

HOT - ein handlungsorientierter Therapieansatz

Bearbeitet von
Irina Weigl, Marianne Reddemann-Tschaikner

überarbeitet 2009. Buch. XI, 184 S.

ISBN 978 3 13 124112 2

Format (B x L): 17 x 24 cm

Gewicht: 466 g

[Weitere Fachgebiete > Medizin > Sonstige Medizinische Fachgebiete > Logopädie,
Sprachstörungen & Stimmtherapie](#)

schnell und portofrei erhältlich bei

**beck-shop.de**
DIE FACHBUCHHANDLUNG

Die Online-Fachbuchhandlung beck-shop.de ist spezialisiert auf Fachbücher, insbesondere Recht, Steuern und Wirtschaft. Im Sortiment finden Sie alle Medien (Bücher, Zeitschriften, CDs, eBooks, etc.) aller Verlage. Ergänzt wird das Programm durch Services wie Neuerscheinungsdienst oder Zusammenstellungen von Büchern zu Sonderpreisen. Der Shop führt mehr als 8 Millionen Produkte.

linguistischen, kommunikativen und narrativen Kompetenzen (Abb.2.11). Dadurch eignen sich Kinder Kenntnisse über Sprache an und bilden Mechanismen und Strategien für die Anwendung dieses Kenntnissystems im konkreten Sprachverhalten. Struktur (linguistische Kompetenz), Funktion (kommunikative und narrative Kompetenz), Sprachverstehen und Sprachproduktion bilden eine Ganzheit.

Das Kind weiß nicht, dass es semantische, morphologische, syntaktische Regeln und einen umfangreichen Wortschatz beherrscht und anwendet. Wenn man einen Tausendfüßler fragen könnte, wie er mit den vielen Beinen laufen kann, und er darüber nachdenken würde, bewegte er sich nicht mehr vom Fleck. So auch das Kind. Auf die Frage: „Wie hast du sprechen gelernt?“, würde es dich verlegen anschauen und etwa so antworten: „Ich weiß es nicht, einfach so.“

Linguistische Kompetenz

Die Entwicklung der linguistischen Kompetenz setzt den Aufbau der Grammatik voraus. Der Begriff „Grammatik“ ist hier nicht gleichzusetzen mit der Schulgrammatik; es handelt sich hierbei um eine „mentale“ Grammatik, d.h. ein komplexes System von Regeln und Verfahren bezogen auf die Semantik, Morphologie, Syntax, Phonologie sowie auf das mentale Lexikon (Wortschatz), das die einzelnen „Bausteine“ der Sprache zur Verfügung stellt.

! Ein Wort zum Begriff „Regel“: Die Regeln spiegeln sich zwar im Sprachverhalten wider, sind aber dem Sprecher bzw. dem Hörer selbst nicht bewusst. Es handelt sich dabei um Strategien, mentale Operationen und Verfahren, die dem Verstehen und dem Sprechen zugrunde liegen.

Semantische Ebene

Die Semantik hat für alle sprachlichen Ebenen konstitutive und integrative Funktion, gleichzeitig stellt der Erwerb semantischer Fähigkeiten eine Grundlage der kognitiven und kommunikativen Entwicklung dar.

Semantische Regeln legen die Bedeutung der sprachlichen Einheiten sowie die Beziehungen der Bedeutungen untereinander fest. Den Bedeutungsstrukturen werden entsprechend der phonologischen Regeln die Lautstrukturen zugeordnet. Die Prozesse, die dem Aufbau der semantischen Regeln zugrunde liegen, sind sehr vielschichtig und komplex. Sie hängen eng mit kognitiven Prozessen, d.h. Erkenntnisprozessen, besonders mit den Begriffsbildungen, sowie mit dem ganzen situativen Kontext bzw. mit der Tätigkeit des Kindes zusammen.

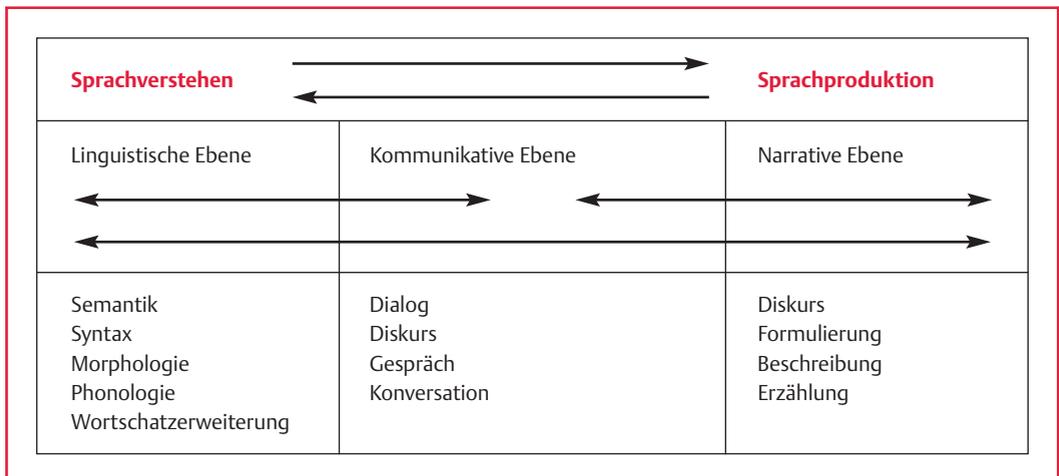


Abb.2.11 Interaktive Sprache im HOT.

Entwicklung der semantischen Differenzierung.

Sie wird durch das Tun der Kinder und der Personen seiner Umgebung unterstützt. In der ersten Hälfte des 2. Lebensjahres versteht das Kind die Bedeutung eines Wortes, wenn es von einer hinweisenden Geste begleitet wird oder mit einer bestimmten praktischen, zumeist einer Spielsituation verknüpft ist. Das Kind erfasst z.B. die Bedeutung des Wortes „komm“ nur, wenn ihm der Erwachsene die Hände reicht und es durch eine entsprechende Geste begleitet. Auf dieser Entwicklungsstufe wird das Wort nur im Zusammenhang mit einer Geste oder einer Handlung wahrgenommen. Bei der Aneignung der semantischen Regeln besteht eine erhebliche Diskrepanz zwischen dem Verstehen und dem Produzieren der Bedeutungsstrukturen. Das Wort hat in den frühen Entwicklungsstufen eine amorphe Struktur und eine diffuse Bedeutung, da sich seine Gegenstandsbezogenheit in Abhängigkeit von der Situation verändert. So kann das Wort „br“ bei einem Kind zu Beginn des 2. Lebensjahres sowohl „Pferd“ als auch „Wagen“, „halt“ oder „los“ bedeuten, je nach der Situation, in der das Wort ausgesprochen wurde (Lurija 1982, S. 60).

Die russische Psychologin Boshowitsch (zit. bei Lurija 1982) machte eine ähnliche Beobachtung: Ein kleiner Junge bezeichnete mit dem Wort „kcha“ eine Katze, entsprechend den Anfangsbuchstaben des Wortes „koschka“, „Katze“. Das Wort wurde von diesem Kind nicht nur für die Katze, sondern für jedes Fell, das einem Katzenfell ähnlich ist, für einen Kratzer, einen scharfkantigen Stein usw. angewendet. Die Wortbedeutung hatte noch keine stabile Gegenstandsbezogenheit, sie war noch diffus. Das Kind orientierte sich an unmittelbar wahrnehmbaren Einzelmerkmalen und übertrug sie in unterschiedlichen Situationen auf beliebige Gegenstände.

Clark (1993) untersuchte die Anfänge der semantischen Entwicklung und kam zu ähnlichen Feststellungen wie Lurija: Die relevanten Merkmale ließen sich eindeutig auf perzeptive Grunddimensionen, insbesondere Form, Größe, Geräusche, Bewegung, Geschmack zurückführen. So wurden z.B. mit „sch“ alle sich bewegenden Maschinen benannt, mit „fly“ (Fliege) kleine Schmutzflecken, Staub, alle kleinen Insekten oder eigene Zehen.

Semantische Relationen. Sie sind sehr verschieden: Über- und Unterordnung (z.B. Blume-Rose), Gleichordnung (z.B. Fuchs-Reh-Hase), Synonyme

(z.B. schauen-betrachten), Antonyme (z.B. voll-leer), Teil-Ganzes-Beziehung (z.B. Blatt-Pflanze). Es gibt auch situative semantische Relationen wie Akteur-Aktion (das Kind spielt), Aktion-Objekt (fahren mit dem Auto), Lokation (im Wald liegt Schnee), Finalität (Wasser zum Trinken) usw. Die Bedeutungen der Wörter untereinander ergeben wiederum eine Bedeutung, eine semantische Relation.

Über- und Unterdehnungen. Clark (1993) und Barrett (1996) stellen einige für die Entwicklung der Semantik in der frühen Kindheit charakteristischen Phänomene bezogen auf den Erwerb semantischer Relationen dar, die bei Kindern mit Sprachentwicklungsverzögerungen oft auch in einem späteren Stadium noch zu finden waren. Es handelt sich dabei hauptsächlich um Über- und Unterdehnungen.

Überdehnung: Das vom Kind verwendete Wort bezieht sich nicht nur auf die richtige Bezeichnung von Objekten, Aktionen und Eigenschaften, die mit der Benennung in der Sprache des Erwachsenen übereinstimmt, sondern es umfasst auch eine Reihe nicht zutreffender Objekte, Aktionen oder Eigenschaften, die zu der gleichen Kategorie wie das ursprüngliche Wort gehören.

Beispiel: Das Wort „Hund“ wird für Hund, Lamm, Katze, Kuh und Wolf benutzt. Dies ist ein kategorialer Fehler, das Kind überdehnt das Wort auf andere Mitglieder der Kategorie, zu der das bezeichnete Tier gehört.

Die Überdehnung kann aber auch durch eine Fülle von anderen Faktoren verursacht werden. Zum Beispiel: Wenn das Kind „Schirm“ für einen geöffneten Regenschirm, ein großes grünes Blatt oder einen Papierdrachen sagt, assoziiert es das „Schweben“ mit diesen drei Gegenständen.

Verschiedene Studien haben bei 7–33% des Wortschatzes der Kinder in der ersten Etappe des Spracherwerbs Überdehnungen festgestellt (Anglin 1977; Barrett 1978; Gruendel 1977; Nelson 1983; Rescorla 1980).

Unterdehnung: Das Kind benutzt die Bezeichnung einer übergeordneten Kategorie für ein Exemplar dieser Kategorie.

Beispiel: Blume für Rose, Haus für Schule (siehe auch Fallbeispiel Lisa).

Im Rahmen der o.g. Forschungen wurde festgestellt, dass bei 12–29% des Wortschatzes der jungen Kinder Unterdehnungen auftraten.

Der Erwerb semantischer Regeln ist ein sehr komplexer Prozess, da er eng verknüpft ist mit der

kognitiven Entwicklung und der kommunikativen Situation. Das Kind muss den linguistischen Input aufnehmen, seine inneren Repräsentationen analysieren, verändern, neu gestalten und schließlich die erworbenen Bedeutungen organisieren und miteinander in semantische Felder oder andere Verknüpfungsformen vernetzen.

Der Aufbau semantischer Strukturen von Wörtern vollzieht sich stufenweise. Die Ausdifferenzierung im Rahmen semantischer Bereiche führt sukzessiv zur Ausbildung einer Gedächtnisstruktur, die sich allmählich dem erwachsenen Sprachgebrauch nähert.

Selbstverständlich sollten die erheblichen individuellen Unterschiede nicht außer Acht gelassen werden. Auf die Strategien, die die Kinder beim Erwerb von Wortbedeutungen und semantischen Relationen entwickeln, wird in den Abschnitten über das mentale Lexikon und dem Gedächtnisaufbau Bezug genommen.

Morphologische Ebene

Die morphologischen Regeln bestimmen, wie die Wörter gemäß ihren syntaktischen Positionen und Funktionen, ihren Flexionen bzw. nach den Kategorien Genus, Numerus, Kasus, Modus, Person, Vergangenheit, Präsens usw. gekennzeichnet werden.

Wenn das Kind „Haaren“ oder „Hunden“ sagt, handelt es sich um eine Analogie oder eine Übergeneralisierung der bereits angeeigneten Pluralformen (z.B. bei Wörtern wie Blumen, Birnen). Wenn das Kind „gehte“ oder „schwimmte“ sagt, bedeutet dies, dass unregelmäßige („starke“) Verben in der Vergangenheit so gebeugt werden, als wären sie regelmäßige („schwache“) Verben. Das Kind probiert aus und kommt zunächst zu falschen Analogien oder Übergeneralisierungen.

Ich greife auf die historischen Grundlagen von Clara und William Stern zurück, die bereits vor mehr als 70 Jahren Übergeneralisierungen, die auch als Analogien bezeichnet werden, ganz im Sinne der heutigen modernen Psycholinguistik erklärt haben.

Analogiebildung. In den meisten Fällen tritt diese Verarbeitung als „Analogiebildung“ auf: Gewisse lautliche Formelemente, die in Verknüpfung mit gewissen Vorstellungsinhalten mehrfach vorgekommen waren und dort eine bestimmte Schattie-

rung der Bedeutung (Mehrzahl oder Vergangenheit oder Steigerung usw.) dargestellt hatten, werden dann auch bei der Bezeichnung anderer Vorstellungsinhalte angewandt, wenn ihnen die gleiche Schattierung anhaftet. (Unter „Schattierung“ verstehen C. und W. Stern die Zuordnung morphosyntaktischer Merkmale zu Wortbedeutungen.) Dies darf man aber nicht so auffassen, als ob dem Kinde beim analogiemäßigen Sprechen stets eine ganz bestimmte Form gleichsam als Paradigma vorschwebte, nach dem es die Umbildung vollzöge. Wenn das Kind „gebebt“ (statt „gegeben“) sagt, braucht nicht die Form „gelebt“ oder „gestrebt“ mitzuwirken, vielleicht besitzt es diese Worte noch gar nicht; vielmehr müssen wir annehmen, dass überhaupt die schwache Konjugation wegen ihrer stereotypen, wenig veränderten Flexionsformen eine schnellere und festere Assoziation mit den verschiedenen Tempus-, Numerus- usw. Vorstellungen eingeht und dadurch die allgemeine Tendenz schafft, weitere Verben nach dem gleichen Schema zu bilden. Sehr oft existiert überhaupt kein spezieller Anklang, der analogiebildend gewirkt haben könnte; man denke etwa an die Kinderkomparative: „guter“, „vieler“, „hoher“; auch hier kann man nur von einer allgemeinen Wirkung der schon vertraut gewordenen regelmäßigen Komparation sprechen.

Die Analogiebildung bedeutet für die Bereicherung der Sprache eine gewaltige Ökonomie, da sie mit einem Mindestmaß von sprachlicher Konsumtion ein Höchstmaß an Produktion leistet. Es genügt dem Kind eine geringe Anzahl erlernter Flexions-, Ableitungs-, Zusammensetzungs- und anderer Formen, um daraus eine vielfache Fülle neuer Gebilde analogiemäßig zu schaffen. Diese Fülle muss noch viel größer sein, als man nachweisen kann, denn einwandfrei erkennbar ist die Analogiebildung nur dort, wo sie falsche oder ungewöhnliche Sprachformen herbeiführt. Sicherlich aber wirkt sie auch bei korrekten Bildungen, nur dass hier die Entscheidung, ob lernmäßig oder analogistisch entstanden, nicht möglich ist“ (Stern u. Stern 1928/1975, S. 140).

Nach Pinker (1998) treffen in über 90% der Fälle die Übergeneralisierungen bzw. die Analogien die richtige Sprachform.

Syntaktische Ebene

Die syntaktischen Regeln bestimmen den Satzbau, die Art des Zusammenfügens von Wörtern und Sätzen. Wörter fungieren nicht als isolierte Einheiten, sondern sie sind von Anfang an durch ihren Stellenwert in komplexere semantisch-syntaktische Zusammenhänge integriert und durch ihre morphologischen Kennzeichnungen determiniert.

„Die sprachlich artikulierten Wahrnehmungen, Wünsche und Handlungen von Kindern sind zunächst auf Handlungen von Personen, Aktionen an Objekten, das Auftauchen und Verschwinden, die Lokalisation und Zugehörigkeit von Gegenständen gerichtet.“ (Bloom 1973, S. 132)

Die syntaktischen Beziehungen, die diesen handlungsbezogenen kognitiven Relationen zugeordnet werden, ohne ihnen in einfacher umkehrbar eindeutiger Weise zu entsprechen, sind Relationen zwischen Subjekt und Verb, Verb und Objekt, Verb und Adverb.

Einwortsätze. Entgegen einer weit verbreiteten Vorstellung sind Einwortsätze nicht „unentfaltete Sätze“, die einen Sachverhalt in einem Wort sammendrängen, sondern sie verweisen auf einen hervorgehobenen Bestandteil eines Situations- und Handlungszusammenhangs (Bloom 1973). Damit können Handlungen („Puppe“ bedeutet „ich will die Puppe baden“), Prozesse („alle-alle“ bedeutet „es ist nichts mehr da“), Funktionen („zu“ kann bedeuten „anziehen“, „zuknöpfen“, „aufsetzen“, „absetzen“ usw.) in einem situativen Kontext zum Ausdruck gebracht werden.

In dieser ersten Phase der sog. Einwortsätze findet eine Mischung von semantischen, morphologischen und situationsgebundenen Elementen statt. Diese Einwortsätze enthalten noch keine syntaktische Gliederung, sondern halten Ausschnitte von Situationen fest.



Zu einem sinnvollen Satz kommt es nur dann, wenn die Bedeutungen der Wörter oder der ganzen Wortgruppen in syntaktische Gefügebindungen eingehen können: Der syntaktische Aufbau eines Satzes ist unter Berücksichtigung bestimmter semantischer und morphologischer Regeln möglich und nur beim Einhalten syntaktischer Regeln können die semantischen Inhalte sinnvoll eingesetzt werden.

Zwei- und Mehrwortsätze. Das Nebeneinanderstellen zu 2 oder mehr Einwortäußerungen, die aufgrund ihrer separaten Intonation am Anfang als isolierte Einheiten erkennbar sind, bildet eine syntaktische Keimzelle, den Übergang zu syntaktischen Verknüpfungen. In kurzer Zeit werden diese Sätze zu mehr als einem bloßen Zusammenfügen von 2 Wörtern. Sie übernehmen in der Sprache des Kindes verschiedene Funktionen, z.B. die Angabe eines Ortes: „Buch da“, eines Wunsches: „mehr Milch“ oder „bitte Apfel“, eine Verneinung: „Tee nein“, die Beschreibung eines Ereignisses: „Puppe schläft“, „Messer schneiden“, Besitz anzeigen: „mein Ball“, „Papas Hut“, eine Frage „wo Ball?“ usw.

Die Ergebnisse einer interdisziplinären Forschung in Berkeley (Kalifornien) erbrachte den Beweis der Universalität der Bedeutungen von Zweiwortäußerungen. So berichtet Slobin (1974a u. 1974b), dass diese in unterschiedlichen Sprachen wie Englisch, Russisch, Finnisch, Deutsch, Luo (Kenia) und Samoanisch (Samoa) identische Bedeutungen ausdrücken. Er charakterisiert diese Bedeutungen als ein Gemisch aus Syntax, Semantik, und nonverbalen Elementen.

Etwa Anfang des 18. Monats beginnt schrittweise die Phase der Zwei- und Mehrwortsätze, die auch intonatorisch als solche erkennbar sind. Ihre Zahl wächst erst langsam an, dann sehr schnell. Braine (1963) berichtet, dass die Zweiwortsätze bei einem Kind mit 18 Monaten in den 7 darauffolgenden Monaten jeweils um 14, 24, 54, 83, 350, 1400, 2500 Kombinationen zunahmen.

In den Zweiwortäußerungen wie auch in den Drei- und Mehrwortäußerungen kann man bereits eine, wenn auch unvollständige und meistens nicht der Grammatik der Erwachsenen ähnliche, syntaktische Struktur erkennen.

Die Herausbildung der syntaktischen Regeln ist durch folgende Merkmale der Zwei- und Mehrwortäußerungen, die die Kinder zu Beginn ihrer Sprechfähigkeit produzieren, gekennzeichnet:

- Ein großer Teil der Zwei- und Mehrwortäußerungen ist nicht mit den Maßstäben der Grammatik des Erwachsenen zu beurteilen. Dabei nehmen konkrete Situationen und Gegenstände, mit denen das Kind bzw. der Erwachsene tätig sind, eine besondere Rolle ein, die Äußerung kann nur in diesem Zusammenhang interpretiert werden. Ein Beispiel aus den Tagebuchaufzeichnungen von Clara und William Stern (1928): „Mutter hagen, ebaut hat e“