

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.

- Erweiterung bzw. Expansion einer unvollkommenen Äußerung des Kindes,
- Ja-Nein-Fragen,
- Informationsfragen,
- W-Fragen,
- Wiederholungen,
- Sprachbegleitung der Handlungen,
- das Kind ausreden lassen, seine Mitteilungsfreude fördern,
- Prosodie: langsame und deutliche Aussprache, melodische Intonation, angemessenes Sprechtempo, flüssige Sprache.

Pragmatik

Zur Sprachbeherrschung und -verwendung gehört auch die Fähigkeit, Äußerungen zu bestimmten Situationen passend zu gestalten. Dafür müssen die Kinder ein System von Strategien und Prinzipien lernen, die den Sprachgebrauch im sozialen Kontext ermöglichen, d.h. sie müssen pragmatische Fähigkeiten erwerben.

Die Aneignung der Muttersprache geschieht immer in konkreten Handlungssituationen. Die Anfänge der pragmatischen Kompetenz, die Anwendung verschiedener Sprechakttypen und Konversationsregularitäten sind erst ab etwa 12 Monaten sichtbar, dennoch haben sie ihre Wurzeln im vorsprachlichen Stadium. Der Erwerb der Grammatik und der Pragmatik macht schnelle Fortschritte; das komplexe Zusammenspiel dieser 2 Faktoren der Sprachbeherrschung kann kaum auseinandergehalten werden.

Die ersten Einwortäußerungen („Ball“, „Auto“, „ab“, „auf“, „mehr“, „da“) sind mit kommunikativen Intentionen verbunden: Benennen, Aufforderungen, Fragen. In den Zweiwortäußerungen („da Auto“, „Baby weint“, „Milch haben“ usw.) werden das Vorhandensein, der Besitz und die Lokalisierung deutlich erkennbar (Kap. „Syntaktische Ebene“, S.38). Es werden z.B. solche Sprechakttypen beobachtet wie: Bitte, Beschreibung, Kommentar und Ablehnung.

Die pragmatische Kompetenz sagt uns, wie wir eine Grammatik in der Kommunikation zur Anwendung bringen, sei es in der Produktion oder der Interpretation der Äußerung (Meibauer 2001, S.8).

Pragmatikerwerb und Grammatikerwerb bedingen sich gegenseitig. Ein großer Teil der syntaktischen Komplexität ergibt sich aus pragmatischen Bedingungen der Kommunikation.

Die Pragmatik ist nicht nur ein weites, sondern auch ein sehr heterogenes Feld, in dem Sprache mit sozialer Kognition verbunden wird, sie bietet eine erklärende Perspektive wie man die Sprache benutzt.

Sprechakte

Mit Sätzen kann man sich in verschiedener Weise verständigen. Man kann z.B. eine Frage stellen, eine Behauptung machen oder eine Drohung aussprechen. Solche sprachlichen Handlungen nennt man Sprechakte. Sprechakte sind also Funktionen von Sätzen in der menschlichen Verständigung (Meibauer 2001, S.2).

„Die Pragmatik kann über Sprechakte und die Konversation bzw. den Diskurs definiert werden. Geht es bei der zweiten Komponente um diejenigen Mechanismen und Strategien, die für eine kohärente sequentielle Organisation von Konversationseinheiten eingesetzt werden müssen, so werden über Sprechakte oder Sprechhandlungen die sozial-interaktiven Beziehungen zwischen Kommunikationspartnern hergestellt.“ (Grimm 1995a, S.707)

Der Vorgänger der Sprechakttheorie, K. Bühler, hat schon vor fast 70 Jahren den Handlungscharakter der Sprache hervorgehoben. „Die Sprache ist mit dem Werkzeug verwandt; auch sie gehört zu den Geräten des Lebens. [...] die Sprache ist wie das Werkzeug ein geformter Mittler [...] (Bühler 1934/2000). „Ich denke, es war ein guter Griff Platons, wenn er im *Kratylos* angibt, die Sprache ist ein Organum, um einer dem anderen mitzuteilen über die Dinge“ (Bühler 1934/2000, S.24).

Damit betont er die drei „Relationsfundamente“, wie er sie nennt, die bei jeder Sprechhandlung beteiligt sind (Abb.2.14):

- subjektiver Aspekt: von Bühler als „Appell“ bezeichnet,
- intersubjektiver Aspekt: die Mitteilungsentention des Sprechers, von Bühler „Ausdruck“ genannt,
- objektiver Aspekt: über die Dinge, die Sachverhalte, Bühler nennt es „Darstellung“.

„Der vierte Punkt in der Mitte symbolisiert das sinnliche wahrnehmbare, gewöhnlich akustische Phänomen, welches offenbar zu allen drei Fundamenten an den Ecken stehen muss, sei es nun eine direkte oder eine vermittelte Reaktion“ (Bühler 1934/2000, S.25).

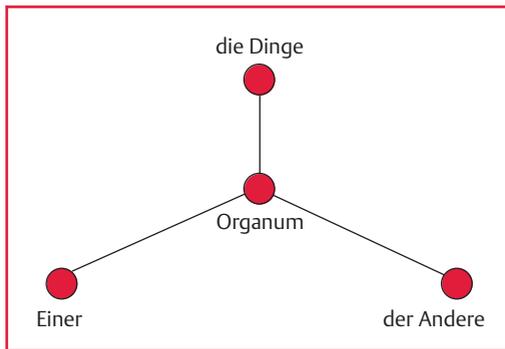


Abb. 2.14 Vereinfachte Darstellung des Organon-Modells (Bühler 1934/2000).

Mit anderen Worten: Jede Sprechhandlung dient zugleich der Darstellung, dem Ausdruck und dem Appell, wobei bei den vielen verschiedenen möglichen Sprechhandlungen jeweils eine Funktion besondere Betonung erfährt, z.B. herrscht in der Äußerung „heute ist es sehr warm“ die Darstellung vor. Der regulative Sprechakt „wenn dir zu warm ist, öffne das Fenster“ betont den Appell, während die Äußerung „mir ist es zu warm“ den subjektiven Aspekt, den Ausdruck hervorhebt.

Die Sprechakttheorie wird von manchen Forschern als das Kernstück der Pragmatik betrachtet. Die Sprechakte oder Sprechhandlungen stellen sozial interaktive Beziehungen zwischen den Kommunikationspartnern dar, sie sind intentional und weisen eine bestimmte sprachliche Struktur auf, die durch die Grammatik festgelegt ist.

„Wenn wir nun Größen wie Angebot, Feststellung, Bitte, Ratschlag, Entschuldigung, Frage usw. als Typen sprachlicher Handlungen auffassen, können wir sagen, dass die Sprechakttheorie die Relation zwischen einer Äußerung (eines Satzes mit einer sprachlichen Struktur) und einem sprachlichen Handlungstyp (Sprechakttyp) in einer Äußerungssituation untersucht. Eine solche Sprechakttheorie setzt also die Kenntnis grammatischer Strukturen voraus. Sie definiert die Sprechakttypen einer Sprache, und sie erklärt, wie Äußerungen Sprechakttypen zugeordnet werden können.“ (Meibauer 2001, S. 85)

„Die Produktion oder Hervorbringung eines Satzzeichens unter bestimmten Bedingungen stellt einen Sprechakt dar und Sprechakte [...] sind die grundlegenden oder kleinsten Einheiten der sprachlichen Kommunikation.“ (Searle 1971, S.30, zit. bei Meibauer 2001, S. 86)

Der illokutionäre Akt ist (nach Searle) der Teilaspekt eines Sprechaktes wie Versprechen, Behauptung,

Frage, Aufforderung, Befehlen (in dem **HOT** z.B. die Frage: „Was müssen wir jetzt mit den Möhren tun?“, die Aufforderung: „Gieße Öl und Zitrone in die Schüssel!“).

Narrative Kompetenz

Eine bedeutende konversationelle Fähigkeit ist es, eine Geschichte kohärent zu erzählen. Vielen Kindern gelingt dies erst kurz vor dem Eintritt in die Schule. Die narrative Kompetenz reift sehr langsam heran.

Die Kinder müssen über komplexe Strukturen verfügen und eine Verknüpfung bzw. Kohäsion der Äußerungen erreichen. Sie müssen in der Lage sein, die chronologische Abfolge der Ereignisse zu markieren, Gliederungsprinzipien anzuwenden, einen Anfang, einen Höhepunkt und einen Schluss der Geschichte darzustellen.

In den meisten Fällen haben die Kinder, bei denen der **HOT** abgewendet wird, Schwierigkeiten beim Erzählen, auch dadurch, dass sie von einer inneren Repräsentation der Ereignisse ausgehen, die sie in einer chronologischen Form wiedergeben müssen.

Anordnung der Ereignisse. Die zentrale Frage ist nach Nelson (1996) die Anordnung der Ereignisse. Man muss die Komponenten des Geschehens in einer zeitlichen Sequenzierung und in einer angemessenen Anordnung darstellen. Es bedarf auch der Fähigkeit, das Geschehen aus der Perspektive verschiedener Akteure und unterschiedlichen Zeiten und Orten zu betrachten.

Die Serialität und die Anordnung der Handlungssequenzen sowie deren sprachliche Wiedergabe im **HOT** unterstützt bei den Kindern die Fähigkeit, ihre Erfahrungen narrativ zu organisieren.

Die narrative Kompetenz stellt eine sprachlich und kognitive hohe Anforderung, da das Kind Ereignisse abrufen und in einer logischen und zeitlichen Anordnung wiedergeben muss. Sie hängt eng mit der Entwicklung der inneren Repräsentationen zusammen: Es werden interiorisierte Ereignisse wiedergegeben.

Elemente der Erzählung. Bruner erklärt, wie gut gebaute Geschichten sein müssen. Sie bestehen aus fünf Elementen: aus einem Akteur, einer

Handlung, einem Ziel, einem Schauplatz und einem Instrument – plus Schwierigkeiten. (Bruner 1997, S.67).



„Das hervorstechende Merkmal des Erzählens ist die ihm inhärente Sequentialität: Eine Erzählung besteht aus einer einzigartigen Sequenz von Ereignissen, mentalen Zuständen und Geschehnissen mit Menschen als Charakteren oder Akteuren.“ (Bruner 1997, S.60–61)

Wie gewinnt das Menschenkind die Macht des Erzählens? Ich orientiere mich in dieser Diskussion an den Ausführungen von Bruner (1996 u. 1997), Tomasello (2002), Nelson (1995), Clark (2003) und Crystal (2007):

- Erstens: Die Sprache wird durch aktiven Gebrauch erworben. Eine Sprache lernen heißt, um John Austins berühmten Ausdruck zu gebrauchen, „etwas mit Worten zu tun“. Das Kind lernt, was, wie, wo, es zu wem, unter welchen Umständen etwas sagen soll.
- Zweitens: Gewisse kommunikative Funktionen oder Intentionen sind bereits fest verankert. Dazu gehören zumindest Zeigen, Benennen, Bitten, Irreführen.
- Drittens: Der Erwerb der Sprache ist sehr kontextintensiv, das Kind ist in der Lage, nicht nur den Wortschatz, sondern auch die notwendigen grammatischen Aspekte einer Sprache zu erfassen.

Um die narrative Kompetenz zu entwickeln, müssen nach Bruner diese Voraussetzungen vorhanden sein (Bruner 1997, S.84–85). Nach ihm ist narrativ eine Denkart, eine strukturierte Organisation unseres Wissens.

Während Bruner den Erwerb der narrativen Kompetenz durch die Art, wie die Kinder die Sprache lernen, deutet, betrachtet Tomasello die Entwicklung dieser Fähigkeiten als schwer erklärbar.

„Kinder nehmen gewöhnlich auch komplexe Sprachkonstruktionen in der Rede wahr, in denen mehrere einfache Ereignisse oder Sachverhalte zu einer komplexen Erzählung zusammengeschlossen sind. [...] Wie Kinder das lernen – wie sie lernen, dieselben Mitspieler über mehrere Ereignisse und Rollen zu verfolgen und die verschiedenen ‚kleinen Wörter‘ zu verstehen und zu gebrauchen, die diese Ereignisse und Rollen miteinander verbinden (deshalb, weil und, aber, da, jedoch, trotz etc.) sodass daraus eine Geschichte wird – das ist ein Vorgang, den wir noch nicht gut verstehen“ (Tomasello 2002, S. 169).

Formulierungsfähigkeit. Im Zusammenhang mit der narrativen Kompetenz muss man auch die Fragen der Formulierungsfähigkeit (Spezifische Therapieziele, S.89) und der sog. Definitionen erörtern: Sie sind wichtige Bestandteile dieser Kompetenz.

Fragt man ein Kind: „Was ist ein Regenschirm“, wird: „Er ist schwarz“, geantwortet. Auf die Frage „Was ist ein Messer“, erhält man die Antwort: „Es ist scharf“ oder „Wenn man schneiden will“ (vgl. Crystal 2007).

Ähnlich wie beim Erzählen müssen die Kinder die wesentlichen Merkmale eines Gegenstands in einer Reihenfolge abrufen und im Zusammenhang formulieren können, was eine hohe kognitive Leistung voraussetzt.

Sprachverstehen und Sprachproduktion

Sprachverstehen und Sprachproduktion beruhen auf der Aktivierung und dem Wirksamwerden der Kenntnisse, die im Gedächtnis fixiert sind.

Beim Sprachverstehen treten eine Reihe von Wahrnehmungs- und Widererkennungsprozessen in Aktion; einem akustischen Signal wird die passende Bedeutung zugeordnet.

Beim Sprechen wird innerlich festgelegt, welche Inhalte in welcher Weise sprachlich ausgedrückt werden sollen, sie werden auf eine adäquate sprachliche Form abgebildet und verbomotorisch realisiert.

Zentral-auditive Verarbeitung (ZAV)

Das Sprachverstehen beginnt mit dem Hören bzw. mit der peripheren Aufnahme der akustischen Signale und danach erfolgt eine zentral-auditive Verarbeitung der aufgenommenen Signale. In der zentral-auditiven Verarbeitung treten oft Störungen auf, die sich auf das Sprachverstehen auswirken.

„Auditive Verarbeitungsstörungen sind Störungen in der zentralen Verarbeitung auditiver Stimuli bei intaktem peripherem Hören. Diese Störungen können sich in den verschiedenen Teilfunktionsbereichen in unterschiedlicher Ausprägung zeigen.“ (Lauer 2006a)

Spitzer (2000) bezieht sich auf Baringa (1996) und berichtet, dass nach Schätzungen amerikanischer Wissenschaftler 5–8 Prozent aller Kinder unter zentral-auditiven Verarbeitungsstörungen leiden,

die im Verlauf ihrer Entwicklung in bis zu 85% der Fälle in Leseschwierigkeiten übergehen.

Bei der Darstellung der einzelnen zentral-auditiven Teilfunktionen orientieren wir uns nach Lauer (2006a, S. 15–17).

Folgende einzelne Funktionen werden getrennt voneinander beschrieben. Bei den einzelnen auditiven Leistungen sind, wenn auch in unterschiedlicher Gewichtung, mehrere Funktionen beteiligt (Abb. 2.15):

- **Aufmerksamkeit:** umfasst die Fähigkeit, sich den auditiven Stimuli zuzuwenden und sie bewusst wahrzunehmen.
- **Speicherung und Sequenz:** die Fähigkeit, auditive Stimuli kurzfristig im Gedächtnis zu speichern; wird auch als auditive Merkspanne bezeichnet. Die Sequenz stellt eine Erweiterung des Bereiches der Speicherung dar: Es handelt sich um die Fähigkeit die richtige Reihenfolge auditiver Stimuli zu erfassen.
- **Lokalisation:** die Fähigkeit, die Richtung und die Entfernung der auditiven Stimuli festzustellen.
- **Diskrimination** bzw. Differenzierung: die Fähigkeit, Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen auditiven Stimuli, insbesondere Sprachlauten, zu erkennen.

- **Selektion,** die auch als Figur-Hintergrund-Unterscheidung bezeichnet wird: die Fähigkeit zur Unterscheidung bedeutungsvoller Informationen von Umgebungsgeräuschen.
- **Analyse** bzw. Identifikation: die Fähigkeit, einzelne Elemente aus einer komplexen akustischen Gestalt herauszuhören.
- **Synthese:** die Fähigkeit, aus einzelnen Elementen eine komplexe akustische Gestalt zusammenzusetzen.
- **Ergänzung:** die Fähigkeit, fragmentarische akustische Gebilde zu sinnvollen Informationen zu vervollständigen.
- **Intramodale und intermodale Integrationsprozesse:** Das Zusammenwirken der einzelnen Teilfunktionen der ZAV untereinander bildet eine intramodale Integration. Die intermodale Integration befasst sich mit den Verbindungen zwischen der ZAV insgesamt und anderen Verarbeitungsbereichen.

Die Frage, ob die auditiven Verarbeitungsstörungen ein Symptom einer Sprachentwicklungsstörung darstellt oder als weitgehend eigenständiges Störungsbild zu betrachten ist, wurde noch nicht beantwortet. Auf jeden Fall aber gibt es einen engen Zusammenhang zwischen auditiven Ver-

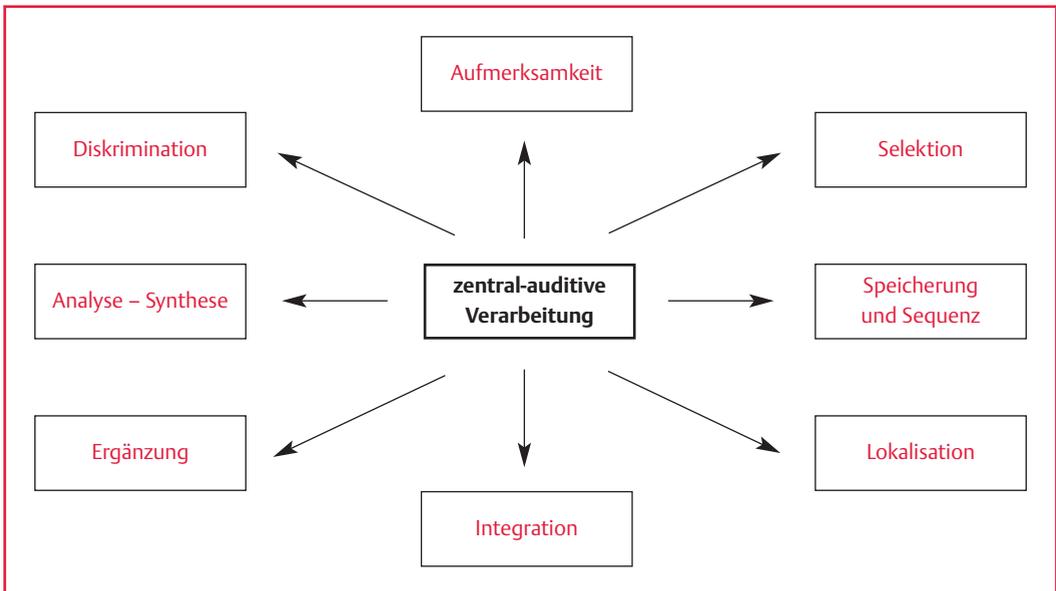


Abb. 2.15 Teilfunktionen der zentral-auditiven Verarbeitung (ZAV).