

Zollinger, Barbara

**Sprachverstehen. Entwicklungsverzögerungen erkennen. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF)**

München : Deutsches Jugendinstitut 2010, 17 S. - (Sprache. WiFF Expertisen; 6)



Quellenangabe/ Reference:

Zollinger, Barbara: Sprachverstehen. Entwicklungsverzögerungen erkennen. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF). München : Deutsches Jugendinstitut 2010, 17 S. - (Sprache. WiFF Expertisen; 6) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-286018 - DOI: 10.25656/01:28601

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-286018>

<https://doi.org/10.25656/01:28601>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**Deutsches  
Jugendinstitut**

<https://www.dji.de>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

**Barbara Zollinger**

# Sprachverstehen

Entwicklungsverzögerungen erkennen



Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) ist ein Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Robert Bosch Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Jugendinstitut e. V. Die drei Partner setzen sich dafür ein, im frühpädagogischen Weiterbildungssystem in Deutschland mehr Transparenz herzustellen, die Qualität der Angebote zu sichern und anschlussfähige Bildungswege zu fördern.

© 2010 Deutsches Jugendinstitut e. V.  
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)  
Nockherstraße 2, 81541 München  
Telefon: +49 (0)89 62306-173  
E-Mail: [info@weiterbildungsinitiative.de](mailto:info@weiterbildungsinitiative.de)

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI)  
Koordination: Nina Rehbach  
Lektorat: Jürgen Barthelmes  
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig  
Foto: Cristina Fumi © Fotolia.com  
Druck: Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a. M.

[www.dji.de](http://www.dji.de)  
[www.weiterbildungsinitiative.de](http://www.weiterbildungsinitiative.de)

ISBN 978-3-935701-79-2

**Barbara Zollinger**

# Sprachverstehen

Entwicklungsverzögerungen erkennen

**Expertise für das Projekt**

**Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)**

# Vorwort

Die vorliegende Expertise von Barbara Zollinger wurde im Auftrag der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) erstellt.

Die Vergabe von Expertisen ist einer der projektspezifischen Ansätze der WiFF. So werden Wissen und Erkenntnisse über zentrale Anliegen der Weiterbildung fröhpädagogischer Fachkräfte zusammengetragen und aufbereitet. Die Verantwortung für die fachliche Aufbereitung der Inhalte liegt bei den jeweiligen Autorinnen und Autoren. Die Ergebnisse der Expertisen fließen in die weitere Projektgestaltung, werden in Expertengruppen beraten und frühzeitig der Fachöffentlichkeit präsentiert mit dem Ziel, die aktuellen fachlichen und fachpolitischen Diskurse anzuregen.

Die vorliegende Expertise wurde im Rahmen der Expertengruppe „Sprachförderung“ in Auftrag gegeben. Ziel der Expertise ist es, fröhpädagogischen Fachkräften eine Orientierung zu geben, welches wichtige Anzeichen für Entwicklungsverzögerungen im Sprachverstehen sind. Sie ist damit von hoher Relevanz für die tägliche Arbeit von fröhpädagogischen Fachkräften, da dieser Bereich des Spracherwerbs nicht unmittelbar an sprachlichen Äußerungen beobachtet werden kann. Damit verbunden sind Hinweise auf Entwicklungsauffälligkeiten im Spracherwerb, bei denen externe Expertinnen oder Experten hinzugezogen werden sollten.

München, im Oktober 2010



Angelika Diller  
Projektleitung WiFF



Hans Rudolf Leu  
Wissenschaftliche Leitung WiFF

# Inhalt

|          |                                                 |           |
|----------|-------------------------------------------------|-----------|
| <b>1</b> | <b>Spracherwerb</b>                             | <b>6</b>  |
|          | Vorstellung, Symbol- und Rollenspiele           | 6         |
|          | Individuation und Sozialisation                 | 6         |
|          | Sprachverständnis                               | 7         |
|          | Entdeckung und Entwicklung der Sprache          | 8         |
|          | Abbildung 1: Schematische Zusammenfassung       | 9         |
| <b>2</b> | <b>Störungen des Spracherwerbs</b>              | <b>10</b> |
|          | Probleme beim Spielen                           | 10        |
|          | Psychosoziale Probleme                          | 10        |
|          | Probleme im Sprachverständnis                   | 11        |
|          | Verzögerter Sprechbeginn                        | 12        |
|          | Störungen der Sprachentwicklung                 | 12        |
|          | Abbildung 2: Meilensteine der Sprachentwicklung | 14        |
| <b>3</b> | <b>Logopädische Begriffe</b>                    | <b>15</b> |
|          | Late Talker und Late Bloomer                    | 15        |
|          | (Spezifische) Spracherwerbsstörung              | 15        |
|          | Dysgrammatismus                                 | 15        |
|          | Wortschatzprobleme                              | 15        |
|          | Dyslalie/Stammeln                               | 15        |
|          | Störungen des Sprachverständnisses              | 15        |
|          | Stottern und Poltern                            | 16        |
|          | Mutismus                                        | 16        |
| <b>4</b> | <b>Weiterführende Literatur</b>                 | <b>17</b> |

# 1 Spracherwerb

Sprache entwickeln bedeutet nicht einfach Wörter und Sätze sprechen lernen – Sprache und Sprechen sind zwei ganz unterschiedliche Vorgänge. Sieht ein fünfzehntonatiges Kind ein Auto und sagt „Auto“, so kann es zwar ein Wort sprechen – mit Sprache hat dies aber noch wenig zu tun. Was Sprache ausmacht, ist die Möglichkeit, von einem Auto zu sprechen, auch wenn kein Auto zu sehen ist, und zugleich zu wissen, dass Zuhörer das Wort „Auto“ verstehen, dass man ihnen also etwas über das Auto erzählen kann.

Für die Entdeckung der Sprache gelten deshalb zwei wichtige Voraussetzungen:

- die Möglichkeit, sich etwas nicht Vorhandenes vorzustellen,
- die Lust, dem Gegenüber etwas zu erzählen, mit dem Wissen, dass diese andere Person nicht unbedingt das Gleiche denkt wie man selbst.

Ein grundlegendes Verständnis für die Zusammenhänge von sprachlicher, kognitiver und psychosozialer Entwicklung der Kinder ist unabdingbar für das Erkennen von Sprachauffälligkeiten.

Der folgende Abschnitt dient der Einordnung von Sprachauffälligkeiten in den Kontext der Sprachentwicklung.

## Vorstellung, Symbol- und Rollenspiele

Kinder bauen Vorstellungen auf, indem sie beim Spielen verschiedene Erfahrungen mit Gegenständen machen. Im Alter von *ein bis eineinhalb Jahren* lernen sie, dass alltägliche Gegenstände ihrer Funktion entsprechend zu gebrauchen sind. Mit etwa *eineinhalb Jahren* machen sie bei diesem funktionellen Spielen eine wichtige Entdeckung: Sie realisieren, dass sie mit ihren Tätigkeiten „Spuren“ hinterlassen – und damit verändert sich ihre Welt radikal.

Wenn jede Handlung ein Resultat hat, kann man diesem Resultat auch eine Bedeutung geben: Der Strich ist wie etwas, das ich schon gesehen habe, vielleicht wie eine Schlange; die aufeinandergelegten Würfel sind wie ein Turm, wie ein Haus. Indem das Kind den Gegenständen Bedeutung gibt, nimmt es

Bezug zu etwas nicht Vorhandenem, zu einer früheren Erfahrung. Ausgehend von dem, was es gerade tut, baut es eine Vorstellung von etwas anderem auf, das nicht da ist. Auf diese Weise schafft das Kind den Übergang vom Handeln zum Denken, und es eröffnen sich die Dimensionen Raum und Zeit.

Die Konzentration auf das Handlungsergebnis erlaubt nicht nur erste symbolische Handlungen, sondern führt auch zur Sequenz: Bedeutung geben ruft nach einer weiterführenden Handlung. Ab dem Alter von etwa drei Jahren können sich Kinder dann nicht mehr nur einzelne Dinge oder Personen vorstellen, sondern ganze Szenen oder Ereignisse. Dementsprechend legen sie beispielsweise das Spielthema nun im Vorhinein fest, suchen die passenden Spielgegenstände zusammen und planen den Spielablauf gemäß ihren eigenen Wünschen.

Die Fähigkeit, Vorstellungen im Rahmen eines gemeinsamen Spiels zu teilen, entwickelt sich im *vierten und fünften Lebensjahr* in der Form des Rollenspiels. Man kann diese Phase auch als *Sozialisierung des Symbolspiels* bezeichnen.

## Individuation und Sozialisation

Während des *ersten Lebensjahres* macht das Kind die Erfahrung, dass seine Bezugspersonen in den meisten Situationen verstehen, welche Bedürfnisse es hat. Das Kind erlebt die Personen so, als ob sie in es hineinschauen und im gleichen Moment dasselbe fühlen könnten wie es selbst.

Anfang des *zweiten Lebensjahres* verändert sich diese Beziehung: Das Kind geht die ersten Schritte und kann nun Nähe und Distanz zur Bezugsperson mitbestimmen. Weil es aber noch nicht an sie denken kann, ist es in dieser Zeit oft ängstlich, und es „fremdelt“, sobald eine Situation nicht vertraut ist. Andererseits wird es ihm dank der ersten Schritte aber auch möglich, die Welt selbstständiger zu erkunden. Dabei interessiert es sich primär für solche Dinge, die den Erwachsenen wichtig sind, zum Beispiel für die Stereoanlage oder das Bücherregal. Dadurch entstehen zunehmend Situationen, in denen deutlich wird, dass die Bezugsperson manchmal ganz andere Absichten und Gefühle hat als das Kind – die ersten Konflikte treten auf und der Gebrauch des Wortes „nein“ steigt sprunghaft an. Dieses Wort führt beim Kind zwar häufig zu Frustration, Ärger und Wut. Gleichzeitig ist es aber fasziniert

von der Macht dieses Wortes und wird die Wirkung auch bald selbst ausprobieren wollen: Es kommt in die *Trotzphase*.

Die Auseinandersetzungen während des *zweiten Lebensjahres* sind zwar für Erziehende und Kinder oft anstrengend und schwierig, für die kindliche Entwicklung sind sie jedoch von größter Bedeutung. Das Kind erlebt, dass es mit Blick auf viele Ereignisse wie die anderen Menschen denkt und fühlt (Identifikation), es entdeckt aber auch, dass es eigene, individuelle Bedürfnisse hat, die oft nicht mit denjenigen der anderen Personen übereinstimmen (Individuation).

Da ein Kind mit etwa *zwei Jahren* auch in der Lage ist, erste Vorstellungen aufzubauen, kann es nun ein Bild von sich selbst entwickeln. Es kann sich im Spiegel wiedererkennen und beginnt, sich beim Namen zu nennen und etwas später auch „ich“ zu sagen. Es freut sich, wenn ihm eine Handlung gelingt, realisiert aber auch auftretende Schwierigkeiten und ärgert sich über sich selbst.

Diese Phase ist die Voraussetzung für den Blick in die Welt hinaus, womit im *dritten Lebensjahr* der „andere Dritte“ ins Zentrum des Interesses rückt. Es kann sich dabei um den Vater, die Mutter oder auch um eine andere Person, zum Beispiel die Kita-Betreuerin, handeln. Dieser andere Dritte ist vor allem interessant, weil er nicht immer anwesend, sondern irgendwo und irgendwann zu sehen ist. Damit verkörpert er die Dimensionen Raum und Zeit und bildet sozusagen die Brücke in die Welt hinaus.

Aus dieser Position heraus machen Kinder Anfang des *vierten Lebensjahres* eine völlig neue Erfahrung. Sie sehen sich nicht nur in Verbindung mit einer Bezugsperson, sondern sie sehen die Bezugspersonen untereinander und erleben sich selbst als „Dritte“. Diese Erfahrung ist nicht nur eine wichtige Voraussetzung für die geistige Dezentrierung, sondern auch für die Sozialisierung in der Gruppe der Gleichaltrigen.

## Sprachverständnis

Sprache beruht immer auf einer Dreieckssituation – sie kommt vom Menschen, ist an ein Gegenüber gerichtet und bezieht sich auf etwas Drittes, also auf einen Gegenstand oder später auf ein Thema. Um die Sprache als Kommunikationsmittel entdecken zu können, ist es deshalb wichtig, dass das Kind dieses *Dreieck* zwischen *Ich*, *Du* und *Gegenstand* herstellen kann, d. h. die Welt

der Dinge mit der Welt der Personen verknüpfen lernt. Dies wird gegen Ende des *ersten Lebensjahres* möglich: Das Kind greift einen Gegenstand wie z. B. eine Rassel, schüttelt sie und schaut nun sofort zum Erwachsenen, als ob es fragen wollte, „Hast du das gehört?“ oder „Was meinst du dazu?“. Dieser lächelt und sagt etwa „Die Rassel klingt ja toll“. Das Kind wendet sich wieder der Rassel zu, schüttelt sie kurz und schaut erneut zu seinem Gegenüber, in deutlicher Erwartung einer Reaktion. Durch diesen Blick zeigt das Kind, dass es einen Bezug zum Gegenstand herstellt – er wird deshalb als *referentieller* oder auch *triangulärer Blick* bezeichnet, da das Kind damit das *Dreieck Ich-Du-Gegenstand* herstellt.

Im Alter zwischen *zwölf* und *achtzehn Monaten* bildet dieser Blick die zentrale Form des kommunikativen Austausches. Bei jedem kleinen Ereignis „fragt“ das Kind auf diese Weise, was wir dazu sagen, und lernt so, die Wörter mit den Gegenständen und Handlungen zu verknüpfen. Der trianguläre Blick bildet damit das eigentliche „Gefäß“ für die Entwicklung des Sprachverständnisses.

Durch diese aktive Auseinandersetzung ist es dem Kind bereits mit etwa *fünfzehn Monaten* möglich, jemandem auf Aufforderung einen vorhandenen Gegenstand zu geben. Die meisten Eltern haben in dieser Phase das Gefühl, das Kind verstehe jetzt alles. In Wirklichkeit ist es jedoch so, dass dieses erste Sprachverständnis noch vollständig an das Hier und Jetzt gebunden ist. Wenn das Kind ein Wort hört, schaut es, zu welchem vorhandenen Gegenstand es am besten passt. Noch kann es aber nicht an ein genanntes Ding „denken“.

Erst etwa nach dem *zweiten Geburtstag*, wenn das Kind erste Vorstellungen aufbauen kann, ist es ihm möglich, aufgrund eines Wortes auch an das Gesagte zu denken. Dadurch kann es beispielsweise einen genannten Gegenstand suchen gehen. Im *dritten Lebensjahr* lernt es, einfache Sätze zu verstehen, d. h. sich sowohl den Handelnden, die Handlung wie auch Ort oder Art der Handlung vorzustellen.

Und ab dem *dritten Geburtstag*, wenn Kinder nicht nur an einzelne Dinge, Handlungen oder Personen denken, sondern sich auch ganze Szenen oder Ereignisse vorstellen können, wird es ihnen möglich, kleine Geschichten zu verstehen.

## Entdeckung und Entwicklung der Sprache

Zwischen dem *zwölften und dem achtzehnten Monat* beginnt das Kind, die ersten Wörter zu sprechen. Meist sind es die Wörter „Mama“, „Papa“ und etwas später auch „nein“ sowie verschiedene Lautmalereien wie „brumbrum“ (Auto) oder „tschutschu“ (Zug). Insgesamt äußert es in dieser Zeit etwa zehn bis zwanzig Wörter. Das Besondere an diesen ersten Wörtern ist, dass sie wie das Sprachverständnis noch an das Hier und Jetzt gebunden sind.

Gegen Ende des *zweiten Lebensjahres* ändert sich dies: Jetzt kann das Kind erste Vorstellungen aufbauen, d. h., es kann an die Trinkflasche denken, wenn es das Wort hört, und es kann etwa „mämäm“ sagen, wenn es hungrig ist. Verstehen und Sprechen sind damit nicht mehr an das Hier und Jetzt gebunden. Gleichzeitig beginnt es, auf das Resultat seiner Handlungen zu achten, und es realisiert, dass es auch mit seinen Wörtern etwas bewirkt. Dies ist die eigentliche Entdeckung der Sprache: Die gesprochenen Wörter werden verstanden!

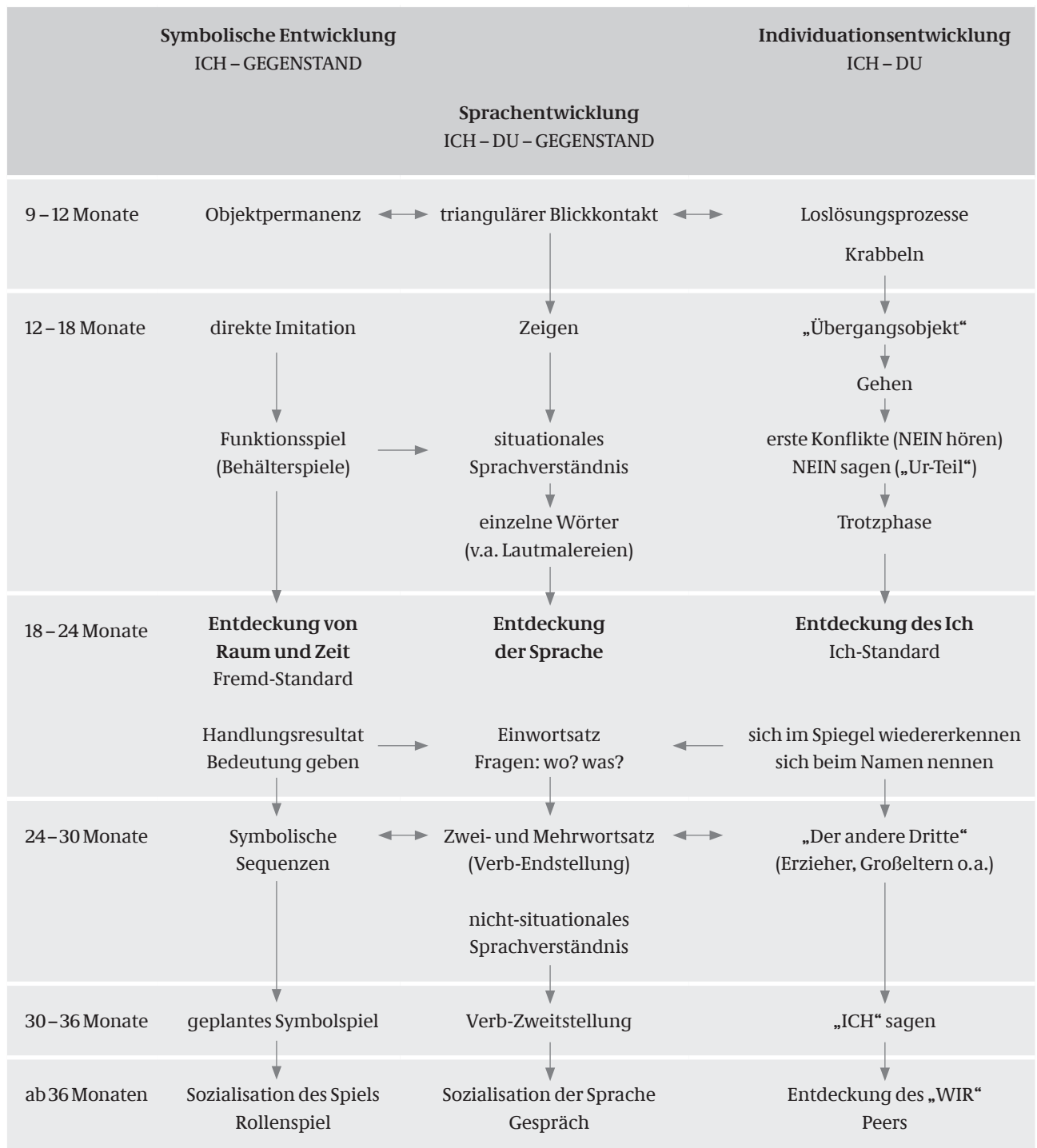
Diese Entdeckung ist wichtig, weil sich durch das Denken genau zu diesem Zeitpunkt auch die Dimensionen Raum und Zeit öffnen: Das Kind braucht nun die Sprache, um auf das nicht Vorhandene, Vergangene oder Zukünftige Bezug nehmen zu können.

Gleichzeitig hat es sich im Alter von zwei Jahren zu einer selbstständigen, individuellen Person entwickelt, sodass es die Sprache nun auch benötigt, um seine Absichten und Gefühle mitzuteilen.

Und weil dies so ist, will das Kind jetzt natürlich mehr über diese Sprache wissen: Es beginnt zu fragen. Auf diese Weise kommt es zu einem Wortschatzspurt und zu einer „Sprachexplosion“ – die meisten Zweijährigen haben bereits einen Wortschatz von 160 bis 200 Wörtern und bilden erste Wortkombinationen.

Da im *dritten Lebensjahr* die Dimensionen Raum und Zeit im Mittelpunkt stehen, beginnen Kinder, mit dem Wort „wo“ nach Abwesendem, Vergangenen und Zukünftigem zu fragen, und erwerben auf diese Weise die passenden sprachlichen Strukturen wie Präpositionen, Perfekt und Futur. Durch die Auseinandersetzung mit der Welt der Möglichkeiten wird es notwendig, Subjekt, Handlung und Objekt zu benennen sowie deren Qualität zu bezeichnen, d. h. mit Adjektiven zu umschreiben. Damit steht im *dritten Lebensjahr* die Grammatikentwicklung im Mittelpunkt, verknüpft mit einem weiteren Anstieg des Wortschatzes.

Wenn sich Kinder im *vierten Lebensjahr* ganze Szenen vorstellen können und kleine Geschichten spielen und verstehen, steht nicht nur die Abfolge, sondern auch die logische Verknüpfung von Ereignissen im Zentrum. Durch Tausende von Warum-Fragen lernt das Kind, dass wir solche kausalen Verknüpfungen durch „weil“ einleiten und den Nebensatz durch Verb-Endstellung markieren. Mit den Rollenspielen bekommt das Tun „als-ob“ eine sprachliche Form, die sich durch den Gebrauch des Konjunktivs manifestiert.

**Abbildung 1: Schematische Zusammenfassung**


## 2 Störungen des Spracherwerbs

Zahlreiche Kinder, die später als spracherwerbsverzögert diagnostiziert wurden, zeigten schon im Säuglingsalter Auffälligkeiten in der Regulation der psychischen Zustände, was sich in häufigem Schreien, Störungen des Schlaf-Wach-Rhythmus und/oder Fütter- und Trinkproblemen äußert. Bei vielen sind ebenfalls kleinere oder größere Auffälligkeiten in der motorischen Entwicklung und/oder in der Erfassung und Verarbeitung der Eindrücke in den verschiedenen Wahrnehmungsbereichen zu beobachten. Solche Schwierigkeiten weisen auf eine Verzögerung oder Störung der Hirnfunktionen hin, die ihren Ursprung vor, während oder nach der Geburt haben können. Doch nicht jede schwierige Geburt führt zu einer Hirnfunktionsstörung. Umgekehrt sind in der Geschichte vieler entwicklungsauffälliger Kinder keine besonderen Schwierigkeiten vor, während oder nach der Geburt bekannt. Zudem sind selbst mit den heutigen technischen Methoden wie etwa dem EEG oder der Computertomografie solche Hirnfunktionsstörungen nur in seltenen Fällen messbar. Man muss sich bei einer solchen Diagnose demnach vorwiegend auf eigene Beobachtungen sowie auf die Berichte der Eltern stützen.

Häufig sind die genannten Störungen verknüpft mit Problemen im psychosozialen Bereich beziehungsweise können dazu führen. Grund kann ein ambivalentes oder wenig einfühlsames Erziehungsverhalten der Eltern sein, das zu unsicheren Bindungen des Kindes und in der Folge zu Problemen im psychosozialen Bereich führt. Auch Verwahrlosung und/oder Gewalt können an der Dynamik einer (Sprach-) Entwicklungsstörung beteiligt sein.

### Probleme beim Spielen

Zeigen sich Schwierigkeiten in der Motorik und/oder in der Wahrnehmung, muss sich ein Kind sehr auf die Handlung konzentrieren, um seine Probleme zu überwinden. Einige Kinder reagieren zudem mit Frustration auf ihre Schwierigkeiten, behandeln die Dinge nur oberflächlich und suchen immer wieder nach neuen Spielsachen. Allen aber fällt es schwer zu erkennen,

was sie mit ihren Handlungen bewirken. Sie können diesen keine Bedeutung geben und damit auch keine Konstruktions- und Symbolspiele entwickeln: Sie bleiben im funktionalen Hantieren blockiert. Viele werden deshalb im dritten und vierten Lebensjahr zunehmend unzufriedener, können sich zum Beispiel kaum fünf Minuten mit einem Gegenstand beschäftigen, werden hyperaktiv und oft auch aggressiv. Andere hingegen ziehen sich in ihre eigene Welt zurück, spielen immer wieder dieselben Spiele, wie zum Beispiel Autos aneinanderreihen oder endlos Puzzles zusammenfügen, und scheinen sich wenig für Neues zu interessieren.

Sowohl in den Situationen der Hyperaktivität wie in denjenigen des Rückzugs fehlt ein gemeinsames Thema, über das man sich mit dem Kind unterhalten kann. Die Sprache wird dann hauptsächlich dazu benötigt, um die Aufmerksamkeit des Kindes zu gewinnen oder zu lenken („Schau mal!“, „Hör mal!“), und weniger, um sich wirklich auszutauschen.

### *Spielen ist für Kinder (über-)lebenswichtig*

Spielen heißt Lernen, Spielen kann psychische Wunden heilen. Wenn ein Kind nicht spielen kann, ist dies immer ein Hinweis auf Schwierigkeiten in der Motorik und/oder Wahrnehmung und/oder in der Eltern-Kind-Beziehung. Oft sind Probleme beim Spielen ein früher Hinweis auf ein ADS/ADHS oder auch auf seelische Belastung und/oder körperliche Gewalt in der Familie. Sind starke Auffälligkeiten in der Motorik oder Wahrnehmung zu beobachten, ist eine Anmeldung für eine Ergo- oder Psychomotoriktherapie angezeigt.

### Psychosoziale Probleme

Für Kinder mit Wahrnehmungsstörungen, aber auch für Mütter, die selbst wenig Halt und Sicherheit haben, kann es schwierig sein, eine verlässliche Bindung aufzubauen und die anfängliche Zwei-Einheit später wieder aufzulösen. Einige dieser Kinder machen ihre ersten Schritte spät; viele sind ängstlich und verunsichert und zeigen wenig Interesse am Erforschen der Welt. Es kommt seltener zu Konflikten, sodass eine aktive Abgrenzung vonseiten des Kindes wie auch der Mutter schwierig ist. Einige Kinder fremdeln nie, zeigen keine Ängste und würden auch noch im Alter von drei bis vier Jahren mit einer völlig fremden Person mitgehen. Sie scheinen sich

weder um die Mutter als Bezugsperson noch um sich selbst zu sorgen und können oft einfache Verhaltensregeln nicht einhalten. Die meisten dieser Kinder sind auch später noch unsicher, können keine verlässlichen Vorstellungen von sich und der Bezugsperson aufbauen und müssen die Anwesenheit der Mutter auch im Alter von *drei bis vier Jahren* noch kontrollieren. Sie bleiben scheu und ängstlich, trauen sich nur wenig zu und resignieren sofort, wenn sie auf Schwierigkeiten treffen. Aufgrund dieser Unsicherheiten bleibt auch eine echte Identifikation mit Gleichaltrigen lange Zeit erschwert.

---

Für *Kinder mit Problemen der Loslösung und Individuation* ist der Eintritt in die Kita zwar schwierig, gleichzeitig aber auch eine große Chance. Die Erzieherin/der Erzieher kann sich sozusagen als „andere Dritte/anderer Dritter“ anbieten, wodurch Blockaden in der Mutter-Kind-Beziehung manchmal gelöst werden können. Sie kann dem Kind ein „Nein“ zumuten und ihm damit zeigen, dass Abgrenzung nicht Liebesverlust bedeutet. Durch das Lächeln der Erzieherin/des Erziehers gelingt es manchmal einer Mutter, ihr schwieriges Kind wieder mit anderen Augen zu sehen.

Wenn es einer Erzieherin/einem Erzieher aber nicht möglich ist, das Kind mit seinen Besonderheiten zu verstehen und lieb zu gewinnen, ist eine psychologische Abklärung des Kindes und/oder eine Beratung der Erziehungspersonen angezeigt.

---

## Probleme im Sprachverständnis

In der Auseinandersetzung mit der Sprache haben praktisch alle oben beschriebenen Kinder Schwierigkeiten mit dem *triangulären Blickkontakt*. Wenn sie sich mit einem Gegenstand beschäftigen, nimmt dies auch noch mit *zwei Jahren* ihre ganze Energie in Anspruch – oder sie haben gar keine echten Erlebnisse mit den Dingen, sodass es auch nicht interessant ist zu schauen, was das Gegenüber dazu meint. Manche Kinder spüren schon früh die Besorgnis oder die Verunsicherung der Bezugsperson und können sie aus diesem Grund nicht erwartungsvoll anschauen.

Fehlt aber der *trianguläre Blick*, bleiben auch die gesprochenen Wörter im Hintergrund. Die Kommentare der Erwachsenen werden zu einer Art Musik, welche die Handlung „wie von ferne“ begleitet. Für mehrspra-

chig aufwachsende Kinder sind es dann sozusagen verschiedene Melodien, die sie passiv konsumieren.

Wenn sich das Kind nicht aktiv mit der Sprache beziehungsweise den Sprachen auseinandersetzt, kann es kein Sprachverständnis aufbauen und so die Bedeutung der Wörter nur innerhalb vertrauter Situationen erfassen beziehungsweise vielmehr nur „erraten“. So kann es zum Beispiel zu Hause beim Essen einen Löffel holen gehen, wenn dieser fehlt. Wenn es aber zum ersten Mal in der Kita aufgefordert wird, jemandem einen Löffel zu geben, weiß es nicht, was gemeint ist. Um die entsprechenden Schwierigkeiten zu überdecken, entwickeln viele Kinder schon früh geschickte Strategien. Die häufigste besteht darin, „ja“ zu sagen und dann zu tun, was in der betreffenden Situation nahe liegend ist.

Einige Kinder geben jede Aufforderung wie eine Pseudofrage zurück: Sagt die Erzieherin etwa, das Kind solle die Schere holen, fragt das Kind automatisch „Wo ist die Schere?“ oder „Welche Schere?“, obwohl es eigentlich genau weiß, wo sich die Schere befindet. Obwohl diese Strategien in vertrauten Situationen gut funktionieren, führen die Sprachverständnisprobleme beim Kind doch zu einer zunehmenden Verunsicherung, insbesondere dann, wenn es sich in einer fremden Umgebung befindet. Auf diese Weise wird die Sprache nicht aktiv konstruiert, sondern passiv konsumiert, was sich dramatisch auch auf die Sprachproduktion auswirkt.

---

*Schwierigkeiten im Sprachverständnis* sind nie direkt beobachtbar, sie zeigen sich immer indirekt, und zwar primär in einer großen Diskrepanz des Verhaltens in vertrauten und neuen Situationen. Hinweise auf Sprachverständnisprobleme sind häufiges Ja-Sagen, Pseudofragen, unruhiges oder verträumtes Verhalten beim Geschichten-Erzählen, undeutliche, verwischene Sprechweise, große Verunsicherung, vor allem in fremden Situationen.

Bei Verdacht auf Sprachverständnisprobleme ist es sinnvoll, dem Kind sogenannte nicht situationale oder absurde Aufforderungen zu stellen – beispielsweise „Schneide das Papier mit dem Malstift“, „Gib der Puppe mit dem Kamm zu essen“.

Zeigt ein drei- oder vierjähriges Kind Unsicherheiten beim Ausführen solcher Aufforderungen beziehungsweise macht es nicht auf die Absurdität aufmerksam, ist eine logopädische Abklärung angezeigt.

---

## Verzögerter Sprechbeginn

Im Bereich der Sprachproduktion äußern fast alle Kinder im Alter *zwischen zwölf und achtzehn Monaten* erste Wörter wie „Mama“ und „Papa“ sowie einige Lautmalereien. Haben sie jedoch bis dahin keine Vorstellungen entwickelt, gibt es kein Bedürfnis, über nicht vorhandene Dinge zu sprechen. Haben sich zudem die Loslösungsprozesse verzögert, fehlt die Notwendigkeit, den Bezugspersonen die eigenen Absichten und Gefühle sprachlich mitzuteilen. Gibt es schließlich auch eine Verzögerung des Sprachverständnisses, fehlt das Wissen, dass sich Wörter in verlässlicher Weise auf bestimmte Dinge oder Personen beziehen.

Auf diesem Hintergrund ist es einem Kind nicht möglich zu entdecken, was es mit der Sprache bewirken kann. Dadurch setzt es sich nicht aktiv mit den Wörtern auseinander, beginnt nicht zu fragen und sagt deshalb auch während des *dritten Lebensjahres* nur einzelne Wörter.

---

Wenn ein Kind im Alter von zwei Jahren nur einzelne Wörter spricht, gleichzeitig aber symbolische Handlungen zeigt, Nein sagt, sich im Spiegel erkennt und ein gutes Sprachverständnis hat, kann man davon ausgehen, dass es sich um einen sogenannten Spätzünder oder *Late Bloomer* (spät Erblühenden) handelt.

Spricht ein Kind zwischen zwei und drei Jahren aber nur einzelne Wörter und hat gleichzeitig Schwierigkeiten im Spiel, in der sozialen Interaktion und im Sprachverständnis, ist eine logopädische Abklärung angezeigt.

---

## Störungen der Sprachentwicklung

Auch wenn die Entwicklung der Vorstellung, der Individuation und des Sprachverständnisses nach wie vor blockiert ist, beginnen im Alter von *drei bis dreieinhalb Jahren* fast alle Kinder zu sprechen. Wir gehen davon aus, dass die Reifung der Hirnfunktionen, welche für das Sprechen verantwortlich sind, zu diesem Zeitpunkt so weit fortgeschritten ist, dass das Kind nun die Sprache direkt kopieren kann. Dabei übernimmt es Satzteile, die im Alltag häufig geäußert werden, und produziert sie dann in gleichen Situationen wieder.

Solche Satzteile werden auch Phrasen genannt und kommen immer in derselben Form vor, zum Beispiel „tun-i“, „muss-i“, „hamme no“ (haben wir noch), „s’is das?“ (was ist das?), „wo is-e?“ (wo ist er, wo ist sie?).

Diese Satzteile werden nun verbunden mit sogenannten *Passepartout-Wörtern*. Das sind kleine Wörter, welche zu jeder Situation passen, also zum Beispiel „der“, „das“, „dort“, „da“. Auf diese Weise beginnt das Kind, die Sprache nicht über Ein-, Zwei- und Dreiwortsätze zu konstruieren, sondern es spricht gleich ganze Sätze. Eine solche „ganzheitliche“ Spracherwerbsstrategie findet sich auch bei einigen sogenannten „normalen“ Kindern. Im Unterschied zu den hier beschriebenen Kindern haben diese aber ein gutes Sprachverständnis und können so entdecken, dass ihre Sätze auch eine Bedeutung haben. Fehlt dieses Sprachverständnis oder ist es wenig verlässlich, bleibt das Sprechen mehr ein Kommentar der Handlungen als eine echte Form der Mitteilung. So sagt beispielsweise ein Kind während des Spiels mit den Autos „Und etz tumme no das da lein, und denn tumme no das so, und etz is das da, da, und etz de da, brrrum, brrrum, fahlen, fahlen, weite fahlen“ – sein Sprechen ist also ganz ähnlich wie sein Verstehen: Es ist wie eine Art Musik zur Begleitung der Handlungen. Es fehlt der Anspruch, beim anderen etwas bewirken zu wollen – aber das Kind spricht.

Gerade jene Kinder, die aufgrund ihrer Schwierigkeiten in der motorischen Entwicklung oder in den Wahrnehmungsbereichen auch noch *mit vier oder fünf Jahren* keinen echten Zugang zum Spiel gefunden haben, versuchen nun, mit dem Sprechen ihre Probleme beim Handeln zu kompensieren: Sie sprechen, *anstatt* zu handeln. Zudem finden sie oft Strategien, wie sie mit dem Sprechen auch die Schwierigkeiten im Verstehen überdecken können – sie stellen zum Beispiel ununterbrochen die Fragen „Was ist das?“ oder „Warum?“, auch wenn sie an den Antworten gar nicht interessiert sind. Dadurch können sie jedoch ihre sprachlichen Fähigkeiten nicht aktiv erweitern, sodass der Wortschatz meist sehr eingeschränkt und die Satzbildung rudimentär und fehlerhaft bleiben (Dysgrammatismus).

Da Kinder nicht genau wissen, was sie sagen wollen, und ihre Sprechweise nicht selbst kontrollieren, entstehen zahlreiche Probleme auf der Lautebene. Viele Kinder zeigen eine verwaschene Sprechweise mit vielen Lautauslassungen und Lautersetzungen; die Artikulation ist ungenau, undeutlich (Dyslalien/Stam-

meln). Durch die oft hastige, schlecht kontrollierte Sprechweise kommt es oft auch zu Sprechunflüssigkeiten mit Laut- und Silbenrepetitionen.

Im Kindergarten sind die sprachlichen Auffälligkeiten eher selten das Hauptproblem der beschriebenen Kinder. Im Vordergrund stehen vielmehr die Schwierigkeiten im *Kontakt mit den Gleichaltrigen*. Die meisten können nach wie vor schlecht alleine und deshalb auch nicht mit den anderen spielen, oder aber sie können sich nur alleine beschäftigen. Da sie auch im Sprachverständnis keine verlässlichen Vorstellungen aufbauen können, ist es ihnen nicht möglich, der Erzählung einer kleinen Geschichte zu folgen oder die Regeln eines einfachen Spiels zu verstehen. Dies führt tagtäglich zu großen Verunsicherungen. Einige Kinder bleiben deshalb sehr ängstlich, zurückhaltend. Andere wiederum versuchen, ihre Unsicherheiten durch lautes, aggressives Verhalten zu überdecken. Viele Kinder werden in der Folge gemieden oder ausgelacht. Erwachsene gehen dann meist davon aus, dass diese Kinder wegen ihrer Sprachschwierigkeiten gehänselt werden. Unsere Beobachtungen zeigen aber, dass die anderen Kinder sehr gut mit sprachlichen Problemen umgehen können, sofern das entsprechende Kind ein guter Kumpel ist, mit dem man beispielsweise gut spielen kann.

Bis zum Eintritt ins Schulalter lernen die meisten Kinder einigermaßen gut sprechen. Viele haben aber auch zu diesem Zeitpunkt noch nicht wirklich entdeckt, dass die Wörter Symbole sind, d. h., dass sie sich in verlässlicher Weise auf etwas ganz Bestimmtes beziehen. In der Schule sollten sie nun die Schriftsprache lernen, d. h. neue Symbole (Buchstaben) für die vertrauten Symbole (Wörter) erwerben. Da die Wörter in ihrer Symbolhaftigkeit aber nicht vertraut sind, können sich betroffene Kinder auch nicht aktiv mit der Schrift auseinandersetzen und beginnen verspätet, zu lesen und zu schreiben.

Aufgrund der Sprachverständnisschwierigkeiten können viele dieser Kinder immer noch nicht richtig *zuhören*. Da das schulische Lernen aber fast ausschließlich so funktioniert, dass man *verstehen* muss, was die Lehrerinnen und Lehrer erzählen, scheinen die Kinder unaufmerksam, unkonzentriert, verträumt oder hyperaktiv. Auf diese Weise kommt es oft auch zu Schwierigkeiten in anderen schulischen Fächern wie etwa dem Rechnen – und die Verhaltensauffälligkeiten nehmen zu.

Das Kind und die Eltern sehen sich konfrontiert mit einer Reihe neuer Diagnosen und entsprechender Therapien.

---

*Auffälligkeiten in der Grammatik, im Wortschatz oder bei der Lautbildung* sind nicht grundsätzlich ein Anlass für eine logopädische Abklärung und Therapie. Besonders bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern können sie ihren Ursprung auch darin haben, dass sie einfach noch wenig mit der deutschen Sprache konfrontiert waren. In diesen Situationen ist eine Sprachförderung in der Kita vollkommen ausreichend.

Wichtig ist nicht der Sprachstand eines Kindes, sondern die Frage, ob es sinnvolle *Strategien* anwendet, um sich mit der Sprache auseinanderzusetzen. Die wichtigste Strategie ist das Fragen. Voraussetzung für das Fragen ist das Wissen, dass man mit Sprache über nicht Vorhandenes und Vergangenes sprechen sowie von eigenen Absichten und Gefühlen erzählen kann. Voraussetzung ist auch das Interesse am Inhalt dessen, was andere zu erzählen haben. Vorbedingung für das echte Fragen ist ein gutes Sprachverständnis.

Grundsätzlich ist eine Sprachtherapie dann angezeigt, wenn ein Kind das sprachliche Angebot seiner natürlichen pädagogischen Bezugspersonen (Eltern, Erzieherinnen/Erzieher) nicht oder in ungenügender Weise aufnehmen und verarbeiten kann. Es braucht also keine logopädische Fachkraft, um dem Kind zu sagen: „Das ist ein Tisch.“ Es braucht aber eine Logopädin, einen Logopäden, wenn sich das Kind für das Wort „Tisch“ nicht interessiert. Dies gilt für einsprachig sowie für mehrsprachig aufwachsende Kinder.

Zeigt ein Kind also Auffälligkeiten in der sprachlichen Entwicklung und stellt es keine (echten!) Fragen, so ist eine logopädische Abklärung und Therapie angezeigt.

---

## Abbildung 2: Meilensteine der Sprachentwicklung

|                      |                                                                                                                  |
|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| bis einen Monat      | Bevorzugen der mütterlichen Sprache                                                                              |
|                      | Gefühl für Sprachrhythmus/Sprachmelodie                                                                          |
|                      | Schreien, Vokalisationen, Gurrlaute                                                                              |
| ab 6 Monaten         | Klares Bevorzugen von Wörtern der Muttersprache                                                                  |
|                      | Produktion von Lallketten: „mamama“, „dede“, „gugugu“                                                            |
| ab 9 Monaten         | Referentieller/triangularer Blickkontakt (Was sagst du dazu? Sagst du's wieder?)                                 |
|                      | Erstes Wortverstehen                                                                                             |
|                      | Erste Wörter: „Mama“, „Papa“, „da“                                                                               |
| ab 12 bis 15 Monaten | Nach Aufforderung: alltägliche Gegenstände geben                                                                 |
|                      | 10 bis 20 Wörter, vor allem Lautmalereien: „wuwu“, „mämäm“                                                       |
|                      | Nein-Sagen                                                                                                       |
| ab 18 bis 24 Monaten | Einfache Aufforderungen ausführen                                                                                |
|                      | Wortschatzspurt (50 bis 200 Wörter), „Was-ist-das?“-Fragen, Zwei-Wort-Kombinationen: „Ball haben“, „Opa anrufen“ |
| ab 24 bis 30 Monaten | Nach Aufforderung: alltägliche Gegenstände suchen                                                                |
|                      | Einfache Mehrwortsätze: „Tina auch mal machen“                                                                   |
|                      | Wo-Fragen: „Wo kommt das hin?“                                                                                   |
|                      | Präpositionen: „Äpfel kommen da unten hin“                                                                       |
|                      | Vergangenheit: „Tina alles aufgegessen“                                                                          |
|                      | Zukunft: „Auto soll tanken gehen“                                                                                |
| ab 30 bis 36 Monaten | Absurde Aufforderungen ausführen: „Gib der Puppe mit dem Kamm zu essen“                                          |
|                      | Korrekte Mehrwortsätze: „Florian spielt mit Jana im großen Puppenhaus“                                           |
|                      | Ich-Sagen: „Ich will den hier weg haben“                                                                         |
| ab 36 Monaten        | Einfache Geschichten verstehen und erzählen                                                                      |
|                      | Warum-Fragen: „Warum ist Jana so klein?“                                                                         |
|                      | Nebensätze: „...weil sie ein Jahr jünger ist“                                                                    |
|                      | Konditional: „Du hättest Husten und ich wäre der Doktor“                                                         |

### 3 Logopädische Begriffe

#### Late Talker und Late Bloomer

Etwa 13 bis 20 Prozent aller Kinder haben einen verspäteten Sprechbeginn, d. h., im Alter von 24 Monaten ist ihr Wortschatz kleiner als 50 Wörter, und sie zeigen keine Zwei-Wort-Kombinationen. Sie werden als *Late Talker* (spät Sprechende) bezeichnet. Etwa die Hälfte dieser Kinder mit einem verspäteten Sprechbeginn holt den Rückstand im Laufe des *dritten Lebensjahres* auf, sodass diese Kinder im Alter von drei Jahren keine sprachlichen Probleme mehr zeigen. Sie werden als *Late Bloomer* (spät Erblühende) bezeichnet.

*Late Bloomer* unterscheiden sich im Alter von *zwei Jahren* dadurch von den gefährdeten Kindern, dass sie ein gutes Sprachverständnis, ein gutes Spiel- und Individuationsverhalten haben.

#### (Spezifische) Spracherwerbsstörung

Dieser Begriff bezieht sich auf Kinder, die primär im sprachlichen Bereich Probleme aufweisen, wobei Schwierigkeiten in anderen Entwicklungsbereichen nicht ausgeschlossen werden können. Das Spektrum ist ausgesprochen vielfältig, auf der sprachlichen Ebene sind fast immer ein *Dysgrammatismus*, ein *kleiner Wortschatz*, *Dyslalien* sowie ein *verzögertes Sprachverständnis* zu beobachten.

#### Dysgrammatismus

Der *Dysgrammatismus* bezeichnet eine Störung auf der Satzebene, d. h. im Satzbau/Syntax („Du das nicht machen darfst“) oder in der Wortbildung/Morphologie („Du machen dürfen das nicht“). Da die Probleme meist in beiden Bereichen auftreten, spricht man auch von *morphosyntaktischen Störungen*. Sie sind eines der Leitsymptome der spezifischen Spracherwerbsstörung und treten selten isoliert auf.

#### Wortschatzprobleme

Störungen auf der Wortebene können sowohl die Anzahl der zur Verfügung stehenden Wörter, also

Wortschatz/Lexikon betreffen wie auch die Bedeutung der Wörter, die Semantik. Bei der spezifischen Spracherwerbsstörung sind ebenfalls meist beide Bereiche betroffen, weshalb man auch von lexikalisch-semantischen Problemen spricht. Sie zeigen sich vor allem durch den Gebrauch vieler *Passepartout-Wörter* (der, das, dort, tun, machen), *Wortfindungsschwierigkeiten* („ehm ...“), *Generalisierungen* („Hund“ für alle Tiere) und *Umschreibungen* („das zum essen“ für Gabel).

#### Dyslalie/Stammeln

Die *Dyslalie* oder das *Stammeln* bezeichnet eine Störung auf der Lautebene, wobei diese sowohl die Artikulation oder Phonetik sowie die bedeutungsunterscheidende Funktion der Laute, die Phonologie, betreffen kann. Wenn das Kind einen Laut (noch) nicht bilden kann, wird er entweder ausgelassen (beispielsweise „Ad“ für Rad) oder durch einen anderen ersetzt (beispielsweise „Lad“ für Rad). Es gibt aber auch die Möglichkeit, dass es den Laut bilden kann, innerhalb des Wortes jedoch an einen anderen angleicht (beispielsweise „Tit“ für Tisch, „Gag“ für Tag). Bis zum Alter von *dreieinhalb bis vier Jahren* sind solche Auslassungen, Ersetzungen und Angleichungen Teil der ganz normalen Sprachentwicklung und nicht Anlass zur Beunruhigung. Wenn sie jedoch in Kombination mit Problemen im Satzbau, Wortschatz und Sprachverständnis auftreten, müssen sie als Teil einer spezifischen Spracherwerbsstörung betrachtet und behandelt werden.

Im Kindergartenalter treten Artikulationsprobleme dann auch isoliert auf: Es sind meist Fehlbildungen der schwierig zu bildenden Laute „S“ (Sigmatismus), „Sch“ (Schetismus) und „R“ (Rotazismus). Da *zwischen vier bis sechs Jahren* noch etwa ein Drittel aller Kinder Schwierigkeiten hat, diese Laute zu bilden, kann man dies als „normal“ bezeichnen. Sie brauchen also noch keine logopädische Therapie.

#### Störungen des Sprachverständnisses

*Störungen des Sprachverständnisses* werden von Eltern wie von Fachpersonen viel seltener beschrieben, weil sie nicht direkt beobachtbar sind und damit nicht als solche auffallen. Sie sind jedoch auf der Satz-, Wort- und Lautebene eigentlich immer mit den Auffälligkeiten in der Sprachproduktion kombiniert. Selten

kommen Sprachverständnisprobleme auch in isolierter Form vor, was sich beispielsweise in sinnlosem Repetieren von Sätzen aus der Erwachsenensprache zeigt (Echolalie).

## Stottern und Poltern

Zahlreiche Kinder zeigen *zwischen drei und sechs Jahren* kürzere oder längere Phasen von *Unflüssigkeiten beim Sprechen*. Dies können *Repetitionen von Lauten* (beispielsweise „d-d-d-d-das ist doof“), *Silben* (beispielsweise „dadadadadas ist doof“) oder *Wörtern* (beispielsweise „das das das das ist doof“) sein. Eine Sprechunflüssigkeit kann sich dann zum *Stottern* entwickeln, wenn das Kind dagegen anzukämpfen versucht und wenn es sehr verunsichert ist. Meist verschwindet auch dieses *frühe Stottern* wieder; bei etwa einem Prozent entwickelt sich daraus aber ein manifestes Stottern. Dieses zeichnet sich aus durch häufige und ungewollte Unterbrechungen des Redeflusses mit Wiederholungen, Dehnungen und/oder Blockaden.

Das *Poltern* ist eine schnelle, überhastete Sprechweise, welche meist in Kombination mit undeutlicher, verwaschener Artikulation sowie Problemen im Sprachverständnis auftritt.

Sprechunflüssigkeiten wie Poltern und Stottern können auch kombiniert auftreten.

## Mutismus

Einzelne Kinder können zwar mehr oder weniger gut sprechen, tun dies aber nur in ganz bestimmten Situationen oder nur mit bestimmten Personen (beispielsweise nur zu Hause mit Mutter und Vater). In allen anderen Situationen schweigen sie, weshalb diese Schwierigkeit als *selektiver Mutismus* bezeichnet wird. Die Gründe für das Schweigen eines Kindes sind sehr vielfältig und erfordern immer eine sorgfältige Abklärung.

---

## 4 Weiterführende Literatur

---

*Hannelore Grimm*

**Störungen der Sprachentwicklung**

**Grundlagen – Ursachen – Diagnose – Intervention – Prävention**

Göttingen/Bern/Toronto/Seattle, 2. bearb. Aufl., 2003

*Gisela Szagun*

**Das Wunder des Spracherwerbs**

**So lernt Ihr Kind sprechen**

Weinheim/Basel 2007

*Barbara Zollinger*

**Die Entdeckung der Sprache**

Bern/Stuttgart/Wien, 8. Aufl., 2010

*Barbara Zollinger (Hrsg.)*

**Kinder im Vorschulalter**

**Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen**

Bern/Stuttgart/Wien, 3. Aufl., 2009

## Zur Autorin



### **Barbara Zollinger**

ist ausgebildete Logopädin und Lehrbeauftragte an verschiedenen Universitäten und Fachhochschulen sowie Fortbildnerin in der Schweiz und im Ausland. Sie hat zahlreiche Forschungsprojekte durchgeführt und Bücher im Bereich Spracherwerbsstörungen veröffentlicht. 1994 gründete Barbara Zollinger das Zentrum für kleine Kinder in Zürich mit Logopädischer Praxis und Forschungs- und Fortbildungsbereich, in dem sie seither tätig ist.

---

Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) stellt alle Ergebnisse in Form von Print- und Online-Publikationen zur Verfügung.

Alle Publikationen sind erhältlich unter: [www.weiterbildungsinitiative.de](http://www.weiterbildungsinitiative.de)

### WiFF Expertisen

Wissenschaftliche Analysen und Berichte zu aktuellen Fachdiskussionen, offenen Fragestellungen und verwandten Themen von WiFF



**Band 7:**  
Stefanie Pietsch/Sonja Ziesemer/Klaus Fröhlich-Gildhoff:  
Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen – Internationale Perspektiven

### WiFF Studien

Ergebnisberichte der WiFF-eigenen Forschungen und Erhebungen zur Vermessung der Aus- und Weiterbildungslandschaft in der Frühpädagogik



**Band 1:**  
Thomas Rauschenbach/Matthias Schilling:  
Der U3-Ausbau und seine personellen Folgen

### WiFF Wegweiser Weiterbildung

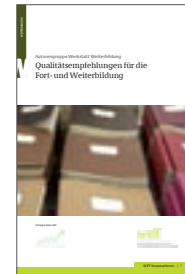
Exemplarisches Praxismaterial als Orientierungshilfe für die Konzeption und den Vergleich von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten



WiFF Wegweiser Weiterbildung  
erscheinen ab 2011.

### WiFF Kooperationen

Produkte und Ergebnisberichte aus der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partnern und Initiativen im Feld der Frühpädagogik



Ergebnisse der WiFF Kooperationen  
erscheinen ab 2011.

#### Bisher erschienen:

**Band 6:**  
Barbara Zollinger:  
Sprachverstehen

**Band 5:**  
Annedore Prengel: Inklusion in der Frühpädagogik

**Band 4:**  
Anna von Behr: Kinder in den ersten drei Jahren

**Band 3:**  
Aiga von Hippel/Rita Grimm:  
Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte

**Band 2:**  
Gudula List: Frühpädagogik als Sprachförderung

**Band 1:**  
Rolf Janssen: Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen

#### In Kürze:

**Band 2:**  
Brigitte Rudolph: Anschlussfähigkeit der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an das Hochschulsystem – aus Sicht der Leitungen von Fachschulen und Berufsfachschulen

**Band 3:**  
Marina Mayer: Lernfelder in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern?

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung



Robert Bosch **Stiftung**



Deutsches  
Jugendinstitut

Sprachförderung ist eine schwierige Aufgabe für frühpädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Das Feststellen von Verzögerungen im Sprachverstehen fällt vielen Fachkräften aufgrund fehlender Informationen schwer. Die Autorin der Expertise beschreibt, wie Verhaltensauffälligkeiten mit Problemen in der sprachlichen Entwicklung zusammenhängen können. Mit der Expertise soll frühpädagogischen Fachkräften eine Orientierung gegeben werden, wann externe Expertinnen oder Experten bei Sprachauffälligkeiten hinzugezogen werden sollten.