



**Barbara Zollinger**

# **Die Entdeckung der Sprache**

**10. Auflage**

**■ Haupt**





Barbara Zollinger

# Die Entdeckung der Sprache

10., unveränderte Auflage

Haupt Verlag

*Barbara Zollinger*, Dr. phil., dipl. Logopädin, führt in Winterthur zusammen mit drei Kolleginnen und einem Kollegen das *Zentrum für kleine Kinder*, mit Logopädischer Praxis, Forschungs- und Fortbildungsbereich.

[www.kinder.ch](http://www.kinder.ch)

10. Auflage 2024  
9. Auflage: 2015  
8. Auflage: 2010  
7. Auflage: 2007  
6. Auflage: 2004  
5. Auflage: 2002  
4. Auflage: 1999  
3. Auflage: 1997  
2. Auflage: 1995  
1. Auflage: 1995

ISBN 978-3-258-08383-4 (Print)

ISBN 978-3-258-48383-2 (E-Book)

Alle Rechte vorbehalten.

Copyright © 2024 Haupt Bern

Umschlaggestaltung: René Tschirren, Bern, unter Verwendung eines Motivs von Giulia Capella

Jede Art der Vervielfältigung ohne Genehmigung des Verlages ist unzulässig.

Diese Publikation ist in der Deutschen Nationalbibliografie verzeichnet. Mehr Informationen dazu finden Sie unter <http://dnb.dnb.de>.

Der Haupt Verlag wird vom Bundesamt für Kultur für die Jahre 2021–2024 unterstützt.

[www.haupt.ch](http://www.haupt.ch)

für Volker



# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung.....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>Entwicklung und Sprache .....</b>	<b>19</b>
2.1	Der Schritt vom ersten ins zweite Lebensjahr: Die Triangulierung als Ursprung der Sprachentwicklung .....	20
2.2	Die erste Hälfte des zweiten Lebensjahres: Behalten und Inhalte .....	22
2.21	Der Gebrauch alltäglicher Gegenstände .....	22
2.22	Das Du entdecken .....	23
2.23	Das sprachliche Handeln .....	25
2.3	Das Ende des zweiten Lebensjahres: Die Welt der Bedeutungen .....	27
2.31	Das Handlungsergebnis .....	27
2.32	Ein Bild von sich und von der Welt.....	28
2.33	Die Sprache entdecken .....	31
2.4	Das dritte Lebensjahr: die Entdeckung des Imaginären oder wie verändere ich die Welt.....	32
2.41	Das Symbolspiel .....	32
2.42	Die Werkzeuge und "es liegt in meiner Hand"- Tätigkeiten .....	33
2.43	Ich verstehe und frage.....	35
<b>3</b>	<b>Frühe Spracherwerbsstörungen .....</b>	<b>39</b>
3.1	Entwicklungsverzögerung und spezielle Beobachtungen.....	39
3.11	Der praktisch-gnostische Bereich .....	40
3.12	Der symbolische Bereich .....	45
3.13	Der sozial-kommunikative Bereich .....	47
3.14	Der sprachliche Bereich.....	50
3.2	Störungen des Sprachverständnisses - ein Verlauf .....	58
3.21	Das Kleinkind .....	59
3.22	Das Vorschulkind .....	61
3.23	Das Schulkind .....	67
3.24	Diagnosen und Therapien .....	68

<b>4</b>	<b>Erfassung .....</b>	<b>69</b>
4.1	Die Ziele.....	69
4.2	Das Entwicklungsprofil: Forschung und Praxis.....	70
4.21	Statistische Untersuchungen .....	70
4.22	Die Video-Datenbank .....	79
4.23	Anwendungsbereich .....	80
4.24	Kritischer Vergleich mit anderen Beobachtungsinstrumenten.....	81
4.3	Die Abklärung.....	84
4.31	Vorbereitung und Planung.....	84
4.32	Die Durchführung .....	87
4.33	Das Abklärungs-Gespräch .....	90
4.4	Die Beurteilung .....	92
<b>5</b>	<b>Therapie .....</b>	<b>95</b>
5.1	Ziel und Indikation .....	95
5.2	Planung.....	100
5.3	Die therapeutische Situation .....	103
5.4	Der Einbezug der Eltern.....	105
5.5	Die Durchführung .....	107
5.51	Die Entdeckung der Welt.....	107
5.52	Die Entdeckung des Du .....	111
5.53	Die Entdeckung der Sprache .....	114
5.6	Der Verlauf.....	119
5.7	Die Institution Sprachheilkindergarten .....	121
5.8	Kritische Auseinandersetzung mit anderen Ansätzen.....	124
<b>6</b>	<b>Die Kinder.....</b>	<b>133</b>
6.1	Lisa.....	133
6.11	Warten können.....	134
6.12	Die Gespräche mit den Eltern.....	137
6.13	Mit dem Kind sprechen .....	138
6.2	Sati.....	140
6.21	Spiegeln und ein Thema .....	142
6.22	Den Anderen entdecken.....	145
6.23	Eine fremde Sprache.....	146
6.24	Fragen zu "Autismus" und "Wahrnehmungsstörung" .....	147

6.3	Michi .....	148
6.31	Eine Riesenwut im Bauch.....	150
6.32	Ein Lied und eine Geste zur Entdeckung der Sprache .....	152
6.4	Martin.....	153
6.41	Die frühe Entwicklung und ein "Trauma" .....	154
6.42	Echolalien, Stereotypen, Selbstverletzungen.....	158
6.43	Die Gefahr einer "halben Therapie" .....	158
6.44	Die Zukunft und das Scheitern der Therapie.....	159
6.5	Marina .....	161
6.51	Wenn alles schief läuft.....	163
6.52	Bedeutungsvolle Inhalte .....	164
6.53	Erklären und verstehen statt Ratschläge geben .....	165
6.54	Die Veränderung der Mutter-Kind-Beziehung.....	167
6.6	Daniel.....	169
6.61	Die therapeutische Gruppe .....	171
6.62	Die Einschulung in den Regelkindergarten .....	173
6.7	Nadine .....	175
6.71	Lernen, nicht zu fördern .....	178
6.72	Das Thema der sexuellen Misshandlung .....	180
6.73	Die Logopädin als Anwältin des Kindes .....	182
6.74	Die Entdeckung der Sprache mit 11 Jahren.....	184
<b>7</b>	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>187</b>
	<b>Anhang 1: Angaben zur Statistik.....</b>	<b>199</b>
	Ähnlichkeitsmatrix.....	199
	Multidimensionale Skalierung.....	200
	<b>Anhang 2: Entwicklungsprofil .....</b>	<b>203</b>
	<b>Anhang 3: Die Items des Entwicklungsprofils.....</b>	<b>207</b>
	A. Praktisch-gnostische Kompetenzen .....	207
	B. Symbolische Kompetenzen.....	218
	C. Sozial-kommunikative Kompetenzen.....	222
	D. Sprachliche Kompetenzen .....	228



# 1 Einleitung

Die Sprache beinhaltet immer zwei Funktionen gleichzeitig: auf der einen Seite brauche ich die Wörter, um mich *über das Hier und Jetzt hinwegzusetzen*, d.h. um über Dinge zu berichten, welche nicht sicht-, hör- oder fassbar sind, oder von Ereignissen zu erzählen, welche bereits passiert sind oder vielleicht in Zukunft geschehen werden. In solchen Situationen stehen die Wörter stellvertretend für die Realität, d.h. sie haben eine repräsentative Funktion. Auf der anderen Seite richte ich die Wörter an eine andere Person, um etwas zu bewirken, die Vorstellungen der Anderen zu *verändern*. In diesem Sinne haben die Wörter neben der repräsentativen immer auch eine kommunikative Funktion.

Sprachliche Äusserungen in diesen beiden Funktionen zu *verstehen*, bedeutet die Bereitschaft, Vorstellungen über die Realität aufzubauen, um diese dann zu verändern - oder aber eine solche Veränderung abzulehnen.

Aus dieser Sicht sind für die Entdeckung der Sprache zwei Entwicklungslinien von Bedeutung: einerseits muss das Kind die Welt der Gegenstände kennenlernen: es muss die Dinge sehen, hören und greifen, um später zu erfahren, dass sie auch existieren, wenn es sie nicht sehen, hören oder greifen kann, und um schliesslich zu entdecken, dass es diese nicht anwesenden Dinge durch Symbole repräsentieren kann.

Andererseits muss es die Welt der Personen kennenlernen: es muss seine eigenen Gefühle und Absichten kennen und von denjenigen anderer abgrenzen lernen, um sie dann teilen oder mitteilen zu können.

Schliesslich muss es diese beiden Welten miteinander verbinden, denn die Sprache kommt immer von den Personen und bezieht sich immer auf "etwas".

Während der ersten beiden Lebensjahre werden diese beiden Entwicklungslinien von der Sprache begleitet: Vom ersten Tag an spricht die Mutter mit dem Kind und dieses schenkt ihr seine ersten Laute. Die Form der sprachlichen Produktionen und die Art des Verstehens sind dabei ein genauer Spiegel von den Stufen in der Auseinandersetzung mit der Personen- und Gegenstandswelt.

Wenn das Kind im Alter von etwa zwei Jahren die Sprache in ihrer repräsentativen und kommunikativen Funktion entdeckt hat, verändert sich die Welt des Kindes radikal: die Sprache wird nun zu einer eigenständigen "dritten" Entwicklungslinie, welche von der weiteren symbolischen und sozial-kommunikativen Entwicklung zwar weiter unterstützt wird, diese von da an jedoch in entscheidender Weise auch beeinflusst.

Dies ist der Blickwinkel, aus dem ich folgende Fragen klären möchte:

1. Praktisch alle Kinder, welche die Sprache nicht in altersentsprechender Weise produzieren und gebrauchen können, zeigen bei genauen Untersuchungen auch Störungen des Sprachverständnisses.<sup>1</sup> Welche Rolle spielt das Sprachverständnis für den Erwerb der Sprache und wie zeigen sich dessen Störungen in den Handlungs- und Kommunikationsformen des Kindes?
2. Viele Kinder mit Sprachstörungen sind auch in ihrem emotionalen, sozialen und Spiel-Verhalten auffällig.<sup>2</sup> Welcher Art sind die Zusammenhänge zwischen Sprach-, Spiel- und Verhaltensstörungen? Welche Bedeutung hat das Symbolspiel für die weitere sprachliche und emotionale Entwicklung?
3. Viele Kinder, die spät zu sprechen beginnen, fallen auch noch im Schulalter durch Störungen der gesprochenen und geschriebenen Sprache auf.<sup>3</sup> Welcher Art sind die Ursachen und Zusammenhänge zwischen frühen Spracherwerbsstörungen und Auffälligkeiten der Sprache und des Lernens im Vorschul- und Schulalter?
4. Alle Autorinnen und Autoren, welche Untersuchungen zu den Zusammenhängen zwischen frühen Sprachwerbsstörungen und späteren Sprach-, Lern- und Verhaltensauffälligkeiten durchgeführt haben, folgern aus ihren Resultaten, dass eine frühe Erfassung spracherwerbsgestörter Kinder dringend notwendig sei. Wie können die Ziele einer solchen Früherfassung beschrieben werden, und welche Prozesse stehen dabei im Zentrum?

Die Art und Weise, wie ich die Entwicklung der Kinder, ihre Schwierigkeiten und mögliche Formen der Erfassung und Therapie in diesem Buch beschreibe, ist Ausdruck der wissenschaftlichen Erfahrung, welche ich in der Arbeit mit den Kindern und durch die Gespräche mit meinen Kolleginnen und Kollegen innerhalb verschiedener Institutionen gemacht habe. *Erdheim* bezeichnet die wissenschaftliche Erfahrung als "eine Form, sich mit der Realität auseinanderzusetzen, in der sich aggressive und libidinöse Triebregungen mischen und durch welche erkannt werden soll, was ist." (1988, 100).

Die Beschreibung dieses Weges durch die Institutionen möchte ich deshalb an den Anfang dieses Buches setzen.

---

<sup>1</sup> vgl. Adams 1990, Dannenbauer/ Chipman 1988, Dannenbauer 1992, Ellis-Weismer 1985, Levi et al. 1988, Veit 1986, 1992, Veit/ Castell 1992

<sup>2</sup> vgl. Amorosa/ Benda/ Wagner 1986, Baker/ Cantwell 1982, Cantwell/ Baker 1987, Castell et al. 1980, 1981, 1985, Caulfield et al. 1989, Prizant et al. 1990, Tallal 1987, Tallal/ Dukette/ Curtiss 1989, Stevenson/ Richman 1976, Rutter / Lord 1987

<sup>3</sup> vgl. Aram/ Nation 1980, Aram/Ekelman/ Nation 1984, Bryant et al. 1989, Fundudis/ Kolvin/ Garside 1979, Gillam/ Johnston 1985, Hall/ Tomblin 1978, Howlin/ Rutter 1987, Kamhi/ Catts 1989, Scarborough 1990, Silva/ Williams 1983, Stevenson/ Richman/ Graham 1985

In den ersten fünf Jahren nach dem Lizentiat arbeitete ich an der Kinderneuro-psychiatrischen Universitätsklinik in Rom. In einem Team von über 20 Psychiater-Innen, Psychologinnen, Logopädinnen und Lehrerinnen habe ich die Fragen und Probleme, welche sich in der Arbeit mit (sprach-) entwicklungs-gestörten Kindern stellen, von Grund auf neu kennengelernt. Zum ersten Mal erlebte ich, wie spannend es ist, wenn theoretische Diskussionen direkt an Probleme aus der Praxis anknüpfen. Dabei habe ich entdeckt, dass die grosse Kunst in der Abklärung eines Kindes nicht darin besteht, alles zu wissen, sondern die richtigen *Fragen* zu stellen. Fasziniert war ich zudem von den kinderpsychoanalytischen Theorien und davon, wie gut sie die kognitiven und psycholinguistischen Beschreibungen der Entwicklung ergänzen.

Als ich in die Schweiz zurückkam, habe ich über diese Erfahrungen ein Buch geschrieben und dann voller Enthusiasmus eine Stelle gesucht. In einer grossen Klinik war eine halbe Stelle als Logopädin ausgeschrieben. Ich wusste zwar, dass dies die einzige Stelle für die Sprachtherapie von über hundert Langzeit- und sehr vielen Akutpatienten war. Ich stellte mir aber vor, dass ich aufzeigen würde, wie man auch mit schwer behinderten Kindern und Erwachsenen logopädisch arbeiten und welche Abklärungen sowie kurzfristigen Massnahmen im Akutbereich durchgeführt werden könnten, und war überzeugt, dass aufgrund dieser Erkenntnisse der Stellenanteil für Logopädie bald erhöht werden würde. Noch nie hatte ich mir Gedanken darüber gemacht, wie eigentlich eine Institution funktioniert - und während der Ausbildung hatte niemand davon gesprochen. Ich ging ganz einfach davon aus, dass die Stellen in den verschiedenen Fachbereichen aufgrund von Bedürfnis und Nachfrage ausgeschrieben und besetzt würden. Ganz anders sieht dies offensichtlich aus der Sicht der Administrativen Direktion einer Institution aus. Ihr ganzer Stolz besteht darin, schwarze Zahlen zu schreiben. Nur zu rasch musste ich entdecken, dass meine 50%-Stelle in Wirklichkeit eine Alibi-Funktion hatte: in dem "vielfältigen therapeutischen Angebot der Klinik" gibt es auch Logopädie - und für den Fall, dass Angehörige einer Patientin oder eines Patienten wirklich darauf bestehen sollten, gab es auch tatsächlich eine Logopädin.

Diese Realität stand in grossem Kontrast zu meiner Einstellung der neuen Arbeit gegenüber: voller Engagement konzentrierte ich mich darauf, zu erfassen, welche Kinder und Erwachsenen Unterstützung brauchten, damit sie die alltäglichen kommunikativen Situationen besser verstehen konnten. Als eindeutig unerwünscht stellten sich schliesslich auch mein Interesse und die entsprechenden Fragen bezüglich der unwürdigen Lebensräume auf den Wohn-Gruppen für geistig-behinderte Kinder und Erwachsene heraus. Schon nach einem halben Jahr wurde mir die Kündigung nahegelegt, doch ich wollte bleiben, denn meine Tätigkeit war ausserordentlich interessant. Im Zusammenhang mit spezifischen neurologischen Fragestellungen lernte ich, auch kleinste Verhaltensauffälligkeiten und -änderungen genau zu beobachten und zu beschreiben. Eine bedeutende Rolle spielte dabei

der Chefarzt, und auch hier waren es seine *Fragen*, und nicht die Antworten, welche mich zu einer neuen Sichtweise der Schwierigkeiten der Kinder führten. Leider wurden die Konflikte mit der Administration so gross, dass ich die Klinik nach einem Jahr dennoch verlassen musste. Das Resultat meines ersten grossen Planes zur Veränderung der Institution bestand darin, dass die Logopädie-Stelle auf 25% reduziert wurde!

An einer Fortbildung lernte ich die Kinderärztin Lislott Ruf kennen. Sie ist Leiterin der Abteilung Entwicklungsneurologie des Kinderspitals Basel; neben der Abklärung und Beratung von Kindergarten- und Schulkindern mit Leistungs- und Verhaltensauffälligkeiten betreut sie die Kinder nach einer Früh- oder Mangelgeburt, indem sie regelmässige Nachkontrollen durchführt. Lislott Ruf's Problem bestand seit Jahren darin, dass sie zwar (sprachliche) Entwicklungsauffälligkeiten früh erkennen, die Kinder aber niemandem zu einer spezifischen Therapie überweisen konnte. Auf Anfrage hatte die Ciba-Geigy-Stiftung finanzielle Unterstützung für eine Stelle versprochen und gemeinsam planten wir unsere Zusammenarbeit. Lislott führte die Risikokinder-Nachkontrollen im Alter von drei, sechs, manchmal neun und zwölf Monaten durch; mit 18 Monaten machte ich die Abklärung; sie war jedoch immer dabei, und gemeinsam führten wir anschliessend das Gespräch mit den Eltern. Zeigten sich Diskrepanzen in der Entwicklung, kam das Kind für drei Monate zu mir in Therapie, wonach wir wieder gemeinsam eine Kontrolle durchführten. Zusätzlich hatten wir die KinderärztInnen der Region schriftlich informiert, dass sie Kinder, welche mit zwei bis drei Jahren noch nicht sprechen würden, anmelden könnten. Auch mit diesen Kindern führten wir Abklärung und Therapie in der gleichen Weise durch. Dadurch konnten wir nicht nur unsere Beobachtungen während der Abklärung diskutieren, sondern auch offene Fragen über den Verlauf klären bzw. unsere Diagnosen überprüfen und hinterfragen. So entstand eine erste Fassung des Entwicklungsprofils, welches in diesem Buch vorgestellt wird. Durch ein Stipendium des Schweizerischen Nationalfonds für wissenschaftliche Forschung wurde ein zweites Jahr der Zusammenarbeit möglich, wobei wir bald auch deren Grenzen und Gefahren erkannten: unsere Diskussionen wurden seltener, nicht etwa aus Zeitgründen, sondern weil wir immer häufiger eine gleiche Beurteilung vornahmen und manchmal schon ein Blick genügte, um uns zu verständigen.

Als sich deshalb die Möglichkeit ergab, gemeinsam eine Stelle im Forschungsbereich einer kinderpsychiatrischen Klinik anzunehmen, schien dies eine ideale Gelegenheit, unseren Austausch zu erweitern und gleichzeitig auch unsere Untersuchungen fortzuführen. Dabei stellten wir von Beginn an klar, dass wir keinesfalls auf die praktische Arbeit verzichten wollten. Dennoch wurde ich nach kurzer Zeit darauf hingewiesen, die praktische Tätigkeit zugunsten der Forschung einzuschränken - aber welcher Forschung? Unser Nationalfonds-Projekt zur Erfassung

(sprach-) entwicklungsauffälliger Kinder wurde vom Klinik-Direktor umbenannt in "Entwicklungsneuropsychologische Testbatterie für Kleinkinder (ENPT 1)" und unter seine Leitung gestellt. Hier begannen die Auseinandersetzungen: es war klar, dass wir die Daten "unserer" Kinder nicht für eine Art von Forschung hergeben wollten, welche keine Fragen stellt und Produkte in Form von Zahlen produziert, die niemanden wirklich interessieren. In dieser Haltung wurden wir unterstützt von einem Kollegen, der ebenfalls an der Forschungsabteilung arbeitete. Er hatte Ideen und Kenntnisse für eine Statistik entwickelt, welche nicht bedeutungslose Zahlen produziert, sondern die Daten so ordnet und darstellt, dass sie neue Klarheit über die Ähnlichkeiten und Unterschiede jedes einzelnen Kindes in Beziehung zu den anderen geben.

Die Auseinandersetzungen mit der Leitung wurden immer grösser; nach kaum einem Jahr wurde die Forschungsabteilung "gesäubert"; wir mussten alle drei gehen, und das Resultat unserer Vorstellung einer echten Verbindung von Forschung und Praxis bestand darin, dass die Forschungsräume durch ein spezielles Schloss von der Klinik abgetrennt wurden.

Einen der entscheidendsten Schritte habe ich dennoch während dieses Jahres gemacht: ich wollte mir etwas schenken und begann eine Psychoanalyse. Für meine eigene therapeutische Arbeit lag eines der wichtigsten Erlebnisse der analytischen Beziehung in der Entdeckung, welche Bedeutung das *Zuhören* hat, und in der Erfahrung, wie es ist, wenn jemand wirklich zu verstehen versucht.

Dies ist vorerst eine Bestätigung dafür, dass das Verstehen die Achse ist, um die sich das therapeutische Handeln dreht. Das analytische Verstehen-Wollen und Zuhören-Können weist jedoch weit über dieses Konzept hinaus: was die Analyse so spannend macht, ist nicht die Tatsache, dass die Psychoanalytikerin meine Schwierigkeiten zu verstehen versucht, sondern dass sie sich für mich als Person *interessiert* und ihre eigene Person ganz in dieses Interesse stellt.

In diesem Sinne sind es die Neugierde und die Verführung, welche die eigentlichen Antriebskräfte des psychoanalytischen Prozesses darstellen. *Freud* selbst formuliert dies treffend: "Die Psychoanalyse begann als eine Therapie, aber nicht als Therapie wollte ich sie Ihrem Interesse empfehlen, sondern wegen ihres Wahrheitsgehaltes, wegen der Aufschlüsse, die sie uns gibt über das, was dem Menschen am nächsten geht, sein eigenes Wesen, und wegen der Zusammenhänge, die sie zwischen den verschiedensten seiner Betätigungen aufdeckt." (1933, 584/585)

Im beruflichen Bereich entschloss ich mich nach der Enttäuschung in der Kinderpsychiatrie, die Institutionen zu verlassen und mit meinen Kolleginnen Ruth Kappeler-Rieser und Suzanne Walpen-Christ in einer Praxis zu arbeiten. Diese war ursprünglich privat; später hat die Schweizerische Heilpädagogische Gesellschaft die Trägerschaft übernommen, so dass wir eine feste Anstellung hatten. Damit stellten sich wenig institutionelle Probleme, da die fachliche Eigenständigkeit

weitgehend erhalten blieb. Ruth Kappeler hat die Stellenleitung übernommen und ist die beste Chefin, die ich mir wünschen kann. Alle drei waren wir daran interessiert, unsere Arbeit ganz auf den Vorschulbereich zu konzentrieren. Immer häufiger wurden in der Folge kleine - aber auch grössere - Kinder zur Abklärung angemeldet mit der Frage, weshalb sie noch nicht sprachen. Welche Erfahrungen und Kenntnisse wir in der Arbeit mit diesen Kindern und ihren Eltern gesammelt haben, ist Gegenstand dieses Buches.

Zum Abschluss dieser Arbeit und zum Neubeginn in der Praxis haben wir einen kleinen grossen Traum realisiert: Wir sind umgezogen und haben nun neben den Therapie-Zimmern einen grossen Raum zur Verfügung, in dem wir Fortbildungen anbieten und unsere Forschungsarbeiten weiterführen können. Unsere neue Praxis heisst "Zentrum für kleine Kinder".

Eine Institution zieht sich wie ein roter Faden durch die Jahre. Am Heilpädagogischen Institut der Universität Fribourg habe ich das Diplom als Logopädin gemacht, dann als wissenschaftliche Mitarbeiterin über dreieinhalb Jahre in der Abteilung Logopädie gearbeitet und das Studium mit dem Lizentiat abgeschlossen. Zwei Jahre später habe ich einen Lehrauftrag für Psycholinguistik übernommen und bis heute weitergeführt. Die viersemestrige Vorlesung hat immer eine bedeutende Rolle für die Verarbeitung theoretischer wie praktischer Erkenntnisse und Erfahrungen gespielt. Die Möglichkeit, in einem Zyklus von zwei Jahren das Thema Entwicklung und Sprache mit den StudentInnen zu erarbeiten, war und ist eine interessante Herausforderung. Und schliesslich fanden meine Ideen und Projekte fast immer eine gute Unterstützung vom Direktor des Instituts, Prof. Urs Häberlin, wie von den MitarbeiterInnen der Abteilung Logopädie.

Grosse Bedeutung für die Realisierung einer kontinuierlichen Verbindung von Forschung und Praxis hatte der Schweizerische Nationalfonds für wissenschaftliche Forschung, welcher erste klinische Untersuchungen in Rom, ein Pilotprojekt in Basel und dann die Arbeit an diesem Buch finanziell unterstützt hat.

Eine Thematik, welche eng mit den Institutionen verknüpft ist, beschäftigt mich seit langem: die Rolle der Frauen in der Institution Sprachheilpädagogik. Seit ich vor zwanzig Jahren das Studium begonnen habe bis zu unserer Praxisgemeinschaft hatte ich ausschliesslich Frauen als Kolleginnen und Männer als Vorgesetzte. Die meisten Männer, welche eine Ausbildung als Sprachheilpädagogen gemacht haben, übernehmen nach kurzer Zeit praktischer Tätigkeit eine Funktion als Mitarbeiter oder Leiter in der Ausbildung oder Administration einer Institution. Damit stellt sich die Frage, was den Beruf des Sprachtherapeuten für Männer so uninteressant macht.

Der grosse Unterschied zwischen den Frauen und Männern in diesem (und vielen anderen) Berufen liegt darin, dass ihn die Frauen gerne teilzeitig und meist

mit längeren Unterbrüchen ausüben, während die Männer vollzeitig und über viele Jahre arbeiten wollen bzw. müssen. Die Ursprünge dieser unterschiedlichen Bedürfnisse sind natürlich ebenfalls institutionell bedingt (vgl. *Meier-Seetaler* 1988, *Wetterer* 1992, *Widmer* 1993). Jedenfalls scheint der Beruf für eine vollzeitliche und langjährige Tätigkeit nicht interessant genug zu sein. Stimmt dies wirklich?

Ich würde die Frage so beantworten: in der Weise, wie die berufliche Tätigkeit vermittelt und innerhalb der Institutionen organisiert wird, ist die Vorstellung einer vollen, lebenslänglichen Ausübung tatsächlich sehr unbefriedigend. Dies bedeutet aber *nicht*, dass dies für den Beruf als solchen zutrifft. Wenn die Bedingungen in inhaltlicher, organisatorischer und finanzieller Hinsicht gut sind, ist er sogar ausserordentlich interessant. Was ich deshalb vielen Männern im Wissenschafts-, Ausbildungs- und Berufsbereich der Sprachheilpädagogik vorwerfe, ist die Tatsache, dass sie gerade an Formen und Inhalten festhalten, und von Anderen (Frauen) Tätigkeiten verlangen, welche sie selbst als nicht befriedigend erfahren haben. Der akademisierten Sprachheilpädagogik möchte ich dieses Buch entgegensetzen und schliesse mich den Ausführungen von *Dietmut Niedecken* an:

"Von meiner Grundhaltung her feministisch, hatte ich doch keineswegs vor, zu irgendeinem sogenannten Frauenthema zu arbeiten. Aber wie dies mit konsequent gedachter Kritik wohl kommen musste, konnte die Kritik in einem Teilbereich der patriarchal organisierten Gesellschaft nicht anders, als zur Kritik auch an dieser patriarchalen Struktur zu werden." (1989, 30)

Die Hierarchie zwischen Männern und Frauen hat aber nicht nur Auswirkungen auf die Stellung der Frau als Sprachtherapeutin oder -pädagogin, sondern auch auf das Fachgebiet der Sprachheilpädagogik als solches. Aufgrund des fehlenden praktischen Engagements derjenigen, welche das Tätigkeitsfeld erforschen und beschreiben, sind die Publikationen zur Förderung und Therapie immer so allgemeiner Art, dass eine echte fachliche Diskussion nie zustandekommen kann. Entsprechend gibt es in der Fachliteratur auch keine "Kultur" von Falldarstellungen, wie dies zum Beispiel im Bereich der Psychoanalyse der Fall ist (vgl. bspw. *Freuds Krankengeschichte der >Dora<*, 1960).

Weshalb legen denn die Therapeutinnen selbst keine solchen Fallberichte vor? Das Problem besteht darin, dass die akademische Sprachheilpädagogik das Bild vermittelt, dass solche Beschreibungen *nicht wissenschaftlich* oder *nicht akademisch* seien, so dass sie oft von den Fach-Frauen selbst so eingestuft werden. Zudem werden sie nie dazu aufgefordert, ihre Erfahrungen in der Therapie eines bestimmten Kindes zu veröffentlichen, sondern ganz im Gegenteil auf das Berufsgeheimnis verwiesen, welches eine solche Publikation zu verbieten scheint. Dies ist ein Ausdruck dafür, dass auch die Inhalte der Wissenschaft eng mit Macht verknüpft sind (vgl. auch *Schiebinger* 1993). Was *Erdheim* für die Akademisierung im Bereich der Ethnologie beschreibt, gilt Wort für Wort auch für die akademische (Sprach-) Heilpädagogik.

"Der Akademisierung verfällt alles, was von der herrschenden Klasse nicht für sich selbst genutzt werden kann. Das Wissen über die eigene Gesellschaft und die fremden Kulturen geht durch eine Art Hackmaschine oder Anti-Aggressionsapparat, worin diese Erkenntnisse auch für diejenigen unbrauchbar gemacht werden, die nicht an der Herrschaft beteiligt sind und Ausschau halten nach den *untrüglichen Zeichen der Veränderung* (Parin). Dieser Prozess beschränkt sich aber nicht nur auf den Umgang mit Wissen, sondern er spiegelt vor allem die menschlichen Beziehungen, die im Zusammenhang mit dem Erwerb dieses Wissens stehen. Die Lebensfremdheit, mit welcher der Gegenstand angegangen wird, wurzelt im Unverständnis und in der Starrheit, -Produkten der Aggressionsverdrängung, die für den alltäglichen akademischen Verkehr charakteristisch sind.

Wie soll man eine fremde Kultur verstehen wollen, wenn bereits die Probleme in der Gruppe, mit der man zusammenarbeitet, unverständlich erscheinen und nur mit Macht zu regeln sind?" (1988, 102/103).

## 2 Entwicklung und Sprache

Je länger ich mich mit den verschiedenen Aspekten der Entwicklung befasse, desto mehr bin ich davon fasziniert, wie der Erwerb jeder neuen Fähigkeit von anderen unterstützt wird und wiederum andere bedingt. Die Entwicklung enthüllt sich dabei als ein perfektes Zusammenspiel von Erkenntnisprozessen auf der einen und Reifungsprozessen auf der anderen Seite: das Kind lernt bspw. genau zu dem Zeitpunkt gehen, wo es im kognitiven Bereich ein erstes Schema der Objektpermanenz entwickelt hat, wo im sozial-kommunikativen Bereich die Individuationsentwicklung ihren Anfang nimmt - und wo es "Mama" sagen kann, so dass es ihm möglich ist, auch aus Distanz Nähe herzustellen. Sobald es sich dann selbständig fortbewegen kann, wird aus dem Gehen selbst einer der wichtigsten "Motoren" für die weitere Entwicklung im kognitiven, sozial-kommunikativen und sprachlichen Bereich.

Im folgenden Text möchte ich das Zusammenspiel der verschiedenen Entwicklungsbereiche aufzeigen und beschreiben, welche Schritte das Kind zur Entdeckung der Sprache führen.

Theoretisch können dabei vier Bereiche unterschieden werden: die *praktisch-agnostische* Entwicklung zeigt, wie das Kind den Gebrauch und die Handhabung alltäglicher Gegenstände erwirbt, während die *symbolische* Entwicklung darauf hinweist, welche Bedeutung es seinen Handlungen in den verschiedenen Phasen gibt. Im *sozial-kommunikativen* Bereich wird die Entwicklung der Auseinandersetzung mit den Personen beschrieben, und die *sprachliche* Entwicklung zeigt, wie das Kind die Wörter in ihrer repräsentativen und kommunikativen Funktion verstehen und produzieren lernt.

Diese Sichtweise der Entwicklung ist aus der theoretischen und praktischen Auseinandersetzung mit der Thematik früher Spracherwerbsstörungen entstanden. (Levi/ Zollinger 1981, Levi/ Piperno/ Zollinger 1984, Levi et al. 1984a,b,c, Levi/ Zollinger 1986, Zollinger 1987, Zollinger/ D'Andrea 1987, Levi et al. 1988, Zollinger 1989,1991,1994).

Zur Erfassung der spracherwerbsauffälligen Kinder habe ich ein Entwicklungsprofil entworfen, welches aus einer Zusammenstellung von Beobachtungsitems zu den vier oben genannten Bereichen besteht. Dieses Profil bildete in der Folge gleichsam den Rahmen für die detaillierte Beobachtung und Beschreibung der normalen wie auch der auffälligen Entwicklung (vgl. Zollinger/ Conen/ Ruf 1990, Zollinger/ Conen 1994).

Das Entwicklungsprofil und eine Beschreibung der verschiedenen Items befinden sich im Anhang dieses Buches.

## 2.1 Der Schritt vom ersten ins zweite Lebensjahr: Die Triangulierung als Ursprung der Sprachentwicklung

*Stern* (1985) beschreibt sehr schön, wie sich das Kind in den ersten beiden Monaten als "auftauchendes Selbst" erfährt und die Bezugsperson als "auftauchenden Anderen". Schon mit etwa acht Wochen hat es ein "Kern-Selbst" entwickelt, d.h. es erlebt sich als körperliches Ganzes in einem fortwährenden Sein. Die Bezugsperson wird nun zum "selbstregulierenden Anderen", indem sie immer schon von seinen Bedürfnissen weiss und sie auch befriedigen kann. In diesem Sinne kann die *Beziehung* zwischen dem Kind und seiner Bezugsperson während dieser Entwicklungsphase auch als eine *Zwei-Einheit* (*Spitz* 1965) oder *Symbiose* (*Mahler* 1979) beschrieben werden. Dies bedeutet nicht, dass der Säugling die Mutter nicht von sich und anderen unterscheiden könnte; auf der psychologischen Ebene macht er jedoch die Erfahrung, dass sie seine Gefühle, welche durch Veränderungen in den Bedürfnis- und Spannungszuständen geweckt werden, schon immer kennt und ihnen eine Bedeutung geben kann. Innerhalb dieser Beziehung spielen die sprachlichen Interaktionen von Beginn an eine bedeutende Rolle: Schon in den ersten Lebenstagen äussert das Kind einzelne Laute. Diese werden von der Bezugsperson aufgenommen und beantwortet, als ob es sich um echte Mitteilungen handelte. Bereits mit wenigen Monaten wird das Kind auch umgekehrt auf die Äusserungen der Mutter mit Vokalisationen antworten: es kommt zu einem ersten "sprachlichen" Austausch.

Durch die physische Selbständigkeit, welche durch das Krabbeln und die ersten Schritte erreicht werden, wird gegen Ende des ersten Lebensjahres der Prozess der Loslösung eingeleitet. Das Kind hat nun die Möglichkeit, Nähe und Distanz zur Bezugsperson auch selbst zu regulieren. Gleichzeitig erfährt es mit der beginnenden Entwicklung der Objektpermanenz, dass Menschen und Dinge weiterhin existieren, auch wenn sie nicht mehr zu sehen sind (*Piaget* 1937). Das Kind beginnt deshalb, die Anwesenheit der Bezugsperson zu kontrollieren und kann sehr ängstlich reagieren, wenn sie aus seinem Blickfeld verschwindet.

Im Bereich der Auseinandersetzung mit der Welt der Dinge kann das Kind im Alter von neun bis zehn Monaten seine Handlungen schon so gut steuern und koordinieren, dass es ihm gelingt, diese zu wiederholen, wenn sie ihm genügend interessant erscheinen. Damit richtet sich sein Interesse auf die Erforschung der Gegenstände als solche. Es führt die gleiche Tätigkeit mit verschiedenen Dingen aus, und bald kann es diese so variieren, dass neue, unerwartete Ereignisse entstehen (*Piaget* 1936). Durch das Wiederholen und Variieren der Handlungen lernt das Kind die speziellen Eigenschaften der verschiedenen Gegenstände kennen, d.h. es entdeckt, dass sie sich unterschiedlich gut in den Mund nehmen lassen und unterschiedlich klingen, wenn sie zu Boden fallen.

Innerhalb des ersten Lebensjahres verlaufen die beiden Entwicklungslinien der Interaktion mit den Bezugspersonen auf der einen und der Handlungen mit den Gegenständen auf der anderen Seite noch in paralleler Weise: Ist das Kind mit einem Gegenstand beschäftigt, kann es die Person nicht in dieses Spiel einbeziehen, und wenn es in einem direkten Austausch mit einer Person steht, treten die Gegenstände in den Hintergrund.

Sehr gut ist dies bspw. beim Wickeln zu beobachten: Das siebenmonatige Kind ergreift eine Crème-Tube, dreht sie in den Händen und führt sie zum Mund. Die Mutter wird dies kommentieren mit den Worten "mmh, schmeckt die Crème?" oder "wäh, die Crème ist doch nicht gut!". Das Kind wird sich ihr nun zuwenden, lächeln und mit Vokalisationen antworten "ai-ai-ai!". Die Mutter wird diese aufnehmen und wiederholen "wäh, nein, die Crème ist wirklich nicht gut!". Während dieser Interaktion verschwindet die Crème selbst jedoch ganz aus dem Blick- und Interessenfeld des Kindes; sie liegt vielleicht noch lose in der Hand, doch obwohl sich die Worte nach wie vor auf das kleine Erlebnis beziehen, ist das Kind selbst doch ganz und gar auf die Mimik, die Töne und Berührungen der Mutter bezogen.

Diese Situation verändert sich radikal gegen Ende des ersten Lebensjahres. Das Kind hat sich nun so viele Kenntnisse und Erfahrungen mit der Personen- und Dingwelt angeeignet, dass es diese erstmals verbinden kann: Wieder nimmt es die Crème in den Mund; doch nun ist es nicht mehr ganz darauf konzentriert, diese oral zu erforschen, sondern es richtet den Blick hin zur Mutter, als ob es fragen wollte "was meinst du dazu, ist nicht gut, gell?" oder "hast du auch gesehen, dass ich die Crème grad in den Mund gesteckt habe?". Dieser Blick bildet den eigentlichen Ursprung der Sprache: von nun an sind die sprachlichen Rufe, Fragen und Kommentare der Erwachsenen nicht mehr nur zärtliche Begleitung, sondern sie werden zu Wörtern, welche von einer Person kommen und sich auf "etwas" beziehen. Da das Kind mit diesem Blick ein eigentliches Dreieck zwischen sich, der anderen Person und dem Gegenstand bildet, wird er als triangulärer oder referentieller Blickkontakt bezeichnet (vgl. auch *Bruner* 1974/75).

## 2.2 Die erste Hälfte des zweiten Lebensjahres: Behalten und Inhalte

### 2.21 Der Gebrauch alltäglicher Gegenstände

Die Spiele anfangs des zweiten Lebensjahres sind durch die Entdeckung geprägt, dass die Dinge auch dann existieren, wenn sie nicht mehr zu sehen sind (Objekt-permanenz). Dies eröffnet die Möglichkeit, sie auch zu *behalten*. Die Faszination vieler Handlungen liegt nun in der Erforschung dieses Behaltens. Von besonderem Interesse sind dabei Gegenstände, welche diese Funktion erfüllen, nämlich Behälter wie Pfannen, Flaschen oder Becher. Das Kind beginnt, Dinge in die Gefässe zu legen und diese ineinanderzustellen, d.h. es legt Löffel, Bürste oder Malstift in die Pfanne, stellt diese in ein anderes Gefäss und räumt dann alles wieder um. Es hebt die Deckel von Gefässen ab und schliesst sie wieder, und es untersucht und manipuliert deren *Inhalte*. Für das Kind im Alter zwischen 12 und 18 Monaten ist es etwas ganz Besonderes, Knete, Glasperlen und vor allem auch Wasser in eine Flasche zu füllen und umzuleeren (vgl. auch *Largo* 1993). Gerade beim Spiel des Umleerens ist es von grosser Bedeutung, dass die Materialien manipuliert werden können und dennoch nicht verlorengehen, d.h. dass sie in gleicher oder anderer Form *erhalten* werden können.

Im praktisch-gnostischen Bereich zeigt sich das neue Interesse an der Gegenstandswelt durch ganz spezielle Handlungen, welche das Kind nun mit alltäglichen Gegenständen durchführen kann (vgl. auch die Item-Beschreibungen im Anhang).

Das Interesse am Öffnen und Schliessen von Behältern, verbunden mit dem Schauen, was sich unter und hinter Deckeln verbirgt, zeigt sich nicht nur bei Töpfen, sondern bspw. auch bei Malstiften. Ab etwa 15 Monaten versuchen die Kinder ganz spontan, die Kappe wegzunehmen, um sie jedoch gleich wieder aufzusetzen. Am Anfang braucht es dazu meist mehrere Versuche, da das Zielen auf die Öffnung eine gute Koordination beider Hände und gezielte feinmotorische Bewegungen erfordert.

Auch die Formbox ist ein Gefäss, und vorerst ist es interessant, diese durch den Deckel zu öffnen und zu schliessen. Die Formen sind Dinge, die man aufeinanderstellen, ausräumen und wieder in die Box reintun kann. Da die Kinder spontan meist die runden Formen, also die Zylinder wählen, und gleichzeitig die runden Öffnungen bevorzugen, gelingt es manchmal schon im Alter von 15-18 Monaten, einzelne Formen durch die Öffnungen in die Box zu tun. Dabei spielt dieselbe Faszination eine Rolle, wie beim Einführen kleiner Steine in die Öffnungen von Gullis.

Eine zweite Form der Spiele in der ersten Hälfte des zweiten Lebensjahres hat ihren Ursprung im triangulären Blickkontakt. Indem das Kind den Blick von den Dingen auf die Personen richtet, entdeckt es, dass es interessant ist, was die *Andere* mit den Gegenständen tun und lernt dadurch die Funktion alltäglicher Gegenstände kennen. Da es nun auch seine Bewegungen entsprechend koordinieren

kann, ist es ihm möglich, solche funktionalen Handlungen in Form einfacher Gesten nachzuahmen und dann spontan auszuführen (Lowe 1975, *Largo/ Howard* 1979, *Mc Cune Nicolich* 1981, *Westby* 1988). Die ersten funktionalen Handlungen wird das Kind natürlich mit Gegenständen ausführen, welche in der Welt der Erwachsenen eine besondere Bedeutung haben.

Ein solch faszinierendes Objekt ist zum Beispiel das Telefon, da es zum Sprechen da ist und die Kommunikation als solche repräsentiert. Beobachtet das Kind andere beim Telefonieren, stellt es vorerst fest, dass sie den Hörer ans Ohr führen. Die erste Telefon-Geste besteht deshalb anfangs des zweiten Lebensjahres darin, den Hörer in die Nähe des Ohres oder zum Hals zu halten.

Auch die Schreib- und Malstifte gehören zu den interessanten Dingen; beim Malen wird das Kind den Stift wie die Erwachsenen zum Papier halten und dort bewegen. Die Spuren, welche es auf diese Weise hinterlässt, sind die ersten Punkte und Striche.

Ebenso haben Bücher und Zeitungen in der Welt der Erwachsenen eine spezielle Bedeutung; sie bestehen aus vielen zusammengehefteten Seiten, welche durchgeblättert und angeschaut werden. Die erste Tätigkeit mit dem Bilderbuch ist deshalb nicht das Betrachten, sondern dieses Blättern und Schauen.

Das Spezielle der Handlungen in dieser Entwicklungsphase liegt darin, dass der Gegenstand sozusagen nach der ihm entsprechenden Handlung *rufft*. Ein Topf ist erst dann ein echtes Gefäß, wenn das Kind seinen Inhalt austräumt oder etwas hineinstellt, und das Telefon existiert eigentlich erst dann als Telefon, wenn der Hörer abgehoben wird, und das Buch wird dann zum Buch, wenn es durchgeblättert wird. Das wichtigste Merkmal der Spielhandlungen in dieser Entwicklungsphase besteht deshalb darin, dass Gegenstand und Handlung unauflösbar miteinander verknüpft sind: die Handlung ist durch den Gegenstand bestimmt, und der Gegenstand bekommt erst durch die Handlung seine Bedeutung.

Eine weitere Eigenschaft liegt darin, dass die ganze Faszination in der Handlung selbst liegt und nicht in dem, was sie bewirkt. Ob nun die Haare der Puppe nach dem Bürsten glatt sind, ob der Turm hoch oder der Strich auf dem Papier farbig, gerade oder krumm ist, hat in dieser Entwicklungsphase noch keine Bedeutung. Gerade weil das ganze Interesse in der Handlung als solcher liegt, wird diese auch häufig wiederholt; beim Umleeren leert das Kind die Flüssigkeit immer wieder von einem Gefäß ins andere und zurück, und den Löffel hält es zum Mund der Puppe, zum Bären und dann auch zur Mutter. Die Spielhandlungen haben in diesem Alter deshalb meist eine repetitive oder zirkuläre Form.

## 2.22 Das Du entdecken

Der trianguläre Blickkontakt bildet nicht nur für den Handlungs-, sondern insbesondere auch für den sozial-kommunikativen Bereich die Basis für die zentralen Schritte innerhalb der ersten Hälfte des zweiten Lebensjahres. Über den Blick vom