



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Linguistische und logopädische Perspektiven
zum Wortverstehen in der Sprachdiagnostik
zweijähriger Late Talker“

verfasst von / submitted by

Petra Stefanie Heiss

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the

degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /

degree programme code as it

appears on the student record sheet: A 066 899

Studienrichtung lt. Studienblatt / Masterstudium

degree programme as it appears Angewandte Linguistik

on the student record sheet: UG2002

Betreut von / Supervisor:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Chris Schaner-Wolles

Inhalt	
Einleitung.....	1
Kapitel 1 – Das Wortverstehen	5
1.1 Begriffsklärung.....	5
1.2 Messbarkeit und Aussagekraft des Wortverstehens	9
1.2.1 Die Rolle des Wortverstehens für die Diagnostik	9
1.2.2 Prädiktorrolle des Wortverstehens	11
1.3 Wortverstehen zweijähriger Late Talker	14
1.3.1 Verstanden? Marker für Wortverstehen	14
1.3.2 Diagnostik und Test.....	17
1.4 Perspektive	21
Kapitel 2 – Tests.....	22
2.1 Tests in Forschung und Gesundheitswesen	22
2.2 WV-Verfahren aus Logopädie und Linguistik	23
2.3 Kriterien für die Testauswahl und Beschreibung von zwei Verfahren	24
2.3.2 Verfahren 1: Die PDSS.....	26
2.3.2 Verfahren 2: Das Entwicklungsprofil.....	27
Kapitel 3 – Operationalisierung.....	30
3.1 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	30
3.2 Erste Vorbereitungen und methodische Grundlagen für die qualitative Inhaltsanalyse	32
3.3 Analyse: Methoden, Korpus, Ebenen und Kodiereinheiten	34
Kapitel 4 – Analyse	38
4.1 Analyse der Testinhalte	39
4.1.1 – Thema 1: die Termini WV und (nicht-)sprachlich	40
4.1.2 – Thema 2: Kontext und Ziele	43

4.1.3 – Thema 3: Komponenten	49
4.2 Analyse der Erhebungslogik.....	52
4.2.1 – Thema 4: Items und Durchführung.....	53
4.2.2 – Thema 5: Setting und Material	63
Kapitel 5 – Ergebnisse	68
5.1 Ergebnisse Testinhalte.....	68
5.1.1 – Thema 1: Terminologie	68
5.1.2 – Thema 2: Kontext und Ziele	70
5.1.3 – Thema 3: Komponenten	72
Die WV-Komponenten im Entwicklungsprofil sind:.....	72
5.2 Ergebnisse Erhebungslogik	74
5.2.1 – Thema 4: Items.....	74
5.2.2 – Thema 5: Setting und Material	77
5.3 Ergebniszusammenschau und Diskussionsimpulse.....	78
Kapitel 6 – Diskussion.....	84
Kapitel 7 – Fazit	94
Literaturverzeichnis.....	97
Anhang – Analysekörper.....	100
Anhang – Verzeichnisse.....	133
Tabellenverzeichnis	133
Abbildungsverzeichnis	133
Abkürzungsverzeichnis	133
Anhang – Zusammenfassung	135

Einleitung

Kinder mit auffälliger Sprachentwicklung finden immer häufiger bereits im Alter von zwei Jahren den Weg zur Sprachdiagnostik, bei der es darum geht, eine Diagnose zu stellen, die Prognose abzuschätzen und das weitere Procedere festzulegen. Vermutlich steht diese Entwicklung mit dem neuen Begriff *Late Talker* in Zusammenhang, den Kinder ab dem zweiten Geburtstag erhalten, wenn Sie insgesamt weniger als 50 Wörter produzieren. Late Talker (kurz LT) stellt keine Diagnose dar, sondern drückt erhöhtes Risiko für eine spätere Sprachstörung aus. Üblich ist eine Diagnosestellung wie *spezifische Sprachentwicklungsstörung / specific language impairment* (kurz SSES / SLI) erst ab dem dritten Geburtstag.

Kinder, die keine bis wenig Sprache produzieren, werden von ihrem Umfeld häufig als weniger intelligent eingeschätzt. Die gängigen Vorurteile „da kann man nichts machen“ oder aber auch „das wächst sich noch aus“ stehen immer häufiger dem Trend der präventiven Arbeit und Früherkennung im Bildungs- und Gesundheitswesen gegenüber. Fehlerhafte oder fehlende Sprachproduktion ist kein unausweichliches Schicksal, zahlreiche Therapiekonzepte stehen zur Auswahl. Die Erscheinungsformen von Sprachstörungen sind allerdings so vielfältig, so dass eine professionelle Diagnosestellung notwendig ist. Die Diagnosestellung wird trotz aller Professionalität häufig im Ausschlussverfahren begangen und ist von Verwechslungsgefahr gesäumt.

Warum Frühintervention bei Wortverstehensproblemen so wichtig ist, wird im Kapitel 1.2 im Zusammenhang mit der Besprechung der Prädiktorrolle des Wortverstehens näher erklärt. Ein Drittel der Late Talker zeigt schwerwiegende Probleme im Wortverstehen. Eine Studie von Sachse und Suchodoletz (Sachse/Suchodoletz, 2013, 939) besagt, dass Late Talker mit Wortverstehensproblemen eine besonders ungünstige Prognose tragen. Bisher hat sich der Wortschatzumfang als Prognose-Parameter etabliert. Für Zweijährige liegen allerdings keine weiteren nennenswerten Meilensteine vor.

Da Sprachauffälligkeiten die Gefahr von sozialer Isolation, emotionaler Belastung und erschwertem weiteren Lernweg bergen, ist es sowohl für die Forschung als auch für das

Bildungs- und Gesundheitswesen an der Zeit, neue Erkenntnisse anzustreben, um eine fundierte Basis für die zukünftige Handhabung und Finanzierung zu schaffen.

Dass der Sprachstand nicht ausschließlich am Ausmaß der Sprachproduktion gemessen wird und dem Wortverstehen eine zentrale Rolle im kindlichen Spracherwerb zukommt, ist eine eher neue Entwicklung, die den Vormarsch des Items Wortverstehen in führende Diagnostikinstrumente erklärt. Dieser Umstand ist zu begrüßen, wenngleich er noch in Kinderschuhen steckt und daher erst ein erster Schritt auf dem Weg zu einem großen unerforschten Gebiet getan ist. Da wir nicht in Kinderköpfe hineinschauen können, sind wir auf der Ebene von Verstehensleistungen stark auf Vermutungen über die tatsächliche Funktion und Organisation der im mentalen Lexikon betroffenen Strukturen angewiesen, mit unseren Mutmaßungen über das mentale Lexikon setzt sich Jean Aitchison (1994) näher auseinander. Es ist verlockend und vergleichsweise einfach, zu prüfen, ob und wie viele Wörter zweijährige Kinder *produzieren*, um eine Aussage darüber treffen zu können, ob sie als LT etikettiert und somit als Risikokinder deklariert werden oder nicht. Diese Arbeit soll sich um die methodische Auseinandersetzung von Diagnostikverfahren mit Wortverstehen drehen.

Kapitel 1: Eingangs werden die raren Studienergebnisse zur Prädiktorrolle des Wortverstehens vorgestellt. Dort findet sich auch die verwendete Definition des Begriffs Wortverstehen, der aktuelle Forschungsstand und weitere theoretische Aspekte aus Linguistik und Logopädie, die den Titel der Arbeit näher beschreiben.

In Kapitel 2 werden zwei ausgewählte Tests zur Begutachtung von Wortverstehen aus den Disziplinen Linguistik und Logopädie vorgestellt. Die beiden Tests erfreuen sich eines hohen Bekanntheitsgrades, sind die einzigen umfassenden Profildagnostik-Verfahren aus der Linguistik und aus der Logopädie und sind für Zweijährige konzipiert, diese sind:

- 1) Patholinguistische Diagnostik für Sprachentwicklungsstörungen, kurz: PDSS (Kauschke/Siegmüller, 2010)
- 2) Entwicklungsprofil (Zollinger, 2015)

Die Texte der Handanweisungen und Beschreibungen der Verfahren werden einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen, um die Rolle des Wortverstehens

herausarbeiten zu können. Die Vorgehensweise der Inhaltsanalyse wird in **Kapitel 3** vorgestellt und findet im Analyse-**Kapitel 4** ihre systematische Anwendung. Die Analyse soll insbesondere methodische Erhebungslogik sowie Testinhalte beider Verfahren kontrastieren. Damit wird der Frage nachgegangen, welche Bedeutung die zwei Tests dem Wortverstehen beimessen.

Die Forschungsfrage lautet: **Welche Rolle spielt das Wortverstehen aus linguistischer und logopädischer Perspektive in der Diagnostik für zweijährige Late Talker?**

Diese Frage gliedert sich in zwei Teilbereiche:

1. Was wird an Verstehensleistungen untersucht? Welche Komponenten sind Testinhalte?
2. Wie wird das Wortverstehen untersucht? Welcher Erhebungslogik folgt der Test, um zu einer Aussage über Wortverstehen zu gelangen?

Diese Fragen implizieren folgende Arbeitshypothesen:

1. Das Wortverstehen stellt zwar für beide Tests eine zentrale Kernaussage in der Diagnostik für zweijährige LT dar, es wird aber aus verschiedenen Perspektiven verschieden verstanden und beforscht. Daher ist anzunehmen, dass die zwei vorliegenden Tests jeweils andere Komponenten des Wortverstehens prüfen.
2. Annahme 2 lautet, dass aus linguistischer und logopädischer Perspektive verschiedene Methoden gewählt werden und insgesamt eine andere Erhebungslogik zur Anwendung kommt.

In **Kapitel 5** werden die Ergebnisse der Analyse vorgestellt, wobei einerseits die zwei Bereiche WAS und WIE (s.o.) und andererseits Unterschiede und Gemeinsamkeiten der zwei analysierten Tests aus linguistischer und logopädischer Perspektive strukturgebend für das Kapitel sind. In einer Ergebniszusammenschau ergeben sich erste Diskussionsimpulse.

Anhand dieser Impulse werden die erhobenen Daten dann in **Kapitel 6** konstruktiv diskutiert und Widersprüche und gemeinsame Nenner der methodischen Erhebungslogik und Begriffsverwendung in interdisziplinäre Zusammenschau gesetzt. Anhand dessen werden Überlegungen zu Terminologie und der Rolle des

Wortverstehens angestellt, die für die Diagnostik zweijähriger Late Talker brauchbar erscheinen, wie das Überdenken des Late Talker-Begriffs oder die Verwendung von nichtsprachlichen Items in der Diagnostik.

Eine Zusammenfassung der wesentlichsten Erkenntnisse findet sich im Fazit (**Kapitel 7**), wo auch noch einmal explizit der Zusammenhang zwischen theoretischen Überlegungen und praktisch-methodischen Impulsen für Forschungs- und Diagnostiksituation hergestellt wird.

Abschließend ist in Anhang das gesamte Analysekörpus angeführt, in dem Fundstellen in ihrem ursprünglichen Kontext betrachtet werden können. Außerdem finden sich dort sämtliche Verzeichnisse sowie das obligatorische Abstract als Kurzzusammenfassung der gesamten Arbeit.

Kapitel 1 – Das Wortverstehen

Dieses Kapitel enthält Theorie und Begriffsklärung des aktuellen Forschungsstandes.

1.1 Begriffsklärung

In diesem Unterkapitel werden die Termini Wortverstehen und Wortverständnis an der Schnittstelle von nichtsprachlichen und sprachlichen Bereichen im regelhaft und nichtregelhaft verlaufenden Spracherwerbsprozess theoretisch besprochen. Frühkindliches Sprachverstehen gilt unumstritten als Voraussetzung und Wegbereiter für expressive Sprache (Rausch, 2003, 14) und nimmt alleine schon dadurch eine Schlüsselfunktion im Spracherwerb ein. Die frühe Wortverstehenskompetenz wird als Prädiktor für die weitere Sprachentwicklung und somit als Einflussfaktor für gesellschaftliche Teilhabe und Bildungserfolg angenommen.

Das Wortverstehen lässt sich der semantisch-lexikalischen linguistischen Ebene, die nach Fischer (2009, 198) unter anderem in die Bereiche Wortsemantik (feste lexikalische Bedeutung von sprachlichen Ausdrücken) und kognitive Semantik (mentale Vorgänge beim Verarbeitungsprozess von Bedeutungen) unterteilt. Von besonderem Interesse ist die kognitive Semantik, darin werden mentale Netzwerke, semantisches Wissen und Weltwissen besprochen. Bezugspunkte werden aber auch zur Ebene der Pragmatik im Sinne von gelungener *sprachlicher Interaktion* z.B. in Form von Blickkontakt hergestellt (Fischer, 2009, 269).

Eines der wenigen Werke, das sich vordergründig auf die Verstehenskomponente (im Gegensatz zur auf allen linguistischen Ebenen vielbesprochenen Produktionskomponente) konzentriert, definiert Sprachverständnis im engeren Sinn als „die Fähigkeit, Sinn und Bedeutung von Äußerungen allein auf Grund der Wortbedeutung und der grammatischen Regeln zu erkennen, d.h. ohne Informationen aus dem situativen Kontext“ (Amorosa, 2003, 13). Hachul und Schönauer-Schneider (2012, 2) formulieren einen feinen Bedeutungsunterschied zwischen Sprachverstehen und Sprachverständnis:

- 1) *Wortverstehen* ist im engeren Sinne die prozesshafte Verarbeitung einer gehörten sprachlichen Äußerung

- 2) *Wortverständnis* hingegen ist der Einbezug von sprachlichen und nichtsprachlichen Wissensstrukturen während der Verarbeitung. (vgl. Hachul, 2012, 2-3)

In dieser Arbeit ist mit Lexikon der *Wortschatz* im Sinne einer zählbaren Wortsammlung und mit Semantik das Begreifen / Verstehen von Wortbedeutung gemeint. Die pragmatische Ebene meint in dieser Arbeit sprachliche Interaktion und kommunikative Prozesse. Vorrangiges Interesse gilt dem *Verstehen* ohne situativen Kontext, als den sprachlichen Verarbeitungsprozessen, die in einem Naheverhältnis zu Kognition und Wortproduktion stehen. Fallweise wird auch der Begriff *Verständnis* verwendet, wenn aus den analysierten Tests und der Literatur zitiert wird. Abgekürzt findet sich der Begriff mit *WV*. In erster Instanz ist das Wortverstehen im Sinne der Definition von Hachul (Hachul / Schönauer-Schneider, 2012, 2-3) gemeint.

Schmitz und Beushausen (2012, 16) erklären sich das Sprachverständnis als Teil des sprachlichen Wissens, bei dem eine Reihe von Prozessen und Strukturen zusammenspielen, die sie grafisch in ihrem Bedeutungskonstruktionszirkel darstellen (Schmitz, 2012, 122). Im Zentrum des Zirkels steht die Konstruktion einer kohärenten Bedeutungsrepräsentation (Schmitz, 2012, 16), die über die reine Entschlüsselung sprachlicher Zeichen hinausgeht.

Aber auch andere Begriffsbestimmungen finden sich, wie z.B. bei Rausch (2003, 14), die Verstehen gesprochener Sprache als Ausdruck verschiedener Denktätigkeiten in unterschiedlichen Wissensbereiche sieht und mit Sprachverständnis das Ergebnis des Verstehensprozesses und dabei beteiligte Gehirnstrukturen meint (Rausch, 2003, 15). Sie denkt aus diesen Überlegungen heraus die Möglichkeit an, dass Sprachverstehen und Sprachverständnis nicht zu trennen sind (Rausch, 2003, 15).

Sprachlich - nichtsprachlich

Auch bei der Differenzierung von Verstehens- und Produktionsleistungen ist die begriffliche Trennung schwierig und die häufig vorgenommene Unterteilung in die Kategorien *sprachliche* und *nichtsprachliche* Fähigkeiten problematisch. In der Literatur werden rezeptive und expressive Fähigkeiten zwar häufig mit den Oberbegriffen Sprache oder Wortschatz zusammengefasst, bei näherer Betrachtung geht es letztlich meist um die Produktionskompetenz. Das Verstehen gilt als notwendiger Schritt in der

Verarbeitungsreihenfolge am Weg zur Produktion. Ob es im Spracherwerb allerdings vor der oder parallel zur Sprachproduktion angesiedelt ist, bleibt nur zu vermuten.

Auch wenn die Produktion den Diskurs mit Angaben über den durchschnittlichen Wortschatzumfang zu bestimmten Zeitpunkten im Lebensalter eines Kindes dominiert (mehr dazu in Kapitel 1.3), werden rezeptive Anteile wie die Sprachlautwahrnehmung und das Verstehen bedeutungstragender Elemente (vgl. Sprachrezeption, Hachul, 2012, 4), das phonologische Netzwerk, die Wahrnehmungspsychologie und die Worterkennung (Szagun, 138) thematisiert und Unterteilungen in Inhalts- und Funktionswörter sowie Lemma- und Lexem-Ebene vorgenommen.

Lemma - Lexem

Eine denkbare Grenzziehung zwischen sprachlichem und nichtsprachlichem Wissen könnte an die Begriffseinteilung in Lemma- und Lexem-Ebene angelehnt werden. Ein Kind braucht zur Begriffsbildung des Wortes [Hund] zum einen das inhaltliche Wissen (=Lexem) darüber, was ein Hund ist und außerdem Informationen über die *Wortform* (=Lemma), die sprachliche Einheit, die Beschaffenheit des **Wortes**. Lexeme und Lemmata sind zentrale, zusammenhängende Bestandteile des Verstehensprozesses. Worte tragen eine Bedeutung und Begriffe werden stellvertretend für Gegenstände, Personen und Handlungen eingesetzt. Somit könnten die nichtsprachlichen Fähigkeiten auf der Seite der Lexeme und die sprachlichen Fähigkeiten auf der Seite der **Lemmata** eingeteilt werden. Da Zeitpunkt und Art des Übergangs von präverbaler zu verbaler Phase einen entscheidenden Meilenstein am Weg zur Wortproduktion darstellen und das mentale Lexikon eine im Gehirn lokalisierte, kognitive Leistung ist, können als *nichtsprachlich* auch sämtliche zeitlich vor der (ersten und jeweiligen) Wortproduktion liegende Spracherwerbsprozesse gemeint sein, die unter Kognition fallen, wie Kategorienbildung, Erstellen von Konzepten, Begriffsbildung und Weltwissen. Das verdeutlicht die folgende Besprechung des mentalen Lexikons.

Das mentale Lexikon

Aufschluss über die Struktur des mentalen Lexikons geben sowohl Fehleranalysen aus regelhafter Sprachentwicklung als auch Fehler in verzögert und pathologisch verlaufenden Spracherwerbsprozessen. Aufschlussreiche Erkenntnisse über mentale

Vorgänge bei Sprachproduktion und Sprachrezeption kommen auch aus der Versprecherforschung, Aphasiologie (Peuser, 2000, 97-108) und Syndromforschung (Autismus, Williams-Beuren-Syndrom,...). Verschiedene Theorien und Modelle nehmen an, dass die Organisation des mentalen Lexikons mittels Bedeutungszuschreibung funktioniert, vgl. dazu das Netzwerkmodell (Peuser, 2000), die Prototypentheorie (Szagun, 2003, 138), das Arbeitsmodell des menschlichen Wortspeichers (Aitchison, 1994, 65). In der Prototypentheorie gilt das Rotkehlchen als typischerer Vogel als der Pinguin, in diesem Zusammenhang wird auch von Kategorien und Klassifizierungen gesprochen (Szagun, 2003, 138).

Der Wortverstehensprozess im mentalen Lexikon besteht (Metzler, 2010; Höhle, 2012) aus drei Teilen:

1. Zugriff auf Wortrepräsentationen,
2. Auswahl und Weiterverarbeitung und
3. Integration lexikalischer Information (in den Satz- und Diskurskontext) (Höhle, 2012, 67).

Für Höhle stellt die *Integration* einer neuen Wortbedeutung das Herzstück des Wortverstehensprozesses dar (Höhle, 2012, 67). Als Voraussetzungen für die Integration der Wortbedeutung im Verstehensprozess (Höhle, 2012, 67) gelten neuronale Reifung sowie symbolische und sozial-kommunikative Kompetenzen (Hachul, 2012, 17). Erst wenn Kinder begriffen haben, dass Wörter überhaupt Bedeutungen tragen, können sie die konkrete Wortbedeutung verstehen und selbst produzieren. Die Besprechung des mentalen Lexikons kommt also nicht ohne Semantikkomponente aus. Dass dabei „die Anbahnung der sprachlichen Kategorisierung bereits in einem frühen Therapiestadium sinnvoll“ ist, begründet Kauschke (2006, 108) damit, dass „der rasche Ausbau des Lexikons [...] eine effektive Organisation der erworbenen Wörter [erfordert].“

Bishop (1997, 113) stellte fest, dass es Kindern mit *specific language impairment* (SLI) an einer gewissen *integrated (verbally and nonverbally) representation* mangelt. Man könne diese bereits früh messen, indem man die Fähigkeit, Wortbedeutungen zu erwerben etwas von der Wortform, also der Lemma-Ebene, entkoppelt und das Zusammenspiel von Spracherwerb mit Spielentwicklung und kognitiver Reife näher betrachtet.

Darüber hinaus wird klar, dass die Linguistik beim Verstehen von Wortbedeutungen (Lexeme) schon zahlreiche Ansätze hat, in denen aber noch Begriffsunschärfe und zahlreiche spannende Forschungsfragen zu diskutieren und zu erforschen sind. Widmen wir uns im nächsten Schritt der Frage, welche Rolle das Wortverstehen aus linguistischer Sicht im regelhaft verlaufenden kindlichen Spracherwerb einnimmt.

1.2 Messbarkeit und Aussagekraft des Wortverstehens

Das Wortverstehen lässt sich nicht ganz losgelöst von anderen Kompetenzen betrachten und spielt eine Rolle bei der Einschätzung des altersentsprechenden Sprachstandes und den Verarbeitungsprozessen in der Struktur des mentalen Lexikons. In diesem Kapitel wird geklärt, welche Diagnosen den Sprachstand beschreiben und mit welchen Zielsetzungen an die Diagnostik von Wortverstehen herangegangen wird, sprich: welche Aussagekraft dem Wortverstehen in der Diagnostik zugeschrieben wird.

1.2.1 Die Rolle des Wortverstehens für die Diagnostik

Werden Tests angewendet, um zu einer Diagnose zu gelangen, ist die Bezeichnung **Diagnostik** treffend. Tracy (1991, 2) bezeichnet Diagnosen als Etikettierungen.

Im Zusammenhang mit nichtregelmäßig verlaufendem Erwerb von Wortverstehen (in Kombination mit anderen Komponenten) kann laut WHO folgende **Diagnose** gestellt werden:

- F80.2 rezepptive Sprachstörung ist laut dem Indikationskatalog der WHO „eine umschriebene Entwicklungsstörung, bei der das Sprachverständnis des Kindes unterhalb des seinem Intelligenzalter angemessenen Niveaus liegt. In praktisch allen Fällen ist auch die expressive Sprache deutlich beeinflusst, Störungen in der Wort-Laut-Produktion sind häufig.“ (WHO, 2017)

Nachteile dieser WHO-Definition sind sowohl deren Vagheit hinsichtlich des Wortverstehens wie auch deren Defizitorientierung. Individualität und Variabilität der Sprachentwicklung spielen keine Rolle, dafür sind Entwicklungseinschränkungen im Zusammenhang mit der kognitiven / biologischen Reifung des ZNS (Zentralnervensystems) mit eingeschlossen (vgl. WHO, 2017). In dieser Arbeit steht die Sprachentwicklung von hörenden, körperlich gesunden Zweijährigen im Zentrum des

Interesses, ungeachtet dessen, ob Kinder Sprache erst erlernen (vgl. Piaget) oder in Form einer sogenannten *Universalgrammatik* (vgl. Chomsky) mitbringen.

KOMPONENTEN: In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass sich Wortverstehen unter dem Einfluss von Kurzzeitgedächtnis (KZG), Weltwissen und kommunikativem Wissen entwickelt.

Da das Erlangen von Verstehenskompetenz für Wortbedeutungen bei Inhalts- (Nomen, Verben, Adjektive) und Funktionswörtern (Präpositionen, Konjunktionen) in ein komplexes System eingebettet ist, das eng an andere Wissensformen (kommunikatives Wissen, Weltwissen) geknüpft ist und eine wichtige Schlüsselkompetenz am Weg zu komplexerer Verstehenskompetenz darstellt, ist es nicht verwunderlich, dass auch andere Betrachtungsweisen zu Diagnosestellungen kommen. Die gängigsten logopädische Diagnosen sind:

- Die spezifische Sprachentwicklungsstörung (SSES) oder *specific language impairment* (SLI) zeichnet sich neben Störungen der Sprachproduktion unter anderem durch verspäteten Sprechbeginn und eingeschränkte semantisch-lexikalische Fähigkeiten (Wortschatz) beim sonst völlig gesunden Kind aus.
- Bei der Sprachentwicklungsstörung (SES) treten im Grunde die gleichen nichtregelmäßigen sprachlichen Symptome wie bei einer SSES auf, allerdings nicht isoliert, sondern gemeinsam mit Hörschäden oder Entwicklungsstörungen.
- Davon abzugrenzen ist die Diagnose Sprachentwicklungsverzögerung (SEV), die sich durch regelhafte Spracherwerbsprozesse auszeichnet, die schlicht später ablaufen als bei alterstypisch entwickelten Kindern.

Um bei der ersten Sprachabklärung eine allgemeine Entwicklungsstörung ausschließen zu können, ist das Konsultieren anderer Disziplinen wie Medizin (z.B. für einen Hörtest) und Psychologie (z.B. für eine allgemeine Entwicklungsdiagnostik) unerlässlich.

Dem Verstehen wird in diesen Diagnosestellungen keine besonders große Aussagekraft zugeschrieben. Bei der Untersuchung von Sprachverstehensleistungen ist eine Unterteilung in die Subgruppen Satzverstehen und Wortverstehen noch Gegenstand der Diskussion (vgl. Sachse / Suchodoletz, 2013). In der PDSS wird eher das Wortverständnis und im Entwicklungsprofil eher das Satzverständnis als Komponenten betrachtet.

Gleichsam sind vor- und nichtsprachliche Komponenten zentral zur Einschätzung der Wortverstehensentwicklung.

Das Wortverstehen lässt laut aktueller Forschungen eine über die Sprachstandserhebung hinausgehende Aussage zu, und zwar nimmt es eine Prädiktorrolle ein.

Methodik: Da Wortverstehen nicht direkt beobachtbar ist, müssen Qualitätsmerkmale logopädischer Diagnostik festgelegt werden (Schlesiger und Mühlhaus, 2009, 24). Dazu zählen neben der Berücksichtigung des rezeptiven Wortschatzes und des Satzverstehens auch die Beurteilung der Parameter Kommunikations- und Symbolspielverhalten, Sprachverstehen und aktiver Sprachgebrauch (Schlesiger / Mühlhaus, 2011, 53). Ein strukturierter Sprachtest ist zur Einschätzung des zentralen Parameters Wortverstehen unbedingt notwendig (Schlesiger / Mühlhaus, 2011, 55).

Gesunde Zweijährige sind in der Lage sich mittels Zeigen auf Dinge und Sprechen einzelner Wörter wie [mama], [da] oder [nein] zu verständigen und können einfache Aufträge ausführen. Diese Fähigkeit wird methodisch genutzt, indem das Wortverstehen mit der Aufforderung geprüft wird, auf Bilder zu zeigen. In Kapitel 1.3 werden Beispiele für diverse Marker oder Grenzwerte vorgestellt.

Instrumentalisiert und somit messbar gemacht wird das Wortverstehen üblicherweise mittels Zeigen auf Bilder. Weitere Methoden wie bildgebende Verfahren, EEG-Ableitungen (Lacina, 1973) sind nur für Erwachsene und in völlig anderen Kontexten beforscht worden und werden im Rahmen dieser Arbeit nicht näher besprochen.

1.2.2 Prädiktorrolle des Wortverstehens

Wenn das Wortverstehen bei Zweijährigen Probleme bei späteren Entwicklungen im Spracherwerbsprozess voraussagen kann, so ist es ein dienlicher Indikator für Überlegungen zu Prävention und Frühintervention.

Grimm (2000) rät zu frühzeitiger Erkennung und Behandlung von SES. Sie führt das erhöhte Risiko bei Kindern mit Sprachverstehensdefiziten für weitreichende psychosoziale Spätfolgen und „generalisierte intellektuelle und motivationale Probleme“ (Grimm, 2000, 7) an.

Weitere Stimmen für die Frühintervention sind Longobardi et al. (2015). In ihrer Publikation beschäftigen sie sich mit sprachlichen und sozialen Kompetenzen von Late

Talkern und typisch entwickelten Kindern im Vergleich. In einer weiteren Studie berichtet Rescorla (2009) dezidiert vom Zusammenhang zwischen frühen und späteren Verstehensfähigkeiten. Das damit verbundene Persistieren rezeptiver Schwierigkeiten bis ins Jugendalter können besonders leicht als intellektuelle Einbußen fehlgedeutet werden, da Jugendliche bereits viel Zeit zum Erarbeiten von Kompensationsstrategien hatten, die ihr Verstehens-Defizit kaschieren.

Diese auf das allgemeine Sprachverstehen bezogenen Stellungnahmen werden mit einer Studie von Sachse und Suchodoletz (2013) ergänzt, die sich konkret auf das Verstehen von Wörtern bezieht. Mithilfe des SET-K 2 (Sprachentwicklungstest für 2-jährige Kinder, Grimm, 2000) wurde festgestellt, dass „eine signifikante Korrelation zwischen dem Wortverständnis mit 2 Jahren und dem allgemeinen Sprachentwicklungsstand mit 3 Jahren“ zu beobachten ist (Sachse / Suchodoletz, 2013, 939). Damit schreiben sie dem Wortverständnis eine Prädiktorrolle für die weitere Sprachentwicklung zu.

Kauschke (2000) zieht das Wortverständnis als Differenzierungsmerkmal zwischen dem spät sprechenden (im Sinne von unauffällig entwickelt) und dem sprachentwicklungsverzögerten (im Sinne von auffällig verzögerter Sprachentwicklung) Kind heran und zitiert Rescorla Arbeiten aus dem Jahr 1997 und weitere Arbeiten, in denen sie sich mit der Prädiktorrolle von Wortverstehen (Rescorla, 2011) und mit *Outcomes of late talkers* (Rescorla, 2009) auch mit den Auswirkungen früher Wortverstehensproblemen bei Kindern nach dem dritten Lebensjahr auseinandersetzt. Es gibt jedenfalls einen Zusammenhang zwischen reduziertem Wortverständnis mit zwei Jahren (2a) und dem Sprachentwicklungsstand mit drei Jahren (3a). Ob damit Verstehen oder Verständnis, und ob damit die Lemma- oder Lexem-Ebene gemeint ist, wird nicht dezidiert geklärt.

Die Prädiktorrolle des Wortschatzumfangs

Da die Late Talker-Definition auf der 50-Wörter-Grenze fußt, liegt es nahe, den Wortschatzumfang von Kindern mit spätem Sprechbeginn zu untersuchen. Die Korrelation zwischen Wortschatzumfang und das Risiko einer späteren SES wurde allerdings noch nicht untersucht, somit können über die Prädiktorrolle des Wortschatzumfangs nur Annahmen getroffen werden. Da sich die Einschätzung des Wortschatzumfangs neben anderen Meilensteinen in psychologischer, ärztlicher und

logopädischer Praxis als Orientierungswert für die Elternberatung eingebürgert hat, wäre interessant die Korrelation zwischen Wortschatzumfang und späterer Sprachentwicklung empirisch zu erheben. Bisher werden als bewährte Einschätzungsmethoden zum expressiven Wortschatzumfang und somit zur Früherkennung von Late Talkern Elternfragebögen wie ELAN (Kiese-Himmel et al., 2010), FRAKIS (Szagun et al., 2009), ELFRA-2 (2006), ANBOKI (Mühlhaus/Schlesiger, 2009) und SBE 2 (Suchodoletz/Sachse, 2009) eingesetzt, um Aussagen über den Stand der Wortschatzentwicklung zu treffen.

Stimmen zu Grenzwerten:

- Grimm (2000), Schlesiger / Mühlhaus, (2011), orientieren sich in ihren Veröffentlichungen für die Elternberatung auch an der 50-Wörter-Grenze bzw. am Wortschatzumfang und raten Eltern von LT zu fachlicher Beratung. Der Wortschatzumfang dient also dazu, dass ein „später Sprechbeginn zuverlässig festgestellt werden kann“ (Schlesiger / Mühlhaus, 2011, 18).
- Michaelis hingegen setzt einen sog. *validierten Grenzstein* bei 20 Wörtern (Michaelis, 2013, 909)

Die schlechte Prognose von LT mit geringem Wortverstehen gegenüber LT mit gutem WV (Mühlhaus/Schlesiger, 2011, 58; Rescorla, 2009) untermauert den zentralen Stellenwert der WV-Überprüfung. Wie eingangs erwähnt ist die Erhebung des Wortschatzumfangs zwar verlockend einfach, hinsichtlich der Prognose aber als nebensächlich einzustufen. Ob die quantitative Erhebung des Wortschatzumfangs eine Rolle in den führenden, hier analysierten Tests, spielt, zeigt sich in der Analyse.

Verspäteter Sprechbeginn ist häufig der erste, weil auffälligste Indikator für ein Sprachproblem. Das Wortverstehen nimmt nicht zuletzt durch seine Prädiktorrolle sowohl für die Erforschung regelhafter Sprachentwicklung, als auch im Diagnostiksetting zur Abklärung von eventuellen Sprachstörungen eine zentrale Schlüsselkompetenz ein.

Der verspätete Sprechbeginn selbst, und der Umfang des produktiven Wortschatzes ist nur ein Einschätzparameter. Da nun klar ist, dass die Einschätzung der rezeptiven Ebene ebenfalls wichtig ist, wird im nächsten Kapitel das Wortverstehen zweijähriger Late Talker näher besprochen.

1.3 Wortverstehen zweijähriger Late Talker

Charakteristisch für rezeptive Leistungen wie das Wortverstehen ist, dass es sich schwer beobachten lässt. Daher ist verständlich, dass mehr Meilensteinbeschreibungen zur Produktionskompetenz vorliegen als zur Verstehenskompetenz. Diese Altersnormen werden häufig zur Orientierung bei Spracherwerbseinschätzungen bei Zweijährigen in diversen Nachbardisziplinen wie z.B. Medizin und Psychologie herangezogen. Zur Erarbeitung von Grenzsteinkonzepten finden sich bei Michaelis (2013, 910) bereits kinderärztliche Bestrebungen.

1.3.1 Verstanden? Marker für Wortverstehen

In der Literatur finden sich Grenzsteine, Meilensteine, Phasen und Stufen der Sprachentwicklung und diverse grafische Darstellungen, wie u.a. der Sprachbaum von Wendlandt (2006, 11). Tracy (1991, 2) bezeichnet die Diagnostikinstrumente mit ihren Meilensteinen als *Entwicklungsmaßstäbe*. Michaelis (2013) zeigt auf, dass zwischen den Begriffen klare Unterscheidungen getroffen werden: Michaelis hält Grenzsteine für Kinder mit grenzwertigen Entwicklungsauffälligkeiten für geeigneter (Michaelis, 2013, 905), Unterschiede gäbe es dabei bei den jeweiligen Werten zur Normpopulation, der sog. Perzentile. Je nachdem, welchen Begriff man bespricht, können lt. Michaelis' Angaben zwischen 20 und 50 Wörter im aktiven Wortschatz eines gesunden zweijährigen Kindes erwartet werden. Da der Wortschatzumfang allerdings nicht das einzige Kriterium für die Einschätzung des Wortverstehens ist, und um nicht mit diesen bestehenden Begriffen in Konflikt zu geraten, wird in dieser Arbeit der stattgefundene Einstieg in einen individuellen Erwerbsprozess mit dem Begriff Marker bezeichnet, an dessen Ausbleiben sich Symptome von Defiziten ablesen lassen. Meilensteinbeschreibungen bestehen in der Regel aus übersichtlichen Aufzählungen von einigen prägnanten Zahlen und Fakten.

Obwohl die pauschale Normierung von Sprachentwicklungsetappen problematisch ist, verlangt unser Krankenkassensystem zur Differenzierung zwischen Norm und Abweichung nach Tests. Diese haben neben der oft obligaten Diagnosestellung auch für verschiedene lebensweltliche Anwendungsbereiche (fernab von Forschung) wie die Wahl einer geeigneten Schule oder Therapiemethode ihre Berechtigung.

Marker für Wortverstehen

Standardisierte und informelle Verfahren diverser Disziplinen orientieren sich dabei an Altersnormen, die häufig in Form von Meilenstein-checklisten wie folgender vorliegen:

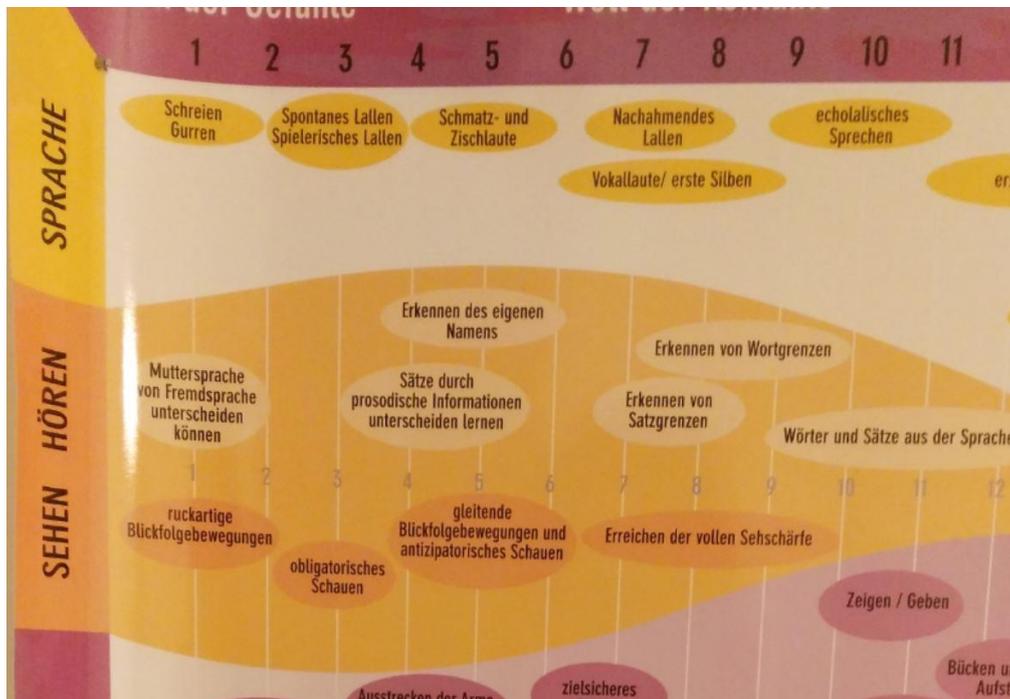


Abbildung 1: Meilensteinposter (Müller / Gülden, 2012)

Marker aus dem Meilensteinposter in Abbildung 1 im Bereich Sprache (Zeile 1 in Abb.1) das Lallen, nachahmendes Lallen und *erste Worte* mit dem ersten Lebensjahr. Sprache ist also eindeutig mit Wortproduktion verknüpft. Im rezeptiven Bereich sind Marker in der Zeile des Hörens (Zeile 2 in Abb.1) zu finden und zwar konkret das *Erkennen des eigenen Namens* sowie das *Erkennen von Wortgrenzen und Wörtern* und Sätzen aus der Sprache. Sonst finden sich im gesamten Meilensteinposter keine Hinweise auf rezeptive Meilensteine im Spracherwerb.

Zollinger formuliert bei verzögertem Sprechbeginn folgenden Marker: „Spricht ein Kind zwischen zwei und drei Jahren nur einzelne Wörter und hat gleichzeitig Schwierigkeiten im Spiel, in der sozialen Interaktion und im Sprachverständnis, ist eine logopädische Abklärung angezeigt“ (Zollinger, 2010, 12). Das Wortverstehen Zweijähriger setzt nach Zollinger (2010) voraus, dass diese die Welt *begreifen*. Um die **repräsentative** und kommunikative Funktion von Sprache entdecken zu können, müssen Kinder demnach neben den organischen Voraussetzungen wie Hirnreifung und intaktem Gehör kognitive Entwicklungsschritte absolviert haben und auf Wissensstrukturen zurückgreifen

(Schmitz / Beushausen, 2007; In: Schmitz, 2012). Zollinger (2015, 219) beschreibt die Begriffsbildung als jene kognitive Fähigkeit, die in engem Zusammenhang mit der Entdeckung von Wortbedeutungen steht.

Dietrich rückt in seiner *Einführung in die Psycholinguistik* die Begriffsbildung in eine Meilensteinposition, indem er schreibt: „Der herausragende Meilenstein auf dem Weg des Spracherwerbs ist offenbar der Übergang vom Umgang mit lautlichen Einheiten (Silbenmustern) zur Beherrschung der Bedeutungsbeziehung zwischen lautlichem Ausdruck und einer begrifflichen Bedeutung“ (Dietrich, 2007, 208).

Als zentrale *speech milestones* für Zweijährige führen Singleton und Ryan (2004) diverse AutorInnen und Studien an, die Interesse an dieser Altersgruppe und dem Wortschatzumfang zeigen:

“Wells (1985) reports that at the commencement of his study, when his younger cohort of 60 subjects were aged 15 months, 75% of them were already at the one word stage. By age 24 months 50% of them were at the two-word stage and by age 27 months 90% had reached this stage.” (Singleton/Ryan, 2004, 14)

“Fenson et al. (1994), who used a checklist measure of lexical comprehension, found that at 13 months of age children could produce an average of 10 words and comprehend 110 words. At 16 months, on average, children could produce 45 words but could comprehend over 180 words.” (Singleton/Ryan, 2004, 15)

Obwohl diverse Studien auf unterschiedliche Werte kommen, dürfte die gemeinsame Überzeugung die Relevanz des Wortschatzumfangs zu gewissen Zeitpunkten in der Sprachentwicklung sein. Weitere Marker finden sich in Studien von Bates et al. (1988; In: Singleton / Ryan, 2004)

“Bates et al. (1988) parental report study found that parents of middleclass infants reported a mean of 5.7 words at 10 months. The 12-month-old children were reported to have produced an average of 13.1 words (range 0–83 words). The mean age for the production of novel word combinations was 20 months (range 14–24 months).” (Singleton/Ryan, 2004, 14)

“Nelson (1973) found that a vocabulary size of 50 words was attained by all her 18 subjects between the ages of 1.3 and 2 years.” (Singleton/Ryan, 2004, 14)

Aus diesen Überlegungen geht die 50-Wörter-Grenze als der gängigste, häufigste, meistzitierte Marker hervor. Aber auch weniger quantitative Werte und somit andersartige Marker zu Meilensteinen der Sprachentwicklung lassen sich in dieser Altersgruppe finden. Vergleiche dazu folgenden Raster von Zollinger (2010, 14):

Ab 9 Monaten	Referentieller/triangulärer Blickkontakt (Was sagst du dazu? Sagst du's wieder?) Erstes Wortverstehen
Ab 18 bis 24 Monaten	Einfache Aufforderungen ausführen Wortschatzspurt (50 bis 200 Wörter)
Ab 24 bis 30 Monaten	Nach Aufforderung: alltägliche Gegenstände suchen

Tab. 1 Meilensteine der Sprachentwicklung (Zollinger, 2010)

Somit liegen diverse Werte zu ... und ... vor. Das Nichterreichen dieser Marker deutet jedenfalls auf Probleme im Sprachverstehenserwerb und birgt somit das Risiko für Spätfolgen. Da in der späteren Analyse in dieser Arbeit die Erhebungslogik untersucht wird, sollen nun gängige diagnostische Erhebungsmethoden vorgestellt werden, die bei der zur Einschätzung zweijähriger Late Talker zum Einsatz kommen.

1.3.2 Diagnostik und Test

Es gibt wenig Evidenz zur Sprachentwicklung Zweijähriger und es gab lange keine standardisierten logopädischen Tests dazu. In Fachkreisen herrscht kein Konsens und Unschlüssigkeit über die Relevanz früher Wortverstehenskompetenzen und Testmethodik bei zweijährigen Kindern. Somit fehlen klare Richtlinien zur Frühintervention. In den letzten Jahren wurden erste Verfahren entwickelt, die Maßstäbe setzen geben.

Psycholinguistische Forschungsmethoden zum mentalen Lexikon sind meist experimenteller Natur und konzentrieren sich auf die Erhebung der Sprache von älteren Kindern oder Erwachsenen. Dietrich führt diverse psychologische Experimente als mögliche methodische Ansätze zur weiteren Erforschung an, diese prüfen unter anderem lexikalische Entscheidungsprozesse, Geschwindigkeiten der Objektbenennung und Formen prototypischer Gedächtnisleistungen (Dietrich, 2007, 18-24).

Die Diagnostiksituation bei Zweijährigen hat zweifellos einige Besonderheiten. Sicherlich liegen wegen dieser methodischen Besonderheiten deutlich weniger Forschungsergebnisse über die Beschaffenheit rezeptiver Leistungen frühkindlicher Semantik und Lexikon vor als zu expressiven Leistungen und Leistungen auf anderen linguistischen Ebenen wie z. B. der greifbareren phonetisch-phonologischen Ebene.

Logopädische Diagnostik ermöglicht im Allgemeinen eine Aussage über die Altersangemessenheit des Sprachstandes und eine Diagnosestellung sowie des Weiteren eine Prognose und eine Procedere-Empfehlung. Aus linguistischer Perspektive ist bei qualitativen Erhebungen eher von Testergebnissen und bei quantitativen Erhebungen eher von Zahlen, Prozentsätzen und T-Werten die Rede. Die Erfassung und Beurteilung sprachlicher Fähigkeiten (Metzler, 2010, 653) dient der Linguistik i.d.R. zur Einschätzung von regelhaft verlaufenden Spracherwerbsprozessen, der Logopädie zur Beurteilung von pathologischen Störungen (WHO, 2017).

Aus dieser Überlegung heraus, werden die Begriffe Verfahren, Test, Erhebung bzw. Abklärung synonym verwendet, auch wenn die Begriffe in Logopädie und Linguistik unterschiedliches Gewicht haben.

Unabhängig von der Testumgebung, auf welche die Analyse noch ausführlich zurückkommt, sieht eine Test- oder Diagnostiksituationen in der Regel so aus, „dass das Kind ein Wort hört und den passenden Gegenstand aus vier weiteren Gegenständen heraussucht oder zeigt. Es kann sich hierbei um reale Gegenstände, Spielgegenstände oder Abbildungen handeln.“ (Schlesiger / Mühlhaus, 2011, 55)

Da die Anwendungskontexte und Settings verschiedene sind, der Ruf nach standardisierten Erhebungsmethoden aber immer lauter wird, ist auch Interdisziplinarität ein Thema. Einerseits erkundigen sich besorgte Eltern nach dem Testergebnis, andererseits erfordern Befunde klare fachliche Stellungnahmen und Diagnosestellungen. Laut der interdisziplinären S2k-Leitlinie (AWMF, 2011) diverser Fachgesellschaften und Berufsverbände ist der diagnostische Prozess bei Verdacht auf Sprachentwicklungsverzögerung mehrstufig (im Rahmen mehrere Termine) und interdisziplinär. Er umfasst die Anamneseerhebung mit engen Bezugspersonen (auch mittels Fragebögen), medizinisch-psychologische Untersuchungen, (psycho-)linguistische Erhebungen wie Spontansprachanalysen, informelle Untersuchungsinstrumente und psychometrische Screenings und Tests (AWMF-Registernummer 049/006, 2011, 45). Amorosa und Noterdaeme (2003, 25) führen als einzigen Test, der Sprachverstehen bei Zweijährigen standardisiert erhebt, den SET-K 2 von Grimm (2000) an, obwohl die PDSS und das Entwicklungsprofil zu diesem Zeitpunkt bereits am Markt sind. Bei der PDSS ist zu diesem Zeitpunkt der Untertest für

Zweijährigen möglicherweise erst in Arbeit und das Entwicklungsprofil von Zollinger erhebt nicht den Anspruch, ein *Test* zu sein. Amorosa und Noterdaeme sprechen sich ebenfalls für multidisziplinäre Diagnostik aus (2003, 25).

Mit den aktuell bekannten Methoden ist eine Mischung aus quantitativen und qualitativen sowie standardisierten und informellen Methoden möglich und üblich. Der Begriff *standardisiert* hat für Praktiker eher einen Hauch von Starrheit, während er für Testentwickler eher ökonomischen Wert hat und die Güte unterstreicht. Trotz aktueller Standardisierungsbestrebungen ist die Erforschung sprachlicher Strukturentwicklung mit standardisierten Erhebungen nicht einfach als valide bezeichnerbar, mehr dazu im Diskussionskapitel. Rosemary Tracy führt linguistische und kognitionspsychologische Aspekte zur Erforschung sprachlicher Strukturentwicklung zusammen und kritisiert: „es finden häufig fragwürdige methodologische Interpretationsschritte statt.“ (Tracy, 1991, 2). Sie rät Praktikern zu kritischer Reflexion von Diagnostikmethoden zugrundeliegenden verfügbaren Forschungsergebnissen.

In der Diagnostikauswertung bei „Sprachverständnisproblemen auf Wortebene geht es

a) *quantitativ* um die Frage, wie viele Wörter ein Kind versteht und

b) *um einen qualitativen Aspekt* bzgl. der Frage, ob die Wörter dem Kind in all ihren Bedeutungen und morphologisch veränderten Formen genau zur Verfügung stehen“ (Amorosa / Noterdaeme, 2003, 23).

Die Abklärungssituation in der Praxis

Laut einer logopädischen Gruppendiskussion (Heiss, 2016) beinhaltet der erste Abklärungstermin immer bereits eine Elternberatung zu sprachförderlichem Verhalten sowie zu Anzeichen gesunder und abweichender Sprachentwicklungsparameter und zum weiteren Procedere.

Abklärungen finden in der Praxis oft mehrstufig, sprich im Rahmen mehrerer Termine, teils standardisiert, teils mittels informeller Verfahren, selten aber interdisziplinär im engeren Sinne statt. Dabei wären bedarfsweise Fallbesprechungen und ergänzende schriftliche Korrespondenz über die Indikation für und Ergebnisse aus logopädischer Diagnostik sicher ergiebig. Der erste Schritt einer Sprachdiagnostik besteht daher darin, zu entscheiden, was primär untersucht wird und was nicht. Der nächste Schritt ist die Entscheidung für eine Methode, mit der eine Aussage möglich ist, die für alle beteiligten

Akteure Sinn macht. Im Falle einer Testung des Sprachverstehens bleibt zu entscheiden, wie viel Gewicht dabei dem Wortschatzumfang, der Wort-Bedeutungszuschreibung oder aber der Erkennung von verschiedenen bedeutungsunterscheidenden Wortformen gegeben wird und welches Instrument man dafür auswählt. In dieser Arbeit werden Untersuchungsmethoden vorgestellt, die nach eigenen Angaben genau darüber Aufschluss geben.

Schlesiger und Mühlhaus gliedern die gängigen Diagnostikparameter für Late Talker in ihrem „Ratgeber für Sprachtherapeuten, Ärzte und Erzieher“ in 4 Bereiche (2011, 53-56): Kommunikationsverhalten, symbolische Fähigkeiten, Sprachverstehen und Sprachproduktion. Dabei spielt das Sprachverstehen eine große, eigenständige und interaktive Rolle. Die methodische Schwierigkeit besteht darin, das Sprachverstehen in der Diagnostiksituation ausreichend zu berücksichtigen sowie mit den anderen Bereichen in Beziehung zu setzen, weil keine isolierte Betrachtung und Bewertung möglich ist. Entwickelt sich bei Zweijährigen die expressive Sprache auffällig, so muss bei der Testung zuerst das Sprachverstehen abgesichert werden, um keine falsche Diagnose oder Schlussfolgerung zu riskieren.

Im nächsten Kapitel wird die konkrete Erhebungsmethodologie der zwei Verfahren *Entwicklungsprofil* und *Patholinguistische Diagnostik* (PDSS) und die zentralen Begriffe rund um das frühkindliche Wortverstehen reflektiert.

1.4 Perspektive

Bisher wurden also die Diagnosen SSES, SES, SEV und rezeptive Sprachstörung (WHO, 2017) geklärt und zentrale Meilensteine für altersentsprechendes Wortverstehen in auf den linguistischen Ebenen Lexikon, Semantik, Pragmatik und Kommunikation vorgestellt. Der Vokabelerwerb bei SLI-Kindern kann als mangelhaft bezeichnet werden (Bishop 1997, 113), daher wurden auch Erkenntnisse zur 50-Wörter-Grenze aus der LT-Definition (AWMF, Schlesiger 2009, 219) und die Relevanz des Wortschatzumfangs angesprochen.

Spracherwerb soll in seiner Individualität und Variabilität evidenzbasiert und interdisziplinär betrachtet werden. Dazu gehört in dieser Arbeit, das Wissen über die Analysemöglichkeiten von Wortverstehen aus linguistischer und logopädischer Perspektive darzustellen.

Linguistik und Logopädie sind als Disziplinen zu verstehen, die jeweils *eine* eigene Perspektive in den Spracherwerbsdiskurs einbringt. Beide nähern sich sowohl in wissenschaftlicher als auch in praktischer Weise signifikant gegenteilig an ihre Tätigkeitsbereiche an (Pfaller, 2011, 49-50), interessieren sich aber für denselben Forschungsgegenstand, und zwar den kindlichen Spracherwerb.

Die Linguistik verspricht sich durch Sprachtests Einblicke in die Organisation des mentalen Lexikons, die wiederum Aussagen über den regelhaften und abweichenden Spracherwerb ermöglichen. Laut Pfaller (2011, 36) interessiert sich die Linguistik dafür, wie sich das Formalsystem Sprache entwickelt und im Laufe des Lebens ausdifferenziert und organisiert (Pfaller, 2011,36). Diagnosen wie SES und *Etikettierungen* (Tracy, 1991, 2) wie Late Talker sind dabei nebensächlich.

Vielbesprochen in der Logopädie ist die Diagnostik von Sprachpathologien mittels konkreter Anhaltspunkte. Ziel ist die Erhebung des Sprachstands zur weiteren Prozedereplanung, wobei die linguistischen Ebenen häufig als Beschreibungssystem dienen.

Der Wissensstand über das Wortverstehen entsteht nicht nur aus Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung in Linguistik und Logopädie, sondern wird auch mit Erkenntnissen aus der Medizin, Sprachheilpädagogik, akademischen Sprachtherapie (vgl. dazu Friederici, 2015, 265 Friederici in: Bavin, 2015), Aphasiologie,

Entwicklungspsychologie und Philosophie um vielfältige Besprechungen und diverse Definitionen bereichert. Pfaller bezeichnet vor die nahestehenden Berufsgruppen als Bezugsdisziplinen (Pfaller, 2011, 40). Letztlich ist die Herangehensweise an das Wortverstehen auch immer eine Frage der Perspektive.

Linguistik und Logopädie entwerfen Diagnostik und wenden sie an. Zuständigkeitsdebatten sind auf diesem Gebiet, wie die gegenwärtig im Berufsverband *logopädieaustria* dokumentierten Berufsübertritte bestätigen, immer wieder Gegenstand von Konflikten. Eine ausführliche Abhandlung über den Bezug der Logopädie zur Linguistik findet sich in Pfaller's Masterthesis *Positionierung der Logopädie in der Systematik der Wissenschaft und der Berufe im Gesundheitswesen* (2011).

Kapitel 2 – Tests

= Rahmenbedingungen und Eckdaten zu PDSS und Entwicklungsprofil

2.1 Tests in Forschung und Gesundheitswesen

Tests sind sowohl zentraler Bestandteil bei der Diagnosestellung im Gesundheitswesen als auch in der Datenerhebung in der Spracherwerbsforschung. Sie bilden das Fundament für valide Forschungsergebnisse und ihre Aussagekraft stützt in der Praxis den Entscheidungsprozess, ob und welche weiteren Schritte zu setzen sind. Aus logopädischer Perspektive dienen Tests bei einem Late Talker in erster Linie der Einschätzung, ob ein Verdacht auf die Entwicklung einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SES) vorliegt und welche weitere Vorgehensweise, z.B. Frühintervention in Form von logopädischer Therapie, indiziert ist. Die *Diagnostik von Sprachstörungen* sowie die damit verbundene Elternberatung ist also das zentrale logopädische Testziel. Obwohl die Logopädie nun im Katalog der Wissenschaften angeführt wird und evidenzbasiertes Arbeiten seit großgeschrieben wird (Pfaller 2011, 15), ist die Fokussierung auf qualitative und individuelle Vorgehensweise im Einzelfall zentrales Anliegen des therapeutischen Settings und daher nach wie vor gängige Praxis. Wohingegen die linguistische Erforschung von Sprachstörungen eher auf zahlreiche vergleichbare und verallgemeinerbare Datenerhebung zum Formalsystem Sprache

interessiert. Daraus ergeben sich unterschiedliche Zugänge, wie die folgende Analyse zeigen wird.

Linguistische Grundlagen werden zur Erstellung von (linguistischen wie auch logopädischen) Tests herangezogen. Am deutschsprachigen Markt gibt es normierte Test- und Screeningverfahren für das kindliche Sprachverstehen, die meisten davon sind allerdings erst für Kinder von drei Jahren bis zehn Jahren und nicht für Zweijährige konzipiert. Die Testentwicklung und -anwendung ist dabei von vielen Einflüssen geprägt:

- Sprachtests werden in den deutschsprachigen Gebieten Österreich, Deutschlands und der Schweiz neben Linguistik und Logopädie von diversen weiteren Disziplinen erstellt und durchgeführt, dazu zählen u.a. die Pädiatrie, Psychologie, Psychotherapie, Sprachheilpädagogik, Kommunikationswissenschaft sowie deren Bezugsdisziplinen. Dazu Pfaller).
- Tests sind in verschiedene Gesundheitssysteme eingebettet, so sind beispielsweise in Deutschland fortlaufend nummerierte kinderärztliche Untersuchungen (U8) gängig, die mit den in Österreich üblichen Mutter-Kind-Pass-Untersuchungen vergleichbar, aber nicht gleichzusetzen sind.
- Testsituationen sind in der Praxis trotz aller Orientierung am Standarddeutsch mehrsprachig, das umfasst sowohl die regionalen Standardvarietäten (z.B. Testitem Möhre vs. Karotte), als auch die Arbeit mit zweisprachig aufwachsenden Kindern. Dieser Umstand schwächt die Relevanz der Teststandardisierung insgesamt ab, sowohl für die Wortproduktion als auch für die bisher weniger thematisierte Wortverstehenskompetenz. Mehr dazu in der Methodendiskussion in Kapitel 5.2.

Zur raschen Orientierung können die in Kap. 1.3 vorgestellten Meilensteine herangezogen werden.

2.2 WV-Verfahren aus Logopädie und Linguistik

Zur logopädischen Diagnosestellung liegen Testverfahren aus Logopädie und Linguistik vor, die im Spannungsfeld laufender Zuständigkeitsdebatten entstehen. Es wird nicht Teil dieser Thesis sein, zu klären, wer in diesem Kontext welche Rolle einnimmt. Besprochen wird vielmehr, welche Testverfahren sich mit der systematischen Erhebung

des Sprachverstehens zweijähriger Late Talker befassen. Amorosa und Noterdaeme (2003, 25) zählen eine Reihe von Diagnostikverfahren und Screening auf, die sich zur Überprüfung des Sprachverstehens eignen: Screening-Verfahren im Rahmen der U8 (im Alter von 3 ½ bis 4 Jahren), PET, SETK-3-5, HSET, PSST, MSVK (2003, 25). Die Aufzählung enthält Verfahren für den Einsatz ab dem Alter von drei Jahren. Die einzige standardisierte Erhebung des *frühkindlichen* Sprachverstehens, die Amorosa und Noterdaeme anführen, ist der *Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder* (SETK-2) für Kinder im Alter von 24 bis 35 Monaten (Amorosa / Noterdaeme, 2003, 25). Dabei handelt es sich um das psychologische Sprachscreening von Grimm (2000), bei dem Kinder durch Zeigen auf Bilder ihr Wortverstehen bei 10 Nomen (und 8 einfachen Sätzen) unter Beweis stellen sollen.

2.3 Kriterien für die Testauswahl und Beschreibung von zwei Verfahren

In diesem Kapitel werden zwei etablierte, aus der Patholinguistik und der Logopädie kommende Verfahren vorgestellt, die sich selbst als umfassende Profildiagnostik für zweijährige Kinder verstehen:

Name	Autorinnen	Erscheinungsjahr und Auflagen	Disziplin	Zentrale Items
Verfahren 1: Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen (kurz PDSS)	Christina Kauschke und Julia Siegmüller	2002 / 2009 / 2010	(Patho-) Linguistik	Rezeptiver Vortest, Wortverständnis div. Wortarten, semantische Organisation
Verfahren 2: Das Entwicklungsprofil	Barbara Zollinger	1987 / 1988/ 2015	Logopädie (Psychotherapie, Psychologie)	Triangulärer Blickkontakt, Objektpermanenz, Symbolspiel, Ich-Individuation

Tab. 2: Eckdaten der Profildiagnostik zur Erhebung von Verstehensleistungen

Zweijähriger

Beide in Tabelle 2 genannte Verfahren verkörpern im Rahmen der bevorstehenden Analyse ein typisches Beispiel für die Herangehensweise ihrer Disziplin. Beide Verfahren sind bereits geraume Zeit am Markt, die PDSS seit 2002, das Entwicklungsprofil seit 1982. Zollingers Buch über die Praxis der Erfassung und Therapie von Spracherwerbsstörungen liegt bereits in der neunten, unveränderten Auflage vor. Das Wortverstehen spielt bei beiden Verfahren eine wesentliche Rolle, beide befassen sich mit der Altersgruppe der Zweijährigen, 2;0a - 2;11a, die hier von besonderem Interesse ist. Wie bereits im Zusammenhang mit *Markern und Meilensteinen* thematisiert, werden in Österreich im Alter von 2;0a (= 2 Jahre, 0 Monate) wesentliche Meilensteine der Sprachentwicklung in den Mutter-Kind-Pass-Untersuchungen geprüft, da dem gesunden, hörenden Kind zu diesem Zeitpunkt bereits alle wesentlichen Grundlagen für die weitere Sprachentwicklung zur Verfügung stehen sollten, wobei der richtige Zeitpunkt für Frühintervention kontrovers diskutiert wird (Kauschke; In: Siegmüller, Bartels, 2006, 105). Als zentralstes Kriterium gilt nach wie vor: Late Talker ist, wer mit 2;0a weniger als 50 Wörter produziert (Sachse/Suchodoletz, 2013).

Die zwei Verfahren wurden zur Analyse ausgewählt, weil...

- ... sie die einzigen sind, die sich mit dem Wortverstehen Zweijähriger befassen.
- ...sich beide in ihren Auswertungen mit Standardisierung und statistischen Erhebungen auseinandersetzen.
- ...sie zwar unterschiedliche Zugänge formulieren, dabei aber auch vergleichbare Inhalte und Methoden besprechen und sie sich dadurch als Stellvertreter für die linguistische und logopädische Perspektive eignen.
- ...sich in der Recherchephase dieser Arbeit der Bekanntheitsgrad der beiden Verfahren in Praxen und Institutionen bestätigt hat. Quellen für diese Erkenntnis waren Gespräche, Lektüre und eine Vorstudie (Heiss, 2016), bei der im Rahmen eines Methodenproseminars bei Prof. Spitzmüller eine Fokusgruppe mit erfahrenen Logopädinnen abgehalten wurde.

Die Annahmen über die Funktion des Wortverstehens sind ohne fundierte Anhaltspunkte ein schwieriges Unterfangen. Methodische Besonderheiten bei der Testung von Zweijährigen fordern auch geschulte Fachkräfte heraus. Dies darf aber keinesfalls als Grund gelten, Zweijährige als zu beforschende und zu diagnostizierende

Gruppe auszuklammern und Eltern wegen eigener methodischer Unsicherheit auf später zu vertrösten. Es gibt Mittel und Wege. Welche Wege die PDSS und das Entwicklungsprofil gehen, wird in Folge kurz vorgestellt und in Kapitel 4 näher analysiert.

2.3.2 Verfahren 1: Die PDSS

Die PDSS ist ein umfangreiches, patholinguistisches Diagnostikverfahren für das Normdaten für Kinder im Alter von 2;0 bis 6;11 Jahren vorliegen. Dr. phil. Julia Siegmüller ist Psycholinguistin, Prof. Dr. Christina Kauschke ist Logopädin und Linguistin. Ihr erklärtes Ziel ist die qualitative und quantitative Einschätzung von expressivem und rezeptivem Sprachstand beim Verdacht auf spezifische Sprachentwicklungsstörungen (SSES) mithilfe von drei Testbüchern. Im Rahmen von Subtests ist die Einschätzung von Wortverstehen explizit ein zentrales Item zur Einschätzung vom Ausmaß einer Verzögerung im Vergleich zu den vorliegenden Altersnormen vertreten. Zur Auswertung finden sich Prozenträge, T-Werte und Meilensteinbeschreibungen im Manual. Ziel ist die Formulierung einer Prognose sowie einer (Verdachts-)Diagnose. Das Verfahren ist 2002 erstmals auf den Markt gekommen und seit 2010 in 2. Auflage in standardisierter Form erhältlich, es kann als störungs- bzw. defizitorientiert bezeichnet werden. Die Items setzen sich aus einer Kombination aus qualitativ-deskriptiven und quantitativ-standardisierten Subtests (PDSS, 2010) zusammen. Dabei sind 16 von 23 Subtests für Kinder ab zwei Jahren standardisiert.

Terminologisch ist hier interessant, dass von Verständnis, nicht von Verstehen die Rede ist, obwohl eigentlich das Verstehen (vgl. Kapitel 1) getestet wird. Auf diese Begriffsschärfe wird im Diskussionskapitel näher eingegangen.

Ebene Phonologie/ Phonetik: Aussprache, Prozesse,...	Ebene Lexikon/Semantik: expr. und rezept. Wortschatz für versch. Wortarten, Aufbau von Konzepten und Bedeutungen, Lexikonorganisation, Wortfindung und -zugriff	Ebene Syntax/Morphologie: Grammatik, Sätze, Phrasen, Morphologie (Subjekt-Verb- Kongruenz, Kasus,...)	Ebene Pragmatik: Grundlage für die Anwendung sprachlichen Wissens, Blickkontakt, turn- taking, Initiative, Response, Dialog: Kohärenz/Kohäsion, Sprechakte,...
--	--	--	--

Tab. 3: Auswirkungsebenen einer SSES laut PDSS (Siegmüller/Kauschke, 2010, 4)

In Tabelle 3 wird ersichtlich, dass die in der PDSS getesteten Bereiche den gängigen vier linguistischen Ebenen zugeordnet werden, wobei in dieser Arbeit besonders die Ebenen Semantik und Pragmatik interessante Vergleiche mit dem Entwicklungsprofil von Zollinger zulassen.

Grundsätzlich beschränkt sich die PDSS auf strukturiert zu erhebende sprachspezifische Leistungen, wobei ergänzend zu den Subtests eine Spontansprachanalyse sowie bedarfsweise die Erhebung nicht-sprachlicher Fähigkeiten empfohlen wird (PDSS, 2010, 11). Wie sich diese Herangehensweise im Vergleich zu Zollingers triadischem Konzept verhält, wird in Kapitel 4 analysiert. Die methodischen Überlegungen der Profildiagnostik fußen auf folgenden Diagnostikmodellen: Altersspannen- und Lernschrittmodell (PDSS, 2010, 7).

2.3.2 Verfahren 2: Das Entwicklungsprofil

Dr. phil. Barbara Zollinger ist Logopädin, Psychologin und Psychotherapeutin und hat mit der Erstellung ihres umfassenden Entwicklungsprofils Ein- bis Dreijähriger im *Zentrum für kleine Kinder* in der Schweiz bereits vor Jahren die Vorreiterrolle für die Diagnostik- und Therapiesituation junger Kinder übernommen. Sie diagnostiziert die frühkindliche Sprachentwicklung unter Berücksichtigung diverser entwicklungspsychologischer Parameter, z.B. der Individuations- und Spielentwicklung. Interdisziplinäre

Berücksichtigung finden dabei psycholinguistische, logopädische, entwicklungspsychologische und psychotherapeutische Parameter. Triangulärer Blickkontakt und Symbolspielfähigkeiten sind in ihrem Entwicklungsprofil zentrale Items zur Beurteilung von Sprachverstehenskompetenzen und somit bei der Früherkennung von Sprachverstehensdefiziten besonders dienlich (Zollinger, 2015). Die Methode kann als kompetenzorientiert bezeichnet werden.

Ein zentrales Ziel des Entwicklungsprofils ist die Beschreibung qualitativer Merkmale des *Sprachverständnisses* und damit die Abklärung, ob entwicklungsrelevante Kriterien im Abgleich mit dem typischen Entwicklungsalter erreicht wurden oder nicht. Sprachliche und kommunikative Wissensstrukturen bzw. kognitive Voraussetzungen werden bei der Erhebung also dezidiert mitberücksichtigt.

Im Grundverständnis ihres sprachentwicklungspsychologischen Ansatzes sind zur *‘Entdeckung der Sprache’* und somit für den Erwerb des Wortverstehens vier Bereiche nötig und zu testen:

Der praktisch- gnostische Bereich	Der symbolische Bereich	Der sozial- kommunikative Bereich	Der sprachliche Bereich
--------------------------------------	----------------------------	---	----------------------------

Tab. 4: Diagnostikbereiche des Entwicklungsprofils

Auf die Relevanz der einzelnen Bereiche für die Wortverstehenstestung wird im Analyse-Kapitel näher eingegangen. Bedeutende Diagnostikparameter, die etwas über die nötige kognitive Reifung aussagen, sind für Zollinger: Konzentration auf das Handlungsergebnis, Ich-Individuation und Objektpermanenz. Erst darauf aufbauend kann sich Symbolspiel und die Zuordnung von Wort zu Bedeutung entwickeln (2015, 27). Die Fähigkeiten, Worten Bedeutungen zuzuschreiben lässt sich im kindlichen Spiel und Interaktionsverhalten ablesen. Daran knüpfen sich die methodischen Überlegungen dieser Profildiagnostik. Die Beschreibung des gesamten Entwicklungsprofils mutet nicht wie eine Testanleitung an, sondern stellt ein umfassendes Konzept dar, das Zollinger selbst als „mögliche Form der Erfassung und Therapie“ (Zollinger, 2015, 12) beschreibt. Wer genaue Instruktionen sucht, wird hier nicht fündig. Das Buch, in dem das Entwicklungsprofil ausführlich beschrieben wird, wird mit vielen Fallbeispielen der Heterogenität von Spracherwerbsverläufen gerecht und hat eher den Charakter einer

Empfehlung als einer Testanleitung, wodurch es sich im Vergleich zu standardisierten Verfahren nicht mit Details wie Abbruchkriterien, genauen Altersnormen und dem Verkauf von genormtem Bildmaterial aufhält. Ihre Annahmen beruhen auf einer Vorgehensweise, die sie als „wissenschaftliche Erfahrung“ bezeichnet (Zollinger, 2015, 12).

Das *Setting* der Testsituation ist dabei genau vorbereitet, auf die Feinheiten wird in Kapitel 4 näher eingegangen. Jedenfalls finden zwei Termine statt, wobei der zweite der Befundbesprechung mit den Eltern dient. Die Interaktion zwischen Eltern und Kind spielt für Diagnostik, Therapie und Elternberatung eine tragende Rolle.

Wie eine Studie von Claudia Schlesiger zur sprachtherapeutischen Frühintervention von Late Talkers [sic!] zeigt (Schlesiger 2009, 26-29), lohnt sich die nähere Betrachtung des Zusammenhangs zwischen Sprachverstehen, symbolischen Fähigkeiten und Kommunikationsverhaltens vor allem hinsichtlich methodischer Überlegungen für die Diagnostik Zweijähriger. Welche dieser Diagnostikparameter die beiden vorgestellten Tests im Detail prüfen und mit welchen Methoden sie sich dem Wortverstehen nähern, wird im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse der Manuale in Kapitel 4 herausgearbeitet. In weiterer Folge soll in Kapitel 5 diskutiert werden, welche Vor- und Nachteile, welche Möglichkeiten und Schwierigkeiten sich durch die Operationalisierung dieser Parameter eröffnen.

Zum Vergleich dieser auf den ersten Blick eher ungleichen Handanweisungen und methodischen Vorgehensweisen von PDSS und Entwicklungsprofil wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring herangezogen, die im nächsten Kapitel vorgestellt wird. Auch wenn im Rahmen dieser Thesis nicht primär die Gütekriterien der Tests evaluiert werden, so ist das Hauptinteresse und somit Kontext der Analyse doch, dass Testergebnisse eine *klare Aussagekraft* liefern sollen, mit denen weiter geforscht und aus denen das weitere Procedere abgeleitet werden kann.

Kapitel 3 – Operationalisierung

3.1 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Der in Kapitel 2 vorgestellte Testkontext (sowohl das Gesundheitssystem als auch das Testsetting selbst) führt zu einer Reihe an Herausforderungen und Fragen zur Erstellung und Anwendung linguistischer und logopädischer Verfahren, zum Beispiel: Besteht weiterer Forschungsbedarf für zweijährige Late Talker und wenn ja, inwiefern? Ist es zentral, sich den Zusammenhang der Kompetenzen Lexikonzugriff und Wortverständnis genauer anzusehen (vgl. dazu Bishop 1997, 104-108) oder ist vorher eher kritische Erforschung zur Vereinheitlichung von Terminologie und Methodologie angezeigt? Wie zentral sind die Testgütekriterien Normierung / Standardisierung für individuelle Profildiagnostik? Inwieweit finden sich ähnliche oder verschiedene Herangehensweisen in den Tests, zum Beispiel im Stellenwert nonverbaler Reaktionen als Ausdruck von Verstehens-Kompetenz gegenüber altersadäquater Wortproduktionskompetenz? Nicht alle dieser Fragen werden mit dieser Analyse beantwortet werden können, aber es ist ein Anfang.

Logopädische und linguistische Tests werden in diesem konkreten Fall für dasselbe Einsatzgebiet, und zwar für die Sprachverstehens-Diagnostik zweijähriger Late Talker erstellt, die Diagnostikkonzepte verkauft und eingesetzt. Dennoch unterscheiden sie sich maßgeblich in ihrem Erscheinungsbild und ihrer Methodik. Inwiefern, soll hier angeführt / ermittelt werden. Um den Vergleich der zwei verschiedenen Tests nachvollziehbar zu gestalten, wird hier die Methode der *qualitativen Inhaltsanalyse* nach Mayring (1994) gewählt. Deren systematische und regelgeleitete schrittweise Analyse ermöglicht Zweierlei: Zum einen den Vergleich der *inhaltlichen Ebene* von Texten aus den Testmanualen sowie zum anderen die Besprechung von Zusammenhängen *zwischen* den einzelnen Analyseebenen WAS, WIE und WER, um Rückschlüsse darauf zu ziehen, welche Rolle das Wortverstehen für Linguistik und Logopädie spielt.

- 1) WAS wird am Wortverstehen konkret gemessen? Welche Testitems werden verwendet, um eine Aussage über den Entwicklungsstand des Wortverstehens zu treffen? Dabei werden unter anderem diese Begriffe und deren inhaltlich

naheliegende Ausprägungen im Text gesucht: Wortverstehen, -verständnis, -bedeutung, Blickkontakt,...

- 2) WIE wird Wortverstehen gemessen? Alle vergleichbaren Details rund um die methodische Erhebungslogik wie das Herstellen besonderer Testsettings, das Ableiten bestimmter Bewertungsmarker und das verwendete Material fallen in die *Analyseebene WIE*.

Die Zusammenhänge dieser Ebenen sollen in weiterer Folge „auf eine übergeordnete Struktur schließen“ lassen (Mayring 1994, Kontingenzanalyse, 163). Ziel ist die Reflexion der verschiedenen, übergeordneten Forschungsinteressen anhand der enthaltenen oder ausgeklammerten Items (WAS) und Messmethoden (WIE) in linguistischer und logopädischer Wortverstehens-Diagnostik.

Der Vokabelerwerb bei SLI/SSES-Kindern ist mangelhaft ausgeprägt (Bishop 1997, 113). Für die in diesem Zusammenhang vielfältigen Erklärungen und am Ende widersprüchlichen bzw. unvereinbaren Forschungsergebnisse thematisiert Bishop das fehlende Verständnis der beiden Perspektiven Linguistik und Logopädie füreinander. Auch deshalb soll hier beachtet werden, was diese beiden hinsichtlich Herangehensweise und Methodenwahl verbindet oder trennt. Von der Annahme ausgehend, dass grundlegend verschiedenes Verständnis sich in Form von uneinheitlichen Vorgehensweisen äußert, ist damit zu rechnen, dass die zwei vorliegenden Tests dieselbe Sache, nämlich die Funktion und Messung von Wortverstehens-Kompetenz auf verschiedene Art betrachten und bearbeiten. Ein gewisses Maß an Austausch zwischen Theoriebildung und praktischer Anwendung ist für interdisziplinäres Miteinander und Zusammenarbeiten gewiss zuträglich. Verständnisprobleme zwischen Disziplinen beginnen naturgemäß bei der gängigen Terminologie und im Grundverständnis bezüglich der Notwendigkeit von Testinhalten (WAS) und -methodik (WIE). Um sich diesem Umstand anzunähern, und in weiterer Folge Vorschläge unterbreiten zu können, die bei der logopädischen Betrachtung patholinguistischer Tests und bei der linguistischen Analyse logopädisch erhobener Daten verständnisförderlich erscheinen, ist durch die Reflexion der Testinhalte und der Erhebungslogik von Interesse, eine gemeinsame Perspektive aus linguistischen und logopädischen Methoden und Inhalten zu formulieren.

Die Zuordnung der Aspekte zu den jeweiligen Ebenen wird mithilfe sogenannter Ankerbeispiele (Tab. 4.1 in Kap.4), die sich durch ihre markante Beschaffenheit auszeichnen, nachvollziehbarer und erleichtert.

3.2 Erste Vorbereitungen und methodische Grundlagen für die qualitative Inhaltsanalyse

Als methodisches Gerüst für die bevorstehende Analyse der Testmanuale dient die *qualitative Inhaltsanalyse* nach Mayring (1994). Sie stellt ein gängiges Instrument zur Textanalyse und -interpretation dar, bei dem vom Analysetext auf weitere Bestandteile der Kommunikation geschlossen werden kann. So kann auf den subjektiven Bedeutungshintergrund des Kommunikators (Perspektive) geschlossen werden (Mayring, 1994, 159, 162) bzw. ein Vergleich der enthaltenen Perspektiven angestellt werden. Die zwei vorbereitenden Schritte sind folgende (Mayring, 1994, 169-172):

- 1) Im ersten Vorbereitungsschritt werden Kategorien angelegt: Die Kategorien entsprechen den Anteilen (= Ebenen) der Forschungsfrage: vor der Analyse werden den Ebenen WAS und WIE mittels Ordnungskriterien Aspekte zugeordnet (kodiert). Die Auswahl der Stellen orientiert sich an der theoretischen Fundierung der ersten Thesis-Kapitel. Es wird definiert, welche Materialteile welcher Ebene angehören, die Zuordnung soll mit sog. Ankerbeispielen (Mayring 1994, 170) erleichtert werden.
- 2) Der zweite Vorbereitungsschritt identifiziert die Analyseeinheiten. Die Texte, die zur Auswahl stehen, enthalten schon naturgemäß *konträre Perspektiven* zum Thema Wortverstehens-Diagnostik, weisen aber grundsätzlich beide darauf hin, dass der *Messung rezeptiver Leistungen* in Tests ein wesentlicher Stellenwert zukommt. Diese beiden Umstände sollten bei der Identifikation von Textstellen besondere Berücksichtigung finden. Es liegen in beiden Verfahren Textstellen vor, die Aussagen über WAS und das WIE enthalten: Dabei handelt es sich um umfassende Textstellen aus den *Einführungskapiteln* zu zugrundeliegenden theoretischen Konzepten und methodischen Modellen sowie um *Handanweisungen* zur konkreten Erhebungsmethodik und in Listenform vorliegenden Items und Subtests. Dadurch setzt sich das Analysekorpus aus

verschieden großen Kodiereinheiten zusammen, es wird sowohl auf Wortebene nach Begriffen wie *Wortverstehen* und Wortverständnis als kleine Kodiereinheiten gesucht, als auch ganze Themen und Konzepte auf Textebene als große Kodiereinheiten in das Analysekorpus aufgenommen.

Wenn diese beiden vorbereitenden Schritte abgeschlossen sind, kann die Analyse (siehe Kap.4) durchgeführt werden. Dafür steht ein Mix aus den Techniken *typisierende Strukturierung* und *Kontingenzanalyse* zur Auswahl.

- Die Technik der „typisierenden Strukturierung“ (Mayring, 1994, 170) geht so vor, dass an der Forschungsfrage abgeleitete markante Ausprägungen im Textmaterial aufgespürt und näher beschrieben werden.
- Die für qualitatives Vorgehen erstellte Kontingenzanalyse besteht hier in der Zusammenschau von Textbestandteilen und Kategorien. Wie bereits erwähnt erlaubt diese Vorgehensweise dann den Rückschluss auf übergeordnete Strukturen.

Weitere zwei Gütekriterien sind für die Analyse-Auswertung wichtig: einerseits die theoretische Fundierung (die sich aus Kap. 1 und 2 ergibt) des Ebenensystems und andererseits die nachvollziehbare und wiederholbare Vorgehensweise der Analyse. Ein Qualitätsmerkmal der qualitativen Inhaltsanalyse ist die ordnungsgemäße Auswertung von zwei voneinander unabhängigen Auswertern (Mayring, 1994, 162). Da aber nur die Autorin als Auswerterin verfügbar ist, ersetzt die Betreuerin mittels Beurteilung der Arbeit die verlangte Interkoderreliabilität.

3.3 Analyse: Methoden, Korpus, Ebenen und Kodiereinheiten

Aus der vorangegangenen theoretischen Abhandlung und Kapiteleinleitung ergeben sich die strukturgebenden Ebenen WAS und WIE für die Analyse. Die Disziplinen, die hier ihr Wissen zum WAS und WIE einbringen verkörpern dabei die Perspektiven. Wie bereits einleitend besprochen, stellt diese Analyse eine interdisziplinäre Zusammenschau von zwei Perspektiven dar.

Aus allen Analyseaspekten bzw. Ausprägungen der zwei beschriebenen Analyseebenen im Text ergibt sich ein Gesamtkorpus, in dem alle Fundstellen (Mayring 1994, 170) verschiedenfarbig markiert und Kernaussagen stichwortartig notiert werden. Die nun folgende Materialanalyse erfolgt in mehreren Durchgängen. So werden zu Anfang die kleinsten Kodiereinheiten wie punktgenau treffende Termini gesichtet und markiert. In weiteren Durchgängen wird nach größeren Zusammenhängen wie z.B. semantisch nahen Begriffen gesucht und ein Zusammenhang zwischen bereits gefundenen und sich neu auftuenden Markierungen im Kontingenz strukturiert und analysiert. Die Strukturierung erfolgt mittels Sammlung und Zuweisung von inhaltlich relevanten Materialtypen.

Das Beschriften der Textstellen und das Zuteilen der Inhalte geht in einem ersten handschriftlichen Durchgang so vor sich: Jeder Ebene wird eine farbige Zahl zugeordnet: die blaue 1 wird jenen Textstellen zugeordnet, die zur WAS-Ebene passen, also inhaltlich relevante Begriffe wie Wortverstehen und -verständnis und damit verknüpfte Begriffe sowie Testkontext und -komponenten. Zu Ebene 2 werden jene Textstellen mit roter Farbe zugeordnet, die sich mit dem WIE, also der konkreten Erhebungslogik des Tests befassen. Erkenntnisse aus der ersten Materialsichtung werden mittels Randnotizen dokumentiert, um für die bevorstehende Analysedurchgänge berücksichtigt werden zu können. Als Analysematerial (siehe Anhang) lassen sich Textstellen im Umfang von 8 A4-Seiten aus der PDSS und 15 A4-Seiten aus dem Entwicklungsprofil identifizieren:

- Die Textstellen der PDSS finden sich in einem Testmanual, die Bilder dazu in einer Mappe und auf Fotokarten. Die zu analysierenden Kapitel sind: 1, 2, 3 und 5.
- Die Textstellen zum Entwicklungsprofil werden aus einem Buch entnommen. Zu analysieren sind die Kapitel 2.3, 3.2, 4, 4.24 sowie die Anhänge 2 und 3, denen die 4 Bereiche des Entwicklungsprofils (A, B, C, D) ausführlich beschrieben sind.

Bereits an dieser Stelle fällt die Verschiedenartigkeit der Art und Ausführlichkeit des Analysematerials auf. Diese Verschiedenartigkeit erschwert einerseits die Vergleichbarkeit, erscheint aber gleichzeitig charakteristisch für die die Differenzen zwischen patholinguistischer und entwicklungspsychologischer Betrachtungsweise.

Die Markierungen in folgender Kodierung zeigen exemplarisch, dass viele Textteile Informationen über beide Analyseebenen enthalten, auch wenn dies nicht gleich auf den ersten Blick zu erkennen ist. Zur besseren Vergleichbarkeit werden die Textteile in Ebenen und Themen (FS) unterteilt und getrennt voneinander analysiert. Am Ende werden Zusammenhänge hergestellt und diskutiert (Kapitel 5 Ergebnisse und 6 Diskussion)

„Darüber hinaus ist das Verfahren auf sprachspezifische Leistungen¹ beschränkt, nicht-sprachliche Fähigkeiten sollten bei Bedarf eigens² überprüft werden.“ (PDSS-FS, 2010, 11)

Kodiert wird diese Textstelle mit den genannten Farben in der Reihenfolge WAS¹, WIE² weil sie in erster Linie eine Aussage darüber trifft, dass sprachspezifische Leistungen getestet werden, was der Ebene WAS zuordenbar ist. Die Autorinnen der PDSS bezeichnen ihren Test hier selbst als „das Verfahren“, im Entwicklungsprofil ist hingegen von „Abklärung“ die Rede. In erster Linie werden Fundstellen gesucht, die zentrale Standpunkte (Perspektiven) zu Testinhalten und methodischen Vorgehensweisen von Wortverstehensdiagnostik enthalten. In diesem Beispiel findet sich zuletzt ein knapper Verweis zu weiterführender Methodik mit dem Wort. In einer späteren Textstelle wird dieses „eigens“ als Spontansprachanalyse expliziert, was erklärt warum es sich im weitesten Sinne darauf bezieht, WIE eine weitere Testung aussehen könnte. Diese Fundstelle ist für sich alleine stehend schwach, bedeutet jedoch in weiterer Folge in Zusammenschau mit dem übrigen Analysekorpus den Hinweis auf einen zentralen methodischen Aspekt, nämlich die Grenzen der in der PDSS vorgestellten Methodik.

Wenn nicht auf den ersten Blick eindeutig ist, welcher Ebene die Textstelle zuordenbar ist, so werden die markanten Teile der Textstelle farblich kodiert. Zuerst wird diejenige Kategorienzahl notiert, die mehr zutrifft und danach jene, die weniger zutrifft. Farbige Kodierungen und Kategorienzahlen finden sich nur in der ersten handschriftlichen Analyse-Fassung. In dieser Fassung wird der Fokus von Fundstellen nur mehr durch Unterstreichungen deklariert.

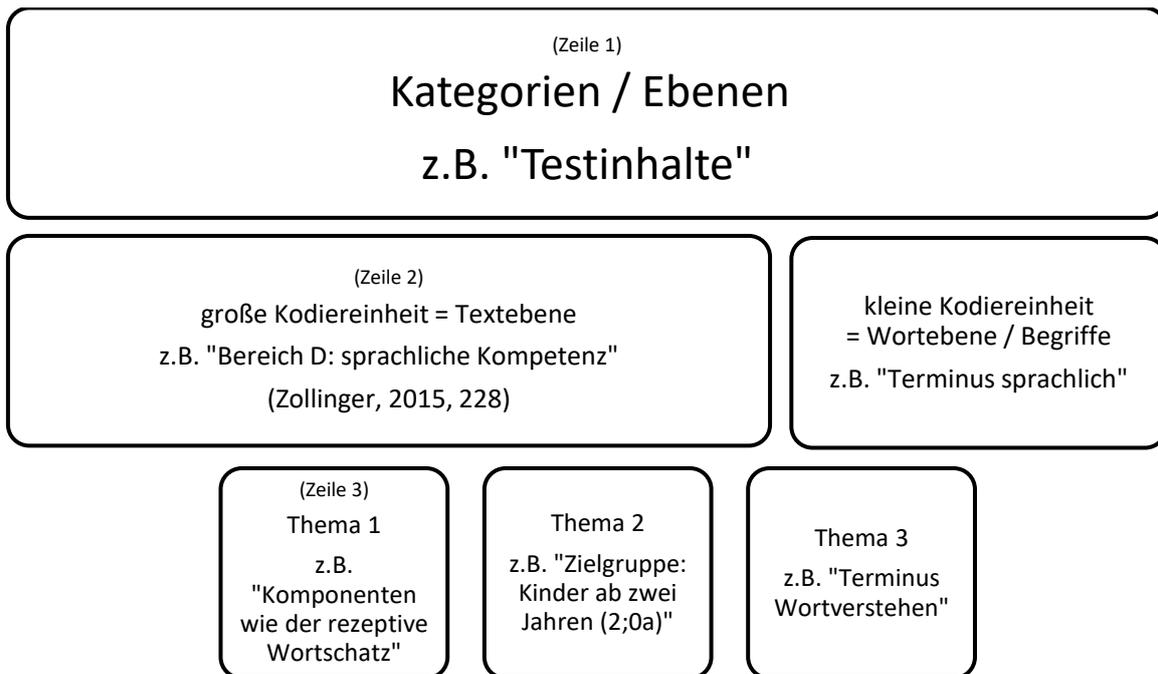


Abbildung 2: Analysevorgehen am Beispiel der Testinhalte

Abb. 2 stellt eine Visualisierung der Analyseschritte dar. Zuerst werden markante Ausprägungen im Textmaterial einer Ebene aufgespürt und in Form von WAS oder WIE näher beschrieben bzw. zugeordnet (Zeile 1 in der Grafik). Dieser Vorgang entspricht dem in Kapitel 3 vorgestellten Vorgang der *typisierenden Strukturierung*. Nun wird mittels Kontingenzanalyse vorgegangen: das Analysekorpus wird in große und kleine Kodiereinheiten (Text- und Wortebene) zerlegt, was in der Grafik in Zeile 2 abgebildet ist. Nachdem nun das Kontingent bestimmt und unterteilt ist, erlaubt eine weitere Durchsicht des Analysekorpus eine Aufteilung in Themenblöcke (in weiterer Folge auch als Fundstellen, kurz FS, bezeichnet). Das wiederum ermöglicht am Ende der Analyse den Rückschluss auf übergeordnete Strukturen und Zusammenhänge. Zwischen den Zeilen steht immer die Beurteilung der Relevanz hinsichtlich der Forschungsfrage: Welche Rolle spielt das Wortverstehen in der Sprachdiagnostik zweijähriger Late Talker aus linguistischer und logopädischer Perspektive?

Wenn sich Textstellen eindeutig und explizit mit der Rolle des Wortverstehens auseinandersetzen, so sind sie *in erster Linie* für die Analyse bedeutsam. Schon beim Zusammenstellen des Analysekorpus ist klar, dass das Verstehen selten expliziert, aber dafür häufig mitgemeint ist, daher finden sich viele Textstellen erst bei einer vertieften inhaltlichen Suche, die dann unter Suchkriterien „*in zweiter Linie*“ fallen. Es wird also in

seiner Bedeutsamkeit eher *nach* der Produktionsleistung gereiht bzw. als Randthema abgehandelt. Wenn darin zentrale Aussagen für die Beantwortung der Forschungsfrage enthalten sind, werden diese Textstellen ebenfalls zur Analyse herangezogen. So findet sich z.B. der *Subtest zur Begriffsklassifikation* in der PDSS oder das Item *Ich-Sagen* im Entwicklungsprofil bei den Suchkriterien, die sich erst „*in zweiter Linie*“ als relevant herauskristallisiert haben. In erster Linie wird nach eindeutigen Textstellen gesucht. Zu jedem Kapitelbeginn der beiden Analyse-Ebenen TESTINHALTE (WAS) und ERHEBUNGSLOGIK (WIE) sind die zentralen Suchbegriffe explizit in Tabellenform vorgestellt und zwar in zwei Spalten: die erste für die Suchbegriffe erster und die zweite für die Suchbegriffe zweiter Instanz. Nachdem nun alle Vorbereitungsarbeiten abgeschlossen sind, kann die konkrete Analyse beginnen.

Kapitel 4 – Analyse

Nun werden zuerst die Testinhalte (WAS-Ebene) und dann die methodische Erhebungslogik (WIE) der in Kapitel 2 beschriebenen Diagnostikverfahren PDSS und Entwicklungsprofil analysiert. Die folgenden Ankerbeispiele (Tab. 4.1) in Form besonders markanter und eindeutiger Kodierungen sollen eine Hilfestellung bei der Zuordnung von Textstellen zur jeweiligen Analyseebene darstellen, unterstrichene Stellen verdeutlichen dabei Fokus und Grund für die Zuordnung:

	Ankerbeispiele aus der PDSS	Ankerbeispiele aus dem Entwicklungsprofil
1, WAS	Nach den Subtests für die Wortproduktion folgen die Subtests zur <u>Begriffsklassifikation</u> und zum <u>Wortverständnis</u> . (PDSS, 2010, 16)	In der Beobachtung von Kindern im zweiten Lebensjahr ist der <u>trianguläre Blickkontakt</u> das zentrale Merkmal jedes einzelnen <u>kommunikativen Ereignisses</u> . (Entwicklungsprofil, 2015, 59)
2, WIE	[...] Kombination aus <u>quantitativen</u> und <u>qualitativen</u> Vorgehensweisen [...] Ergänzend zu den <u>Subtests</u> ist es empfehlenswert, eine <u>Spontansprachanalyse</u> durchzuführen. (PDSS, 2010, 11)	<u>Nachdem</u> ich das Kind und [...] beide Eltern <u>begrüsst</u> habe, <u>leite</u> ich die <u>Abklärung ein</u> und <u>sage</u> : „ <u>Ich werde nun mit dem Kind spielen; dabei beobachte ich</u> , wie es mit den Dingen umgeht, was es besonders gerne tut, <u>wie</u> es mir seine Wünsche <u>mitteilt</u> und ob es meine <u>Wörter und Sätze verstehen</u> kann.“ (Entwicklungsprofil, 2015, 87)

Tab.4.1: Ankerbeispiele als Kodierhilfe

Im nächsten Schritt wird in beiden Testverfahren das in Kapitel 3 umrissene Analysekörpus auf Wort- und Textebene nach Suchbegriffen durchsucht. Mittels dieser festgelegten Suchbegriffe werden zur Forschungsfrage passende Fundstellen aus dem Analysekörpus extrahiert. Dieser Vorgang der *typisierenden Strukturierung* und *Kontingenzanalyse* ermöglicht das Herausarbeiten zentraler Aussagen zu Unterschieden und Gemeinsamkeiten der beiden Verfahren. Die PDSS verkörpert bei dieser interdisziplinären Zusammenschau von Testinhalten und Erhebungslogik die linguistische Perspektive auf die Rolle von Wortverstehen in der Diagnostik für zweijährige Late Talker während das Entwicklungsprofil die logopädische Perspektive einnimmt.

Im Folgenden stellen die Fundstellen (FS) stets direkte Zitate aus der PDSS und dem Entwicklungsprofil dar. Diese werden der Lesbarkeit zuliebe durch spezielles Format hervorgehoben. Die FS werden ohne Anführungszeichen, dafür eingerückt in etwas kleinerer Schriftgröße mit Quellenangaben in leicht abgekürzter Variante, und zwar in dieser Form angeführt: (PDSS, Seitenanzahl) oder (Entwicklungsprofil, Seitenzahl). Die FS werden außerdem fortlaufend nummeriert und enthalten bei Bedarf Hervorhebungen der zentralen Aussagen in Form von unterstrichenem Text. In den originalen Texten gibt es keine unterstrichenen Wörter. Unterstreichungen sind also immer Teil einer Hervorhebung für Analysezwecke, niemals Teil des Originaltextes. Sonst werden an den Fundstellen keine weiteren Veränderungen vorgenommen, sondern direkt und genau zitiert, was unter anderem in Schreibweisen aus einer veralteten Rechtschreibregelung auffällt.

4.1 Analyse der Testinhalte

Zur Analyse dieser Ebene werden nun mit den in Tab. 4.2 angeführten Suchbegriffen zentrale FS (Fundstellen) erarbeitet:

	In erster Linie	In zweiter Linie
1, WAS	<p>Große Kodiereinheit (Textebene):</p> <ul style="list-style-type: none"> • sprachlich, nichtsprachlich <p>Kontext:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Linguistische Ebenen • Kompetenzbereiche der Sprachentwicklung • Komponenten des Wortverstehens <p>Kleine Kodiereinheit (Wortebene):</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Wortverstehen</u> • Wortbedeutung • frühkindlich, Zweijährige 	<p>Große Kodiereinheit (Textebene):</p> <ul style="list-style-type: none"> • semantische Organisation, mentales Lexikon,... <p>Kleine Kodiereinheit (Wortebene):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Testziel für zweijährige Late Talker (Zielgruppe) • Symbolspiel • Handlungsergebnis • Ich-Individuation, Ich-Sagen • triangulärer Blickkontakt • Begriffsklassifikation / Begriffsbildung • <u>Wortverständnis</u> • Kommunikation

Tab.4.2: Suchbegriffe WAS-Ebene

Auf Wortebene ist, wie in Tab 4.2 unterstrichen, die zentralste Frage nach dem Testinhalt, ob Wortverstehen oder Wortverständnis getestet wird und wie die Begriffe definiert und verwendet werden. Dabei wird in erster Linie nach dem Wortverstehen im Sinne von „prozesshafte(r) Verarbeitung einer gehörten sprachlichen Äußerung“ gesucht.

Auf Textebene gilt es, herauszufinden, welche Kompetenzen für eine Aussage über das Wortverstehen herangezogen werden (z.B. Begriffsbildung oder Begriffsklassifikation) und welchen Bereichen diese zugeordnet sind (z.B. symbolische Kompetenzen oder Lexikon/Semantik). Wie die zwei Tests diese Komponenten instrumentalisieren, wird im Anschluss bei der WIE-Analyse untersucht.

Die nächsten drei Unterkapitel (4.1, 4.2 und 4.3) enthalten FS aus beiden Tests zu drei Themen:

- 1) Die verwendeten Termini, z.B. das Wortverständnis,
- 2) deren Kontext, dazu gehört z.B. die linguistische Ebene Lexikon,
- 3) und die Komponenten, die in diesem Beispiel das Wortverständnis im Rahmen des Lexikons ausmachen, z.B. Wortarten (Nomen, Verben,...).

Alle Themen ergeben die Antwort auf die Frage „Was wird gemessen?“ oder anders ausgedrückt: „Über welche sprachlichen Strukturen wird eine Aussage angestrebt und wie werden diese bezeichnet?“

Beginnen wir bei Punkt eins, der verwendeten Terminologie.

4.1.1 – Thema 1: die Termini WV und (nicht-)sprachlich

Neben den zentralen Begriffen *Wortverstehen* und *Wortverständnis* tauchen im Analysekorpus auch die Termini *sprachlich* und *nichtsprachlich* wiederholt auf.

Wortverstehen und Wortverständnis

Der Begriff Wortverstehen ist nur in Form von „*Verstehen* von Wörtern“ enthalten. Der Terminus Wortverständnis wird in beiden Verfahren gleichermaßen verwendet. Da kein Verfahren eine explizite Definition angeführt, kann einerseits vermutet werden, dass *Wortverständnis* und *Wortverstehen* als Synonyme verwendet werden, oder dass sich Unterschiede in der Terminologie nur indirekt aus den folgenden Analysethemen, wie z.B. den Komponenten von WV und den damit verknüpften Test-Items, ableiten lassen. Folgende Fundstellen lassen sich zum Begriff Wortverständnis finden:

Die PDSS enthält folgende Subtests zum Wortverständnis diverser Wortarten (welche das sind, wird in Thema 4 analysiert).

Im Rahmen des Entwicklungsprofils wird das Wortverständnis im Bereich „*sprachliche Kompetenzen*“ und zugleich als Teil der Wortproduktion und jeder sprachlichen Kommunikation besprochen:

FS1 Die Beziehung zwischen Sprachproduktion, Verständnis und sprachlicher Kommunikation kann so ausgedrückt werden: man kann Wörter sprechen, ohne sie zu verstehen; man kann die Wörter dem Anderen aber nur dann mitteilen, wenn man sie versteht. Die sprachliche Kommunikation ist also immer ein Spiegel des Sprachverständnisses. (Entwicklungsprofil, 56)

Im Allgemeinen geht das Entwicklungsprofil bei der Testung nicht gezielt auf einzelne Wortarten ein, es schafft aber eine Testsituation (mehr dazu bei Thema 5) in der alle Wortarten Platz finden können.

FS2 Ab dem dritten Lebensjahr rufen die Wörter der Anderen beim Kind erste Vorstellungen hervor, und es entdeckt, dass seine Wörter vom Anderen verstanden werden können. Das Wort bekommt dadurch seinen eigenen Stellenwert, d.h. es ist nicht mehr nur Begleitung von Tätigkeiten und Interaktionen, sondern es steht für sich und wird in seiner Bedeutung sehr ernst genommen. (Entwicklungsprofil, 50-51)

Das Entwicklungsprofil konzentriert sich eher auf das *Wortverständnis*, die Wortformen sind dabei nachrangig. Der Bedeutungsinhalt von Wörtern und vor allem die Tatsache, dass Wörter Bedeutungen tragen, ist vordergründiges Testinteresse. Somit ist für das Entwicklungsprofil, die eingangs mit nichtsprachlichen Leistungen in Verbindung gesetzte Lexem-Ebene zentraler, während sich die PDSS eher auf die Lemma-Ebene konzentriert. In beiden Verfahren wird dies aber nicht expliziert.

Aufschluss darüber, aus welchen Komponenten sich das Wortverständnis bzw. Wortverstehen aus Sicht von PDSS und Entwicklungsprofil zusammensetzt findet sich bei Thema 3.

sprachlich und nichtsprachlich

Die Begriffe *sprachlich* und *nichtsprachlich* sind in beiden Verfahren im Zusammenhang mit den Auswirkungsebenen von Sprachstörungen und bei der Besprechung der Therapieziele zu finden, Varianten davon sind: verbal, produktiv, vorsprachlich, rezeptiv und non-verbal.

Für das Entwicklungsprofil stellt das Sprachverständnis „die Brücke zwischen der vorsprachlichen und sprachlichen Kommunikation“ dar (Entwicklungsprofil, 58). In diesem Zusammenhang wird auch in eine „erste non-verbale Phase“ und eine „zweite verbale Phase“ unterschieden (Entwicklungsprofil, 68).

Die non-verbale Phase erfolgt also chronologisch gesehen zuerst. Therapieziele sind sowohl verbale als auch nonverbale Aspekte:

FS3 Ziel emanzipatorischer Rehabilitation sprachbehinderter Menschen [ist] die Herstellung oder Verbesserung verbaler Kommunikationsfähigkeit. (Entwicklungsprofil, 95)

FS4 Das Ziel der Therapie ist dann erreicht, wenn das Kind diese Lust wieder entdeckt hat, d.h. wenn es den Anderen nonverbal oder verbal Fragen stellt und sich im Spiel mit den Gegenständen auseinandersetzt. (Entwicklungsprofil, 99)

Die PDSS steckt hingegen ab, nur für den sprachspezifischen Bereich zuständig zu sein:

FS5 Darüber hinaus ist das Verfahren auf sprachspezifische Leistungen beschränkt, nicht-sprachliche Fähigkeiten sollten bei Bedarf eigens überprüft werden. (PDSS, 11)

FS6 Überprüfung der semantischen Organisation (Subtest 10: Begriffsklassifikation): Die Organisation von Wortbedeutungen steht an der Schnittstelle zwischen sprachlichem und nichtsprachlichem Wissen (Weltwissen). Die Anforderungen in der Begriffsklassifikation erfordern daher auch nichtsprachliches Wissen über Objekte. Primär wird jedoch die Fähigkeit der sprachlichen Hierarchiebildung von Objektbegriffen (in Taxonomien) überprüft. (PDSS, 35)

Das wird in der PDSS so verwirklicht, dass in den entsprechenden Subtests nur richtige, produktive Wortäußerungen und das Zeigen auf die richtigen Bilder als sprachliche Leistung gelten und geprüft werden. Die Anleitung erfolgt verbal:

FS7 Die Methodische Gestaltung der Patholinguistischen Diagnostik besteht grundsätzlich in direkten sprachlichen Aufforderungen an das Kind. Es wird eine explizite Reaktion – rezeptiv oder produktiv – vom Kind erwartet, die durch eine konkrete Anweisung vermittelt wird. (PDSS, 12)

Zur Auswertung aller sprachlichen und nicht-sprachlichen Leistungen verfolgen sowohl die PDSS als auch das Entwicklungsprofil die Strategie der „Interpretation der Ergebnisse“, ein kurzer Abriss zur Auswertung findet sich in den Fundstellen zur Erhebungslogik in Thema 5.

Im nun folgenden Thema 2 zum theoretischen Kontext sollen die zugrundeliegenden Sichtweisen erläutert und nach Verfahrenszielen und Zielgruppe der Wahl gesucht werden, um dadurch mehr Einblick in die Umgebungsfaktoren zu erhalten, welche sich

möglicherweise auf die Wahl der Terminologie und Entscheidungen der weiteren Erhebungslogik auswirken.

4.1.2 – Thema 2: Kontext und Ziele

Aufschluss über grundlegende Kontextbedingungen und Ziele der beiden Verfahren sollen jene Textstellen geben, die den theoretischen Kontext betreffen, z.B. dass linguistische Ebenen als Beschreibungsstruktur für die Testergebnisse gewählt werden. Der Umgang mit dem Wortverstehen ist in der PDSS in den patholinguistischen Ansatz eingebettet:

FS8 Diagnostik und Therapie von spezifischen Sprachentwicklungsstörungen werden hier im Rahmen eines patholinguistischen Ansatzes vertreten, der sich aus dem Paradigmenwechsel von der medizinischen zur psycho- bzw. patholinguistischen Sicht auf Sprachentwicklungsstörungen (vgl. Ellis Weismer 1993, Johnston 1993) ableitet. [...] Aufgrund der Fundierung dieses Ansatzes in der angewandten Linguistik werden sprachwissenschaftliche Kenntnisse genutzt, um die sprachlichen Aspekte von Sprachentwicklungsstörungen zu erkennen, zu bewerten und gezielt zu behandeln. (PDSS, 1)

Im Entwicklungsprofil hingegen ist die theoretische Fundierung eher entwicklungspsychologischer Natur:

FS9 Eine klare entwicklungspsychologisch fundierte Unterscheidung zwischen dem einzelnen Wort und dem Einwort-Satz hat deshalb sowohl für die Forschung eine zentrale Bedeutung (bspw. bei der Suche nach Zusammenhängen zwischen der symbolischen und sprachlichen Entwicklung), wie auch für die Praxis: äussert ein Kind nur einzelne Wörter, geht es vor allem darum, ihm zu zeigen, dass diese Wörter eine Bedeutung haben. (Entwicklungsprofil, 32)

FS10 Es gehört zu den Hauptanliegen meiner theoretischen und praktischen Arbeit, eine Grundlage für eine entwicklungspsychologische Betrachtungsweise von Entwicklungsstörungen vorzustellen. (Entwicklungsprofil, 72)

In der PDSS (Kauschke, Siegmüller, 2010) werden die Auswirkungsebenen der SSES an linguistische Ebenen geknüpft: Phonologie / Phonetik, Lexikon / Semantik, Syntax / Morphologie und Pragmatik, wobei sich die Besprechung des Wortverständnisses im Rahmen des semantisch-lexikalischen Befundes findet. Dabei soll „[...] das Verstehen und Produzieren sowie die semantische Organisation von Wörtern“ (PDSS, 30) gemessen werden. Die Beachtung diverser Wortarten soll dabei „die Dynamik der Wortartenentwicklung im Lexikonerwerb berücksichtigen“ (PDSS, 30). Die Ebene der Pragmatik nimmt eine Sonderstellung ein, wie FS11 zeigt:

FS11 die pragmatische Komponente [wird] nicht als eigenständige Auswirkungsebene einer SES behandelt, da basale kommunikative Fähigkeiten als Voraussetzung für den Erwerb sprachsystematischen Wissens auf den einzelnen Ebenen angesehen werden. [...] Pragmatische Aspekte lassen sich nicht von den anderen sprachlichen Ebenen abkoppeln, sondern sind Grundlage und Bestandteil der Anwendung sprachlichen Wissens. (S.4)

Die Ebene der Pragmatik wird somit gewissermaßen als *vorsprachlich* bezeichnet, daher liegen weder Material noch Handanweisung dazu vor. Auch die kommunikative Ebene findet in der PDSS keine Erwähnung.

Im Entwicklungsprofil sind zur *Entdeckung der Sprache* und somit für die Entwicklung und Testung des Wortverstehens vier ineinandergreifende Kompetenzbereiche relevant: 1. der praktisch-gnostische, 2. der symbolische, 3. der sozial-kommunikative und 4. der sprachliche Bereich (Zollinger, 2015, 207-234).

Während für die PDSS die Subtests für die Wortarten Nomen und Verben zentral sind:

FS12 Zentral für die Überprüfung des Wortverständnisses sind die Subtests zum Verständnis von Nomen und Verben. (PDSS, 37)

betont Zollinger (2015, 32) die zentrale Bedeutung des Entwicklungsschrittes, Wörtern eine Bedeutung zuzuschreiben:

FS13 äussert ein Kind nur einzelne Wörter, geht es vor allem darum, ihm zu zeigen, dass diese Wörter eine Bedeutung haben. (Entwicklungsprofil, 32)

Gründe dafür liefern ausführliche Fallbeispiele (Zollinger, 2015, 133-186), in denen das Persistieren von Verstehensproblemen bis ins Schulalter Thema ist. Eine mögliche *Prädiktorrolle* des Wortverstehens wird in der PDSS nicht besprochen. Im Entwicklungsprofil fällt zwar der Begriff Prädiktor nicht, Spätfolgen werden aber durchgängig wegen „den Zusammenhängen zwischen frühen Spracherwerbsstörungen und späteren Sprach-, Lern- und Verhaltensauffälligkeiten“ (Zollinger, 2015, 12) als klare Begründung für die Früherfassung spracherwerbsgestörter Kinder angeführt.

Ob die angestrebten Untersuchungsziele und die Zielgruppe der beiden Verfahren ebenso unterschiedlich sind wie die theoretischen Ansatzpunkte und das Interesse an der Vorhersage späterer Sprachentwicklung, wird sich in folgenden Fundstellen zeigen.

Ziele

Ein Ziel der patholinguistischen *Diagnostik* ist die *Diagnosestellung* einer SSES. Dieses Ziel wird mittels Symptombeschreibung, Zuordnung zu linguistischen Ebenen und Abgleich mit ungestörtem Spracherwerb inhaltlich zu spezifizieren (siehe FS14) sowie

mit einer Aussage über den Entwicklungsstand im Vergleich zu normalentwickelten Gleichaltrigen erreicht:

FS14 Die Diagnose SSES erhält ihre inhaltliche Spezifizierung durch die Beschreibung folgender zentraler Fragen: Welche sprachlichen Ebenen sind betroffen? Wie ist die Symptomatik auf jeder einzelnen Ebene zu beschreiben? Dazu werden Einschränkungen und Stärken der rezeptiven und expressiven sprachlichen Fähigkeiten ermittelt und - soweit wie möglich – in Bezug zum ungestörten Spracherwerb eingeschätzt. Eine detaillierte Beschreibung der Auffälligkeiten ersetzt dabei die Angabe von Schweregraden. (PDSS, 5-6)

Das Entwicklungsprofil interessiert sich hingegen für die Entstehungsursache einer vorliegenden Sprachstörung und geht bei der Abklärung davon aus, dass die Ätiologie einen „wichtigen Bestandteil der Beurteilung“ ausmacht (Zollinger, 2015, 93). Ihr ganzes Konzept kommt damit der häufigsten Frage der Eltern nach dem *Grund* für die Probleme des Kindes entgegen. Dabei...

FS15 handelt es sich praktisch immer um eine *Interpretation* der Beobachtungen, was auch als solche gekennzeichnet werden muss. (Entwicklungsprofil, 93)

Zollinger knüpft sogar den praktischen Ablauf der Abklärung an ihre Erkenntnis über die Ätiologie:

FS16 Ich beende die Abklärung dann, wenn ich mir eine erste Vorstellung darüber machen kann, weshalb dieses Kind nicht oder auf diese Weise spricht, weshalb es die Gegenstände so in die Hand nimmt und warum es ihnen noch keine oder gerade diese Bedeutung gibt. (Entwicklungsprofil, 89)

Zollingers ätiologischer Ansatz steht der Herangehensweise des patholinguistischen Ansatzes der PDSS entgegen.

FS17 Der patholinguistische Ansatz unterscheidet sich in seiner Schwerpunktsetzung außerdem von ganzheitlichen Ansätzen, in denen die Sprachentwicklung des Kindes als Teil eines Gefüges sozialer, psychischer, kognitiver, motorischer und anderer Entwicklungsprozesse aufgefasst wird und die therapeutische Intervention nicht notwendigerweise auf die Sprache beschränkt bleibt. Aus patholinguistischer Perspektive wird der Spracherwerb als eigenständige Erwerbsaufgabe des Kindes angesehen, wobei Interaktionen mit anderen Prozessen bestehen. (PDSS, 1)

Die PDSS grenzt sich vom Interesse an Ätiologie klar ab:

FS18 Eine auf (vermuteten) ätiologischen Kriterien beruhende Klassifikation, wie sie z.B. in der Einteilung "organische, psychische oder funktionale SSES" zum Ausdruck kommt, steht damit dem deskriptiven Charakter des patholinguistischen Ansatzes entgegen. (PDSS, 1)

Im ganzheitlichen Ansatz des Entwicklungsprofils spricht Zollinger von der großen Kunst, „die richtigen Fragen zu stellen“ und von ihrem interdisziplinären Blick:

FS19 Dabei¹ habe ich entdeckt, dass die grosse Kunst 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. (Entwicklungsprofil, 13)

Das Entwicklungsprofil ist somit für ein breites Spektrum an Entwicklungsstörungen mit dem Ziel der Erfassung spracherwerbsauffälliger Kinder einsetzbar.

Die PDSS strebt bei „bei nichtsprachlichen Auffälligkeiten, die eine Sprachentwicklungsstörung begleiten können, [...] eine interdisziplinäre Arbeit mit den therapeutischen Berufsgruppen“ an (PDSS, 2010, 1).

Die dezidierten Ziele des lexikalisch-semanticen Befundes der PDSS sind folgende:

FS20 Durch die Subtests soll festgestellt werden, welche Symptome ein Kind auf den Ebenen des Lexikons und der Semantik in der rezeptiven und expressiven Modalität zeigt. Um die Art der Störung einzugrenzen, wird das Verstehen und Produzieren sowie die semantische Organisation von Wörtern überprüft. Die Tests umfassen verschiedene Wortarten, damit die Dynamik der Wortartenentwicklung im Lexikonerwerb berücksichtigt wird. Die leitenden Fragestellungen sind:

- Gibt es Einschränkungen im Wortverständnis? Wenn ja, zeigen sich dabei wortartenspezifische Besonderheiten?
- Verfügt das Kind über eine taxonomische Organisation des semantischen Systems im Sinne einer Strukturierung nach Ober- und Unterbegriffen?
- Wie ausdifferenziert sind einzelne semantische Felder?
- Können verschiedene semantische Felder voneinander abgegrenzt werden? (PDSS, 30)

Das Untersuchungsinteresse der PDSS liegt ausschließlich auf dem eigenständigen Bild der SSES (Englisch: SLI):

FS21 Sprachentwicklungsstörungen können auch als eigenständiges Bild ohne gleichzeitiges Vorliegen von Hörstörungen, mentaler Retardierung oder schwerwiegenden sozial-emotionalen Problemen bei normalem neurologischen Befund auftreten. [...] Aussagekräftiger als eine Ausschlussdiagnose [...] ist eine psycholinguistisch fundierte deskriptive Erfassung der Symptomatik auf den verschiedenen sprachlichen Ausprägungsebenen und eine damit verknüpfte Feststellung des Störungsprofils [...] (PDSS, 3)

Auch das Entwicklungsprofil versteht sich als *Profildagnostik*:

¹ Erläuterung: 'Dabei' meint die Arbeit an der kinderneuropsychiatrischen Universitätsklinik in Rom

FS22 Um diese Ziele zu realisieren, müssen die Beobachtungen während der Abklärung in ein Entwicklungsprofil eingefügt und dann in einen grösseren Zusammenhang gebracht und miteinander verknüpft werden. (Entwicklungsprofil, 69)

Vom Ergebnis des Entwicklungsprofils ist zu erwarten, dass es für Elternberatung, Therapieentscheidung und interdisziplinäre Kommunikation verwendbar ist (vgl. dazu auch Zollinger, 2015, 69):

FS23 Zeigen die Beobachtungen während der Abklärung, dass eine Therapie sinnvoll ist, versuche ich bereits in diesem ersten Gespräch, die Ziele und Inhalte wie auch die therapeutischen Möglichkeiten zu beschreiben. (Entwicklungsprofil, 91)

Im Allgemeinen ist das den Anwendungskontext betreffende Ziele des Entwicklungsprofils die Weiterverwendung der Ergebnisse im Konzept für Diagnostik und Therapie, zu dem man Bücher erwerben und Fortbildungen buchen kann.

Eine allgemeine, den Kontext betreffende Zielsetzung der PDSS ist an die Anbindung des Verfahrens an die klinische Praxis geknüpft, wie FS24 und FS 25 zeigt:

FS24 Ziel ist, aus einer diagnostischen Aussage eine Therapieableitung zu gewinnen. (PDSS, 7)

FS25 Ein wesentliches Ziel [...] ist es, über die reine Feststellung des Vorliegens einer Störung hinaus diagnostische Aussagen zu gewinnen, aus denen eine gezielte Therapiekonzeption abgeleitet werden kann. Nur durch die Gewichtung der Symptomatik auf den sprachlichen Ebenen kann gefolgert werden, wo der Schwerpunkt der Störung und damit ein sinnvoller Ansatzpunkt für die Therapie liegt. [...] wie sie z.B. mit der Patholinguistischen Therapie (PLAN, Siegmüller, Kauschke, 2006) ausgearbeitet wurde. [...] bestens geeignet sind, um den stagnierten Spracherwerb wieder anzustoßen und das Profil zu synchronisieren. (PDSS, 12)

Eine Erwartung an das Ergebnis ist also die Weiterverwendbarkeit für das Therapiekonzept PLAN.

Ein Ziel des Entwicklungsprofils ist die Einschätzung der Bedeutung einzelner Kompetenzen innerhalb und für die individuelle Entwicklung. Dabei werden insbesondere Zweijährige als Zielgruppe definiert, wie die folgenden FS zeigen:

ZIELGRUPPE

Die Zielgruppe des Entwicklungsprofils sind Kinder mit einem Entwicklungsalter von ein bis drei Jahren:

FS26 Das Profil stellt die Entwicklungsphase vom Ende des zweiten zum dritten Lebensjahr in den Mittelpunkt der Beobachtungen [...] Damit eignet es sich am besten für die Erfassung und Beschreibung von Kindern, deren Schwierigkeiten innerhalb dieses Entwicklungsalters liegen. (Entwicklungsprofil, 80)

Auch wenn die PDSS konkret für Vorschulkinder mit SSES entwickelt und nachträglich für Zweijährige normiert wurde, wird dort der Begriff *Entwicklungsalter* verwendet.

FS 27 Auch bei der Überprüfung eines Lernschrittes sollte jedoch ein Bezug zu empirischen Daten aus dem ungestörten Spracherwerb hergestellt werden, indem durch die Erhebung von ungestörten Kontrollstichproben festgestellt wird, zu welchem Zeitpunkt Kinder Entwicklungsmeilensteine durchlaufen und welche individuelle Varianz dabei zu erwarten ist. Wie Yule (1987) betont, schaffen derartige Daten über den ungestörten Spracherwerb die Vergleichsdimension für die Bestimmung eines sprachlichen Entwicklungsalters. (PDSS, 9)

Dass hier die *individuelle Varianz* angesprochen wird, erinnert an die Meilensteinbesprechung im Theoriekapitel und daran, dass die PDSS vordergründig den Erkenntnisgewinn zugunsten allgemeingültiger Aussagen und künftiger Normwerte anstrebt.

Die primäre Zielgruppe der PDSS sind Vorschulkinder mit SSES bzw. SLI, die wie folgt definiert wird:

FS28 Es zielt darauf ab, die sprachliche Symptomatik bei spezifischen Sprachentwicklungsstörungen im Vorschulalter auf allen Ebenen zu erfassen. (PDSS, 6)

Der entsprechende Begriff *Specific Language Impairment* (SLI) wird im angloamerikanischen Raum [...] als Terminus für Kinder, die "in jeder Hinsicht außer der Sprache normal erscheinen" [...] verwendet. [...] (PDSS, 3)

Für Kinder, die keine SSES / SLI aufweisen, sondern eine sog. umschriebene Sprachentwicklungsstörung oder eine Sprachstörung im Rahmen anderer Erkrankungen schlagen die Autorinnen eine modifizierte Vorgehensweise vor:

FS29 Die vorliegende Diagnostikkonzeption zielt vorrangig auf Kinder mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen ab, obwohl eine – ggf. modifizierte – Verwendung auch bei Kindern mit eingebetteten Sprachentwicklungsstörungen möglich ist. (PDSS, 1)

FS30 Der Blick hin zur Mutter (...) bildet den eigentlichen Ursprung der Sprache [...]. 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). (Entwicklungsprofil, 20)

Zollinger spricht nicht direkt vom *Late Talker*. Der Profilcharakter des Entwicklungsprofils ist kompetenzorientiert (Zollinger, 2015, 70), Merkmale für

auffällige Entwicklungen werden in Form 'spezieller Beobachtungen' ausführlich besprochen:

FS31 Für jeden Bereich sind auch einzelne spezielle Beobachtungen zu Handlungs- und Kommunikationsformen aufgeführt, welche innerhalb der normalen Entwicklung nicht oder nur selten vorkommen. (Entwicklungsprofil, 69)

Die Zielgruppe des Entwicklungsprofils inkludiert explizit alle Kinder mit Entwicklungsstörungen:

FS32 Die Basis für die Entwicklung des Sprachverständnisses bildet der referentielle Blickkontakt als erste Form der Verbindung zwischen der Personen- und Gegenstandswelt. Da dieser nur zustande kommt, wenn das Kind eine gewisse Sicherheit im Umgang mit den Dingen und Personen erreicht hat, ist er bei allen Kindern gefährdet, deren Entwicklung aufgrund organischer oder sozialer Faktoren beeinträchtigt ist. (...) In der Beobachtung von Kindern im zweiten Lebensjahr ist der trianguläre Blickkontakt das zentrale Merkmal jedes einzelnen kommunikativen Ereignisses. (Entwicklungsprofil, 59)

Triangulärer Blickkontakt und die Erkenntnis, dass Wörter etwas in der Welt der Dinge und Personen bewirken sind wertvolle Erfahrungen und Anreiz für weiteres Lernen. Diese beiden wichtigen Entwicklungsschritte sind...

FS33 bei fast allen Kindern mit Entwicklungsstörungen verzögert. [...] Wenn die produzierten Wörter aber nichts bewirken, besteht auch kein Anlass, aktive Formen wie das Fragen zu entwickeln, um die Sprache zu erweitern und besser kennenzulernen. Die Anzahl der produzierten Wörter bleibt deshalb oft bis zum Alter von drei Jahren beschränkt auf fünf oder zehn; man bezeichnet dies als „verspäteten Sprechbeginn“. (Entwicklungsprofil, 60)

Auch darin, wie viel Zeit und Raum der Analyse des Wortverstehens in der Abklärungssituation gewidmet wird, unterscheiden sich die Verfahren. Bevor dieser Aspekt aber genauer analysiert wird, werden in Folge Fundstellen zu den einzelnen Komponenten des Wortverstehens aus Sicht der beiden Verfahren gegenübergestellt.

4.1.3 – Thema 3: Komponenten

Wesentlicher Bestandteil des Wortverstehens und somit Teil der Abklärungen sind folgende Komponenten:

Sowohl PDSS als auch Entwicklungsprofil interessieren sich, wie aus Thema 1 hervorgeht, aus unterschiedlichen Blickwinkeln für denselben Inhalt, nämlich den Bedeutungsaspekt des Wortverstehens an der Schnittstelle zwischen sprachlichem und nichtsprachlichem Wissen.

FS34 Primär wird jedoch die Fähigkeit der sprachlichen Hierarchiebildung von Objektbegriffen (in Taxonomien) überprüft. Mit der Aufgabe zur Begriffsklassifikation wird der extensionale Aspekt eines Oberbegriffes (Hyperonyms) getestet.“ (PDSS, 35)

Die Fähigkeit, Worten Bedeutung zuzuschreiben wird aus patholinguistischer Sicht gemessen, um eine Aussage über die Fähigkeit zur Begriffsklassifikation zu treffen (PDSS, 2010, 35).

Außerdem zielen die im Wortverständnistest verwendeten semantischen nahen und weiten Ablenker darauf ab, eine Aussage über den Differenziertheitsgrad von Wortbedeutungen und Sicherheit in der semantischen Organisation eines Kindes zu erhalten, siehe FS35:

FS35 Eine hohe Anzahl semantisch weit entfernter Ablenker weist auf einen undifferenzierten Aufbau von Wortbedeutungen und eine noch unsichere semantische Organisation hin. (PDSS, 37)

Auswirkungsebenen

Das Entwicklungsprofil betrachtet die Bedeutungszuschreibung als zentralen Entwicklungsschritt und Schlüsselkompetenz bei der *Entdeckung der Sprache*. Sowohl nonverbale als auch verbale Bereiche werden als **Auswirkungsebenen** von Sprachverständnisstörungen angenommen:

FS36 Störungen des Sprachverständnisses äussern sich in Abhängigkeit des Entwicklungsalters und der sprachlichen Fähigkeiten in zwei Formen: In einer ersten *non-verbale* Phase sind vor allem Handlungen aufgrund von Schlüsselwort-Interpretationen sowie ein verspäteter Sprechbeginn zu beobachten. In der zweiten *verbale Phase* drückt sich die Sprachverständnisstörung häufig durch eine Diskrepanz zwischen Form und Inhalt aus. Das Kind äussert sich, indem es mit *Passe-part-tout*-Wörtern auf die gegenwärtige Situation hinweist und es interpretiert Äusserungen Anderer aufgrund von Schlüsselwörtern, überdeckt Unsicherheiten durch „Ja-Sagen“ und „stereotype“ Fragen. Viele Kinder beherrschen die formalen Aspekte einer Kommunikation, interessieren sich jedoch wenig für den Inhalt von Äusserungen. Sie scheinen die Möglichkeit, über die Sprache die Welt erobern und verändern zu können, noch nicht entdeckt zu haben (vgl. auch *Piperno/ Maurizi/ Levi* 1992). (Entwicklungsprofil, 68)

Hinweise auf Wortverständnisprobleme und somit relevante Komponenten zur Einschätzung des Wortverstehens sind nach Zollinger also einerseits Verhaltensweisen, andererseits sprachliche Strategien wie Ja-Sagen, stereotype Fragen und außerdem direkte Repetitionen als Strategie zur Verständnissicherung, wie folgende FS beschreibt:

FS37 Eine weitere Beobachtung, welche auf Schwierigkeiten im Sprachverständnis hindeutet, ist das Vorhandensein vieler direkter Repetitionen. In der Phase der direkten Imitation zwischen 12-

18 Monaten stellt das Wiederholen des Wortes eine Möglichkeit dar, dieses in seiner Bedeutung verstehen und kennenzulernen; in der Phase der verschobenen Imitation geht es darum, dieses Verständnis zu überprüfen. (Entwicklungsprofil, 51)

Sucht man in der PDSS nach den Auswirkungen von Wortverstehensdefiziten auf die linguistischen Ebenen, so werden die Bereiche Semantik, Lexikon und Pragmatik als betroffene Komponenten angeführt:

FS38 Auswirkungsebenen der SSES:

Ebene Lexikon / Semantik: Störungen der Semantik und des Wortschatzes

- *Unzureichender Aufbau von Konzepten und Bedeutungen*
- *Störungen der Organisation des mentalen Lexikons (z.B. Aufbau von taxonomischen Strukturen)*
- *Einschränkungen und fehlende Differenzierung des expressiven und/oder rezeptiven Wortschatzes für verschiedene Wortarten*
- *Wortfindungs- und Zugriffsstörungen*

Ebene Pragmatik:

- *Eingeschränkte kommunikative und dialogische Fähigkeiten (z.B. Blickkontakt, turn-taking, Initiative und Response im Dialog) (PDSS, 4)*

Im Entwicklungsprofil sind jene, in den vier sprachlichen Bereichen zugeordnete, Komponenten zentral, die in Zollingers Konzept eine Verbindung zwischen dem sprachlichen Wortverständnis und der (nichtsprachlichen) kognitiven Fähigkeit der Begriffsbildung darstellen: Die Fähigkeit, Worten Bedeutungen zuzuschreiben. Referentieller und triangulärer Blickkontakt (Bereich 3 zugeordnet), Symbolspielfähigkeiten (Bereich 2 zugeordnet), sprachliche und kommunikative Wissensstrukturen unter Berücksichtigung kognitiver Voraussetzungen und das Triangulieren von Wortbedeutungen innerhalb der Welt der Dinge und der Welt der Personen als zentraler Dreh- und Angelpunkt einer umfassenden Entwicklungseinschätzung (Zollinger, 2015, 207-228; in Anhang 1).

Im Entwicklungsprofil sind die Übergänge zwischen einfacher Exploration und Symbolspiel zentrale zu testende Komponente zur Einschätzung von Verstehensleistungen:

FS39 Das Profil [...] beschreibt detailliert die Übergänge von der einfachen Exploration der Gegenstände zum Symbolspiel und von der vorsprachlichen Interaktion zur Sprache. (Entwicklungsprofil, 80)

(siehe dazu auch FS50 in Thema 4, welche die sprachlichen Bereiche sowie die Prüfbarkeit kognitiver und sprachlicher Reifung detailliert anführt)

Aus den nun vorgestellten Komponenten des Wortverstehens ergeben sich die im nächsten Kapitel (Thema 4) angeführten Items der beiden Verfahren. Damit soll schließlich die Frage beantwortet werden, mit welchen Methoden die PDSS und das Entwicklungsprofil zu diagnostischen Aussagen kommen.

4.2 Analyse der Erhebungslogik

Ziel dieses Analyseteils ist die methodologische Reflexion der Erhebungslogik von PDSS und Entwicklungsprofil im Vergleich hinsichtlich zwei zentraler Themen, und zwar

- den konkreten Items der beiden Tests mitsamt ihren Durchführungskriterien in Thema 4 und
- dem Untersuchungssetting mit Materialüberlegungen in Thema 5.

Insgesamt sollen die Fundstellen zu Thema 4 und 5 die Erhebungslogik beider Tests darstellen. Daraus erwachsen folgende Suchkriterien:

	In erster Linie	In zweiter Linie
2, WIE	<p>Große Kodiereinheit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • qualitativ - quantitativ • standardisiert - evidenzbasiert • Zentrierung: Kind / Standardisierung • Orientierung an Defiziten oder Fähigkeiten <p>Kleine Kodiereinheit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Items (Art, Umfang, Inhalt) • Aufgaben der Testleitung: beobachten, notieren, fragen, zeigen, auffordern, 	<p>Große Kodiereinheit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Methode: Spontansprachanalyse, Elizitation, • Method. Rahmen: Abbruchkriterien, Grenzen des Verfahrens • erwartetes Testergebnis (Diagnose) • Umfang des Materials bzgl. Einarbeitungs- und Vorbereitungszeit <p>Kleine Kodiereinheit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verschriftung: Äußerung transkribieren vs. Reaktion beschreiben, notieren, filmen

	<ul style="list-style-type: none"> • Zulässige / auswertbare Reaktionen: verbal, nonverbal • Setting, Raum, Material, Sitzposition 	<ul style="list-style-type: none"> • Handlungsanweisungen
--	--	--

Tab.4.3: Suchbegriffe WIE-Ebene

Die Leitfrage zu diesen Suchbegriffen ist: Wie wird das Wortverstehen gemessen, in welcher Art und Weise wird eine Aussage über die Funktion des Wortverstehens getroffen? Als erster Schritt werden die im Anhang beigefügten Items in Thema 4 (Kap. 4.2.1) vorgestellt.

4.2.1 – Thema 4: Items und Durchführung

Um die Erhebungslogik zu klären, werden nun konkrete Items gemeinsam mit entsprechenden Durchführungskriterien der zwei Tests angeführt. Des Weiteren werden Setting und Material im darauffolgenden Fundstellenkapitel (4.2.2) als Thema 5 aufgearbeitet.

Das WV wird in der PDSS von Items zu den Ebenen Semantik, Lexikon und Pragmatik vertreten. Die Items des Entwicklungsprofils lassen sich aufgrund ihrer, bereits in Kapitel 4.1 besprochenen, Herangehensweise nicht auf linguistische Ebenen beschränken, was Zollinger zusammenfassend so erklärt:

FS40 Als Fachperson versuche ich deshalb, mir ein Bild von den Fähigkeiten und Schwierigkeiten des Kindes zu machen, indem ich den Stand in den verschiedenen Entwicklungsbereichen erfasse und in Beziehung zu dem Alter setze. Gleichzeitig suche ich nach den Ursprüngen der Auffälligkeiten und versuche mir vorzustellen, wie sich diese im Laufe der Entwicklung auf andere Fähigkeitsbereiche ausgewirkt haben könnten. (Entwicklungsprofil, 69)

Mit diesem Ansatz sind 17 (von 56) Items in den drei von vier angeführten Kompetenzbereichen B, C und D (siehe Anhang) direkt für das Wortverstehen relevant. Verglichen damit erscheinen sieben (von 23) Untertests in der PDSS zwar wenig.

In explizitem Zusammenhang mit Wortverstehen stehen in der PDSS nach den fünf Subtests zur Wortproduktion sechs Subtests zur Prüfung der rezeptiven Wortverstehensfähigkeiten. Im Wortverständnistest für Nomen (Subtest Nummer 11) sind 20 Wörter enthalten, es folgen Subtests mit 20 Verben (Subtest Nr. 12), 12 Adjektiven (13), sieben Farbadjektiven (14) und sieben Präpositionen (15).

FS41 Die rezeptiven Wortschatzleistungen werden hier für die Wortarten Nomen, Verben, Adjektive (Dimensionsadjektive und Farben) und lokale Präpositionen überprüft. [...] Zentral für

die Überprüfung des Wortverständnisses sind die Subtests zum Verständnis von Nomen und Verben. [...] (PDSS, 37)

Und zwar aufgrund der enthaltenen semantischen Ablenker. Nomen und Verben werden gemeinsam mit sorgfältig durchdachten semantisch nahen und fernen Ablenkern präsentiert:

FS42 Die Subtests zum Verständnis von Nomen und Verben enthalten jeweils zwei semantische Ablenker zum Zielwort, die nach sprachsystematischen Kriterien ausgewählt wurden. (PDSS, 37)

Für die Einschätzung der semantischen Organisation liegt ein eigener Subtest mit der Nummer 10 und dem Titel „Begriffsklassifikation und Oberbegriffe“ vor, dessen Ziel so beschrieben wird:

FS43 Mit dieser Aufgabe soll vorrangig die Fähigkeit zur Kategorisierung von Gattungsbegriffen als Bereich des semantischen und taxonomischen Wissens überprüft werden. Zusätzlich zu der Zuordnung von „basic level objects“ zu einem Oberbegriff wird die Fähigkeit zum Benennen bzw. Verstehen von Oberbegriffen als Wortschatzleistung erfasst. (PDSS, 17)

Wenn in Subtest 10 mindestens ein Oberbegriff nicht korrekt benannt werden kann, wird mittels rezeptivem Vortest das Verständnis für Oberbegriffe, also die Fähigkeit zur Begriffsklassifikation geprüft:

FS44 [...] wird im zweiten Schritt das Verständnis der Oberbegriffe geprüft. Dazu wird das Kind aufgefordert, nach der Anforderung "Zeig mir die Tiere/Wo sind die Tiere (etc.)?" die entsprechende Abbildung zu zeigen. Die Durchführung der eigentlichen Klassifikationsaufgabe (dritter Schritt) richtet sich nach den Ergebnissen des rezeptiven Vortests. (PDSS, 18)

Die Items aus Subtest 10 sind insofern an das Ergebnis des rezeptiven Vortests geknüpft als ST 10 nur durchgeführt wird, wenn alle Oberbegriffe des Vortest verstanden wurden. In der PDSS liegen also genaue Abbruchkriterien vor. ST 10 wird nur durchgeführt, wenn der rezeptive Vortest geschafft wurde (Kauschke und Siegmüller, 210, 18). Von den rezeptiven ST können Nummer sieben, acht und neun entfallen, wenn das Wortverständnis in ST fünf und sechs als *massiv gestört* eingestuft wird:

FS45 Das Kind soll nach mündlicher Vorgabe eines Oberbegriffes bestimmen, welche Items auf dem *basic level* (aus einer bildlich dargestellten Auswahlmenge) unter den genannten Oberbegriff fallen. [...] Die Aufgaben zu Begriffsklassifikation enthalten fünf Sets mit Zielbildern und Ablenkern für die Oberbegriffe „Tiere“, „Spielzeug“, „Kleidung“, „Obst“ und „Werkzeug“. (PDSS, 35)

Dabei ist so vorzugehen:

FS46 Die Therapeutin legt dem Kind einen Stapel mit Fotos einer Kategorie vor. Diese enthält Kohyponyme zu einem Oberbegriff und Ablenker aus nahe stehenden semantischen Feldern bzw. mit thematisch verwandten Begriffen. Sie gibt die verbale Anweisung „Gib mir alle Tiere“ etc. Das Kind soll bei jeder Karte entscheiden, ob sie zu dem vorgegebenen Oberbegriff passt oder nicht, indem es der Therapeutin zum Oberbegriff passende Karten zurückgibt und Karten, die es als nicht zum Oberbegriff passend klassifiziert, zur Seite legt. (PDSS, 18)

Außerdem wird eine einfachere Variante vorgeschlagen. Wenn...

FS47 [...] das Kind die Oberbegriffe nicht versteht, wird nach einer leichteren Variante verfahren, die das Verständnis des Oberbegriffs nicht erfordert, jedoch die Fähigkeit zur Kategorienbildung verlangt. Dazu legt die Therapeutin eine einzelne Karte - d.h. ein hochfrequentes Hyponym zum Oberbegriff – vor und nennt den Oberbegriff, z.B. "Das ist ein Tier.". [sic!] Es folgt die Aufforderung, weitere Exemplare zu dem Oberbegriff zu finden: „Findest du noch mehr Tiere?“ Für Kinder unter 3 Jahren ist diese Variante generell geeigneter. (PDSS, 18)

Diese einfachere Variante wird also für Zweijährige grundsätzlich empfohlen, über die Bereitschaft zum Mitmachen wird nicht extra gesprochen, also bei Kindern unter drei Jahren vorausgesetzt.

Für die Auswertung der PDSS-Items zur Begriffsklassifikation, semantischen Organisation und Organisation von Wortbedeutung wird die Berücksichtigung der gewählten (semantisch-klassifikatorischen oder thematischen) Ablenker vorgestellt:

FS48 Wenn das Kind viele der semantisch-klassifikatorischen Ablenker ausgewählt hat, ist davon auszugehen, dass die semantischen Kategorien noch nicht mit der ausreichenden Trennschärfe aufgebaut und die Grenzen zu semantisch naheliegenden Feldern noch nicht eindeutig erkannt wurden (z.B. die Grenze zwischen den Bereichen „Obst“ und „Gemüse“ oder zwischen „Werkzeug“ und „Haushaltsgegenständen“); (PDSS, 36)

FS49 Bewertet das Kind zahlreiche der thematischen Ablenker als Vertreter des Oberbegriffs, so ist zu vermuten, dass das Kind dem thematisch-assoziativen Organisationsprinzip verhaftet ist und sein mentales Lexikon noch nicht ausreichend nach taxonomischen Prinzipien, die sprachspezifisch geregelt und situationsunabhängig sind, strukturiert. (PDSS, 36)

Bei Fehlbenennungen wird also besonders die semantische Relation zum Zielwort beachtet (vgl. auch *Benennfehler* in: PDSS, 2010, 33).

Im Entwicklungsprofil eignen sich zur Einschätzung von Wortverstehenskompetenz Items aus drei (von vier) Kompetenzbereichen, und zwar:

- Bereich B: symbolische Kompetenzen
- Bereich C: sozial-kommunikative Kompetenzen

- Bereich D: sprachliche Kompetenzen

Die Zusammenhänge dieser vier Bereiche und ihre Bedeutung für das Wortverstehen beschreibt Zollinger (2015, 17) so:

FS50 Theoretisch können bei der Entdeckung der Sprache vier Bereiche unterschieden werden: die praktisch-gnostische 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. (Entwicklungsprofil, 17)

Im kindlichen Spiel und Interaktionsverhalten lassen sich demnach bedeutende Diagnostikparameter ablesen, die gleichzeitig Aufschluss über die nötige kognitive Reifung und ggf. daran geknüpfte Verstehensfähigkeiten geben, dazu zählen etwa die Items Konzentration auf das Handlungsergebnis, Ich-Individuation und Objektpermanenz.

FS51 Die Bedeutung der einzelnen Items habe ich in den Kapiteln „Entwicklung und Sprache“ und „Entwicklungsverzögerung und Spezielle Beobachtungen“ beschrieben. (Entwicklungsprofil, 69)

Die Beschreibungen zu allen Items finden sich bei Zollinger (2015, 19; 39) und im Anhang dieser Arbeit. Das Item zum Handlungsergebnis ist hier vorgestellt:

FS52 Handlungsergebnis beachten - ab 18 - 24 Mten [...] Indem das Kind immer wieder dieselben Handlungen durchführt, lernt es die Dinge sehr genau kennen [...], so dass es mit etwa 18 Monaten die Entdeckung machen kann, dass sie auch ein Resultat haben: nämlich dass beim Malen ein Strich entsteht [...] und auch, dass es mit bestimmten Handlungen beim Anderen eine Reaktion bewirkt. (Entwicklungsprofil, 39)

Dass Sprache Handeln ist und das Resultat daraus die Reaktion einer anderen Person zur Folge haben kann ist eine wichtige Entdeckung. Weiters gilt neben dieser kognitiven Leistung das Einfühlungsvermögen in das Gegenüber (Spielpartner) im Symbolspiel als zentraler Entwicklungsschritt und damit als zentrales Item im Entwicklungsprofil, dazu gehören mehrere Items:

FS53 Einfache symbolische Handlungen - ab 18 - 24 Mten [...Handlungsergebnis zu beachten ist eine] erste Form der kognitiven Dezentrierung [...]. Beginnt es sich für das Resultat seines Tuns zu interessieren, heisst dies, dass das Tier als essendes, bzw. als gefüttertes Wesen in den Vordergrund rückt. In gewissem Sinne muss es sich also in die Situation des Essenden

hineinversetzen oder anders gesagt, eine Vorstellung des Essens aufbauen; das Füttern wird so zu einer symbolischen Handlung. (Entwicklungsprofil, 220)

Die nächstschwierigere Fähigkeit, nämlich lineare, symbolische Spielsequenzen durchzuführen, wird in folgendem Item als zentral beschrieben:

FS54 symbolische Sequenzen linear - ab 24 - 30 Mten [...] im Zentrum des Interesses steht nun nicht mehr der Gegenstand mit dem das Kind eben gehandelt hat, sondern derjenige, mit dem die Handlung ausgeführt wird [...] Der Gegenstand, mit dem es die erste Handlung ausgeführt hat, wird zum Ausgangspunkt der zweiten Handlung. Hat das Kind z.B. die Puppe mit dem Löffel gefüttert, kann es den Löffel weglegen und die eben gefütterte Puppe zum Ausgangspunkt der nächsten Handlung machen: es nimmt die Puppe und legt sie ins Bett zum Schlafen. [...] Auf dieser Basis entstehen die ersten symbolischen Sequenzen im Alter von etwa 2 Jahren. Diese sind insofern als linear zu bezeichnen, als die Abfolge nicht geplant ist, sondern sich jede Handlung aus der vorherigen Situation ergibt. (Entwicklungsprofil, 221)

Ebenfalls zentral ist die Entwicklung der Ich-Individuation, was sich in folgenden Items zeigt:

FS55 Sich beim Namen nennen - ab 18 - 24 Mten [...] Erst wenn es sich als eigenständige Person erlebt, wird es von Bedeutung, dass diese einen Namen hat. Die meisten Kinder nennen sich deshalb dann erstmals beim Namen, wenn sie sich im Spiegel erkennen und betrachten, also im Alter von 18 bis 24 Monaten. Wenn es dem anderen etwas mitteilt, wird es in diesem Alter seinen Namen noch nicht spontan äußern; erst wenn es im Laufe des dritten Lebensjahres von Bedeutung wird, was andere tun, ist es auch wichtig zu sagen, wer etwas tut. Das heisst, das Kind sagt erst dann "Luca essen", wenn es sich dafür interessiert ob auch noch jemand anderes isst. (Entwicklungsprofil, 221)

FS56 Ich sagen - ab 30 - 36 Mten [...] Das Wort „Ich“ ist insofern ein ganz spezielles Wort, als es als einziges nicht über die direkte Nachahmung erworben werden kann. [...] nur zu einem einzigen Objekt in dieser Welt passt, nämlich zu sich selbst. (Entwicklungsprofil, 222)

Erst auf diverse kognitive Fähigkeiten aufbauend (wie z.B. die Objektpermanenz) kann sich Symbolspiel und die Zuordnung von Wort zu Bedeutung entwickeln (Zollinger, 2015, 27). Den deutlichsten Zusammenhang mit dem besprochenen Wortverständnis weisen jene Items auf, die im Bereich D sprachlichen Kompetenzen (Zollinger, 2015, 228-234) als Sprachverständnis, Wortebene und Satzebene bezeichnet sind. Dort wird das Geben (Verständnis) und Benennen (Produktion) alltäglicher Gegenstände (also Nomen) und Handlungen (Verben) und verschiedene Tierbilder (Nomen) sowie Fragen und Repetitionen des Kindes beobachtet. Zwei Items sind explizit zur Wortebene formuliert, allerdings beide davon zu produktiven Leistungen, alle mit den genannten Kompetenzen

in Verbindung stehenden 17 Items aus dem Entwicklungsprofil (Zollinger, 2015) sind in Folge angeführt:

FS57 D. Sprachliche Kompetenzen

Sprachverständnis:

1. / D1: Situationale Aufforderungen befolgen (Entwicklungsprofil, 2015, 228)
2. / D2: Alltägliche Gegenstände geben (228)
3. / D3: Nicht-situationale Aufforderungen verstehen (229)
4. / D4: Absurde Aufforderungen verstehen (229)

Wortebene:

5. / D5: Alltägliche Gegenstände und Handlungen benennen (231)
6. / D6: Verschiedene Tierbilder benennen ab 30 - 36 Mten (232)

Satzebene:

7. / D7: Einwortsätze ab 18 - 24 Mten (232), Zweiwortsätze ab 18 - 24 Mten (232)

Sprachliche Kommunikation:

8. / D8: Direkte sprachliche Repetitionen ab 12 - 15 Mten (233)
9. / D9: Fragen stellen ab 24 - 30 Mten (Entwicklungsprofil, 2015, 234)

Aber auch Items aus dem symbolischen (B., FS58) und sozial-kommunikativen (C., FS59) Bereich sind aus bereits besprochenen Gründen für die Einschätzung von Verstehenskompetenzen zentrale Parameter:

FS58 B. Symbolische Kompetenzen:

Spontanspiel:

10. / B1: Handlungsergebnis (219)
11. / B2: Einfache symbolische Handlungen (220)
12. / B3: Symbolische Sequenzen linear (220)

Bildliche Vorstellung:

13. / B4: Bilderbuch betrachten (Entwicklungsprofil, 2015, 221)

FS59 C. Sozial-kommunikative Kompetenzen:

Aussersprachliche Kommunikation:

14. / C1: referentieller Blickkontakt (222)
15. / C2: Zeigen (223)

Individuation:

16. / C3: Sich beim Namen nennen (227)
17. / C4: Ich sagen (Entwicklungsprofil, 2015, 228)

Während es in der PDSS einen Vortest gibt, fungiert im Entwicklungsprofil die Beobachtung aller Kompetenzbereiche aus früheren Entwicklungsstadien (Ebenen A bis C) als die jeweilige Voreinschätzung. Das Entwicklungsprofil will sich nicht als Mess-Instrument, sondern als Orientierungshilfe verstehen:

FS60 Dennoch möchten wir das Profil nicht als „Mess-Instrument“ verstehen, sondern vielmehr als Orientierungshilfe der Art „Achte darauf, was sich die enthüllt, wenn du auf folgendes achtest!“. Was sich uns enthüllt, sind nicht Zahlen, sondern „Welten“, und das Ziel einer

Abklärung besteht darin, diese zu verstehen und ihnen eine Bedeutung zu geben.
(Entwicklungsprofil, 84)

Zur weiteren Orientierung im Profil werden die Untersuchungsdaten außerdem mit den Beobachtungen der Eltern in Zusammenschau gesetzt. Deren Einschätzung wird, besonders bei Widersprüchlichkeiten, als wichtige Aussage über die Sprachverständnissentwicklung gesehen, wie folgendes Gabel-Beispiel zeigt:

FS61 die Mutter berichtet, zuhause verstehe das Kind bspw. das Wort „Gabel“, während es in der Abklärungssituation auf die Aufforderung „gib mir die Gabel“ den Löffel gab, den es gerade in der Hand hielt. Diese beiden Beobachtungen sind nun nicht widersprüchlich, sondern sagen sehr viel über die Entwicklung des Sprachverständnisses dieses Kindes aus. (Entwicklungsprofil, 93)

Den Begriff Gabel in der Testsituation mit dem Begriff Gabel zuhause in Verbindung zu bringen ist eine Leistung der Begriffsbildung:

FS62 Offensichtlich hat es erst eine assoziative Verbindung zwischen dem Wort Gabel und den Gabel-Situationen zuhause und noch keinen Begriff von Gabel entwickelt; es kann deshalb in einer anderen Situation den genannten Gegenstand noch nicht als solchen erfassen. (Entwicklungsprofil, 93)

Altersentsprechende Begriffsbildung wird also als zentraler Parameter für Verstehensfähigkeiten betrachtet.

Die wohl treffendsten vier Items (D1 bis D4) zu Verstehensleistungen sind das Befolgen situationaler Aufforderungen (Zollinger, 2015, 228), das Geben alltäglicher Gegenstände (Zollinger, 2015, 228), das Befolgen nicht-situationaler Aufforderungen (Zollinger, 2015, 229) sowie die Fähigkeit zum Verstehen absurder Aufforderungen aus dem sprachlichen Bereich (D), die in folgenden Fundstellen ausführlich dargestellt werden:

Item D1:

FS63 Situationale Aufforderungen befolgen ab 12 - 15 Mten [...] Es beginnt, die Gegenstands- und Personenwelt miteinander zu verbinden, [...]. Dadurch entdeckt es, dass die Wörter und Sätze eine bestimmte Bedeutung haben. Im Alter zwischen 12 und 15 Monaten ist diese Bedeutung noch stark an die Situation gebunden, d.h. das Kind reagiert auf eine Aufforderung, indem es tut, was ist normalerweise in dieser Situation tut. Bei der Aufforderung "gib mir die Gabel" wird es den Gegenstand geben, mit dem es gerade hantiert; d.h. wenn es die Gabel im Moment der Aufforderung in der Hand hält und sie gibt, hat es eine situationale Aufforderung befolgt. [...]

Während des zweiten Lebensjahres ist das Sprachverständnis noch weitgehend an das Handeln gebunden oder anders gesagt, muss das Kind den genannten Gegenstand nehmen und "behandeln". Es wird deshalb auf die Aussage " das Tier isst" genau gleich reagieren wie auf die Aufforderung "gib dem Tier zu essen". (Entwicklungsprofil, 228)

Item D2:

FS64 Alltägliche Gegenstände geben ab 15 - 18 Mten [...] Im Laufe des zweiten Lebensjahres lernt es die Gegenstände im Funktionsspiel besser kennen; es entdeckt, dass es mit ähnlichen Gegenständen gleiche Handlungen ausführen kann, bspw. mit dem Spielzeug-Telefon telefonieren wie mit dem richtigen. Mit 15-18 Monaten kann es einen genannten Gegenstand aus mehreren auswählen, [...] dann auch geben, [...] weil dies von der Situation hier die naheliegendste Handlung ist. (Entwicklungsprofil, 228)

Item D3:

FS65 Nicht situationale Äußerungen verstehen ab 18 - 24 Mten [...] Im Alter zwischen 18 und 24 Monaten kennt das Kind die Namen alltäglicher Gegenstände und Handlungen; gleichzeitig hat es eine gewisse Distanz (Dezentrierung) zu den Dingen entwickelt, d.h. es ist nicht mehr so, dass ein Gegenstand nach genau dieser Handlung ruft, sondern Gegenstand und Handlung können auch unabhängig voneinander betrachtet werden. Damit kann das Kind nun auch nicht-situationale Aufforderungen befolgen, also Aufforderungen bei denen das Verb und das Substantiv voneinander unabhängig entschlüsselt werden müssen. Die Aufforderung „gib dem Hund zu essen“ ist dann eine nicht-situationale, wenn das Kind bis jetzt nur die Puppe gefüttert und diese eben gekämmt hat. (Entwicklungsprofil, 229)

Item D4:

FS66 Absurde Aufforderungen verstehen ab 24 - 30 Mten [...] Mit etwa 2 Jahren kann es bereits drei Elemente einer nicht-situationalen Aufforderung verstehen und die entsprechende Handlung ausführen. Gleichzeitig ist es ihm nun möglich, Äusserungen zu verstehen, deren Inhalt nicht mit seinen Erfahrungen und Kenntnissen über die Welt korrespondiert, wie dies bei absurden Aufforderungen der Fall ist: bspw. 'gib der Puppe mit dem Malstift zu essen' oder 'kämme den Bären mit dem Löffel'. Um [...] zu verstehen, muss das Kind nicht nur zu jedem bedeutungstragenden Wort eine Vorstellung aufbauen, sondern diese innerlich zu einer kleinen Szene verknüpfen, was ihm etwa im Alter von 30 Monaten gelingt [für die Diagnostik also erst dann relevant] [...] als erste Reaktion schauen Sie aber immer den Erwachsenen mit einem Blick an der etwa bedeutet "Spinnst du oder habe ich dich falsch verstanden?". Dieser Blick verrät oft mehr über das Verstehen des Kindes als die Handlung, welche es effektiv ausführt. (Entwicklungsprofil, 229)

Zwei weitere wesentliche Einschätzparameter sind die Items C1 und C2. In C1 wird die Bedeutung des referentiellen Blickkontakts betont:

FS67 (Item C1) ab 9 - 12 Mten [...] Während des ersten Lebensjahres ist das Kind in der Kommunikation wie im Spiel so stark beteiligt, dass es die Personen- und Gegenstandsweite noch nicht verbinden kann. Anders gesagt zeigt es während der direkten Interaktion kein Interesse für die Gegenstände und umgekehrt kann es während der Manipulation der Dinge die Personen nicht einbeziehen. Im Alter zwischen 9- 12 Monaten kennt es die Menschen und die Dinge so gut,

dass eine erste Verbindung möglich wird: bspw. lässt es den Gegenstand fallen und schaut dann die Person an, als ob es fragen wollte, ob sie dies auch gesehen oder gehört habe. Damit stellt es über den Blick erstmals die Dreiecks-Verbindung (Triangulierung) Ich-Du-Gegenstand her, d.h. es schaut zum Du und bezieht mit diesem Blick den Gegenstand mit ein. Diese Art des Blick Austausch kann als triangulärer oder referentieller Blickkontakt bezeichnet werden. (Entwicklungsprofil, 222).

In Item C2 geht es um das Zeigen. Hier dient das Zeigen aber nicht in Form von „Zeigen auf Bilder“ als Ausdruck des richtigen Verstehens in der Testsituation wie in der PDSS, sondern es steht für aktive Auseinandersetzung mit dem Spracherwerb:

FS68 (Item C2) Zeigen ab 12 - 15 Mten [...weil es] bald realisieren [wird], dass die gleichen Wörter immer wieder in ähnlichen Situationen auftauchen [...], beginnt es zwischen 12 - 15 Monaten, auf die Dinge zu zeigen, als ob es seine Entdeckung überprüfen wollte: "Stimmt es wirklich, dass die Erwachsenen immer etwas zu sagen haben, und dass sie zu ähnlichen Dingen immer dasselbe sagen?". Das Zeigen bildet damit zusammen mit dem Geben die erste aktive Form des Spracherwerbs. (Entwicklungsprofil, 223)

Bei der Auswertung zählt im Entwicklungsprofil die Homogenität bzw. Heterogenität des Profils unter Berücksichtigung aller Items aus den vier Bereichen. In der PDSS zählt, wie bereits in Thema 2 in FS21 festgehalten die „deskriptive Erfassung der Symptomatik auf den verschiedenen sprachlichen Ausprägungsebenen und eine damit verknüpfte Feststellung des Störungsprofils“ und somit ebenfalls eine profilartige Auswertung mit ergänzender Spontansprachdiagnostik, die dann aber nicht mehr ins Aufgabengebiet der PDSS fällt. Eine isolierte Testung des Wortverstehens ist im Entwicklungsprofil nicht vorgesehen. In der PDSS könnten die jeweiligen Subtests ggf. einzeln durchgeführt werden, was bei Zweijährigen allein schon aufgrund der altersentsprechenden Konzentrationsspanne sinnvoll erscheint.

Die Vorgehensweise im Entwicklungsprofil hat vorwiegend qualitativen Charakter, wenngleich fallweise Marker zur Orientierung angegeben sind, die durch ihre Zählbarkeit einen quantitativen Auswertungscharakter erhalten können. So findet sich in der eben angeführten FS66 z.B. die Anzahl der Elemente, die Zweijährige in nicht-situationalen Aufforderungen verstehen können. Eine quantitative Auswertung findet im Entwicklungsprofil keine Erwähnung.

Die PDSS erhebt quantitative und qualitative Elemente des Wortverstehens auf allen Ebenen (außer der Pragmatik und Kommunikation), sowohl in rezeptiven als auch in expressiven Anteilen:

FS69 Die Auswertung erfolgt quantitativ und qualitativ. [...] Qualitativ werden beim Verständnis von Nomen und Verben die Fehlleistungen hinsichtlich der Art der gezeigten Ablenker (semantisch naher oder semantisch entfernter Ablenker) ausgewertet. (PDSS, 37)

Eine dezidierte Handanweisung liegt im Entwicklungsprofil für keines der Items vor, die Auswahl der sprachlichen Inhalte und der Item-Reihenfolge erfolgt kindzentriert, wie FS70 zeigt:

FS70 [...] als die Abfolge der Beobachtungen in jedem Fall von den Interessen des Kindes geleitet und in keiner Weise durch das Beobachtungsinstrument vorgegeben ist. (Entwicklungsprofil, 87)

Dennoch ist der Raum, der dem Kind in der Abklärungssituation gegeben wird, recht genau beschrieben, wie sich in Thema 5 bei den Fundstellen zu Setting und Material zeigt.

4.2.2 – Thema 5: Setting und Material

Zum Analyseinteresse des fünften Themas zählt, wie Raum und Durchführung in den beiden Verfahren PDSS und Entwicklungsprofil vorgegeben bzw. vorgeschlagen werden. Das Entwicklungsprofil gibt vor, dass eine ´dem Entwicklungsalter entsprechende Spielsituation´ herzustellen ist:

FS71 Kleine Kinder wollen spielen; sie sind deshalb selten bereit, vom Erwachsenen geforderte Aufgaben auszuführen, wenn sie deren Sinn nicht kennen, die Tätigkeit ungern ausführen, oder wenn sie sich von anderen Handlungen stärker angezogen fühlen. Dem Entwicklungsalter entsprechend müssen die zu beobachtenden Handlungen deshalb in eine Spielsituation integriert werden. (Entwicklungsprofil, 84)

Währenddessen findet sich in der PDSS eine wesentlich genauere Durchführungsangabe (siehe auch FS7):

FS72 Aus Gründen der Vergleichbarkeit sind die Anweisungen der Testleiterin detailliert vorgegeben. (PDSS, 9)

Wobei zu beachten ist, dass

FS73 ... Die Motivation des Kindes [...] erhalten werden [soll], ohne dass es zu stark abgelenkt wird. (PDSS, 12)

Der Ablauf der Testsituation in der PDSS gestaltet sich konkret so, dass dem Kind Testbücher mit Handlungsaufforderungen zu den entsprechenden Subtests vorgelegt während „Therapeutin und Kind am Tisch übers Eck“ (PDSS, 2010, 13) sitzen.

FS74 Es wird auf eine generelle Begleitung der gesamten diagnostischen Situation durch Handpuppen [...] verzichtet. Einsatz [...] würde [...] zu einer Überfrachtung führen. (PDSS, 12)

Es wird mit Verweis auf weitere Literatur angesprochen, dass ergänzend eine Spontansprachanalyse möglich ist. Dabei grenzt sich die PDSS von der Vorgehensweise einer Spontansprachanalyse ab und diskutiert in diesem Zusammenhang Vor- und Nachteile so:

FS75 Das Ergebnis der Spontansprachanalyse ist also eine Beschreibung aktueller produktiver Fähigkeiten, die nicht unbedingt die gesamte Kompetenz des Kindes widerspiegeln muss. Ein Vorteil der Spontansprachanalyse ist die Möglichkeit, bestimmte sprachliche Phänomene zu erfassen, die über direkte Methoden schlecht zu elizitieren sind. (PDSS, 2010, 11)

Das Setting des Entwicklungsprofils erfordert genaue Vorbereitung, da der ganze Raum und diverse Utensilien benötigt werden, dazu zählen: ein Besprechungstisch, ein kleiner Kinderspieltisch (wobei die Sitzposition seitlich vom Kind zu wählen ist), ein Elternsessel

in einiger Distanz, genügend Platz am Boden, für das Kind direkt zugängliche altersgerechte Spielmaterialien mit hohem Aufforderungscharakter in sich selbst (wie Wasser oder Kerzen) sowie Materialien, die Symbolspielkompetenz evozieren (wie Puppe und Teddy).

Die sechs Subtests zur Prüfung rezeptiver Wortverstehenskompetenzen finden sich in Form von Aquarellzeichnungen im Semantik-Teil der PDSS. Die farbigen Kartonblätter sind als A4-Spiralblock gebunden. Aus vier Items soll das Kind die passende Abbildung zum einzeln vorgedachten Wort zeigen:

FS76 Mit den Wortverständnis tests wird durch Wort-Bild-Zuordnungsaufgaben die rezeptive Fähigkeit überprüft, vorgegebene Wörter mit ihrem bildlich dargestellten Referenten zu verbinden [...]. Diese Methode ist für Kinder ab 2 Jahren geeignet (vgl. Gerken & Shady 1996). (PDSS, 37)

Im Idealfall benötigt die insgesamt Durchführung der PDSS etwa drei Termine (PDSS, 2010, Klappentext) und eine anschließende Auswertung im Profilbogen. Das Entwicklungsprofil ist verglichen damit rascher durchgeführt. Die Abklärung ist insofern zeitaufwändiger, als diese idealerweise mit zwei TestleiterInnen abgehalten wird, damit eine Person testen und die andere dokumentieren kann:

FS77 Die Abklärung selbst dauert etwa eine Stunde; das anschließende Erstgespräch eine halbe bis eine dreiviertel Stunde. (Entwicklungsprofil, 85)

Einarbeitung, Materialvorbereitung und Durchführungsaufwand: Das Buch zum Entwicklungsprofil enthält zum besseren Verständnis des Konzepts eine umfassende Besprechung kindlicher (Sprach-)Entwicklungspsychologie, Spracherwerbsstörungen und ausführliche Fallbesprechungen. Handanweisungen gibt es nicht. Erforderliche vielfältige Materialien müssen selbst zusammengestellt werden. Die Herangehensweise der PDSS ist währenddessen eher eine konkrete Testanleitung, das Manual ist relativ rasch lesbar und die Testitems sind rasch anwendbar und mittels entsprechender Bildkarten sofort griffbereit.

FS78 Die Durchführung

Als Ausgangslage arrangiere ich meist Gegenstände zum Kochen: verschiedene Gefäße wie Flaschen, Schoppen, Becher, kleine Kochtöpfe, dann Instrumente wie Löffel, Gabel und Trichter sowie die Materialien Wasser, Knetmasse, Holz- und Glasperlen; (...) Dazu setze ich eine Puppe

und einen Bären. Natürlich kommt es auch vor, dass sich ein Kind spontan für ein bestimmtes Spielzeug auf dem Regal entscheidet, bspw. für das Telefon. (Entwicklungsprofil, 87)

Wer genaue Instruktionen sucht, wird im Entwicklungsprofil nicht fündig, wenngleich die Vorschläge konkret und greifbar formuliert sind, so findet sich z.B. eine Skizze zur Raumaufteilung mit div. Funktionsbereichen (2015, 86, Abb.10: Anordnung der Sitz- und Spielgelegenheiten im Abklärungs- und Therapieraum).

Bei der grundsätzlichen methodischen Schwierigkeit, dass Wortverstehen nicht direkt beobachtbar und dadurch nicht direkt messbar ist, ist eine gewisse Mitmachbereitschaft (*compliance*) seitens der Testpersonen einem aussagekräftigen Testergebnis zuträglich.

FS79 [...] das Sprachverständnis und damit auch dessen Störungen sind als solche nie direkt beobachtbar. Was man beobachten kann, sind immer „Produktionen“, d.h. Handlungen oder Äusserungen, welche aufgrund der sprachlichen Mitteilung erwartet oder eben nicht erwartet werden. Bei der Erforschung, Beschreibung und Beurteilung des Sprachverständnisses geht es folglich immer darum, die Re-Aktionen auf eine sprachliche Äusserung als Ausdruck ihrer Verarbeitung zu *interpretieren*. (Entwicklungsprofil, 59)

FS80 Diese Reaktionen sind jedoch keine Konstanten, sondern sie verändern sich mit und durch die soziale, kommunikative und geistige Entwicklung. Dies bedeutet, dass sich *eine Störung des Sprachverständnisses in jeder Entwicklungsphase in einer anderen Form zeigt*. (Entwicklungsprofil, 59)

Der Herausforderung, dass zweijährige Kinder möglicherweise nicht zum Mitmachen zu bewegen sind wird in der PDSS mit der Empfehlung alternativer und weiterführender Verfahren für die lexikalisch-semantischen Ebene begegnet, und zwar: AWST-R, HSET, KISTE, MSVK, SETK2, WWT (PDSS, 2010, 38).

Im Entwicklungsprofil wird dieser möglichen Schwierigkeit mit kindzentrierter Vorgehensweise entgegengewirkt, wie u.a. bereits FS70 gezeigt hat. Wenn das Kind also eher Interesse an dem einen als an dem anderen Material zeigt, so beschreibt Zollinger (2015, 87) folgende Haltung als empfehlenswert:

FS81 Dies ist insofern kein Problem, als die Abfolge der Beobachtungen in jedem Fall von den Interessen des Kindes geleitet und in keiner Weise durch das Beobachtungsinstrument vorgegeben ist. (Entwicklungsprofil, 87)

Wobei es aber in der...

FS82 ...„ersten Phase der Abklärung [...] immer darum [geht], das Interesse des Kindes für die Dinge und auch für meine Person zu wecken, es zu verführen, sich in ein Spiel mit mir einzulassen.“ (Entwicklungsprofil, 87)

Für alle Kinder *ohne* SSES schlägt die PDSS außerdem eine ergänzende Spontansprachanalyse vor (PDSS, 2010, 21) und expliziert dafür folgende wichtige Parameter zum Setting:

FS83

- Es sollte eine Situation gewählt werden, in der die Sprachverwendung für das Kind sinnvoll ist (z.B. keine Funktionsspielsituation, in der die Therapeutin lediglich von außen kommentiert).
- [...] Bildgeschichten, Bilderbücher und ähnliches sind keine Spontansprache, sondern fallen unter den Begriff der gelenkten Rede (PDSS, 21)

Im Umgang mit den angeführten methodischen Schwierigkeiten ist zugunsten einer aussagekräftigen Vermutung über das Wortverstehen eines Kindes die Beachtung aller Kompetenzbereiche und ausreichend Zeit und Flexibilität wichtig. Die Termingestaltung spielt dabei eine Rolle:

FS84 Den Unsicherheiten von Mutter und Kind muss ich als Fachperson gleich von Anfang an Ruhe und Sicherheit entgegensetzen, d.h. ich muss überzeugt sein, dass das Kind früher oder später mit mir Kontakt aufnehmen wird, und dass ich diesen Moment ruhig abwarten kann, weil ich genügend Zeit habe. Damit dies auch wirklich stimmt, setzen wir die Abklärung zeitlich immer so an, dass direkt danach keine festen Termine folgen; also bspw. um 10.30 Uhr oder seltener um 16.00 Uhr. (Entwicklungsprofil, 85)

Zollingers Haltung ist, dass man sich für die Abklärung genügend Zeit nehmen muss (Zollinger, 2015, 88). Diese Haltung führt dazu, dass für ihre Erhebung zwei Termine für insgesamt etwa eineinhalb bis zwei Stunden vereinbart werden. Termin eins ist in drei Phasen gegliedert, im zweiten Termin findet die Befundbesprechung mit den Eltern statt. Dazwischen liegt die Auswertung des Profils. Die Phasenabfolge richtet sich immer nach dem Interesse des Kindes (Zollinger, 2015, 87-91):

- a) Abklärungsphase: mit Material hantieren, Reaktionen des Kindes beobachten;
- b) spontanes Spiel des Kindes beobachten, keine neuen Vorschläge einbringen;
- c) aufgetauchte spezifische Fragen u konkreten Schwierigkeiten klären, nicht-situationale Aufforderungen aussprechen bei fraglichem Sprachverständnis;

Die dabei einzunehmende Haltung zeichnet sich dabei als „interaktive, teilnehmende, `echte´ Rolle“ mit „Anteilnahme an der aktuellen Lebenswelt des Kindes“ und einem „ausgewogene[m] Maß an Zurückhaltung und Anregung in insgesamt wohlwollender Atmosphäre“ aus.

Zur Auswertung (nicht-)sprachlicher Leistungen verfolgt die PDSS die Strategie der „Interpretation der Ergebnisse“, um dann ein Therapieprocedere ableiten zu können.

FS85 Für die Interpretation der Diagnostik muss die Therapeutin⁵ relevante von nicht relevanten Ergebnissen unterscheiden und entsprechende therapeutische Schritte ableiten. (PDSS, 8)

Auch Zollinger spricht sich für den Weg der Interpretation aus:

FS86 Bei der Erforschung, Beschreibung und Beurteilung des Sprachverständnisses geht es folglich immer darum, die Re-Aktionen auf eine sprachliche Äusserung als Ausdruck ihrer Verarbeitung zu interpretieren. (Entwicklungsprofil, 59)

FS87 [...] bei der [...] Frage nach möglichen zugrundeliegenden Störungen und der Erklärung der Entwicklungsprozesse. Hier handelt es sich praktisch immer um eine Interpretation der Beobachtungen, was auch als solche gekennzeichnet werden muss. (...) Dennoch bildet die Beantwortung dieser Fragen einen wichtigen Bestandteil der Beurteilung. (Entwicklungsprofil, 93)

Dass beide Verfahren bei der qualitativen Auswertung auf Interpretation setzen, macht die Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit anderen qualitativen Tests schwieriger. Dank der strukturierten Aufschlüsselung mittels Inhaltsanalyse können die gefundenen fünf Analyse-Themen im folgenden Kapitel nacheinander und miteinander in Zusammenschau gesetzt werden.

Kapitel 5 – Ergebnisse

Die Ergebnisverschriftung zu Testinhalten in Kapitel 5.1 und zur Erhebungslogik in Kapitel 5.2 fasst nun zentrale Analyseaussagen zum Stellenwert des Wortverstehens zusammen.

5.1 Ergebnisse Testinhalte

Die zentrale Frage zum Bereich der Testinhalte lautet: Welche sprachlichen Strukturen sind Testinhalte, wie werden sie bezeichnet und welches Ziel verfolgt das jeweilige Verfahren damit?

Erste Eckdaten, die auch die Ausführlichkeit des analysierte Textmaterial ergeben sich durch die Zählung der Items und Fundstellen beider Verfahren: Die zur Analyse der PDSS verwendeten 35 Fundstellen und die im Entwicklungsprofil analysierten 51 Fundstellen befassen sich dezidiert mit dem Wortverständnis und mit damit verbundenen Inhalten. Insgesamt werden im Analysekapitel 87 Fundstellen zur Analyse herangezogen. Prozentuell gesehen befassen sich in beiden Tests jeweils 30% aller Items mit Verstehensleistungen, das sind im Entwicklungsprofil 17 (von 56) Items und in der PDSS sieben (von 23) Untertests. Diese Zahlen sind das einzige quantitative Ergebnis dieser Analyse. Alle folgenden Ergebnisse aus den fünf Analysethemen treffen qualitative Aussagen über die Inhalte und die Erhebungslogik der Items und Subtest.

5.1.1 – Thema 1: Terminologie

Verständnis oder Verstehen?

Beide Verfahren verwenden eher den Begriff Verständnis, kein Verfahren definiert explizit, was damit gemeint ist. Die Bedeutung lässt sich nur daran ablesen, wie die beiden Verfahren mit den Begrifflichkeiten hantieren. So ist an den FS aus Thema 1 festzumachen, dass für die PDSS *Verstehen* und für das Entwicklungsprofil das *Verständnis* von vordergründigem Interesse ist und getestet wird (vgl. dazu die Definition von Hachul/Schönauer-Schneider, 2012, in Kapitel 1).

Der Erhebung des gesuchten *Wortverstehens* im Sinne „prozesshafter Verarbeitung einer gehörten sprachlichen Äußerung“ (Hachul / Schönauer-Schneider, 2012, 2) nähert sich die PDSS stärker an als das Entwicklungsprofil. Einerseits strebt sie nach Aussagen über Strukturen des mentalen Lexikons, andererseits spricht sie von ihrem großen

Interesse an sprachlichen Leistungen, was terminologisch eine interessante Parallele zur Begriffsverwendung des Verstehens und Verständnisses aufweist, wie sich zeigen wird.

Sprachlich oder nichtsprachlich?

Die PDSS grenzt ihre Zuständigkeit auf den *sprachlichen* Bereich von Kindern mit SSES ein. Darunter ist die Beurteilung von Wortverstehen in seiner expressiven *und* rezeptiven Dimension zu verstehen.

Zollinger bezieht das nichtsprachliche Kontextverstehen mit ein und bricht die Ergebnisse ihrer Beobachtungen auf Aussagen über das Wortverständnis herunter.

Das Entwicklungsprofil verwendet die Begriffe nonverbal und nichtsprachlich, definiert sie aber nicht explizit.

In Zusammenschau mit den zentralen Items (siehe Thema 5) wird klarer, was unter sprachlich und nichtsprachlich in den jeweiligen Verfahren verstanden wird. Dadurch erklärt sich schließlich auch, ob die beiden Verfahren dasselbe Begriffsverständnis teilen oder nicht. Tendenziell lässt sich bereits bei Thema 1 feststellen, dass die Begriffe Wortverstehen und Wortverständnis ähnlich häufig verwendet werden und dass bezüglich der Begriffe *sprachlich* und *nichtsprachlich* nicht dasselbe Begriffsverständnis geteilt wird.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass aus linguistischer Sicht das Wortverstehen und aus logopädischer Sicht das Wortverständnis von größerem Interesse ist, wobei ein schmaler Grat zwischen den vier vorgestellten Begriffen verläuft. Sowohl Wortverstehen als auch Wortverständnis bewegen sich an der Schnittstelle zwischen vorsprachlicher und sprachlicher Leistung.

Bei der Instrumentalisierung (im Sinne von Messbarmachung) von Wortverstehen gelangt man unweigerlich zur Frage „Ist das Zeigen auf ein Bild eine sprachliche oder nichtsprachliche Leistung?“ Und wenn es eine sprachliche Leistung ist, welche Information lässt sich daraus tatsächlich ablesen? Diesbezüglich sind sich PDSS und Entwicklungsprofil einig: die Auswertung ihrer Testdaten erfolgt mittels gut durchdachter Interpretation.

5.1.2 – Thema 2: Kontext und Ziele

Thema 2 gibt Aufschluss über grundlegende theoretische Kontextbedingungen sowie Ziele und Zielgruppe der Verfahren.

Kontext

Als grundlegende theoretische Kontextbedingung formuliert die PDSS ihre Verankerung im patholinguistischen Ansatz und sieht somit die Auswirkungsebenen von Verstehensproblemen auf den linguistischen Ebenen, mit Ausnahme von Pragmatik und Kommunikation, welche sie gewissermaßen als vorsprachlich bezeichnet und als Voraussetzung für Sprachentwicklung betrachtet.

Währenddessen fokussiert sich das Entwicklungsprofil auf Früherkennung von (Sprach-)Entwicklungsstörungen mittels der Einschätzung von Verstehenskompetenzen und bezieht auch ätiologische Faktoren (wie z.B. zugrundeliegende Entwicklungsstörungen) als relevante Untersuchungskriterien mit ein. Die Vorhersage späterer Sprachentwicklung ist klares Anliegen des Entwicklungsprofils und eher kein Anliegen der PDSS. Das Entwicklungsprofil setzt damit eine Stufe früher an als die PDSS. Die untersuchten Kinder sind tendenziell jünger und die untersuchten Kompetenzen fallen aus linguistischer Sicht eher unter vorsprachliche Kompetenzen bzw. Vorläuferfähigkeiten, die Ergebnisbeschreibung erfolgt nicht nur mittels linguistischer Termini.

Die hier gefundenen Betrachtungsweisen und Verfahrensziele erklären die Wahl der Terminologie (in Thema 1) also insofern, als die Zielsetzungen beider Verfahren verschiedene Interessen ausdrücken, obwohl sich beide für Zweijährige und deren Verstehensprobleme interessieren.

Ziele

Zu den Zielsetzungen und Zielgruppen lassen sich folgende Ergebnisse festhalten: In der PDSS lässt sich primäres Interesse an sprachlichem Wissen von Vorschulkindern mit SSES ablesen. Da die verbale Anleitung methodische Voraussetzung für das Gelingen des Tests ist, ist die Ausgangslage von Zweijährigen mit fraglichem Sprachverständnis eher nicht von vordergründigem Untersuchungsinteresse.

Das Entwicklungsprofil kommt meist bei Kindern mit verzögertem Sprechbeginn zum Einsatz und ist für diese konzipiert, Late Talker sind also definitiv Zielgruppe, auch wenn

dieser Begriff nicht verwendet wird. Ziel des Entwicklungsprofils ist eine Aussage über die Homogenität oder Heterogenität des Profils, um sich ein Gesamtbild über das dringendste Anliegen eines Kindes zu machen. Dabei ist das WV zentrale Schlüsselkompetenz, wie sich in Thema 3 noch zeigen wird.

Zielgruppe der PDSS sind sozial unauffällige und organisch gesunde Kinder mit isolierter Sprachproblematik. Das Entwicklungsprofil geht davon aus, dass Sprachverstehensprobleme auch Schwierigkeiten im sozialen Bereich mit sich ziehen können und/oder organische Ursachen haben können. Daher gehören eingeschränkte Kinder definitiv zur Zielgruppe. Auch die Ätiologie von Wortverstehensproblemen ist dort klar von Interesse, daher ist die Einschätzung von Vorläuferfähigkeiten wichtig, die kausal im Zusammenhang mit der Entdeckung der Sprache stehen und zu Sprachstörungen führen können. Im Entwicklungsprofil ist die Vorhersage späterer Spracherwerbsstörungen und Auffälligkeiten (Zollinger, 2015, 12) wichtig, was die Frage beantwortet, ob das Wortverstehen für das Verfahren eine Prädiktorrolle einnimmt.

Die beiden Verfahren verfolgen also verschiedene zugrundeliegende Ansätze und Ziele. Der patholinguistische Ansatz steht einem entwicklungspsychologisch verankerten Ansatz gegenüber. Zweijährige als Zielgruppe sind zwar in beiden Verfahren ausgewiesen, die Gruppe der Zweijährigen nehmen in der PDSS aber insofern eine Sonderstellung ein, als die Diagnose SSES in diesem Alter nicht gestellt werden kann. Im Entwicklungsprofil ist eher die Rede vom Entwicklungsalter Ein- bis Dreijähriger als vom tatsächlichen Lebensalter, das Entwicklungsprofil ist aber deutlich fokussierter auf kleine Kinder. Beide Verfahren prüfen an der Schnittstelle zwischen sprachlichem und nichtsprachlichem Wissen. Das dürfte eine weitere Besonderheit der Altersgruppe der Zweijährigen und ein weiteres spannendes Forschungsfeld sein: der Übergang zwischen präverbaler und verbaler Phase.

5.1.3 – Thema 3: Komponenten

Die Komponenten des Wortverstehens unterscheiden sich in den beiden analysierten Verfahren bereits darin, dass dem Kontext und den Zielen entsprechend ein anderer Erkenntnisgewinn von Interesse ist:

Die PDSS sucht nach Aufschluss über das Wesen der Sprache im Allgemeinen, aller individuellen Varianz zum Trotz.

Im Entwicklungsprofil zählt besonders die individuelle Situation des Kindes für Beratung und Entscheidung über das weitere Procedere. Klar im Vordergrund steht die Lösung des dringendsten Problems.

In diesem Kontext lässt sich festhalten, dass sich die PDSS zur Einschätzung von Wortverstehensleistungen besonders für folgende Komponenten interessiert:

- Wortbedeutung
- Struktur und Umfang des mentalen Lexikons
- Semantische Organisation
- Kategorien- und Konzeptbildung
- Wortschatz für verschiedene Wortarten
- Wortfindung und –zugriff an der Schnittstelle zu nonverbalen Kompetenzen
- Begriffsklassifikation
- Sprachliche Kompetenzen
- Dialogische und kommunikative Fähigkeiten wie Blickkontakt und turn-taking werden als relevant bezeichnet, aber nicht explizit überprüft.

Die WV-Komponenten im Entwicklungsprofil sind:

- Triangulieren von Wortbedeutung innerhalb der Welt der Dinge und der Welt der Personen
- Begriffsbildung
- Objektpermanenz, Beachtung des Handlungsergebnisses, Ich-Individuation
- Verbale und non-verbale Komponenten

Die nun aufgezählten Komponenten des WV lassen sich im Entwicklungsprofil am kindlichen Verhalten und anhand sprachlicher Strategien ablesen, diese werden alle beobachtet und im Profil schriftlich (und ggf. ergänzend auf Video) dokumentiert:

- Verspäteter Sprechbeginn

- Triangulärer / referentieller Blickkontakt
- Symbolspiel
- Stereotype Fragen
- Ja-sagen
- Zahlreiche direkte Repetitionen

In der PDSS lassen sich sprachliche Komponenten des WV anhand dieser Verhaltensweisen ablesen:

- Zeigen auf Bilder
- Zuordnen von Bilderkarten zu vorgegebenen Oberbegriffen
- Benennen

Weiters nennt die Relevanz der Beobachtung folgender pragmatischer Aspekte, die zwar im Profilbogen vermerkt werden können, für die aber keine nähere Anleitung vorliegt:

- Blickkontakt
- turn-taking
- Initiative und Response im Dialog

Die geprüften Kompetenzbereiche in PDSS und Entwicklungsprofil zeigen also sowohl einige Überschneidungen (wie die Relevanz von Wortbedeutungen und Blickkontakt) als auch deutliche Unterschiede in der Gewichtung der Komponenten. Die PDSS misst eher das Verstehen verschiedener Wortarten und interessiert sich für die Wortbedeutung nur hinsichtlich semantischer Organisation. Anders gesagt: Die PDSS interessiert sich eher für die Lemma-Ebene (Wortform). Sie überprüft vorrangig das lexikalische Inventar und die Ausprägung der semantischen Organisation (in Form von Oberbegriffen) um zu einer Aussage über die Fähigkeit zur Kategorien- und Konzeptbildung zu gelangen.

Das Entwicklungsprofil hingegen legt den klaren Fokus auf das Wortverständnis und den Bedeutungsaspekt. Es prüft bei jeglichen Sprachstörungen den Verständnisaspekt und nähert sich vor allem den aufgezählten Kompetenzen mit spezifischen Fragen. Die zentralste Fähigkeit ist im Entwicklungsprofil jene: Wörtern Bedeutungen zuzuschreiben.

Die Unterschiede in der Gewichtung der Komponenten zeigen sich auch in Thema 4, in dem die Ergebnisse zu den verwendeten Items vorgestellt werden.

5.2 Ergebnisse Erhebungslogik

Mit Thema 4 und 5 soll der Frage nachgegangen werden, mit welchen Methoden die PDSS und das Entwicklungsprofil zu diagnostischen Aussagen gelangen.

5.2.1 – Thema 4: Items

Aus den Ergebnissen in Thema 3 (Komponenten) geht hervor, dass bei der Testung des Wortverstehens in der PDSS Ergebnisse auf den Ebenen Lexikon, Semantik und Pragmatik relevant und beschreibbar werden, wobei die erwähnte Sonderstellung der Pragmatik darin liegt, dass es zu dieser Ebene keine konkrete Handanweisung, keine formulierten Items und keine Materialien gibt. In allen Items und Testbeschreibungen beider Verfahren wird fast ausschließlich der Begriff **Wortverständnis** bedient, wenn damit auch unterschiedliche Kompetenzen gemeint sind, wie sich anhand der folgenden Ergebnisse zeigt.

Wie zu Beginn des Ergebniskapitels bereits erwähnt, sind jeweils 30% aller Items in beiden Tests Teil von Verstehensleistungen. Das umfasst all jene Items, welche die Verfahren selbst als rezeptive Items ausweisen und jene Items, deren rezeptive Komponenten in Thema 3 als rezeptiv-relevant beschrieben werden, somit werden auch vorsprachliche und nichtsprachliche Leistungen wie Blickkontakt und Zeigen mitgezählt. Im Entwicklungsprofil betrifft das 17 (von 56) Items und in der PDSS sieben (von 23) Untertests.

Den deutlichsten Zusammenhang mit dem Wortverstehen haben im Entwicklungsprofil jene 17 Items aus den Kompetenzbereichen B, C und D.

Bereich B: symbolische Kompetenzen

Bereich C: sozial-kommunikative Kompetenzen

Bereich D: sprachliche Kompetenzen

Die hieraus ausgewählten Items interessieren sich inhaltlich für das Hantieren (Geben und Benennen) mit alltäglichen Gegenständen und Tierbildern und dezidiert für das *Sprachverständnis*. Aus Bereich A (dem praktisch-gnostischen Kompetenzbereich) gibt es kein explizites Item zur Einschätzung des Wortverstehens. Die dort beschriebenen Kompetenzen können als Vorläuferfähigkeiten bezeichnet werden. Daraus ergeben sich diese zentralen Items (siehe auch Kapitel 4 und Anhang):

D. Sprachliche Kompetenzen

Sprachverständnis:

1. / D1: Situationale Aufforderungen befolgen (Entwicklungsprofil, 2015, 228)
2. / D2: Alltägliche Gegenstände geben (228)
3. / D3: Nicht-situationale Aufforderungen verstehen (229)
4. / D4: Absurde Aufforderungen verstehen (229)

Wortebene:

5. / D5: Alltägliche Gegenstände und Handlungen benennen (231)
6. / D6: Verschiedene Tierbilder benennen ab 30 - 36 Mten (232)

Satzebene:

7. / D7: Einwortsätze ab 18 - 24 Mten (232), Zweiwortsätze ab 18 - 24 Mten (232)

Sprachliche Kommunikation:

8. / D8: Direkte sprachliche Repetitionen ab 12 - 15 Mten (233)
9. / D9: Fragen stellen ab 24 - 30 Mten (Entwicklungsprofil, 2015, 234)

B. Symbolische Kompetenzen:

Spontanspiel:

10. / B1: Handlungsergebnis (219)
11. / B2: Einfache symbolische Handlungen (220)
12. / B3: Symbolische Sequenzen linear (220)

Bildliche Vorstellung:

13. / B4: Bilderbuch betrachten (Entwicklungsprofil, 2015, 221)

C. Sozial-kommunikative Kompetenzen:

Außersprachliche Kommunikation:

14. / C1: referentieller Blickkontakt (222)
15. / C2: Zeigen (223)

Individuation:

16. / C3: Sich beim Namen nennen (227)
17. / C4: Ich sagen (Entwicklungsprofil, 2015, 228)

Die Items sind nach Relevanz für das Wortverstehen sortiert, daher beginnt die fortlaufend nummerierte Aufzählung mit Kompetenzbereich D (Items D1, D2,...), gefolgt von den symbolischen Kompetenzen aus Bereich B (Items B1, B2...). Zeigen und referentieller Blickkontakt fällt laut Zollinger (2015, 222) in den Bereich der außersprachlichen Kommunikation in Kompetenzbereich C, weshalb dieser zuletzt angeführt wird.

In der PDSS sind die zentralsten Items zum Wortverstehen jene, die mit Verständnisleistung bezeichnet werden und die Beachtung der Auswertung, diese seien hier aufgelistet:

- rezeptiver Vortest: prüft Oberbegriffe
- Subtest (ST) 5: prüft 20 Nomen
- ST 6: prüft 20 Verben
- ST 7: prüft 12 Adjektive

- ST 8: prüft 7 Farbadjektive
- ST 9: prüft 7 Präpositionen
- ST 10: prüft Begriffsklassifikation und Oberbegriffe aus fünf semantischen Feldern (Tiere, Spielzeug, Kleidung, Obst, Werkzeug), liegt in 2 Schwierigkeitsvarianten vor

Auch wenn diese Thesis keine Testevaluation oder Analyse der Auswertung vornimmt, so ist die Auswertung in der PDSS an dieser Stelle doch erwähnenswert. Dort wird nämlich besonderes Augenmerk auf die *Benennfehler* und somit auch auf die Art der Fehlleistung in den rezeptiven Subtests gelegt (PDSS, 2010, 33). Ob die Wahl des Kindes auf einen semantisch-klassifikatorischen oder thematischen Ablenker fällt, erlaubt demnach nicht nur eine Aussage über richtig und falsch, sondern vielmehr eine Aussage über die Trennschärfe semantischer Kategorien und die Organisation des, als situationsunabhängig geltenden, mentalen Lexikons (PDSS, 2010, 36).

Die Gestaltung des Tests lässt diese Form der Auswertung in den Subtests fünf, sechs und 10 zu. Den Subtests fünf und sechs kommt in der PDSS das meiste Gewicht zu: die Testung wird abgebrochen, wenn das Wortverständnis dort als massiv gestört auffällt. Der Vortest wird nur durchgeführt, wenn in Subtest 10 ein Fehler passiert. Für Zweijährige liegt eine einfachere Variante vor, bei der dem Kind zuerst Oberbegriffe (z.B. „Das ist ein Tier“) genannt werden, zu dem weitere passende Bilder gesucht werden sollen.

5.2.2 – Thema 5: Setting und Material

Ergebnisse zum konkreten Setting, sprich dem Raum, der Gestaltung der Situation und dem verwendeten Material runden die Erhebungslogik von PDSS und Entwicklungsprofil ab: Das Setting des Entwicklungsprofils kann sich aufgrund seiner Kindzentriertheit vielfältig gestalten. Angelehnt an die geprüften Kompetenzen und Items sind Spontanspiel, Bilderbuchbetrachten und kommunikative Fähigkeiten typische Situationen, in denen Beobachtungen stattfinden.

Im Setting der PDSS sind die zu verwendenden Worte in der Testanleitung und die Sitzposition zum Kind zugunsten der Vergleichbarkeit genau vorgegeben. Das Entwicklungsprofil enthält verschiedenartige Vorschläge zur Vorbereitung des Abklärungssettings, wie z.B. das Aufstellen eines Elternsessels in einiger Distanz und das Bereitstellen von Spielutensilien mit hohem Aufforderungscharakter in sich selbst. Strikte Vorgaben gibt es keine, da sich das Entwicklungsprofil als Orientierungshilfe versteht.

Abgesehen von den allgemeinen Vor- und Nachteilen quantitativer und qualitativer Messverfahren, führen beide Verfahren Pro und Contra bzw. Grenzen der eigenen Vorgangsweise an. Während die PDSS den Vorteil der Vergleichbarkeit aller quantitativen Werte gegen Vor- und Nachteile der Spontansprachanalyse abwägt (vgl. FS 75), betont das Entwicklungsprofil die Vorteile einer Spielsituation, in der alle Beobachtungen integriert werden können und Kinder sich nicht „getestet“ fühlen (Zollinger, 2015, 84). Als Spontansprachanalyse wird das Entwicklungsprofil nicht bezeichnet.

Der Auswertung liegen in beiden Verfahren statistisch ausgearbeitete Normwerte zugrunde, die aber natürlich nur für quantifizierbare Ergebnisse wie „*x richtig gezeigte Bilder*“ verwendbar sind. Die Auswertung aller erhobenen Daten werden in beiden Tests in Profiform verschriftet. Das geht im Entwicklungsprofil eher qualitativ und eher kompetenzorientiert und in der PDSS sowohl quantitativ als auch qualitativ und eher defizitorientiert vor sich. Beide verfahren mittels Interpretation der Ergebnisse (vgl. FS85 aus der PDSS und FS32 im Entwicklungsprofil).

5.3 Ergebniszusammenschau und Diskussionsimpulse

Wie schon in Kapitel 3 angekündigt werden zum Ende der Analyse „unauflösbare Zusammenhänge zwischen Ebenen in Zusammenschau angeführt“. Außerdem werden hier noch Fundstellen angeführt, die sich keinem der fünf Themenblöcke zuordnen lassen. Im Sinne einer Kontingenzanalyse lässt diese Vorgehensweise Rückschluss auf übergeordnete Strukturen zu. Erste Diskussionsansätze dazu werden hier angeregt und anschließend in Kapitel 6 diskutiert.

Die bei der Analyse entstandenen Themenblöcke der beiden Analyseebenen sind:

- Analyseebene WAS (Testinhalte)
 - o Thema 1: Terminologie
 - o Thema 2: Kontext und Ziele
 - o Thema 3: Komponenten
- Analyseebene WIE (Erhebungslogik)
 - o Thema 4: Items
 - o Thema 5: Setting und Material

Perspektive

Warum sich die PDSS bei der WV-Testung nur für sprachliche rezeptive Fähigkeiten interessiert und das Entwicklungsprofil eher die vorsprachlichen Fähigkeiten betrachtet, begründet sich durch die zugrundeliegenden patholinguistischen / entwicklungspsychologischen Sichtweisen und Diagnostikmodelle.

Es wird davon ausgegangen, dass der Umgang mit der gesamten Erhebungslogik an die Sichtweise der eigenen Disziplin geknüpft ist. Zollinger formuliert dies im Entwicklungsprofil so: „Eine entwicklungspsychologische Sichtweise von (Sprach-) Entwicklungsstörungen hat direkte Auswirkungen auf die Planung der Therapie“ (Zollinger, 2015, 100) und in der PDSS wird dieser Umstand mit dem Titel von Kapitel 1 „patholinguistische Sichtweise auf SSES“ unterstrichen (PDSS, 2010, 1).

In allen Analyseebenen spiegelt sich die Perspektive der Autorinnen direkt oder indirekt wider, wie diese exemplarischen Fundstellen zeigen:

Aus patholinguistischer Perspektive wird der Spracherwerb als eigenständige Erwerbsaufgabe des Kindes angesehen, wobei Interaktionen mit anderen Prozessen bestehen. (PDSS, 2010, 1)

Aus dieser Sicht sind für die Entdeckung der Sprache zwei Entwicklungslinien von Bedeutung: [...] (Entwicklungsprofil, 2015, 11)

Elizitierungsverfahren wurden in der psycholinguistischen Forschung entwickelt, um spezifische sprachliche Strukturen, die Gegenstand einer experimentellen Untersuchung sind, gezielt vom Kind zu fordern (PDSS, 2010, 9)

Perspektive und interdisziplinäre Nomenklatur:

Aus patholinguistischer Sicht ist die *deskriptive* Perspektive für interdisziplinäre Fehlernomenklatur am geeignetsten (Peuser 2000, 35), diese beschreibt die reine *Nachricht* ohne ihre kommunikativen oder kausalen Aspekte. Aus logopädischer Sicht sind, wie in den Bezugsdisziplinen Medizin und Entwicklungspsychologie, neben der deskriptiven Fehlerbeschreibung auch der Miteinbezug von ätiologischen Faktoren und kommunikativen Einschränkungen und Fähigkeiten zur Diagnosestellung erforderlich.

Ein noch nicht erwähntes Ziel der beiden Verfahren, das auch mit der Perspektive von DiagnostikherausgeberInnen zusammenhängen mag, ist das Interesse an Publikationen und Verkaufen von Diagnostik und Therapiekonzepten. Das Ergebnis der PDSS gibt konkrete Anhaltspunkte für das von Siegmüller und Kauschke entwickelte Therapiekonzept (PLAN, 2006; In: PDSS, 2010, 12). Auch im Entwicklungsprofil können die Testergebnisse konkret an das von Zollinger entworfene Therapiekonzept (Zollinger, 2015, 12) angeknüpft werden.

Diagnostikterminologie

Abgrenzung ist in dieser Thesis ein wiederkehrendes Thema. Einerseits bei Begrifflichkeiten, andererseits bei der eigenen Vorgehensweise in der Analyse in Kapitel 4, sowie auch bei der nun stattfindenden Auswertung.

Beispielsweise wird in Thema 1 (Terminologie) klar, dass sich in linguistischer und logopädischer Sprachdiagnostik nicht dasselbe Begriffsverständnis findet. Die Linguistik konzentriert sich auf den sprachlichen Bereich. Die Logopädie bezieht aber ergänzend dazu auch noch nichtsprachliche und vorsprachliche Fähigkeiten in die Diagnostik mit ein. Daher wurden in dieser Analyse auch mehr oder weniger nahe Begriffe miteinbezogen, die laut Manual demselben Testergebnis, nämlich einer Aussage über das Sprachverstehen, dienen sollen. Die Handanweisung der Inhaltsanalyse fordert, dass alle berücksichtigten Variablen in ihren *Ausprägungen* bestimmt werden (Mayring, 1994, 172). Dies führt dazu, dass sich das Ausprägungsspektrum des Begriffs

Wortverstehen von Morphem- bis zu Situationsverstehensebene reichen kann. Folgende Begriffe wurden bei der Analyse berücksichtigt, zum Teil wieder verworfen, aber größtenteils zueinander in Beziehung gesetzt und abgewogen:

- Nahe Begriffe und Synonyme zu Wortverstehen: Rezeption, Wortverständnis, Verstehen und Verständnis.
- Weiter entfernte Begriffe die in LO und LI verschieden eingesetzt oder gewichtet werden oder nur indirekte Schlüsse auf das Wortverstehen zulassen: Sprachverstehen /-verständnis, Begriffsbildung, mentale Repräsentation, Lexikon, rezeptiver Wortschatz f versch. Wortarten, Wortbedeutung (Semantik, Semasiologie), Organisation des mentalen Lexikons (Aufbau taxonomischer Strukturen), Wortfindung und Wortzugriff.
- Andere Begriffe, die in der Literatur und in den analysierten Testmanualen im Zusammenhang mit Verstehensdiagnostik vorkommen: Situationsverständnis, Grammatikverständnis, Aufbau von Konzepten und Bedeutungen, Rezeptive Störungen im morphologischen Bereich, Pragmatik: Blickkontakt, turn-taking, Initiative, Response, Sprechakte, Kohärenz, Kohäsion, Objektpermanenz, Symbolspielkompetenz, Triangulation und referentieller Blickkontakt.

Prägnante Definitionen und zentrale Meilensteine lassen sich daraus nicht einfach ableiten, weshalb diverse Meilensteinausführungen mit Vorsicht einzusetzen sind.

Wie bereits im Operationalisierungskapitel (3) bei der Kategorienzuordnung angedeutet, bestehen unauflösbare Wechselwirkungen zwischen den Analysekatoren und somit auch zwischen den Themen. Ein Beispiel für den engen Zusammenhang zwischen den Kategorien ist die bereits im Theoriekapitel begonnene Terminologiediskussion zu den Termini sprachlich, vorsprachlich und nichtsprachlich sowie Wortverstehen und Wortverständnis. Durch die Abgrenzung von sprachlichen zu nichtsprachlichen Bereichen ist in der PDSS ganz klar eine Grenzziehung möglich, wenn es um die Entscheidung geht, welches Item relevant zur Einschätzung des Wortverstehens sein könnte, z.B. der trianguläre Blickkontakt.

Abgrenzung der Fundstellen

Sowohl die Zuordnung von Details der Erhebungslogik zu den Kategorien WAS oder WIE als auch die Zuordnung von Fundstellen zu einem bestimmten Thema waren nicht

immer ganz einfach zu treffen. Im Diskussionskapitel werden noch einige dieser schwierigen Themen vorgestellt.

Schnittstelle: Terminologie & Erhebungslogik

Da das Wortverstehen verschieden definiert ist und nicht eindeutig sprachlicher oder vorsprachlicher Ebene zugeordnet wird, ist naheliegend, dass keine einheitliche Erhebungslogik verfügbar ist. Wie die zwei vorgestellten Verfahren konkret die Diagnostik von Wortverstehen verwirklichen zeigt sich anhand der verwendeten Items und der Aussagekraft, die diesen Items zugeschrieben wird.

Ergebniszusammenfassung

Es ist schwierig, eine einfache Zusammenfassung zu Unterschieden und Gemeinsamkeiten der vorliegenden Analyse zu erstellen. Die prägnantesten Ergebnisse können hier lediglich in gewissen Aspekte beschrieben und andiskutiert werden. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass zwar beide vorgestellten Verfahren das Wortverstehen untersuchen, jedoch mit unterschiedlichem Fokus und Genauigkeit. In beiden Verfahren ist keine Rede vom Begriff LT. Die PDSS misst eher das *Wortverstehen* und klammert damit den situativen Kontext aus, während das Entwicklungsprofil das *Wortverständnis* misst und ihn somit explizit miteinschließt. In der PDSS ist die Testanweisung verbal anzuleiten, im Entwicklungsprofil ist die verbale Anleitung ein Teil des Verfahrens und kann optional entfallen, wenn das Kind nicht das gewünschte Verhalten zeigt. Dem Kern des WV nähert sich die Literatur zu Meilensteinen über den Wortschatzumfang, die PDSS über die Items zur Begriffsklassifikation und Oberbegriffe und das Entwicklungsprofil über die Bestimmung des Entwicklungsalters hinsichtlich diverser Vorläuferfähigkeiten, die ganzheitlich Aufschluss darüber geben, ob Begriffsbildung und somit WV kognitiv möglich ist. Die Auswertung ist in der PDSS defizitorientiert und im Entwicklungsprofil eher kompetenzorientiert (wie es, siehe Schulreform, derzeit modern ist) zu formulieren, beide haben Profilcharakter. In folgender Tabelle werden nochmals einige der zentralen Ergebnisse in Stichworten gegenübergestellt:

	PDSS	Entwicklungsprofil
	standardisiert; Auswertung qualitativ und quantitativ (Fehleranteil in %);	teilnehmende Beobachtung der Spontansprache in mehreren Spielsituationen; qualitative Auswertung;
Thema 1: Terminologie	verwendet: Wortverständnis; misst Wortverstehen;	verwendet: Wortverständnis; misst Wortverständnis;
Thema 2: theoretischer Kontext	Linguistische Ebenen; Patholinguistik; Sprachtherapie;	Sprachliche Bereiche; Entwicklungspsychologie; Logopädie
Thema 2: Ziele & Zielgruppe	Ziele: Diagnose SSES, Profil Zielgruppe: 2;0a-6;0a, sprachliches Wissen von Vorschulkindern	Ziele: Ätiologie, Profil, Prädiktoraussage / Früherkennung; Zielgruppe: Kinder mit Entwicklungsalter von 1a bis 3a, v.a. geeignet für Kinder mit Sprachverstehensproblematik
Thema 3: Komponenten	Wortbedeutung, Struktur und Umfang des mentalen Lexikons, semantische Organisation, Kategorien- und Konzeptbildung, Wortschatz für verschiedene Wortarten, Wortfindung und -zugriff an der Schnittstelle zu nonverbalen Kompetenzen, Begriffsklassifikation, Sprachliche Kompetenzen	Triangulieren von Wortbedeutung innerhalb der Welt der Dinge und der Welt der Personen; Begriffsbildung; Objektpermanenz; Beachtung des Handlungsergebnisses; Ich-Individuation; Verbale und non-verbale Komponenten
Thema 4: Items	Subtest (ST) 5 > 20 Nomen, ST 6 > 20 Verben, ST 7 > 12 Adjektive, ST 8 > 7 Farbadjektive, ST 9 > 7 Präpositionen, ST 10: Begriffsklassifikation und Oberbegriffe; mit semantischen Ablenkern; Vortest: Oberbegriffe	Aufforderungen nachkommen (situational, nicht-sit., absurd), referentieller und direkter Blickkontakt, Handlungsergebnis, symbolische Handlungen;
Thema 5: Setting	Durchführungsdauer kann variieren, je nachdem wie viele Subtests durchgeführt werden;	2 Termine zu je 30 bis 60 Minuten, je nach Bedarf; Aufnahme des kindl. Verhaltens auf Video, ggf. Notizen während der Begutachtung, anschl. schriftlicher Bericht;
Thema 5: Material	30% der Subtests zum Wortverständnis; große Ringmappe mit bunten Bildkarten; Kind sitzt mit TherapeutIn bei Tisch übers Eck;	30% der Items zum Wortverständnis; Spielmaterialien mit hohem Aufforderungscharakter in sich selbst (wie Stifte, Wasser, Kerzen) und Materialien, die Symbolspielkompetenz evozieren (wie Puppe, Teddy, Auto, Telefon,...);

Tab.5 Ergebniszusammenfassung

Zu erwähnen ist abgesehen von der Durchführungsdauer auch noch die unterschiedliche benötigte Einarbeitungszeit. Die Durchführdauer ist durch ihre Abhängigkeit von der Motivation des Kindes zu relativieren. Beide Verfahren sind insgesamt als eher zeitaufwändig einzustufen. Dem Entwicklungsprofil liegt die Idee zugrunde, sich Zeit zu

nehmen, bis das Kind früher oder später aus Eigeninteresse Kontakt zum/r TestleiterIn aufnimmt.

Semantik und Lexikon sowie Wortbedeutung und Wortform gehören zur Grundstruktur des kindlichen Wortschatzes und werden in den beiden Verfahren gemessen, in beiden Fällen fällt die Testung der Sprachproduktion insgesamt umfangreicher aus als die Testung der rezeptiven Fähigkeiten. Diesen Umstand erklärt sich Zollinger dadurch, dass es nur vereinzelt Aussagen über die Entwicklung des Sprachverständnisses gibt (Zollinger, 2015, 58). Es liegen Publikationen aus diversen Disziplinen zum Wortverstehen vor (siehe Kapitel 1 und Kapitel 6).

Ergänzend zu den in Kapitel 1 besprochenen Publikationen sei hier, passend zu den nahen und weiten Begriffen noch die Arbeit von Rupp genannt. Sie formuliert den Zusammenhang zwischen Objektpermanenz, Symbol und Wortverstehen so: „Durch die Fähigkeit der Objektpermanenz können Kinder Vorstellungen aufbauen und als mentale Repräsentationen speichern. Mit diesen werden dann die sprachlichen Symbole – die Wörter – verknüpft“ (2011, 6).

Referentieller und triangulärer Blickkontakt (Bereich 3 zugeordnet) und Symbolspielfähigkeiten (Bereich 2 zugeordnet) sind im Entwicklungsprofil von Zollinger zentrale Items zur Beurteilung von *Sprachverstehenskompetenzen* und zur Früherkennung von *Sprachverstehensdefiziten*.

Im Ergebniskapitel tun sich somit einige Diskussionsimpulse auf, die in Folge detailliert besprochen werden. Da nun geklärt ist, welchen Platz die Linguistik und die Logopädie dem Wortverstehen in der Diagnostik einräumen, wie sie den Begriff definieren und prüfen, bleibt noch offen, diese Ergebnisse im Hinblick auf praktische Anwendbarkeit kritisch zu beleuchten.

Kapitel 6 – Diskussion

Die beiden analysierten Verfahren aus Linguistik und Logopädie räumen dem Verstehen etwa 30% der Diagnostik ein. Da der Begriff Verstehen verschieden definiert und dehnbar ist, wird er entsprechend verschieden geprüft. Daraus ergeben sich praktisch-methodische Probleme, die nun konstruktiv diskutiert werden sollen. Darunter fallen vor allem Widersprüche und gemeinsame Nenner der methodischen Erhebungslogik in interdisziplinärer Zusammenschau. Anhand dessen werden Überlegungen zur Rolle des Wortverstehens angestellt, die für die Diagnostik zweijähriger Late Talker brauchbar erscheinen. Das umfasst sowohl eine umfassende Begriffsdiskussion als auch die Besprechung methodischer Herausforderungen.

Die größte Diskussionsfrage, die mir während des Schreibens dieser Arbeit immer wieder gestellt wurde lautet wohl: Und was heißt das für die Praxis? In folgenden Überlegungen soll dieser Frage entsprochen werden:

Praktisch-methodische Überlegungen

Als problematisch können die Begriffsunschärfe und verschiedene Zugänge hinsichtlich Kompetenz- und Defizitorientierung, Komorbidität, die Schwierigkeit von differenzialdiagnostischen Aussagen und das WIE methodischer Probleme bei der Durchführung (wie Alter, Dauer, verbale Anleitung) bezeichnet werden. Das Problem, komorbide Störungen (von einer weiteren Störung begleitet, z.B. Verhaltensauffälligkeiten) von Sprachverstehensdefiziten abzugrenzen ist in der Praxis ebenso häufig Thema wie der Umgang mit mehrsprachigen Kindern. Die Differenzialdiagnose zwischen „SSES“ oder „SEV“ einerseits und schlicht „unvollständigem Zweitspracherwerb“ ist in der Praxis häufig zu stellen (Heiss, 2016, 15). Diesen Umstand müssen Komponenten und Items in der Diagnostik berücksichtigen. In der PDSS ist dies nicht der Fall, mit dem Entwicklungsprofil könnte sich an diese Thematik angenähert werden, erwähnt werden Mehrsprachigkeit und Differenzialdiagnostik allerdings in keinem der beiden hier analysierten Verfahren.

In keinem der beiden Verfahren werden dieselben Begriffe für getestete Fähigkeiten (Wortverständnis, Wortverstehen, Wortbedeutung, Etikettierungen (LT, Sprachauffälligkeit, unvollständiger Deutscherwerb) und Diagnosen (SSES / SLI, SES, SEV) und Methodisches (Test, Diagnostik,...) verwendet. Innerhalb der einzelnen Manuale

werden Begriffe auch nicht definiert oder differenziert erklärt. Dies erschwert in der Praxis den Vergleich zwischen den Erhebungsmethoden und die Entscheidung für oder gegen eine Vorgehensweise. Wenn sich Verfahren selbst als standardisierte Tests (Kauschke/Siegmüller, 2010) bezeichnen und im Handbuch als Profil verstehen (Zollinger, 2015), wirft das die Frage nach dem genauen Unterschied zwischen Test und Profil-Diagnostik und darüber hinaus die Frage nach der Bedeutsamkeit des Begriffs *standardisiert* auf. Über den Einsatz standardisierter Erhebungsmethoden herrschen disziplinenbedingt verschiedene Auffassungen. Der Begriff *standardisiert* enthält für Anwender sowohl einen Hauch von Starrheit als auch den Eindruck, ein verlässliches und aussagekräftiges Werkzeug in Händen zu halten, während er aus Sicht der Testentwicklung wohl eher ökonomischen Wert hat und die Güte unterstreichen soll.

Sprachverstehen wird immer in Zusammenschau mit den produktiven Fähigkeiten und immer in kommunikativen Situationen ermittelt werden (abgesehen von Studien zu eye-tracking-Analysen oder EEG-Ableitungen beim Hören von Wörtern, vgl. Lacina, 1973).

Folgende theoretische Herangehensweise kommt der *Aufmerksamkeitsspanne* von Zweijährigen entgegen: „Der Test muß [sic!] leicht anwendbar und einfach sowie eindeutig auswertbar sein; zudem sollte er schnell durchführbar sein und kein aufwendiges Material benötigen“ (Grimm, 2000, 17). Ob das Zeigen auf Bilder und das Getestet-werden an sich allerdings als *altersgerecht* einzustufen ist, und ob sich damit der Kern eines WV-Problems zu erkennen gibt, sodass darauf detaillierte Theoriebildung und das präzise Planen des weiteren Procedere aufbauen können, bleibt fraglich. Zu bezweifeln ist, ob die rezeptive Testung durch ein *verbal angeleitetes* ‘Spiel’ die geeignetste Methode ist. Sollte das Kind ein WV-Problem haben, ist das *Aufgabenverständnis* nicht gewährleistet, was bei der PDSS zu einem Abbruch des Tests führen würde und daher nur eine vage Bestimmung des Sprachentwicklungsstandes zulässt. Die kompetenzorientierte Vorgehensweise des Entwicklungsprofils nähert sich dem Kern des Problems schon eher, indem sie sich von der Beschreibung der Defizite ab- und den errungenen Fähigkeiten des Kindes auf weiter gefächerten Entwicklungsebenen zuwendet. Allerdings mit dem Nachteil, große Datenmengen zu erheben, mit Unvorhergesehenem und Nichtzuordenbarem konfrontiert zu werden und ob des Umfangs der Daten eventuell etwas zu übersehen. „Kleine Kinder wollen spielen; sie sind deshalb selten bereit, Aufgaben zu lösen, wenn sie deren Sinn nicht kennen, die

Tätigkeit ungern ausführen, oder wenn sie sich von anderen Handlungen stärker angezogen fühlen“ (Zollinger, 2015, 84). Außerdem sind Angst, Nervosität und Unsicherheit der Eltern ein wesentlicher Einflussfaktor auf die Interaktionsbereitschaft eines kleinen Kindes. Ob man es Spiel, Test, Gespräch oder Beobachtung nennt, Zollinger meint, „dass es keine „nicht-testbaren“ Kinder gibt, sondern nur Erwachsene, welche sich nicht die Zeit dazu nehmen“ (Zollinger, 2015, 88). Entsprechend viel Zeit muss man sich für diesen Abklärungsweg auch nehmen.

Ein weiteres, zentrales Problem, das sich bereits im Meilensteinkapitel abzeichnet ist die Orientierung der Tests an der Norm, die einerseits zweifellos notwendig, andererseits aber fraglich zielführend. Wie bereits in Kapitel 1 vorgestellt, steht aus logopädischer Perspektive immer die Sprachgesundheit des Kindes im Vordergrund. Wenn eine Diagnose und Therapieindikation Testziel ist, müssen bei der Entscheidung, ob und mit welchen Verfahren getestet wird, die individuellen Bedürfnisse von PatientInnen und ihren Familien eine Rolle spielen.

In der PDSS steht die quantitative Auswertung lexikalischer und semantischer Kompetenzen und im Entwicklungsprofil die qualitative Auswertung repräsentativer und kommunikativer Funktionen von Wörtern und deren Bedeutung im Vordergrund (Zollinger, 2015, 11, 19, 32, 50, 51). Obwohl der Umfang des Wortschatzes meist der Hauptgrund für eine Abklärung und zudem auch noch der am einfachsten zu erhebende Parameter ist, wird der Wortschatz in keinem der beiden Verfahren besprochen oder gemessen.

Vor- und Nachteile von PDSS und Entwicklungsprofil für zweijährige Late Talker

Zu den besprochenen Vor- und Nachteilen beider Verfahren lassen sich folgende Schlagworte festhalten:

- Die Vor- bzw. Nachteile der PDSS in Schlagworten: prüft Wortarten, Subtests sind einzeln überprüfbar, Zweijährige, quantitative und qualitative Auswertung, klare Abgrenzung zu anderen Disziplinen,...
- Die Vor- bzw. Nachteile des Entwicklungsprofils in Schlagworten: Beobachtung von spontanen Sprachdaten, Zweijährige, qualitative Auswertung, klarer Einbezug anderer Disziplinen, Interesse an Ätiologie,...

Die Liste zeigt nicht gleich auf den ersten Blick, was die Vorteile und die Nachteile der jeweiligen Verfahren sind. Sie entbehrt außerdem jeder Vollständigkeit, da sie ihren Zweck dann erfüllt hat, wenn sich durch sie verdeutlicht, dass Vorteile zugleich auch Nachteile bedeuten können, je nach Perspektive und Setting.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen PDSS und Entwicklungsprofil ist das Interesse an der Ätiologie. Im Unterschied zum sprachtherapeutischen Setting sind im linguistischen Forschungskontext selten besorgte Eltern treibende Kraft zur Beantwortung ätiologischer Fragestellungen, was vermutlich mit ein Grund ist, warum Ätiologie in der Diagnostik weniger thematisiert wird. Besorgte Eltern wird man beruhigen, indem man sie auf ihrer Suche nach der Schuld für die Probleme ihres Kindes entlastet und ihnen die Unwichtigkeit der Ursachenforschung im Gegensatz zur Wichtigkeit gegenwärtig erforderlicher sprachförderlicher Maßnahmen vor Augen führt. Dennoch hat das Durchschauen kausaler Zusammenhänge seine Relevanz, wenn man das Wesen einer Sprachstörung kennenlernen will. Die Berücksichtigung der Ätiologie in Form von Testung der sog. Vorläuferfähigkeiten könnte neue Betrachtungsweisen von WV fördern und somit den Erkenntnisgewinn ankurbeln. Testen von Vorläuferfähigkeiten bedeutet, Annahmen über die (kognitive) Funktion und (sprachliche) Entwicklung von WV zu treffen. Daher kann WV-Diagnostik mit ätiologischem Ansatz Erkenntnisse über WV-Entwicklung geben, indem hypothesengeleitet vorgegangen wird. Dabei finden sich bestenfalls plausible Erklärungen für die Entwicklung des WV, zugleich ist anhand detaillierter Dokumentation kritisches Hinterfragen der Zusammenhänge des Erkenntnisgewinns zur Funktionsweise von WV möglich. Vorläuferfähigkeiten in der Diagnostik mit zu berücksichtigen hält damit eine neue Perspektive für LT bereit, ein Ausklammern aller *nichtsprachlicher* Items wäre dafür kontraproduktiv.

Aufschluss aus dieser Vorgehensweise käme sowohl neuen Forschungserkenntnissen wie auch Betroffenen und Beteiligten im Umgang mit dem betroffenen Kind zugute. Im Diagnostiksetting ist die Raumgestaltung durch Hinzuziehen eines eigenen Sessels für die Eltern ein Anzeichen dafür, dass der Ätiologie mehr (oder weniger) Raum gegeben wird. Ich selbst habe in meiner logopädischen Praxis die Ätiologie-Überlegungen in Elterngesprächen immer eher ausgeschlossen, mit der Idee, dass retrospektive Ursachenforschung nicht zielführend und daher zwecklos wäre. Mit Erfahrung und interdisziplinärem Austausch über mögliche ätiologische Einflussfaktoren ließen sich

qualitative und quantitative Erkenntnisse gewinnen. Wenn das kommunikative Wohl eines Kindes im Vordergrund steht, muss Ätiologie automatisch mitbedacht werden. Die Mitberücksichtigung des situativen und ätiologischen Kontextes bei der Erforschung einzelner Parameter kann klarerweise als Störfaktor gelten kann, was ein plausibler Grund ist, ihn auszuklammern. Da Spracherwerb aber ohnehin nicht direkt sichtbar gemacht werden kann, ist die Beobachtung von Spracherwerb so oder so indirekt (Tracy, 1991, 1).

Die PDSS verpflichtet sich im Vorwort „der klinischen Praxis“ (Kauschke / Siegmüller, 2010, 1) für Kinder mit SSES, klammert aber die linguistischen Ebenen Pragmatik und Kommunikation aus. Da in der klinischen Praxis Kinder mit *fraglicher* SSES vorstellig werden (nicht mit bereits diagnostizierter SSES), können sie diverse andere Störungsbilder mitbringen. Eine Berücksichtigung von deren Anliegen wäre wichtig. Da die Bezeichnung Late Talker gerade modern ist, wird sie in der Praxis sicher auch mit dieser Gruppe konfrontiert.

DIE ETHIK: Auch eine ethische Überlegung sei hier genannt. Zu überlegen ist, ob man Kinder mit einer mehrstündigen Sprachabklärung frustrieren oder ihren Zugang zu Sprache positiv besetzen und stärken will. Frustrierend wäre wohl, sich während des gesamten Tests mit unerfüllbaren Aufgaben konfrontiert zu sehen. Folgen davon könnten erhöhtes Störungsbewusstsein und verringerte Motivation zu sprechen oder Verweigerung der aktiven Teilnahme an jeglichen weiteren Abklärungs- oder Therapiesettings sein.

Late Talker

Die Rolle des Wortschatzumfangs wird hier als Marker und somit erster Anhaltspunkt für Intervention näher besprochen. Der Wortschatzumfang wird als Meilenstein bezeichnet. Als Late Talker gelten jene Kinder, die mit 24 Lebensmonaten weniger als 50 Wörter produzieren (AWMF, 2011, 38). Der Wortschatzumfang ist ein quantitativer Teil des mentalen Lexikons ohne Aussage über seine qualitativen Anteile. Er sagt außerdem vornehmlich etwas über die expressive Sprachkompetenz eines Kindes aus, bei der das WBV nur indirekt eine Rolle spielt. Individualität und Variabilität der Sprachentwicklung stehen dieser Wortschatzgrenze von 50 Wörtern gegenüber. Bei der Sprachdiagnostik ist der Wortschatzumfang also ein kleiner Teil der Erhebung. Es ist in Frage zu stellen,

ob die Aussagekraft der 50-Wörter- Grenze über den Charakter einer Orientierungshilfe hinausgeht.

Der Begriff Late Talker mutet wie ein Modebegriff an. Er ist nicht ausführlich definiert. Einzig der Wortschatzumfang ist entscheidendes Kriterium und sogar diese gesetzte Grenze von 50 Wörtern wird in der Literatur (siehe Kapitel 1) nicht von allen geteilt. Schlesiger / Mühlhaus (2011) geben in ihrem Buch „erste Informationen zum richtigen Umgang mit Late Talkern“. Anhand des aktuellen Forschungsstandes kann man auch nicht viel mehr tun.

Eingeschränktes Wortverstehen spielt bei Meilensteinen / Markern nach wie vor eine nachrangige bis verschwindend geringe Rolle, obwohl es einen häufigen Bestandteil der Symptomatik eines Late Talkers darstellt. Man könnte Einschränkungen im Wortverstehen bereits vor dem Erreichen des kritischen Grenzwerts „50Wörter bei Zweijährigen“ beforschen und einschätzen. Und wenn der Fall keine *noch frühere* Abklärung verlangt, dann wäre zumindest eine konstruktivere Beforschung der Zweijährigen anzustreben, die jetzt eher vage Anhaltspunkte heranzieht. Aus diversen Disziplinen (Psychologie, Kognitionsforschung,...) liegen schlüssige Anhaltspunkte zur Einschätzung von Sprachkompetenzen Zweijähriger vor. Diese könnten interdisziplinärer Forschung zugänglich gemacht werden.

Da in der Late Talker - Definition die 50-Wörter-Grenze genannt wird, ist die Relevanz oder Irrelevanz des Wortschatzumfangs ebenfalls Teil dieser Diskussion. Aus der Analyse lässt sich ablesen, dass der Wortschatzumfang bei der Diagnostik keine Rolle spielt, sehr wohl aber das Wortverstehen, dem sich folgende Parameter zur weiteren Differenzierung der Einschätzung zuordnen lassen:

- Triangulärer Blickkontakt
- Symbolspiel
- Kommunikationsverhalten
- Ich-Entwicklung
- und nicht zuletzt die verstandenen und produzierten Wörter

Analysereflexion

Die Disziplinen Logopädie und Linguistik verkörpern die Perspektiven, die hier ihr Wissen zu Testinhalten und Erhebungslogik einbringen. Das Entwicklungsprofil steht für die Logopädie, die PDSS steht für die Linguistik. Hier stellt sich die Frage, ob im Rahmen dieser Analyse eine derartige Schlussfolgerung zulässig ist. Die Ableitung von zwei Perspektiven aus zwei Tests, die stellvertretend für zwei Disziplinen stehen, ist zugegebenermaßen stark vereinfacht. Dennoch lassen sich aus praktischer Sicht tatsächlich einige typisch erscheinende Vorgehensweisen erkennen. Um nicht allein auf Mutmaßungen angewiesen zu sein oder sich auf Vorurteile zu verlassen, wird als weitere Möglichkeit die kritische Diskursanalyse vorgeschlagen, sich besser zur Bestimmung von Diskursbereichen und den darin befindlichen Regelungen und diskursiven Abläufen eignet (Niehr, 2014, 66). Damit könnte auch mehr Licht in die facettenreiche Zusammensetzung von in der Spracherwerbsforschung üblichen Zuständigkeitsdebatten gebracht werden als es diese Inhaltsanalyse vermag, die auf die vorliegenden Textprodukte angewiesen ist.

Gemeinsamkeiten

Grundlegende Gemeinsamkeiten finden sich bei diesen Verfahren neben dem beachtlichen Bekanntheitsgrad insofern, als beide explizit für die Einschätzung von frühkindlichen Verstehensfähigkeiten konzipiert sind und von einem/r TestleiterIn (nicht von den Eltern) durchgeführt werden. Es werden verschiedene Wortarten und situative Kontexte beachtet. In beiden sind sich die Autorinnen einig: die Ergründung von Wortverstehensproblemen muss auf qualitativer Ebene erfolgen. Julia Siegmüller erklärt sich den Kern eines Wortverständnisproblems entweder auf der Ebene der Wortaufnahme oder -speicherung, die mit quantitativer Diagnostik nicht unterscheidbar sind. Sie stellt fest: „Eine Untersuchung des Wortverständnisses sollte zu jeder kindlichen Sprachdiagnostik gehören“ (Sachse / Siegmüller / Ringmann, 2014, 71). Grundlage beider Verfahren ist außerdem in gewissem Ausmaß die Empfehlung (oder auch der eigene) Methodenmix. Siegmüller / Kauschke nennen als ergänzende Methode für grundlegende Diagnostik den Elternfragebogen ELFRA 2 von Grimm und Doil (2000). Zollinger vereint diesen Methodenmix bereits in ihrer eigenen Expertise, die eine psychologische, psychotherapeutische und logopädische Ausbildung und Berufserfahrung beinhaltet. Ihre Methoden sind besonders durch den Einbezug

psychologischer und psychotherapeutischer Perspektive aus. Wie in Kapitel 2 erwähnt, bezeichnen sich beide Verfahren selbst als Profildiagnostik, was sich vor allem auf die Auswertung bezieht.

Die Unwichtigkeit und Notwendigkeit von Wortverstehenstests zur Identifikation früher Sprachentwicklungsstörungen und –verzögerungen bei zweijährigen Late Talkern

Die Notwendigkeit zur Testung Zweijähriger ergibt sich aus der Orientierung am regelhaften (*normalen*) Spracherwerb und der Prädiktorrolle bzw. Frühwarn-Eigenschaft, die das WV darin einnimmt. Im SET-K 2 Manual (2000) spricht sich Grimm dafür aus, dass Sprachverstehensdefizite das Risiko für Spätfolgen bergen und geht dabei sowohl auf die lexikalische als auch die grammatische Entwicklung ein. Wenn wir den Kern des WV in den sprachlichen Verarbeitungsprozessen suchen, ist er nach Doris Detter (2016) „leichter evaluierbar als die kognitiven Vorläuferfähigkeiten Objektpermanenz, Triangulation, Ich-Entwicklung, Spielentwicklung, etc.“ (pc). Dieser Umstand könnte die Testlandschaft natürlich beeinflusst haben. Zollinger kritisiert „Solche Tests versuchen, alle nicht-linguistischen Einflüsse auszuschalten“ (Zollinger 2014, S.97).

Beide vorgestellten Verfahren wurden bereits sowohl zu linguistischen Forschungszwecken als auch für die Einzelfallanalyse in logopädischer Praxis eingesetzt bzw. zitiert.

Der Notwendigkeit der rechtzeitigen und ggf. präventiven Messung von Zweijährigen ist entgegenzusetzen:

- Als präventive Maßnahme wäre in diesem Zusammenhang z.B. die erkenntnisbringende Serientestung aller Zweijährigen einzustufen. Ohne weitere therapeutische Betreuung gewährleisten zu können, wäre dieses Vorgehen allerdings als unethisch zu betrachten.
- Da die Testung Zweijähriger viel Fingerspitzengefühl und Flexibilität erfordert, die dem Vorgehen standardisierter Tests widerspricht, kann man annehmen, dass strikte Vorgaben zur Durchführung schwerlich zu einem aussagekräftigen Ergebnis führen, wodurch die Brauchbarkeit des Ergebnisses sowohl für im Einzelfall als auch im Rahmen von Studiendesigns anzuzweifeln ist. Obgleich beide Methoden gemeinsam haben, dass sie sowohl in Empirie als auch in der

Praxis Anwendung finden, unterscheiden sie sich hinsichtlich ihrer Perspektiven und Motivationen. Letztlich setzt die Einzelfallanalyse einen anderen Fokus als die Forschung. Nichtsdestotrotz scheint evidenzbasiertes Arbeiten die Zukunft zu sein, wodurch dementsprechende Tests unter Berücksichtigung ethischer, praktischer und wissenschaftlicher Gesichtspunkte notwendig macht. Dennoch haben qualitative und quantitative Vorgehensweisen sowohl im empirischen als auch im praktischen Arbeiten weiterhin ihre Berechtigung.

Was bringt das jetzt für die Praxis?

Die angeführten Überlegungen zu Problemen und Widersprüchlichkeiten, mit leiser Kritik an klingender oder unreflektiert eingesetzter Terminologie, aber auch zu gemeinsamem methodischen Verständnis soll Impulse für weiteres Zusammenarbeiten und –denken und damit für die praktische Anwendung von Tests bei zweijährigen Late Talkern liefern.

Auch wenn Terminologiediskussionen theoretisch klingen, so führt man sie doch stets mit einem Blick auf die Praxis. Sobald Terminologie aufgrund ihrer Vagheit für die Praxis unbrauchbar wird, braucht es neue Denkanstöße in Form von Grundlagendiskussion. So viel lässt sich sagen: Unter Zusammenschau aller Analyseaspekte scheint der linguistischen Perspektive eher die Verwendung des Begriffs Wortverstehen zuzusagen, und der logopädischen Perspektive eher der Begriff des Wortverständnisses. Für gelungene, unmissverständliche Terminologie, die interdisziplinärer Besprechung Genüge tut, wäre das Neudefinieren und Schärfen oder Weglassen der Begriffe sprachlich und nichtsprachlich sowie Wortverständnis und Wortverstehen ein denkbarer Ansatz. Und zwar mit dem Ziel: endlich einmal zu wissen, WAS man eigentlich misst und die entsprechenden Worte dafür zu haben.

Darüber hinaus drängt sich die theoretische Diskussion über das, bereits in Kap. 1.4 besprochene, Thema der disziplinentypischen Vorgehensweise auf. Damit ist gemeint, welche Inhalte Linguistik und Logopädie jeweils testen und wie die methodische Umsetzung stattfindet.

Die klare Grenzziehung zwischen nicht-/*vorsprachlich* und *sprachlich* und *linguistisch* und *logopädisch* ist schwer möglich. Ein Beispiel: Ist die rezeptive Leistung des Wortverstehens eine sprachliche Leistung? Wenn ja, dann ist das Item Wortverstehen

linguistisch. Stuft man die Leistung allerdings als vorsprachlich ein, so ist sie nicht-linguistisch. Durch diese Form der Grenzziehung nähert man sich der Erforschung der Funktion nicht an, sondern verwehrt sich neuen Erkenntnissen eher.

Kapitel 7 – Fazit

Defizite im Sprachverstehen beeinflussen zwischenmenschliche Beziehungen bereits im Kindesalter. Sie sind Risikofaktor für den weiteren Lernweg, können aber auch früh erkannt und gemessen werden und somit weiteren Aufschluss über den regelhaften Spracherwerb geben sowie als Prädiktor für Sprachauffälligkeiten oder Sprachentwicklungsstörungen dienen. Allzu leicht können sie allerdings mit Defiziten in Sprachproduktion oder Intelligenz verwechselt werden, was die Notwendigkeit von präziser und interdisziplinärer Begutachtung verdeutlicht.

Der Wissensstand der Forschung könnte besser sein: Es gibt wenig Evidenz zur Sprachentwicklung Zweijähriger und es gab lange keine standardisierten logopädischen Tests dazu. In den letzten Jahren wurden erste Verfahren entwickelt, die Anhaltspunkte und Orientierung geben. Es findet sich in Fachkreisen aber nach wie vor Unschlüssigkeit und kein einheitlicher Konsens über die Relevanz früher Wortverstehenskompetenzen, früher Intervention und Testmethodik bei zweijährigen Kindern. Kritisch zu hinterfragen ist die 50-Wörter-Grenze als zentraler Meilenstein. Als problematisch können die Begriffsunschärfe und verschiedene Zugänge hinsichtlich Kompetenz- und Defizitorientierung, Komorbidität, die Schwierigkeit von differenzialdiagnostischen Aussagen und methodische Probleme bei der Durchführung (wie Alter, Dauer, verbale Anleitung) zusammenfasst werden.

Als theoretisches Beschreibungssystem wählt die PDSS linguistische Ebenen und das Entwicklungsprofil sprachliche Bereiche. Das Ziel des Entwicklungsprofils ist die Früherkennung von Defiziten mittels Einschätzung von Verstehenskompetenzen und deren genaue Beschreibung. Sprachliche und kommunikative Wissensstrukturen bzw. kognitive Voraussetzungen werden bei der Erhebung dezidiert mitberücksichtigt. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass im Entwicklungsprofil das WV in den zwei hier vorgestellten Verfahren den vergleichsweise größeren Stellenwert einnimmt.

Die eingangs vorgestellte Arbeitshypothese, dass das Wortverstehen für beide Tests eine zentrale Kernaussage in der Diagnostik für zweijährige Late Talker darstellt, hat sich dennoch bestätigt. Beide testen das Wortverstehen aber aus verschiedenen Perspektiven, und prüfen jeweils andere Komponenten des Wortverstehens. So ist in der PDSS rein sprachliches Wissen von Interesse und im Entwicklungsprofil auch vor-

und nichtsprachliche Kompetenzen. Im Methodischen Vorgehen finden sich dadurch natürlich unterschiedliche Vorgehensweisen.

Laut der interdisziplinären S2k-Leitlinie (AWMF, 2011) diverser Fachgesellschaften und Berufsverbände ist der diagnostische Prozess bei Verdacht auf Sprachentwicklungsverzögerung mehrstufig (im Rahmen mehrere Termine) und interdisziplinär und umfasst weiters die Anamneseerhebung mit engen Bezugspersonen (auch mittels Fragebögen), medizinisch-psychologische Untersuchungen, (psycho-) linguistische Erhebungen wie Spontansprachanalysen, informelle Untersuchungsinstrumente und psychometrische Screenings und Tests (AWMF-Registernummer 049/006, 2011, 45).

Vergleicht man die Vorgehensweise der PDSS mit jener des Entwicklungsprofils, so betrachtet Erstere eher das Wortverstehen und Zweitere eher das gesamte Verhalten des Kindes im situativen Kontext (*Sprachverständnis*). Vorteil der PDSS ist die Vergleichbarkeit der erhobenen Werte, Nachteil die konstruierte, für Zweijährige eher unnatürliche Testsituation, da davon auszugehen ist, dass ein Kind in einer nahezu natürlichen Situation eher zeigt, was es tatsächlich kann. Bringt man wiederum alle Kinder in dieselbe natürliche (Spiel-) oder unnatürliche (Test-)Situation, so sind untereinander dennoch wieder vergleichbare Werte erkennbar. Um in den Verfahren positiv abzuschließen, braucht das Kind natürlich WV, da davon auszugehen ist, dass es zum richtigen Zeigen in der Lage sein muss, Bildinhalte semantisch zu enkodieren. Für die Praxis bedeutet das, unabhängig von standardisierter oder informeller Vorgehensweise: konsequente eigene Standards und reflektiertes Vorgehen sind zur Vergleichbarkeit von Ergebnissen immer Voraussetzung. Um ein differenziertes diagnostisches Bild zu erhalten, ist *Sprachverstehen* und *Sprachverständnis* zu testen. Sollte das Zeigen auf Bilder oder das Befolgen von Handlungsanweisungen dem Kind nämlich nicht möglich sein, muss zum Herausfiltern der Ursache differenzierter weitergetestet werden, um eine diagnostische Aussage über das WV treffen zu können. Dies ist mit dem Entwicklungsprofil eher möglich als mit der PDSS. Obwohl die PDSS das WV gezielter misst, kann das Entwicklungsprofil dieses besser in seinem Wesen und seiner Bedeutung für die Entwicklung des Kindes erfassen. Aus dieser Überlegung heraus, wäre ein Methoden- und Perspektiven-Mix anzustreben. Außerdem ist

anzumerken, dass ein Test und eine Diagnose nur einen Teil des Diagnostikprozesses darstellen.

Interdisziplinärer Impuls & Ausblick

Die Ergebnisse aus interdisziplinärer Zusammenschau sind für beide Seiten ergiebig, für die Logopädie ist eher die Beschäftigung mit der Terminologie und für die Linguistik eher der Anwendungsbezug der gewonnenen Daten aufschlussreich. Daher wäre wünschenswert, dass sich Linguistik und Logopädie in Terminologie-Belangen aufeinander abstimmen und interdisziplinäre Grundlagenforschung betreiben, um weiterhin fundiert forschen und praktizieren zu können.

Professionelle Diagnostik bei Sprachproblemen ist das Um und Auf für gezielte, evidenzbasiertes Vorgehen und sowohl für Therapie- als auch für Spracherwerbsforschung ein zentrales Anliegen für weitere Erkenntnisse. Die methodische Vorgehensweise der Manual-Analyse könnte dazu noch um ein Interview mit den Autorinnen, eine genaue Textanalyse und um weitere Aspekte wie den Zusammenhang zwischen frühem Wortverstehen und späterer Grammatikentwicklung erweitert werden. Außerdem wäre die nähere Betrachtung vom Zusammenhang zwischen Testinhalten und Perspektiven der Disziplinen ein spannendes Thema für die Diskurslinguistik.

Literaturverzeichnis

- Aitchison, J. (1994): Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon. Tübingen: Niemeyer.
- Amorosa, H.; Noterdaeme, M. (2003): Rezeptive Sprachstörungen. Ein Therapiemanual. Göttingen: Hogrefe.
- AWMF-Register-Nr.: 049/006. <http://www.awmf.org/leitlinien/detail/ll/049-006.html>.
Erstellungsdatum: 16.12.2011. Letzter Zugriff: 12.08.2017.
- Dietrich, R. (2007): Psycholinguistik (2. Auflage) (Bd. 342). Stuttgart: Metzler.
- Fischer, R. (2009): Linguistik für Sprachtherapeuten. Köln: Prolog.
- Bavin, E. (Ed.) (2015): The Cambridge Handbook of Child Language. Australia: Psychological Science.
- Grimm, H. (2000). SET-K 2. Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder. Diagnose rezeptiver und produktiver Sprachverarbeitungsfähigkeiten. Unter Mitarbeit von Maren Aktas und Sabine Frevert. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H.; Doil, H. (2006): Elternfragebögen für die Früherkennung von Risikokindern. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Hachul, C.; Schönauer-Schneider, W. (2012): Sprachverstehen bei Kindern. Grundlagen, Diagnostik und Therapie. München: Urban & Fischer.
- Höhle B. (2012): Studienbuch Psycholinguistik. 2.Auflage. Berlin: Akademie Verlag.
- Kauschke C. (2012): Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze. Germanistische Arbeitshefte 45. Herausgegeben von Fritz, G., Gloning, T. und Kilian, J. (2012). Berlin: De Gruyter.
- Kauschke C.; Siegmüller, J. (2010): Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen (PDSS), (2. Auflage). München: Elsevier, Urban & Fischer.
- Kiese-Himmel, C.; Bockmann, A.-K.; Buschmann, A.; Jooss, B. (2010): Der Elternfragebogen ELAN zur Wortschatzentwicklung im frühen Kindesalter im Urteil der Eltern. Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 59: 372 – 388. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Longobardi, E.; Spataro, P.; Frigerio, A.; Rescorla, L. (2015): Language and social competence in typically developing children and late talkers between 18 and 35 months

of age. *Early Child Development and Care*, 186:3, 436-452, DOI: 10.1080/03004430.2015.1039529

Metzler, J.B.; Glück, H. (Hrsg.) (2010): *Lexikon Sprache*. Unter Mitarb. von Friederike Schmoe. - 10., neubearb. Auflage. Stuttgart: Weimar.

Michaelis, R., Berger, R., Nennstiel-Ratzel, U., Krägeloh-Mann, I. (2013): *Validierte und teilvalidierte Grenzsteine der Entwicklung. Ein Entwicklungsscreening für die ersten 6 Lebensjahre*. Berlin: Springer.

Müller, A.; Gülden, M. (2012): *Der Spracherwerb in der Kindesentwicklung. Poster + Begleitheft*. Dortmund: Verlag modernes Lernen.

Pfaller, K. (2011): *Positionierung der Logopädie in der Systematik der Wissenschaft und der Berufe im Gesundheitswesen*. Donau-Universität Krems.

Peuser G. (2000): *Sprachstörungen – Einführung in die Patholinguistik*. München: Fink.

Rausch, (2013): *Linguistische Gesprächsanalyse in der Diagnostik des Sprachverstehens von Kindern am Beginn der expressiven Sprachentwicklung*. Idstein: Schulz-Kirchner.

Rescorla, L. (2009): *Age 17 Language and Reading Outcomes in Late-Talking Toddlers: Support for a Dimensional Perspective on Language Delay*. In: *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. Vol. 52, 16-30.

Rescorla, L. (2011): *Late Talkers: Do good predictors of outcome exist?* In: *Developmental Disabilities Research Reviews*, Vol.17(2), 141-150. Philadelphia.

Rupp, S. (2011): *Diagnostik semantisch-lexikalischer Spracherwerbsstörungen. Vorschlag einer modellgeleiteten Vorgehensweise*. Referat gehalten an der SAL-Tagung vom 19.11.2011. In: *SAL-Bulletin Nr. 142*. Dezember 2011.

Sachse, S., Siegmüller, J. (Hrsg.), Ringmann, S. (2014): *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen*. München: Urban & Fischer.

Sachse, S.; Suchodoletz, W. v. (2013). *Sprachverständnis bei Late Talkers*. Heidelberg: Springer.

Schlesiger, C.; Mühlhaus, M. Iven (Hrsg.) (2011): *Late Talker. Späte Sprecher – Wenn zweijährige Kinder noch nicht sprechen. Ein Ratgeber*. Idstein: Schulz-Kirchner.

- Heiss, P. (2016): *Gruppendiskussion (Fokusgruppe am 1.6.2016) im Rahmen eines Methodenproseminars*

- Schmitz, P. (2012). Erfassung von Sprachverstehenskontrollprozessen (Comprehension Monitoring) bei Kindern im Alter von 3;6 – 4;11 Jahren. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Schmitz, P.; Beushausen, U. (2007). Sprache verstehen - Ein Blick auf Strukturen und Prozesse. In: Forum Logopädie, 21 (3), 6-13. Stuttgart: Thieme.
- Siegmüller, J., Bartels, H. (2006). Leitfaden Sprache Sprechen Stimme Schlucken. München: Urban & Fischer.
- Singleton, D. M., Ryan, L. (2004). Language Acquisition: The Age Factor (2nd edition). Toronto: Cromwell Press.
- Szagun, G.; Stumper, B.; Schramm, S. A. (2009): Fragebogen zur frühkindlichen Sprachentwicklung im Altersbereich von 1 bis 2 Jahren. FRAKIS und FRAKIS-K (Kurzform). Göttingen: Hogrefe.
- Szagun, G. (2007, 2013) Sprachentwicklung beim Kind
- Springer, L. (Hrsg.), Schrey-Dern, D.; Wendlandt, W. (2006): Sprachstörungen im Kindesalter. Unter Mitarbeit von Niebuhr-Siebert, S.; 5., vollständig überarbeitete Auflage. Forum Logopädie. Stuttgart: Thieme.
- WHO / ICD10: letzter Zugriff 21.9.2017; <http://www.icd-code.de/icd/code/F80.1.html>
- Zollinger, B. (2014). Frühe Spracherwerbsstörungen - Kleine Kinder verstehen und Eltern begleiten. Germany: Haupt.
- Zollinger, B. (2015). Die Entdeckung der Sprache (9. unv. Aufl.). Bern: Haupt.

Anhang – Analysekorpus

PDSS und Entwicklungsprofil Quellenüberblick:

Name des Tests	Zu analysierende Textstellen des Tests (Seiten, Kapitel)
<p><u>Titel:</u> PDSS</p> <p><u>Allgemeiner Testaufbau:</u> Profildiagnostik für Kinder von 2;0a bis 6;11a mit insgesamt 23 Untertests zu den Spracherwerbsbereichen Phonologie, Lexikon/Semantik und Grammatik.</p> <p><u>Autorinnen:</u> Christina Kauschke, Julia Siegmüller</p> <p><u>Jahr:</u> 2010</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Kapitel 1 Einführung in die patholinguistische Sichtweise auf spezifische Sprachentwicklungsstörungen – Paradigmen in der Betrachtung von Sprachentwicklungsstörungen – Klassifikation kindlicher Sprachauffälligkeiten – Auswirkungsebenen der SSES – Profile der spezifischen Sprachentwicklungsstörungen: Seiten 1 bis 5 ➤ Kapitel 2 Methodische Überlegungen zur Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen – Diagnostikmodelle – Methodische Vorgehensweisen – die PDSS: Seiten 7 bis 12 ➤ Kapitel 3 Handanweisung zur Durchführung – Lexikon / Semantik: Seiten 17 bis 19 ➤ Kapitel 5 Erstellung eines lexikalisch-semantischen Befundes – Ziele des lexikalisch-semantischen Befundes - Überprüfung der semantischen Organisation (Subtest 10: Begriffsklassifikation) – Wortverständnis (Subtest 11 bis 15): Seiten 35 bis 38
<p><u>Titel:</u> Entwicklungsprofil</p> <p><u>Allgemeiner Testaufbau:</u> Profildiagnostik über vier Kompetenzbereiche (A. praktisch-agnostisch, B. symbolisch, C. sozial-kommunikativ, D. sprachlich) für Kinder mit einem Entwicklungsalter von ein bis drei Jahren.</p> <p><u>Autorin:</u> Barbara Zollinger</p> <p><u>Jahr:</u> 2015</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Kapitel 2.23 Die erste Hälfte des zweiten Lebensjahres – Das sprachliche Handeln: Seiten 25 bis 26 ➤ Kapitel 2.3 Entwicklung und Sprache - Das Ende des zweiten Lebensjahres - Die Welt der Bedeutungen: Seiten 27 bis 32 ➤ Kapitel 3.1 Entwicklungsverzögerungen und spezielle Beobachtungen: Seiten 39 bis 58 ➤ Kapitel 3.2 Frühe Spracherwerbsstörungen – Störungen des Sprachverständnisses – ein Verlauf – Das Kleinkind: Seiten 58 bis 61 ➤ Kapitel 4 Erfassung – 4.1 die Ziele – 4.24 kritischer Vergleich mit anderen Beobachtungsinstrumenten – 4.3 die Abklärung: Seiten 69 bis 94 ➤ Anhang 2 Entwicklungsprofil: Seiten 203 bis 205 ➤ Anhang 3 Items des Entwicklungsprofils: Seiten 207 bis 228

Analysekorpus aus der PDSS:

S / Kap.	Textstellen / Fundstellen aus der PDSS
1	<p>Sprachentwicklungsstörungen bei Kindern sind ein Gebiet, mit dem sich mehrere Berufsgruppen und verschiedene wissenschaftliche Disziplinen beschäftigen. In Abhängigkeit vom jeweiligen theoretischen Hintergrund dominieren dabei linguistische, medizinische oder pädagogische Aspekte. Dementsprechend differieren sowohl die Termini, die zur Bezeichnung kindlicher Sprachentwicklungsstörungen verwendet werden, als auch die Klassifikations- und Definitionskriterien. Diagnostik und Therapie von spezifischen Sprachentwicklungsstörungen werden hier im Rahmen eines patholinguistischen Ansatzes vertreten, der sich aus dem Paradigmenwechsel von der medizinischen zur psycho- bzw. patholinguistischen Sicht auf Sprachentwicklungsstörungen (vgl. Ellis Weismer 1993, Johnston 1993) ableitet.</p> <p>[...]</p> <p>Der patholinguistische Ansatz [geht von] heterogenen Störungsbildern aus, die bezogen auf den jeweiligen Einzelfall beschrieben, diagnostiziert und behandelt werden. Für den Umgang mit Sprachentwicklungsstörungen folgt daraus, dass die Einschätzung der Störung über eine linguistisch fundierte Erfassung und Beschreibung der sprachlichen Leistungen jedes Kindes gewonnen wird, dass diese Leistungen mit dem Sprachentwicklungsstand sprachunauffälliger Kinder verglichen werden und das therapeutische Handlungskonsequenzen nur unter Berücksichtigung aller sprachlichen und nicht sprachlichen Stärken und Schwächen des Kindes sowie mit Bezug zum normalen Prozess des Spracherwerbs abgeleitet werden können. Eine auf (vermuteten) ätiologischen Kriterien beruhende Klassifikation, wie sie z.B. in der Einteilung "organische, psychische oder funktionale SSES" zum Ausdruck kommt, steht da mit dem deskriptiven Charakter des patholinguistischen Ansatzes entgegen.</p> <p>Der patholinguistische Ansatz unterscheidet sich in seiner Schwerpunktsetzung außerdem von ganzheitlichen Ansätzen, in denen die Sprachentwicklung des Kindes als Teil eines Gefüges sozialer, psychischer, kognitiver, motorischer und anderer Entwicklungsprozesse aufgefasst wird und die therapeutische Intervention nicht notwendigerweise auf die Sprache beschränkt bleibt. Aus patholinguistischer Perspektive wird der Spracherwerb als eigenständige Erwerbsaufgabe des Kindes angesehen, wobei Interaktionen mit anderen Prozessen bestehen. Aufgrund der Fundierung dieses Ansatzes in der angewandten Linguistik werden sprachwissenschaftliche Kenntnisse genutzt, um die sprachlichen Aspekte von Sprachentwicklungsstörungen zu erkennen, zu bewerten und gezielt zu behandeln. Hansen (1996) betont in ähnlicher Weise die Notwendigkeit der Fokussierung der sprachlichen Dimension bei der Arbeit mit sprachentwicklungsgestörten Kindern. Die patholinguistisch orientierte Diagnostik und Therapie setzt gezielt an den sprachlichen Aspekten der Störung an indem zunächst diagnostisch relevante Informationen über den Sprachentwicklungsstand des Kindes ermittelt werden, so dass im nächsten Schritt bestimmte sprachliche Symptome als Therapiegegenstand ausgewählt und therapeutisch beeinflusst werden können (zur patholinguistischen</p>

	<p>Therapie vgl. Siegmüller & Kauschke 2006). Bei nichtsprachlichen Auffälligkeiten, die eine Sprachentwicklungsstörung begleiten können, wird eine interdisziplinäre Arbeit mit den therapeutischen Berufsgruppen angestrebt, die auf die Erkennung und Behandlung dieser Probleme spezialisiert sind. Die vorliegende Diagnostikkonzeption zieht vorrangig auf Kinder mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen ab, obwohl eine – ggf. modifizierte – Verwendung auch bei Kindern mit eingebetteten Sprachentwicklungsstörungen möglich ist. Bei Sprachstörungen im Rahmen von primären Störungsbildern treten ähnliche sprachliche Symptome auf wie bei spezifischen Sprachentwicklungsstörungen, so dass sich das diagnostische Vorgehen bei eingebetteten und spezifischen Sprachentwicklungsstörungen nicht wesentlich unterscheidet.</p>
2	<p>Modifikationen in der Durchführung der Diagnostik können sich durch Faktoren wie Belastbarkeit Konzentrationsfähigkeit und Aufmerksamkeitsspanne ergeben.</p> <p>Auswirkungsebenen einer SLI</p>
3	<p>Klassifikation kindlicher Sprachauffälligkeiten</p> <p>Erste Ebene: Sprachauffälligkeiten im Kindesalter² [... sind] neben Störungen der Sprachentwicklung auch Redeflussstörungen, kindliches Stottern und Poltern), Störungen der Kommunikation (z.B. Mutismus oder Kommunikationsstörungen bei Autismus). [...]</p> <p>Das hier vorgestellte Diagnostikverfahren ist ausschließlich für Sprachentwicklungsstörungen konzipiert es lässt sich nicht auf andere Sprachauffälligkeiten – wie Redefluss-, Stimm- und Sprechstörungen - im Kindesalter übertragen. [...]</p> <p>Individuelle Unterschiede sind auch bei gleicher Primärstörung eher die Regel. Eine differenzierte Beschreibung der Symptomatik auf jeder beeinträchtigten sprachsystematischen Ebene kann und soll analog zum unten beschriebenen Vorgehen bei spezifischen Sprachentwicklungsstörungen erfolgen. [...]</p> <p>Sprachentwicklungsstörungen können auch als eigenständiges Bild ohne gleichzeitiges Vorliegen von Hörstörungen, mentaler Retardierung oder schwerwiegenden sozial-emotionalen Problemen bei normalem neurologischen Befund auftreten. [...]</p> <p>Aussagekräftiger als eine Ausschlussdiagnose [...] ist eine psycholinguistisch fundierte deskriptive Erfassung der Symptomatik auf den verschiedenen sprachlichen Ausprägungsebenen und eine damit verknüpfte Feststellung des Störungsprofils [...]</p> <p>Der entsprechende Begriff <i>Specific Language Impairment</i> (SLI) wird im angloamerikanischen Raum in ähnlicher Weise als Terminus für Kinder, die "in jeder Hinsicht außer der Sprache normal erscheinen" [...] verwendet. [...]</p>
4	<p>(S.3): Unter zeitlichen Gesichtspunkten erfolgt die Feststellung einer globalen Verzögerung der Sprachentwicklung, wenn eine Verzögerung der expressiven Sprachleistungen von einem Jahr (S.4:...) oder mehr bzw. der rezeptiven Leistungen von sechs Monaten oder mehr nachgewiesen werden kann. ...</p> <p>Auswirkungsebenen der SSES:</p> <p>Ebene Lexikon / Semantik: Störungen der Semantik und des Wortschatzes</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Unzureichender Aufbau von Konzepten und Bedeutungen • Störungen der Organisation des mentalen Lexikons (z.B. Aufbau von taxonomischen Strukturen) • Einschränkungen und fehlende Differenzierung des expressiven und/oder rezeptiven Wortschatzes für verschiedene Wortarten • Wortfindungs- und Zugriffsstörungen <p>Ebene Pragmatik:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eingeschränkte kommunikative und dialogische Fähigkeiten (z.B. Blickkontakt, turn-taking, Initiative und Response im Dialog) • Eingeschränkte Verfügbarkeit über verschiedene Formen von Sprechakten • Störungen der Organisation von <i>narratives</i> (Textkohärenz, Informationsstrukturierung) • Einschränkungen in der Verwendung diskursiver Mittel und bei der Markierung von Kohärenz und Kohäsion im Dialog. <p>In Abb. 1 wird die pragmatische Komponente nicht als eigenständige Auswirkungsebene einer SES behandelt, da basale kommunikative Fähigkeiten als Voraussetzung für den Erwerb sprachsystematischen Wissens auf den einzelnen Ebenen angesehen werden, während elaborierte Diskursfähigkeiten auf fortgeschrittenen lexikalischen und grammatischen Leistungen aufbauen. Pragmatische Aspekte lassen sich nicht von den anderen sprachlichen Ebenen abkoppeln, sondern sind Grundlage und Bestandteil der Anwendung sprachlichen Wissens.</p>
5	<p>[Kapitel 1 zeigt die patholinguistische Sichtweise auf SSES]</p> <p>In der hier vorgestellten Klassifikation von kindlichen Sprachauffälligkeiten wird der Oberbegriffe „spezifische Sprachentwicklungsstörung“ (SSES) für die Kinder gewählt, deren Sprachprobleme nicht eindeutig auf Beeinträchtigungen in anderen Entwicklungsbereichen zurückzuführen sind. Sprachentwicklungsstörungen, die im Kontext primärer Störungsbilder zu sehen sind, werden als eingebettete Sprachentwicklungsstörungen bezeichnet. Zur positiven Bestimmung und nähere Charakterisierung wird besonderer Wert auf die Auswirkungsebenen und das Profil der Störung gelegt. Schweregrad, ätiologische Faktoren oder der Störungstyp werden nicht herangezogen, um weitere abgrenzbare Subgruppen zu definieren.</p> <p>Die Diagnose SSES erhält ihre inhaltliche Spezifizierung durch die Beschreibung folgender zentraler Fragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche sprachlichen Ebenen sind betroffen? • Wie ist die Symptomatik auf jeder einzelnen Ebene zu beschreiben? Dazu werden Einschränkungen und Stärken der rezeptiven und expressiven sprachlichen Fähigkeiten ermittelt und – soweit wie möglich – in Bezug zum ungestörten Spracherwerb eingeschätzt. Eine detaillierte Beschrei-
6	<p>bung der Auffälligkeiten ersetzt dabei die Angabe von Schweregraden.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welches Profil besteht? Eine isolierte oder übergreifende SES, ein synchrones oder asynchrones Profil? <p>Ergänzende Fragestellungen kommen hinzu, um die Beschreibung des Störungsbildes zu vertiefen und zu präzisieren:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Gibt es Asynchronitäten innerhalb einer Komponente? • Sind idiosynkratisch erscheinende Strukturen vorhanden, die besonders beachtet oder verfolgt werden sollen? • Bestehen begleitende nichtsprachliche Defizite, z.B. kognitive, perzeptuelle, motorische, soziale, emotionale oder andere Probleme? <p>Um Antworten auf diese Fragen zu erhalten, wurde das im Folgenden vorgestellte Diagnostikverfahren entwickelt. Es zielt darauf ab, die sprachliche Symptomatik bei spezifischen Sprachentwicklungsstörungen im Vorschulalter auf allen Ebenen zu erfassen.</p>
7	<p>Methodische Überlegungen zur Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen:</p> <p>Diagnostikmodelle</p> <ul style="list-style-type: none"> - Altersspannenmodell - Lernschrittmodell <p>Die Diagnostik von Sprachstörungen – sowohl bei Kindern als auch bei Erwachsenen – ist historisch aus der psychologischen [...]</p> <p>Diagnostik erwachsen. Mit der Etablierung der psycholinguistischen Spracherwerbsforschung hat sich eine neue wissenschaftliche Disziplin mit dem Gegenstand der Sprachdiagnostik beschäftigt. Im Altersspannenmodell (<i>age-related model</i>) werden die Leistungen eines Kindes durch den Vergleich mit einer Kontrollgruppe ungestörter Kinder quantitativ eingeschätzt. Dagegen überprüft das Lernschrittmodell (<i>skills-related model</i> oder <i>criterion referenced testing</i>) das Erreichen wichtiger Entwicklungsschritte des Spracherwerbs. [Ziel ist, aus einer diagnostischen Aussage eine Therapieableitung zu gewinnen - Abbildung 2.1] [...]</p> <p>So wird z.B. die Kasusmarkierung erst ab einem Alter von 4 Jahren geprüft. Eine frühere Testung erlaubt keine</p>
8	<p>diagnostisch wertvolle Aussage, weil auch ungestörte Kinder bei dieser Fähigkeit noch Unsicherheiten zeigen (Bodeneffekt) und folglich keine Unterschiede festgestellt werden können.</p> <p>Die Entwicklungssequenzen [im Lernschrittmodell] beziehen sich auf spezifische Lerngegenstände, z.B. den Erwerb von Verbzweitstellung [und] laufen parallel, überlappend oder nacheinander ab. [interessant: Als Beispiele werden stets Beispiele aus der Grammatik angeführt] [...]</p> <p>Für die klinische Überprüfung ist die Erstellung einer gezielten Aufgabe notwendig, die genau diese vorher definierte Leistung untersucht.</p> <p>Vergleich der Modelle</p> <p>Beide Diagnostikmodelle stehen in Beziehung zu einer weiteren Dimension diagnostischer Verfahren: der Unterscheidung zwischen formellen und informellen Verfahren. Standardisierte Tests erfordern, dass verschiedene Testgütekriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität) gewährleistet sind und eine Normierung durchgeführt worden ist (vgl. Lienert & Raatz 1998). [...]</p> <p>Für die Interpretation der Diagnostik muss die Therapeutin⁵ [gender information] relevante von nicht</p>

	<p>relevanten Ergebnissen unterscheiden und entsprechende therapeutische Schritte ableiten. In der Genauigkeit der Aussage liegen die Vorteile einer Diagnostik nach dem Lernschrittmodell. [...]</p>
9	<p>Ein Nachteil bestehender Lernschrittverfahren ist die oft fehlende empirische Absicherung der theoretisch angenommenen Entwicklungsreihenfolge. [...] Auch bei der Überprüfung eines Lernschrittes sollte jedoch ein Bezug zu empirischen Daten aus dem ungestörten Spracherwerb hergestellt werden, indem durch die Erhebung von ungestörten Kontrollstichproben festgestellt wird, zu welchem Zeitpunkt Kinder Entwicklungsmeilensteine durchlaufen und welche individuelle Varianz dabei zu erwarten ist. Wie Yule (1987 [ALT!!]) betont, schaffen derartige Daten über den ungestörten Spracherwerb die Vergleichsdimension für die Bestimmung eines sprachlichen Entwicklungsalters.</p> <p>Das Altersspannenmodell bedient sich meist der klassischen Testsituation. Im Rahmen von Lernschrittmodellen werden zwei diagnostische Methoden benutzt: Spontansprachanalysen und Elizitierungsverfahren. [...]</p> <p>Aus Gründen der Vergleichbarkeit sind die Anweisungen der Testleiterin detailliert vorgegeben. [...]</p> <p>Dem Kind wird eine Auswahlmenge von Bildern vorgelegt. Seine Aufgabe besteht darin, das korrekte Bild herauszusuchen, das zu einem vorgegebenen Satz passt (Satz-Bild-Zuordnung).</p> <p>[...] Elizitierungsverfahren wurden in der psycholinguistischen Forschung entwickelt, um spezifische sprachliche Strukturen, die</p>
10	<p>Gegenstand einer experimentellen Untersuchung sind, gezielt vom Kind zu fordern⁶. [...]</p> <p>Die Spontansprachanalyse wurde zunächst als Forschungsmethode entwickelt (vgl. Brown 1973) und bald für die klinische</p>
11	<p>Anwendung genutzt. Dabei werden Äußerungen von Kindern, die spontan in einer freien Interaktionssituation oder durch gelenkte Rede (z.B. Bildbeschreibungen) gewonnen werden, detailliert und qualitativ unter verschiedenen grammatischen Gesichtspunkten bewertet. [...]</p> <p>Heute existieren in mehreren Sprachen verschiedene Varianten von Spontansprachanalysen: [Clahsen... Hansen, Schrey-Dern, Motsch, Penner,...].</p> <p>In der Spontansprachanalyse ist die Testleiterin auf die spontane Produktion des Kindes angewiesen und hat kaum Möglichkeiten, diese zu beeinflussen. Ein Nachteil, der daraus entstehen kann, ist, dass Symptome des Kindes nicht als solche in Erscheinung treten. [...] Das Ergebnis der Spontansprachanalyse ist also eine Beschreibung aktueller produktiver Fähigkeiten, die nicht unbedingt die gesamte Kompetenz des Kindes widerspiegeln muss. Ein Vorteil der Spontansprachanalyse ist die Möglichkeit, bestimmte sprachliche Phänomene zu erfassen, die über direkte Methoden schlecht zu elizitieren sind. Da es sich dabei häufig um wichtige sprachliche Aspekte handelt, z.B. die Subjekt-Verb-Kongruenz, stellt die Spontansprachanalyse eine notwendige und unverzichtbare Ergänzung zu direkten Testverfahren dar. Auch die Patholinguistische Diagnostik enthält eine solche qualitative Bewertung von Äußerungen, die über Bildbeschreibungen bzw. beim Erzählen einer Bildgeschichte gewonnen werden und per Hand</p>

	<p>(Nach den Anleitungen im Auswertungskapitel des grammatischen Befundes) oder computergestützt ausgewertet werden.</p> <p>[...] Für 16 der 23 Subtests liegt eine Standardisierung vor, die durch den Bezug zu Normdaten eine altersrelatierte Einschätzung im Vergleich zu einer ungestörten Stichprobe erlaubt.</p> <p>[Auswertung:]Die quantitativen Subtests lassen sich weiter qualitativ auswerten, was in der Regel in Form von Fehleranalysen geschieht. [...] Die nicht normierten Subtests werden qualitativ ausgewertet. [...] Ergänzend zu den Subtests der PDSS ist es empfehlenswert, eine Spontansprachanalyse durchzuführen. (S.10-11 nähere Infos zur Auswertung)</p> <p>Darüber hinaus ist das Verfahren auf sprachspezifische Leistungen beschränkt, nicht-sprachliche Fähigkeiten sollten bei Bedarf eigens überprüft werden.</p> <p>[...]Haben wir uns für eine Kombination aus quantitativen und qualitativen Vorgehensweisen entschieden.</p>
12	<p>[...]vertiefende Verfahren ergänzend angewendet werden. In den Auswertungskapiteln wird auf mögliche zusätzliche Diagnostikverfahren verwiesen. [...]Die Methodische Gestaltung der Patholinguistischen Diagnostik besteht grundsätzlich in direkten sprachlichen Aufforderungen an das Kind. Es wird eine explizite Reaktion – rezeptiv oder produktiv – vom Kind erwartet, die durch eine konkrete Anweisung vermittelt wird. In diesem Sinne ähnelt die Methodik einer klassischen Testsituation, die dem Kind auch als solche bewusst wird. ...</p> <p>Das Ausmaß des Kontextes ist dabei variabel. Die Motivation des Kindes soll erhalten werden, ohne dass es zu stark abgelenkt wird. ... Bei der Überprüfung des Satzverständnisses wird durch die Hinzunahme von Spielfiguren ein eher spielerischer Kontext angeboten. Es wird auf eine generelle Begleitung der gesamten diagnostischen Situation durch Handpuppen [...] verzichtet. Einsatz [...] würde [...] zu einer Überfrachtung führen.</p> <p>Ein wesentliches Ziel [...] ist es, über die reine Feststellung des Vorliegens einer Störung hinaus diagnostische Aussagen zu gewinnen, aus denen eine gezielte Therapiekonzeption abgeleitet werden kann. Nur durch die Gewichtung der Symptomatik auf den sprachlichen Ebenen kann gefolgert werden, wo der Schwerpunkt der Störung und damit ein sinnvoller Ansatzpunkt für die Therapie liegt. [...] wie sie z.B. mit der Patholinguistischen Therapie (PLAN, Siegmüller & Kauschke, 2006) ausgearbeitet wurde. [...] bestens geeignet sind, um den stagnierten Spracherwerb wieder anzustoßen und das Profil zu synchronisieren.</p>
16	<p>3.2 Lexikon / Semantik</p> <p>Nach den Subtests der Wortproduktion folgen die Subtests zur Begriffsklassifikation und zum Wortverständnis [weil dabei kein Erleichterungseffekt gemessen werden konnte].</p>
17	<p>Subtest 10: Begriffsklassifikation</p>

	<p>Mit dieser Aufgabe soll vorrangig die Fähigkeit zur Kategorisierung von Gattungsbegriffen als Bereich des semantischen und taxonomischen Wissens überprüft werden. Zusätzlich zu der Zuordnung von „<i>basic level objects</i>“ zu einem Oberbegriff wird die Fähigkeit zum Benennen bzw. Verstehen von Oberbegriffen als Wortschatzleistung erfasst. [...]</p> <p>Dieser Subtest vollzieht sich in drei Schritten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Benennen der Oberbegriffe - Ggf. Verstehen der Oberbegriffe - Klassifizieren der Abbildungen <p>Zunächst wird festgestellt ob die Oberbegriffe als solche benannt werden können [Bildkarten].</p>
18	<p>[...] Kann das Kind mindestens einen Oberbegriff nicht korrekt benennen, wird im zweiten Schritt das Verständnis der Oberbegriffe geprüft. Dazu wird das Kind aufgefordert, nach der Anforderung "Zeig mir die Tiere/Wo sind die Tiere (etc.)?" die entsprechende Abbildung zu zeigen. [...]</p> <p>Die Durchführung der eigentlichen Klassifikationsaufgabe (dritter Schritt) richtet sich nach den Ergebnissen des rezeptiven Vortests.</p> <p>[...] Hat das Kind die Oberbegriffe verstanden, verläuft die Aufgabe wie folgt: Die Therapeutin legt dem Kind einen Stapel mit Fotos einer Kategorie vor. Diese enthält Kohyponyme zu einem Oberbegriff und Ablenker aus nahe stehenden semantischen Feldern bzw. mit thematisch verwandten Begriffen. Sie gibt die verbale Anweisung „Gib mir alle Tiere“ etc. Das Kind soll bei jeder Karte entscheiden, ob sie zu dem vorgegebenen Oberbegriff passt oder nicht, indem es der Therapeutin zum Oberbegriff passende Karten zurückgibt und Karten, die es als nicht zum Oberbegriff passend klassifiziert, zur Seite legt.</p> <p>Es ist nicht vorgesehen, die einzelnen Bildkarten zu benennen. Hat sich herausgestellt, dass das Kind die Oberbegriffe nicht versteht, wird nach einer leichteren Variante verfahren, die das Verständnis des Oberbegriffs nicht erfordert, jedoch die Fähigkeit zur Kategorienbildung verlangt. Dazu legt die Therapeutin eine einzelne Karte - d.h. ein hochfrequentes Hyponym zum Oberbegriff – vor und nennt den Oberbegriff, z.B. "Das ist ein Tier.". [sic!] Es folgt die Aufforderung, weitere Exemplare zu dem Oberbegriff zu finden: „Findest du noch mehr Tiere?“ Für Kinder unter 3 Jahren ist diese Variante generell geeigneter. Kein Abbruchkriterium</p> <p>[...]</p> <p>Subtests zum Wortverständnis</p> <p>Die rezeptiven Wortschatzleistungen werden für die Wortarten Nomen, Verben, Adjektive (Dimensionsadjektive und Farben) und lokale Präpositionen überprüft.</p> <p>[...]</p> <p>Die Aufgaben zum Verständnis von Nomen und Verben enthalten jeweils zwei semantische Ablenker zum Zielwort,... Einer der Ablenker steht in einer semantisch engen Beziehung zum Zielwort, der zweite Ablenker in einer semantisch weiteren Relation.</p>

	<p>Subtest 11 Wortverständnis Nomen</p> <p>Subtest 12 Wortverständnis Verben</p> <p>Subtest 13 Wortverständnis Adjektive</p> <p>Subtest 14 Wortverständnis Farbadjektive</p> <p>Subtest 15 Wortverständnis Präpositionen</p> <p>Alterskriterien</p> <p>Die Überprüfung des Wortverständnisses wird für alle Wortarten bei Kindern von 2;0 bis 4;11 durchgeführt. [...]</p> <p>Durchführung</p> <p>Im Nomen- und Verbverständnistest wird die jeweilige Seite mit dem Zielitem und Ablenkern vorgelegt. Die Therapeutin fordert das Kind zum Zeigen auf und nennt dann das isolierte Zielwort, wobei Nomen ohne Artikel und Verben im Infinitiv vorgegeben werden. Das Kind zeigt das entsprechende Bild. Zur Einübung der Aufgabe wird jeweils ein Übungitem vorgeschaltet, bei dem Erklärungen gegeben werden können. Die Auswertung beginnt bei Item 1.</p> <p>Bei den Adjektiven werden 8 Adjektive als Personenmerkmale dargestellt, die Anforderung lautet hier: „Wo ist jemand dünn, traurig etc.“ oder "Wer ist dünn, traurig etc.". Sechs weitere Adjektive beziehen sich auf die Merkmale von Objekten. Die Frage zu dieser Seite lautet: "Wo ist etwas voll, spitz etc.?" oder "Was ist spitz etc.". Die Farben sollen nach Nennung des Farbbegriffes gezeigt werden. Bei den Präpositionen wird eine Phrase vorgegeben, da die dargestellten Objekte (Ball, Schrank bzw. Stuhl) konstant bleiben: "Zeige mir: <i>auf</i> dem Schrank" statt " zeige mir: <i>auf</i>").</p> <p>Kein Abbruchkriterium</p>
21	<p>Ergänzung der PDSS durch eine Spontansprachprobe</p> <p>Zusätzlich zu den in der PDSS vorgegebenen Subtests kann eine Spontansprachprobe erhoben werden. [...]</p> <p>Bei der Erhebung spontansprachlicher Daten wird eine Situation geschaffen, in der das Kind zur Sprachproduktion angeregt wird. Eine Spontansprachprobe soll nach Clahsen (1986) mindestens 100 Äußerungen beinhalten. Bol & Kuiken betrachten 50 analysierbare Äußerungen als ausreichende Menge für eine spontansprachliche Analyse. [...] Folgende Rahmenbedingungen sollten eingehalten werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es sollte eine Situation gewählt werden, in der die Sprachverwendung für das Kind sinnvoll ist (z.B. keine Funktionsspielsituation, in der die Therapeutin lediglich von außen kommentiert). • die gewählte Situation sollte ein möglichst breites Spektrum an Sprache sinnvoll erscheinen lassen (z.B.: das Stellen von Fragen, Produktion von verschiedenen Tempusmarkierungen, Produktion verschiedener Satzstrukturen)

	<ul style="list-style-type: none"> • [...] offene Fragen stellen, die das Kind zum Erzählen auffordern [...] • ungünstig [...wenn] lautes Spielzeug verwendet wird • [...] Bildgeschichten, Bilderbücher und ähnliches sind keine Spontansprache, sondern fallen unter den Begriff der gelenkten Rede (vgl. Subtest 18 und 19). <p>Eine hilfreiche Aufstellung möglicher Spiele und Situationen findet sich bei Motsch (1999).</p>
30	<p>Ziele des lexikalisch-semantic Befundes</p> <p>Durch die Subtests soll festgestellt werden, welche Symptome ein Kind auf den Ebenen des Lexikons und der Semantik in der rezeptiven und expressiven Modalität zeigt. Um die Art der Störung einzugrenzen, wird das Verstehen und Produzieren sowie die semantische Organisation von Wörtern überprüft. Die Tests umfassen verschiedene Wortarten, damit die Dynamik der Wortartenentwicklung im Lexikonerwerb berücksichtigt wird. Die leitenden Fragestellungen sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gibt es Einschränkungen im Wortverständnis? Wenn ja, zeigen sich dabei wortartenspezifische Besonderheiten? • Verfügt das Kind über eine taxonomische Organisation des semantischen Systems im Sinne einer Strukturierung nach Ober- und Unterbegriffen? • Wie ausdifferenziert sind einzelne semantische Felder? • Können verschiedene semantische Felder voneinander abgegrenzt werden?
35	<p>Überprüfung der semantischen Organisation</p> <p>(Subtest 10: Begriffsklassifikation)</p> <p>Testkonstruktion</p> <p>Die Organisation von Wortbedeutungen steht an der Schnittstelle zwischen sprachlichem und nichtsprachlichem Wissen (Weltwissen). Die Anforderungen in der Begriff Klassifikation erfordern daher auch nichtsprachliches Wissen über Objekte. Primär wird jedoch die Fähigkeit der sprachlichen Hierarchiebildung von Objektbegriffen (in Taxonomien) überprüft. Mit der Aufgabe zur Begriffsklassifikation wird der extensionale Aspekt eines Oberbegriffes (Hyperonyms) getestet. Das Kind soll nach mündlicher Vorgabe eines Oberbegriffes bestimmen, welche Items auf dem <i>basic level</i> (aus einer bildlich dargestellten Auswahlmenge) unter den genannten Oberbegriff fallen. [...]</p> <p>Die Aufgaben zu Begriffsklassifikation enthalten fünf Sets mit Zielbildern und Ablenkern für die Oberbegriffe „Tiere“, „Spielzeug“, „Kleidung“, „Obst“ und „Werkzeug“. Diese fünf Felder sind eine Auswahl von alltäglichen, bekannten Objektkategorien von Vorschulkindern [!!!]. Die Auswahl der Ziel- und Ablenkeritems folgt sprachsystematisch kontrollierten Kriterien, die im Folgenden näher beschrieben werden. Zu jedem der zu überprüfenden fünf Oberbegriffe werden dem Kind zehn bis zwölf mögliche Bilder angeboten. Diese Auswahlmenge enthält sowohl Zielitems - also Objekte, die dem genannten Oberbegriff untergeordnet sind - als auch Ablenker, die nicht unter den Oberbegriff fallen. ... Die angebotenen Zielitems jeder Kategorie wurden nach ihrer Frequenz kontrolliert. Dazu wurde mit 30</p>

	<p>Erwachsenen eine <i>fluency</i>-Aufgabe durchgeführt. D.h. die Versuchspersonen sollten nach Nennung der Oberbegriffe (z.B. „Obst“) passende Begriffe aufschreiben (z.B. „Apfel“). [...] Ein Item wurde als hochfrequent klassifiziert, wenn es von mehr als 72% der Versuchspersonen (22 von 30) genannt wurde. [...]</p>
36	<p>Auswertung* der Begriffsklassifikation</p> <p>Ungestörte Kinder sind nach Markman (1992, 1993) mit etwa 2 Jahren in der Lage, auf der Ebene der Gattungsbegriffe die taxonomische Organisation zu präferieren und das thematische Prinzip zu vernachlässigen. Durch die hier beschriebene Testkonstruktion ergibt sich für jeden Oberbegriff eine Auswahlmenge mit vier verschiedenen Bedingungen: hochfrequente Items, niedrigfrequente Items, semantisch-kategorielle Ablenker und thematische Ablenker.</p>
37	<p>[Ziel: Aussage über...] rezeptiven und expressiven Wortschatz[es] für Oberbegriffe. Hier werden spezielle lexikalische Fähigkeiten, nämlich das Verstehen und Produzieren von Hyperonymen, betrachtet. Nach Clark (1995) und Nelson et al. (1993) finden sich bei ungestörten Kindern bereits im 2. Lebensjahr Belege für das Auftreten von Oberbegriffen im spontansprachlichen Lexikon. In einer Studie von Waxman & Hatch (1992) wurde die Produktion von Objektbezeichnungen auf verschiedenen Ebenen der taxonomischen Hierarchie elizitiert. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder zwischen 3-4 Jahren viele Wörter produzieren, die über das basic level hinausgehen und somit zur flexiblen Benennung von Objekten auf mehreren hierarchischen Ebenen in der Lage sind. Eine Einschränkung im Verstehen und in der Produktion von Oberbegriffen stellt ein spezifisches lexikalisches Problem dar.</p> <p>Wortverständnis (Subtests 11-15)</p> <p>Testkonstruktion</p> <p>Mit den Wortverständnistests wird durch Wort-Bild-Zuordnungsaufgaben die rezeptive Fähigkeit überprüft, vorgegebene Wörter mit ihrem bildlich dargestellten Referenten zu verbinden, wobei das Zielitem jeweils von semantischen Ablenkern abgegrenzt werden muss. Diese Methode ist für Kinder ab 2 Jahren geeignet (vgl. Gerken & Shady 1996). Die rezeptiven Wortschatzleistungen werden hier für die Wortarten Nomen, Verben, Adjektive (Dimensionsadjektive und Farben) und lokale Präpositionen überprüft. [...] Zentral für die Überprüfung des Wortverständnisses sind die Subtests zum Verständnis von Nomen und Verben. [...] Die Subtests zum Verständnis von Nomen und Verben enthalten jeweils zwei semantische Ablenker zum Zielwort, die nach sprachsystematischen Kriterien ausgewählt wurden.</p> <p>[Auswertung: Die Auswertung erfolgt quantitativ und qualitativ. [...] Qualitativ werden beim Verständnis von Nomen und Verben die Fehlleistungen hinsichtlich der Art der gezeigten Ablenker (semantisch naher oder semantisch entfernter Ablenker) ausgewertet. Eine hohe Anzahl semantisch weit entfernter Ablenker weist auf einen undifferenzierten Aufbau von Wortbedeutungen und eine noch unsichere semantische Organisation hin.] [...]</p> <p>{ziel} mit den Subtests 11 bis 15 ist es möglich die Wortverständnisseleistungen für verschiedene Wortarten vergleichend einzuschätzen und durch die Art der Ablenker Anhaltspunkte über die semantische Strukturierung des Lexikons zu gewinnen.</p>

Interpretation

Die hier beschriebenen Subtests sind geeignet, um Symptome auf der lexikalischen und semantischen Ebene festzustellen und die Art der Störung näher zu bestimmen.

[...] Anhand der Leistungen im Wortverständnis und in der Wortproduktion lassen sich Einschränkungen im rezeptiven und / oder expressiven Wortschatz erkennen. Auffälligkeiten im Bereich des Wortschatzes können aufgrund unterschiedlicher Faktoren entstehen:

- Es wurden nicht genügend Wörter erworben und mit den notwendigen Bedeutungsmerkmalen gespeichert (Inventarbeschränkung).
- Erworben Wörter wurden nicht ausreichend in das mentale Lexikon integriert, so dass der Zugriff aufgrund der mangelnden Strukturierung erschwert ist.
- Die Wortformen wurden unzureichend und ungenau gespeichert und/oder können aufgrund von Abrufproblemen nicht realisiert werden.

Eine Inventarbeschränkung zeigt sich an nicht altersentsprechenden Leistungen im Wortverständnis und/oder in der Wortproduktion. Probleme der semantischen Organisation und Strukturierung werden durch Einschränkungen bei der Begriffsklassifikation ersichtlich. Auch die Art des Ablenkens im Verständnistest oder semantisch bedingte Fehlbenennungen können auf eine ungenügende semantische Organisation hindeuten. [...]

Das in der Diagnostik ermittelte Störungsmuster im lexikalisch-semantischen Bereich ist der Ausgangspunkt für die Ableitung einer therapeutischen Vorgehensweise, die gezielt an dem Problem des Kindes ansetzt. So kann der Erwerb und die Festigung von Wörtern – d.h. der Aufbau und die Ausdifferenzierung des rezeptiven und expressiven Lexikons – im Vordergrund stehen. Bei zusätzlicher Beeinträchtigung der semantischen Komponente wird an der Strukturierung und Organisation des mentalen Lexikons gearbeitet. Hier besteht die therapeutische Intervention z.B. in der Verdeutlichung von Taxonomie oder in der Erarbeitung semantischer Relationen. Bei Zugriffsproblemen, die auch bei einer verbesserten Strukturierung des mentalen Lexikons bestehen bleiben, wird zusätzlich direkt an der Effizienz des Zugriffs auf die Wortform angesetzt (vgl. Siegmüller & Kauschke 2006 zur Therapie auf der lexikalisch-semantischen Ebene).

[auf Seite 38 empfehlen die Autorinnen der PDSS weitere alternative und vertiefende Verfahren zu den Subtests der lexikalisch-semantischen Ebene, und zwar: awst-r, hset, kiste, msvk, setk2, wwt]

Analysekorpus aus dem Entwicklungsprofil:

S / Kap.	Text
11	<p>Die Sprache beinhaltet immer zwei Funktionen gleichzeitig: auf der einen Seite brauche ich die Wörter, um mich <i>über das Hier und Jetzt hinwegzusetzen</i>, (...). Auf der anderen Seite richte ich die Wörter an eine andere Person, um etwas zu bewirken, die Vorstellungen der Anderen zu <i>verändern</i>. In diesem Sinne haben Wörter neben der repräsentativen immer auch eine kommunikative Funktion. (...) Aus dieser Sicht sind für die Entdeckung der Sprache zwei Entwicklungslinien von Bedeutung: einerseits muss das Kind die Welt der Gegenstände kennenlernen (...). Andererseits muss es die Welt der Personen kennenlernen (...). Schließlich muss es diese beiden Welten miteinander verbinden, denn die Sprache kommt immer von den Personen und bezieht sich immer auf „etwas“. (...) 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 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.</p>
12	<p>Dies ist der Blickwinkel, aus dem ich folgende Fragen klären möchte:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Praktisch alle Kinder, welche die Sprache nicht in altersentsprechender Weise produzieren und gebrauchen können, zeigen bei genauen Untersuchungen auch Störungen des Sprachverständnisses ¹. Welche Rolle spielt das Sprachverständnis für den Erwerb der Sprache und wie zeigen sich dessen Störungen in den Handlungs- und Kommunikationsformen des Kindes? 2. (...) Welche Bedeutung hat das Symbolspiel für die weitere sprachliche und emotionale Entwicklung? 3. (...) 4. Alle Autorinnen und Autoren, welche Untersuchungen zu den Zusammenhängen zwischen frühen Spracherwerbsstörungen 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? <p>Diese Art und Weise, wie ich die Entwicklung der Kinder, ihre Schwierigkeiten und mögliche Form 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.</p>
13	<p>In den ersten fünf Jahren nach dem Lizentiat arbeitete ich an der Kinderneuropsychiatrischen Universitätsklinik in Rom. Dabei habe ich entdeckt, dass die grosse Kunst der Abklärung eines Kindes nicht darin besteht, alles zu wissen, sondern die richtigen <i>Fragen</i> zu stellen. Fasziniert war ich zudem von den kinderpsychoanalytischen Theorien und davon, wie gut sie die kognitiven und psycholinguistischen Beschreibungen der Entwicklung ergänzen.</p>
15	<p>[...] 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,</p>

	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.
16	<p>(Bericht über Praxiskolleginnen) Alle drei waren wir daran interessiert, unserer 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 sprechen. 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“.</p> <p>(...) 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.</p>
17	<p>Weshalb legen denn die Therapeutinnen selbst keine solchen Fallberichte vor? Das Problem besteht darin, dass die akademische Sprachheilpädagogik das Bild vermittelt, dass solche Beschreibungen <i>nicht wissenschaftlich</i> oder <i>nicht akademisch</i> seien, so dass sie oft von den Fach-Frauen selbst 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 <i>Schiebinger</i> 1993). Was <i>Erdheim</i> 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 <i>untrüglichen Zeichen der Veränderung</i> (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 zusammenarbeitete, unverständlich erscheinen und nur mit Macht zu regeln sind?“ (1988, 102/103).</p>
19	<p>Theoretisch können bei der Entdeckung der Sprache vier Bereiche unterschieden werden: die <i>praktisch-agnostische</i> Entwicklung zeigt, wie das Kind den Gebrauch und die Handhabung alltäglicher Gegenstände erwirbt, während die <i>symbolische</i> Entwicklung darauf hinweist, welche Bedeutung es seinen Handlungen in den verschiedenen Phasen gibt. Im <i>sozial-kommunikativen</i> Bereich wird die Entwicklung der</p>

	<p>Auseinandersetzung mit den Personen beschrieben, und die <i>sprachliche</i> Entwicklung zeigt, wie das Kind die Wörter in ihrer repräsentativen und kommunikativen Funktion verstehen und produzieren lernt.</p> <p>Zur Erfassung der spracherwerbsauffälligen Kinder habe ich ein Entwicklungsprofil entworfen, welches aus einer Zusammenstellung von Beobachtungspunkten zu den vier oben genannten Bereichen besteht. Dieses Profil bildet in der Folge gleichsam den Rahmen für die detaillierte Beobachtung und Beschreibung der normalen wie auch der auffälligen Entwicklung. Das Entwicklungsprofil und eine Beschreibung der verschiedenen Items befinden sich im Anhang dieses Buches.</p>
21	<p>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.</p> <p>Diese Situation verändert sich radikal gegen Ende des ersten Lebensjahres. Das Kind hat nun so viele Kenntnisse und Erfahrungen mit der Personen- und Dingwelt angeeignet, dass es diese erstmals verbinden kann. (...) Der Blick hin zur Mutter (...) 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)</p>
27 Kap. 3.2	<p>2.3 Das Ende des zweiten Lebensjahres: die Welt der Bedeutungen</p> <p>2.31 Das Handlungsresultat</p> <p>Das Besondere des Funktionsspiels liegt darin, dass das Kind mit verschiedenen Gegenständen immer wieder dieselben Handlungen durchführt; dadurch lernt es die Dinge sehr genau kennen und die ihnen entsprechenden Handlungen mit einer gewissen Leichtigkeit auszuführen. Mit der Zeit erfordern die Handlungen selbst nicht mehr seine ganze Konzentration, so dass es mit etwa eineinhalb Jahren die Entdeckung machen kann, dass seine Handlungen auch ein <i>Resultat</i> haben: beim Malen entsteht ein Strich, beim Umleeren sieht es, dass die eben noch leere Tasse jetzt eine volle ist – und es realisiert auch, dass die <i>Anderen</i> auf bestimmte Handlungen <i>reagieren</i>. Durch diese Entdeckung erscheint die Welt in einem ganz neuen Licht: nicht mehr das Tun selbst oder der Gegenstand als solcher stehen im Vordergrund des Interesses, sondern die Tatsache, dass die Welt verändert werden kann. Die Handlung bekommt eine <i>Bedeutung</i>.</p> <p>Die Möglichkeit, sich nicht nur auf die Handlung, sondern auch auf deren Resultat zu konzentrieren, ist eine der bedeutendsten Formen der kognitiven <i>Dezentrierung</i>. (Bsp.: das Funktionsspiel Tierfüttern wird zu einer <i>symbolischen Handlung</i>). (...)</p> <p>Mit der Konzentration auf das Handlungsresultat verändert sich auch der Umgang mit Bilderbüchern. Im Vordergrund steht nicht mehr die Handlung des Blätterns, sondern das Bild selbst. Auf der Beobachtungsebene zeigt sich dies durch eine Art Zurücktreten, Verweilen, um es zu betrachten. Das</p>

	<p>Zeigen bezieht sich nicht mehr auf das Bild als Einheit, sondern verweist auf Einzelheiten. Mit der Möglichkeit, erste Vorstellungen aufzubauen, können zudem Zusammenhänge zwischen den Bildern und den abgebildeten Dingen der realen Welt hergestellt werden. Das Betrachten von Bilderbüchern ist damit auch entscheidend an der Begriffsbildung beteiligt.</p>
28	<p>Diese neue Art, die Welt zu erfassen, zeigt sich auch im praktisch-agnostischen Bereich in Form neuartiger Tätigkeiten (vgl. auch die Item-Beschreibungen im Anhang: Malen, schneiden, Formenklötze zuordnen)</p>
31 2.33	<p>Die Sprache entdecken</p> <p>Die neue Form der Integration von Personen- und Gegenstandswelt durch ein Kind, welches ein Bild von sich entwickelt hat und seinen Handlungen Bedeutung geben kann, führt im sprachlichen Bereich zu einer entscheidenden Wende. Es hat eine gewisse Distanz oder Dezentrierung zu den Dingen entwickelt.</p> <p>(...) Vor allem aber entdeckt das Kind, dass die Wörter etwas bewirken, d.h. dass sie von den Anderen verstanden werden, und auch, dass es selbst die Wörter der Anderen verstehen kann – oder nicht. Diese aktive Auseinandersetzung zwischen der Sprachproduktion und dem Verständnis führt gegen Ende des zweiten Lebensjahres zum wohl entscheidendsten Schritt: Es entdeckt die repräsentative und kommunikative Bedeutung der Sprache. Von nun an richtet es seine Äußerungen direkt an den Anderen, um ihm seine Absichten und Gefühle mitzuteilen. Weil es gleichzeitig fähig ist, aufgrund der sprachlichen Mitteilungen anderer Personen erste Vorstellungen aufzubauen, kann es diese nun wenn nötig auch mit Nein-Sagen zurückweisen.</p> <p>In dem Sinne, wie das Kind die repräsentative und kommunikative Bedeutung eines Wortes erfasst hat, bekommt dieses auch die Qualität eines Satzes: nach Chomsky (1957, 1965) ist der Satz die oberste Einheit des sprachlichen Geschehens; der Satz ist die Idee, er impliziert eine Intention, eine Vorstellung. Richtet das Kind ein Wort an den Anderen mit der Absicht, etwas zu bewirken, hat es die Stufe des <i>Einwort-Satzes</i> erreicht.</p>
32	<p>Der <i>zentrale Schritt</i> in der sprachlichen Entwicklung liegt <i>im Übergang vom einzelnen Wort zum Einwort-Satz</i>. (...)</p> <p>Eine klare entwicklungspsychologisch fundierte Unterscheidung zwischen dem einzelnen Wort und dem Einwort-Satz hat deshalb sowohl für die Forschung eine zentrale Bedeutung (bspw. Bei der Suche nach Zusammenhängen zwischen der symbolischen und sprachlichen Entwicklung), wie auch für die Praxis: äussert ein Kind nur einzelne Wörter, geht es vor allem darum, ihm zu zeigen, dass diese Wörter eine Bedeutung haben. Ist es hingegen bereits auf der Stufe des Einwort-Satzes, steht im Vordergrund die Entdeckung, dass Menschen und Dinge auch Eigenschaften haben.</p>
39	<p>3.1 Entwicklungsverzögerungen und spezielle Beobachtungen</p> <p>In diesem Kapitel möchte ich versuchen, die Ursprünge früher Spracherwerbsstörungen aufzudecken. Insbesondere aber will ich zeigen, wie eng Auffälligkeiten der Sprache mit Entwicklungsverzögerungen und –störungen in anderen Bereichen verknüpft sind.</p>

	<p>Die <i>Beobachtung und Beschreibung</i> von Entwicklungsauffälligkeiten erfolgt immer auf zwei Ebenen: zum einen gibt es Fähigkeiten, welche sich langsamer, d.h. in verzögerter Art und Weise entwickeln; zum anderen gibt es spezielle Verhaltensweisen, welche in der Entwicklung unauffälliger Kinder nicht beobachtet werden können.</p>
48	<p>Gegen Ende des ersten Lebensjahres kann das Kind die Gegenstands- und Personenwelt erstmals über den triangulären Blickkontakt verbinden. Fast alle Kinder mit Entwicklungsauffälligkeiten zeigen auch im Alter von zwei, drei und vier Jahren diesen triangulären Blickkontakt nur sehr selten.</p>
50 3.14	<p>Der sprachliche Bereich</p> <p><i>Das Sprachverständnis</i></p> <p>Ab dem dritten Lebensjahr rufen die Wörter der Anderen beim Kind erste Vorstellungen hervor, und es entdeckt, dass seine Wörter vom Anderen verstanden werden können. Das Wort bekommt dadurch seinen eigenen Stellenwert, d.h. es ist nicht mehr nur Begleitung von Tätigkeiten und Interaktionen, sondern es steht</p>
51	<p>für sich und wird in seiner Bedeutung sehr ernst genommen. Wird das Kind nun mit Aufforderungen konfrontiert, deren Inhalt ihm nicht sinnvoll erscheint, zeigt es dies durch einen fragenden Blick oder aber es weist die Äusserung sogleich mit „nein“ zurück. Einige Kinder zeigen auch im dritten und oft noch bis zum fünften oder sechsten Lebensjahr eine ganz andere Reaktion: die Widersprüchlichkeit der Äusserung scheint sie nicht zu irritieren, sondern sie führen eine Handlung aus, die in etwa zur Situation und zu der Äusserung passen könnte. Fordert man sie bspw. Auf, ein Fenster zu schliessen, welches bereits geschlossen ist, gehen sie ohne Nachfrage hin und öffnen es. (...); ich bezeichne diese Art des Sprachverständnisses als Schlüsselwort-Interpretation.</p> <p>Tendieren Kinder ab dem dritten Lebensjahr dazu, sprachliche Äusserungen aufgrund einzelner Schlüsselwörter zu interpretieren, deutet dies darauf hin, dass sie die repräsentative und kommunikative Bedeutung der Sprache noch nicht kennen, d.h. noch nicht entdeckt haben, dass sie mit ihr die Welt darstellen und verändern können. Eine andere Kommunikationsform, welche auf ein solches „passives“ Sprachverständnis hinweist, ist das „Ja“-sagen. Einige Kinder antworten auf sprachliche Äusserungen einfach mit „ja“, unabhängig davon, ob es sich um eine offene oder geschlossene Frage, eine Aufforderung oder eine Aussage handelt. Da in vielen Gesprächssituationen gerade von Kindern – aber oft auch von Erwachsenen – eine inhaltlich bedeutungsvolle Antwort nicht wirklich erwartet wird, wird dieses Ja-Sagen als Zeichen des Verstehens gedeutet und deshalb oft „erfolgreich“ bis zum Kindergarten- und Schulalter angewandt.</p> <p>Eine weitere Beobachtung, welche auf Schwierigkeiten im Sprachverständnis hindeutet, ist das Vorhandensein vieler direkter Repetitionen. In der Phase der direkten Imitation zwischen 12-18 Monaten stellt das Wiederholen des Wortes eine Möglichkeit dar, dieses in seiner Bedeutung verstehen und kennenzulernen; in der Phase der verschobenen Imitation geht es darum, dieses Verständnis zu überprüfen.</p>

53	Bei Kindern, welche im Alter zwischen zwei und drei Jahren zur Abklärung gebracht werden, besteht die Störung der Sprachproduktion fast immer darin, dass sie noch nicht oder nur einzelne Wörter sprechen.
56	Die Beziehung zwischen Sprachproduktion, Verständnis und sprachlicher Kommunikation kann so ausgedrückt werden: man kann Wörter sprechen, ohne sie zu verstehen; man kann die Wörter dem Anderen aber nur dann mitteilen, wenn man sie versteht. Die sprachliche Kommunikation ist also immer ein Spiegel des Sprachverständnisses.
58 3.2	<p>Störungen des Sprachverständnisses – ein Verlauf</p> <p>Das Sprachverständnis baut auf den Erfahrungen des Kindes mit der Personen- und Gegenstandswelt auf, integriert diese und bildet so die Brücke zwischen der vorsprachlichen und sprachlichen Kommunikation. Es spielt deshalb auch in der Entstehungsgeschichte von Entwicklungsstörungen eine wichtige Rolle.</p> <p>Diese Auffassung steht in einem krassen Widerspruch zum Stellenwert, welcher dem Sprachverständnis in Forschung, Theorie und Praxis eingeräumt wird. Sucht man in der Fachliteratur eine Antwort auf die Frage, welche Bedeutung das Sprachverständnis für die Sprachentwicklung hat, findet man im Allgemeinen die Beschreibung, dass das Sprachverständnis der Sprachproduktion vorausgeht. Erkundigt man sich etwas genauer nach der Art des Vorausgehens, stösst man auf eine eigenartige Situation: während in unzähligen Fachpublikationen beschrieben wird, wie und wann Kinder lernen, erste Wörter und Sätze zu sprechen, gibt es nur ganz vereinzelt Aussagen zur Entwicklung des Sprachverständnisses.</p> <p>Nicht anders sieht es aus, wenn man sich den Störungen der Sprachentwicklung zuwendet. Geht das Sprachverständnis der Sprachproduktion voraus, müsste man annehmen, dass bei der Abklärung von Störungen der Sprachproduktion sofort das Verständnis genauer untersucht würde. Aber auch dies ist nicht der Fall; wenn der Begriff „Sprachverständnis“ in der Fachliteratur überhaupt auftaucht, dann meist innerhalb der allgemeinen Aussagen, dass theoretisch zwischen Störungen des Verständnisses und der Produktion unterschieden werden muss, bzw. dass das Verständnis an der Sprachentwicklung und folglich auch an dessen Störungen „mitbeteiligt“ ist. Erst in letzter Zeit wird den Störungen des Sprachverständnisses auch im Bereich der Sprachheilpädagogik mehr Beachtung zuteil (bspw. <i>Dannenbauer 1992, Schöler/ Fromm/ Kürsten 1993, Veit 1992</i>).</p> <p>Auch in der Praxis stellt sich das Problem nicht anders. Obwohl die Untersuchungsmethoden zur Abklärung von Sprachstörungen in den letzten Jahren stark erweitert, differenziert und auch normiert wurden, gibt es im deutschsprachigen Raum bis heute nur einen einzigen Test, welcher speziell die Überprüfung des</p>
59	<p>Sprachverständnisses zum Ziel hat: den Logopädischen Sprachverständnis-Test von <i>Wettstein</i> (²1987), ¹</p> <p>Wie aber konnte das wissenschaftliche und praktische „Desinteresse“ an diesem Thema zustandekommen? Es gibt eine Tatsache, welche diese Frage grösstenteils klärt: das Sprachverständnis und damit auch dessen Störungen sind als solche nie direkt beobachtbar. Was man beobachten kann, sind immer „Produktionen“, d.h. Handlungen oder Äusserungen, welche aufgrund der sprachlichen Mitteilung erwartet oder eben nicht erwartet werden. Bei der Erforschung, Beschreibung und Beurteilung des Sprachverständnisses geht es folglich immer darum, die Re-Aktionen auf eine sprachliche Äusserung als Ausdruck ihrer Verarbeitung zu <i>interpretieren</i>.</p>

	<p>Diese Reaktionen sind jedoch keine Konstanten, sondern sie verändern sich mit und durch die soziale, kommunikative und geistige Entwicklung. Dies bedeutet, dass sich <i>eine Störung des Sprachverständnisses in jeder Entwicklungsphase in einer anderen Form zeigt</i>.</p> <p>3.21 Das Kleinkind</p> <p>Die Basis für die Entwicklung des Sprachverständnisses bildet der referentielle Blickkontakt als erste Form der Verbindung zwischen der Personen- und Gegenstandswelt. Da dieser nur zustandekommt, wenn das Kind eine gewisse Sicherheit im Umgang mit den Dingen und Personen erreicht hat, ist er bei allen Kindern gefährdet, deren Entwicklung aufgrund organischer oder sozialer Faktoren beeinträchtigt ist. (...)</p> <p>In der Beobachtung von Kindern im zweiten Lebensjahr ist der trianguläre Blickkontakt das zentrale Merkmal jedes einzelnen kommunikativen Ereignisses. Erst</p>
60	<p>aus dieser Sicht kann man erahnen, was es bedeutet, wenn diese Form des Austausches fehlt. (...Beispiele...)</p> <p>Wenn das Kind ganz vom Ereignis des fallenden Dings gefangen ist, hört es das Wort höchstens im Hintergrund und erlebt es vor allem nicht als eines, das aus dem Mund der Mutter kommt, ganz an das Kind gerichtet ist und doch auch in Bezug zum Ereignis steht.</p> <p>Hat es aber über den triangulären Blickkontakt diese spezielle Eigenschaft der Wörter entdeckt, wird es selbst aktiv; es beginnt, der Mutter die Dinge zu bringen und auf diese zu zeigen und schaut erwartungsvoll auf ihr Gesicht (...). Dieser Blick verbunden mit dem Geben und Zeigen wird zur ersten Form der <i>Frage</i>. Die Frage ist ein Ruf; sie signalisiert einen Anspruch auf den Anderen und die Welt. (...)</p> <p>(...) am Tisch fehlt ein Löffel und das Kind soll diesen bringen. Auch wenn es die Wörter selbst noch nicht oder nur teilweise versteht, kennt es doch die Situation oder den Ablauf der Ereignisse und kann die Aufforderung deshalb ausführen. (...) d.h. es führt auch hier die Handlung aus, die am besten zur Situation passt. Die Beobachtung, das Kind verstehe das Wort „Löffel“ nicht, wird von der Mutter jedoch meist entschieden zurückgewiesen mit der Begründung, zuhause verstehe es das Wort sehr wohl. Entscheidend sind hier zwei Dinge: erstens ist die alltägliche Kommunikation ausserordentlich redundant (...). Zweitens ist es durchaus möglich, dass das Kind das Wort Löffel zuhause wirklich versteht; es hat aber noch nicht entdeckt, dass das Wort nicht nur zum Löffel zuhause passt, sondern für alle Löffel der Welt steht, und nicht nur von der Mutter, sondern auch von anderen Personen mit der gleichen Bedeutung ausgesprochen werden kann.</p> <p>Wenn es zwischen 12 und 18 Monaten erfahren hat, dass es zu den Gegenständen nicht nur korrespondierende Handlungen, sondern ebenso passende Wörter gibt, wird es diese während der Handlung auch selbst äussern. Der entscheidende Schritt für die Entwicklung der Sprachproduktion passiert aber erst dann, wenn es entdeckt, dass diese Wörter von Anderen auch verstanden werden, d.h. dass es damit beim Anderen eine Reaktion, eine Veränderung bewirkt. Dieser, nach dem triangulären Blickkontakt, zweite entscheidende Schritt für den Spracherwerb, erfolgt etwa ab eineinhalb Jahren, wenn das Kind beginnt, auf das Resultat seiner Handlungen zu achten.</p>

	<p>Auch dieser zweite Schritt ist bei fast allen Kindern mit Entwicklungsstörungen verzögert. (...) Die Handlung selbst bleibt durch die Konzentration darauf an die Gegenstände gebunden und auch die ersten produzierten Wörter können nicht von der Situation gelöst und zu verstandenen Wörtern werden. Anders ausgedrückt ruft das verstandene Wort – wie auch später der verstandene Satz – keine lebendige Vorstellung hervor, sondern es führt zu einer an es gebundenen Handlung; im produzierte Wort liegt nicht der Anspruch, etwas zu bewirken, sondern es ist bestenfalls „tönende“ Begleitung von Spiel und Interaktion.</p> <p>Wenn die produzierten Wörter aber nichts bewirken, besteht auch kein Anlass, aktive Formen wie das Fragen zu entwickeln, um die Sprache zu erweitern und besser kennenzulernen. Die Anzahl der produzierten Wörter bleibt deshalb oft bis zum Alter von drei Jahren beschränkt auf fünf oder zehn; man bezeichnet dies als „verspäteten Sprechbeginn“.</p>
66	<p>Schließlich erlebt nicht nur das Kind selbst sein Nicht-Spielen- und Nicht-Zuhören-Können als äusserst unbefriedigend und verunsichernd; auch die Erwachsenen, d.h. seine Eltern und die Kindergärnterin können sich seine Verhaltensweisen oft nicht erklären und fühlen sich ihrerseits verunsichert. Dies zeigt sich häufig in zu strengen oder nachgiebigen oder aber stark variierenden Interaktions- und Erziehungsformen, was im Sinne eines Teufelskreises die Unsicherheit des Kindes noch vergrössert. Einzelne Kinder werden deshalb als verhalts- und/oder sprachgestört bezeichnet und psychologisch oder logopädisch abgeklärt. Auch in diesem Fall wird das Sprachverständnis selten überprüft; ganz im Gegenteil werden ihm viele Tests verbal erklärt, oder sie enthalten selbst verbale Teile, welche ein gutes Sprachverständnis voraussetzen, dieses als solches aber nicht prüfen.</p> <p>Wie auch immer die Diagnose ausfällt, die Massnahmen sind aus institutionellen Gründen voraussehbar: da das Kind in der grossen Gruppe des Regel-Kindergartens nicht „tragbar“ ist, wird es in den Sprachheilkindergarten eingeschult; (...) begründet durch das Vorhandensein der sprachlichen Auffälligkeiten, obwohl dies häufig nicht ausschlaggebend für die Abklärung war. Auch im Sprachheilkindergarten findet das Sprachverständnis aber keine besondere Berücksichtigung, sondern in erster Linie wird versucht, die sprachproduktiven Auffälligkeiten zu behandeln.</p> <p><i>Mathieu (1993)</i> hat eine vergleichende Untersuchung des Sprachverständnisses von 19 Kindern eines Regelkindergartens und 18 Kindern aus drei Sprachheilkindergärten durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass im Regelkindergarten 3, im Sprachheilkindergarten aber 9, d.h. die Hälfte aller Kinder deutliche Störungen des</p>
67	<p>Sprachverständnisses aufweisen. Bei keainem Kind wurden diese Auffälligkeiten in einem Untersuchungsbericht erwähnt, und dementsprechend wurden sie auch in der Behandlung nicht berücksichtigt.</p>
68	<p>3.24 Diagnosen und Therapien</p> <p>3.24 Störungen des Sprachverständnisses äussern sich in Abhängigkeit des Entwicklungsalters und der sprachlichen Fähigkeiten in zwei Formen: In einer ersten <i>non-verbalen</i> Phase sind vor allem Handlungen aufgrund von Schlüsselwort-Interpretationen sowie ein verspäteter Sprechbeginn zu beobachten. In der</p>

	<p>zweiten <i>verbalen Phase</i> drückt sich die Sprachverständnisstörung häufig durch eine Diskrepanz zwischen Form und Inhalt aus. Das Kind äussert sich, indem es mit <i>Passe-part-tout</i>-Wörtern auf die gegenwärtige Situation hinweist und es interpretiert Äusserungen Anderer aufgrund von Schlüsselwörtern, überdeckt Unsicherheiten durch „Ja-Sagen“ und „stereotype“ Fragen. Viele Kinder beherrschen die formalen Aspekte einer Kommunikation, interessieren sich jedoch wenig für den Inhalt von Äusserungen. Sie scheinen die Möglichkeit, über die Sprache die Welt erobern und verändern zu können, noch nicht entdeckt zu haben (vgl. auch <i>Piperno/ Maurizi/ Levi</i> 1992).</p>
69 4	<p>4. Erfassung</p> <p>4.1 Die Ziele</p> <p>Wenn kleine Kinder zur Abklärung kommen, weil sie noch nicht sprechen, weil sie in ihrem Verhalten auffallen oder in ihrer gesamten Entwicklung verzögert sind, geht es in erster Linie darum, zu verstehen, weshalb sich dieses Kind in dieser Weise entwickelt.</p> <p>Als Fachperson versuche ich deshalb, mir ein Bild von den Fähigkeiten und Schwierigkeiten des Kindes zu machen, indem ich den Stand in den verschiedenen Entwicklungsbereichen erfasse und in Beziehung zu dem Alter setze. Gleichzeitig suche ich nach den Ursprüngen der Auffälligkeiten und versuche mir vorzustellen, wie sich diese im Laufe der Entwicklung auf andere Fähigkeitsbereiche ausgewirkt haben könnten.</p> <p>Denn das <u>erste</u> Ziel einer Erfassung besteht darin, den Eltern die Schwierigkeiten ihres Kindes auf eine Weise zu erklären, dass sie wieder verstehen können, weshalb es in alltäglichen Situationen auf diese Weise handelt und kommuniziert.</p> <p>Das <u>zweite</u> Ziel der Erfassung liegt darin, eine Grundlage zu erarbeiten für die Entscheidung, ob dieses Kind eine Therapie braucht oder nicht.</p> <p>Ein <u>drittes</u> Ziel besteht darin, die Fachpersonen, welche uns das Kind zugewiesen haben, darüber zu informieren, wie seine Auffälligkeiten erklärt werden können und welches weitere Vorgehen wir als sinnvoll erachten.</p> <p>Um diese Ziele zu realisieren, müssen die Beobachtungen während der Abklärung in ein Entwicklungsprofil eingefügt und dann in einen grösseren Zusammenhang gebracht und miteinander verknüpft werden. Entscheidend ist dabei die Tatsache, dass ich nur diejenigen Fähigkeiten und Schwierigkeiten beobachten kann, welche in meinem Modell enthalten sind. Wenn also bspw. das „Nein-Sagen“ in meinem Entwicklungsmodell keine Bedeutung hat, werde ich später nicht sagen können, ob sich das Kind mit „nein“ gewehrt hat.</p> <p>Entwicklungsprofile haben damit in erster Linie die Funktion eines (Orientierungs-) Rasters, um die Fähigkeiten des Kindes – und nicht seine Störungen – zu beschreiben. Die dem Profil zugrundeliegende</p>

	<p>Theorie sollte dann aufzeigen, welche Bedeutung die entsprechenden Fähigkeiten innerhalb normaler und gestörter Entwicklungsverläufe haben können.</p>
69	<p>4.2 Das Entwicklungsprofil: Forschung und Praxis</p> <p>Das Entwicklungsprofil, das ich im folgenden vorstellen möchte, hat mittlerweile eine lange Entstehungsgeschichte. Eine erste Form habe ich im Buch „Spracherwerbsstörungen (1987) vorgestellt. In der Folge wurden durch die Auseinandersetzung mit neuropsychologischen Fragestellungen vor allem die Beobachtungen im praktisch-agnostischen Bereich erweitert und differenziert. Gemeinsam mit <i>Lislott Ruf</i> habe ich 1988 eine Fassung der heutigen Form entworfen, in der die verschiedenen Entwicklungsstufen und Teilaspekte einer Tätigkeit beschrieben werden.</p> <p>Das Entwicklungsprofil besteht aus einer Zusammenstellung der Fähigkeiten, welche das Kind im praktisch-agnostischen, symbolische, sozial-kommunikativen und sprachlichen Bereich zwischen dem ersten und dritten Lebensjahr erwirbt. Für jeden Bereich sind auch einzelne spezielle Beobachtungen zu Handlungs- und Kommunikationsformen aufgeführt, welche innerhalb der normalen Entwicklung nicht oder nur selten vorkommen. Die Bedeutung der einzelnen Items habe ich in den Kapiteln „Entwicklung und Sprache“ (Kapitel 2 ab S. 19) und „Entwicklungsverzögerung und Spezielle Beobachtungen“ (Kapitel 3.1 ab S. 39) beschrieben. Das Entwicklungsprofil und eine gesonderte Zusammenstellung und Beschreibung der Items finden sich im Anhang.</p> <p>4.21 Statistische Untersuchungen: Durch die Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds für wissenschaftliche Forschung war es 1989 möglich, die in der Praxis erhobenen Abklärungsdaten statistisch zu untersuchen und auf diese Weise verschiedenen Fragen hinsichtlich der Validität dieses Profils nachzugehen (<i>Zollinger/ Conen/ Ruf 1990</i>). Wir haben deshalb Methoden der beschreibenden Statistik gewählt, welche in das Gebiet der Mustererkennung fallen.</p> <p>Beobachtungsdaten: (...) 94 Entwicklungsprofile von entwicklungsauffälligen Kindern im Alter zwischen 17 und 51 Monaten. (...) Wir haben diese Daten als <i>Klinische Gruppe</i> bezeichnet.</p>
72	<p>Wie oben beschrieben, hat das Entwicklungsprofil vor allem die Funktion, die Fähigkeiten eines Kindes zu beschreiben. Es gehört zu den Hauptanliegen meiner theoretischen und praktischen Arbeit, eine Grundlage für eine entwicklungspsychologische Betrachtungsweise von Entwicklungsstörungen vorzustellen. Von Anfang an haben wir deshalb die Beobachtungen zu den spezifischen Störungen, die sogenannten Störungs-Items, für die statistischen Untersuchungen ausgeschlossen.</p> <p>Dann haben wir die ursprünglich 222 Entwicklungs-Items in mehreren Phasen auf 94 Entwicklungs-Items reduziert. Ausschlaggebend für diese Reduktion waren vor allem die Redundanz (viele Items waren bereits durch das Vorhandensein anderer definiert), Missing Data (zu einzelnen Items lagen nur wenige Beobachtungen vor) und Rating-Probleme (einzelne Items waren unklar definiert).</p>

77	Die Entwicklungsphase von 15-24 Monaten ist bei vielen Kindern durch eine spezielle Form von „Ungleichgewicht“
78	zwischen den symbolischen und kommunikativen Fähigkeiten gekennzeichnet, welche erst durch deren Integration anfangs des dritten Lebensjahres aufgelöst wird.
79	Zusammenfassend zeigen die statistischen Untersuchungen der Beobachtungsdaten, dass die normale Entwicklung wie auch spezifische Entwicklungsstörungen mit dem Profil differenziert erfasst und beschrieben werden können.
80	<p>Anwendungsbereich</p> <p>Das Profil stellt die Entwicklungsphase vom Ende des zweiten zum dritten Lebensjahr in den Mittelpunkt der Beobachtungen und beschreibt detailliert die Übergänge von der einfachen Exploration der Gegenstände zum Symbolspiel und von der vorsprachlichen Interaktion zur Sprache. Damit eignet es sich am besten für die Erfassung und Beschreibung von Kindern, deren Schwierigkeiten innerhalb dieses Entwicklungsalters liegen.</p> <p>Das sind in erster Linie Kinder, welche angemeldet werden, weil sie im Alter zwischen zwei und vier Jahren noch keine, nur wenige Wörter oder in sehr unverständlicher Weise sprechen; es sind aber auch Kinder im selben Alter, welche vor allem in ihrem Spiel- und Sozialverhalten auffallen. Das Beobachtungsinstrument eignet sich auch zur Abklärung von älteren Kindern, deren Entwicklungsstand einem Alter von ein bis drei Jahren entspricht.</p>
81	<p>4.24 kritischer Vergleich mit anderen Beobachtungsinstrumenten</p> <p>von anderen Beobachtungsinstrumenten zur Abklärung kleiner Kinder unterscheidet sich das Profil in erster Linie dadurch, dass den Beobachtungen ein Entwicklungsmodell zugrundeliegt, welches den Erwerb der einzelnen Fähigkeiten und deren Bedeutung für die gesamte Entwicklung beschreibt.</p> <p>Die Hauptkritik an vielen bestehenden Instrumenten besteht denn auch darin, dass die Auswahl und Zuordnung der Items zu den Entwicklungsbereichen häufig einen zufälligen Charakter haben.</p> <p>(... Bsp. MFE 1984 und PEP 1980...)</p>
84	<p>Es gibt auch entwicklungspsychologisch gut abgestützte Testverfahren wie bspw. die Ordinalskalen zur sensomotorischen Entwicklung (Uzgiris/ Hunt 1975), den Symbolic Play Test (Low / Costello 1976) oder die Skala zur Kommunikativen Entwicklung (Sarimski 1993). Der Nachteil dieser Tests liegt jedoch darin, dass sie jeweils nur einen Entwicklungsbereich erfassen, so dass für eine vollständige Abklärung verschiedene Testsituationen geschaffen werden müssen.</p> <p>Ein grosser Vorteil des vorliegenden Entwicklungsprofils im Vergleich mit anderen Instrumenten besteht zudem darin, dass alle Beobachtungen in eine Spielsituation integriert werden können, so dass die Kinder nicht das Gefühl haben, „getestet“ zu werden.</p> <p>Einige Fachpersonen haben die Kritik geäussert, dass es keine Auswertung aufgrund von Punktwerten oder Skalen gibt. Wie die statistischen Analysen zeigen, wäre es im Prinzip möglich, eine entsprechende Fassung zu erarbeiten. Dennoch möchten wir das Profil nicht als „Mess-Instrument“ verstehen, sondern</p>

	<p>vielmehr als Orientierungshilfe der Art „Achte darauf, was sich die enthüllt, wenn du auf folgendes achtest!“. Was sich uns enthüllt, sind nicht Zahlen, sondern „Welten“, und das Ziel einer Abklärung besteht darin, diese zu verstehen und ihnen eine Bedeutung zu geben.</p> <p>4.3 Die Abklärung</p> <p>4.31 Vorbereitung und Planung</p> <p>Die Abklärung kleiner Kinder hat einige Besonderheiten, durch welche sie sich grundlegend von der Untersuchung älterer Kinder unterscheidet, und deren Berücksichtigung oft entscheidend für die weitere Beziehung zwischen dem Kind, der Mutter und der Therapeutin sind.</p> <p>Kleine Kinder wollen spielen; sie sind deshalb selten bereit, vom Erwachsenen geforderte Aufgaben auszuführen, wenn sie deren Sinn nicht kennen, die Tätigkeit ungern ausführen, oder wenn sie sich von anderen Handlungen stärker angezogen fühlen.</p> <p>Dem Entwicklungsalter entsprechend müssen die zu beobachtenden Handlungen deshalb in eine Spielsituation integriert werden.</p>
85	<p>Viele kleine Kinder sind nicht bereit, in einer fremden Situation mit einer fremden Person sofort Kontakt aufzunehmen; ängstlich klammern sie sich an die Mutter, und manche scheinen bereits bei der Begrüssung fest entschlossen zu sein, dass sie nie an diesem Ort gar keinem Falle eines Gegenstand berühren und an diese Person nie ein Wort richten werden.</p> <p>Die grosse Angst, welche manche Kinder bei der ersten Kontaktaufnahme zeigen, widerspiegelt die Sorge und Unsicherheit der Mutter. Häufig ist es so, dass sie sich bereits seit Monaten Gedanken darüber macht, weshalb ihr Kind nicht spricht, nicht alleine spielen will, so ängstlich, aggressiv und ungestüm ist. Meist hat sie darüber schon mehrmals mit ihrem Mann, dem Kinderarzt, mit Freundinnen und Verwandten gesprochen. Die einen betrachteten ihre Sorge als übertrieben, während andere ihr rieten, sich von einer Fachperson beraten zu lassen. Nun hat sie sich zu diesem Schritt entschlossen, und in Gedanken ist sie hin- und hergerissen zwischen dem Wunsch nach einer Diagnose, welche den Schwierigkeiten einen Namen geben könnte, und der Hoffnung, dass ihr Kind gesund sei. Eine Diagnose verbunden mit einer Therapie würde sie in ihrer Verantwortung als Mutter entlasten, doch gleichzeitig schämt sie sich für diesen Wunsch. Umgekehrt wäre die Aussage einer Fachperson, dem Kind fehle nichts, eine Beruhigung, doch bliebe sie dann mit ihren Sorgen wieder allein.</p> <p>Für die Organisation in der Praxis ist es deshalb von größter Bedeutung, dass der Zeitraum zwischen der Anmeldung bis zur Durchführung der Untersuchung nicht länger als einen Monat beträgt. Haben wir sehr viele Anmeldungen, lösen wir das Problem, so, dass wir eine Abklärung ausnahmsweise nicht zu zweit, sondern alleine durchführen.</p>

	<p>Am Tag der Abklärung sind auch die Kinder häufig nervös, denn natürlich spüren sie aus der Stimme und Haltung der Mutter, dass es nicht nur darum geht, mit dieser fremden Person zu spielen, als ob es eine Freundin der Mutter wäre. Den Unsicherheiten von Mutter und Kind muss ich als Fachperson gleich von Anfang an Ruhe und Sicherheit entgegensetzen, d.h. ich muss überzeugt sein, dass das Kind früher oder später mit mir Kontakt aufnehmen wird, und dass ich diesen Moment ruhig abwarten kann, weil ich genügend Zeit habe. Damit dies auch wirklich stimmt, setzen wir die Abklärung zeitlich immer so an, dass direkt danach keine festen Termine folgen; also bspw. um 10.30 Uhr oder seltener um 16.00 Uhr. Die Abklärung selbst dauert etwa eine Stunde; das anschließende Erstgespräch eine halbe bis eine dreiviertel Stunde.</p> <p>Wenn das Kind und die Mutter oder auch beide Eltern ins Zimmer kommen, beginne ich gleich mit der Abklärung. Damit verkürze ich die Zeit der Ungewissheit und stelle den Phantasien der Mutter eine reale Situation gegenüber, nämlich die der Interaktion zwischen mir und ihrem Kind. In der Art wie ich mich ihm zuwende, zeige ich ihr auch, wer ich bin und was ich tue. Fast immer ist es so, dass sich ihre Spannung in gleichem Masse löst, wie es mir gelingt, mit dem Kind einen</p>
86	<p>Kontakt aufzubauen. Das Gespräch über seine Entwicklung und Schwierigkeiten am Ende der Abklärung kann so in einer weit ruhigeren und vertrauensvolleren Atmosphäre stattfinden, als dies zu Beginn möglich gewesen wäre. Zusätzlich ist es so, dass kleine Kinder nach einer Stunde Spiel in einer ganz neuen Situation meist richtig erschöpft sind. Wenn das Gespräch am Anfang stattfindet und das Kind bereits die Gegenstände zu erkunden beginnt, komme ich unter zeitlichen Druck, oder aber ich kann mich nicht auf das Gespräch konzentrieren, weil ich gleichzeitig das Kind bei seinem Tun beobachte.</p> <p>Zur Ruhe und Klarheit in der Situation der Erstabklärung gehören auch passende Sitz- und Spielgelegenheiten und deren sinnvolle Anordnung im Raum. Kleine Kinder brauchen einen kleinen Tisch und kleine Stühle, wo sie sich selbst hinsetzen und ebenfalls wieder aufstehen können. Gleichzeitig muss auch Platz da sein, um am Boden zu spielen. Der Tisch sollte an der Wand stehen und seitlich durch ein Regal abgegrenzt sein, damit eine Art geborgener Ecke entsteht, auf dem Regal liegen die Spielgegenstände, so dass sie für das Kind, aber auch für mich direkt zugänglich sind. (...) Die Stühle für die Erwachsenen stehen in einiger Distanz an der gegenüberliegenden Wand (vgl. Abb. 10 – Anordnung der Sitz- und Spielgelegenheiten im Abklärungs- und Therapieraum)</p>
87	<p>4.32 Die Durchführung</p> <p>Nachdem ich das Kind und die Mutter oder beide Eltern begrüsst habe, leite ich die Abklärung ein und sagen: „Ich werde nun mit dem Kind spielen; dabei beobachte ich, wie es mit den Dingen umgeht, was es besonders gerne tut, wie es mir seine Wünsche mitteilt und ob es meine Wörter und Sätze verstehen kann. Gleich werde ich Ihnen sagen, was ich gesehen habe, und wir werden über das weitere Vorgehen sprechen.“ (...)</p>

	<p>Als Ausgangslage arrangiere ich meist Gegenstände zum Kochen: verschiedene Gefäße wie Flaschen, Schoppen, Becher, kleine Kochtöpfe, dann Instrumente wie Löffel, Gabel und Trichter sowie die Materialien Wasser, Knetmasse, Holz- und Glasperlen; (...) Dazu setze ich eine Puppe und einen Bären. Natürlich kommt es auch vor, dass sich ein Kind spontan für ein bestimmtes Spielzeug auf dem Regal entscheidet, bspw. für das Telefon. Dies ist insofern kein Problem, als die Abfolge der Beobachtungen in jedem Fall von den Interessen des Kindes geleitet und in keiner Weise durch das Beobachtungsinstrument vorgegeben ist.</p> <p>Grundsätzlich nehme ich bei der Durchführung der Abklärung die Haltung ein, möglichst viele Fähigkeiten des Kindes zu entdecken. Das heißt, ich versuche eine Atmosphäre zu schaffen, in der es sich wohl fühlt und in der es unterstützt wird, so dass ihm auch Handlungen gelingen können, welche es noch nicht kennt oder die ihm normalerweise Schwierigkeiten bereiten.</p> <p>An dieser Stelle muss betont werden, dass vor allem im schulpyschologischen Bereich viele Abklärungen mit dem Ziel durchgeführt werden, primär die Störungen oder Fehler des Kindes aufzudecken. Ausdruck solcher Zielsetzungen sind Test-Anweisungen, welche jede Art von Erklärung oder Hilfestellung verbieten, und Testleiter, welche mit unbeteiligtem Gesichtsausdruck den hilflosen Versuchen beim Lösen bestimmter Aufgaben zuschauen. Diese Art von Untersuchungen widerspiegeln nicht nur psychologische, sondern auch logopädische Abklärungs-Berichte, in denen mit keinem Wort erwähnt wird – und bei entsprechender Nachfrage auch nicht erfasst wurde – was das Kind <i>kann</i>.</p>
88	<p>(...) Während dieser Abklärungsphase beobachte ich, wie es die Gegenstände in die Hand nimmt und manipuliert, ob es beachtet, was es durch seine Handlungen bewirkt hat, ob es auch mir zuschaut und meine Tätigkeiten imitiert.</p>
89	<p>(...) ich beobachte in einer <i>zweiten Phase</i> sein spontanes Spiel, d.h. ich mache keine neuen Vorschläge. Ich schaue nun, wie es die Tätigkeiten weiterführt, ob es sie immer wieder repetiert, nach kurzer Zeit abbricht oder erweitert und spontan nach neuen Gegenständen auf dem Regal sucht; ob es mich wieder einzubeziehen versucht, seine Absichten ausdrückt oder um Hilfe bittet. Gleichzeitig versuche ich in dieser Zeit, die Beobachtungen zu einem Bild zusammenzufügen, zu verstehen, wo seine Schwierigkeiten liegen könnten.</p> <p>Sobald ich eine bestimmte Vorstellung habe, stellen sich auch spezifische Fragen, denen ich in der <i>dritten Phase</i> nachgehe. Dabei werde ich wieder aktiver, d.h. beim Auswählen und Anbieten der neuen Gegenstände fordere ich das Kind zu bestimmten Handlungen auf, manchmal provoziere ich es auch, indem ich einen Wunsch ablehne oder ihm sogar einen Gegenstand wegnehme. Zum Beispiel bin ich unsicher, ob es sich selbst erkennt und ein Selbstbild entwickelt hat. Bei der Bürste fordere ich es nun auf, sich selbst zu bürsten und reiche ihm dann den Spiegel. Oder ich habe beobachtet, dass es manchmal gar nicht auf meine Äußerungen reagiert, während es in anderen Situationen jedoch gut zu verstehen schien. Also stelle ich nun einige nicht-situationale Aufforderungen, oder ich spreche ganz leise mit der Puppe. (...)</p>

89	<p>In dieser Phase mache ich mir auch Notizen, vor allem bezüglich der spontanen sprachlichen Äusserungen. (...)</p> <p>Ich beende die Abklärung dann, wenn ich mir eine erste Vorstellung darüber machen kann, weshalb dieses Kind nicht oder auf diese Weise spricht, weshalb es die Gegenstände so in die Hand nimmt und warum es ihnen noch keine oder gerade diese Bedeutung gibt.</p>
90	<p>Ich beginne das Abklärungs-Gespräch mit einer ausführlichen Beschreibung dessen, was das Kind gut kann, also bspw. dass es viele Tätigkeiten seinem Alter entsprechend durchführen kann, dass es sehr interessiert an der Erforschung der Gegenstände ist, und dass es auch mit einer fremden Person in kurzer Zeit einen guten Kontakt aufbauen konnte. Dann spreche ich von den Schwierigkeiten, die ich beobachtet habe, wobei ich versuche, diese auch zu erklären. (...)</p>
91	<p>Ich verweise auch auf einzelne Situationen, die sich während der Abklärung ergeben haben und stelle die Beobachtung in einen grösseren Zusammenhang. Ich sage bspw. „eine spezielle Schwierigkeit besteht darin, dass es meine Wörter nur dann versteht, wenn sie gerade zu seiner Tätigkeit passen. Als ich zum Beispiel sagte, es sollte die Puppe kämmen, hat es ihr zu essen gegeben, weil es gerade am Kochen war. Dies ist natürlich sinnvoll; wenn das Kind meine Aufforderung jedoch verstanden hätte, hätte es sie gerade aus diesem Grund mit „nein“ zurückgewiesen. Ich kann mir gut vorstellen, dass es zuhause Situationen gibt, wo Sie denken, es wolle einfach nicht folgen, es hätte nicht zugehört oder schon wieder alles vergessen. In Wirklichkeit aber hat es gar nicht genau verstanden, was Sie ihm gesagt haben.“</p> <p>(...) Wenn ich auf diese Weise spreche, ist es fast immer so, dass die Mutter oder auch der Vater spontan von Situationen erzählen, die sich zuhause ereignet und die sie nicht genau verstanden haben. Daraus kann ein Anamnese-Gespräch entstehen, welches vom Interesse der Eltern geleitet und nicht durch vorformulierte Fragen bestimmt ist. Oft kommt es vor, dass die Mutter oder Vater schon nach diesem ersten Gespräch sagen, dass sie sich nun viele Verhaltensweisen des Kindes erklären könnten, und dass sie es mit ganz anderen Augen anschauen würden. Dies gehört zu den wichtigsten Erfahrungen, denn ich bin überzeugt, dass sich die Art der Interaktion zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen dann verändert, wenn sie seinen Handlungen eine neue Bedeutung geben können.</p> <p>Zeigen die Beobachtungen während der Abklärung, dass eine Therapie sinnvoll ist, versuche ich bereits in diesem ersten Gespräch, die Ziele und Inhalte wie auch die therapeutischen Möglichkeiten zu beschreiben.</p>
92	<p>4.4 Die Beurteilung</p> <p>Die Beurteilung enthält die Beantwortung von vier Fragen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Welchem Entwicklungsalter entsprechen die Fähigkeiten des Kindes in den verschiedenen Bereichen, d.h. sind sie altersentsprechend oder verzögert entwickelt? 2. Sind alle Fähigkeiten gleich weit entwickelt oder gibt es grosse Unterschiede zwischen den Bereichen, d.h. ist das Entwicklungsprofil homogen oder heterogen? 3. Gibt es Beobachtungen, welche auf das Vorhandensein von neurologischen oder neuropsychologischen Auffälligkeiten hinweisen?

	<p>4. Wie können die Schwierigkeiten des Kindes erklärt werden, d.h. welche Prozesse könnten zum heutigen Stand der Entwicklung geführt haben? (...) versuche, mir ein <i>Bild</i> des Entwicklungsstandes in den einzelnen Bereichen zu machen. (...) Manchmal wird von Fachleuten die Kritik geäußert, dass die Beobachtungen davon abhängig seien, ob das Kind die entsprechenden Spielsachen schon kenne, oder auch ob das Kind zuhause vielleicht bessere „Leistungen“ zeigen würde als in der fremden Beobachtungssituation. (...) Kinder spielen mit jedem Gegenstand so, wie es ihrem Entwicklungsstand entspricht. Keines wird zuhause ein ausgedehntes Symbolspiel kreieren und in der Praxis nicht darauf achten, was es mit seinen Tätigkeiten bewirkt.</p>
93	<p>Ein in seiner Entwicklung verzögertes dreijähriges Kind, welches die gleiche Stufe eigentlich noch nicht erreicht hat, aber zum Schneiden angeleitet wurde, wird die Schere seinem Wissen entsprechend in die Hand nehmen und das Klebeband abschneiden. Dann wird es sie weglegen und sich den Gegenständen widmen, deren Manipulation wirklich seinem Entwicklungsstand entsprechen, also bspw. den Gefäßen mit Wasser. Die Fähigkeiten des „geförderten“ Kindes werden im praktisch-ghostischen Bereich tatsächlich einem relativ hohen Entwicklungsalter entsprechen, doch wird sich gerade dadurch eine Diskrepanz zum symbolischen Bereich (noch keine Konzentration auf das Handlungsresultat) und dadurch eine Heterogenität des Profils abzeichnen.</p> <p>Oft kommt es auch vor, dass die Mutter berichtet, zuhause verstehe das Kind bspw. das Wort „Gabel“, während es in der Abklärungssituation auf die Aufforderung „gib mir die Gabel“ den Löffel gab, den es gerade in der Hand hielt. Diese beiden Beobachtungen sind nun nicht widersprüchlich, sondern sagen sehr viel über die Entwicklung des Sprachverständnisses dieses Kindes aus. Offensichtlich hat es erst eine assoziative Verbindung zwischen dem Wort Gabel und den Gabel-Situationen zuhause und noch keinen <i>Begriff</i> von Gabel entwickelt; es kann deshalb in einer anderen Situation den genannten Gegenstand noch nicht als solchen erfassen.</p> <p>Zusammenfassung kann man davon ausgehen, dass die ersten beiden Fragen zum Entwicklungsstand und zur Homogenität des Profils aufgrund der Beobachtungen während der Abklärung klar beantwortet werden können.</p> <p>Anders ist dies bei der dritten und vierten Frage nach möglichen zugrundeliegenden Störungen und der Erklärung der Entwicklungsprozesse. Hier handelt es sich praktisch immer um eine <i>Interpretation</i> der Beobachtungen, was auch als solche gekennzeichnet werden muss. (...) Dennoch bildet die Beantwortung dieser Fragen einen wichtigen Bestandteil der Beurteilung. Denn es ist selten so, dass die ursprünglichen Schwie-</p>
94	<p>-igkeiten des Kindes in dem Bereich liegen, in dem es das tiefste Entwicklungsalter zeigt. Gerade Störungen der Motorik oder der Wahrnehmung äussern sich häufig primär im symbolischen und weniger im praktisch-ghostischen Bereich. Dies hängt damit zusammen, dass die meisten Kinder spontan versuchen, ihre Schwierigkeiten zu kompensieren, dadurch aber Gefahr laufen, dass die symbolische und kommunikative Bedeutung ihrer Handlungen immer im Hintergrund bleibt. Da solche spontanen</p>

	Kompensationsversuche eines Kindes auch Ausdruck seiner Intelligenz sind, wäre es absolut falsch, aufgrund der eingeschränkten symbolischen Fähigkeiten auf eine geistige Behinderung zu schließen.
95	<p>5.1 Ziel und Indikation</p> <p>Die Frage nach dem Ziel der Therapie ist eng mit dem Begriff der Heilung verbunden. Viele Untersuchungen zeigen, dass ein grosser Prozentsatz der sprachgestörten Kinder zu einem späteren Zeitpunkt durch Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten auffallen, und es ist ebenfalls bekannt, dass diese trotz Behandlung in mehr oder weniger ausgeprägter Form bis ins Erwachsenenalter bestehen bleiben. Wir wissen auch, dass die sprachlichen, Verhaltens- und Leistungsauffälligkeiten dieser Kinder praktisch immer Ausdruck sind von Problemen anderer Art wie bspw. der Motorik, der Handlungsplanung oder der Erfassung, wie auch der psychischen und sozialen Entwicklung. Darauf sind auch viele Förderkonzepte und -programme ausgerichtet, doch wird die Frage, ob und wann ein Kind als „geheilt“ beurteilt werden kann, fast immer ausgeklammert. Bereits 1979 hat <i>Motsch</i> darauf hingewiesen, dass das „Ziel emanzipatorischer Rehabilitation sprachbehinderter Menschen die Herstellung oder Verbesserung verbaler Kommunikationsfähigkeit sein (sollte), <i>nicht das Erreichen einer fiktiven, idealen Verwirklichung des sprechtechnischen und sprachstrukturellen Aktes.</i>“ (82)</p>
99	Zusammenfassend ist eine Therapie dann angezeigt, wenn die Beobachtungen zeigen, dass das Kind spontan keine Schritte (mehr) unternimmt, die Welt der Personen und Dinge seinem Entwicklungsstand entsprechend zu erforschen und zu verstehen. Das Ziel der Therapie ist dann erreicht, wenn das Kind diese Lust wieder entdeckt hat, d.h. wenn es den Anderen nonverbal oder verbal Fragen stellt und sich im Spiel mit den Gegenständen auseinandersetzt.
100	Eine entwicklungspsychologische Sichtweise von (Sprach-) Entwicklungsstörungen hat direkte Auswirkungen auf die Planung der Therapie.
107	<p>5.5 Die Durchführung</p> <p>Ich möchte im Folgenden beschreiben, wie ich versuche, das Interesse des Kindes an der Erforschung der Personen- und Gegenstandswelt (wieder) zu wecken. Ich unterscheide dabei formal zwischen den drei Ebenen der Entdeckung der Welt, des Du und der Sprache, wobei diese in der Realität natürlich eng miteinander verbunden sind.</p>

S	Fundstellen der Überschriften in Anhang 2 des Entwicklungsprofil (Zollinger, 2015, 219-234)
219 - 221	<p>B. Symbolische Kompetenzen:</p> <p>Spontanspiel:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Handlungsergebnis (219) 2. Einfache symbolische Handlungen (220) 3. Symbolische Sequenzen linear (220) <p>Bildliche Vorstellung:</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Bilderbuch betrachten (221)
222 - 228	<p>C. Sozial-kommunikative Kompetenzen:</p> <p>Aussersprachliche Kommunikation:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. referentieller Blickkontakt (222) 2. Zeigen (223) <p>Individuation:</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Sich beim Namen nennen (227) 4. Ich sagen (228)
228 - 234	<p>D. Sprachliche Kompetenzen:</p> <p>Sprachverständnis:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Situationale Aufforderungen befolgen (228) 2. Alltägliche Gegenstände geben (228) 3. Nicht-situationale Aufforderungen verstehen (229) 4. Absurde Aufforderungen verstehen (229) <p>Wortebene:</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Alltägliche Gegenstände und Handlungen benennen (231) <p><i>[Ab Fundstelle D6 geht es nur mehr um Produktionsfähigkeiten, aus denen indirekt auf das Verstehen geschlossen werden kann, weshalb die Items der Vollständigkeit halber genannt werden]:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Verschiedene Tierbilder benennen ab 30 - 36 Mten (232) <p>Satzebene:</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Einwortsätze ab 18 - 24 Mten (232), Zweiwortsätze ab 18 - 24 Mten (232) <p>Sprachliche Kommunikation:</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. Direkte sprachliche Repetitionen ab 12 - 15 Mten (233) 9. Fragen stellen ab 24 - 30 Mten (234)

5	Fundstellen Text in Anhang 2 - Entwicklungsprofil
219	B. Symbolische Kompetenzen
	<p>[B1] Handlungsresultat beachten - ab 18 - 24 Mten [...] Indem das Kind immer wieder dieselben Handlungen durchführt, lernt es die Dinge sehr genau kennen [...], so dass es mit etwa 18 Monaten die Entdeckung machen kann, dass sie auch ein Resultat haben: nämlich dass beim Malen ein Strich entsteht [...] und auch, dass es mit bestimmten Handlungen beim Anderen eine Reaktion bewirkt.</p>
220	<p>[B2] Einfache symbolische Handlungen - ab 18 - 24 Mten [...Handlungsresultat zu beachten ist eine] erste Form der kognitiven Dezentrierung [...]. Beginnt es sich für das Resultat seines Tuns zu interessieren, heisst dies, dass das Tier als essendes, bzw. als gefüttertes Wesen in den Vordergrund rückt. In gewissem Sinne muss es sich also in die Situation des Essenden hineinversetzen oder anders gesagt, eine Vorstellung des Essens aufbauen; das Füttern wird so zu einer symbolischen Handlung.</p>
220	<p>[B3] symbolische Sequenzen linear - ab 24 - 30 Mten [...] im Zentrum des Interesses steht nun nicht mehr der Gegenstand mit dem das Kind eben gehandelt hat, sondern derjenige, mit dem die Handlung ausgeführt wird [...] Der Gegenstand, mit dem es die erste Handlung ausgeführt hat, wird zum Ausgangspunkt der zweiten Handlung. Hat das Kind z.B. die Puppe mit dem Löffel gefüttert, kann es den Löffel weglegen und die eben gefütterte Puppe zum Ausgangspunkt der nächsten Handlung machen: es nimmt die Puppe und legt sie ins Bett zum Schlafen. [...] Auf dieser Basis entstehen die ersten symbolischen Sequenzen im Alter von etwa 2 Jahren. Diese sind insofern als linear zu bezeichnen, als die Abfolge nicht geplant ist, sondern sich jede Handlung aus der vorherigen Situation ergibt.</p>
221	<p>[B4] Bilderbuch betrachten - ab 18 - 24 Mten [...] steht nicht mehr die Handlung des Blätterns, sondern das Bild selbst [und seine Einzelheiten] im Zentrum. [...] Das Kind stellt Zusammenhänge her zwischen Bildteilen sowie zwischen den Bildern und den Dingen, welche abgebildet sind. Das Betrachten von Bilderbüchern ist damit auch entscheidend an der Begriffsbildung beteiligt.</p>
222	<p>Sozial-kommunikative Kompetenzen [sic!]</p> <p>C. Außersprachliche Kommunikation</p> <p>[C1] Referentieller Blickkontakt ab 9 - 12 Mten [...] Während des ersten Lebensjahres ist das Kind in der Kommunikation wie im Spiel so stark beteiligt, dass es die Personen- und Gegenstandsweite noch nicht verbinden kann. Anders gesagt zeigt es während der direkten Interaktion kein Interesse für die Gegenstände und umgekehrt kann es während der Manipulation der Dinge die Personen nicht einbeziehen. Im Alter zwischen 9- 12 Monaten kennt es die Menschen und die Dinge so gut, dass eine erste Verbindung möglich wird: bspw. lässt es den Gegenstand fallen und schaut dann die Person an, als ob es fragen wollte, ob sie dies auch gesehen oder gehört habe. Damit stellt es über den Blick erstmals die Dreiecks-Verbindung (Triangulierung) Ich-Du-Gegenstand her, d.h. es schaut zum Du und bezieht mit diesem Blick den Gegenstand mit ein. Diese Art des Blick Austausches kann als triangulärer oder referentieller Blickkontakt bezeichnet werden.</p>

223	<p>[C2] Zeigen ab 12 - 15 Mten [...weil es] bald realisieren [wird], dass die gleichen Wörter immer wieder in ähnlichen Situationen auftauchen [...], beginnt es zwischen 12 - 15 Monaten, auf die Dinge zu zeigen, als ob es seine Entdeckung überprüfen wollte: "Stimmt es wirklich, dass die Erwachsenen immer etwas zu sagen haben, und dass sie zu ähnlichen Dingen immer dasselbe sagen?". Das Zeigen bildet damit zusammen mit dem Geben die erste aktive Form des Spracherwerbs.</p> <p>Individuation</p>
227	<p>[C3] Sich beim Namen nennen ab 18 - 24 Mten [...] Erst wenn es sich als eigenständige Person erlebt, wird es von Bedeutung, dass diese einen Namen hat. Die meisten Kinder nennen sich deshalb dann erstmals beim Namen, wenn sie sich im Spiegel erkennen und betrachten, also im Alter von 18 bis 24 Monaten. Wenn es dem anderen etwas mitteilt, wird es in diesem Alter seinen Namen noch nicht spontan äußern; erst wenn es im Laufe des dritten Lebensjahres von Bedeutung wird, was andere tun, ist es auch wichtig zu sagen, wer etwas tut. Das heißt, das Kind sagt erst dann "Luca essen", wenn es sich dafür interessiert ob auch noch jemand anderes isst.</p>
228	<p>[C4] Ich sagen ab 30 - 36 Mten [...] Das Wort „Ich“ ist insofern ein ganz spezielles Wort, als es als einziges nicht über die direkte Nachahmung erworben werden kann. [...] nur zu einem einzigen Objekt in dieser Welt passt, nämlich zu sich selbst.</p> <p>D. Sprachliche Kompetenzen</p> <p>Sprachverständnis</p>
228	<p>[D1] Situationale Aufforderungen befolgen ab 12 - 15 Mten [...] Es beginnt, die Gegenstands- und Personenwelt miteinander zu verbinden, [...]. Dadurch entdeckt es, dass die Wörter und Sätze eine bestimmte Bedeutung haben. Im Alter zwischen 12 und 15 Monaten ist diese Bedeutung noch stark an die Situation gebunden, d.h. das Kind reagiert auf eine Aufforderung, indem es tut, was ist normalerweise in dieser Situation tut. Bei der Aufforderung " gib mir die Gabel" wird es den Gegenstand geben, mit dem es gerade hantiert; d.h. wenn es die Gabel im Moment der Aufforderung in der Hand hält und sie gibt, hat es eine situationale Aufforderung befolgt. [...]</p> <p>Während des zweiten Lebensjahres ist das Sprachverständnis noch weitgehend an das Handeln gebunden oder anders gesagt, muss das Kind den genannten Gegenstand nehmen und "behandeln". Es wird deshalb auf die Aussage " das Tier isst" genau gleich reagieren wie auf die Aufforderung "gib dem Tier zu essen".</p>
228	<p>[D2] Alltägliche Gegenstände geben ab 15 - 18 Mten [...] Im Laufe des zweiten Lebensjahres lernt es die Gegenstände im Funktionsspiel besser kennen; es entdeckt, dass es mit ähnlichen Gegenständen gleiche Handlungen ausführen kann, bspw. mit dem Spielzeug-Telefon telefonieren wie mit dem richtigen. Mit 15-18 Monaten kann es einen genannten Gegenstand aus mehreren auswählen, [...] dann auch geben, [...] weil dies von der Situation hier die naheliegendste Handlung ist.</p> <p>[D3] Nicht situationale Äußerungen verstehen ab 18 - 24 Mten [...] Im Alter zwischen 18 und 24 Monaten kennt das Kind die Namen alltäglicher Gegenstände und Handlungen; gleichzeitig hat es eine gewisse Distanz (Dezentrierung) zu den Dingen entwickelt, d.h. es ist nicht mehr so, dass ein Gegenstand nach genau dieser Handlung ruft, sondern Gegenstand und Handlung können auch unabhängig voneinander</p>

229	<p>betrachtet werden. Damit kann das Kind nun auch nicht-situationale Aufforderungen befolgen, also Aufforderungen bei denen das Verb und das Substantiv voneinander unabhängig entschlüsselt werden müssen. Die Aufforderung „gib dem Hund zu essen“ ist dann eine nicht-situationale, wenn das Kind bis jetzt nur die Puppe gefüttert und diese eben gekämmt hat.</p>
	<p>[D4] Absurde Aufforderungen verstehen ab 24 - 30 Mten [...] Mit etwa 2 Jahren kann es bereits drei Elemente einer nicht-situationalen Aufforderung verstehen und die entsprechende Handlung ausführen. Gleichzeitig ist es ihm nun möglich, Äusserungen zu verstehen, deren Inhalt nicht mit seinen Erfahrungen und Kenntnissen über die Welt korrespondiert, wie dies bei absurden Aufforderungen der Fall ist: bspw. 'gib der Puppe mit dem Malstift zu essen' oder ' kämme den Bären mit dem Löffel'. Um [...] zu verstehen, muss das Kind nicht nur zu jedem bedeutungstragenden Wort eine Vorstellung aufbauen, sondern diese innerlich zu einer kleinen Szene verknüpfen, was ihm etwa im Alter von 30 Monaten gelingt [für die Diagnostik also erst dann relevant] [...] als erste Reaktion schauen Sie aber immer den Erwachsenen mit einem Blick an der etwa bedeutet "Spinnst du oder habe ich dich falsch verstanden?". Dieser Blick verrät oft mehr über das Verstehen des Kindes als die Handlung, welche es effektiv ausführt.</p>
229 - 231	<p>[D5] Gegenstände und Handlungen benennen ab 18 bis 24 Mten [...] Mit etwa 15 Monaten weiss das Kind, dass alltägliche Gegenstände eine bestimmte Funktion haben, d.h. dass es zu ihnen passende Handlungen und auch Wörter gibt. Etwas später entdeckt es, dass diese Handlungen nicht mehr an den Gegenstand gebunden, sondern etwas Eigenständiges sind. Dies führt dazu, dass es sich im Sprachverständnis sowohl für die Gegenstands- wie für die Handlungswörter zu interessieren beginnt es [sic!] und lernt dadurch. Gleichzeitig beginnt es darauf zu achten, was es mit diesen Wörtern bewirkt und erfährt, dass sie von den Anderen verstanden werden. Diese aktive Auseinandersetzung zwischen Sprachproduktion und Verständnis ermöglicht, dass das Kind im Alter von 18-24 Monaten die repräsentative und kommunikative Funktion der Sprache entdeckt: es weiss, dass ähnliche Dinge und Handlungen in seinem Alltag von verschiedenen Personen gleich benannt und diese Namen von den Personen auch verstanden werden.</p>
232	
232	
233	<p>[die weiteren vier Fundstellen aus dem Bereich D konzentrieren sich vorrangig auf die Produktions- und nicht auf die Verstehensfertigkeiten, da sie aber indirekt auf das Verständnis schließen lassen, wurden Sie</p>
234	<p>hier der Vollständigkeit halber angeführt]</p>

Anhang – Verzeichnisse

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 - Meilensteine der Sprachentwicklung (Zollinger, 2010, 14)	Kapitel 1.3.1
Tab. 2 - Eckdaten der Profildiagnostik zur Erhebung von Verstehensleistungen Zweijähriger.....	Kapitel 2.3
Tab. 3 - Auswirkungsebenen einer SSES laut PDSS (PDSS 2010, 4)	Kapitel 2.3.2
Tab. 4: Diagnostikbereiche des Entwicklungsprofils	Kapitel 2.3.2
Tab.4.1: Ankerbeispiele als Kodierhilfe	Kapitel 4.1
Tab.4.2: Suchbegriffe WAS-Ebene.....	Kapitel 4.2
Tab.4.3: Suchbegriffe WIE-Ebene.....	Kapitel 4.3
Tab.5 Ergebniszusammenfassung.....	Kapitel 5.3

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Meilensteinposter (Müller / Gülden, 2012)	Kapitel 3.3
Abbildung 2: Analysevorgehen am Beispiel der Testinhalte	Kapitel 1.3.1

Abkürzungsverzeichnis

Mte / Mten	Monate / Monaten
PDSS	Patholinguistische Diagnostik für Sprachentwicklungsstörungen
WV	Wortverstehen oder Wortverständnis
FS	Fundstelle/n

ELFRA	Elternfragebogen
FRAKIS	Fragebogen zur frühkindlichen Sprachentwicklung
ELAN	Elternfragebogen zur Wortschatzentwicklung im frühen Kindesalter im Urteil der Eltern
SBE-2	Sprachbeurteilung durch Eltern - Kurztest für die U7
ANBOKI	Anamnesebogen für kleine Kinder

Anhang – Zusammenfassung

10% der Zweijährigen sind Late Talker, zwei Drittel davon entwickeln eine Sprachstörung in Form einer SES oder einer SSES (Schlesiger, 18). Als Late Talker gelten jene Kinder *mit spätem Sprechbeginn*, die im Alter von 24 Lebensmonaten weniger als 50 Wörter produzieren können (AWMF, 2011, 38). Ein aussagekräftiger Prädiktor für SES und SSES ist für Spracherwerbsforschung und Sprachdiagnostik von großer Bedeutung. In gegenwärtiger Forschung ist zur Früherkennung von Sprachstörungen frühkindliche Wortverstehenskompetenz im Gespräch. Welche Leistungen zweijähriger Late Talker dafür untersucht werden und wie, stellt sich im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse an Textstellen aus zwei in der Linguistik und Logopädie entwickelten und verwendeten Diagnostikverfahren heraus:

- Patholinguistische Diagnostik (PDSS, Kauschke & Siegmüller, 2010)
- Entwicklungsprofil (Zollinger, 2015)

Dabei liegt der Fokus sowohl auf der methodischen Erhebungslogik als auch am Stellenwert des Wortverstehens an der Schnittstelle zwischen linguistischer und logopädischer Perspektive. Ergebnis dieser kritischen Auseinandersetzung ist eine konstruktive, interdisziplinäre Zusammenschau methodischer Impulse für Forschungs- und Diagnostiksituation.