

1 Einleitung

Sprache hat zwei Hauptfunktionen: einerseits die Kommunikation mit dem Ziel, die Welt zu verändern, und andererseits die Repräsentation mit dem Ziel, die Welt darzustellen (Zollinger 1987, 1995, 2004).

Die Voraussetzung für die Entwicklung der kommunikativen Funktion liegt im Anspruch, anderen Personen etwas mitteilen (Sprachproduktion) beziehungsweise den Äusserungen anderer Personen zuzuhören (Sprachverstehen). Es geht also vorerst nicht um die Fähigkeit des Sprechens und Verstehens im engeren Sinne, sondern darum, dass man überhaupt etwas zu sagen hat und sich für die Inhalte von dem, was andere sagen, interessiert. Die Prozesse, welche zu diesen Kompetenzen führen, können durch die Individuationsentwicklung umschrieben werden.

Die Voraussetzung für die Entwicklung der repräsentativen Funktion liegt als erstes darin, verlässliche Vorstellungen von nicht vorhandenen, vergangenen oder zukünftigen Ereignissen, Personen oder Situationen aufzubauen. In einem zweiten Schritt geht es dann darum, diese Vorstellungen in Symbole, d.h. in Wörter und Sätze zu übersetzen. Vor allem der zweite Schritt ist relativ komplex. Vorstellungen bestehen oft aus inneren Bildern und sind damit eher ganzheitlich, während das Symbolsystem Sprache streng linear ist: Wörter bestehen aus einer Reihe von Lauten; Sätze bestehen aus einer Reihe von Wörtern; Erzählungen oder Texte bestehen aus einer Reihe von Sätzen. Das heisst: MAN MUSS ES AUF DIE REIHE BRINGEN!

Ähnliche Fähigkeiten erfordert auch die Entwicklung des Symbolspiels. Um Erlebnisse in Form symbolischer Handlungen darzustellen, braucht es in einem ersten Schritt ebenfalls die Vorstellung und in einem zweiten Schritt die Fähigkeit, diese in eine lineare Struktur zu übersetzen. Der Unterschied besteht darin, dass die Strukturen im Spiel weniger streng sind als diejenigen der Sprache. Dies hat im Wesentlichen damit zu tun, dass die sprachlichen Symbole nicht individuell, sondern willkürlich festgelegt sind. Piaget (1945) bezeichnete sie deshalb als Zeichen. Zeichen haben nichts mit dem zu tun, was sie bezeichnen. Im Gegensatz dazu sind Symbole, also auch symbolische Spielhandlungen, meist eng mit dem verknüpft, was sie bezeichnen (bspw. hat der Klang des Wortes «schlafen» wenig zu tun mit der Tätigkeit; eine Puppe in eine Schachtel legen ist diesbezüglich definitiv näher). Da Spiel und Sprache auf ähnlichen Kompetenzschritten basieren, sind auch entsprechende Parallelen in der Entwicklung zu finden.

Dr. Barbara
Zollinger,
Zentrum für kleine
Kinder, Winterthur

Referat gehalten
an der SAL-Tagung
vom 29.11.2013

2 Parallelen in der Entwicklung von Spiel und Sprache

2.1 Hier und Jetzt: Funktionsspiel - erste Wörter verstehen und sprechen

Ab dem Alter von etwa 15 Monaten besteht das Spiel der Kinder darin, Gegenstände ihrer Funktion entsprechend zu manipulieren, also bspw. mit einem Telefon zu telefonieren oder mit einem Stift Punkte und Striche zu malen. Dies ist ihnen auch dann möglich, wenn sie dieses konkrete Telefon oder diesen besonderen Malstift noch nie gesehen haben. Gerade aufgrund dieser Fähigkeit bildet das Funktionsspiel eine wichtige Grundlage für die Begriffsbildung.

Die Beschränkung des funktionalen Handelns liegt darin, dass es an das Hier und Jetzt gebunden ist. Ohne Stift oder mit einem anderen Gegenstand kann das Kind die Tätigkeit «malen» nicht ausüben und auch nicht andeuten. Genau gleich verhält es sich mit dem Verstehen und Produzieren erster Wörter: Beides ist an die Situation gebunden, d.h. das Kind kann sich beim Wort «Malstift» noch keinen Stift vorstellen, und es ist ihm auch nicht möglich «malen» zu sagen, wenn kein Stift da ist.

2.2 Erste Dezentrierung: Konzentration auf das Handlungsergebnis - die Entdeckung der Sprache

Mit der beginnenden Dezentrierung zwischen eineinhalb und zwei Jahren machen Kinder die Entdeckung, dass jede Handlung etwas bewirkt, d.h. dass sie ein Resultat hat, dem man dann auch eine Bedeutung geben kann. Beispielsweise erkennt es, dass der Teebeutel im Wasser eine gelbe Spur hinterlässt und gibt dieser die Bedeutung «Pipi». Es drückt damit aus, dass dieses gelbe Teewasser wie etwas ist, das es früher schon einmal gesehen hat oder das es an einem anderen Ort gibt. Damit erweitert sich die Welt vom Hier und Jetzt zu den Dimensionen Raum und Zeit.

Dieser Entwicklungsschritt ist grundlegend für die Entdeckung der Sprache. Denn diese besteht nicht darin, Wörter zu verstehen oder zu produzieren, sondern in der Erkenntnis, dass die produzierten Wörter verstanden werden. Voraussetzung dazu ist die Dezentrierung, d.h. die Konzentration auf das Handlungsergebnis. Wenn ein Kind «Pipi» zum gelben Teewasser sagt und sein Gegenüber erstaunt oder fragend anschaut, dann ist dies nicht mehr nur ein einfaches Wort, sondern ein Einwortsatz mit repräsentativem und kommunikativem Charakter. Wir erkennen sofort, dass das Kind jemandem etwas mitteilt.

2.3 Sequenzen: lineare symbolische Handlungen – Mehrwortsätze

Wird der Schwerpunkt der Aufmerksamkeit auf das Resultat gelenkt, bleibt auch die nachfolgende Handlung vorwärts gerichtet, woraus statt der repetitiven oder zirkulären Art des Funktionsspiels die Linearität des Symbolspiels entsteht. Wenn

also beispielsweise Wasser in ein Glas geleert wird, dann ruft das volle Glas nicht nach Zurückleeren, sondern danach, den Inhalt jemandem zu trinken zu geben. Liegt der Schwerpunkt bei der Person, die getrunken hat, ruft dies nach einer weiteren Handlung, bspw. diese noch zu füttern oder ins Bett zu legen. Bezüglich der Sprache eröffnet die Vorstellung die Welt der Möglichkeiten: ein Glas kann nur dann als voll erkannt werden, wenn es auch leer sein könnte. Oder/und es muss definiert werden, dass der Papa aus dem Glas trinkt, weil es auch die Mama sein könnte. Die Öffnung des Denkens hin zum Möglichen bildet die Grundlage für sprachliche Sequenzen: den Zwei- und Mehrwortsatz (Glas voll, Papa trinken, Papa Glas trinken, Papa Tasse trinken).

2.4 Ereignisse denken: Geplantes Symbolspiel - einfache Geschichten verstehen und produzieren

Ab dem Alter von etwa drei Jahren sind Kinder nicht nur fähig, sich einzelne Gegenstände oder Personen vorzustellen, sondern sie können auch ganze Geschichten denken, d.h. im Kopf Filme von Ereignissen abspielen lassen. Damit ist es ihnen nun möglich, einen Spielablauf zu planen, d.h. die dazu passenden Gegenstände vorgängig zu suchen, fehlende Dinge durch andere zu ersetzen, interessante Elemente der Geschichte auszudehnen und langweilige zu verkürzen oder sogar auszulassen. Entsprechend können sie eine einfache erzählte Geschichte verstehen und selbst von einem Ereignis berichten. Sie interessieren sich für kausale Zusammenhänge, fragen «warum?» und können diese selbst durch die Konjunktion «weil» darstellen.

3 Auffälligkeiten in Symbolspiel und Sprache

Wenn die grundlegenden Prozesse in der Entwicklung von Symbolspiel und Sprache ähnlicher Natur sind, kann man davon ausgehen, dass auch die Auffälligkeiten ähnlicher Art sind.

So besteht der wichtigste Schritt für beide Entwicklungsbereiche in der Fähigkeit zur Dezentrierung mit der Möglichkeit, das Handlungsergebnis zu beachten und diesem eine Bedeutung zu geben. Genau dieser Schritt ist sehr störungsanfällig, braucht es doch dazu gute Kompetenzen in der Durchführung einer Tätigkeit (Motorik, Praxie, Wahrnehmung) ebenso wie eine stabile Ausgangslage auf der psychologischen Ebene (gut bei sich sein ohne Sorge, die Bezugsperson (aus den Augen) zu verlieren). Kinder, welche Probleme im (motorisch-) praktisch-agnostischen Bereich und/ oder in der Loslösung haben, bleiben deshalb meist im Funktionsspiel stecken (Bürki 2014, Bürki et al. 2011). Im Alter von zweieinhalb oder drei Jahren ist das rein funktionale Explorieren aber selten mehr interessant, so dass sie in diesem Alter entweder sprunghaft von einer Tätigkeit zur anderen wechseln oder aber sich auf ein besonderes Gebiet wie bspw. Autos spezialisieren, um sich dann exklusiv mit diesem zu beschäftigen. In beiden Situationen ist die direkte Folge davon, dass

sie Schwierigkeiten haben, verlässliche Vorstellungen aufzubauen und damit auch keine Spielhandlungen planen können.

Für den Spracherwerb bedeutet dies vorerst, dass diese Kinder nicht entdecken, was sie mit ihren Wörtern bewirken. Gleichzeitig bleibt das Verstehen der Wörter und später auch der Sätze und Geschichten an die Situation gebunden oder aber wenig verlässlich. Die Entdeckung und später auch der Aufbau der Sprache verzögern sich, und wenn das Kind zu sprechen beginnt, fehlt das Monitoring, d.h. das ständige Überwachen und Kontrollieren der Verstehens- und Produktionsprozesse (Zimmermann 2014).

4 Folgerungen für die Praxis

4.1 Spielen als sprachspezifische Therapie

Wie oben gezeigt, kann man davon ausgehen, dass sich in der Spielentwicklung ähnliche Probleme zeigen wie in der sprachlichen Entwicklung – sofern erstere gleich sorgfältig analysiert wird. Spricht das dreijährige Kind nur einzelne Wörter, ist sein Spiel meist funktional. Produziert es Phrasen mit vielen Auffälligkeiten in der Grammatik und Morphologie, ist sein Spiel ebenso oft geprägt von fixen Abläufen (Phrasen) und/oder fehlenden Markierungen von Subjekt, Objekt (Kaiser Feuerlein 2008).

Für die Therapie bedeutet dies: Wir spielen nicht mit den Kindern, weil dies so herzlich oder kindgemäß ist, sondern weil sie nicht spielen können.

Therapie am Symbolspiel ist sprachspezifische Therapie, weil es darum geht, Vorstellungen (Repräsentationen) aufzubauen und diese in ein symbolisches System übersetzen zu lernen.

Im Unterschied dazu sind handlungsorientierte Ansätze wie die HOT (Handlungs-Orientierte Therapie nach Weigl, Reddemann 2002) oder das PLAG (Problemlösendes AlltagsGeschehen nach Affolter 1987) sprachunspezifisch, weil es nicht um symbolisches Handeln und damit nicht um Repräsentation geht.

4.2 Die therapeutische Technik

Eines der zentralen Probleme in der logopädischen Arbeit im Frühbereich ist die Frage, wie das Kind vom Funktionsspiel zum Symbolspiel geführt werden kann. Dazu gibt es vorerst eine relativ einfache Technik (Zollinger 1995, 2004). Die Therapeutin geht immer von dem aus, was das Kind spontan tut. Sie lenkt die Konzentration auf das Handlungsergebnis, indem sie seinem Tun durch ihre eigene Handlung oder ihren Kommentar eine Bedeutung gibt. Zum Beispiel leert das Kind Wasser von einer Flasche in eine Tasse. Die Therapeutin kommentiert dies «oh, wie nett! Ist das für mich? Darf ich das Wasser gleich trinken?» Sie trinkt und bedankt sich.

Oder das Kind drückt auf die Tasten des Telefons. Die Therapeutin nimmt ein anderes Telefon, hebt den Hörer ab und sagt «hallo?»; wenn das Kind nicht antwortet, fragt sie zwei-dreimal nach und legt den Hörer wieder zurück. Macht diese Tätigkeit für das Kind Sinn, wird es wieder auf die Tasten drücken – diesmal aber bereits mit dem Wunsch/in der Absicht, dass sie wieder «hallo?!» sagt.

Die grundlegendste Form von Bedeutung geben ist das Spiegeln, d.h. das Wiederholen der Tätigkeit des Kindes. Allein dadurch, dass das Tun gespiegelt wird, wird es zu «etwas», das geteilt werden kann. Ebenso grundlegend ist das Kommentieren der Tätigkeit in einer Form, die Absicht unterstellt; wenn ein Kind bspw. das Feuerwehrauto aus dem Regal holt, kann man dies kommentieren «ah, da kommt die Feuerwehr!». Oder wenn es eine Kuh auf die Garage stellt, genügt es möglicherweise zu sagen «ah, die Kuh ist auf der Garage – uh, das ist aber spannend...».

Die Technik des Bedeutung-Gebens beruht auf folgenden drei Prinzipien: 1. Man kann nicht nicht handeln, 2. Man kann jeder Handlung eine Bedeutung und damit einen Namen geben, 3. Wenn's passt, schaut das Kind, «machst du's wieder?». Wenn's nicht passt, passiert nichts.

Die Technik wirkt primär auf drei Ebenen:

1. Das Kind erlebt, dass seine Handlungen etwas bewirken. Dieses Erleben bildet die Grundlage für die Dezentrierung und damit für die Theory of Mind und die Mentalisierungsfähigkeit (Fonagy et al. 2004, Zollinger 2014).
2. Das Kind erlebt, dass es etwas kann. Damit erlebt es sich als selbstwirksam, und Selbstwirksamkeit ist eine der wichtigsten Resilienzfaktoren (Wustmann 2004, Dürmüller 2014).
3. Spielen hilft. «Dabei kann man sich ruhig immer wieder daran erinnern, dass Spielen an sich schon Therapie ist. Kinder dazu zu bringen, dass sie spielen können, ist bereits Psychotherapie, die unmittelbar und ganz allgemein angewandt werden kann, wenn wir zu einer positiven sozialen Einstellung gegenüber dem Spielen kommen.» (Winnicott 1974, 62).

Diese Wirkung des Symbolspiels auf die Entwicklung von Sprache, Erzählfähigkeit und Emotionsregulation wird auch durch viele Forschungen bestätigt (vgl. von Lillard et al. 2013 für einen Überblick).

4.3 Spielinhalte

Meist gelingt es mit der oben beschriebenen Technik, in relativ kurzer Zeit eine oder mehrere Tätigkeiten zu finden, welche für das Kind interessant und damit Ausgangspunkt einer weiteren Entwicklung sind. Es gibt aber auch immer wieder Kinder, welche sich aus unterschiedlichsten Gründen nicht wirklich auf ein gemeinsames Spiel einlassen können. In diesen Situationen kann es unterstützend sein, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, welche Themen denn für dieses Kind interes-

sant sein könnten.

So gibt es verschiedene Spiele, welche relativ kulturunabhängig sind, und von fast allen Kindern in bestimmten Entwicklungsphasen gespielt werden. Seewald (1992, 2007) geht davon aus, dass es sich bei diesen Spielthemen um eine Reaktion auf prägende Ereignisse in der Entwicklung handelt; er bezeichnet sie deshalb als «symbolisches Echo».

Im Folgenden werden exemplarisch fünf solche Spielthemen beschrieben und ihre Verknüpfung mit der Entwicklung und Erlebniswelt des Kindes aufgezeigt.

Kochspiele («Köcherlen»)

Es ist sicher kein Zufall, dass sich Kinder (und Erwachsene) in fast allen Entwicklungsphasen mit dem Kochen und Füttern beschäftigen. Vorerst geht es hier um das Essen, und dieses ist direkt verknüpft mit dem Wachsen, d.h. mit dem Wunsch erwachsen, gross und stark zu werden. Damit geht es auch um den Anspruch, die Welt zu erobern, Probleme zu lösen, zu lernen und zu lehren.

Mit dem Kochen sind aber auch viele Tätigkeiten verknüpft, welche aus ganz anderen Gründen interessant sind. Kochen bedeutet in erster Linie ein Hantieren mit Gefässen, d.h. Einfüllen, Umleeren, Ausgiessen, Schöpfen. Es geht also immer auch um Behälterspiele. Diese gehören im zweiten Lebensjahr zu den Hauptbetätigungen des Kindes, denn durch sie «übt» es das Behalten und bereitet damit das Denken im weitesten Sinne vor. Beim Spiel mit dem Wasser geht es deshalb in dieser Entwicklungsphase nicht mehr um das Aus-, sondern um das Umleeren, und somit um die Entdeckung, dass das Wasser erhalten bleibt: dass man es behalten kann. Und beim Ineinanderstellen der Töpfe ist es interessant, dass ein Gefäss ein anderes aufnehmen kann: dass da Platz ist. Behälterspiele sind noch in einem anderen Zusammenhang von Bedeutung. Mit der Aufnahme von fester Nahrung verändert sich auch der Stuhl, d.h. er erhält eine eigene, dauerhafte Form und das «Machen» können wird zu einer wichtigen Tätigkeit. Durch das Aufnehmen fester Bissen und Herausdrücken eines «Gaggis» bekommt der Körper eine neue Dimension: er hat einen Inhalt, ist selbst Behälter. Damit gibt es ein «Innen» und «Aussen» und durch die weitere Auseinandersetzung mit den Ausscheidungsvorgängen, bald auch ein «Vorne» und «Hinten» und schliesslich ein «Vorher» und «Nachher». Das Umleeren, Einstecken und Auseinandernehmen ist deshalb auch im Zusammenhang mit den Fragen «was passt in meinen Körper hinein und wie kommt es wieder heraus?» von grosser Wichtigkeit (Seewald 1992).

Das Interesse an den Ausscheidungsvorgängen zeigt sich auch in weiteren Tätigkeiten, welche mit dem Kochen verbunden sind: das Kneten, Schmierern, Matschen. Durch diese Handlungen kann die Lust, sich mit den eigenen Kreationen zu vergnügen, wunderbar kompensiert werden. Auch die Faszination für Crèmes, Schminkutensilien, oder flüssige Seife steht in diesem Zusammenhang.

Schneiden, kleben und binden

Schere und Messer sind für Kinder zu Beginn des dritten Lebensjahres äusserst faszinierende Gegenstände. Vorerst sind diese Geräte kompliziert und gefährlich, und deshalb nur mit Vorsicht zu geniessen. Dann aber ist das Resultat des Schneidens offensichtlich, radikal, nicht umkehrbar: ein Schnitt ist ein Schnitt, getrennt ist getrennt – ausser man klebt oder bindet die Teile wieder zusammen.

Abschneiden und Durchtrennen, Zusammenkleben, Anbinden und Verknüpfen sind die zentralen Themen innerhalb der Loslösungs- und Individuationsprozesse. Entsprechend faszinierend sind diese Tätigkeiten, und deshalb gibt es auch viele Spiele, welche auf diesen Erlebnisbereich hinweisen.

Vorerst steht das Thema des Verbundenseins im Vordergrund, weshalb Gegenstände mit einer Schnur spannend sind, also bspw. Tiere oder Fahrzeuge, welche man an einer Schnur hinter sich herziehen kann. Von besonderem Interesse sind Kabel, da diese in Kombination mit dem Stecker effektiv Verbindung oder Kommunikation schaffen. Durch das Rausziehen des Steckers kann eben diese dann real unterbrochen, getrennt werden. Für Verbindung, Verbundenheit und Kommunikation steht auch das Telefon. Früher fand sich zwischen dem Hörer und der Station der Telefongeräte ebenfalls eine Schnur bzw. ein Kabel, was für viele Kinder eine besondere Anziehungskraft hatte (und hat). Denn das Telefonkabel ist nicht irgendeine Verbindung, sondern weist auf die Nabelschnur hin, welche Mutter (Station) und Kind (Hörer) verbindet. Es ist deshalb sicher kein Zufall, dass solche Geräte in Form von Kindertelefonen noch heute hergestellt werden, obwohl man sie in der Erwachsenenwelt kaum mehr findet. Wenn man die Kinder beim Hantieren mit diesen «Mitschnur»-Telefonen beobachtet, wird sofort deutlich, dass die Befriedigung ungleich höher ist als beim Manipulieren eines «schnurlosen» Spielzeughandys.

Die Thematik des Trennens und Verknüpfens ist bei den Spielen im Zusammenhang mit An- und Losbinden zu beobachten. So kann es sehr befriedigend sein, einen Hund an die Leine zu nehmen, oder gefährliche, freche Tiere an-, aber auch loszubinden. Wenn das Kind zum Beispiel sein Lieblingstier sucht, kann man aufgeregt feststellen, dass es sich davongemacht hat. Und wenn es dieses dann findet, kann man es erneut festbinden. Ist dies eine spannende Thematik, wird das Kind das Tier erneut losbinden, um es sogleich wieder zu «verstecken», auf dass man es von neuem ein-fange und festbinde. Es kann aber auch sein, dass es sämtliche anderen Tiere davonlaufen und in der Folge ebenfalls anbinden lässt. So kann es durchaus vorkommen, dass alle Puppen und Tiere irgendwo festgebunden sind – manchmal sehr zur Freude des nächsten Kindes, welches sie mit der Schere genussvoll wieder befreit.

Aufgrund der lebenslangen Aktualität der Thematik finden sich eigentlich in allen Lebensphasen Hobbies oder Spiele im Zusammenhang mit Schneiden, Kleben und Verknüpfen; bspw. Collagen herstellen, Scherenschnitte machen, Patchwork-

Decken kreieren, Tauziehen, Lasso schwingen, Segeln oder an den Marterpfahl fesseln.

Häuser bauen

Trennung und Loslösung sind komplizierte, gefährliche, aber auch lustvolle Prozesse, welche letztlich zu einer Vorstellung von sich selbst als eigenständiger Person führen. Ein wichtiger Schritt in diesem Prozess bildet die Aneignung eines Übergangsobjektes, welches die Bildung eines Zwischenraums zwischen Ich und Du erleichtert (vgl. Winnicott 1951). In der Folge entwickelt sich dieser intermediäre Raum zu einem privaten Ort, in dem Fantasien entstehen und innere Dialoge stattfinden können. Dieser Raum ist das, was wir auch als «Innenleben» bezeichnen. Insbesondere aber bildet der Raum eine Art Schutz zwischen dem Selbst und den Anderen; Winnicott bezeichnete ihn deshalb auch als «Safe Place».

Wie wichtig dieser Safe Place ist, zeigt sich durch das Bedürfnis, Hütten oder Häuser zu bauen, welches in allen Entwicklungsphasen präsent ist. Kleine Kinder realisieren diese vorerst in den Nischen eines Raumes oder auch eines Schrankes, in Kisten und Schachteln; sie stellen Möbel zusammen, spannen Bänder und hängen Decken und Tücher darüber. Ältere Kinder konstruieren differenzierte Bauten mit Holz, Schaumstoffteilen oder Matratzen (vgl. Katz-Bernstein 1996). Das Wichtigste eines solchen Hauses ist immer die Türe, welche Intimität und Schutz gewährt, aber auch Besuch, d.h. Interaktion und Kommunikation erlaubt. Katz-Bernstein schlägt deshalb vor, für diese immer ein besonderes Tuch bereit zu halten.

Die Thematik des Safe Place findet sich aber nicht nur beim eigentlichen Bauen eines Hauses, sondern auch beim Spielen mit einem Puppenhaus oder einem Stall. Auch das Basteln von Nestern weist auf die Bedeutung des Safe Place hin, und im gleichen Sinne können die Konstruktionen für «Tier-Heime» verstanden werden, also bspw. Schachteln mit Löchern für Raupen oder Spinnen, Gläser mit Wasser, Steinen und Algen für Kaulquappen, ebenso wie Vogelhäuschen, Hundehütten, Vogel- und Hamsterkäfige, Aquarien oder Terrarien.

Auch beim Bauen mit Klötzen oder Legosteinen sind Heime für etwas oder jemanden ein wichtiges Thema, bspw. Flugplätze für Flugzeuge, Garagen für Autos, Zoos für Tiere, Schulen für Kinder, Seen für Fische: wichtig ist, dass alles und alle einen sicheren Platz haben.

Zeichnen und malen

Schreibstifte sind vom Erwachsenen hoch besetzte Dinge und allein deshalb von grossem Interesse für das Kind. Bereits im zweiten Lebensjahr entdeckt es, dass diese Stifte mit Kommunikation und irgendwie mit Macht zu tun haben. Auch wenn die Eltern wenig schreiben, ist der Vorgang selbst immer etwas Besonderes, strahlt er doch eine gewisse Besonnenheit und Konzentration, in jedem Fall aber grosse

Wichtigkeit aus. So ist es im zweiten Lebensjahr etwas Wunderbares, auf den Knopf eines Kugelschreibers zu drücken oder die Kappe eines Filzstiftes wegzunehmen und wieder aufzusetzen. In diesen Momenten fühlt sich das Kind wirklich gross und bedeutungsvoll.

Dieses Gefühl wird durch das funktionale Manipulieren des Stiftes noch unterstützt und erfährt seinen Höhepunkt in dem Moment, in dem das Kind das Resultat seines Tuns beachten kann. Bei keiner anderen Tätigkeit wird so deutlich, dass wir durch unsere Handlungen eine Spur hinterlassen und damit in Raum und Zeit existieren. Mit dem Malen und Zeichnen kommuniziert das Kind aber auch sehr direkt: es «schreibt». Mit grossem Ernst malt es dann die ersten Zeichen wie Striche und geschlossene Formen, Wellen- oder Zickzacklinien als Notiz beim Telefonieren, als Einkaufszettel, als Name unter seine Zeichnung oder bereits als Brief (s. auch Sassenroth 1991). Diese Tätigkeiten sind von zentraler Bedeutung, sind sie doch gleichzeitig Wunsch nach Kommunikation und auch nach Gross-Sein. Entsprechend ist auch das Post-Spiel etwas Wunderbares, da hier mit Briefen, Karten, und Marken die Kommunikation und gleichzeitig mit Stempel, Geld, Einzahlungsscheinen die Macht zum Thema gemacht werden kann. In ähnlicher Weise verweist auch das «Lehrer»-Spiel auf den Anspruch, gross und klug zu werden, sowie den Wunsch, auch ausserhalb der Familie einen sozialen Austausch aufzubauen und zu pflegen. Eine wichtige Form des Malens ist auch das Schminken, mit dem grossen Unterschied, dass dieses nicht Spuren auf dem Papier, sondern auf dem menschlichen Gesicht hinterlässt. Die Faszination am Schminken hat damit zwei Ursprünge: einerseits sind die Utensilien wie Lippenstift, Lidschatten, Rouge oder Crème-Tuben wichtige Dinge der Erwachsenen und damit Symbole für die Welt der Grossen und Schönen. Zudem bestehen die Utensilien meist aus kleinen Behältern, welche man öffnen und schliessen und mit deren Inhalt man kräftig schmieren kann. Damit ist allein das funktionale Tun mit den Schminkdingen sehr befriedigend, und da auch das Resultat gut sichtbar ist, bietet es eine optimale Möglichkeit, einem Kind zu zeigen, wie lust- und bedeutungsvoll Spielen sein kann.

Der zweite Grund, warum Schminken so faszinierend ist, hat mit der Frage «wer bin ich?» zu tun und ist gleichzeitig zentraler Ausdruck der phallischen Phase: ich zeige mich, schaut mich an! da bin ich. Es geht hier also nicht mehr um das Ausprobieren, Matschen und Schmieren der analen Phase, sondern offensichtlich um das Resultat und seine Bedeutung. Entsprechend steht nun das Sich-Schminken im Vordergrund, oft zusammen mit dem Sich-Verkleiden.

Wie bedeutungsvoll diese «wer bin ich?» - Frage während des ganzen Lebens ist, zeigen auch die viele Volksbräuche und Riten, bei denen Schminken und Verkleiden ein zentraler Bestandteil ist.

Bücher schauen und betrachten

Wie die Zeichenstifte gehören auch die Bücher zu wichtigen Dingen der Erwachsenenwelt. Sie sind die Behälter für die Informationen, während die Stifte diese vermitteln. Beide sind zentrale Bestandteile der schriftlichen Kommunikation und damit Symbole für das Lesen bzw. das Schreiben. Deshalb interessieren sich Kinder bereits im zweiten Lebensjahr für Bücher, ganz unabhängig davon, ob sie Bilder oder Texte enthalten. Vorerst gibt einfach das funktionale Handhaben, d.h. das Öffnen, Blättern und Schauen, ein Gefühl von Macht und Bedeutung. Entsprechend sind in diesem Alter auch jene Bücher am Spannendsten, welche gross und schwer sind und möglichst viele Zeichen enthalten.

Sehr bald jedoch entdeckt das Kind, dass die Inhalte der Bücher eine Bedeutung haben, d.h. dass die Abbildungen die Welt repräsentieren und diese dadurch von draussen nach drinnen geholt werden kann, wie bspw. die Tiere vom Zoo. Und weil die Bücher hier bleiben, immer zugänglich sind, bilden sie eine Brücke zwischen dem Hier und Jetzt einerseits, Raum und Zeit andererseits. Sie sind deshalb auch Symbole für das Denken schlechthin.

Bücher werden aber nicht nur gelesen, sondern auch erzählt. Dies geschieht fast immer in einer besonderen Situation der Nähe und Vertrautheit: auf dem Schoss am Küchentisch, neben den Geschwistern auf dem Sofa, im Bett vor dem Einschlafen. Wie beim frühen Blättern und Schauen liegt das Unwiderstehliche der Erzählung zu Beginn nicht in den Wortinhalten, sondern im Klang der Stimme, der Intonation. Sich von der Mama immer wieder dasselbe Büchlein erzählen lassen ist wie hundertmal die Lieblings-CD hören: manchmal ist das Neue reizvoll, meist sind jedoch die vertrauten Klänge am schönsten.

Wie beim Betrachten der Abbildungen entdeckt das Kind beim Erzählen rasch, dass auch die Wortinhalte spannend sind, da sie die Ereignisse der grossen weiten Welt hierher nach Hause bringen können. Bücher sind damit nicht nur Symbole für das Denken, sondern auch für die sprachliche Kommunikation.

5 Ausblick

«Spiel gilt seit Jahrzehnten als Königsweg für das frühe Lernen.» (Hauser 2014, 5). Spielen bildet den Mittelpunkt früher Eltern-Kind- und Kind-Kind-Interaktionen. Kinder beim Spielen zu beobachten ist spannend, lustig, abwechslungs- und aufschlussreich.

Speziell im Frühbereich sind wir aber häufig mit dem Problem konfrontiert, dass die Kinder nicht spielen können. Sie sind ungeduldig, unkonzentriert, aggressiv oder zerstörerisch (Sassenroth-Aebischer 2014). Sie treffen immer wieder auf Schwierigkeiten, brechen die Tätigkeit ab und sind auf Hilfe und Strukturierung des Erwachsenen angewiesen. Oder sie sind voller Angst, die Bezugsperson (aus den Augen) zu verlieren, kleben an ihr oder müssen immer wieder ihre Anwesenheit

kontrollieren.

In der Interaktion mit kleinen (sprach-) entwicklungsauffälligen Kindern ist Spielen deshalb nicht nur für Eltern, sondern auch für Therapeutinnen oft anstrengend, manchmal langweilig, frustrierend, nervig oder gar unerträglich.

Für das gesunde Kind bildet das Spiel eine der wichtigsten Möglichkeiten, sich mit den zentralen Themen beziehungsweise Problemen in seinem Leben auseinanderzusetzen – zum Beispiel, wenn ein neues Geschwister auf die Welt kommt, wenn der Nachbarsjunge schon ohne Stützräder fahren kann, wenn die Oma gestorben ist. Kinder mit Entwicklungsauffälligkeiten sind meist mit noch viel mehr Schwierigkeiten konfrontiert. Wenn sie nicht spielen können, fehlt ihnen aber die Möglichkeit, sich mit ihren Sorgen, Fragen, Problemen und Unsicherheiten auseinanderzusetzen und so die «heilenden Kräfte im kindlichen Spiel» (Zulliger 1952) zu erfahren. Spielen lernen bildet deshalb nicht nur eine wichtige Grundlage für den Spracherwerb, sondern für das Leben überhaupt.

Literatur

- Affolter, F. (1987), Wahrnehmung, Wirklichkeit und Sprache. Villingen-Schwenningen
- Hauser, B. (2014), Spiel als notwendige Bedingung gelingender früher Sprachentwicklung. In: SAL-Bulletin 151: 5-12
- Bürki, D. (2014), Kleine Kinder, die nicht sprechen: eine heterogene Gruppe. In: Zollinger, B. (Hrsg.), Frühe Spracherwerbsstörungen. Kleine Kinder verstehen und Eltern begleiten. Bern, Stuttgart, Wien: 13-42
- Bürki, D., Mathieu, S., Sassenroth-Aebischer, S., Zollinger, B. (2011), Erfassung und Therapie früher Spracherwerbsstörungen: Resultate aus den Dokumentations- und Therapiestudien. In: Logos Interdisziplinär 19: 52-61
- Dürmüller, C. (2014), «Und jetzt will ich sprechen lernen!». Die Bedeutung des Selbstkonzepts für die Sprachentwicklung. In: Zollinger, B. (Hrsg.), Frühe Spracherwerbsstörungen. Kleine Kinder verstehen und Eltern begleiten. Bern, Stuttgart, Wien: 179-200
- Kaiser Feuerlein, F. (2008), Dysgrammatische Sprache – dysgrammatisches Spiel. In: Logos Interdisziplinär 16: 4-12
- Katz-Bernstein, N. (1969), Das Konzept des «Safe-Place» – ein Beitrag zur Praxeologie integrativer Kinderpsychotherapie. In: Metzmacher, B., Petzold, H., Zaepfel, H. (Hrsg.), Praxis der Integrativen Kinderpsychotherapie. Paderborn
- Lillard, A.S., Lerner, M. D., Hopkins, E.J., Dore, R.A., Smith, E.D., Palmquist, C.M. (2013), The Impact of Pretend Play on children's development: A review of the evidence. In: Psychological Bulletin 139: 1-34
- Piaget, J. (1945) Nachahmung, Spiel und Traum. Stuttgart
- Sassenroth, M. (1991), Schriftspracherwerb. Entwicklungsverlauf, Diagnostik und Förderung. Bern, Stuttgart, Wien
- Sassenroth-Aebischer, S. (2014), Fressen und Gefressenwerden – Zerstören und Wiederaufbauen: Aggressive Spiele in der Sprachtherapie. In: Zollinger, B. (Hrsg.), Frühe Spracherwerbsstörungen. Kleine Kinder verstehen und Eltern begleiten. Bern, Stuttgart, Wien: 153-178

- Seewald, J. (1992), Leib und Symbol. Ein sinnverstehender Zusammenhang zur kindlichen Entwicklung. München
- Seewald, J. (2007), Der verstehende Ansatz in Psychomotorik und Motologie. München
- Weigl, I., Reddemann-Tschaikner, M. (2002), HOT – ein handlungsorientierter Therapieansatz für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen. Stuttgart, New York
- Winnicott, D.W. (1951), Übergangsobjekte und Übergangsphänomene. In: Winnicott, D.W., Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse. München: 300-319
- Winnicott, D.W. (1974, Orig. 1991), Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart
- Wustmann, C. (2004). Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim
- Zimmermann, A. (2014), Die Bedeutung des Sprachverstehens und seines Monitorings für die Abklärung. In: Zollinger, B. (Hrsg.), Frühe Spracherwerbsstörungen. Kleine Kinder verstehen und Eltern begleiten. Bern, Stuttgart, Wien: 93-120
- Zollinger, B. (1987), Spracherwerbsstörungen. Grundlagen zur Früherfassung und Frühtherapie. Bern, Stuttgart, Wien
- Zollinger, B. (1995), Die Entdeckung der Sprache. Bern, Stuttgart, Wien
- Zollinger, B. (2004), Kindersprachen. Kinderspiele. Erkenntnisse aus der Therapie mit kleinen Kindern. Bern, Stuttgart, Wien
- Zollinger, B. (2014), Triadische Beziehungen und Spracherwerbsstörungen: ein neues Konzept für die Früherfassung. In: Zollinger, B. (Hrsg.), Frühe Spracherwerbsstörungen. Kleine Kinder verstehen und Eltern begleiten. Bern, Stuttgart, Wien: 71-92
- Zulliger, H. (1952), Heilende Kräfte im kindlichen Spiel. Frankfurt a.M.