

## 1. Einleitung

In diesem Beitrag möchte ich die wichtige Rolle des Sprechens über Gefühle für die kindliche Entwicklung, insbesondere für die Sprachentwicklung und die sozial-emotionale Entwicklung, betonen. Da es mit weitreichenden negativen Konsequenzen verbunden sein kann, wenn diese Fähigkeit beeinträchtigt ist, plädiere ich ausserdem für eine stärkere Einbeziehung des Sprechens über Inneres in die Sprachtherapie und in die Sprachförderung und gebe einige konkrete Hinweise zur Umsetzung.

Über innere Zustände, also über Gefühle, Wünsche, Absichten und Gedanken zu sprechen ist ein wesentlicher Bestandteil der alltäglichen Kommunikation. Dies betonte bereits Bühler (1934) in seinem einflussreichen Kommunikationsmodell. Darin übernimmt das sprachliche Zeichen drei Funktionen: es referiert auf Gegenstände und Sachverhalte der Umwelt, es richtet sich an einen Empfänger und es drückt die Verfassung des Sprechers aus. In diesem Sinne sind sprachliche Zeichen auch Symptome der Befindlichkeit des Sprechers. Gerade beim Sprechen über innere Zustände und Emotionen steht diese expressive Funktion der Sprache im Vordergrund. Neben der Darstellung von Inhalten, die auf die äussere, dingliche Welt bezogen sind, ist eine weitere Funktion der Sprache, Gefühle und andere innere Zustände auszudrücken.

Um genau diesen Aspekt der Sprache näher zu betrachten, stellt sich eingangs die Frage, was Emotionen sind und wie sie ausgedrückt werden können. Emotionen werden ausgelöst, wenn sich etwas ereignet. Der Organismus reagiert auf das Ereignis mit einer vielschichtigen emotionalen Reaktion, die nach Scherer (2005) fünf verschiedene Komponenten umfasst:

- physiologische Zustände und körperliche Reaktionen
- das subjektive Erleben des Gefühlszustands, der mit einer bestimmten Intensität, Valenz und Dauer wahrgenommen wird
- bestimmte Handlungstendenzen und Ausrichtungen der Aufmerksamkeit
- die kognitive Bewertung und Repräsentation des Ereignisses (z.B. wie vertraut ist die Person mit dem Ereignis und der Emotion, welche Konsequenzen werden gezogen)
- und nicht zuletzt die nonverbalen oder verbalen Ausdrucksphänomene, mit denen die Emotion nach aussen sichtbar wird. Viele grundlegende Emotionen äussern sich durch ein spezifisches, nonverbales Ausdrucksverhalten mit typischen mimischen und gestischen Bewegungsmustern, die universell verstanden werden.

Die fünf Komponenten einer emotionalen Reaktion lassen sich am Beispiel der Emotion «Angst» illustrieren. Reagiert ein Individuum aufgrund eines Ereignisses

Prof. Dr. Christina Kauschke,  
Klinische Linguistin  
und Logopädin,  
Philipps-Universität Marburg

Referat gehalten  
an der SAL-Tagung  
vom 18.11.2011

mit Angst, so kann dies mit körperlichen Anzeichen wie einer Erhöhung der Herzfrequenz oder des Blutdrucks, mit einer Pupillenerweiterung, Schwitzen, Zittern oder Blasswerden einhergehen. Das Gefühl wird als stärker oder schwächer und als negativ erlebt und hinsichtlich seiner Bedeutung für die Person bewertet und eingeordnet. Als Handlungstendenz könnte das Angstgefühl beispielsweise ein Zurückweichen oder eine Fluchtreaktion hervorrufen. Emotionsspezifische Gesichtsausdrucksmuster beim Erleben von Angst wären weit aufgerissene Augen, hoch gezogene Augenbrauen und Anspannungen der Gesichtszüge und des Körpers. Schliesslich kann die Person ihrem Gefühl auch sprachlich, z.B. mit der Äusserung «ich habe Angst» Ausdruck verleihen, wobei die Stimme leise oder ebenfalls angespannt klingen kann. Derartige verbale Ausdrucksphänomene, also Äusserungsformen, die im Sinne Bühlers der Ausdrucksfunktion der Sprache zuzuordnen sind, führen uns zur Schnittstelle von Sprache und Emotion.

## 2. Sprachliche Mittel zum Ausdruck von Emotionen

Ein wichtiges Ausdrucksmittel, das geeignet ist, um die emotionale Qualität von sprachlichen Äusserungen zu transportieren, ist die Prosodie. Charakteristische Veränderungen der Lautstärke, des Tempos, der Intonation oder des Sprechrhythmus können Hinweise darauf geben, ob ein Sprecher einen Sachverhalt positiv oder negativ bewertet, ob er sich in einer fröhlichen oder traurigen Stimmung befindet und vieles mehr. Neben der Prosodie hält das Sprachsystem weitere Mittel bereit, um Gefühle zu versprachlichen. Dies sind hauptsächlich lexikalische Mittel, in geringerem Masse auch Mittel der Morphologie und Grammatik (Herrmanns 2002, Hielscher 2003, Schwarz-Friesel 2007). Im Bereich des Lexikons sind hier vor allem die Emotionswörter zu nennen, d.h. lexikalische Einheiten aus unterschiedlichen Wortarten, die Gefühlszustände direkt bezeichnen (z.B. «Angst», «Wut», «weinen», «sich freuen», «fröhlich», «erleichtert»). Weitere lexikalische Mittel sind emotive Wörter, die Gefühle zwar nicht explizit bezeichnen, sie aber dennoch ausdrücken. Darunter fallen Interjektionen (z.B. «iuh!», «oh!»), Satzadverbien (z.B. «leider») oder auch Schimpf- und Kosewörter (z.B. «Mist!»). Bei vielen Wörtern, die primär keine emotionalen Inhalte bezeichnen, schwingen positive oder negative Konnotationen mit (vgl. z.B. die Mitbedeutungen von «speisen», «essen» versus «futtern, fressen»), die lexikalische Einheit transportiert also auch emotionale Information. Morphologische Mittel der Wortbildung modifizieren die Kernbedeutung von Wörtern: Durch Suffixe können Verkleinerungen/ Verniedlichungen (Diminutive wie «Herzchen») oder auch pejorative Bewertungen (Suffix -ling wie in «Schönling») entstehen. Ebenso tragen Affixe (wie «hammer-») zur emotionalen Bedeutungsübermittlung bei. Auf der Ebene der Grammatik eignen sich vor allem Exklamativsätze zur Markierung oder Intensivierung emotionaler Beteiligung (vgl. die Satzarten Deklarativsatz, z.B. «Ich war erleichtert» versus Exklamativsatz «War ich erleich-

tert!«). Innerhalb von Sätzen modifizieren Partikeln (z.B. «aber», «sehr», «total») den Intensitätsgrad von Äusserungen. Zentral für den sprachlichen Ausdruck von Emotionen sind ausserdem Metaphern (Lakoff & Johnson 1983, Schrauf 2011), denn bildhafte Ausdrücke können schwer fassbare, komplexe Gefühlszustände konkretisieren und die Gefühlswelt damit greifbarer machen (z.B. «es ist ein grosser Druck von mir abgefallen»).

Es zeigt sich, dass die Sprache reichhaltige Mittel bereithält, um Gefühle zu versprachlichen bzw. die emotionale Beteiligung oder Haltung eines Sprechers zum dargestellten Ereignis zu übermitteln. Die Verwendung der genannten sprachlichen Mittel gehört zur Sprachkompetenz des Menschen; sie müssen – wie andere Aspekte und Funktionen der Sprache auch – im Laufe des Spracherwerbs erworben werden. Daher wende ich mich nun den Fragen zu, wie Kinder Mittel zum Ausdruck von Emotionen erwerben und wie sie mit ihren Bezugspersonen über Inneres kommunizieren.

### 3. Erwerb von sprachlichen Mitteln für innere Zustände

Wie Kinder Wörter für Gefühle und andere innere Zustände lernen, ist ein wichtiger Bestandteil des Lexikonerwerbs, der bislang unzureichend untersucht wurde. Dazu möchte ich nun verschiedene, exemplarische Befunde zum normalen und gestörten Spracherwerb aus verschiedenen Altersstufen präsentieren. Wörter oder Ausdrücke, die sich auf innerpsychische Zustände beziehen, werden unter dem Begriff *Internal State Language* (ISL) erfasst und wurden bei Kindern bereits ab einem Alter von 1;6 Jahren beobachtet (Bretherton & Beeghly 1982, Bretherton et al. 1986). Der sprachliche Bezug auf Inneres ist – wenn auch in geringem Masse – somit von früh an zu finden. In Untersuchungen der ISL bei 33 deutschsprachigen Mutter-Kind-Paaren im zweiten und dritten Lebensjahr der Kinder (Klann-Delius & Kauschke 1996, Kauschke 2007) zeigte sich ein signifikanter Anstieg von ISL-Begriffen im Entwicklungsverlauf: Im Alter von 15 Monaten betrug der Anteil von ISL-Begriffen an allen geäusserten Wörtern in der Spontansprache bei Kindern 2% und bei Müttern 7%. Im Alter von 36 Monaten war dieser Anteil auf 9% bei Kindern und 18% bei ihren Müttern angestiegen. Bei der Analyse der Inhalte dieser Begriffe zeigte sich im Deutschen eine Erwerbsreihenfolge, die mit Befunden aus anderen Sprachen übereinstimmt: Anfangs sprechen Kinder über körperlich erfahrbare Zustände wie Hunger, Durst oder Müdigkeit («sonst friern die doch») und über ihre Wünsche («will nicht lesn»); bald auch über Emotionen wie Angst oder Traurigkeit («Mama Angst»). Dem folgen Ausdrücke des Könnens oder Sollens, d.h. Wörter, mit denen eigene Intentionen in Bezug zu den Intentionen anderer gesetzt werden («du darfst das»). Zuletzt erscheinen mentale Wörter, meist Verben, die auf kognitive Zustände wie Denken, Glauben, Vorstellen, Vergessen verweisen («habs ver-

gessen», alle Beispiele von Kindern zwischen 15 und 36 Monaten aus dem Korpus von Klann-Delius & Kauschke 1996). Hier zeigt sich eine Entwicklungslinie vom körperlich und emotional Wahrnehmbaren zum Mentalen und Abstrakten. Bei Kindern zwischen drei und fünf Jahren beobachteten Carlson Lee und Rescorla (2002), dass ISL-Ausdrücke 2% der Spontansprache ausmachten, unter denen emotionale Begriffe wiederum den geringsten Anteil einnahmen. Kinder mit Sprachentwicklungsverzögerungen (*Late Talker*) verwendeten ebenso viele Wörter für Emotionen wie gleichaltrige sprachunauffällige Kinder, jedoch mehr Wörter für physiologische und weniger für mentale Zustände.

Für das Vorschul- und Schulalter lässt sich bestätigen, dass Wörter für Inneres einen kleinen, aber wachsenden Anteil am Gesamtlexikon ausmachen, der bei Kindern mit und ohne Sprachentwicklungsstörungen ähnlich ist. Kauschke et al. (2010) werteten die Zusammensetzung des Nomen- und Verblexikons bei sprachentwicklungsgestörten und sprachunauffälligen Kindern in zwei Altersstufen (vier und neun Jahre) während einer freien Spielsituation aus. Unter den Nomen überwogen konkrete Begriffe auf der Basisebene, die in der späteren Altersstufe durch übergeordnete und abstrakte Begriffe ergänzt wurden. Nomen, die Emotionen bezeichneten, traten in allen Gruppen nur in geringem Ausmass auf. Unter den Verben dominierten Handlungsverben, aber auch Verben mit Bezug auf innere Zustände (inklusive Modalverben) waren zwischen 6% (sprachauffällige 4-jährige) und 29% (sprachunauffällige 9-jährige) vertreten. Wörter für Emotionen sind ausserdem unter experimentellen Bedingungen schwerer abrufbar als Wörter mit neutralem Gehalt. In einer Aufgabe zur Wortgenerierung (Kauschke et al. 2011) fiel es sowohl normal entwickelten Kindern als auch Kindern mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen sowie Kindern mit Asperger-Syndrom im Alter zwischen 8 und 12 Jahren deutlich leichter, Wörter zum Oberbegriff «Tiere» abzurufen als Wörter für Emotionen.

Zusammenfassend lässt sich zum Erwerb und zur Verwendung von Wörtern für Emotionen bei Kindern festhalten, dass derartige Ausdrücke früh, d.h. vor dem zweiten Geburtstag im Lexikon von Kindern vertreten sind. Ihr Anteil ist relativ gering, da Wörter mit Bezug auf Konkretes, äusserlich Wahrnehmbares klar überwiegen. Darüber hinaus sind Wörter für Gefühle schwerer abrufbar als neutrale Wörter. Offensichtlich stellt der Erwerb von sprachlichen Mitteln für innere Zustände eine besondere Herausforderung im Spracherwerb dar, wobei Emotionswörter im gestörten Spracherwerb nicht herausragend störanfällig zu sein scheinen. Über die reine Verfügbarkeit der lexikalischen Mittel hinaus soll nun betrachtet werden, wie diese Mittel in der Kommunikation eingesetzt werden und welche Rolle die Kommunikation und Interaktion beim Erwerb emotionaler Wortbedeutungen spielt.

#### 4. Kommunikation über Inneres im Spracherwerb

Beim Erwerb von Wortbedeutungen ist die Einführung von Wörtern und ihre Ausdifferenzierung und Bedeutungsanreicherung im Dialog generell entscheidend (Bruner 1987). Für den Erwerb von Wörtern mit abstraktem, z.B. innerpsychischem Inhalt ist die Vermittlung und Verhandlung im Rahmen von dialogischen Situationen besonders essentiell, da keine aussersprachlichen Referenten, also konkret wahrnehmbare oder sichtbare Objekte oder Ereignisse in der Aussenwelt, verfügbar sind. In Gesprächen erhält das Kind somit Informationen über die Bedeutung innerpsychischer Begriffe, die Angemessenheit von Gefühlen wird hinterfragt, Verhalten wird bewertet, es findet ein Austausch über Gefühlszustände statt, in dem sich auch die Qualität der Beziehung zwischen den Interaktionspartnern ausdrückt. Diese vielfältigen Funktionen der Kommunikation über Inneres sollen durch einige Beispiele verdeutlicht werden, die kurze Dialoge zwischen Kindern und ihren Müttern wiedergeben (alle Beispiele stammen aus dem Korpus, der in Klann-Delius & Kauschke 1996 näher beschrieben wird). In diesen Dialogen finden sich die sprachlichen Mittel zum Ausdruck von Emotionen, die in Abschnitt 2 aufgeführt wurden, wieder.

**Beispiel 1: Kind, 23 Monate, Situation: Bilderbuch ansehen.**

**K:** weint -.

**M:** der weint nich -. der sagt huch -.  
der weint doch nich-. guck mal-. der hat keine Tränen-.

Hier bezeichnet das Kind eine abgebildete Person mit erschrockenem Gesichtsausdruck als weinend. Die Mutter verdeutlicht mit Bezug auf das spezifische Emotionsausdrucksverhalten, dass die gewählte Bezeichnung nicht angemessenen ist und gibt dem Kind damit wesentliche semantische Informationen über das Verb «weinen».

**Beispiele 2 und 3: Kinder 30 bzw. 23 Monate**

**K:** scheisse / .

**M:** warum /. is doch nich scheisse -.

**K:** sönes Buch -.

**M:** n schönes Buch is das /. woher weisst du das /. hast doch noch gar nicht reingeguckt-.

In diesen beiden kurzen Dialogen wird die Angemessenheiten von Gefühlen bzw. Gefühlsausdrucksverhalten oder Bewertungen hinterfragt. Die Mütter weisen darauf hin, dass emotionale Bewertungen begründet sein sollten.

**Beispiel 4: Kind 30 Monate, Situation: das Kind hat etwas vom Tisch geworfen.**

K: huch /.

M: au weia \.

K: schlimm Mama /. ja /.

M: nee-. war ja aus versehn ne/  
war ja nich mit Absicht-.

K: ja nich Absicht -.

Zunächst verleihen das Kind und die Mutter ihrer Erschrockenheit mit emotionalen Interjektionen Ausdruck. Daraufhin wird das emotionsauslösende Ereignis bewertet. Die Mutter erklärt, dass nicht die Handlung selbst als schlimm oder nicht schlimm zu bewerten ist, sondern dass es auf die Intention des Handelnden ankommt. Da die Handlung unabsichtlich geschah, fällt die Bewertung anders aus als im Fall eines absichtlichen Hinunterwerfens. Hier werden mentale, kognitive Zustände («absichtsvoll handeln») thematisiert, so dass das Kind wichtige Informationen über entsprechende abstrakte Begriffe (hier «Absicht») erhält.

**Beispiel 5: Kind 23 Monate**

M: krieg ich ma n Küsschen/.

K: nein -.

M: gut dann kriegst du auch keins mehr von mir-.

K: (kissen (=Küsschen)-. *Kind küsst Mutter*)

M: ah-. das war aber knapp-.

Im letzten Beispiel findet ein Austausch über Gefühle bzw. Gefühlsausdruck («küssen») statt, der Einblick in die Beziehung zwischen Mutter und Tochter gibt.

Die beispielhaften Dialoge zeigen, dass die Mütter hier eine strukturierende Rolle übernehmen. Wurde in allen Äußerungen über Inneres untersucht, ob der Sprecher die Äußerung auf einen inneren Zustand von sich selbst, vom Gesprächspartner (Mutter bzw. Kind) oder eines Dritten bezieht (oder der Bezug unklar ist), so liess sich feststellen (vgl. Kauschke 2007), dass sich die Mütter überwiegend auf die inneren Zustände ihrer Kinder bezogen. 80% aller Äußerungen über Inneres, welche die Mütter produzierten, richteten sich auf den Gefühlszustand des Kindes, nur 6% auf ihren eigenen. Offenbar führen die Mütter ihre Kinder in die innere Welt ein, verhelfen zum Klarwerden über innere Zustände und unterstützen damit den Erwerb der ISL. Bei den Kindern dagegen blieben die meisten Ausdrücke hinsichtlich ihres Bezugs unklar, die restlichen bezogen sich zu gleichen Teilen auf innere Zustände der eigenen Person, der Mutter oder von Objekten (z.B. Spielfiguren).

Kommunikation über Inneres erfüllt also wichtige Funktionen für die Sprachentwicklung und die sozial-emotionale Entwicklung. Bedeutungen für Emotionsbezeichnungen sind ein Ergebnis der interpersonellen Verhandlung. Durch die Gespräche über emotionale Inhalte wird das Emotionslexikon aufgebaut, erweitert und angereichert. Die Erfahrungen, die das Kind in der Interaktion macht, prägen seine Konzeptualisierung von Emotionen und seine Art der Versprachlichung von inneren Zuständen. Mit Nelson (1996) kann man folgern, dass innere Zustände durch ihren sprachlichen Ausdruck zugänglich und geordnet werden und damit auch besser kontrolliert und geteilt werden können.

Sprache erlaubt es also, Gefühle zu konzeptualisieren und anderen mitzuteilen. Diese Fähigkeit beeinflusst andere Entwicklungsbereiche positiv, wie zahlreiche Studien belegen konnten (siehe z.B. Petermann & Wiedebusch 2008, Izard et al. 2001, Trentacosta et al. 2007). Eine gelungene emotionale Kommunikation mit anderen wirkt sich positiv auf Sozialkontakte aus und korreliert mit der Bindungssicherheit. Das Emotionsvokabular korreliert mit dem Emotionsverständnis, ein eingeschränktes Emotionslexikon weist schon früh auf ein Entwicklungsrisiko für die emotionale Kompetenz hin. Ausserdem wurde gezeigt, dass Emotionsverständnis und Emotionsregulation mit dem späteren Schulerfolg zusammenhängen.

Angesichts der Relevanz der Kommunikation über Gefühle für den Spracherwerb sowie für die soziale und emotionale Entwicklung stellt sich nun die Frage, was es bedeutet, wenn das Emotionsvokabular und die Fähigkeit zur Kommunikation über Inneres bei Kindern eingeschränkt sind.

## 5. Spezifische Sprachentwicklungsstörungen und emotionale Fähigkeiten

Das Störungsbild der spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES) wird bekanntlich definiert als eine Beeinträchtigung des Spracherwerbs ohne ursächlich organische, mentale oder emotionale Schädigungen (Leonard 1998, Schwartz 2009). Dies impliziert, dass Hörstörungen, mentale Retardierungen, neuronale Schädigungen, schwerwiegende emotionale oder soziale Störungen sowie Beeinträchtigungen der Sprechwerkzeuge bzw. oraler Funktionen als Ursachen für die Sprachauffälligkeiten ausgeschlossen werden müssen. Diese Exklusionskriterien sind vielfach in die Kritik geraten, da viele Kinder mit SSES in den genannten Bereichen durchaus subtile begleitende Probleme aufweisen können. Dies betrifft auch den sozial-emotionalen und kommunikativen Bereich, in dem koexistierende Einschränkungen auftreten können, z.B. hinsichtlich der Kommunikations- und Dialogfähigkeiten (geteilte Aufmerksamkeit, Blickkontakt, Sprecherwechsel), der Imitationsfähigkeit, des Verständnisses von Sprechakten, der Verarbeitung sprachlicher Information im Kontext, der Nutzung nonverbaler Kommunikationsmittel

und prosodischer Signale sowie der Differenzierung von Emotionen (Bishop 1997, Dohmen 2009, Fujiki et al. 2004, Ford & Miloskey 2003, Spackman et al. 2006). Als Folge der sprachlichen Einschränkungen können darüber hinaus psychosoziale oder emotionale Folgeprobleme entstehen, etwa Probleme in der sozialen Interaktion mit Gleichaltrigen oder Erwachsenen, die zu negativen Kommunikationserfahrungen führen können, die wiederum ein geringes Selbstwertgefühl oder kompensatorische Verhaltensauffälligkeiten bedingen können (Rice 1993).

Diese Wechselwirkungen zwischen sprachlichen, kommunikativen und sozial-emotionalen Prozessen treten noch deutlicher hervor, wenn sie unter dem Blickwinkel des Sprechens über Inneres betrachtet werden (vgl. Abbildung 1). Bei einem Kind mit SSES ist es wahrscheinlich, dass im Zuge der eingeschränkten lexikalischen Fähigkeiten auch das Emotionsvokabular reduziert ist. Aufgrund seiner Sprachprobleme hat das Kind weniger Möglichkeiten zur erfolgreichen Teilnahme an Interaktionen und damit zum Austausch über innere Zustände von sich und anderen. Dies bedeutet, dass entsprechende sprachliche Ausdrucksmittel seltener im Dialog erprobt werden können und damit die Konzeptualisierung von Emotionen anders verlaufen kann. Störungen der Emotionsregulation wie Aggression oder Rückzug können als Folge auftreten. Wird das Kind immer weniger in Interaktionssituationen einbezogen, fehlt ihm kommunikative und sprachliche Praxis, was wiederum negativ auf die weitere Sprachentwicklung zurückwirkt.

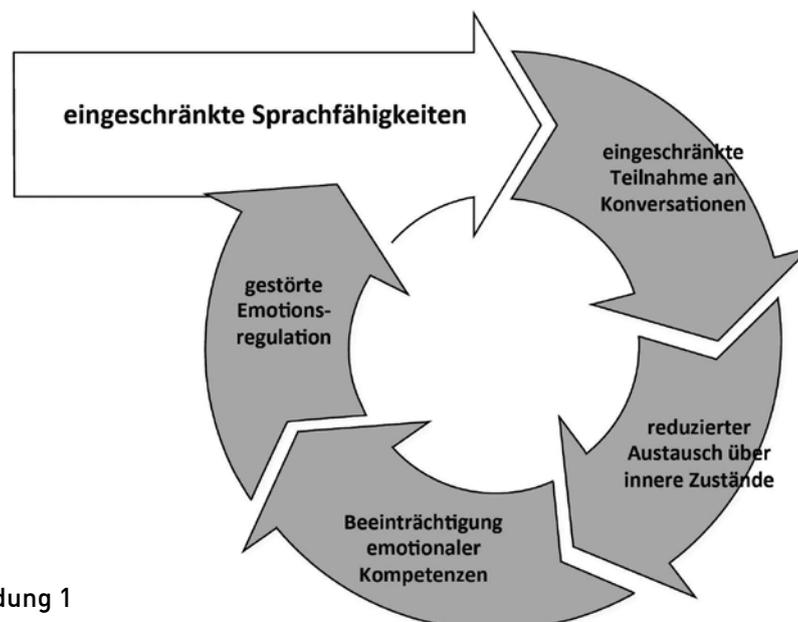


Abbildung 1

Mit einer gezielten sprachtherapeutischen Intervention, die auch den Bereich des Sprechens über Inneres einbezieht, kann dieser Kreislauf aufgebrochen werden (vgl. Abbildung 2).

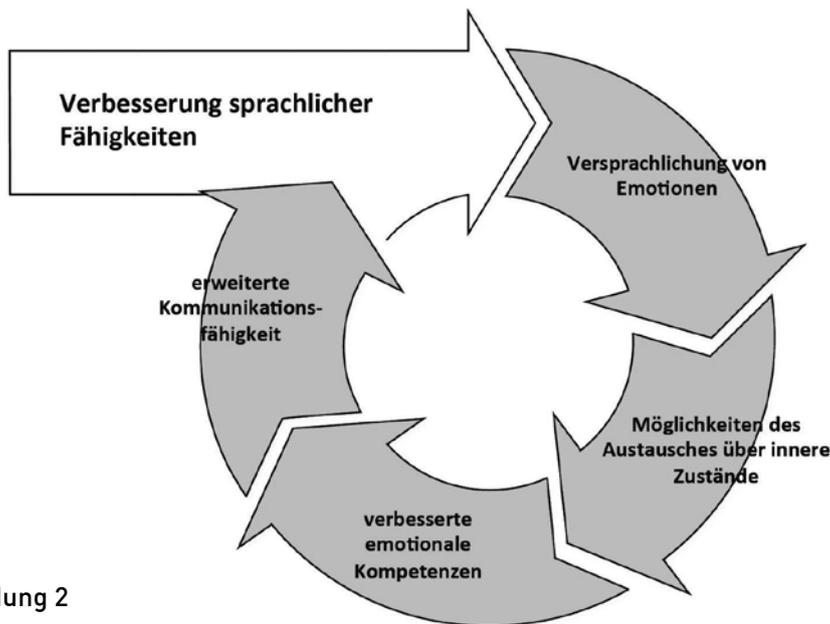


Abbildung 2

### 6. Sprechen über Inneres als Gegenstand der Sprachtherapie und Sprachförderung

Durch eine Fokussierung der sprachlichen Mittel zum Ausdruck innerer Zustände in der Sprachtherapie und der Sprachförderung soll das Ziel erreicht werden, zwei wesentliche Bereiche der kindlichen Entwicklung, nämlich die Sprachkompetenz und die emotionale Kompetenz, zu verbessern. Diese Erwartung begründet sich durch die in den vorangegangenen Abschnitten dargestellte Verzahnung zwischen der Fähigkeit zur Versprachlichung von inneren Zuständen und der emotionalen Kompetenz (siehe dazu auch Beck et al. (in press)). Wie können sprachliche Mittel für Gefühle und andere innere Zustände nun explizit zum Gegenstand der Sprachtherapie gemacht werden? Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über Einsatzmöglichkeiten auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen.

<b>Lexikon</b>	Erweiterung, Festigung und Ausdifferenzierung des Emotionsvokabulars
<b>Grammatik</b>	Einbindung in grammatische Strukturen Präpositionalobjekte, eingebettete Nebensätze, Fragen stellen
<b>Textebene</b>	Geschichten mit emotionalem Gehalt verstehen, (nach-) erzählen, innere Zustände der Charaktere beschreiben
<b>Grammatik, Pragmatik</b>	Ursachen und Konsequenzen für emotionale Zustände erkennen und beschreiben
<b>Pragmatik</b>	Verstehen von Ironie und nicht-wörtlicher Bedeutung Integration verbaler und nonverbaler Informationen
<b>Pragmatik</b>	Beschreiben eigener emotional besetzter Erfahrungen Kommunikation über emotionale Erlebnisse

Im Bereich des Lexikons ist die Erweiterung, Festigung und Ausdifferenzierung des Emotionsvokabulars – breiter gefasst: des Vokabulars für emotionale, kognitive und andere innere Zustände – ein wesentliches Ziel. Da die klassische Wortschatzarbeit häufig konkrete Begriffe, die abbildbar oder direkt sichtbar sind, in den Vordergrund stellt, soll hier betont werden, dass die Arbeit mit innerpsychischen Begriffen eine wesentliche und notwendige Ergänzung und Bereicherung darstellt. Gerade Emotionsbegriffe eignen sich als Brücke zum abstrakten Lexikon, da sie zwar auf Nicht-Dingliches bezogen sind, aber durch die physiologischen Anteile und das sichtbare Ausdrucksverhalten von Emotionen gut wahrnehmbar und subjektiv erfahrbar sind. Beim Aufbau des Lexikons für innere Zustände sollte die in Abschnitt 3 aufgezeigte Entwicklungssequenz in der Therapie nachvollzogen werden, d.h. dass zunächst Begriffe für körperliche Zustände, dann für Wünsche, Absichten und Bedürfnisse eingeführt werden, gefolgt von Wörtern für Emotionen. Danach sollten Wörter für mentale Prozesse einbezogen werden. Die Wortschatzarbeit umfasst auch im Feld der inneren Zustände immer unterschiedliche Wortarten. Am Beispiel der Emotionsbegriffe können dies Nomen («Angst»), Verben («weinen»), Adjektive («traurig») oder Adverbien («leider») sein. Die erworbenen lexikalischen Mittel müssen natürlich in adäquate grammatische Strukturen eingebunden werden. So sind W-Fragen notwendig, um nach Gefühlen fragen zu können; Kausalsätze müssen produziert werden, um Begründungen für Gefühle zu versprachlichen. Hier wird deutlich, dass Sprechen über Inneres nur möglich ist, wenn die formalsprachlichen Voraussetzungen vorhanden sind. Da mentale und andere innere Verben bestimmte Komplemente erfordern oder an bestimmte Präpositionen gebunden sind (z.B. «sich freuen auf/über», «hoffen auf», «sich fürchten vor»), ist der gezielte Aufbau nicht nur der semantischen, sondern auch der syntaktischen Informationen von innerpsychischen Verben wesentlich. Die Argumentstruktur mentaler und kommunikativer Verben erfordert oft Nebensätze als Komplemente («wissen, dass...», «hoffen, dass...», «meinen, dass...», «sagen, dass...», «glauben, dass ...»). Die Verfügbarkeit dieser Strukturen ist zum einen unabdingbar um mentale Prozesse ausdrücken zu können, zum anderen ist sie eine sprachliche Domäne, die die Struktur und Funktion komplexer Sätze gut transportiert. Nach dem Aufbau der lexikalischen und grammatischen Voraussetzungen wird die Textebene zentral für die therapeutische Arbeit beim Aufbau des Sprechens über Inneres, da die angemessene und hörererorientierte Gestaltung von Narrativen sprachliche und sozial-emotionale Fähigkeiten erfordert (siehe auch den Beitrag von J. Levy, SAL-Bulletin 144). Hier geht es darum, Geschichten mit emotionalem Gehalt zu verstehen, nachzuerzählen, weiter zu erzählen oder anhand von Bildgeschichten selbst zu konstruieren. Dabei muss nicht nur der äussere Handlungsablauf kohärent dargestellt werden, vielmehr muss auch die innere Dimension der Handlung erfasst und versprachlicht werden, indem auf die Beweggründe, Absichten und Gefühle der Charaktere

Bezug genommen wird. Über die Textebene hinaus führt der Austausch über emotional besetzte Erlebnisse im Dialog zur Festigung und Anwendung der erworbenen sprachlichen Mittel. Weitere Bestandteile der Therapie können das Verstehen von nicht-wörtlicher Bedeutung sein, wie es bei Ironie und bei Metaphern zu finden ist, sowie die Integration verbaler und nonverbaler Information.

Diese Übersicht macht deutlich, dass sprachliche Mittel zum Ausdruck innerer Zustände auf verschiedenen sprachlichen Ebenen gezielt erarbeitet werden können. Für die entwicklungschronologische Konzeption, methodische Umsetzung und hierarchische Gestaltung der Therapieeinheiten gelten die gleichen Grundsätze wie für die sonstige therapeutische Arbeit auch (z.B. formuliert im patholinguistischen Ansatz, Siegmüller & Kauschke 2006).

Der vorliegende Beitrag sollte zeigen, dass sich die Wechselwirkungen zwischen Sprache und Emotion in der Sprachtherapie und in der Sprachförderung sinnvoll nutzen lassen. Eine Verbesserung der Fähigkeiten, emotionale und andere innere Zustände und Vorgänge zu erkennen, mit den angemessenen Mitteln zu versprachlichen und anderen mitzuteilen, vervollständigt und erweitert die Sprachkompetenz und kann ausserdem zu einer Stärkung der emotionalen und sozialen Kompetenzen beitragen.

### Literaturangaben

- Beck, L., Kumschik, I.R., Eid, M. & Klann-Delius, G. (2012). Relationship between language competence and emotional competence in middle childhood. *Emotion* 12(3), 503-514.
- Bishop, D.V.M. (1997). *Uncommon understanding: development and disorders of language comprehension in children*. Hove: Psychology Press.
- Bretherton, I., Fritz, J., Ridgeway, D., & Zahn-Waxler, C. (1986). Learning to talk about emotions: A functionalist perspective. *Child Development*, 57, 529-547.
- Bretherton, I., & Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18, 906-921.
- Bruner, J. (1987). *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Hans Huber.
- Bühler, K. (1996/1934). *Sprachtheorie*. (Auszüge). In Hoffmann, L. (Hrsg). *Sprachwissenschaft. Ein Reader*. Berlin, New York: De Gruyter. 51-62.
- Dohmen, A. (2009). Profile eingeschränkter kommunikativer Kompetenz von Kindern: Theoretische und praktische Orientierung zur Therapiekonzeption. *L.O.G.O.S. INTERDISZIPLINÄR*, 17 (2), 118-128.
- Ford, J. A., & Milosky, L. M. (2003). Inferring emotional reactions in social situations: Differences in children with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, 21-30.
- Fujiki, M., Spackman, M.P., Brinton, B. & Hall, A. (2004). The Relationship of Language and Emotion Regulation Skills to Reticence in Children With Specific Language Impairment. *Journal of Speech Language, and Hearing Research*, 47. 637- 646.
- Hermanns, Fritz. (2002). Dimension der Bedeutung. Aspekte der Emotion. In: Cruse, D. A. et al. (eds.), 2002. *Lexikologie/Lexicology*. HSG. Bd. 1. Berlin u.a.: de Gruyter, 356 – 362.
- Hielscher, M. (2003). Emotion und Sprachproduktion. In: Rickheit, G.et.al. (eds.). *Psycholinguistik. Ein internationales Handbuch*. Berlin u.a.: de Gruyter, S.468-490.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18-23.

- Kauschke, C. (2007). Sprache im Spannungsfeld von Erbe und Umwelt. *Die Sprache*, 52/1, 4-16.
- Kauschke, C., Levy, J., Wendt, C. & Stenneken, P. (2011). Zusammenhang emotionaler und sprachlicher Kompetenzen bei Kindern mit Asperger-Syndrom. Vortrag beim XXXII. Kongress der DGKJP in Essen.
- Kauschke, C., Fauck, A. & Nachbarschulte, A. (2010). Zur hierarchischen Organisation des mentalen Lexikons bei Kindern mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung. *Sprache Stimme Gehör*, 34, 228-236.
- Klann-Delius, G. & Kauschke, C. (1996). Die Entwicklung der Verbalisierungshäufigkeit von inneren Zuständen und emotionalen Ereignissen in der frühen Kindheit in Abhängigkeit von Alter und Affekttyp: eine explorative, deskriptive Längsschnittstudie. *Linguistische Berichte* 161, 68-89
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1983). *Metaphors we live by*. Chicago, London: The University of Chicago.
- Carlson Lee, E., & Rescorla, L. (2002). The use of psychological state terms by late talkers at age 3. *Applied Psycholinguistics*, 23, 623-641.
- Leonard, L. B. (1998). *Children with specific language impairment*. Cambridge: MIT.
- Levy, J. (2012). Emotionale und sprachliche Kompetenzen bei Kindern mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung und Asperger Syndrom. *SAL-Bulletin* 144, 19-32.
- Nelson, K. (1996). *Language in Cognitive Development. Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2008). *Emotionale Kompetenz bei Kindern* (2., überarb. u. erw. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Rice, M. L., Hadley, P. A., Alexander, A. L. (1993). Social biases toward children with speech and language impairments: A correlative causal model of language limitations. *Applied Psycholinguistics*, 14, S. 445-471.
- Scherer, K.R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, 44(4), 693-727.
- Schrauf, J. (2011). *Vom Konkreten im Abstrakten. Eine kognitionslinguistische Analyse zu Konkreta und Abstrakta*. Dissertation eingereicht am Fachbereich Germanistik und Kunstwissenschaften der Universität Marburg. Online-Ressource: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2011/0620/>
- Schwartz, R.G. (2009) (ed.). *Handbook of Child Language Disorders*. Hove: Psychology Press.
- Schwarz-Friesel, Monika. (2007). *Sprache und Emotion*. Tübingen u.a. : Francke
- Siegmüller, J., & Kauschke, C. (2006). *Patholinguistische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen*. München: Elsevier.
- Spackman, M. P., Fujiki, M., & Brinton, B. (2006). Understanding emotions in context: The effects of language impairment on children's ability to infer emotional reactions. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 41, 173-188.
- Trentacosta, C.J. & Izard, C.E. (2007) Kindergarten Children's Emotion Competence as a Predictor of Their Academic Competence in First Grade. *Emotion*, 7 (1). 77-88.