ein richtiges Problem und wir mussten das irgendwie lösen. Aus der Sicht der Kinder war auf der einen Seite „Eigentlich habe ich jetzt nicht gerade eine Idee, wie ich das lösen kann.“ und auf der anderen Seite „Ich möchte aber die Spinne basteln.“ Die Bastelidee gefiel beiden Kindern sehr gut, die fanden das super. Sie wollten die Spinne unbedingt basteln und so war es ihnen nicht egal, dass der Elefant die Materialien nicht geben wollte. Ich denke, das ist sehr wichtig, wenn man an diesem Thema arbeiten will. Auf etwas beharren, sich für etwas einzusetzen, da muss das Interesse echt sein. Wenn etwas nicht so einen grossen Reiz hat und ich als Logopädin sagen muss „Ja, das machen wir aber jetzt.“ dann ist das blöd. Ich habe beide Sequenzen sehr wertvoll gefunden. Ich habe mir zuerst überlegt, ob ich zwei Kompetenzbereiche nehmen soll - einen für die Sequenz mit der Spinne und einen anderen für die Griesscrème. Für mich selber fand ich dann spannender zu schauen, ob ein Transfer stattfindet in der nächsten gleichen Situation und ich war dann sehr froh, dass ich es so gemacht habe. Beim einen Kind - doch - da zeigten sich gewisse Fortschritte und beim anderen war noch viel Unsicherheit vorhanden. Mit ihr möchte ich dieses Vorgehen noch zwei oder drei mal üben, bis sie das Problem selber lösen kann und ein Erfolgserlebnis hat. Auf der Ebene der Pragmatik kann ich mir gut vorstellen, dass durch das Erlebnis mit der Handlung eine bleibendere Veränderung geschehen kann und dass vielleicht auch ein Transfer in den Kindergarten gemacht werden kann. Ich habe auch mit beiden Kindern besprochen, dass es im Kindergarten vielleicht ähnliche Situationen gibt und sie dann auch einen neuen Vorschlag machen oder eine Abmachung treffen könnten.

### **8. Zukunftsperspektive**

Können Sie sich vorstellen, die Ideensammlung wieder zu benutzen, wenn es um die Förderung pragmatischer Kompetenzen geht?

Ja, das kann ich mir vorstellen. Ich kann mir vor allem auch vorstellen, es bei Kindern, bei denen die Pragmatik nicht das Hauptthema ist einzusetzen.

### **9. Relevanz der Thematik (23'40“)**

Welche Bedeutung hat für Sie die Förderung pragmatischer Kompetenzen?

Haben Sie schon einmal pragmatische Kompetenzen gefördert, wenn ja, wie?

Finden Sie den HOT geeignet für die Förderung der Pragmatik?

Bei diesen beiden Kindern ist es schon sehr auffällig, wie wenig von ihnen selber kommt. Es beschäftigt mich auch, wenn ein Kind wie dieses dann als Reaktion auf einen Widerspruch achselzuckend da sitzt und nichts dagegen unternimmt. Die meisten Kinder haben immer

eine Idee und probieren dies und das aus, versprühen Lebendigkeit und haben immer etwas zu erzählen. Für mich ist es sehr wichtig, dass die Kinder sich ausdrücken und etwas mit einem Gesprächspartner teilen können. Ich finde das eine sehr wichtige Ebene. Nur bisher habe ich wenige Kinder gehabt, die auf der pragmatisch-kommunikativen Ebene so auffällig sind wie diese beiden. Es waren eher Kinder, die drauflos sprudelten und eher die Aussprache das Problem war oder die beim Lesen und Schreiben Schwierigkeiten hatten, aber kommunikativ unauffällig waren. Diese beiden Kinder sind da schon sehr auffällig und ich glaube, dass es einen gewissen Einfluss auf andere Sprachebenen hat, wenn sich das Kind wenig mitteilt und wenig Bezug zu seinem Gegenüber nimmt und dass dann Defizite beim Wortschatz oder bei den morpho-syntaktischen Strukturen auch eher bleiben, weil das Kind sprachlich nicht so teilnimmt. Es kann dann irgendwie überall mitspielen und mir ist es deshalb besonders wichtig ist, dass das Kind auf der pragmatischen Ebene gefördert und unterstützt wird.

Einerseits im Spiel mit verschiedenen Rollen. Wir haben besprochen, was in der Geschichte passiert, wer welche Rolle spielt, ob das jemand ist der viel und laut spricht oder nichts sagt. Was ich auch schon gemacht habe, ist in der Therapie Missverständnisse zu schaffen. Das Kind K.K. hat am Anfang teilweise nicht einmal „ja“ oder „nein“ gesagt, sie hat nur den Kopf geschüttelt. Ich habe sie dann ein paar Mal in die Irre geführt. Ich habe ihr einmal den Rücken zugedreht, so dass ich sie nicht gesehen habe. Ich habe sie dann gefragt, ob sie ein pinkes Blatt zum Zeichnen möchte. Wahrscheinlich hat sie genickt, weil pink ihre absolute Lieblingsfarbe ist. Ich habe dann gesagt: „Ah nein, in dem Fall gebe ich dir ein weisses Blatt.“ worauf sie mich entsetzt anschaute. Etwas später führte ich diese Situation noch einmal herbei und sie meldete sich dann, dass sie das pinke und nicht das weisse Blatt wolle. In solchen Situationen arbeitete ich ab und zu daran.

Ich finde den HOT sehr geeignet, weil das grosse Plus am HOT ist, dass die Kinder immer sehr motiviert sind. Man kann die Sequenzen auch gut den Interessen der Kinder anpassen. Eine solche pragmatisch-kommunikative Idee lässt sich zusätzlich mit einem anderen Thema, zum Beispiel der Arbeit am Wortschatz verbinden. Diese Ergänzung macht viel Sinn.



## Interview L2

vom 13. Dez. 2010

HOT-Idee: Präsuppositionen  
Handlung: Walnuss-Schildkröte

### 1. Struktur

Wie übersichtlich ist das Manual?

Ich habe zuerst nicht richtig gewusst, wo ich das finde, also wo ich das finde, was ich auswählen muss. Ich glaube es hat mit der Begrifflichkeit zu tun. Ihr schreibt oder wie habt ihr es genannt, die Methode, ich soll eine Methode auswählen, dann wusste ich nicht richtig, welches diese verschiedenen Methoden sind. Diese Verbindungen waren für mich nicht ganz klar. Aber sonst habe ich gut gefunden, dass die 5 Phasen vom HOT noch einmal kurz dargestellt sind. Das habe ich sehr gut gefunden. Dann war mir lange nicht klar, dass das Umsetzungshilfen sind und dass das schon alles ist mit dem Figürchen, das einschläft und dann wieder aufwacht, dass das eigentlich die ganze Methode ist. Das war mir am Anfang nicht ganz klar, aber nachdem ich das dann selber durchgedacht habe, habe ich es dann schon verstanden, dann habe ich mich schon zurechtgefunden. (Auf mein Nachfragen, was die Handhabung des Manuals erleichtert hätte). Hm, ich weiss auch nicht recht, ihr schreibt es ja schon im Brief, ich weiss auch nicht wie man das sonst hätte sollen. (Auf mein Nachfragen bezüglich der Begrifflichkeiten, Vorschlag Index mit genauer Definition der Begriffe) Nein, ich glaube das wäre zu viel. (Insistieren, was Umgang mit Manual erleichtert hätte) Hm, das ins Inhaltsverzeichnis zu nehmen wäre ja auch zu viel, es sind ja nur ein paar Seiten. Ich glaube, da muss man sich einfach etwas einlesen, das ist schon gut so.

### 2. Verständlichkeit

Wie verständlich sind die Theorieteile HOT (Kap. 3) und pragmatisch-kommunikative Kompetenzen (Kap. 4) ?

Gut verständlich. Ich habe auch schon HOT gemacht, aber nicht wahnsinnig viel. Ich bin da nicht ganz sattelfest. Ich bin da froh gewesen, noch einmal das wichtigste vor mir zu haben und auch die verschiedenen Phasen ganz kurz, die hätte ich nicht mehr intus gehabt. Auch die Zusammenstellung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen habe ich sehr gut gefunden, alle diese wichtigen Punkte, was gut ist und was schlecht. Nein, das habe ich gut gefunden und ganz kurz.

### 3. Zusammenhang HOT-Ideen / pragmatisch-kommunikative Kompetenzen

Wie ersichtlich ist bei den einzelnen Ideen (Kap. 7) der Zusammenhang zwischen der Idee und der entsprechenden, im Theorieteil vorgestellten pragmatischen Kompetenz?

Ja, der Zusammenhang ist mir schon klar gewesen. Ich habe nachher nur überlegt, es reicht nicht ganz, dass es da einschläft und wieder aufwacht und dann sagt, was es schon weiss und was nicht. Ich habe dann nachher, ich hätte, vielleicht war es auch mit dem Basteln schwierig. Am Anfang hat es mitgemacht - ich habe eine Schildkrötenfigur, das passte dann gerade. Ich habe dann nachher gemerkt, ich hätte den Zeitpunkt, wo es einschläft etwas besser wählen sollen. Ich hatte dann Mühe dem Kind zu sagen „Das weiss ich schon.“ damit das Kind erzählt was die Figur noch nicht weiss. Das passte dann irgendwie nicht mehr so ganz, das Kind hat mir dann alles noch einmal erzählt. Das ist wahrscheinlich bei jeder Umsetzung wieder etwas anders, aber das habe ich gemerkt, das hätte ich mir im Voraus etwas besser überlegen sollen.

#### **4. Formulierung Anweisungen**

Wie verständlich sind die Anweisungen für die Ideen formuliert?

Ja, gut. Man müsste mit mehr Umsetzungen üben, damit man trennen kann, was ich schon weiss und was nicht. Das wäre ja das wichtige, dass sich das Kind das überlegt. Ich würde vielleicht noch etwas anfügen, dass man sich überlegt, wie die Figur am Anfang einbezogen wird, damit man dann genau weiss, welchen Wissenshintergrund sie hat, wenn sie wieder aufwacht, damit das logisch ist. Dass das Kind auch genau weiss, was der gemeinsame Wissenshintergrund ist. Im Sinne von einer genaueren, detaillierten Anweisung.

#### **5. Umsetzung**

Wie ist die Umsetzung der HOT-Idee gelungen?

Gut, das habe ich eine super Idee gefunden. Das animiert das Kind total. Das habe ich sonst immer so künstlich gefunden, wenn ich dann dem Kind gesagt habe: „So, jetzt erzähl mir noch einmal, was wir da gemacht haben.“ Das ist mir immer etwas schwer gefallen. Und jetzt mit der Figur, hat das Kind das sehr gemacht, das passt sehr gut, finde ich. Ich bin froh gewesen um die Ideen und werde das wieder einmal so machen.

#### **6. Fokus auf Förderung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen**

Haben sie den Eindruck gehabt, dass die pragmatische Kompetenz gefördert wurde? Wie müsste die HOT Sequenz verändert werden, damit die pragmatische Kompetenzen besser gefördert werden?

Ja, das habe ich wirklich. Natürlich müsste man das noch 2 oder 3 mal in der Art machen. Aber dann schon, sicher. Die Idee mit der Figur finde ich super. Dass das Kind der Figur den Ablauf noch einmal erzählt und sich dabei überlegt, was muss ich noch erzählen und was weiss die Figur schon. Das ist in dem Kontext völlig natürlich. Und er hat sich auch grosse Mühe gegeben. Ich kann mir vorstellen, dass ihm das dadurch schon klarer wird.

#### **7. Kind**

Wie hat das Kind mitgemacht?

Passte die ausprobierte HOT-Idee zu den Fähigkeiten des Kindes?

Wenn nein, konnten Sie die Idee den Fähigkeiten und Interessen des Kindes anpassen?

Gut, super. Ich habe sonst immer etwas gestellt empfunden, wenn man dann den Ablauf noch einmal erzählen muss. Er hat begeistert mitgemacht und er hat der Schildkröten-Figur auch begeistert noch einmal erzählt, was er gemacht hat. Es ist tiptop gegangen. Der Schwierigkeitsgrad passte absolut zu den Fähigkeiten des Kindes.

#### **8. Zukunftsperspektive**

Können Sie sich vorstellen, die Ideensammlung wieder zu benutzen, wenn es um die Förderung pragmatischer Kompetenzen geht?

Ja, ich werde sie sehr gerne wieder einmal brauchen. Ich konnte mich nämlich lange nicht entscheiden, was ich machen soll. Aus praktischen Gründen entschied ich mich dann, nur eine Lektion durchzuführen. Diese soll dafür auch gelingen. Ich möchte die anderen Vorschläge aber auch noch machen weil er (das Kind) hat bei verschiedenen Kompetenzen Defizite. Ich kann mir vorstellen auch die Lektion noch einmal zu machen, wenn es wieder ruhiger ist.

### **9. Relevanz der Thematik**

Welche Bedeutung hat für Sie die Förderung pragmatischer Kompetenzen?

Haben Sie schon einmal pragmatische Kompetenzen gefördert, wenn ja, wie?

Finden Sie den HOT geeignet für die Förderung der Pragmatik?

Ich habe wieder einmal gesehen, wie wichtig es wäre, dass es im normalen Logopädie-Alltag aber etwas untergeht. Das ist mir bewusst geworden. Dass ich in meinem Alltag zu wenig an die Pragmatik denke.

Eher bei den älteren Kindern, Sprecherwechsel; informieren, vollständiges informieren; instruieren, dass sie zum Beispiel jemandem ein Spiel erklären. Das mache ich dann eher bei den kleineren. Erzählen. Ja, eigentlich schon. Das Thema Humor finde ich ganz etwas schwieriges, das ist bei unseren Sprachheilschülern wirklich etwas schwieriges. Stimmt, eigentlich mache ich recht viel zu Pragmatik. Ich denke nicht immer explizit daran, dass es um die Pragmatik geht.

Ja, das habe ich jetzt gemerkt. Durch den Ablauf, der in die Tiefe geht und das Kind miterlebt und das Erlebte wiedergeben kann, das eignet sich sehr gut. Weil bei einer Bildergeschichte muss ich meinen Schülern so viel helfen, dass sie dann von sich aus wenig selbständig agieren können. Beim HOT ist das anders, ich finde das eignet sich sehr gut.

## **Interview L3**

vom 15. Dez. 2010

HOT-Idee: Erzählen, Instruieren

Handlung: Adventsschmuck

### **1. Struktur (6')**

Wie übersichtlich ist das Manual?

Total ansprechend. Ich habe gerne durch das Manual geblättert. Auch die farbliche Hervorhebung bei der Übersicht über die 5 Phasen habe ich gut gefunden, dass man da immer die Referenz hat. Die Seiten 8 und 9 habe ich extrem gut dargestellt gefunden. Ich habe es auch den Praktikantinnen gegeben und auch von ihnen noch positive Rückmeldungen bekommen. Der Ansatz ist für mich ja nicht neu, aber es war noch einmal eine sehr gute Übersicht und ich habe auch mich dann auch genau an den Ablauf gehalten, auch mit den beiden Tischen, dem Denktisch und dem Arbeitstisch. Den zweiten Teil habe ich unterschätzt. Ich weiss nicht, ob es am Titel Ideensammlung lag. Der Titel suggerierte mir, dass es eher weitere Handlungsideen sind. Ich glaube dieser Titel schien mir irgendwie zu wenig gewichtig. Ich stellte mir da eher etwas wie „nice to have“ vor, als dass jetzt das Kernstück eurer Arbeit kommen würde. Der Inhalt ist ja eigentlich viel mehr als nur „Idee“. Ich wüsste jetzt aber auch nicht gerade, wie ich dieses Kapitel nennen würde. Konkretisierung oder Umsetzungsvorschläge. Im vorderen Teil bekam ich schon so viele Informationen, dass ich eher an eine erneute Umschreibung oder Wiederholung dachte. Aus dem vorderen Teil war mir vielleicht auch schon so viel klar, dass ich diese Verdeutlichung gar nicht suchte.

### **2. Verständlichkeit (9'50")**

Wie verständlich sind die Theorieteile HOT (Kap. 3) und pragmatisch-kommunikative Kompetenzen (Kap. 4) ?

Das fand ich eine super Zusammenfassung und habe ich sehr verständlich gefunden. Auch das Kapitel 4 konnte ich gut nachvollziehen und war gut verständlich. Ich habe es geschätzt, dass die einzelnen pragmatischen Aspekte so differenziert beschrieben sind und man sich in der Therapie dann einmal auf einen solchen Teilbereich konzentrieren kann. Ich stelle mir aber bei der Umsetzung vor, dass wenn in der Situation dann etwas anderes in den Vordergrund tritt, als ich mir vorgenommen habe, dass es dann schwierig sein kann, beim vorgefassten Plan zu bleiben. Und ich frage mich auch, ob es Sinn macht. Ich verlasse dann gerne ein Konzept und nehme die Situation, die sich mir bietet auf als andere Chance. Als Gerüst und als Background finde ich diese Ideen prägnant und gut aufgegliedert.

### **3. Zusammenhang HOT-Ideen / pragmatisch-kommunikative Kompetenzen (17'30")**

Wie ersichtlich ist bei den einzelnen Ideen (Kap. 7) der Zusammenhang zwischen der Idee und der entsprechenden, im Theorieteil vorgestellten pragmatischen Kompetenz?

Ich habe das dann umgesetzt mit dem Erzählen und wir haben bei jedem Punkt einen Knopf in die Schnur gemacht. Ich habe dann auch jedes Mal wieder neu aufgebaut und habe wieder von vorne angefangen und gesagt: „Schau, damit haben wir angefangen und dann haben wir das gemacht.“ und für jeden Handlungsschritt haben wir einen neuen Knopf gemacht. Als es dann nachher darum ging, dem Krokodil zu erzählen, was wir gemacht haben, hielt sie die Schnur in der Hand, aber die Schnur hatte für sie keine Bedeutung mehr. Im Moment als die Figur des Krokodils dazu kam, war das wie zu viel für sie. Sie konnte dann nicht mehr auf diese Schnur als Hilfe zurückgreifen und die Schnur war dann auch

keine Hilfe mehr. Die emotionale Seite mit dem Krokodil überdeckte eigentlich den anderen Teil mit der Schnur oder auch die Handlung, die wir vorher gemacht hatten. Die Kärtlein haben wir auch gemacht und die legte sie schön der Reihe nach hin und zeigte sie dem Krokodil. Sie ging mit dem Krokodil zu den Kärtlein, aber sie sagte dann einfach: „Das, das, das.“ Für sie war das damit erledigt, denn sie hatte es dem Krokodil auf ihre Weise gezeigt, erklärt und fertig. Da war für mich dann so ein Loch zwischen Theorie und Praxis. Ich fragte mich dann „Was versteht sie unter erklären oder nacherzählen?“ Für sie war die Situation klar und sie brachte dem Krokodil ihre Empathie entgegen. In dieser Situation hat das dann ja auch gereicht, das Krokodil konnte auf die Bilder schauen und so die Handlung nachvollziehen. Es hatte so viele Hinweise, weshalb sollte sie dann auch noch die Sprache gebrauchen? Es hat sich vielleicht wie ein bisschen in den Schwanz gebissen mit all diesen Stützen, die die Sprache stützen und unterstützen und die Inhalte markieren. Es wurde mir dann auch so bewusst, wie ein Hilfsmittel auch ein Hemmnis sein kann, wenn es nicht unbedingt nötig ist. Für sie war es nicht einleuchtend. Sie sagte einfach: „Da, schau!“ Wenn ich die Bilder wegnehme, dann muss sie wieder erklären. Ich fragte mich, inwiefern der Einsatz von Hilfsmitteln verhindert, dass sie Strukturen übernimmt oder wie viele Hilfsmittel braucht es. Der Ablauf war für sie klar, die Handlungen waren für sie logisch. Die Schnur war dann zu viel. Um die Knöpfe zu machen, habe ich es gut gefunden, damit man diese Aneinanderreihung veranschaulichen kann. Zum Weiterbrauchen hat sie es nicht benötigt und war eher überflüssig, sie konnte die Schnur und diese Knöpfe nicht mehr einsetzen. Als Idee kann ich mir grundsätzlich vorstellen, dass es hilfreich sein kann und habe es eine gute Idee gefunden, etwas als Stopper oder Markierung in der Hand zu haben.

#### **4. Formulierung Anweisungen (23'45“)**

Wie verständlich sind die Anweisungen für die Ideen formuliert?

Ich habe das glaube richtig verstanden... Ich finde die Länge der Anweisungen gut und auch der Überblick, was für Materialien benötigt werden. Die Idee habe ich ausgewählt, weil ich mir das zum Ziel genommen habe mit diesem Kind, damit sie erzählen kann und man kann ihr folgen.

#### **5. Umsetzung (25'50“)**

Wie ist die Umsetzung der HOT-Idee gelungen?

Ich habe die Umsetzung lässig gefunden und auch der Kindergärtnerin gezeigt, was und wie wir das gemacht haben, um ihr so ein bisschen die Idee zu vermitteln von der Handlung, die man gemeinsam ausführt und dann die Sprache dazu nimmt. Sie fand das sehr spannend und meinte, das passe sehr zu diesem Kind und dass ihr das gut tue, damit sie sich nicht verliert. Weil sie hat grosse Schwierigkeiten, Abläufe oder Sequenzen verständlich wiederzugeben.

#### **6. Fokus auf Förderung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen (27')**

Haben sie den Eindruck gehabt, dass die pragmatische Kompetenz gefördert wurde? Wie müsste die HOT Sequenz verändert werden, damit die pragmatische Kompetenz besser gefördert werden?

Ich hatte das Gefühl, dass wir ein gemeinsames Thema haben und dass wir an diesem Thema bleiben. Sie hat zwar auf dem Weg zwischen Denk- und Arbeitstisch immer wieder Sachen entdeckt, aber sie schaffte es auch mit den Hilfsmitteln beim Thema zu bleiben. Ich hatte auch das Gefühl, dass wenn wir an einem Tisch waren, dass wir intensiv am Thema waren. Sie hielt auch länger den Blickkontakt als sonst und ich hatte den Eindruck, dass die Form sehr geeignet für sie war, um beim Thema zu bleiben, dass wir beide am selben dran sind. Unter diesem Aspekt habe ich die Auswahl gut gefunden.

## **7. Kind (28'30“)**

Wie hat das Kind mitgemacht?

Passte die ausprobierte HOT-Idee zu den Fähigkeiten des Kindes?

Wenn nein, konnten Sie die Idee den Fähigkeiten und Interessen des Kindes anpassen?

Eigentlich passend, aber wenn ich das mit den Knöpfen konsequent hätte durchführen wollen, hätte ich sie mehr zwingen müssen, wenn ich mich ganz genau an das Schema hätte halten wollen. Grundsätzlich entsprach es ihren Fähigkeiten. Für mich ist es wichtig einen gewissen Spielraum zu haben und dass wenn ein Thema aufkommt - so wie immer in der Therapie - dass man diese Situation als Chance auch nutzt und so auf ein anderes Teilziel eingehen kann. Wenn ich verschiedene Teilziele vor Augen habe, dann kann ich aus der Situation herauschauen, was ich dann vertiefen möchte. Als Raster finde ich die Zusammenstellung der Kompetenzen gut, um mir auch im Nachhinein überlegen zu können, an was wir konkret gearbeitet haben, welche Aspekte aufgetaucht sind. Ob wir es auch einmal lustig gehabt haben, also der Humor zum Zuge gekommen ist oder waren wir einfach am durcharbeiten. Für das finde ich den Aufbau sehr gut.

## **8. Zukunftsperspektive (31')**

Können Sie sich vorstellen, die Ideensammlung wieder zu benutzen, wenn es um die Förderung pragmatischer Kompetenzen geht?

Ja, wenn ich mich wieder einmal auf diese Thematik einlassen und sie vertiefen möchte, dann weiss ich jetzt, dass es hier noch einige Ideen hat, die da sozusagen brachliegen. Ich würde es auch gerne zum Weitervermitteln verwenden, weil ihr diese Punkte so gut dargestellt habt. Ich finde, dass es selber ein wirklich gutes Handlungsmaterial ist.

## **9. Relevanz der Thematik**

Welche Bedeutung hat für Sie die Förderung pragmatischer Kompetenzen?

Haben Sie schon einmal pragmatische Kompetenzen gefördert, wenn ja, wie?

Finden Sie den HOT geeignet für die Förderung der Pragmatik?

Für mich sind die pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen eigentlich das Grundlegende der Sprache, weil wenn ich diese nicht gewinnbringend einsetzen kann, ist es schwierig. Sie stellen wie den Anfang dar oder den Boden, auf dem die Sprache liegt. Denn für was brauche ich die Sprache, wenn nicht um etwas zu erreichen oder etwas mitzuteilen oder etwas zu verändern. Wenn ich die pragmatischen Möglichkeiten nicht nutzen kann, dann ist alles andere nichtig. Was nützt es mir dann, wenn ich noch so perfekte Sätze machen kann, wenn ich nicht das erreiche, was ich möchte.

Bei den kleineren Kindern eher über das Spiel, bei den etwas grösseren kann ich mir gut vorstellen über den HOT mit der gemeinsamen Handlung das so weiterzuführen. Bisher habe ich eher über das Spiel daran gearbeitet. Aber ich finde mit dem HOT kann man noch enger und konkreter dranbleiben.

Ich finde, der HOT ist ein guter Ansatz für die Förderung der Pragmatik, weil er auch klar strukturiert ist. Im Spiel ist es schwieriger, diese Aspekte festzumachen und zu beobachten oder Parameter zu finden, die überprüfbar sind. Beim HOT habe ich immer wieder direkte Rückmeldungen, wo das Kind steht. Ich bekomme gleich mit, ob es noch dabei ist oder ob es am Ausscheren ist und den Faden wieder finden muss. Der Rahmen ist enger gesetzt und ich kann das Geschehen besser kontrollieren. Im Spiel ist es schwieriger all diese Faktoren wahrzunehmen und zu überprüfen.

## **Interview L4**

20. Dezember 2010 (Dauer: 25')

HOT Ideen: Kohärenz: erzählen, instruieren  
Handlung: Dessert herstellen

### **1. Struktur (3' 30'')**

Wie übersichtlich ist das Manual?

Die Gliederung ist sehr klar. Es ist alles genau erklärt mit den Farben und wie man das nachher durchführt, sehr klar. (Nachfrage wegen Verbesserungsvorschlägen) Nein, fand ich sehr gut.

### **2. Verständlichkeit (4' 40'')**

Wie verständlich sind die Theorieteile? (HOT (Kap. 3) und pragmatisch-kommunikative Kompetenzen (Kap. 4) ?)

Ja, kann man auch keine Einwände bringen, alles sehr verständlich.

### **3. Zusammenhang HOT-Ideen / pragmatische Kompetenzen**

Wie ersichtlich ist bei den einzelnen Ideen der Zusammenhang zwischen der Idee und der entsprechenden, im Theorieteil vorgestellten pragmatischen Kompetenz? (5' 15'')

Ja, auch da wieder ist ein guter Zusammenhang zwischen der HOT- Idee und der pragmatischen Kompetenz zu erkennen. Und da hat man dann über die Diagnostik auch sehr gut die Kompetenz auswählen können, um daraus dann die entsprechende HOT- Idee abzuleiten.

### **4. Formulierung Anweisungen**

Wie verständlich sind die Anweisungen für die Ideen formuliert? (7' 10'')

Ja die waren auch sehr genau ausgeführt.

### **5. Umsetzung**

Wie ist die Umsetzung der HOT- Idee gelungen? (7' 25'')

Ja die Umsetzung ist auch wieder sehr gut gelungen, weil die Kinder eben auch Interesse hatten an dem Ansatz und gerne bisschen Handlungsorientiert mitarbeiten. Das hat prima geklappt.

### **6. Fokus auf Förderung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen**

Haben sie den Eindruck gehabt, dass die pragmatische Kompetenz gefördert wurde? Wie müsste die HOT Sequenz verändert werden, damit die pragmatischen Kompetenzen besser gefördert werden? (8' 15'')

Gut man kann natürlich noch mal andere Bereiche wählen, wo das Kind vielleicht noch mehr Interesse hat zum Instruieren und daraus kommt vielleicht dann mehr Motivation vom Kind als jetzt über die Sequenz, die ich gewählt hab. Aber da hatte ich jetzt auch nicht die Zeit, um

zu viele Sachen vorab zu testen. Ich kann jetzt nur von der einen Sequenz sprechen und die war insgesamt aber auch so, dass das Kind da profitiert hat, weil es gut mitgemacht hat und auch die einzelnen Punkte dann ja selbstständig wiedergegeben hat und soweit ins Instruieren gekommen ist. Das Kind hat natürlich immer noch Schwächen, sonst wäre es ja auch nicht in der Therapie. Auf jeden Fall ist es ein Therapieansatz gewesen für das Kind, weil es von sich aus diese einzelnen Punkte erklärt hat.

Ich würde auf jeden Fall sagen ihr habt genau diesen Umgang getroffen, in dem Fall instruieren und erzählen und da wurde der Schwerpunkt von mir auch draufgelegt und durch diese Aktivität vom Kind mit dem Fokus auf diese speziellen Kompetenzen denke ich, dass das auch sehr zielgerichtet war.

## **7. Kind**

Wie haben die beiden Kinder mitgemacht? (11' 6'')

Ja die waren sehr begeistert und fanden das auch gut, diese Idee umzusetzen, weil das für sie schon was neues war, das haben sie vorher noch nie gehabt. Aber das sind eben auch Kinder, die an sich motiviert sind für die Arbeit, die eben auch so schon einen hohen Motivationslevel haben. Deswegen war das mit ihnen auch leicht durchzuführen.

Passte die ausprobierte HOT- Idee zu den Fähigkeiten des Kindes? (12' 2'')

Ja das hat auch genau gepasst, weil vom Niveau her war es so, dass die Kinder das nachvollziehen konnten, dass sie aber auch Schwächen gezeigt haben, dass eben bestimmte Bereiche von ihnen dann nicht so stark waren. Aber das zeigt ja, dass man daran arbeiten kann und dass im Ganzen die HOT Sequenz schon von beiden Kindern bewältigt wurde.

## **8. Zukunftsperspektive**

Können Sie sich vorstellen, die Ideensammlung wieder zu benutzen, wenn es um die Förderung pragmatischer Kompetenzen geht? (13' 40'')

Ja, ich kann mir das gut vorstellen. Das lässt sich ja auch für andere HOT Sequenzen einsetzen, gerade weil es so praktisch umsetzbar ist. Man weiss ja genau in welcher Phase was jetzt erwartet wird, um die entsprechenden Kompetenzen dann zu fördern.

## **9. Relevanz der Thematik**

Welche Bedeutung hat für Sie die Förderung pragmatischer Kompetenzen? (14' 18'')

Ja man muss eben schauen, weil man ja vorher noch viele Grundlagen braucht, um überhaupt diese pragmatische Kompetenz auszuführen und auch beim Kind einzufordern. Da kann man nicht direkt in der Therapie dran, sondern muss schauen, dass die anderen Bereiche Semantik oder Grammatik oder Phonologie, dass die auch schon auf einem Niveau sind, dass man die pragmatischen Kompetenzen nutzen kann.

Haben Sie schon einmal pragmatische Kompetenzen gefördert, wenn ja, wie? (15' 41'')

Mehr im mündlichen Bereich habe ich die pragmatischen Kompetenzen gefördert, indem ich Geschichten erzählt habe und darüber dann die pragmatischen Kompetenzen angegangen bin.

Finden Sie den HOT geeignet für die Förderung der Pragmatik? (16' 23'')



Ja finde ich sehr geeignet, weil man über die Handlung die Sprache aktiviert beim Kind und das Ganze ja so ein bisschen greifbar wird auch fürs Kind, dass es das dann eher nachvollziehen kann, was überhaupt in den Handlungsschritten nachher verbalisiert wird und es ist fürs Kind auch transparenter.

## Schriftliches Interview L5

15. Dezember

Hot- Idee: Erzählen

Handlung: Joghurt mit Früchten

### 1. Struktur

Wie übersichtlich ist das Manual?

Sehr gut fand ich die Einführung in den HOT (S. 5 und 6) sowie die darauf folgende Übersicht und Darstellung der verschiedenen Lernziele des HOT - die farbliche Darstellung / Unterscheidung der Phasen ist sehr ansprechend.

Kapitel 4 mit der Darstellung der verschiedenen pragmatischen Kompetenzen finde ich auch klar und verständlich herausgearbeitet.

Wie die Lernziele in Kapitel 5 entstanden wurde mir nicht auf Anhieb klar. Verstehe ich es richtig, dass ihr aus den Beschreibungen von Kapitel 4, also den verschiedenen pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen, Lernziele für Kinder abgeleitet habt? In der kurzen Einleitung zu Kapitel 5 schreibt ihr: ... mit den dazugehörigen Lernzielen... da habe ich mich zuerst gefragt, woher denn diese Lernziele kommen. Dies hat mich ein wenig verunsichert.

Die Ideensammlung (Kap. 6) verstehe ich als eigentliche Verbindung von eben HOT und pragm-komm Kompetenzen. Eine kurze Einleitung zu diesem - wichtigen – Kapitel wäre hier evtl. sinnvoll / hilfreich...

Grundsätzlich finde ich das Manual übersichtlich, sehr ansprechend gestaltet (Farbe, Qualität), ein klarer Aufbau ist ersichtlich (wengleich ich in Kap. 5 und 6, wie oben beschrieben, etwas mehr ‚Führung‘ mittels erklärendem, erläuterndem Text gut fände)

### 2. Verständlichkeit

Wie verständlich sind die Theorieteile HOT (Kap. 3) und pragmatisch-kommunikative Kompetenzen (Kap. 4) ?

Fand ich sehr gut verständlich.

### 3. Zusammenhang HOT- Ideen / pragmatisch-kommunikative Kompetenzen

Wie ersichtlich ist bei den einzelnen Ideen (Kap. 7) der Zusammenhang zwischen der Idee und der entsprechenden, im Theorieteil vorgestellten pragmatischen Kompetenz?

Durch die farbliche und klare Gestaltung wird der Zusammenhang gut ersichtlich. Die farbliche Hervorhebung der einzelnen Phasen ist quasi selbstsprechend und ich habe nach kurzer Überlegung verstanden, dass in dieser oder diesen HOT- Phasen die oben erwähnte Kompetenz gefördert werden kann. Gut finde ich auch die Unterteilung in Kindergarten/Unterstufe und Mittelstufe.

Als Anregung vielleicht: Wäre es irgendwie möglich eine Gesamtübersicht der Ideensammlung zusammenzustellen? Wenn man auf einen Blick sehen könnte, was wo wie gefördert werden kann, wäre das bestimmt toll. So muss ich doch relativ viel hin und herblättern, bis ich einen einigermaßen guten Überblick über die ganze Sammlung habe.

#### **4. Formulierung Anweisungen**

Wie verständlich sind die Anweisungen für die Ideen formuliert?

Finde ich sehr gut verständlich formuliert.

#### **5. Umsetzung**

Wie ist die Umsetzung der HOT- Idee gelungen?

Teils gut, teils weniger gut.. D. mochte kein Joghurt, was natürlich weiter kein Problem war. Zum Glück hatte ich grad noch eine Kiwi dabei und so haben wir halt Fruchtsalat gemacht. Die grössere Herausforderung war das Zeitmanagement. Wir wurden schlicht in 45 min nicht mit allem fertig. Zu bemerken ist, dass D. sehr langsam arbeitet und auch auf praktisch jede Äusserung von mir mit auffallender Zeitverzögerung reagiert. Am Ende einer Therapieeinheit summiert sich das dann doch. So hatten wir keine Zeit mehr für die Phase V. Diese holten wir einfach in der darauffolgenden Stunde nach.

#### **6. Fokus auf Förderung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen**

Haben sie den Eindruck gehabt, dass die pragmatische Kompetenz gefördert wurde? Wenn nein, wie müsste die HOT Sequenz verändert werden, damit die pragmatische Kompetenzen besser gefördert werden?

Ja, absolut, v.a. eben in der entsprechenden Phase V

#### **7. Kind**

Wie hat das Kind mitgemacht?

Passte die ausprobierte HOT-Idee zu den Fähigkeiten des Kindes?

Wenn nein, konnten Sie die Idee den Fähigkeiten und Interessen des Kindes anpassen?

Grundsätzlich hat D. recht gut mitgemacht. Positiv zu werten ist bestimmt, dass sie überhaupt mitgemacht hat. D. ist ja in der Therapie-Situation ein äussert passives, scheues, sehr gehemmtes Kind (zu Hause soll das ganz anders aussehen). D. kann z.B. kaum spielen, sie steht vor den Sachen und weiss nicht, was sie damit machen soll. Zeichnen hingegen tut sie gern, was sich im HOT auch gezeigt hat und ansonsten habe ich den HOT bzw. die Tätigkeiten ja ziemlich angeleitet.

Ich denke schon, dass die Idee zu den Fähigkeiten von D. passte. Früchte waschen, schälen, schneiden kennt sie von zu Hause. Eine Herausforderung bestand vermutlich darin, dass dies nun in einem gänzlich anderen Kontext stattfand, auch mit anderen fremden Geräten. So fiel mir bspw. auf, dass D. nicht das in der Therapie verwendete Schneidbrettli zeichnete, sondern ein ziemlich anders aussehendes – ihres von zu Hause...

#### **8. Zukunftsperspektive**

Können Sie sich vorstellen, die Ideensammlung wieder zu benutzen, wenn es um die Förderung pragmatischer Kompetenzen geht?

Ja, das kann ich mir sehr gut vorstellen.

### **9. Relevanz der Thematik**

Welche Bedeutung hat für Sie die Förderung pragmatischer Kompetenzen?

Ich kann da ja praktisch noch nichts aus Erfahrung sagen, denke aber, dass die pragmatischen Kompetenzen einen wichtigen, zentralen und nicht wegzudenkenden Teil der Kommunikation darstellen. Und um die Kommunikation geht es ja letztlich in der Logopädie.

Haben Sie schon einmal pragmatische Kompetenzen gefördert, wenn ja, wie?

So explizit habe ich das bis anhin noch nicht getan. Aber ich stelle mir vor, dass pragmatische Kompetenzen fast immer Thema / Teil einer logopädischen Therapie sind.

Finden Sie den HOT geeignet für die Förderung der Pragmatik?

Ja, durchaus. Der HOT als praktisches Instrument, als Brücke

## VII Tabellarische Darstellung der Antworten

### Legende:

L: Logopädin, Logopäde

+: Positives

-: Negatives

1. Struktur				
Fragen	L	+	-	
Wie übersichtlich ist das Manual?	1	<p>sehr klar gefunden gut gefunden, dass die Phase farbig hervorgehoben ist, die betroffen ist (Anleitung) sehr durchstrukturiert und man kann es gut einfach einmal ausprobieren</p> <p>tiptop, dass ihr bei den meisten Kompetenzen eine Idee habt für Kindergarten/Unterstufe und Mittelstufe</p>	<p>farbige Titel Farben auch etwas verwirrt Wie wenn diese Farbe noch eine spezielle Bedeutung hätte</p> <p>Aber gerade bei den Vorschlägen für Kindergarten/Unterstufe hat es mehrere Ideen mit einer Spielfigur und wenn das jemandem nicht so liegt...Es hat dann nicht noch eine Alternative.</p>	<p>bei Titeln nur eine Farbe</p> <p>mehr Ideen ohne Spielfigur</p>
	2	<p>gut gefunden, dass die 5 Phasen vom HOT noch einmal kurz dargestellt sind</p>	<p>Ich habe zuerst nicht richtig gewusst, wo ich das finde, also wo ich das finde, was ich auswählen muss. Ich glaube es hat mit der Begrifflichkeit zu tun. Ihr schreibt oder wie habt ihr es genannt, die Methode, ich soll eine Methode auswählen, dann wusste ich nicht richtig, welches diese verschiedenen Methoden sind.</p> <p>Dann war mir lange nicht klar, dass das Umsetzungshilfen sind und dass das</p>	<p>Begriffe definieren</p>

			schon alles ist mit dem Figürchen, das einschläft und dann wieder aufwacht, dass das eigentlich die ganze Methode ist.	
3	<p>farbliche Hervorhebung bei der Übersicht über die 5 Phasen des HOT</p> <p>S. 8/9: Zusammenfassung der Methode</p> <p>Gliederung sehr klar</p> <p>alles genau erklärt mit den Farben und wie man das nachher durchführt</p>	<p>2. Teil unterschätzt, nicht gemerkt, dass dies Kernstück ist</p> <p>evtl. wegen Titel, schien zu wenig gewichtig</p>	<p>Titel umbenennen in</p> <p>Umsetzungsvorschläge oder Konkretisierung</p>	
4		<p>Wie die Lernziele in Kapitel 5 entstanden wurde mir nicht auf Anhieb klar.</p>	<p>in Kap. 5 und 6, etwas mehr ‚Führung‘ mittels erklärendem erläuterndem Text</p>	
5	<p>Grundsätzlich finde ich das Manual übersichtlich, sehr ansprechend gestaltet (Farbe, Qualität), ein klarer Aufbau ist ersichtlich</p> <p>Durch die farbliche und klare Gestaltung wird der Zusammenhang gut ersichtlich. Die farbliche Hervorhebung der einzelnen Phasen ist quasi selbstsprechend.</p> <p>Gut finde ich auch die Unterteilung in Kindergarten/Unterstufe und Mittelstufe.</p>	<p>Die Ideensammlung (Kap. 6) verstehe ich als eigentliche Verbindung von eben HOT und pragm.-komm. Kompetenzen</p>	<p>Eine kurze Einleitung zu diesem - wichtigen – Kapitel wäre hier evtl. sinnvoll / hilfreich...</p>	<p>Wäre es irgendwie möglich eine Gesamtübersicht der Ideensammlung zusammenzustellen? Wenn man auf einen Blick sehen könnte, was wo wie gefördert werden kann, wäre das bestimmt toll.</p>
		<p>So muss ich doch relativ viel hin und herblättern, bis ich einen einigermaßen guten Überblick über die ganze Sammlung habe.</p>		

2. Verständlichkeit			
Fragen	L	+	-
Wie verständlich sind die Theorieeile? (HOT (Kap. 3) und pragmatisch-kommunikative Kompetenzen (Kap. 4)?)	1	sehr verständlich	
	2	Gut verständlich. wichtigste vor mir zu haben und auch die verschiedenen Phasen ganz kurz	
	3	Super Zusammenfassung des HOT, sehr verständlich Kap. 4: gut nachvollziehbar, gut verständlich, gut dass einzelne pragmatische Aspekte differenziert beschrieben sind	
	4	keine Einwände alles sehr verständlich	
	5	Fand ich sehr gut verständlich.	
3. Zusammenhang HOT- Idee / pragmatisch-kommunikative Kompetenzen			
Fragen	L	+	-
Wie ersichtlich ist bei den einzelnen Ideen der Zusammenhang zwischen der Idee und der entsprechenden, im Theorieeile vorgestellten pragmatischen Kompetenz?	1	klar einleuchtend und im Zusammenhang mit der Kompetenz gefunden mit dieser Figur gute Möglichkeit, um einmal daran zu arbeiten	
	2	der Zusammenhang ist mir schon klar gewesen	
	3		

	4	guter Zusammenhang zu erkennen							
	5								
<b>4. Formulierung der Anweisungen</b>									
<b>Fragen</b>	<b>L</b>	<b>+</b>	<b>-</b>			<b>Verbesserungsvorschläge</b>			
Wie verständlich sind die Anweisungen für die Ideen formuliert?	1	Sehr verständlich Anfang des Settings ist beschrieben wie das Kind in die Situation hineingeführt wird mit dieser Spielfigur Vorschlag, wie die Situation aufgelöst werden kann							
	2	gut		Zeitpunkt, wo es einschläft etwas besser wählen sollen		inhaltlich genauere Anleitung, welche Vorüberlegungen gemacht werden müssen			
	3	Länge der Anweisungen Überblick über benötigte Materialien							
	4	sehr genau ausgeführt							
	5	Finde ich sehr gut verständlich formuliert.							
<b>5. Umsetzung</b>									
<b>Fragen</b>	<b>L</b>	<b>+</b>	<b>-</b>			<b>Verbesserungsvorschläge</b>			
Wie ist die Umsetzung der HOT- Idee gelungen?	1			beide Kinder waren gefordert, eines brauchte auch beim 2. Mal Unterstützung					
	2	Gut super Idee							



	3	<p>animiert das Kind habe ich sonst immer so künstlich gefunden, wenn ich dann dem Kind gesagt habe: „So, jetzt erzähl mir noch einmal, was wir da gemacht haben.“ Umsetzung lässig</p> <p>Umsetzung ist auch wieder sehr gut gelungen, weil die Kinder eben auch Interesse hatten an dem Ansatz und gerne bisschen Handlungsorientiert mitarbeiten.</p> <p>Das hat prima geklappt.</p>		
	4		<p>D. mochte kein Joghurt, was natürlich weiter kein Problem war. Zum Glück hatte ich grad noch eine Kiwi dabei und so haben wir halt Fruchtsalat gemacht.</p> <p>Die grössere Herausforderung war das Zeitmanagement. Wir wurden schlicht in 45 min nicht mit allem fertig. So hatten wir keine Zeit mehr für die Phase V. Diese holten wir einfach in der darauffolgenden Stunde nach</p>	
	5			

6. Fokus auf Förderung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen			
Fragen	L	+	-
	1	Fokus war auf pragmatisch-kommunikativer Ebene	
	2	das habe ich wirklich Idee mit der Figur finde ich super ist in dem Kontext völlig natürlich	
	3	Sie hielt auch länger den Blickkontakt als sonst und ich hatte den Eindruck, dass die Form sehr geeignet für sie war, um beim Thema zu bleiben, dass wir beide am selben dran sind.	
Haben sie den Eindruck gehabt, dass die pragmatische Kompetenz gefördert wurde?	4	Kind da profitiert hat, weil es gut mitgemacht hat und auch die einzelnen Punkte dann ja selbstständig wiedergegeben hat und soweit ins Instruieren gekommen ist.	
	5	dass das auch sehr zielgerichtet war. Ja, absolut, v.a. eben in der entsprechenden Phase V	
7. Kind			
Fragen	L	+	-
Wie hat das Kind mitgemacht?	1	Kinder waren durch Bastelidee sehr motiviert Situation war echt, richtiges Problem, das es zu lösen galt	

	2	<p>Situation sehr gespannt, Kinder redeten während der Handlung ziemlich viel begeistert mitgemacht</p>		
	3	<p>waren sehr begeistert war für sie schon was neues</p>		
	4	<p>Sind Kinder, die an sich motiviert sind für die Arbeit, die eben auch so schon ein hohes Motivationslevel haben. Deswegen war das mit ihnen auch leicht durchzuführen.</p>		
	5	<p>Grundsätzlich hat D. recht gut mitgemacht. Positiv zu werten ist bestimmt, dass sie überhaupt mitgemacht hat. Zeichnen hingegen tut sie gern, was sich im HOT auch gezeigt hat</p>		
<p>Passte die ausprobierte HOT- Idee zu den Fähigkeiten des Kindes?</p>	1	<p>Grosse Herausforderung, vor allem für eines der beiden Kinder Bei beiden Kindern gab es Fortschritte beim zweiten mal .</p>		
	2	<p>Schwierigkeitsgrad passte absolut zu den Fähigkeiten des Kindes</p>		
	3	<p>entsprach grundsätzlich ihren Fähigkeiten</p>		
	4	<p>Ja das hat auch genau gepasst, weil vom Niveau her war es so, dass die Kinder das nachvollziehen konnten, dass sie aber auch Schwächen gezeigt haben</p>		

					Ich denke schon, dass die Idee zu den Fähigkeiten von D. passte.
5					
8. Zukunftsperspektive					
Fragen	L	+	-	Verbesserungsvorschläge	
Können Sie sich vorstellen, die Ideensammlung wieder zu benutzen, wenn es um die Förderung pragmatischer Kompetenzen geht?	1	Ja, auch bei Kindern, bei denen Pragmatik nicht das Hauptthema ist werde es sehr gerne wieder einmal brauchen			
	2	möchte die anderen Vorschläge aber auch noch machen weil er (das Kind) hat bei verschiedenen Kompetenzen Defizite kann mir vorstellen auch die Lektion noch einmal zu machen			
	3	Ja, wenn ich mich wieder einmal auf diese Thematik einlassen und sie vertiefen möchte, dann weiss ich jetzt, dass es hier noch einige Ideen hat, die da sozusagen brachliegen. Ich würde es auch gerne zum Weitervermitteln verwenden, weil ihr diese Punkte so gut dargestellt habt.			
	4	kann mir das gut vorstellen			
	5	Ja, das kann ich mir sehr gut vorstellen.			
9. Relevanz der Thematik					
Fragen	L	+	-	Verbesserungsvorschläge	
Welche Bedeutung hat für Sie die Förderung pragmatischer Kompetenzen?	1	Wichtige Ebene, Defizite können Auswirkungen auf andere Sprachebenen haben			
	2	wieder einmal gesehen, wie wichtig es wäre in meinem Alltag zu wenig an die Pragmatik denke			
	3	denke nicht immer explizit daran, dass es um die Pragmatik geht pragmatisch-kommunikative Kompetenzen sind das Grundlegende der Sprache			
	4	Ja man muss eben schauen, weil man ja vorher noch viele Grundlagen braucht, um überhaupt diese pragmatische Kompetenz auszuführen und auch beim Kind einzufordern. Da kann man nicht direkt in der Therapie dran, sondern muss schauen, dass die anderen Bereiche Semantik oder Grammatik oder Phonologie, dass die auch schon auf einem Niveau sind, dass man die pragmatischen Kompetenzen nutzen kann.			
	5	Ich kann da ja praktisch noch nichts aus Erfahrung sagen, denke aber, dass die pragmatischen Kompetenzen einen wichtigen, zentralen und nicht wegzudenkenden Teil der Kommunikation darstellen. Und um die Kommunikation geht es ja letztlich in der Logopädie.			
	1	Im Spiel mit verschiedenen Bollen			

Haben Sie schon einmal pragmatische Kompetenzen gefördert, wenn ja, wie?	1	Missverständnisse herbei führen
	2	Sprecherwechsel; informieren, vollständiges informieren; instruieren, dass sie zum Beispiel jemandem ein Spiel erklären Erzählen
	3	eher bei kleineren Kindern über das Spiel
	4	Geschichten erzählt habe und darüber dann die pragmatischen Kompetenzen angegangen bin.
	5	So explizit habe ich das bis anhin noch nicht getan. Aber ich stelle mir vor, dass pragmatische Kompetenzen fast immer Thema / Teil einer logopädischen Therapie sind.
Finden Sie den HOT geeignet für die Förderung der Pragmatik?		Sehr geeignet
	1	Kinder sind sehr motiviert Sequenzen lassen sich an Interessen der Kinder anpassen Verbindung mit Arbeit am Wortschatz als Ergänzung
	2	Ja, das habe ich jetzt gemerkt. Durch den Ablauf, der in die Tiefe geht und das Kind miterlebt und das Erlebte wiedergeben kann, das eignet sich sehr gut. Weil bei einer Bildergeschichte muss ich meinen Schülern so viel helfen, dass sie dann von sich aus wenig selbständig agieren können. Beim HOT ist das anders; ich finde das eignet sich sehr gut
	3	wegen der klaren Struktur, im Spiel ist es schwieriger, diese Faktoren wahrzunehmen und zu überprüfen direkte Rückmeldungen, wo das Kind steht
	4	Ja finde ich sehr geeignet, weil man über die Handlung die Sprache aktiviert beim Kind und das Ganze ja so ein bisschen greifbar wird auch fürs Kind, dass es das dann eher nachvollziehen kann, was überhaupt in den Handlungsschritten nachher verbalisiert wird und es ist fürs Kind auch transparenter.
5	Ja, durchaus. Der HOT als praktisches Instrument, als Brücke	

## VIII Lebensläufe der Autorinnen

Name: Claudia Suter-Hunziker  
Geburtsdatum: 12. Juni 1969  
Zivilstand: verheiratet  
vier Kinder

### Ausbildung

seit 2007 Teilzeitstudium Logopädie an der Hochschule für Heilpädagogik (HfH) in Zürich

1991-1994 Sekundarlehrperson phil. I an der Sekundar- und Fachlehrerausbildung (SFA) in Zürich

### Berufliche Tätigkeit

2000-2005 Teilpensum an der Sekundar- und Realschule, Oberstufe Schwanden (GL),

1996-2000 Stütz- und Förderunterricht, Primar- und Oberstufe Schwanden (GL)

1994-1995 Praktikum an der Heilpädagogischen Schule Rapperswil

Name: Marianne Mäder  
Geburtsdatum: 6. April 1981  
Zivilstand: ledig

**Ausbildung:**

Seit 2007: Teilzeitstudium Logopädie an der Hochschule für Heilpädagogik (HfH) in Zürich

2004 - 2007: Studium an der Pädagogischen Hochschule Zürich, Ausbildung zur Primarlehrerin

**Berufliche Tätigkeit:**

Seit 2008: DaZ Unterricht und Logopädie für gehörlose und hörbehinderte Erwachsene, Sprachschule Dima in Zürich

2007 - 2009: Aufbau Deutschwerkstatt, Deutsch-Nachhilfe für Primarschulkinder in Uster

2006 - 2008: Deutsch als Zweitsprache, Privatschule in Zürich

## **IX Autorenverzeichnis**

Abstract	<i>Claudia Suter</i>
Vorwort	<i>Claudia Suter</i>
<b>1. Einleitung</b>	<i>Claudia Suter</i>
1.1 Einführung ins Thema	
1.2 Begründung der Themenwahl	
1.3 Fragestellung	
1.4 Grenzen des Projekts	
1.5 Aufbau der Arbeit	
<b>2. Methodisches Vorgehen</b>	<i>Marianne Mäder / Claudia Suter</i>
2.1 Zeitlicher Ablauf unseres Projekts	
<b>3. Theoretischer Teil</b>	
3.1 Pragmatik	<i>Marianne Mäder</i>
3.2. Pragmatik und Spracherwerb	<i>Claudia Suter</i>
3.3 Der Handlungsorientierte Therapieansatz HOT	<i>Marianne Mäder</i>
<b>4. Projektdurchführung</b>	<i>Marianne Mäder / Claudia Suter</i>
4.1 Grundsätzliche Überlegungen	
4.2 Didaktische Überlegungen	
4.3 Theoriegeleitete Auswahl von pragmatischen Kompetenzen, die sich mit HOT verknüpfen lassen	
4.4 Kompetenzbereiche und Lernziele	
4.5 Exemplarische Darstellung einer methodischen Idee	
4.6 Evaluation der Sammlung methodischer Ideen zur Förderung pragmatisch kommunikativer Kompetenzen	
<b>5. Beantwortung der Fragestellung</b>	<i>Marianne Mäder</i>
<b>6. Weiterentwicklung</b>	<i>Marianne Mäder</i>
<b>7. Reflexion</b>	<i>Marianne Mäder / Claudia Suter</i>