

Das Verstehen von mündlichen Anweisungen

Eine der wichtigsten aber gleichzeitig schwierigsten sprachpragmatischen Leistungen ist das Verstehen von Anweisungen. Eine treffende Reaktion wird erwartet; gleichzeitig beeinflussen fast alle Satzteile die erfolgreiche Ausführung. Die Häufigkeit kindlicher Sprachstörungen liegt laut Grimm (1999) bei 6 – 8%. Von diesen Kindern weisen laut Gebhard (2001) etwa die Hälfte auch rezeptive Störungen auf: sie können Anweisungen nicht altersgemäß ausführen. Hinzu kommt die wachsende Zahl von Kindern mit Migrationshintergrund. Mehrsprachigkeit ist nicht alleinige Ursache einer Sprachstörung. Sie verursacht jedoch bei Anweisungen Verständnisprobleme, die bei Einsprachigkeit weniger häufig auftreten. Dies resultiert einerseits aus der hohen Informationsdichte innerhalb einer Anweisung und andererseits aus der hohen Relevanz geringfügiger morphologischer Unterschiede. Zum Beispiel können viele Kinder, deren Erstsprache artikellos ist, die Bedeutung der Artikel bei den fast identischen Anweisungen: „Ruf die Mädchen“ und „Ruf das Mädchen“ nicht altersgemäß wahrnehmen. So ist selbst bei leichteren Sprach- und Sprechstörungen bei Migrationshintergrund die altersgemäße Verarbeitung von Anweisungen zu hinterfragen.

Die Voraussetzungen für das Verstehen von Anweisungen sind die Beherrschung der entsprechenden semantischen, morphologischen und syntaktischen Inhalte bzw. Funktionen, sowie Wahrnehmungsschärfe, Verarbeitungsgeschwindigkeit und ein ausreichender Kurzzeitspeicher. Aufmerksamkeit, Interesse bzw. Motivation, Situation (bekannt/unbekannt), Person (Autorität anerkannt/nicht anerkannt), Aufgabe (bekannt/unbekannt) und Hinweise (Gesten, Aktionen anderer Menschen) sind Faktoren, welche die Verständnisleistung beeinflussen.

Die Therapie von Sprachverständnisstörungen muss sprachspezifisch erfolgen. Ein Training basaler auditiver Leistungen führt allenfalls zu einer Steigerung dieser Fähigkeiten, nicht jedoch zu höheren sprachlichen Leistungen (Suchodoletz, 2006).

So besteht eine Therapie des Anweisungsverstehens aus der systematischen Erarbeitung der einzelnen Bestandteile. Es müssen erstens die für verschiedene Situationen wichtigen Inhaltswörter, zweitens die für Anweisungen typischen Funktionswörter, sowie drittens das Verständnis konkreter Anweisungen mit zunehmendem syntaktischen Schwierigkeitsgrad erarbeitet werden, wobei die Arbeit an diesen drei Ebenen oft gleichzeitig erfolgen kann.

Informelles Verfahren zur Einschätzung der Komplexität einer Anweisung

Um bei der Übung des Verstehens von Anweisungen systematisch vorzugehen, kann die Komplexität einer Anweisung nach folgendem informellen Verfahren geschätzt werden. Artikel, Copula und Hilfsverben werden mit dem betreffenden Nomen bzw. Verb bzw. der betreffenden Satzergänzung als Ganzes gezählt.

| <u>Punktzahl</u> | <u>Inhalt der Anweisung</u> | <u>Beispiel</u> | <u>Punktzahl des Bsp.</u> |
|-------------------------|--|---|--------------------------------------|
| Je 1 | Bedeutungstragendes Inhalts- oder Funktionswort oder Satzteil (Nomen, Verb, Adjektiv, Adverb, Pronomen, Zeitbestimmung, Ortsbestimmung/Richtungsangabe, Mengenangabe usw.) bei einfachen, früh gelernten Wörtern | <u>Hör zu./</u> <u>Hole deine Schuhe./</u> <u>Hole deine weißen</u> <u>Schuhe aus dem</u> <u>Eingang.</u> | =1 1+1+1=3 1 +1 +1 +1 +1 =5 |
| Je 2 | Bedeutungstragendes Inhalts- oder Funktionswort oder Satzteil (Nomen, Verb, Adjektiv, Adverb (auch je, jeweils, jedesmal), Pronomen (auch jede/r/s), Zeitbestimmung, Ortsbestimmung/Richtungsangabe, Mengenangabe, usw.), bei später gelernten/spezialisierten/zusammengesetzten/umgangssprachlichen /Wörtern/Fremdwörtern | <u>Hole die Turnschuhe/</u> <u>Sandalen/Clogs.</u> <u>Du musst deine alten</u> <u>Treter auftreiben.</u> | 1 +2 =3 1+1+1 +1 +2 +2 =8 |

| | | | |
|---------------------------------|---|--|--|
| 2 | Negative/Wörter mit einschränkender Funktion | Hole <u>keine</u> dreieckigen Schuhe!/Hole <u>nur</u> saubere Schuhe! | 1 +2 +1 +1 =5 |
| 2 | Bedeutungsänderung, die durch minimale Morphologie angezeigt wird | Gib <u>den Mädchen</u> die Schuhe. | 1 +2 +1 = 4 |
| 1 Je 1 bzw. 2, s. oben | Und (+ zusätzlicher Inhalt) | Hole die Schuhe <u>und</u> <u>die Jacke</u> ./ Hole die Schuhe <u>und</u> <u>putze sie blitzblank</u> . | 1 +1 +1 +1 =4 1 +1 +1 +1 +1 +2 =7 |
| 2 Je 1 bzw. 2, s. oben | Oder (+ zusätzlicher Inhalt) | Hole die Schuhe <u>oder</u> <u>die Gummistiefel</u> ./ Hole die Schuhe <u>oder</u> <u>ziehe sie im Eingang an</u> . | 1 +1 +2 +2 = 6 1 +1 +2 +1+1 +1 = 7 |
| 3 | Alle anderen Konjunktionen, Relativpronomen, Konjunktionaladverbien usw., die Haupt- und Nebensätze verbinden | <u>Wenn</u> du fertig bist, hole die Schuhe./ Hole die Schuhe, <u>die</u> in der Garage stehen. | 3+1+1 +1 +1 =7 1+1+3 +1+1 =6 |
| 2 | Umgekehrte Äußerungsreihenfolge | <u>Hole die Schuhe</u> , <u>sobald du fertig bist</u> . | 1+ 1 +3 +1 +1 + 2 = 9 |
| 2 | Mehrteilige Anweisung | <u>Hole die Schuhe</u> , <u>suche Schuhcreme</u> <u>und fange an</u> <u>zu putzen</u> . | 1+1 +1 +2 +1 +1 +1 +2= 10 |

Abb. 1: Informelles Verfahren zur Quantifizierung der Komplexität von Anweisungen

| | | | | | | | | | |
|--|------|-------|-------|-------|------------------|---------------------|------------------------|-----|------|
| Beispiel: Ihr holt die Schuhe, sobald Ihr alles unter Dach und Fach habt. | | | | | | | | | |
| 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 2 | | + 2 | = 12 |
| Pron. | Verb | Nomen | Konj. | Pron. | Zusätzl. Inhalt | Zusätzlicher Inhalt | Umgekehrte Reihenfolge | | |
| | | | | | (Umgangssprache) | | | | |

Semantische, morphologische und syntaktische Inhalte bzw. Funktionen (s. auch Abb. 1).

Jede Situation, in der es Anweisungsverständnisschwierigkeiten gibt, ist auf spezifische Inhaltswörter als Kernwortschatz zu untersuchen, z.B. häusliche, schulische, Freizeit- oder berufliche Situationen.

Spezifische **Nomen** werden als Oberbegriffe oder als Wortfelder erarbeitet. Unter Einbeziehung von Erfahrungsinhalten des Kindes wird bei den Übungen über die Zielwörter gesprochen und diese dabei häufig genannt. Ist ein entsprechender Zielwortschatz erarbeitet, rückt das Ausführen von Anweisungen in den Vordergrund, d.h. Inhaltswörter werden nicht mehr beschrieben, sondern „behandelt“ (z.B. gesucht) (Amorosa & Noterdaeme, 2003).

Auch **Verben**, **Adjektive** und **Adverbien** sind Bedeutungsträger, die situationspezifisch erarbeitet werden müssen. Zusätzliche Probleme bereitet in diesem Bereich das Verständnis unregelmäßig gebeugter Verben sowie von Komparativ- und Superlativformen der Adjektive.

Pronomen sind Funktionswörter ohne eigenen Inhalt. Sie verweisen auf ein Inhaltswort und erschweren so die Sprachverarbeitung zweifach: Ihre Form muss verstanden und der Inhalt, auf den sie sich beziehen, aus dem Kurzzeitgedächtnis abgerufen werden.

Die Übermittlung von Nachrichten stellt auf Grund der Notwendigkeit einer Umwandlung der Pronomen sowie der Subjekt-Verb Stellung (Nebensatz > Hauptsatz) einen Sonderfall dar.

Zum Beispiel muss der Auftrag: „Sage ihm, dass *er* kommen muss!“ umgeformt werden in:

„Du musst kommen!“ Die **Zeitbestimmung** bei Anweisungen ist für die Ausführung eines

Auftrags in der korrekten Reihenfolge bzw. zum richtigen Zeitpunkt bedeutsam. Für

Ortsbestimmung/Richtungsangabe kann es erforderlich sein, neben allgemeinen Begriffen

wie „drinnen“, „geradeaus“, auch situationspezifische Ausdrücke zu erarbeiten. Sind z.B.

Anweisungen auf einem Reiterhof zu befolgen, müssen Bezeichnungen wie „auf der Koppel“ geklärt werden.

Beim Erwerb von Präpositionen stellen die verschiedenen Formulierungen im übertragenen Sinne eine Hürde dar (z.B.: „Geh auf die Wirtschaftsschule“). In der obigen Tabelle wird die Präposition mit der Ortsbestimmung als Ganzes gezählt.

Insbesondere ungenaue **Mengenangaben** (z.B. mehrere, einige) und Ordnungszahlwörter (erste, zweite) sind gerade bei sprachentwicklungsgestörten Kindern nur unsicher gespeichert.

Negative und einschränkende Funktionswörter (z.B. kein, ausschließlich) scheinen die sprachliche Verarbeitung erheblich zu erschweren.

Bedeutungsänderungen durch minimale Morphologie (z.B. das/die Mädchen) werden durch die Geringfügigkeit der formalen Unterschiede, die zudem oft unbetont sind, von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen nur unzureichend wahrgenommen und verarbeitet. Dies gilt auch für Kinder mit Migrationshintergrund, insbesondere wenn die Muttersprache keine parallele morphologische Form aufweist.

Gerade **Konnektive**, also Wörter, die Aussagen verknüpfen, spielen eine bedeutende Rolle hinsichtlich des Sprachverständnisses, da sie syntaktische Verbindungen herstellen und inhaltliche Beziehungen ausdrücken. Sie müssen einzeln überprüft und geübt werden. Bereits im vierten Lebensjahr auftretende Konjunktionen sind: „weil“, „dass“, „als“, „seit“, „bis“, „ehe“, „wenn“ (Motsch, 2009). Die später auftretenden Konnektive „sowohl ... als auch“ und „weder ... noch“ sind in schulischen Anweisungen häufig zu finden.

Nebensätze werden nach Motsch (2009) normalerweise im dritten bis vierten Lebensjahr erworben. Sie stellen aufgrund ihrer Länge erhöhte Anforderungen an den Kurzzeitspeicher; gleichzeitig wird die Syntax durch sie ungleich komplexer. Amorosa und Noterdaeme (2003) weisen auf die besondere Schwierigkeit hin, dass im Deutschen zahlreiche Nebensatzformen sowohl vor als auch nach dem Hauptsatz stehen können, ohne dass sich dadurch die Reihenfolge des Handlungsablaufs verändert, z.B.: „Wenn du fertig bist, kommst du bitte zum Essen.“/„Du kommst bitte zum Essen, wenn du fertig bist.“ Die Erfassung der Handlungsreihenfolge, die nicht zuletzt von der einleitenden Konjunktion abhängt, stellt einen wesentlichen Entwicklungsschritt dar. Satzkonstruktionen mit der Konjunktion „wenn“ sind am leichtesten zu erfassen, während Temporalsätze mit Konjunktionen wie z.B. „während“, „bevor“, „nachdem“ später erworben werden (Amorosa/ Noterdaeme, 2003). Die Anweisungsformen, die eine Ausführung des Inhalts in **umgekehrter Reihenfolge** erfordern, sowie die Kombination von mehreren Nebensätzen in einer **mehrteiligen Anweisung**, stellen die größten syntaktischen Schwierigkeiten dar.

Konkrete Therapiemöglichkeiten:

Auf der Anweisungsebene ist anhand des informellen Verfahrens (s. oben) auf die Komplexität der erfordernten Struktur zu achten.

Nomen Wortebene: Anlage eines Wortschatzheftes; thematische Einbettung in

Spielsituationen/Rollenspiele wie „Einkaufen“, „Puppenhaus“, „Schule“; Spiel: „Ich sehe was, was du nicht siehst“ (Angabe von Farben nur erlaubt, wenn zwei andere Merkmale

angegeben wurden). Weitere Materialien: Kochbuch: Wortschatz und Semantik (Verlag Wildegger); Wortschatzkartenspiele: Oberbegriffe (Verlag Wildegger), Zabulo (paedalogis Verlag). <http://www.interdeutsch.de/Uebungen/Mem/mem2.html> (Popov, 2003);

Nomen Anweisungsebene: Spiel: „Aufträge“, Material: Tierfiguren, Bilder (z.B. Memoryspielkarten), Berufe (z.B. Wer braucht was, Ravensburg Verlag) oder ähnliches. Spielanweisung: Die Spieler ziehen abwechselnd Tiere oder Karten und geben dem anderen Spieler Anweisungen, die in ihrer Form nach obiger Tabelle systematisch geplant und vorgegeben werden. Zum Beispiel sucht der erste Spieler aus den Tierfiguren zwei Schweine und sagt: „Füttere die Schweine“, woraufhin der zweite Spieler die Handlung vorspielen muss. Ausgehend von der Systematik in Abb. 1 wäre die nächste Stufe entweder später gelernte Wörter (z.B.: „Füttere die Ferkel“) oder weitere Inhalte (z.B. Ortsbestimmung: „Füttere die Ferkel im Stall“). Weitere Materialien: Faxen Machen (Ravensburg Verlag).

Verben Wortebene: Spiel: „Pantomime“, Material: Verbkarten aus Zabulo (Reber, 2008), Flasche (zum Flaschendreher). Verbkarten werden im Kreis um die Flasche gelegt, die Flasche wird gedreht, die angezeigte Verbkarte muss pantomimisch dargestellt werden. Das Spiel lässt sich auch mit kommerziellen Würfelspielen durchführen: bei jedem Ereignisfeld (bzw. bei jeder gewürfelten 4,5 und 6) wird eine Verbkarte gezogen. Spiel: „Ich kann was, was du nicht kannst“ läuft ähnlich ab wie „Ich sehe was, was du nicht siehst“, es wird jedoch beschrieben, wann wer die betreffende Aktion wie, warum oder wo ausführt, um das Wort in vielfältigem Kontext häufig zu benennen (z.B. das Wort „schleichen“: „Ein Dieb geht so, damit ihn keiner hört“). Weitere Materialien: Gegensätze: <http://www.interdeutsch.de/Uebungen/Mem/mem3.html> (Popov, 2003); Das Perfekte Spiel (Verlag ProLog), Kochbuch: Wortschatz und Semantik (Verlag Wildegger).

Verben Anweisungsebene: Spiel „Aufträge“: auf Karten werden mit Strichmännchen Verben dargestellt. Die Spieler geben sich anhand dieser Verbkarten abwechselnd Aufträge (z.B.: „Putze die Schuhe“). Anweisungen können auch anhand der Verbwortfelder im Kochbuch: Wortschatz und Semantik (Verlag Wildegger) formuliert werden (z.B.: „Hinke zum Stuhl und hole deine Krücken“).

Adjektive, Adverbien Wortebene: Merkmalsliste erstellen, dann für verschiedene Gegenstände bzw. Tätigkeiten überlegen, wie viele zutreffen. Wer die meisten findet, hat gewonnen. Weitere Materialien: Gegensätze-Memo (Loewe Verlag), Gegensätze (Ravensburg Verlag), Steigerungsformen: Kochbuch: Wortschatz und Semantik (Verlag Wildegger) <http://www.interdeutsch.de/Uebungen/Mem/mem.html> (Popov, 2003).

Adjektive, Adverbien Anweisungsebene: Spiel: Wer ist es. (MB Spiele) Die Merkmale der Gesichter werden erarbeitet: älter, geschminkt, blauäugig, kahl, weißhaarig. Dann dürfen die Spieler abwechselnd Anweisungen mit Adjektiv erteilen, z.B. „Verstecke alle kahlen Männer“. Dieses Spiel kann auch mit Tierfiguren oder Tiermemorykarten gespielt werden (Merkmale : schnell, gefährlich usw.).

Pronomen Wortebene: Perfektes Spiel (Verlag ProLog), zusammen mit einem Pronomen Würfel (d.h. Pronomen werden auf einen leeren Spielwürfel geschrieben). Das erwürfelte Bild ergibt mit dem erwürfelten Pronomen einen Satz, der dann ausgeführt wird. Zum Beispiel wird das Bild „in den Garten gehen“ und „wir“ gewürfelt. Zwei Blumen werden auf ein Blatt gemalt, damit das Kind und die Therapeutin zusammen „in den Garten gehen können“. Für Pronomen in dritter Person helfen Puppen, Playmobil Figuren, usw.

Pronomen Anweisungsebene: Spiel wie oben: Auf dem Würfel stehen je zweimal „du“ „ihr“ oder „Sie“. Mit dem erwürfelten Bild ergibt das erwürfelte Pronomen eine Anweisung, die zuerst formuliert, dann ausgeführt werden muss. „Ihr sollt in den Garten gehen“ kann z.B. als Anweisung an zwei Hundefiguren gegeben werden, die dann in den Garten „gehen“. Übermittlung von Nachrichten: Kochbuch: Wortschatz und Semantik.

Zeitbestimmung Wort- und Satzebene: erst-dann, vorher, davor, nachher, danach, nachdem, bevor, gleich, morgen, immer usw.: Bedeutung klären, Bilder von einfachen Bildergeschichten/Erlebnissen des Kindes, usw. in aufeinander folgenden Bildern, damit die Information auch visuell vorliegt. Ein Bild wird markiert, Besprechung: wann war das, was war davor/danach? Wenn es genügend Bilder sind, Markierung jedes Bildes mit einem Farbpunkt, Farbwürfelspiel unter Formulieren von Sätzen mit Zeitbestimmung.

Zeitbestimmung Anweisungsebene: Zweiteilige Aufträge mit Zeitbestimmung für verschiedene Aktivitäten (z.B. Sportarten, Modellbau, Hausaufgaben) erarbeiten, die zwei Teile auf getrennte Karten schreiben. Rückseiten der Karten mit 1 für den ersten Teil des Auftrages, 2 für den zweiten markieren. Karten mischen. Der Spieler, der an der Reihe ist, zieht zwei Karten (einen ersten Auftragsteil und einen zweiten Auftragsteil) und liest den Auftrag. Dies ergibt einige lustige Anweisungen, z.B. Karte 1: „Bevor du aufs Pferd steigst“, Karte 2: „musst du die Reifen aufpumpen“. Anschließend pantomimische Ausführung, um das Verständnis zu kontrollieren.

Ortsbestimmung Wort- und Satzebene: Erfahrung der Bedeutung am eigenen Körper (z.B. „wo kann ich mich draufsetzen?“ „Auf den Stuhl/Tisch“), dann erst Gegenstände (z.B. „auf den Stuhl“) legen lassen. Erarbeitung etwaiger spezialisierter Begriffe (z.B. „auf der Koppel“) wie oben. Weitere Materialien: Präpositionen (Verlag am Sprachheilzentrum Ravensburg). Ein (schwieriges) Spiel für Präpositionen in übertragener Bedeutung findet sich unter: <http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/ta3-praepositionen2.pdf>

Ortsbestimmung Anweisungsebene: Parkwächterspiel (mit Parkgarage): z.B. „Parke hinter dem roten Auto“. Würfelspiel: Material: Dreierwürfel, Spielsteine. Jeder Mitspieler bekommt dieselbe Anzahl an Spielsteinen. Je nach gewürfelter Augenzahl darf der Spielpartner bestimmen, wohin die entsprechende Anzahl von Steinen zu legen ist. Wer als erster keine Steine mehr hat, hat gewonnen. Landschaftsspiel. Material: verschiedenfarbige Rhythmtücher, Spielfiguren (Tiere, Menschen) Aufbau einer Landschaft mit Tüchern und Tieren: Es werden abwechselnd Aufträge gegeben, wohin die Tücher/Spielfiguren zu legen/setzen sind, z.B.: „Lege das Krokodil unter den Baum.“ Spiel: Blinde Kuh (abgewandelt). Abwechselnd legt jeweils ein Spieler eine Augenbinde an. Der andere Spieler verteilt Hindernisse im Raum. Jetzt muss der „blinde“ Spieler von einer Seite des Raumes zur anderen kommen, ohne die Hindernisse zu berühren. Dies macht er mit Hilfe des „sehenden“ Spielers, der ihm Anweisungen gibt („gehe jetzt geradeaus, gehe zwei Schritte nach links“, usw.). Weiteres Material: Eine Reihe Tiere (Piatnik Verlag), Autoteppich. Unter http://www.edhelper.com/community3_1_1.htm ist ein kleiner Stadtplan zu finden, der mit einigen Änderungen als Spielbrett dient.

Ungenaue Mengenangaben Wortebene: Spiel: Material: Murmeln, ein leerer Würfel wird mit alle, eine, keine, manche, jede, einige beschriftet. Der Spieler würfelt und überlegt, wie das angegebene Wort auf die Murmeln zutreffen könnte (z.B. „einige sind rot“).

Ungenaue Mengenangaben Anweisungsebene: Spiel: Abwechselnd mit Murmeln und Würfel den anderen Spieler anweisen: „Zeig mir/Gib mir/Nimm einige rote Murmeln“.

Ordnungszahlwörter Wortebene: Spiel: Material: Tierfiguren. Die Tiere stehen in einer Reihe. Ein Zoogehilfe lernt den jeweiligen Namen der Tiere (oder das jeweils passende Futter, usw.): „das erste Tier heißt (bekommt....“ usw.).

Ordnungszahlwörter Anweisungsebene: Würfelspiel: Spielfeld mit Ereignisfeldern, Tiere/Gegenstände aufgereiht. Bei jedem Ereignisfeld gibt die erwürfelte Zahl auch die Ordnungszahl an. Der Spieler kann z.B. bei einer erwürfelten Zwei den anderen Spieler anweisen: „Gib mir den zweiten Stein.“ Bei älteren Kindern möglich: „Gib mir den zweiten Stein von links!“. Weitere Materialien: Elfer Raus (Ravensburger Verlag).

Jeder, je, jeweils Wort/Anweisungsebene: Spiel: „Jeder“-Roulett: Material: zahlreiche Spielsteine und Papierkreise in jeweils zwei verschiedenen Farben, eine Flasche. Papierkreise im Kreis anordnen (Farben abwechselnd legen), Flasche in die Mitte.

Erklärung: „Jeder sucht sich eine Farbe aus. Gib jedem Spieler 10 Steine von seiner Farbe. Jeder Spieler legt so viele Steine auf die Papierkreise, wie er möchte. Anschließend dreht ein Spieler die Flasche, die dann auf einen der Kreise zeigt. Für jeden deiner Steine auf diesem Kreis nimmst du zwei weitere Steine. Für jeden deiner Steine auf einem anderen Kreis der „Siegerfarbe“ nimmst Du einen weiteren Stein. Jeden Stein, der auf einem Kreis der „Verliererfarbe“ liegt, legst du in die Kasse“. (bzw. ähnliche Formulierungen mit je/jeweils).

Minimale Morphologie Wort/Anweisungsebene: diese minimalen Unterschiede müssen im Rahmen der grammatischen Therapie erarbeitet werden. Mit Spielfiguren kann ihre bedeutungsbestimmende Wirkung bei Anweisungen geklärt werden (z.B.: „Gib dem/den Mädchen die Blume/Blumen“).

Negative bzw. einschränkende Wörter Wortebene: Spiel: Material: Karten des Spieles Wer ist es. (MB Spiele), leerer Spielwürfel wird mit einschränkenden Wörtern beschriftet (z.B. nicht, keine, nur, ausschließlich, lediglich, ohne, außer). Die Karten verdeckt hinlegen. Drei Karten werden aufgedeckt, ein Wort wird erwürfelt. Anhand der Karten wird ein sinnvoller Satz formuliert (z.B. „Es sind nur Männer“).

Negative bzw. einschränkende Wörter Anweisungsebene: Würfelspiel. Material: Karten des Spieles Wer ist es (MB Spiele), der Würfel von obigem Spiel. Abwechselnd würfeln, mit dem erwürfelten Wort eine Anweisung geben, die der zweite Spieler ausführen muss (z.B. „Nimm zwei Karten, aber keine Männer“). Weitere Materialien: Yatsy für Kinder (Noris Spiele).

Konnektive Wortebene: Spiel: Konnektive auf Kärtchen schreiben. Mehrere Situationsbilder in einem Kreis mit einem Konnektivkärtchen in der Mitte des Kreises legen. Zum erwürfelten Bild wird ein Satz mit dem betreffenden Konnektiv formuliert. Weitere (schwierigere) Materialien: <http://www.unterrichtsmaterialschule.de/deutschvorschau56.shtml> .

Konnektive/Nebensätze Anweisungsebene:

Spiel „Aufträge“ mit Bauernhoftieren, z.B.: „Sobald du die Schafe weggeräumt hast, gibst du mir die Kühe.“ Parkwächterspiel mit Parkgarage: Es werden abwechselnd Aufträge gegeben (und ausgeführt), die ein vorher vereinbartes Konnektiv enthalten: „Wenn Sie zwei freie Plätze nebeneinander finden/wenn Sie ein rotes Auto finden/wenn Sie gar nicht weiterfahren können, dürfen Sie parken.“ „Sie dürfen den Platz nehmen, der neben der Auffahrt ist.“ „Nachdem Sie geparkt haben, müssen Sie herkommen und bezahlen.“ „Bevor Sie wegfahren, müssen Sie bezahlen“. Wimmelbuch: Ich sehe was, was du nicht siehst (Steiner, Esslinger Verlag), z.B.: „Zeige mir einen Kompass, der jetzt als Rad benutzt wird“.

Allgemeine Übungsstrategien

Die Kontrolle des eigenen Verstehens und die Entwicklung von Strategien, fehlendes Verstehen auszugleichen, stellen notwendige pragmatische Fähigkeiten dar. Therapeutische Möglichkeiten sind bei Schönauer-Schneider (2008) genannt.

Die Bedeutung des genauen Zuhörens sowie die Verhaltensweisen, die dazu führen (hinschauen, ruhig sitzen) werden mit dem Kind besprochen. Zur Verdeutlichung dient ein Spiel, das zum Ziel hat, Unerwartetes wahrzunehmen z.B. das Spiel „Reinlegen“ mit Murmeln (oder Ähnlichem). Der Spieler, der an der Reihe ist, versucht, den anderen Spieler „reinzulegen“, indem er zuerst ein Merkmal nennt, die Anweisung selber aber mit einem anderen Merkmal formuliert, z.B.: „Da sind viele blaue Murmeln. Gibst du mir zwei grüne?“.

Alle Tätigkeiten und Spiele sollten im Wechsel stattfinden; das Kind spielt sowohl Empfänger- als auch Senderrolle. Auf diese Weise erfährt es sowohl die Wirkung des

ungenauen Verstehens, als auch die der ungenauen Angabe. Der Therapeut hat so auch die Möglichkeit, das Nachfragen bei Nichtverstehen vorzumachen.

Es ist notwendig, darauf hinzuweisen, dass nicht alle Anweisungen als solche formuliert werden. „Kannst du bitte deine Schuhe holen?“ ist höflicher Weise als Frage formuliert, aber in der Interaktion als Anweisung zu behandeln. Diese Erkenntnis ist wegen häufig vorhandener sprachpragmatischer Störungen nicht immer gegeben (Andersen-Wood & Smith, 2000).

Es ist sinnvoll, durch gezielte Materialauswahl andere Therapiebereiche in die systematische Erarbeitung des Anweisungsverständnisses zu integrieren.

Um die Motivation zu erhöhen und erfolgreiches Lernen zu begünstigen, sind über ansprechende Spiel- und Handlungsaktivitäten hinaus einige weitere Faktoren zu beachten: Die Arbeit mit verschiedenen Sinnen – z.B. mit unterstützenden Gesten -- entlastet den Sprachverarbeitungsmechanismus. Greifbare Materialien erleichtern das Verstehen (Gebhard, 2001) und die stabile Übertragung in das eigene Sprachsystem. Schriftsprache bzw. Bilder können am Anfang der Arbeit mit komplexer Syntax einen Teil der Anweisung dauerhaft sichtbar machen: dies entlastet den Kurzzeitspeicher.

Eine Verlangsamung der Sprechgeschwindigkeit stellt ebenfalls eine Erleichterung für das Verstehen von Sprache dar. Montgomery (2004) untersuchte die Auswirkung einer Verlangsamung der Sprechgeschwindigkeit um 25% auf das Satzverständnis von sprachgestörten Schulkindern. Die Ergebnisse zeigten, dass eine Herabsetzung der Sprechgeschwindigkeit das Satzverständnis verbesserte; das verminderte phonologische Arbeitsgedächtnis wurde dadurch nicht überfordert. Weismer und Hesketh (1993) stellten fest, dass sowohl Kindergartenkinder mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung als auch die Kontrollgruppe neue Wörter besser lernen konnten, wenn sie langsamer angeboten wurden. So ist die Spontansprache des Therapeuten durch deutliches Artikulieren, verlängerte Pausendauer, erhöhte Pausenfrequenz und verstärkte Prosodie unauffällig zu verlangsamen (Schelten-Cornish, 2007).

Fazit:

Das Verständnis von Anweisungen erfordert die Beherrschung eines differenzierten Wortschatzes sowie komplexer syntaktischer Strukturen, um einen Auftrag unmittelbar, vollständig und inhaltlich korrekt ausführen zu können. Die Therapie dieser wichtiger sprachpragmatischer Fähigkeit ist unabdingbar, damit betroffene Kinder den sprachlichen Anforderungen im schulischen bzw. später im beruflichen Alltag gewachsen sind.

Literatur:

- Amorosa H, Noterdaeme M. (2003): Rezeptive Sprachstörungen. Göttingen: Hogrefe Vlg.
- Andersen-Wood, L., Smith, B. R. (2000): Working with Pragmatics. Oxon: Winslow Press.
- Gebhard, W. (2001): Entwicklungsbedingte Sprachverständnisstörungen bei Kindern im Grundschulalter. München: Utz Verlag.
- Grimm, H. (1999): Störungen der Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Motsch, H.J. (2009). ESGRAF-R. Modularisierte Diagnostik grammatischer Störungen. Testmanual und DVD. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Montgomery, J. (2004): Sentence comprehension in children with specific language impairment: effects of input rate and phonological working memory. International Journal of Language and Communication Disorders 39 (1) 115 – 133.
- Schelten-Cornish, S. (2001): Die Grammatik der Geschichte. Die Sprachheilarbeit 46 (3)113 - 123.

Schelten-Cornish, S. (2007): Die Bedeutung der Sprachgeschwindigkeit für die Sprachtherapie, Die Sprachheilarbeit, 52 (4) 136 - 145.

Schönauer-Schneider, W. (2008): Monitoring des Sprachverstehens (MSV), Comprehension Monitoring. Die Sprachheilarbeit 53 (2) 72 – 82.

Suchodoletz, W.v. (2006): Neue Studien zeigen: Training auditiver Funktionen für sprachgestörte Kinder ohne Nutzen. Forum Logopädie 20 (5) 18-23.

Weismer S.E., Hesketh L.J. (1996): Lexical learning by children with specific language impairment: effects of linguistic input presented at varying speaking rates. Journal of Speech and Hearing Research. 39 (1) 177-90.