



Barbara Zollinger

Kindersprachen. Kinderspiele

Erkenntnisse aus der Therapie mit kleinen Kindern

 Haupt

Barbara Zollinger

Kindersprachen. Kinderspiele

▪ Haupt

Barbara Zollinger

Kindersprachen. Kinderspiele

Erkenntnisse aus der Therapie
mit kleinen Kindern

Haupt Verlag
Bern · Stuttgart · Wien

Über die Autorin:

Barbara Zollinger, Dr. phil. und diplomierte Logopädin, führt in Winterthur zusammen mit Kolleginnen das *Zentrum für kleine Kinder*, mit Logopädischer Praxis, Forschungs- und Fortbildungsbereich.

Die Arbeiten an diesem Buch wurden finanziell unterstützt durch das Zentrum für kleine Kinder GmbH.

1. Auflage:2004

ISBN 978-3-258-06806-0 (Buch)
ISBN 978-3-258-46806-8 (E-Book)

Alle Rechte vorbehalten
Copyright © 2004 by Haupt Berne
Umschlaggestaltung: René Tschirren unter Verwendung eines Motivs von Giulia Capella
Jede Art der Vervielfältigung ohne Genehmigung des Verlages ist unzulässig

www.haupt.ch

für Volker

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	11
Bedeutung geben und deuten.....	15
Bedeutung geben als Grundlage der sprachlichen Interaktion	15
Bedeutung geben als Ausdruck des Verstehens	17
Zurückbringen, Wiederherstellen, Widerstand beiseite räumen	23
Die Gefühle der Therapeutin	26
Deuten	28
Sprachtherapie, Spieltherapie, Psychotherapie	30
Benjamin – das angepasste Lächeln.....	31
Elterngespräche	37
Das erste Gespräch	37
Beratungsgespräche	40
G-Sprache und andere besondere Sprachen.....	43
Lautbildung und Lautbedeutung	43
Besonderheiten und Dynamik der G-Sprache.....	46
Dynamik der D- und anderer besonderer Sprachen	52
Hören und Nicht-Hören	57
Hörende Eltern mit einem nicht-hörenden Kind	57
Nicht-hörende Eltern mit einem nicht-hörenden Kind	59
Nicht-hörende Eltern mit einem hörenden Kind	60
IQ und frühe Diagnosen.....	67
Janik – die Sprache verweigern.....	77

Kinderspiele	87
Köcherlen.....	87
Schneiden, kleben und binden	88
Häuser und Hütten bauen	90
Zeichnen und malen.....	91
Bücher betrachten.....	94
Autofahren.....	95
Doktor-, Feuerwehr- und Polizeispiele.....	98
Bohren und schiessen, einkaufen und nesten	100
Brio-Bahn bauen	101
Verstecken und fangen	104
MCD - POS – HKS - ADS - ADHS	107
Geschichte und Diskussion.....	108
Entwicklungs dynamik	109
Symptomatik im Vorschulalter.....	116
Verlauf in Kindergarten und Schule.....	118
Kritische Diagnose ADHS	121
Mehrsprachigkeit.....	123
Entwicklungspsychologischer Hintergrund	123
Mehrsprachige Kinder mit Spracherwerbsauffälligkeiten	126
Praxis.....	128
Niili und die Frage „wer bin ich?“	135
Sexuelle Übergriffe und frühe Spracherwerbsstörungen	139
Ausgangslage	140
Sexuelle Gewalt in den ersten zwei Lebensjahren	142
Sexuelle Gewalt im Vorschulalter	143
Was tun?	144
Tobias – ein komplizierter Anfang und ein „typischer“ Verlauf	147
Übergangsobjekte	155

Zwillingssprache	161
Individuationsprozesse von Zwillingskindern.....	161
Die „Geheimsprache“ von Zwillingspaaren	163
Literaturverzeichnis	169

Vorwort

„Ich glaube, dass eine Theorie ohne Beispiele nichts nützt, Beispiele ohne eine Theorie aber nützlich sein können. Beides zusammen ist natürlich vorzuziehen.“ (Dolto 1995a, 8).

Im Laufe der letzten Jahre haben sich meine Beobachtungen, Erfahrungen und Erkenntnisse aus Theorie und Praxis zu neuen Themen verdichtet. Gleichzeitig blieben auch einzelne Kinder im Gedächtnis verankert – manchmal sind sie Ausdruck einer typischen, manchmal auch einer ganz besonderen Geschichte. Zum Teil habe ich im Rahmen von Fortbildungen von diesen Themen und von diesen Kindern berichtet; das Schreiben bildete aber noch eine andere Form der Verarbeitung und Kommunikation der praktischen Erfahrungen: Ich möchte den Prozess als zusätzliche Dezentrierung beschreiben.

Der Leitgedanke für die Annäherung an das Schreiben bildete das Buch des französischen Philosophen *Roland Barthes* „Fragmente einer Sprache der Liebe“ (1977). Was mich daran faszinierte, ist die Art und Weise, wie sich *Barthes* seinem Thema zugewandt hat. In seiner Beschreibung des Diskurses der Liebe spielen die „Figuren“ eine zentrale Rolle. Es handelt sich dabei um Redebuchstücke, in welchen sich Gelesenes, Gehörtes, Erlebtes wieder erkennen lässt. „Eine Figur ist dann zustande gekommen, wenn wenigstens einer sagen kann. „Wie wahr das ist! Diese Sprachszene kenne ich doch!“ (16). Zur Herausbildung dieser Figuren sind von *Barthes* Bruchstücke verschiedensten Ursprungs „montiert“ worden: Das was sich aus systematischer Lektüre, aus wiederholter Lektüre, aus Gelegenheitslektüre, aus der Unterhaltung mit Freunden und aus dem eigenen Leben ergeben hat. „Die Quellen (...) sind nicht die der Autorität, sondern die der Freundschaft: ich berufe mich nicht auf Garantien, ich gedenke, mit einer Art im Vorbeigehen erstatteten Grusses, lediglich dessen, was verführt, was überzeugt, was einen Augenblick lang die Wollust des Verstehens (des Verstandenwerdens?) geschenkt hat.“ (22)

Es gehört zu den Figuren von *Barthes*, dass sie im Kopf auftauchen ohne jede Ordnung, weshalb er zu ihrer Darstellung auch eine absolut bedeutungslose Gliederung gewählt hat, nämlich die des Alphabets.

Der Gedanke an die *Barthes*'schen Figuren und ihre „Nicht-Ordnung“ war eine wichtige Stütze beim Schreiben. Ich hatte verschiedene Themen im Kopf, zu denen ich etwas sagen und über die ich erzählen wollte. Diese Themen waren nicht geordnet, nicht klassifiziert, sondern es standen Störungsformen neben Spielgegenständen und Fallbeispiele neben streng theoretischen Überlegungen.

Auf dem Hintergrund des Gedankens der alphabetischen Ordnung konnte ich mich sozusagen von Text zu Text treiben lassen, wobei meist während des Schreibens ein neues Thema aufschien und sich manchmal auch zu einer Figur verdichtete.

Auch wenn nun die verschiedenen Texte ganz für sich stehen, gibt es doch ein gemeinsames Thema, welches die klinische Arbeit wesentlich verändert und damit den Inhalt dieses Buches bestimmt hat: Das Ernstnehmen des Kindes und damit die *Inhalte* von Handlung und Kommunikation.

Etwas überspitzt könnte man sagen: In den letzten Büchern habe ich die Frage behandelt, ob das Kind ein Funktions- oder ein Symbolspiel, einzelne Wörter oder Einwortsätze zeigte. In diesem Buch steht die Frage im Zentrum, welche Tätigkeiten es spielt und welches die ersten Wörter sind. Diese Verschiebung des thematischen Schwerpunktes lässt sich leicht erklären. Vor zwanzig Jahren ging es primär darum, eine Grundlage dafür zu erarbeiten, was bei einem nicht sprechenden (und nicht spielenden) Kind beobachtet werden kann, um zu entscheiden, ob es eine therapeutische Unterstützung braucht und wenn ja, welcher Art diese sein sollte. Auf dieser Basis konnten wir* viele klinische Erfahrungen sammeln, wurden dadurch aber auch vermehrt mit der nächsten Frage konfrontiert: Welche Möglichkeiten gibt es, ein Kind zu verstehen, welches Spiel und Sprache verweigert, sich also sozusagen der Förderung entzieht?

Gibt man sich nicht damit zufrieden, sein Problem als Ausdruck zentraler Läsionen oder Dysfunktionen zu betrachten, ist dies eine äußerst komplizierte Frage. Es sind hauptsächlich die Psychoanalytiker, welche sich mit den Ursprüngen von Verweigerung und Blockierung auseinandersetzen; sie tun dies aber im Wesentlichen über die Sprache und das Spiel sowie über die Zeichnung. Um die analytische Technik anzuwenden, muss das Kind also über entsprechende Fähigkeiten in der symbolischen Repräsentation verfügen. Es erstaunt deshalb nicht, dass Fallbeispiele von Kindern unter drei Jahren selten sind (Landreth 1996), und auch nur wenige Analytikerinnen mit Geistigbehinderten arbeiten. Die Probleme der kleinen Kinder werden hauptsächlich über die Beratung ihrer Bezugspersonen zu lösen versucht (bspw. von Aster, von Aster 2003, von Klitzing 2003).

Je mehr man sich jedoch direkt mit dem kleinen Kind auseinandersetzt, desto unbefriedigender ist dieser Ansatz. Denn was sich in 25 Jahren Arbeit mit kleinen Kindern am meisten verändert hat, ist die Art, wie ich dem Kind begegne:

* Wir: Das sind meine Kolleginnen und Freundinnen des Zentrums für kleine Kinder Suzanne Walpen, Dominique Bürki, Dorothee Ulrich und Franziska Kaiser. Aufgrund langjähriger Zusammenarbeit gehören dazu auch Lislott Ruf, Susanne Mathieu und Sylvia Sassenroth.

Da ist eine kleine Person, welche die Angebote der Bezugs- und Förderpersonen aus einem besonderen Grund nicht annehmen kann. Wenn man diesen besonderen Grund verstehen will, muss man alles, was die kleine Person tut, ernstnehmen. Dies ist das Thema dieses Buches.

Bedeutung geben und deuten

„Das Spiel ist die eigentliche ‚Sprache‘ des Kindes.“ (Zulliger 1952)

Die meisten Kinder, welche zu uns kommen, weil sie nicht sprechen, sind im funktionalen Tun verhaftet und zeigen noch keine symbolischen Handlungen. Dies heisst aber nicht, dass ihre Handlungen keinen Sinn haben: Jede Tätigkeit hat ihren Sinn, und deshalb gibt es auch kein „sinnloses Spiel“ - ebenso, wie es kein „Nichts-Tun“ gibt.

Viele Kinder interessieren sich bspw. für den Inhalt des Doktorkoffers, untersuchen das Funktionieren der einzelnen Instrumente, die Gefäße und die Verbandstoffe. Einige kleben ein Pflaster auf den Bauch der Puppe, dann eines auf den Bären. Andere kleben viele Pflaster auf verschiedene Körperteile einer Puppe. Dabei scheinen sie sich nur für das Aufreissen und Aufkleben der Pflaster zu interessieren, sind ganz auf die Tätigkeit konzentriert und können sich nicht *vorstellen*, dass die Puppe eine Leidende sei. Und doch ist es nicht zufällig, ob sie sich überhaupt für den Doktorkoffer interessieren, ob sie das Pflaster auf den Bauch der Puppe heften, ob sie verschiedene Körperteile derselben Puppe oder verschiedene Puppen an derselben Stelle verarzten.

Sobald ich diese Sinnhaftigkeit anerkenne, kann ich dem Tun auch eine Bedeutung geben - ganz einfach, indem ich es bezeichne. Ich sage also: „Ah, diese Puppe braucht ein Pflaster am Bauch“ und vielleicht frage ich „hat sie Bauchschmerzen?“. Oder ich beschreibe: „Die Puppe hat nicht nur am Bauch weh, sondern auch am Arm – oh, und an den Füßen – und sogar an den Händen? – die hat ja ganz viele Verletzungen!“. Oder ich kommentiere: „Ich verstehe, auch diese Puppe braucht ein Pflaster – die hat ein Bobo am Bein – puh, und auch der Bär hat Schmerzen am Bein! – und diese kleine Puppe auch noch!“.

Bedeutung geben als Grundlage der sprachlichen Interaktion

Indem ich seinen Tätigkeiten Bedeutung gebe, sage ich dem Kind, dass sein Tun sinnvoll ist und dass es deshalb mit mir teilbar, d.h. mitteilbar ist. Das Bedeutung-Geben bildet damit die Basis der sprachlichen Kommunikation.

„Winnicott erläuterte, wie wichtig es für Kinder ist, dass ihre Gefühle, ihre Absichten und ihre Körperteile benannt werden. Durch das Benennen, so erklärte er, wird das, was zuvor lediglich eine persönliche Phantasie war, zu etwas Gemeinsamem – und dadurch sozial akzeptabel.“ (Hopkins 1996, 22).

In der alltäglichen Interaktion ist das Bedeutung-Geben etwas ganz Natürliches. So erklärt die Mutter ihrem schreienden Säugling ganz selbstverständlich: „Ja, ich weiss, du hast Hunger; gleich bekommst du was zu trinken!“, oder sie fragt: „Hast du wieder Bauchschmerzen? Ich mach dir noch einen Tee“. Und wenn das Kind im Sandkasten Behälterspiele macht, wird sie dies ohne viel zu überlegen als „backe-backe Kuchen“ kommentieren. Dabei gibt es natürlich auch viele Ereignisse, bei denen sich der Kommentar nicht mit den Absichten des Kindes deckt. Sobald es verstehen und sprechen kann, wird es dies auch sofort mitteilen.

Leonie war 33 Monate alt und zeigte eine unauffällige Entwicklung; ich hatte sie zu einer „Abklärung“ in die Praxis eingeladen, um die Beobachtungsitems des Entwicklungsprofils zu normieren. Während des Spiels mit einem Stofftier reichte ich ihr einen Handspiegel. Sie schaute hinein, und ich fragte, wen sie sehe. Strahlend antwortete sie: „D‘ Leonie“. Spontan hielt sie dann den Spiegel dem Tier hin, und ich kommentierte an seiner Stelle: „Oh, ich bin dann schön!“. Nun legte sie den Spiegel über seine Augen, und ich rief an seiner Stelle: „Oh, jetzt sehe ich gerade nichts mehr!“. Nun schaute sie mich ernst an und erklärte: „Aber der kann Spiegel schauen“. Sie erklärte mir also, was sie sich vorstellte: dass das Tier den Spiegel selbst hielt (was es ja nicht kann) und sich darin be-trachtete.

Auch im therapeutischen Bereich gibt es viele Situationen, in denen wir den Tätigkeiten des Kindes ganz spontan eine Bedeutung geben. Häufig passt dies, doch es gibt auch viele Situationen, in denen das „einfach-so-Dahingesagte“ un-passend, verletzend ist.

Eine Kollegin erzählte von einem vierjährigen Mädchen, dessen Vater aufgrund eines schweren Unfalls invalid war und deshalb zuhause bleiben musste, während die Mutter arbeiten ging. Beide Eltern schienen unter dieser Situation sehr zu leiden. Die Kollegin sagte, dass das Kind chaotisch spielte und sie nicht wusste, wie sie dies verändern konnte. Dann zeigte sie eine Videosequenz vom Spiel mit dem Puppenhaus, in der das Kind eine Mann-Figur nahm und sie aus dem Haus bewegte. Die Kollegin kommentierte: „Ah, der Papa geht arbeiten“, worauf das Kind alle Figuren durcheinanderwarf.

Solche Kommentare sind nicht selten. Sie entstehen immer dann,

- wenn die Therapeutin vor allem mit sich selbst, d.h. mit der Frage beschäftigt ist: „Was muss ich tun?“,
- wenn man die Stille in der Interaktion mit dem nicht-sprechenden Kind durch Viel-Sprechen kompensiert,

- wenn man nicht *zum* Kind spricht, sondern ihm das Sprechen beibringen will, bspw. indem man eine bestimmte Technik anwendet.

Bedeutung geben als Ausdruck des Verstehens

Bedeutung geben hat vor allem mit Sorgfalt zu tun: sorgfältig mit den Handlungen und Gefühlen des Kindes, sorgfältig mit der Sprache umgehen. Es geht darum, immer wieder Distanz zu nehmen und zu überlegen: Was tut das Kind? Und warum tut es dies? Nach *Dolto* besteht die Funktion der Therapeutin vor allem darin, „eine Haltung des Zuhörens einzunehmen, so dass wir bei jedem Verhalten des Kindes uns nach dem darin liegenden Sinn fragen, selbst wenn wir ihn nicht gleich verstehen. Dadurch beobachten wir äusserst sorgfältig und können dann auf etwas reagieren, was wir aufgrund dieser Sorgfalt registriert haben.“ (1995a, 20).

Oft ist es für das Kind schon eine kleine Sensation, wenn jemand eine Frage bezüglich seines Tuns stellt – wie die kleine Episode zeigt, welche *Dietmut Niedecken* (1989) beschreibt. In der U-Bahn trifft sie zufällig ein ihr bekanntes geistig behindertes Mädchen mit seiner Erzieherin, welche sofort erzählt, dieses plansche ständig mit Wasser und überflute die Fussböden. „Das Mädchen sah mich bedeutungsvoll an und wiederholte „Wasser ausschütten!“ Zur Antwort sagte ich ihr: „Das müsste man wohl einmal verstehen, warum du immer alles überschwemmen musst!“ – Nie werde ich ihren Blick vergessen: Mit weit aufgerissenen Augen starrte sie mich wie erschrocken lange an, und sass für eine Weile ganz ruhig, fast starr; es war, als hätten meine Worte eine Saite zum Klingen gebracht, von der sie selbst nicht einmal wusste, geschweige denn ihre Umwelt; eine Saite, der sie nun staunend, ungläubig, voll Schrecken und Angst und auch Sehnsucht nachlauschte.“ (216).

Gerade in der Interaktion mit Kindern, welche sich nicht auf ein Spiel oder Gespräch einlassen können, ist es oft so, dass die Therapeutin primär mit sich und der Frage beschäftigt ist, was sie denn mit dem Kind tun könnte. Entsprechend gilt für viele Therapie- und Fördersituationen, was *Fritz Morgenthaler* für die Psychoanalyse beschreibt: „Es ist eine alte Weisheit psychoanalytischen Verfahrens, dass man als Analytiker dem Analysanden folgen soll; dass man den Spiegel seines Unbewussten darzustellen hat; dass der Analysand in die Lage kommt, von dem zu sprechen, was ihn bewegt und nicht der Analytiker von dem bewegt ist, was ihm einfällt.“ (1978, 45).