

LUDWIG-
MAXIMILIANS-
UNIVERSITÄT
MÜNCHEN

FAKULTÄT FÜR PSYCHOLOGIE UND PÄDAGOGIK
DEPARTMENT FÜR PÄDAGOGIK UND
REHABILITATION
LEHRSTUHL FÜR SPRACHHEILPÄDAGOGIK
FORSCHUNGSINSTITUT FÜR SPRACHTHERAPIE UND
REHABILITATION



Die pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten von Kindern mit Down-Syndrom

Drei Schulkinder im Fokus

Abschlussarbeit zur Erlangung des
Bachelor of Arts
im Fach Sprachtherapie
an der Ludwig-Maximilians-Universität München

vorgelegt von
Lucia Eiband

im
Juni 2013

Erschienen in der epub- Reihe
„Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie“
“Speech Language Therapy and Special Education”

Herausgegeben von Prof. Dr. M. Grohnfeldt und Dr. K. Reber

Erster Gutachter: Bettina Achhammer
Zweiter Gutachter: Hildegard Kaiser-Mantel

Abstract

Hintergrund:

Kinder mit Down-Syndrom haben meistens Störungen der Sprachentwicklung, wobei die verschiedenen sprachlichen Bereiche dabei unterschiedlich stark beeinträchtigt sind. Im Gegensatz zu Aussprache und Grammatik, zählen die pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten zu den relativen Stärken der Kinder (Aktas 2012; Miller 1999). Sie sind jedoch auch nicht altersgemäß entwickelt, wenn auch besser als bei Kindern mit anderen geistigen Behinderungen, zum Beispiel Fragilem-X-Syndrom oder Autismus-Spektrum-Störung.

Leider gibt es noch wenig Forschung, in welchen Bereichen der Pragmatik Kinder mit Down-Syndrom Stärken und Schwächen zeigen. Die existierenden Studien befassen sich zudem beinahe ausschließlich mit den pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten englischsprachiger Kinder. Diese vorhandene Literatur wurde in der Arbeit zusammengefasst.

Ziele:

Ziel war es, die pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten von drei deutschsprachigen Kindern im Schulalter (Alter: 9 bis 10 Jahre) zu ermitteln und zu überprüfen, ob sie Schwächen in denselben pragmatischen Bereichen haben, die in der Literatur bei englischsprachigen Kindern mit Down-Syndrom genannt werden. Folgende pragmatische Bereiche wurden untersucht: Kommunikationsorganisation (Gesprächsverhalten, Konversationsregeln, Reparaturen und Präsuppositionen) und Erzählfähigkeiten (Kohärenz, Kohäsion und sprachliche Fähigkeiten mit Verwendung von Gesten).

In dieser Studie wird die Hypothese aufgestellt, dass sich bei den drei deutschen Einzelfällen Schwächen in den gleichen Bereichen zeigen wie bei englischsprachigen Kindern – aber mit individuellen Unterschieden.

Methoden:

Um Daten über die pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen der drei Probanden zu gewinnen, wurden folgende Diagnostikverfahren verwendet:

- Die *CCC (Children-Communication-Checklist)*; Bishop 1998; Spreen-Rauscher 2003), ein Fragebogen, der von dem Lehrer und einem Elternteil unabhängig voneinander ausgefüllt wurde.
- Das *Pragmatische Profil* (Dewart & Summers 1995; Dohmen 2009), ein Interview mit

einem Elternteil über die kommunikativen Fähigkeiten des Kindes.

- Die informelle Analyse einer Bildergeschichte in Anlehnung an den Diagnosebogen zur Erzählfähigkeit von Schelten-Cornish (2008).

Ergebnisse:

Die gewonnenen Ergebnisse zu den Fähigkeiten in einzelnen pragmatischen Bereichen werden ausführlich für jedes Kind dargestellt. Bei allen Probanden zeigten sich leichte Auffälligkeiten in der Pragmatik, mit vielen Gemeinsamkeiten unter den Probanden aber auch Unterschieden in welchen Teilbereichen die Probleme auftraten.

Schlussfolgerung:

Die aufgestellte Hypothese konnte gestützt werden. Denn die Schwierigkeiten traten zum Teil in den gleichen pragmatisch-kommunikativen Bereichen auf wie bei den Kindern der englischsprachigen Literatur, aber jedes Kind hat seine eigenen Fähigkeiten und Einschränkungen in verschiedenen Bereichen. Mögliche Therapieziele und -methoden zur Verbesserung der pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten der Probanden werden vorgeschlagen.

Background:

Most children with Down syndrome display language disorders with varying deficits in different parts of language. In contrast to articulation and grammar, these children are relatively strong when it comes to pragmatic-communicative skills (Aktas 2012; Miller 1999). While these are not developed age-appropriately, children with Down syndrome are stronger in this area than children with other intellectual disabilities, for example Fragile X-syndrome or autism.

Unfortunately, there has not been a lot of research to date to indicate in which components of pragmatics children with Down syndrome show strengths and weaknesses. Furthermore, the few existing studies address pragmatic-communicative skills of almost exclusively English speaking probands. This paper summarizes the existing literature.

Objectives:

The aim of this study was to observe pragmatic-communicative skills of three German speaking children in school age (9 to 10 years) and to examine if these children display the same pragmatic weaknesses as described in the research of English speaking children with Down syndrome.

The following pragmatic components were investigated: organization of communication (conversation behaviour, rules of conversation, repairs and presuppositions) and narrative skills (coherence, cohesion and language abilities, including the use of gestures).

The hypothesis of this study is that the three German children show weaknesses in the same pragmatic components as the English speaking ones – however, with individual differences.

Methods:

Following diagnostic instruments were used to obtain data about the three probands' pragmatic-communicative competencies:

- The *CCC (Children-Communication-Checklist)* (Bishop 1998; Spreen-Rauscher 2003), a questionnaire which was filled out by the teacher and a parent independent of each other.
- *Pragmatisches Profil* (Dewart & Summers 1995; Dohmen 2009), an interview with the parents about the communicative skills of their child.
- The informal analysis of a picture story in following the *Diagnosebogen zur Erzählfähigkeit* from Schelten-Cornish (2008).

Results:

The collected data about the skills in each pragmatic component are described in detail for each child. All probands showed slight abnormalities in pragmatics, with many similarities between them, but there were also differences with regards to the component of pragmatics within which the

problems appeared.

Conclusion:

The hypothesis could be supported. While problems appeared partly in the same pragmatic-communicative components described in the studies with English speaking children, each child displayed its own skills and deficits within the examined components of pragmatics. Possible therapy aims and methods for improving the probands' pragmatic-communicative skills are suggested with to the study.

Inhaltsverzeichnis

1. Pragmatik und Down-Syndrom.....	1
2. Die physiologische Entwicklung der pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten.....	2
3. Die Entwicklung der Sprache und der pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten bei Down-Syndrom.....	11
3.1 Das Down-Syndrom.....	11
3.2 Sprachentwicklung bei Kindern mit Down-Syndrom.....	12
3.3 Die pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten bei Kindern und Erwachsenen mit Down-Syndrom.....	13
3.4 Einflüsse auf die pragmatisch-kommunikative Kompetenz bei Down-Syndrom.....	20
4. Fragestellung und Hypothese der Untersuchung.....	22
5. Methoden.....	24
5.1 Probanden.....	24
5.2 Angewandte Diagnostikverfahren.....	27
5.2.1 Das Pragmatische Profil (Dohmen 2009).....	27
5.2.2 Die Children´s Communication Checklist (Spreen-Rauscher 2003).....	29
5.2.3 Untersuchung der Erzählfähigkeit durch die Analyse einer Bildergeschichte in Anlehnung an Schelten-Cornish (2008).....	32
6. Ergebnisse.....	35
6.1 Ergebnisse aus dem Pragmatischen Profil (Dohmen 2009).....	35
6.1.1 Proband M.....	35
6.1.2 Proband T.....	37
6.1.3 Proband E.....	39
6.2 Ergebnisse aus der CCC (Spreen-Rauscher 2003).....	40
6.2.1 Proband M.....	40
6.2.2 Proband T.....	41
6.2.3 Proband E.....	42
6.3 Ergebnisse zur Erzählfähigkeit aus der Analyse der Bildergeschichte.....	43
6.3.1 Kohärenz.....	44
6.3.2 Kohäsion.....	49
6.3.3 Sprache und nonverbale Kommunikation in den Narrationen.....	51
6.3.4 Präsuppositionen.....	52
7. Diskussion.....	55
7.1 Pragmatisch-kommunikative Stärken und Schwächen der Probanden.....	55

7.2 Prüfung auf Übereinstimmung mit dem Forschungsstand: Kommunikationsorganisation.....	58
7.3 Prüfung auf Übereinstimmung mit dem Forschungsstand: Narrative Fähigkeiten.....	59
7.4 Vergleich der Ergebnisse mit anderen Störungsbildern.....	61
7.5 Methodenkritik.....	63
8. Fazit mit Vorschlägen zur sprachtherapeutischen Förderung der Probanden.....	65
Literaturverzeichnis.....	67
Anhang.....	76

Abkürzungsverzeichnis

ASS = Autismus-Spektrum-Störung

CCC = *Children's Communication Checklist* (Bishop 1998, übersetzt von Spreen-Rauscher 2003)

ICF = Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit
(Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information, DIMDI 2005)

MLU = Mean Length of Utterance (Mittlere Äußerungslänge)

SD = Standardabweichung

SSES = Spezifische Sprachentwicklungsstörung

PLI = Pragmatic Language Impairment

1. Pragmatik und Down-Syndrom

Pragmatik und Down-Syndrom – zwei Begriffe, die auf den ersten Blick wenig miteinander zu tun haben. Wenn über pragmatisch-kommunikative Störungen gesprochen wird, denkt man zuerst an Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung oder Pragmatic Language Impairment. Kindern mit Down-Syndrom gelingt oft die Kommunikation mit ihren Eltern, Freunden und anderen Personen verhältnismäßig gut, doch auch sie haben Schwierigkeiten zu lernen, wie sie Sprache zum Zwecke der Kommunikation verwenden können. Denn darum geht es bei dem Begriff Pragmatik, um den „Sprachgebrauch im Rahmen zielgerichteten Handelns in sozialen Situationen“ (Dannenbauer 2000, S. 159).

Die meisten Kinder mit Down-Syndrom haben eine Störung der Sprachentwicklung und werden oft über Jahre hinweg von Logopäden oder Sprachtherapeuten begleitet. Daher ist auch das Forschungsinteresse an der Sprachentwicklung recht hoch. Es konnte ein typisches sprachliches Profil ausgemacht werden, obwohl es große individuelle Unterschiede zwischen den Kindern gibt. Lautbildung und Verständlichkeit, Morphologie und Syntax sowie das Sprachgedächtnis sind recht schwache Bereiche. Dagegen sind Wortschatz, die Verwendung von Gesten und auch die Pragmatik relative Stärken (Aktas 2012).

Um in der sprachtherapeutischen Diagnostik sensibler mögliche Beeinträchtigungen in den pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten zu erkennen, ist es wichtig zu wissen, welche pragmatischen Bereiche häufiger und schwerer gestört sind. Dazu gibt es noch kaum wissenschaftliche Forschung. Es existieren einige, vor allem ältere Studien mit englischsprachigen Probanden, aber nach Kenntnis der Verfasserin nichts über die pragmatisch-kommunikative Entwicklung von deutschsprachigen Kindern mit Down-Syndrom.

Diese qualitativ-empirische Studie stellt die pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen von drei Einzelfällen vor und vergleicht die Auffälligkeiten mit der vorhandenen Literatur über englischsprachige Kinder. Ausgewählt wurden drei monolinguale Schulkinder von 9;3 bis 10;6 Jahre mit Muttersprache Deutsch. Die Arbeit ist in einen theoretischen und einen empirischen Teil gegliedert. Zu Beginn wird der Begriff Pragmatik definiert und die physiologische Entwicklung der pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten beschrieben. Nachdem der Leser einen Überblick über das Down-Syndrom und dessen Auswirkungen auf den Spracherwerb erhalten hat, wird das heutige Wissen über die pragmatisch-kommunikativen Besonderheiten von Kindern mit Down-Syndrom zusammengefasst. Damit ist die Grundlage für den empirischen Teil gelegt.

Nun folgen Fragestellungen und Hypothese der Untersuchung, Methoden, Ergebnisse und

schließlich die Diskussion dieser. Die Arbeit wird von einem Fazit und den sich daraus ergebenden Implikationen für die Sprachtherapie abgerundet.

2. Die physiologische Entwicklung der pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten

Das Wissensgebiet der Pragmatik untersucht den „Sprachgebrauch im Rahmen zielgerichteten Handelns in sozialen Situationen“ (Dannenbauer 2000, S. 159). Es geht darum, wie die Menschen Sprache gebrauchen, um zu handeln. Austin (1972) bezeichnet seinen Buchtitel treffend: „How to do things with words“.

Die genauen Inhalte der Pragmatik sind nicht klar umgrenzt. Mehrerer Disziplinen beschäftigen sich mit diesem Gebiet, zum Beispiel die Linguistik, Psychologie, Kommunikationswissenschaft, Psycho- und Neurolinguistik. Dadurch gibt es eine Vielzahl von Theorien, die innerhalb dieser Arbeit aber nicht vorgestellt werden können. Dieser theoretische und begriffliche Pluralismus erschwert auch die Forschung über die Entwicklung der pragmatischen Fähigkeiten (Dohmen 2009). Selbst eine einheitliche, von allen akzeptierte Definition fehlt. Pafel (2002) schlägt Folgende vor:

„Die Pragmatik befasst sich allgemein mit der Tatsache, dass Sätze von Personen mit Überzeugungen, Wünschen und Absichten in konkreten Situationen geäußert werden, an andere Personen mit Überzeugungen, Wünschen und Absichten gerichtet sind und in Zusammenhang stehen mit bereits erfolgten und sich anschließenden Äußerungen. Genauer gehören zur Pragmatik:

- die Aspekte der Interpretation von sprachlichen Äußerungen, die vom Kontext der Äußerung abhängen,
- die kommunikativen Funktionen, die sprachliche Äußerungen haben, sowie
- strukturelle Aspekte von Texten und Gesprächen“ (Pafel 2002, S. 208).

Perkins (2007) bezieht auch die nonverbalen Aspekte der Pragmatik mit ein: „Thus we might define pragmatics generally as (the study of) the use of linguistic and non-linguistic capacities for the purpose of communication“ (Perkins 2007, S. 10). Der Begriff Pragmatik ist also unterschiedlich weit zu fassen. In der engen Sichtweise werden in verschiedenen Theorien

linguistisch-pragmatische Phänomene beschrieben. Die weite Sichtweise umfasst die kognitiven, emotionalen, sozialen, sensorischen und linguistischen Fähigkeiten, die zur Kommunikation nötig sind (McTear & Conti-Ramsden (1992).

In dieser Arbeit wird von pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten gesprochen. Dieser Begriff soll nach Kannengieser (2000) betonen, dass das Ziel der Pragmatik, das heißt der Nutzen vom sprachlichen Handeln, die Kommunikation ist. Pragmatisch-kommunikative Kompetenzen sind also solche Fähigkeiten, „die dem Vollzug von sprachlichen Handlungen sowie der Initiierung, Aufrechterhaltung und dem Gelingen von Kommunikation dienen“ (Kannengieser 2000, S. 270). Er schließt dadurch nicht nur die linguistischen, sondern auch nonverbale Aspekte von Kommunikation ein.

Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten werden über eine sehr lange Altersspanne erworben, angefangen mit der frühen, präverbalen Kommunikation bis ins Erwachsenenalter. Selbst im Erwachsenenalter können sich diese Kompetenzen weiterentwickeln, beispielsweise durch das Erlernen von Gesprächsführung oder das Halten von Reden (Kannengieser 2000).

Deutschsprachige Zusammenfassungen über die physiologische pragmatisch-kommunikative Entwicklung findet man zum Beispiel in Kannengieser (2009) und Dohmen (2009), wobei sich die Angaben hauptsächlich auf Literatur aus dem anglo-amerikanischen Raum beziehen und eine lückenlose Darstellung des Erwerbs noch nicht möglich ist. Auf Grundlage der Zusammenfassung von Dohmen (2009) wird im Folgenden die Entwicklung der einzelnen pragmatischen Kompetenzen knapp geschildert – nicht in Erwerbsreihenfolge –, und nur auf Fähigkeiten genauer eingegangen, die für diese Arbeit besonders relevant sind. Das sind die Bereiche Organisation und Aufrechterhaltung einer Interaktion oder Konversation, Präsupposition, Reparaturen und Erzählen.

a) Aufmerksamkeit lenken und schenken

Als Grundlage für jede Interaktion ist die gegenseitige Aufmerksamkeit von Kind und Kommunikationspartner. Man unterscheidet zwischen der dyadisch geteilten Aufmerksamkeit, die sich auf zwei Personen beschränkt, und der triadisch geteilten Aufmerksamkeit, wo ein externer Referent im gemeinsamen Interesse der Beteiligten liegt. Bei dieser zweiten Form der Aufmerksamkeit ist der trianguläre Blickkontakt wichtig ist (Dohmen 2009). In den ersten Lebenswochen können Babys auf die Aufmerksamkeit von Bezugspersonen mit Lächeln oder Gucken reagieren (Butterworth 2001; Trevarthen & Aitken 2001). Im Verlauf des ersten Lebensjahres können sie mehr und mehr intentional Aufmerksamkeit und Interesse signalisieren und ab dem 9. Monat beginnen sie dyadisch und triadisch geteilte Aufmerksamkeit zu initiieren,

was mit ca. 15-18 Monaten sicher gelingt. Etwa ab dem 11. Monat können Kinder die Zeigegeste verstehen und einsetzen (Dewart & Summers 1995; Butterworth 2001; Dohmen 2009; Westby 1998; Zollinger 1999).

b) Ausdruck von Aufforderungen

Ab ca. 9 Monaten können Kinder Aufforderungen präverbal ausdrücken. Bis zum 24. Monat lernen sie verschiedene Aufforderungstypen zunehmend sprachlich auszudrücken, beispielsweise das Einfordern von Objekten, Aufforderung zur Handlung oder das Einfordern von Hilfe oder Informationen (Dewart & Summers 1995; Ninio & Snow 1996; Westby 1998; Zollinger 1999). Mit 3 Jahren können sie schon recht kompetent auffordern (Dohmen 2009).

c) Ausdruck und Reaktion auf Widerspruch

Ende des ersten Lebensjahres können Kinder Widerspruch auf ihre Wünsche verstehen und präverbal ausdrücken, ab 18-24 Monaten auch verbal mit „nein“ und „nicht“ (Buckley 2003; Dewart & Summers 1995; Wells 1985; Westby 1998; Zollinger 1999). Verhandeln beginnen sie mit etwa 4 Jahren, ab 7 Jahren können sie recht kompetent debattieren und argumentieren, was sich aber noch weiter verbessert (Dewart & Summers 1995; Dohmen 2009).

d) Grüßen

Kinder grüßen und verabschieden nonverbal durch Gesten und Vokalisationen ab ca. 9-18 Monaten (Dewart & Summers 1995; Westby 1998), bis zum Ende des zweiten Lebensjahres auch verbal (Wells 1985; Dohmen 2009).

e) Ausdruck von Emotionen

Während in den ersten Lebenswochen der mimische Ausdruck von Emotionen noch spontan ist, zeigen Kinder ab dem 3. Monat Grundemotionen auch kontextangemessen in Interaktionen (Murray & Trevarthen 1985; Lock 2001). Das verbale Benennen von Gefühlen beginnt ab dem 18. Monat (Zollinger 1999) und wird weiter ausdifferenziert, bis Kinder ab dem 7. Lebensjahr zunehmend die eigenen Gefühle und die Gefühle anderer beschreiben können (Dewart & Summers 1995; Dohmen 2009).

f) Ausdruck von Humor und Reaktion mit Vergnügen

Erste Formen von verbalem Humor sind Wortverdrehungen, Phantasiewörter und falsche Namen

(Hauser 2005). Zwischen 2 und 7 Jahren finden sie Gefallen an konzeptionellen Unvereinbarkeiten, Cartoons und Situationskomik und beginnen Scherzfragen und Wortspiele zu produzieren (McGhee 1979; Götz 2003). Witze erzählen sie ab dem Vorschulalter, ohne sie aber vollständig verstanden zu haben, denn wichtiger ist das gemeinsame Lachen (Dewart & Summers 1995; Hauser 2005). Kompliziertere Witze können erst ab der Grundschule verstanden werden und einen Witz mit Pointe zu erzählen, gelingt erst in der 4. Klasse (Dohmen 2009; Hauser 2005).

g) Reaktion auf direkte und indirekte Aufforderungen

Auf direkte Aufforderungen und Fragen reagieren Kinder zwischen 9 und 18 Monaten mit einer Handlung, danach können sie Fragen auch verbal in kurzen Äußerungen beantworten, reagieren aber hauptsächlich noch mit Handlungen (Dewart & Summers 1995). Einfache indirekte Aufforderungen, zum Beispiel *Kannst du mir den Ball geben?* werden ab 2-4 Jahren verstanden, komplexere indirekte Aufforderungen in unbekanntem Situationen erst ab 5-6 Jahren (Bucciarelli et al. 2003; Dohmen 2009; Elrod 1987).

h) Reaktion auf Idiome (Redewendungen) und Ironie

Ab dem Alter von 5-6 Jahren beginnt frühestens das Verständnis von Idiomen, welches in den folgenden Lebensjahren ausdifferenziert wird (Spector 1996; Kerbel & Grunwell 1998).

Zwischen ironisch gemeinten und wörtlichen Bedeutungen zu unterscheiden lernen Kinder erst mit 6-8 Jahren (Andrews et al. 1986), das Verständnis von Ironie beginnt ebenfalls mit 6 Jahren, zieht sich allerdings bis zum Alter von 12 Jahren (Capelli et al. 1990; Demorest et al. 1984; Dohmen 2009; Winner & Leekam 1991).

i) Benennen und Kommentieren

Ab dem 9. Monat beginnt ein Kind, Dinge präsymbolisch zu benennen durch zum Beispiel das Nachahmen des Geräusches, mit den ersten Worten mit etwa 12 Monaten dann auch symbolisch (Bloom & Lahey 1978). Auch Kommentieren, also das Ausdrücken der Meinung zu bestimmten Gegenständen oder Ereignissen, geschieht zuerst präverbal, bis ab 18 Monaten auch Ein- und Mehrwortäußerungen verwendet werden (Dewart & Summers 1995; Westby 1998). Das eigene Spiel wird ab 30 Monaten kommentiert (Buckley 2003; Dohmen 2009).

j) Organisation und Aufrechterhaltung einer Interaktion oder Konversation

Für eine gelungene Interaktion oder Konversation muss das Kind verschiedene Fähigkeiten

erlernen, zum Beispiel den Sprecherwechsel (*Turn-Taking*) und die Einführung und Weiterführung von neuen Themen. Zum Initiieren einer Konversation benötigt es Motivation und die Aufmerksamkeit einer anderen Person. Um ein neues Thema einzuführen, muss der Hörer ausreichend Informationen bekommen. Ein Thema wird weiterentwickelt, indem neue, relevante Informationen zum selben Thema hinzugefügt werden. Ein Themenwechsel muss so durchgeführt werden, dass er sozial akzeptiert ist (Dohmen 2009). Eine Interaktion wird scheinbar wie von selbst, zum Beispiel durch eine Schlussequenz beendet (Levinson 1994).

Gleichzeitiges Sprechen wird vermieden, was eine allgemein akzeptierte Konvention ist. Es entstehen nur minimale Überlappungen oder Pausen zwischen den Sprechern. Hierfür muss ein Kind lernen, die prosodischen, linguistischen und nonverbalen Hinweise zu erkennen, wann ein Redebeitrag zu Ende ist (Nofsinger 1991). Die Redebeiträge sind unterschiedlich lang, denn der Sprecher darf zum Beispiel bei Erzählungen länger das Rederecht behalten, was man als erweiterten Redebeitrag bezeichnet (Sacks et al. 1974; Dohmen 2009).

Im ersten halben bis dreiviertel Lebensjahr hat das Kind noch keine kommunikative Kompetenz, aber die Eltern geben früh eine dialogische Struktur vor, sodass ein *Turn-Taking* entsteht (Kannengieser 2009). Zunächst können Kinder nur auf Äußerungen reagieren. Mit etwa 8-9 Monaten können sie auch Interaktionen präverbal initiieren, also zum Beispiel die Aufmerksamkeit auf ein Objekt lenken und somit ein Thema einführen, und die Interaktion durch weggucken beenden (Butterworth 2001; Dewart & Summers 1995; Ninio & Snow 1996).

Der verbale Sprecherwechsel entwickelt sich ab dem 18. Monat, wo Kinder beginnen, sprachlich auf Äußerungen der Bezugspersonen zu reagieren (Dewart & Summers 1995). Ab jetzt können sie auch Konversationen durch den Einsatz des Vokativs (*Mama!*) initiieren. Das Thema kann nur über zwei Redebeiträge pro Sprecher aufrechterhalten werden, wobei das *Turn-Taking* schon recht sicher beherrscht wird (Klann-Delius & Hofmeister 1997). Nach Kannengieser (2009) verfügt erst ein 30 Monate altes Kind über ausgereifte Fähigkeiten im Sprecherwechsel.

Ab ca. 3 Jahren formen sich die dialogischen Fähigkeiten weiter aus, denn das Kind entwickelt weitere verbale Strategien zur Initiierung und Aufrechterhaltung von Gesprächen (Schrey-Dern 2006). Das Kind kann nun häufiger die eigene Äußerung auf vorangehende beziehen, wodurch die Dialoge über dasselbe Thema länger werden (Kannengieser 2009). Konversationen können spätestens ab 3;6 Jahren auch ohne Hilfestellungen des Gesprächspartners aufrechterhalten werden (Dohmen 2009; Keenan 1979; Klecan-Aker & Swank 1988). Fünfjährigen ist es möglich, auch mit fremden Personen ein Gespräch über verschiedene Themen zu führen (Buckley 2003), wobei ein Thema über 5 Äußerungen aufrechterhalten wird, während Erwachsene einem Thema

durchschnittlich 11 Äußerungen widmen (Brinton & Fujiki 1989).

Manchmal tritt die Situationen auf, dass sich ein Sprecher im Nachhinein an einem Gespräch beteiligen möchte. Die Regeln dazu beginnen Kinder ab 4 Jahren zu lernen, fallen ihnen jedoch noch schwer (Dewart & Summers 1995; Dohmen 2009).

k) Reparaturen und klärende Nachfragen im Gespräch

Aufgetretene Probleme in einer Interaktion oder Konversation sollten durch eine „Reparatur“ gelöst werden. Der Sprecher selbst (Selbstreparatur) oder der Hörer (Fremdreparatur) können versuchen, das Gespräch zu reparieren, initiiert entweder durch den Sprecher (selbstinitiiert) oder den Zuhörer (fremdinitiiert). Dadurch entstehen vier Typen von Reparaturen (Levinson 1994). Um eine Reparatur in Gang zu setzen ist es nötig zu erkennen, „dass ein Problem vorliegt, welche Ursache diesem zugrunde liegt, wie die Konversation repariert werden kann, ob die Reparatur erfolgreich war“ (Dohmen 2009, S. 38).

In den ersten zwei Lebensjahren lassen Kinder entstandene Missverständnisse in der Interaktion einfach stehen. Erst ab ca. 20-24 Monaten können sie auf Nachfrage der Bezugsperson ihre eigene Äußerung wiederholen, ab spätestens 36 Monaten verändern sie ihre Äußerung formal (Gallagher 1977; Yont et al. 2000; Dohmen 2009). Da das Kind im Alter von 24-30 Monaten die vollständige Gesprächssequenz erwirbt, das heißt eine Reaktion auf seine Äußerung erwartet, wiederholen sie jetzt auch selbstinitiiert ihre kommunikativen Absichten, wenn keine Reaktion erfolgt (Zollinger 1999; Andresen 2005; Schrey-Dern 2006). Es wurden aber auch schon ab 9 Monaten Wiederholungen der eigenen Äußerung beobachtet (Brinton & Fujiki 1989; McTear 1985).

Wenn sie etwas nicht verstanden haben, beginnen sie mit 2-3 Jahren nachzufragen, allerdings noch viel seltener als in den folgenden Jahren (Pan & Snow 1999). Auch Schulkinder fragen noch nicht oft und spezifisch genug nach (Markman 1977 & 1981; Pan & Snow 1999; Ironsmith & Whitehurst 1978).

Mit 5 Jahren machen die Kinder meistens nur den Hörer für die Probleme in der Kommunikation verantwortlich. Die tatsächliche Ursache des Kommunikationsproblems können Kinder ab 7-8 Jahren erkennen und dadurch ihre Äußerung erfolgreich reparieren (Robinson & Robinson 1977; Andersen-Wood & Smith 1997; Dewart & Summers 1995; Dohmen 2009).

l) Präsuppositionen (vorausgesetzter gemeinsamer Wissenshintergrund)

Um die Informationen adäquat an den Zuhörer anzupassen, muss ein Sprecher die Präsupposition, also den vorausgesetzten gemeinsamen Wissenshintergrund, einschätzen können. Er

muss wissen, welche Informationen der Hörer zum Verständnis einer Äußerung zur Verfügung hat. Man muss dafür die Perspektive des Gesprächspartners übernehmen können (Anderson-Wood & Smith 1997). Auf Basis dieses gemeinsamen Wissenshintergrunds werden nur relevante Informationen ausgetauscht, nichts was der Hörer schon weiß und auch nicht zu wenige Informationen (Meibauer 2001; Dohmen 2009).

Kleine Kinder haben damit noch Schwierigkeiten, denn sie setzen fälschlicherweise einen gemeinsamen Wissenshintergrund voraus (Kannengieser 2009). Sie unterscheiden zwar mit 2 Jahren im Kommunikationsstil, ob sie mit Erwachsenen oder jüngeren Geschwistern kommunizieren (Dunn & Kendrick 1982), aber erst ab etwa 4 Jahren entwickeln sie eine *Theory of Mind*. Dieser Begriff wird für die Fähigkeit verwendet, „sich in andere hineinzusetzen, um deren Wahrnehmungen, Gedanken und Absichten zu verstehen“ (Förstl 2012, S. 4). Kinder ab 4 Jahren verstehen also, dass andere Personen eigene Überzeugungen und Emotionen haben (Pillow 1999; Wellman et al. 2001). Dadurch können sie jetzt allmählich ihre Äußerungen so verändern, dass sie den kommunikativen Bedürfnissen des Hörers und den Höflichkeitskonventionen entsprechen, was aber erst mit etwa 9 Jahren vollständig gelingt (Dewart & Summers 1995; Lloyd et al. 1995; McTear & Conti-Ramsden 1992). Erst jetzt ist es möglich, „ein Gesprächsthema mehr oder weniger vollständig aus der Perspektive des Gegenübers zu verfolgen und auf dessen Beiträge unter Einbeziehung seiner Sicht einzugehen“ (Kannengieser 2009, S. 273). So ist eine empathische Gesprächsführung möglich, durch welche die Kommunikation auch mit Fremden gelingt, denn Fremde verfügen über weniger Hintergrundinformationen als Bezugspersonen.

m) Erzählen

Erzählen ist eine wichtige Teilfähigkeit der Pragmatik, weil man erst durch Erzählen anderen zusammenhängende Informationen übermitteln kann. Im Alltag ist Erzählen allgegenwärtig. Viele Äußerungen der Kinder bestehen aus eigenen Erlebnissen und Berichten über Ereignisse (Botting 2002).

Die Produktion eines Textes stellt hohe Ansprüche an die kognitiven, pragmatischen und sprachlichen Fähigkeiten, weil das Kind zuerst die Geschichte kognitiv erfassen und strukturieren, und dann sprachlich so umsetzen muss, dass sie inhaltlich und grammatikalisch zusammenhängt und den Wissensstand des Zuhörers miteinbezieht (Dohmen 2009). Dies erfordert kognitive Fähigkeiten wie Aufmerksamkeit, Gedächtnisleistungen und die *Theory of Mind* (Perkins 2007).

Um den inhaltlichen und grammatikalischen Zusammenhang einer Narration zu beschreiben, gibt es unterschiedliche Fachbegriffe. Hier werden die Begriffe Kohärenz und Kohäsion wie bei

Schelten-Cornish (2008) verwendet, wobei Kohärenz den logischen Zusammenhang des Inhalts bezeichnet, während Kohäsion den grammatikalischen Zusammenhang beschreibt, der durch verschiedene Mittel wie Konjunktionen, Pronomen oder Ellipsen erreicht wird.

Das Kind beginnt Erlebnisse und erste Geschichten zu erzählen, wenn es sich von der gegenwärtigen Situation loslösen kann und über Vergangenes und Zukünftiges reden kann, was nach Andersen (2005) ab 4 Jahren möglich ist. Andere Autoren gehen davon aus, dass Kinder bereits ab 3 Jahren über persönliche Ereignisse informieren und einfache Geschichten erzählen, die aber kurz und unzusammenhängend sind (Meng 1991; Dewart & Summers 1995; Buckley 2003). Nun beginnt der Erwerb narrativer Fähigkeiten, der sich aber noch über das Schulalter zieht (Meibauer 2001).

Die Kohäsion ist im Vorschulalter soweit entwickelt, dass einfache und kurze Geschichten sinngemäß in richtiger Reihenfolge nacherzählt werden können (Kannengieser 2009). Mit ca. 3;6 Jahren beginnt das Kind linguistische Mittel zur Kohäsion einzusetzen (Ryder & Leinonen 2003). Bis zum Alter von 9-12 Jahren differenziert sich diese Fähigkeit langsam weiter aus (Karmiloff-Smith 1985; Bamberg 1987).

Um eine Erzählung verständlich zu machen, ist es nötig, die Präsuppositionen zu kennen und so dem Hörer relevante und notwendige Informationen zu geben. In Ansätzen gelingt dies Kindern bereits mit 4-5 Jahren, ausgereift ist diese Fähigkeit mit ca. 9 Jahren (Anderson-Wood & Smith 1997; Boueke et al. 1995).

Die physiologische Entwicklung des Erzählens wurde in verschiedene Schritte eingeteilt. Tabelle 1 zeigt die Entwicklungsstufen des Erzählens von Schelten-Cornish (2008), aufbauend auf Veröffentlichungen von Larson & McKinley (1995), Hutson-Nechkash (1990) und Gilmore et al. (1999).

Das Instruieren eines Spiels oder eines anderen Ablaufs benötigt ähnliche Fähigkeiten wie das Erzählen. Denn die einzelnen Informationen müssen in richtiger Reihenfolge und zusammenhängend dem Gegenüber vermittelt werden (Dohmen 2009). Kinder beginnen ab dem 4. bis 6. Lebensjahr Gleichaltrige zu instruieren, jedoch können sie insbesondere komplexere Abläufe erst ab 8 Jahren nachvollziehbar schildern (Dewart & Summers 1995; Anderson-Wood & Smith 1997). Ab diesem Alter reifen die Fähigkeiten im Instruieren noch weiter aus.

Stufe	Merkmal	Alter	Beispiel
0 Vor- Stufe	Thematisch klar zugeordnet, aber ohne Weiterentwicklung, isolierte Beschreibungen, „Häufungen“	Ca. ab 2 Jahren	Tierpark Papa Auto kaputt
1	Kein echter Gebrauch der Teile einer Geschichte*. Die Kinder benennen, beschreiben: Geschehnisse, Aktionen, Sachen. Kein zentrales Thema.	Ab ca. 2-3 Jahre	Da bauen sie ein Haus. Da legen sie Dächer drauf. Fenster ... Türen... Holz malen. Ein Mädchen, ein Jägerstand. Ich kletterte immer hoch.
2	Zentrales Thema, kann einzelne erkennbare Geschichtenteile enthalten, noch ohne klare Weiterentwicklung	3-4 Jahre	Heute war ich im Auto mit Mama. Wir sind ins Geschäft gegangen. Dann haben wir Eis gekauft. Dann sind wir in die Bank gegangen.
3	Kurze aber vollständige Geschichte mit verursachendem Geschehen (kann Problem sein), Lösungsversuch und Ergebnis; logische Weiterentwicklung sowie auch meistens Nebensätze mit Konjunktionen wie: weil, dass, bis usw.	5-7 Jahre	Georgs Katze konnte aus einem großen Ahornbaum nicht runter, weil der so hoch war. Sein Vater holte eine Leiter. Er kletterte hoch und holte die Katze.
4	Wie 3, mit einem zusätzlichen Teil der Geschichte	5-7 Jahre	Wie 3 + „Sie hatte ganz viel Angst.“ (Interne Reaktion)
5	Wie 4, mit einem zusätzlichen Teil der Geschichte	5-7 Jahre	Wie 4 + „Jetzt muss sie immer im Haus bleiben.“ (Abschluss)
6	6 Geschichtenteile oder mehr	Ab Schulalter	Wie 5 + zum Beispiel Einleitung: „Gestern war Georg lange im Garten.“

Tabelle 1: Entwicklungsstufen des Erzählens (Schelten-Cornish 2008, S. 15)

* Teile einer Geschichte: einleitende Kulisse, verursachendes Geschehen, Plan, Lösungsversuch, interne Reaktion, Ergebnis der Aktion, Abschluss (Schelten-Cornish 2008, S. 12)

n) Metasprachliche und metakommunikativen Fähigkeiten

Die Fähigkeit, über Sprache und seine eigene Kommunikation nachzudenken und zu reflektieren wird etwa mit etwa 4 bis 6 Jahren erworben. Das zeigt sich in der Weiterentwicklung des Rollenspiels und in nun verwendeten Begriffen wie *sagen*, *Wörter* oder *verstehen* (Andresen 2005; Wilgermeir 2001).

3. Die Entwicklung der Sprache und der pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten bei Down-Syndrom

3.1 Das Down-Syndrom

Das Down-Syndrom ist das häufigste genetische Syndrom. Erstmals wurde es von dem britischen Arzt John Langdon Down beschrieben, nach dem es benannt wurde. Alternativ wird auch der Begriff Trisomie 21 verwendet, der auf die genetische Ursache hindeutet. Denn bei diesem Syndrom ist das Chromosom 21 durch eine Fehlverteilung während der Reifeteilung der Keimzellen dreimal vorhanden. Obwohl dieses Chromosom zu den kleinsten gehört, hat diese Genommutation weitreichende Folgen für die Entwicklung des Kindes. Dabei haben die Kinder viele Charakteristika gemeinsam, jedoch mit individuellen Ausprägungen (Wilken 2008; Aktas 2012).

Die Menschen mit Down-Syndrom werden selbst von Laien an ihrem typischen Aussehen erkannt, vor allem das Gesicht ist anatomisch verändert. Auch Organe sind häufig fehlgebildet, zum Beispiel hat etwa die Hälfte der Kinder einen Herzfehler. Ebenso häufig sind leichte bis mittelgradige Hörminderungen (Wilken 2008; Aktas 2012).

Ein Hauptsymptom ist die Intelligenzminderung, die unterschiedlich stark ausgeprägt ist. Durchschnittlich kann man bei Down-Syndrom von einem IQ-Wert von 50 ausgehen, wobei die Werte einzelner Menschen auch zwischen 20 und 100 variieren (Dittmann 2004). Neben des kognitiven Defizits haben die Menschen in der Regel auch eine Wahrnehmungsstörung. Häufig können sie dabei visuelle Informationen besser als auditive Informationen verarbeiten und im Gedächtnis behalten (Silverstein et al. 1982).

Die Kinder haben Schwierigkeiten mit abstrakten Inhalten, Konzeptbildung und Problemlösung sowie mit dem Transfer von Gelerntem. Sie benötigen sehr viele Wiederholungen und strukturierte Lernsituationen, um etwas Neues zu lernen (Aktas 2012).

Den Kindern mit Down-Syndrom werden typische Charaktereigenschaften zugeschrieben, die aber nicht auf alle Kinder generalisierbar sind. Jedes Individuum entwickelt seine eigene Persönlichkeit. Tendenziell sind die Kinder fröhlich und emotional, sie interessieren sich für andere Menschen, sind aber dickköpfig und weichen Anstrengungen aus, besonders wenn die Anforderungen an sie zu hoch werden (Sterling & Warren 2008).

3.2 Sprachentwicklung bei Kindern mit Down-Syndrom

In Anbetracht der vielen Faktoren, die den Spracherwerb von Kindern mit Down-Syndrom behindern, ist es erstaunlich, dass die allermeisten Kinder zur Lautsprache kommen (Rondal 1994). Denn es stehen ihnen viele Hindernisse im Weg, die ihre Sprachentwicklung erschweren und begrenzen. Oft beginnen die Kinder später zu sprechen und benötigen mehr Zeit. Trotz der großen Heterogenität in der Sprachentwicklung ist ein typisches kommunikatives und sprachliches Profil erkennbar. Das Sprachverständnis ist deutlich besser als die Sprachproduktion. Lautbildung und Verständlichkeit, Morphologie und Syntax sowie das Sprachgedächtnis sind schwache Bereiche. Dagegen sind Wortschatz, die Verwendung von Gesten und schließlich die Pragmatik relative Stärken (Aktas 2012).

Mit zunehmendem Alter bleibt die Sprachentwicklung – vor allem die Sprachproduktion – immer weiter hinter der allgemeinen kognitiven Entwicklung zurück. Erst im Jugend- und Erwachsenenalter können zumindest einige sprachliche Bereiche wie der rezeptive Wortschatz wieder aufgeholt werden (Miller 1988).

Die phonetisch-phonologische Entwicklung ist bei vielen Kindern erschwert. Die Gründe hierfür sind beispielsweise organische Veränderungen wie eine große Zunge, Hypotonie der orofazialen Muskulatur sowie auditive Wahrnehmungsstörungen (Aktas 2012; Lott 1992; Rondal 1994; Wilken 2008). Die Verständlichkeit nimmt oft mit steigender Äußerungslänge ab (Wilken 2008). Auch der Wortschatz entwickelt sich häufig verzögert und bleibt im Allgemeinen reduziert, vor allem bei abstrakten Wörtern (Aktas 2012; Rondal 1996). Sehr große Schwierigkeiten bereitet den Kindern Morphologie und Syntax. Zweiwortsätze treten durchschnittlich mit etwa 37 Monaten auf, mit der großen Spannweite von 25 bis 52 Monaten (Oliver & Buckley 1994). Die grammatikalische Komplexität steigt allerdings auch noch in der Jugendzeit weiter langsam an. Es bleibt aber meistens bei kurzen Äußerungen mit limitierter morphologisch-syntaktischer Ausgestaltung, weil zum Beispiel wenig Funktionswörter verwendet werden oder Verben falsch konjugiert werden (Rondal 1994). Die rezeptiven Fähigkeiten liegen deutlich über den expressiven (Wilken 2008).

3.3 Die pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten bei Kindern und Erwachsenen mit Down-Syndrom

Im Gegensatz zur Aussprache und Grammatik gelten die pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten als eine relative Stärke bei Down-Syndrom. Leider gibt es so gut wie keine Studie zu den pragmatischen Fähigkeiten von deutschsprachigen Kindern mit Down-Syndrom. Daher stützt sich die nun folgende Zusammenfassung auf Literatur aus dem anglo-amerikanischen Raum. Aus der begrenzten Literatur, die überwiegend aus Studien mit wenig Probanden besteht, kann auch kein Zeitverlauf der pragmatisch-kommunikativen Entwicklung beschrieben; es können nur mehr oder weniger gestörte Bereiche herausgefiltert werden.

Nachdem kurz die präverbale kommunikative Entwicklung angeschnitten wird, liegt der Schwerpunkt auf der pragmatisch-kommunikativen Entwicklung in der linguistischen Phase. Der Vollständigkeit halber folgt eine Beschreibung des Standes im Erwachsenenalter. Eine Übersicht über alle relevanten pragmatischen Bereiche und typische Besonderheiten bei Down-Syndrom bietet Tabelle 2.

Im Vorhinein muss betont werden, dass es das „typische“ Kind mit „typischen“ Besonderheiten in der Pragmatik und Kommunikation nicht gibt. Jedes Kind mit Down-Syndrom erlebt eine individuelle Entwicklung in Motorik, Sprache und auch Kommunikation. Generalisierungen auf alle Kinder sind daher nicht zulässig. Hier werden allgemeine Tendenzen und durchschnittliche Ergebnisse aus Untersuchungen zu Pragmatik und Kommunikation beschrieben.

Die präverbale Kommunikation

Wie jedes kleine Kind haben auch die Babys mit Down-Syndrom von Geburt an die Fähigkeit zu kommunizieren. Besonders während Handlungsrouninen wie Füttern oder Wickeln machen die Kinder basale dialogische Erfahrungen. Sie reagieren aber oft weniger aktiv als Kinder ohne Down-Syndrom und häufig verzögert, wodurch die Eltern selbst weniger kommunikative Angebote machen. Oder sie versuchen die geringere kommunikative Aktivität des Kindes auszugleichen, indem sie selbst viel aktiver sind. Das hat jedoch die negative Konsequenz, dass das Kind eher noch passiver wird und noch abwartender reagiert (Wilken 2008).

Etta Wilken stellt außerdem fest, dass „kleine Kinder mit Down-Syndrom zwar Blickkontakt in sozialen Situationen benutzen, es ihnen aber schwerer fällt, den referenziellen Blickkontakt als Mittel einzusetzen, um die Aufmerksamkeit ihrer Bezugspersonen auf das zu lenken, was sie

möchten“ (Wilken 2008, S. 54).

Aus den Ergebnissen der vorhandenen Studien schlussfolgert Wilken, dass die Fähigkeiten in der prä- oder nonverbalen Kommunikation im Großen und Ganzen ihrer allgemeinen kognitiven Entwicklung entsprechen.

Pragmatisch-kommunikative Entwicklung

Die Pragmatik wird oft als eine deutliche, relative Stärke in dem Sprachprofil von Kindern mit Down-Syndrom beschrieben (z.B. Aktas 2012; Miller 1999). Dennoch entwickelt sich die Pragmatik nicht völlig normal, was Studien zeigen, die sich mit den Stärken und Schwächen in pragmatischen Teilbereichen beschäftigt haben. Die wichtigsten Erkenntnisse aus diesen Studien werden nun zusammengefasst.

Um eine kommunikative Absicht zu erreichen, muss nicht in Sätzen gesprochen werden. Kinder mit Down-Syndrom können auch mit einem geringen Wortschatz und im Telegrammstil wirkungsvoll fragen, antworten oder andere Intentionen ausdrücken. Dabei kompensieren sie oft mit Gestik, Mimik und ihrer gesamten Körpersprache (Wilken 2008).

Verglichen mit jüngeren Kindern auf dem gleichen kognitiven oder sprachlichen Entwicklungsstand, können die Kinder mit Down-Syndrom die gleichen kommunikativen Intentionen ausdrücken, also beispielsweise Kommentieren oder Fragen (Coggins et al. 1983; Owens & MacDonald 1982). Die häufigste Äußerungsform im Vorschulalter ist aber die Antwort, was auf ein eher passives Verhalten in Gesprächen mit Erwachsenen hindeutet (Abbeduto 2008).

Schon Kinder, die in Ein- oder Zweiwortsätzen sprechen, verstehen die Konversationsregeln ziemlich gut. Sie verwenden viele Äußerungstypen, versuchen das Gespräch aufrecht zu halten und zu reparieren (Coggins et al. 1983; Rondal 1994). Nach Peskett und Wootton (1985) beherrschen Dreijährige den Sprecherwechsel (*Turn-Taking*) meistens, wobei vokale Überlappungen in der Interaktion seltener bei den zwei der vier Kinder vorkamen, die in ihrer Entwicklung schon weiter sind. Auch Strategien beim Auftreten von Überlappungen ließen sich häufiger bei diesen nachweisen (Peskett & Wootton 1985).

Ältere Kinder und Jugendliche mit Down-Syndrom haben vermehrt pragmatische Schwierigkeiten beim Telefonieren oder wenn es um abstraktere Themen geht (Abbeduto 2008). Abbeduto und Kollegen (2006) untersuchten die Fähigkeit, die Präsupposition zu berücksichtigen,

also die Informationen adäquat an den Zuhörer anzupassen. Dazu sollten 25 Jugendliche und junge Erwachsene mit Down-Syndrom einem Untersucher, der durch eine Trennwand verborgen war, geometrische Formen beschreiben. Die Probanden benutzen oft weniger Vergleiche, Umschreibungen und andere Hilfen (*scaffolding*), um den Zuhörer beim Verständnis zu unterstützen, als die Kontrollgruppe mit gleichem geistigen Alter. Außerdem kam es häufig vor, dass sie zu viele unnötige Informationen liefern. Das zeigt, dass sie häufig Schwierigkeiten bei der Wahrnehmung der Präsupposition, also des gemeinsamen Wissenshintergrundes, und bei der Anpassung der sprachlichen Information an diese hatten (Abbeduto et al. 2006).

In einer Analyse der spontanen Kommunikation von Bray und Woolnough (1988) verstanden die 12- bis 16-Jährigen zwar die Gesprächskonventionen, initiierten aber weniger oft Gespräche und konnten sie seltener als ihre Gesprächspartner reparieren. Die erfolgreichste Strategie zur Reparatur der Konversation war es, den Nachfragen oder Aussagen des Gesprächspartners zuzustimmen (Bray & Woolnough 1988).

Eng mit der Pragmatik verknüpft sind soziale Fähigkeiten. Diese sind bei Down-Syndrom im Gegensatz zu Autismus-Spektrum-Störung (ASS) nicht spezifisch beeinträchtigt, sondern nur im Rahmen der allgemeinen kognitiven Einschränkungen (Aktas 2012). Nach Baron-Cohen und Kollegen (1992) besitzen Kinder mit Down-Syndrom ein ausgeprägtes Sozialverhalten und eine für ihren Entwicklungsstand angemessene *Theory of Mind*. Das heißt, sie verstehen Gefühle und Gedanken anderer ähnlich gut wie normal entwickelte Kinder auf dem gleichen Entwicklungsstand. Kinder mit Down-Syndrom haben also eine gute soziale Sensitivität (Baron-Cohen et al. 1992).

Im Vergleich zu anderen Entwicklungsstörungen wie Autismus-Spektrum-Störung, Williams-Syndrom und Fragiles-X-Syndrom sind die pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten oft besser. Denn bei Down-Syndrom kann man seltener Stereotypien, Perseverationen, abschweifenden Inhalt und unangemessene Initiierung von Gesprächen beobachten (Ferrier et al. 1991; Roberts et al. 2007).

Erzählfähigkeit

Im Gegensatz zur Alltagssprache erfordert die Narration bessere sprachliche Fähigkeiten und andere pragmatische Regeln. Dadurch können bei Kindern mit Down-Syndrom, die in Alltagsgesprächen kommunikativ gut zurechtkommen, vorhandene Schwächen durch die anspruchsvollere Narration aufgedeckt werden (Botting 2002).

Es gibt zu den Erzählfähigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit Down-Syndrom eine

Anzahl von Studien. Insgesamt zeigt sich bei den Erzählungen eine Diskrepanz zwischen guten kohärenten Fähigkeiten und mangelnder kohäsiver Ausgestaltung. In den Erzählungen von Kindern mit Down-Syndrom findet man also häufig einen recht vollständigen Inhalt bei mangelhafter textgrammatischen Umsetzung (Schaner-Wolles 2000).

Die Fähigkeit, inhaltlich logisch und vollständig – kohärent – zu erzählen, ist bei Personen mit Down-Syndrom verhältnismäßig gut entwickelt. Denn die Kinder können häufig die wichtigen Elemente erkennen und wiedergeben. Je mehr visuelle Unterstützung sie durch Bilder oder ein Video bekommen, desto mehr Bestandteile können sie korrekt nacherzählen (Miles et al. 2006). In einer Studie von Bird und Chapman (1994) hatten die 47 Probanden mit Down-Syndrom (5;6-20;6 Jahre) keine Probleme, Ereignisse in der richtigen Reihenfolge nachzuerzählen. Allerdings waren die Beschreibungen häufig zu ausgedehnt und enthielten Informationen, die für den Zuhörer nicht informativ sind (Boudreau & Chapman 2000; Miles & Chapman 2002). Beim Erzählen von persönlichen Erlebnissen schafften es die Kinder mit Down-Syndrom (5;11-13;1 Jahre) nur vereinzelt eine Erlebnisgeschichte mit Höhepunkt und Auflösung zu produzieren, wobei Bysterveldt und Kollegen (2012) große individuelle Unterschiede zwischen den Kindern beobachteten.

Eine Geschichte auch auf grammatikalischer Ebene zusammenhängend zu schildern macht vielen Kindern mehr Schwierigkeiten als „nur“ den Inhalt wiederzugeben. Viele Studien beschreiben die eingeschränkten syntaktischen und morphologischen Fähigkeiten, die beim Erzählen auffälliger werden als im Alltag. Wenn man die Kinder mit normal entwickelten Kinder vergleicht, die im nonverbalen geistigen Alter beziehungsweise in der mittleren Äußerungslänge (MLU) gematcht wurden, zeigten sie beim Erzählen eine geringere MLU, häufigere morphologische Auslassungen, weniger lexikalische Diversität und weniger Konjunktionen und Verben pro Äußerung (Boudreau & Chapman 2000; Chapman et al. 1998; Fabbretti et al. 1997). Auch beim Erzählen verwenden diese Kinder wohl als Kompensation viele Gesten, zumindest signifikant mehr als Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung (Loveland 1989). Die genannten Defizite in der Syntax und Morphologie stehen im engen Zusammenhang mit der Kohäsion der produzierten Narrationen: Die Kinder verwenden kaum textgrammatische Mittel, also Pronomen oder Konjunktionen (Schaner-Wolles 2000).

Eine aktuelle Studie von Finestack und Kollegen (2012) bestätigt, dass die Makrostruktur der Narration im Vergleich zur Mikrostruktur eine relative Stärke der Kinder mit Down-Syndrom ist. Die Makrostruktur bezieht sich hier auf die Fähigkeit, Konzepte über einzelne Äußerungen hinausgehend zu übermitteln, und beinhaltet die inhaltlichen Aspekte eines Textes als auch die grammatikalischen Verknüpfungen, also die Kohäsion. Mikrostruktur hingegen sind

grammatikalische und lexikalische Fähigkeiten innerhalb einer Äußerung, zum Beispiel die mittlere Äußerungslänge oder die lexikalische Diversität (Heilmann, Miller, Nockerts & Dunaway 2010).

In dieser Studie konnten die Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Down-Syndrom in einer Bildergeschichte fast alle Teile der Makrostruktur besser umsetzen als die Kinder gleichen geistigen Alters. Wenn die Fähigkeiten in der Makrostruktur allerdings mit Kindern verglichen werden, deren Äußerungen eine ähnliche MLU, also Äußerungslänge hatten, waren allerdings diese Stärken nicht mehr nachweisbar. Daraus kann man schließen, dass die Fähigkeiten in der Makrostruktur eng von Fähigkeiten in der Mikrostruktur, also von grammatikalischen und lexikalischen Fähigkeiten abhängen, und von diesen limitiert werden (Finestack et al. 2012). Denn besonders wenn die inhaltlichen Zusammenhänge komplexer werden, kann man irgendwann die Inhalte nicht mehr nur durch zum Beispiel einfache Hauptsätze und eine einfache Wortwahl ausdrücken, man braucht komplexere Ausdrucksmöglichkeiten wie zum Beispiel Nebensätze mit Konjunktionen. Folglich beschränken limitierte sprachsystematische Mittel auch irgendwann die Kohärenz, auch wenn die Kohärenz als eine relative Stärke der Kinder mit Down-Syndrom gilt.

Nicht nur die mündlichen, sondern auch die schriftlichen Erzählfähigkeiten von Schulkindern mit Down-Syndrom untersuchten Bird und ihre Kollegen (2008). Sie ließen diese Kinder (6;6-19;10 Jahre) und eine Kontrollgruppe von normal entwickelten Kindern mit gleichen Lesefähigkeiten (4;9-10;9 Jahre) verschiedene Bildergeschichten erzählen und aufschreiben. Zwischen beiden Gruppen waren keine signifikanten Unterschiede. Nur die Handschrift der Kinder mit Down-Syndrom war schlechter lesbar und ihre Erzählungen beinhalteten mehr Äußerungen. Diese Studie lässt vermuten, dass die Erzählfähigkeiten zeitlich verzögert sind, nicht aber qualitativ abweichen (Bird et al. 2008).

Die soeben beschriebenen Besonderheiten in verschiedenen pragmatischen Bereichen bei Kindern mit Down-Syndrom sind in Tabelle 2 zum Überblick zusammengefasst. In vielen pragmatischen Teilbereichen haben die Kinder grundlegende Kompetenzen, allerdings mit Einschränkungen. Zum Beispiel können Kinder mit Down-Syndrom Gespräche reparieren, tun dies aber seltener als die Gleichaltrigen. In der Kommunikationsorganisation sind Gesprächsverhalten, Reparaturen, Präsuppositionen mehr oder weniger auffällig. Beim Erzählen haben sie häufig geringe kohäsive Fähigkeiten bei relativ guter Kohärenz. Wortschatz und Grammatik sind in Erzählungen bei den meisten Kindern stark auffällig.

Pragmatische Teilfähigkeit	Typische Ausprägung bei Kindern mit Down-Syndrom
Sprechakte (=Äußerungstypen)	Können die gleichen Intentionen ausdrücken, verglichen mit jüngeren Kindern auf dem gleichen Entwicklungsstand (Coggins et al. 1983; Owens & MacDonald 1982). Kompensieren dabei oft mit Gestik, Mimik und ihrer gesamten Körpersprache (Wilken 2008). Die häufigste Äußerungsform im Vorschulalter ist die Antwort (Abbeduto 2008).
Soziale Fähigkeiten und <i>Theory of Mind</i>	Keine spezifische Störung der sozial-kognitiven Fähigkeiten, nur im Rahmen der generellen kognitiven Einschränkungen (Aktas 2012). Besitzen ein ausgeprägtes Sozialverhalten und verstehen Gefühle und Gedanken anderer ähnlich gut, verglichen mit normal entwickelten Kindern auf dem gleichen Entwicklungsstand (Baron-Cohen et al. 1992).
Kommunikationsorganisation	
Gesprächsverhalten	Passiveres Gesprächsverhalten: initiieren weniger oft Gespräche, Antworten dominieren (Abbeduto 2008; Bray & Woolnough 1988).
Konversationsregeln	Verstehen grundlegende Gesprächsregeln: z.B. versuchen das Gespräch aufrecht zu halten (Bray & Woolnough 1988). Schwierigkeiten bei abstrakteren Themen (Abbeduto 2008).
Reparaturen	Reparieren zwar Gespräche, aber seltener als ihre Altersgenossen. Erfolgreichste Strategie zur Reparatur der Konversation: den Nachfragen oder Aussagen des Gesprächspartners zuzustimmen (Bray & Woolnough 1988).
Präsuppositionen (Anpassung an den Wissenstand des Gegenübers)	Haben Schwierigkeiten, die Informationen adäquat an den Zuhörer anzupassen. Benutzen im Vergleich zu Kindern mit gleichem geistigen Alter weniger „scaffolding“, um den Zuhörer beim Verständnis zu unterstützen (weniger Vergleiche und Umschreibungen). Häufig sind Beschreibungen zu ausgedehnt und nicht informativ für den Zuhörer (Abbeduto et al. 2006).

Pragmatische Teilfähigkeit	Typische Ausprägung bei Kindern mit Down-Syndrom
Erzählfähigkeiten: zeitlich verzögert, weichen aber wahrscheinlich nicht qualitativ ab. Sehr große individuelle Unterschiede (Bird et al. 2008).	
Kohärenz	Können die wichtigen Elemente erkennen und in der richtigen Reihenfolge wiedergeben (Bird & Chapman 1994). Inhalt recht vollständig, abhängig vom Grad der visuellen Unterstützung (Miles et al. 2006). Nur wenigen Kindern ist es möglich, eine Erlebnisgeschichte mit Höhepunkt und Auflösung zu produzieren (Bysterveldt et al. 2012).
Kohäsion	Verwenden kaum textgrammatische Mittel, z.B. Pronomen oder Konjunktionen. Dadurch gibt es eine Diskrepanz zwischen dem recht vollständigen Inhalt und der ungenügenden textgrammatischen Umsetzung (Schaner-Wolles 2000).
Grammatik, Wortschatz und nonverbale Kommunikationsmittel (Gestik)	Wenn man die Kinder mit normal entwickelten Kinder vergleicht, die im nonverbalen geistigen Alter oder in der MLU gematcht wurden, zeigten sie beim Erzählen eine geringere MLU, häufigere morphologische Auslassungen, weniger lexikalische Diversität und weniger Konjunktionen und Verben pro Äußerung (Boudreau & Chapman 2000; Chapman et al. 1998; Fabbretti et al. 1997). Verwenden als Kompensation viele Gesten (Loveland 1989).

Tabelle 2: Überblick über die pragmatischen Fähigkeiten im Kindesalter bei Down-Syndrom. Zusammengestellt aus den in 3.3 beschriebenen Studien.

Pragmatische Fähigkeiten bei Erwachsenen mit Down-Syndrom

Welchen Stand die pragmatischen Fähigkeiten schließlich im Erwachsenenalter erreichen, ist Teil eines Artikels von Rondal und Comblain (1996). Die Erwachsenen beachten die Makrostruktur von gesprochenen und geschriebenen Texten kaum. Auch jetzt fällt ihnen die Textkohäsion schwer, denn Kohäsionsmittel fehlen weiterhin oder werden nicht passend verwendet (Rondal & Comblain 1996).

Erwachsene mit Down-Syndrom können alle verschiedenen Sprechakte, wie fragen, bitten oder vorschlagen, äußern, wenn auch vor allem mit direkter linguistischer Bedeutung und nicht immer

auf die indirekte, höfliche Weise, die als angemessen empfunden wird. Sie können in bekannten Situationen verschiedene Formen der Sprechakte verstehen, zumindest in nicht zu komplexen Äußerungen. In Gesprächen können sie Reparaturen durchführen und einfordern. In bekannten Situationen wird angemessenes *Turn-Taking* beherrscht. Ein Thema kann im Gespräch aufrechterhalten werden (Rondal & Comblain 1996).

Bei einigen Personen können selbst im Jugend- und Erwachsenenalter Alltagsgespräche, wie das sich Vorstellen oder Gespräche beim Einkaufen nur sehr schwierig bis unmöglich sein, weil sie nicht die sprachlichen oder pragmatischen Fähigkeiten haben oder ihnen der Mut dazu fehlt (Bray & Woolnough 1988).

Während in Phonologie oder Grammatik ab etwa 12 Jahren keine großen Fortschritte mehr gemacht werden, entwickeln sich häufig andere Bereiche, wie Wortschatz und Pragmatik – hier vor allem Gesprächsfähigkeiten und Erzählfähigkeit –, jedoch auch im Erwachsenenalter noch weiter (Chapman 1999; Rondal & Comblain 1996).

3.4 Einflüsse auf die pragmatisch-kommunikative Kompetenz bei Down-Syndrom

Woher kommen die Besonderheiten in der pragmatisch-kommunikativen Entwicklung bei Down-Syndrom? Hierfür gibt es sicherlich mehrere Einflussfaktoren, welche die pragmatischen Probleme verursachen und die Weiterentwicklung der Kompetenzen behindern oder zumindest verlangsamen. Diskutiert werden vor allem die Intelligenzminderung sowie die Sprech- und Sprachstörung. Einige Überlegungen dazu sollen nun kurz vorgestellt werden.

Die Intelligenzminderung bringt Defizite in Bereichen mit, die für die Kommunikationsentwicklung relevant sind, zum Beispiel im Abstraktionsvermögen und in der Aufmerksamkeitsspanne und -steuerung (Brown et al. 2003; Kasari et al. 1990). Wilken (2000) teilt die Personen mit Down-Syndrom entsprechend dem Grad der Intelligenzminderung in drei Gruppen auf. Einige wenige Kinder gehören zu den Kindern mit schwerer geistiger Behinderung. Diese Kinder können nur basale Kommunikationsfähigkeiten erwerben und haben sehr geringe lautsprachliche Mitteilungsmöglichkeiten. Zur zweiten Gruppe gehören Kinder mit mittlerer bis leichter geistiger Behinderung, deren Sprachentwicklung verzögert ist und qualitativ abweicht. Sie haben bleibende sprachliche und pragmatisch-kommunikative Schwierigkeiten. Kinder mit einer leichten Form der geistigen Behinderung oder mit Lernbehinderung gehören nach Wilken (2000) zu einer dritten Gruppe. Die Sprache entwickelt sich bei diesen Kindern relativ gut bis fast normal, sie

haben nur zum Beispiel mit dem Verständnis komplexer Äußerungen Probleme. Leichte pragmatisch-kommunikative Schwächen betreffen vor allem das verständliche Erzählen (Wilken 2000).

Dieser Einteilung nach müsste ein Kind mit einer Intelligenzminderung schwereren Grades auch stärkere pragmatisch-kommunikative Defizite haben. Sarimski (2006) konnte jedoch keinen Unterschied in der pragmatischen Kompetenz zwischen leichter und schwerer geistiger Behinderung finden. Aus den Analysen der „*Children's Communication Checklist*“ (CCC, Spreen-Rauscher 2003) für 98 Kinder mit Intelligenzminderung kommt er zum Schluss: „Ältere Kinder oder Kinder mit leichter geistiger Behinderung haben nicht regelmäßig weniger pragmatische Defizite als jüngere Kinder oder Kinder mit schwerer Intelligenzminderung“ (Sarimski 2006, S. 34). Es muss also auch andere Faktoren als der Grad der Intelligenzminderung geben, die pragmatische Kompetenz beeinflussen.

Nach der Einschätzung von Aktas gehen die pragmatischen Schwierigkeiten „vermutlich – anders als bei Kindern mit ASS – weniger auf basale soziale Schwierigkeiten zurück, sondern v.a. auf ihre grammatischen Probleme“ (Aktas 2012, S. 142), also im Grunde genommen auf die Schwächen in der expressiven Sprache. Auch ein eingeschränktes Sprachverständnis für komplexe, mehrgliedrige Sätze oder Fragen kann die Kommunikation erschweren, genauso wie eine schlechte Verständlichkeit durch eine phonetisch-phonologische Störung (Wilken 2008).

Die sprachliche Störung limitiert die Möglichkeiten in der Kommunikation. Allerdings können auch andersherum pragmatische Probleme die Weiterentwicklung der sprachlichen Fähigkeiten behindern. Hier beeinflussen sich die Bereiche Sprache und Pragmatik gegenseitig (Abbeduto 2008).

Die Faktoren, welche die pragmatisch-kommunikative Kompetenz bei Down-Syndrom beeinflussen, hängen eng zusammen und sind noch nicht genug verstanden (Abbeduto 2008). Daher kann noch nicht sicher gesagt werden, warum diese Fähigkeiten beeinträchtigt sind, aber trotzdem eine relative Stärke der Kinder darstellen.

4. Fragestellung und Hypothese der Untersuchung

So gut wie alles, was man über die pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten bei Down-Syndrom weiß, beruht auf Studien mit englischsprachigen Kindern. Die Sprachen Englisch und Deutsch sind sich linguistisch ähnlich, Deutsch ist aber mit seinen vielen Flexionsformen grammatikalisch komplexer. Man kann nicht einfach von englischen Ergebnissen auf die pragmatisch-kommunikative Entwicklung deutscher Kinder schließen. Deshalb stehen in dieser Studie drei deutschsprachige Kinder mit Down-Syndrom (9;3-10;6 Jahre) im Mittelpunkt. Deren pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten werden im Hinblick auf folgende Fragestellungen untersucht:

1. Welche Stärken und Schwächen in der Pragmatik zeigen die drei ausgewählten Kinder?
2. Haben sie Besonderheiten in denselben pragmatischen Bereichen wie in der Forschung beschriebene englischsprachige Kinder mit Down-Syndrom?

In der Literatur wird beschrieben, dass die englischsprachigen Kinder mit Down-Syndrom in vielen pragmatischen Teilbereichen grundlegende Kompetenzen haben, allerdings mit Einschränkungen, wie in Kapitel 3.3 gezeigt wurde. In der Kommunikationsorganisation sind typischerweise Gesprächsverhalten und -regeln, Reparaturen, Präsuppositionen mehr oder weniger auffällig. Beim Erzählen weisen sie häufig geringe kohäsive Fähigkeiten auf bei relativ guter Kohärenz. Wortschatz und Grammatik sind auch in Erzählungen bei den meisten Kindern stark auffällig. Sie haben jedoch gute soziale Fähigkeiten und können alle Sprechakte äußern (Abbeduto 2008; Abbeduto et al. 2006; Aktas 2012; Baron-Cohen et al. 1992; Boudreau & Chapman 2000; Bray & Woolnough 1988; Chapman et al. 1998; Coggins et al. 1983; Fabbretti et al. 1997; Owens & MacDonald 1982; Schaner-Wolles 2000).

In dieser Studie wird vermutet, dass sich bei den drei deutschen Kindern Schwächen in den gleichen Bereichen zeigen wie bei englischsprachigen Kindern. Allerdings wird die Entwicklung der pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten sehr individuell unterschiedlich ablaufen – abhängig von vielen Faktoren. Daher sind Unterschiede zu den englischsprachigen Kindern und auch zwischen den drei Kindern zu erwarten. Diese Hypothese wird in der Untersuchung überprüft und diskutiert.

Hierfür werden folgende pragmatische Teilfähigkeiten betrachtet:

A Kommunikationsorganisation:

- Gesprächsverhalten
- Konversationsregeln
- Reparaturen
- Präsuppositionen

B Erzählfähigkeiten:

- Kohärenz
- Kohäsion
- Sprachliche Fähigkeiten und Verwendung von Gesten
- Präsupposition

Die sozialen Fähigkeiten der Kinder und das Beherrschen verschiedener Sprechakte können in dieser Studie nicht untersucht werden, da keines der verwendeten Diagnostikinstrumente hierfür genügend Informationen liefert.

Um die erste Fragestellung zu bearbeiten und ein pragmatisch-kommunikatives Fähigkeitsprofil von jedem Kind zu erhalten, werden auch pragmatische Auffälligkeiten beschrieben, die außerhalb der erwähnten pragmatischen Bereiche liegen.

5. Methoden

5.1 Probanden

Für die Studie wurden drei einsprachige Probanden mit Down-Syndrom aus einer integrativen Montessori-Schule in Bayern gewonnen. Die zwei Mädchen und der Junge waren zwischen 9;3 und 10;6 Jahre alt. Dieser enge Altersbereich vereinfacht Vergleiche zwischen den Probanden.

Die Kinder erhalten ein- bis zweimal wöchentlich Logopädie bei einer Sprachtherapeutin. Bei einem Praktikum dort, konnte die Untersucherin die Kinder bereits über einige Monate hinweg kennenlernen. Für die Teilnahme an dieser Studie wurde bei den Eltern von vier Kindern angefragt, von denen drei zusagten. Leider konnte das vierte Kind nicht teilnehmen, weil die Mutter mit der Teilnahme nicht einverstanden war. Dieses Kind wäre sehr bereichernd für die Studie gewesen, weil dessen Sprachentwicklung deutlich weiter war als die seiner Mitschüler mit Down-Syndrom. Um einen Eindruck über die teilnehmenden Probanden zu bekommen, werden sie in den folgenden Abschnitten vorgestellt und die motorische und sprachliche Entwicklung beschrieben. Leider liegen keine Angaben vor zum Ausmaß der kognitiven Einschränkung und kaum Testergebnisse aus standardisierten Sprachtests. Aufgrund der integrativen Beschulung wird davon ausgegangen, dass die drei Probanden vermutlich im Vergleich zum Durchschnitt der Kinder mit Down-Syndrom eine relativ leichte Intelligenzminderung haben. Die Kinder werden von der Sprachtherapeutin hauptsächlich informell durch Beobachtung und Spontansprachanalysen diagnostiziert, unter anderem weil dort kein Sprachtest zur Verfügung steht, der für Kinder mit reduzierten geistigen Fähigkeiten geeignet ist. Die Angaben beruhen auf einem Gespräch mit der Mutter sowie auf logopädischen Berichten.

Der Junge M

M war zum Zeitpunkt dieser Studie 10;6 Jahre alt. Bei der Geburt hatte er zusätzlich zum Down-Syndrom eine Herzinsuffizienz, die operiert wurde. Er lernte mit etwa 15 Monaten krabbeln; stehen konnte er kurz vor dem 3. Geburtstag. Bis er laufen konnte, verging noch einige Zeit, längere Strecken wurden erst mit ca. 5 Jahren möglich. M bewegt sich sehr gerne und viel.

Nicht nur seine motorische Entwicklung, sondern auch seine Sprachentwicklung verlief verzögert. Die ersten Worte sprach er mit 14 Monaten, also noch bevor er krabbeln konnte. Nach

Angaben der Mutter war das erste Wort „nein“. Erst im Kindergarten, also mit 4 Jahren, fing er an, Wörter zu kombinieren und Zwei- und Dreiwortsätze zu sprechen. M wurde als Integrationskind in eine Montessori-Schule eingeschult und ist zum Zeitpunkt der Studie in der Grundstufe mit Kindern der Jahrgangsstufe 1-3. Er hat eine etwa zwei Jahre ältere Schwester.

Aus dem aktuellen logopädischen Bericht lassen sich folgende Hauptsymptome zum Zeitpunkt dieser Studie zusammenfassen:

- Myofunktionelle Störung mit orofazialer Hypotonie, fehlendem Mundschluss und unphysiologischer Zungenruhelage
- Phonetisch-phonologische Störung mit z. B. der Reduktion von Mehrfachkonsonanz
- Morpho-syntaktische Störung mit Fehlern in Verbmarkierung und -stellung, Fehlern in der Bildung des Partizip Perfekts und der Präpositionalphrase

Das Grammatikverständnis war neun Monate vor der Studie sehr unterdurchschnittlich mit dem Rohwert 7 im TROG-D (Fox 2007). Laut den Normwerten ist diese Leistung vergleichbar mit einem etwa 4-jährigen normal entwickelten Kind.

Für die Familie ist M's Sprechen so verständlich, dass sie das allermeiste, bis auf wenige Wörter, verstehen. Die Mutter sagte, dass andere Personen M unterschiedlich gut verstehen – von gut bis fast gar nicht. Unter Kindern scheint die Kommunikation kein Problem zu sein.

Das Mädchen T

T ist sehr gut mit Proband M befreundet und geht in die gleiche Klasse. Sie ist 9;3 Jahre alt und hat eine eineinhalb Jahre ältere Schwester. Sie konnte mit etwas mehr als einem Jahr krabbeln und mit ca. 20 Monaten laufen. Erste Wörter kamen mit zwei bis zweieinhalb Jahren, Zweiwortsätze begann sie im integrativen Kindergarten mit etwa 4 oder 5 Jahren zu sprechen.

Der Stand der Sprachentwicklung bei T ist ähnlich dem von M. Auch hier wird auf den aktuellen logopädischen Arztbericht zurückgegriffen:

- Myofunktionelle Störung mit orofazialer Hypotonie, fehlendem Mundschluss und unphysiologischer Zungenruhelage
- Phonetisch-phonologische Störung mit Reduktion von Mehrfachkonsonanz, Auslassung von unbetonten Silben und inkonstantem und inkonsequenten Schetismus
- Morpho-syntaktische Störung mit Fehlern in der Plural- und Perfektbildung sowie in der Präpositionalphrase

Auch bei T wurde neun Monate vor dieser Studie ein TROG-D (Fox 2007) durchgeführt. Sie erreichte den Rohwert 6, was dem Stand eines etwa 4-Jährigen entspricht.

Für die Mutter ist das Sprechen von T meistens problemlos zu verstehen, nur bei neuen, der Mutter unbekanntem Wörtern, fällt es ihr schwerer. Fremde Personen haben deutlich mehr Schwierigkeiten.

Das Mädchen E

Das dritte teilnehmende Kind ist die 9;8-jährige E. Als sie 4 Monate alt war, erfolgte eine Herzoperation wegen eines Ventrikelseptumdefekts (VSD). Mit etwa 15 Monaten lernte sie krabbeln und mit zweieinhalb Jahren machte sie die ersten Schritte. Die Mutter beschreibt, E habe mit deutlicher Intonation gelallt, um in Kommunikation zu treten. Erste Worte kamen mit etwa 18 Monaten, also noch im Normalbereich von sprachgesunden Kindern. E hat einen drei Jahre älteren Bruder.

Für E liegen diagnostische Einschätzungen aus dem Therapiezentrum Iven in Baiersbrunn vor, wo sie zwei Monate vor Datenerhebung zur Therapie war.

Kode	Sprachlicher Bereich, Schweregrad der Störung in Prozent* und Symptome
b 320	Artikulationsfunktion 60%: dysarthrisch, /SCH/ und /s/ schwer dysarthrisch, Fortisierung von /g/ zu /k/, Alveolare interdental
b 3303	Prosodie 50%: schnelle Sprechgeschwindigkeit
d 1332	Syntaxerwerb (Grammatik) 60%: Präposition und Artikel unsicher
d 3101	einfache gesprochene Mitteilungen verstehen (situatives Sprachverständnis) gut

Tabelle 3: Logopädische Diagnosen von E nach der ICF (DIMDI 2005)

- * 0-4 % Schädigung nicht vorhanden (ohne, kein, unerheblich ...)
- 5-24 % Schädigung leicht ausgeprägt (schwach, gering ...)
- 25-49 % Schädigung mäßig ausgeprägt (mittel, ziemlich ...)
- 50-95 % Schädigung erheblich ausgeprägt (hoch, äußerst ...)
- 96-100 % Schädigung voll ausgeprägt (komplett, total ...) (DIMDI 2005)

Zusätzlich zu den Symptomen in Tabelle 3 liegen eine orofaziale Dysfunktion und eine nicht näher diagnostizierte Störung der Sprechflüssigkeit vor, mit erhöhter Sprechgeschwindigkeit und primären Stottersymptomen.

Wie T erreichte sie im TROG-D (Fox 2007) den Rohwert 6. Das heißt, ihr

Grammatikverständnis ist ebenfalls sehr unterdurchschnittlich.

Wenn E spricht, wird sie von ihrer Mutter fast immer verstanden, jedoch ist ihre Verständlichkeit sehr tagesformabhängig. Es gibt Tage oder Zeiten, in denen E so schnell und undeutlich spricht, dass selbst die Mutter wenig versteht. Für andere Personen, die E noch nicht so gut kennen, ist es teils sehr schwierig zu verstehen, was sie sagt. Dies kann Kommunikation deutlich einschränken.

5.2 Angewandte Diagnostikverfahren

Um Informationen über die Stärken und Schwächen in einzelnen pragmatischen Bereichen zu sammeln, wurden drei Diagnostikverfahren verwendet: das *Pragmatische Profil* von Dohmen (2009), die *Children's Communication Checklist (CCC)* (Spreen-Rauscher 2003) und eine informelle Analyse einer Bildergeschichte nach dem Diagnosebogen zur Erzählfähigkeit von Schelten-Cornish (2008) und den Methoden der Studie von Giermann & Wirts (2013). Diese drei Verfahren wurden ausgewählt, weil sie eine Reihe von unterschiedlichen Blickwinkeln ermöglichen. Durch das *Pragmatische Profil*, einem Elterninterview, erhält man die subjektiven Formulierungen über bestimmte pragmatisch-kommunikative Bereiche. Die *CCC* ist ein Fragebogen, der von den Eltern und den Lehrern ausgefüllt wurde und unter anderem Vergleiche mit anderen sprachbeeinträchtigten Gruppen möglich macht. Die Bildergeschichte schließlich gibt Aufschluss über die narrativen Fähigkeiten sowie zusätzlich über pragmatisch-kommunikative Besonderheiten während der Erhebungssituation.

5.2.1 Das *Pragmatische Profil* (Dohmen 2009)

Ein Baustein zur Erfassung der pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten der drei Kinder war die Verwendung eines strukturierten Interviews, dem *Pragmatischen Profil* (Dohmen 2009). Die englische Originalversion ist das *Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Children* von Dewart und Summers (1995), das von Dohmen für den deutschen Sprachraum adaptiert und erweitert wurde. Das Interview hat das Ziel, „ein qualitatives Bild des typischen Kommunikationsverhaltens eines Kindes im Alltag“ (Dohmen 2009, S. 13) zu beschreiben. Es wird informell mit den Eltern, Lehrern oder anderen Bezugspersonen durchgeführt. In dieser Studie

wurden die Mütter befragt, in einem Fall war auch der Vater anwesend und ergänzte seine Beobachtungen.

Geeignet ist das *Pragmatische Profil* für eine große Bandbreite von Kindern mit verschiedenen Sprach- und Kommunikationsstörungen (Dohmen 2009). Es ist nicht ausschließlich für Kinder mit Pragmatic-Language-Impairment (PLI) konzipiert und daher auch für die Erfassung der kommunikativen Kompetenzen von Kindern mit Down-Syndrom geeignet.

Das *Pragmatische Profil* liegt in zwei Versionen vor, dem Interview I (bis ca. 4;11 Jahre) und dem Interview II (5-10 Jahre). Im Interview I werden die Anfänge der nicht-sprachlichen Kommunikation beleuchtet, bis zu dem Zeitpunkt, an dem die Kinder anfangen, in Sätzen zu kommunizieren. Darauf aufbauend erfasst das Interview II die kommunikativen Kompetenzen von Kindern ab ca. 5 Jahren (Dohmen 2009). Für alle drei Kinder in der Studie wurde das Interview II verwendet, da alle schon sprachlich kommunizieren können und somit diese Version aussagekräftiger erscheint.

Die Altersangaben für das Interview I und II sind nach Dohmen (2009) nur Richtlinien. Bei Kindern mit gravierenden Entwicklungsauffälligkeiten ist auch eine Verwendung außerhalb der Altersgrenzen sinnvoll. Daher ist es gerechtfertigt, das *Pragmatische Profil* auch bei dem Probanden durchzuführen, der schon älter als 10;0 Jahre ist.

Die Durchführung des Interviews II dauert etwa 30 Minuten. Es besteht aus folgenden vier Teilen und beinhaltet insgesamt 32 Fragen (Dohmen 2009):

Teil A: Kommunikative Intentionen

Hier wird untersucht, welche kommunikativen Intentionen das Kind ausdrücken kann und in welcher Form es das macht. Die erfragten Intentionen variieren in ihrer Komplexität und reichen vom Einfordern der Aufmerksamkeit von den Eltern über das Ausdrücken von Emotionen bis hin zum Instruieren und Erzählen.

Teil B: Reaktion auf Kommunikation

Der Teil B erfragt, wie das Kind auf unterschiedliche Formen der Kommunikation reagiert. So soll indirekt analysiert werden, wie gut es die kommunikativen Intentionen anderer versteht. Hierzu gehören unter anderem die Reaktionen des Kindes auf Ironie und auf indirekte Aufforderungen.

Teil C: Kommunikationsorganisation

Hier wird die Fähigkeit des Kindes untersucht, Gespräche zu organisieren. Dazu gehört zum

Beispiel die Initiierung, die Aufrechterhaltung, das Reparieren und Beenden von Gesprächen. Zusätzlich wird der Interaktionsstil charakterisiert, das heißt, ob das Kind eher zurückhaltend oder dominant mit Erwachsenen bzw. Kindern interagiert.

Teil D: Kommunikationskontext

Teil D erfragt, ob es je nach Kontext Unterschiede in der Kommunikation des Kindes gibt, also ob das kommunikative Verhalten des Kindes von Personen, Orten, Tageszeiten oder Themen abhängt.

Durchführung in der Studie

Das *Pragmatische Profil* wurde mit allen drei Müttern im Frühjahr 2013 durchgeführt, jeweils bei ihnen zuhause oder in einem Fall im Büro der Mutter in ruhiger Umgebung. Das Interview wurde mit einem Aufnahmegerät aufgenommen. Die zusammengefassten Antworten der Mütter sind dem Anhang (Anhang 1, 2 und 3) zu entnehmen. Um Fehlinterpretationen zu vermeiden, wurden die Äußerungen meistens wörtlich aufgeschrieben und nur verkürzt.

5.2.2 Die *Children's Communication Checklist* (Spreen-Rauscher 2003)

Die *Children's Communication Checklist (CCC)* wurde 1998 von Bishop erstellt und in einer Entwicklungsstudie (Bishop 1998) in der englischen Version vorgestellt und evaluiert. Spreen-Rauscher (2003) übersetzte den Fragebogen auf Deutsch, was auch die Verwendung im deutschsprachigen Raum möglich machte. Allerdings gibt es bis heute keine deutschen Normwerte.

Die CCC ist ein Einschätzungsbogen, der Störungen der Kommunikation erfassen soll. Inhalt sind sowohl Items zu pragmatischen Auffälligkeiten in Interaktionen als auch zu weiteren qualitativen Aspekten von Sprache. Zum Beispiel werden auch Verhaltensweisen eingeschätzt, die auf eine Autismus-Spektrum-Störung hindeuten, welche ja nah mit PLI verwandt ist.

Der Fragebogen besteht aus 70 Items, die in 9 Unterskalen aufgeteilt sind. Skala A (*Sprechen*) beinhaltet Fragen zur Aussprache, zum Redefluss und zur Verständlichkeit; Skala B beurteilt die *syntaktischen* Fähigkeiten. Die Skalen C bis G erfassen speziell pragmatische Auffälligkeiten. Die Skala C deckt *unangemessenes Initiieren von Gesprächen* auf, zum Beispiel durch Items wie „spricht zu viel“ und „spricht immer wieder über Dinge, auch wenn sie keinen interessieren“. Die Fähigkeiten in der *Kohärenz*, also in richtiger Reihenfolge zu erzählen und inhaltlich-logische

Berichte zu geben, wird in Skala D untersucht. Skala E erfasst *Gesprächsstereotypien*, wozu bevorzugte Ausdrücke und Phrasen oder Lieblingsthemen gehören. Skala F – *Verhalten im Gesprächskontext* – erfragt, ob das Kind den Kontext nutzen kann, um zu verstehen, und wie sozial angepasst es sich im Gespräch verhält. Die letzte pragmatische Skala (G, *Rapport*) erkundigt sich über die Beziehungen zum Gesprächspartner, beispielsweise mit Items wie „ignoriert Ansprache anderer“ oder „schaut während des Sprechens den Partner selten oder nie an“. Die Skalen H und I untersuchen autistypische Schwächen, nämlich *soziale Beziehungen* (H) und spezifische *Interessen* (I) (Spreen-Rauscher 2003).

Die Eltern oder eine Bezugsperson, die das Kind mindestens drei Monate kennt, schätzt jede der 70 Aussagen auf einer vierstufigen Skala ein. Den Fragebogen auszufüllen dauert nur etwa 10-15 Minuten. Für die Urteile „trifft nicht zu“, „trifft teilweise zu“ und „trifft voll zu“ werden Punkte von 0 bis 2 vergeben. Wenn „weiß nicht“ angekreuzt wurde, muss das Item herausgerechnet werden. So kann für jede der Unterskalen von A bis I ein Wert errechnet werden, der dann jeweils von 30 abgezogen wird. Die Summe der ermittelten Skalenwerte von C bis G bildet den sogenannten Pragmatischen Gesamtscore.

Bishop (1998) evaluierte ihren Einschätzungsbogen an 59 Kindern zwischen 7 und 9 Jahren. So liegen Normwerte für englischsprachige Kinder vor. Bei einem Teil der Kinder lag der Verdacht auf PLI vor, mit und ohne mögliche autistische Störungen. Der andere Teil waren Kinder mit SSES oder anderen Sprachstörungen, wie beispielsweise einer verbalen Entwicklungsdyspraxie.

Mithilfe des errechneten Pragmatischen Gesamtscores können nach Bishop (1998) und Spreen-Rauscher (2003) Kinder mit bedeutsamen pragmatischen Auffälligkeiten herausgefiltert werden. Wenn er weniger als 132 Punkte beträgt, kann man von pragmatischen Defiziten ausgehen. Dieser Grenzwert wurde in der Stichprobe von 7 bis 9-Jährigen ermittelt. Auch für die einzelnen Skalen existieren Grenzwerte, ab wann der jeweilige Bereich mehr als 1,5 bzw. 2 Standardabweichungen unter dem Durchschnitt von Kindern mit SSES liegt (siehe Tabelle 4). Bishop ließ die *CCC* auch von Eltern ohne Sprachauffälligkeiten ausfüllen. Die Werte der normal entwickelten 5- bis 17-Jährigen sind ebenfalls Tabelle 4 zu entnehmen.

Eine weitere Normierung der *CCC* erfolgte durch Botting (2004) an 161 englischsprachigen Kindern im Alter von 11 Jahren mit unterschiedlichen Kommunikationsstörungen. Für dieses Alter wurde der Cut-off-Wert von 140 vorgeschlagen, um Kinder mit pragmatisch-kommunikativen Auffälligkeiten abzugrenzen. Die Norm- und Grenzwerte sowohl von Botting (2004) als auch Bishop (1998) stammen aus Untersuchungen mit englischsprachigen Kindern. Aus Mangel an

deutschen Normwerten für Kinder mit SSES werden die Ergebnisse der Probanden dennoch mit diesen verglichen.

Obwohl die *CCC* nicht primär für Kinder mit komplexen Erscheinungsbildern konzipiert ist, eignet sie sich trotzdem für den Einsatz bei Kindern mit geistiger Behinderung, was Sarimski (2006) an einer Stichprobe von 98 deutschsprachigen Kindern überprüfte. Die Gruppe der Kinder mit leichter geistiger Behinderung (IQ zwischen 50 und 70; $n = 67$) erreichten einen pragmatischen Gesamtscore von 131,6 Punkten mit einer Standardabweichung von 12,54 (siehe Tabelle 4).

Die meisten Unterskalen zeigten sich auch für diese Gruppe reliabel, nur die sprachstrukturellen Skalen A und B sowie die *sozialen Beziehungen* der Kinder (H) nicht. Auch die Skala *Interessen* ist nach Sarimski wenig geeignet. Die Voraussetzungen für die Verwendung sind, dass die Kinder zumindest Zwei- oder Dreiwortäußerungen produzieren und nicht völlig unverständlich sprechen (Sarimki 2006). Beide Kriterien treffen für die drei Probanden dieser Studie zu.

Skalen	Normale Entwicklung ($n = 31$; 5-17 Jahre)	Leichte GB (IQ 50-70) ($n = 67$; 4;1-17;9 Jahre)	1,5 SD unter Mittelwert der SSES (mildes Defizit)	2 SD unter Mittelwert der SSES (schweres Defizit)
A: Sprechen: Redefluss und Verständlichkeit	35,1	27	-	-
B: Syntax	31,7	29,3	-	-
C: Unangemessenes Initiieren von Gesprächen	27,2	23,9	≤ 24	≤ 23
D: Kohärenz: sachlich-logischer Zusammenhang	35,2	28,6	≤ 22	≤ 20
E: Gesprächsstereotypien	28	23,7	≤ 24	≤ 23
F: Verhalten im Gesprächskontext	30,5	25,3	≤ 24	≤ 22
G: Rapport: Beziehungsverhalten im Gespräch	32,8	30,2	≤ 26	≤ 25
H: Soziale Beziehungen	32,8	28,1	≤ 24	≤ 22
I: Interessen	31,5	29,9	≤ 28	≤ 27
Pragmatischer Gesamtscore (C bis G)	153,7	131,6	-	-

Tabelle 4: Durchschnittliche Werte von Kindern mit normaler Entwicklung (Bishop & Baird 2001, S. 811) und von Kindern mit leichter geistiger Behinderung (Sarimski 2006, S. 33). Standardabweichungen der SSES-Gruppe ($n = 37$; 7-9 Jahre) (Bishop 1998, S. 883; Spreen-Rauscher 2003, S. 98).

5.2.3 Untersuchung der Erzählfähigkeit durch die Analyse einer Bildergeschichte in Anlehnung an Schelten-Cornish (2008)

Um die Erzählfähigkeit genauer beschreiben zu können, wurden die Kinder aufgefordert, die Bildergeschichte aus der *Patholinguistischen Diagnostik* (Kauschke & Siegmüller 2002) zu erzählen. Die Verwendung einer Bildergeschichte im Gegensatz zur freien Geschichte erleichtert Vergleiche zwischen den Kindern.

Die Geschichte handelt von einer Katze, die eine Schüssel von einer Kommode stößt. Ein Junge kommt in das Zimmer und sieht die Scherben am Boden, sieht aber nicht die Katze, weil sie sich hinter der Tür versteckt hat. Die Mutter kommt herein und schimpft den Jungen, weil sie denkt, dass er die Schüssel kaputt gemacht hat. Da läuft die Katze aus dem Zimmer. Der Junge und die Mutter wissen jetzt, dass es die Katze war, und sie kehren die Scherben auf (Kauschke & Siegmüller 2002).

Ausgewählt wurde diese Bildergeschichte, weil sie auch in Studien angewendet wird (z.B. Giermann & Wirts 2013). Möglicherweise kann sie auch Aufschluss über die *Theory of Mind* der Kinder geben, denn um die Geschichte für den Zuhörer verständlich zu erzählen, muss das Kind den Wissensstand der einzelnen Personen einschätzen können. Das Ganze dann noch in Worte zu fassen, ist eine komplexe Aufgabe.

Untersuchungssetting

Alle drei Kinder sollten jeweils in ihrer regelmäßigen Sprachtherapiesitzung, also in vertrauter Umgebung die Bildergeschichte erzählen. Die Bildergeschichte wurde deutlich vergrößert und die vier farbigen Bilder in einer Reihe vorgelegt, um zu vermeiden, dass visuelle Verkennungen die Erzählung negativ beeinflussen. In Anlehnung an die Studie zur Narration von Giermann und Wirts (2013), bei der ehemalige Late Talker diese Geschichte erzählten, wurde folgender Ablauf vor der Durchführung festgelegt:

1. Einführung („Wir erzählen heute Geschichten.“)
2. Die Untersucherin erzählt eine Bildergeschichte vom kleinen Herr Jakob als Vorbild, um dem Kind die Aufgabenstellung vertraut zu machen und um dem Kind die grundlegenden Prinzipien einer Geschichte vor Augen zu führen.
3. Dem Kind wird die Zielgeschichte vorgelegt. Das Kind wird aufgefordert, jetzt seine

Geschichte zu erzählen. Ihm wird gesagt, wie die Reihenfolge der Bilder ist und dass es sich ruhig Zeit nehmen kann, alles genau anzusehen. Da sowohl das Kind als auch die Untersucherin die Bilder sehen kann, ist das eine Situation des geteilten Wissens.

4. Es wird die Frage gestellt, ob das Kind die Missverständnissituation verstanden hat: „Was denkt denn die Mutter, wer die Schüssel/Vase kaputt gemacht hat?“ Wenn das Kind die falsche Antwort gibt, wird ihm erklärt, dass die Mutter den Jungen verdächtigt und warum.
5. Das Kind erzählt die Geschichte jetzt der Sprachtherapeutin, die vorher nicht im Raum war. Dem Kind wird gesagt, die Therapeutin kenne die Geschichte noch nicht. Es wird ein Sichtschutz aufgebaut, wodurch die Therapeutin die Bilder nicht sehen kann. Hier soll unter anderem überprüft werden, ob das Kind den Wissenstand der Therapeutin berücksichtigen kann (ungeteiltes Wissen).

Grundsätzlich gibt die Untersucherin bzw. Sprachtherapeutin nur eine Bestätigung, dass sie versteht, zum Beispiel mit „mhm“. Falls das Kind jedoch in seiner Erzählung ins Stocken gerät oder Schwierigkeiten hat eine Erzählung zu beginnen, wurde vor der Narrationserhebung ein hierarchisches Hilfesystem festgelegt:

1. Wortloses Zeigen auf ein Bild
2. „Und dann?“ fragen
3. Gezielte W-Fragen, z.B. „Was macht...?“, „Wer...?“

Bevor dem Kind eine Hilfe gegeben wird, soll angemessen Zeit gegeben werden. Das hierarchische Hilfesystem wurde entwickelt, falls das Kind von sich aus im Erzählen nicht weiterkommt. Die benötigten Hilfestellungen werden qualitativ ausgewertet.

Die gesamte Situation wurde sowohl auf Video gefilmt, um die Gestik des Kindes zu beurteilen, als auch auf einem Aufnahmegerät mit besserer Tonqualität aufgenommen. Beim einmaligen Hören der Aufnahmen war aufgrund der Aussprachestörungen so gut wie alles unverständlich, was die Probanden erzählten, besonders bei E, obwohl die Untersucherin die Kinder schon länger aus der Sprachtherapie kannte. Beim mehrmaligen Hören der Aufnahme konnte man mehr identifizieren. Das Verstandene wurde in Anlehnung an die CHAT Transkription von CHILDES (MacWhinney 2000) verschriftlicht. Wegen der Verständlichkeitsprobleme wurden die Erzählungen zur Kontrolle von Kolleginnen aus dem Studiengang Sprachtherapie transkribiert. Fast alle Inhaltswörter wurden gleich identifiziert. Größere Unterschiede gab es bei Funktionswörtern und kaum unverständlichen Phrasen. Die Hörinformationen von den Kolleginnen wurden berücksichtigt und somit wird eine Kombination aus beiden Transkriptionen analysiert.

Untersuchungsebenen

Als Grundlage für die Analyse der Erzählungen diente der Diagnosebogen zur Erzählfähigkeit von Schelten-Cornish (2008) und ergänzend die Methoden der Studie von Giermann & Wirts (2013). Zur Beurteilung der kohärenten Fähigkeiten wurde analysiert, ob die globale Erzählstruktur mit Setting, Episode und Schluss vollständig ist, ob die Missverständnissituation beschrieben wurde, die Reihenfolge der Teile eingehalten wurde und ob die Situation emotional bewertet wurde. Danach wurde die Kohäsion bewertet, indem die Narrationen in Anlehnung an Schelten-Cornish (2008) nach den folgenden Kohäsionsmitteln abgesucht wurden: Verwendung von Konjunktionen und Pronomen, Wiederholung von Wörtern, Zeitstufen und wörtliche Rede. Anschließend wurden die sprachlichen Fähigkeiten und die Verwendung von Gesten beschrieben, die jedes Kind in den Narrationen zeigte. Das ist zwar kein speziell pragmatischer Bereich, gibt aber Informationen über die sprachlichen Möglichkeiten der einzelnen Kinder. Zum Schluss wurden Hinweise aus den Narrationen ausgewertet, die auf die Berücksichtigung von Präsupposition hindeuten. Genaue Erläuterungen zu den einzelnen Untersuchungsebenen sind in Kapitel 6.3 nachzulesen.

6. Ergebnisse

Dieses umfangreiche Kapitel beinhaltet die Information zu den pragmatischen Stärken und Schwächen der drei Probanden, die aus der CCC, dem *Pragmatischen Profil* und den Narrationen gewonnen wurden. Zuerst werden für jedes Kind extra die qualitativen Befunde aus dem *Pragmatischen Profil* der CCC zusammengefasst. Das Bild vervollständigt die darauffolgende Analyse der narrativen Fähigkeiten aller Probanden. Zum besseren Überblick und aufgrund vieler Ähnlichkeiten werden nicht die gesamten Narrationsergebnisse für jeden Probanden beschrieben, sondern für jede der Untersuchungsebenen einzeln.

6.1 Ergebnisse aus dem *Pragmatischen Profil* (Dohmen 2009)

Einen Großteil der Informationen über die kommunikativ-pragmatischen Fähigkeiten der Kinder konnte aus dem Elterninterview gezogen werden. Diese sind zwar subjektive, aber diagnostisch wertvolle Beobachtungen, da die Eltern das Kind am längsten kennen und sehr viel Zeit mit ihm verbringen. Alle Mütter beantworteten bereitwillig und ausführlich die gestellten Fragen, wodurch für alle Kinder ein großer Fundus an Beobachtungen der Mutter vorliegt. Im Folgenden werden die pragmatisch-kommunikativen Stärken und Schwächen jedes Kindes aus dem *Pragmatischen Profil* und der CCC zunächst nur zusammengefasst. In Kapitel 7 werden sie in Bezug mit den Ergebnissen aus der Literatur gesetzt, um Übereinstimmungen und Unterschiede jeweils zwischen dem Kind und den Beschreibungen aus der Forschung zu überprüfen.

6.1.1 Proband M

A Kommunikative Intentionen

Nach den Aussagen der Mutter kann M einfache kommunikative Intentionen sehr erfolgreich ausdrücken. Zum Beispiel kann er um Hilfe bitten, seine Emotionen durch Körpersprache – meistens auch sprachlich – ausdrücken und über alltägliche Ereignisse beispielsweise aus der Schule informieren. Schwierig wird es für ihn, wenn die Anforderungen komplexer werden, er also

zum Beispiel ein Spiel erklären soll oder etwas erzählt. Hier benutzt er viel Mimik, Gestik und seine Körpersprache, um seine sprachlichen Schwächen zu kompensieren. Trotzdem kommt es vor, dass er Informationen verdreht und man nicht immer die Wahrheit von seiner Phantasie unterscheiden kann. Auch komplexe Handlungsabläufe oder das Gesamtkonzept eines Spiels sind für ihn schwierig zu realisieren, was in der normalen Entwicklung mit etwa 8 Jahren schon gut gelingt (Anderson-Wood & Smith 1997). Deshalb greift er kompensatorisch auf die Möglichkeit zurück, ein Spiel einfach vorzumachen und dann die Anderen im Spiel zu korrigieren, was letztendlich ebenfalls zu einer gelungenen Kommunikation führt.

Das Erzählen eines Films ist vereinfacht möglich, wobei auch hier das Körperliche eine große Rolle spielt: M schlüpft in die verschiedenen Rollen, kann sich sehr gut in die Rollen hinein fühlen und erzählt die Handlung durch eine Art Theaterstück. Es fällt ihm oft schwer, die Reihenfolge zu behalten und den Wissensstand des Gegenübers zu berücksichtigen. Wenn man die Geschichte nicht kennt, ist sie schwer nachzuvollziehen. M zeigt Ansätze einer *Theory of Mind*, hat sie aber noch nicht vollständig erworben, was sich auch beim Telefonieren bemerkbar macht. In der physiologischen Entwicklung sind Kinder mit 9 Jahren in der Lage die Präsuppositionen richtig einzuschätzen und den Bedürfnissen des Kommunikationspartners zu beachten (Anderson-Wood & Smith 1997).

B Reaktion auf Kommunikation

M versteht indirekte Aufforderungen wie „Ist es nicht Zeit aufzuräumen?“ und führt sie auch aus, wenn er Lust dazu hat, nimmt es aber gerne wörtlich und antwortet mit „Nein.“ Er versteht und benutzt offensichtliche Formen von Ironie wie „Na toll!“, weniger direkte Formen noch nicht. Einige Redewendungen, die ihm erklärt wurden, versteht er. M lässt sich auf sprachlich ausgehandelte Kompromisse ein, selbst Kompromisse auszuhandeln ist noch schwierig.

C Kommunikationsorganisation

M hat wichtige Konventionen im Gespräch verstanden und kann sie auch umsetzen. Er kann ein Gespräch beginnen, ein Thema aufrechterhalten und zum Abschluss bringen. Am besten kann man sich mit ihm in einer 1:1-Situation unterhalten. Die Länge der Redebeiträge ist häufig ungleich verteilt. M tendiert oft dazu, wenig oder nur mit Ja/Nein zu antworten, wodurch der Gesprächspartner einen deutlich höheren Gesprächsanteil hat. Auf offene Fragen oder über Themen, die ihn interessieren, redet er mehr und hat dabei auch Spaß an Kommunikation. Sein Interaktionsstil schwankt demnach je nach Thema, von passiv mit vielen Ja/Nein-Antworten bis

dominierend in Gesprächen mit seinen Lieblingsthemen.

Reparaturen von Gesprächen, also Situationen aufzuklären, in denen der eine Gesprächspartner den anderen nicht verstanden hat, gelingen fast immer. Wenn die Mutter nachfragt, wiederholt M das Gesagte öfter und wird manchmal ungeduldig, aber er hat seit kurzem begonnen, das Gesagte umzuformulieren. Von selbst initiiert M seltener eine Reparatur, das heißt, wenn er etwas nicht verstanden hat, fragt er nur nach, wenn es ihn wirklich interessiert.

D Kommunikationskontext

M setzt Sprache für die Interaktion mit Freunden, Familie und sympathischen Fremden erfolgreich ein. In seinen beliebten Rollenspielen verwendet er viel Sprache und Geräusche.

Für die Einhaltung von sozialen Konventionen hat M ein sehr gutes Gespür. Er weiß, wann er höflich sein muss und kann dies, wenn er will, auch sehr gut umsetzen. Außerdem nimmt er unterschiedlichen Status und Hierarchien wahr und weiß beispielsweise, wen er umarmt und wem er die Hand gibt.

6.1.2 Proband T

A Kommunikative Intentionen

Auch T kann viele Intentionen in ihren sprachlichen Möglichkeiten mit Unterstützung durch Mimik und Gestik ausdrücken. Sie kann die Aufmerksamkeit ihres Gegenübers lenken, bittet um Hilfe, kann Emotionen ausdrücken und kann Information erfragen, letzteres tut sie aber nicht immer. Schwerer fällt es ihr, Komplexeres zu formulieren wie Informieren, Instruieren und Erzählen, was in der physiologischen Entwicklung in ihrem Alter bereits gut möglich ist (Dohmen 2009). Dabei drückt T den Inhalt mit einigen Schlagwörtern aus, nicht zusammenhängend. Beim Instruieren eines Spiels kompensiert sie nonverbal durch Aktionen, das heißt sie erklärt weniger, sondern macht es vor und reagiert, wenn jemand etwas falsch macht.

T erzählt oft nicht in einer geordneten Abfolge und manchmal enthalten die Geschichten auch erfundene Elemente, zwischen denen und der Realität man nur schwer unterscheiden kann. Ihre Erzählungen sind nur mithilfe des Kontextes nachvollziehbar. Denn T äußert beim Erzählen nur Schlüsselwörter und setzt Wissen voraus, das der Zuhörer nicht hat. Den Wissensstand des Gegenübers zu berücksichtigen, wird in der physiologischen Entwicklung mit etwa 9 Jahren

kompetent beherrscht (Anderson-Wood & Smith 1997). Diese Schwierigkeit hat sich in den Wochen nach dem Elterninterview verbessert. T kann Abläufe mittlerweile vermehrt so schildern, dass man sie auch ohne Hintergrundwissen verstehen kann. Abläufe sind für T ein sehr wichtiges Gesprächsthema. Mehrmals am Tag erzählt sie der Mutter den Wochenablauf, obwohl diese ihn natürlich schon kennt.

B Reaktion auf Kommunikation

T versteht viel mithilfe des Kontextes. Indirekte Aufforderungen versteht sie, Redewendungen würde sie ignorieren. Einfache Formen von Ironie versteht sie und verwendet sie selbst, z. B. „Na super!“

C Kommunikationsorganisation

Die grundlegenden Gesprächsregeln versteht T, sie kann Gespräche initiieren und abschließen. Ein Thema einführen und aufrechterhalten kann sie innerhalb ihrer sprachlichen Einschränkungen. Je nach Bekanntheitsgrad der Themen nimmt T die führende Rolle im Gespräch ein (z.B. beim Wochenablauf) oder antwortet überwiegend auf die Fragen der Mutter. Wenn sie sich im Nachhinein an einem Gespräch beteiligt, kann es auch sein, dass sie denjenigen unterbricht, der gerade spricht.

Bei den Reparaturen eines Gesprächs ist T sehr auf die Unterstützung des Gesprächspartners angewiesen. Wenn die Mutter nachfragt, hat sie keine andere Strategie außer das Gesagte zu wiederholen. Wenn die Situation nicht geklärt wird, kann sie genervt und frustriert werden. Selbst nachfragen, wenn sie etwas nicht verstanden hat, macht sie selten.

D Kommunikationskontext

T kann Sprache in der Kommunikation mit verschiedenen Personen meistens erfolgreich einsetzen. Ihre Kommunikationsfreudigkeit hängt auch davon ab, ob die andere Person gut mit ihr umgehen kann. In neuen Situationen ist sie zurückhaltend, hat aber vor ihrer Klasse kein Problem zu sprechen. Beim Spielen setzt sie unter anderem in Rollenspielen Sprache gezielt ein.

Sie hat ein gutes Gespür, wann man höflich sein muss, auch wenn sie es dies besonders im vertrauten Umfeld nicht immer umsetzt.

6.1.3 Proband E

A Kommunikative Intentionen

Ähnlich wie die beiden anderen Kinder kann E viele Intentionen problemlos sprachlich ausdrücken. Sie kann Informationen erfragen, fragt jedoch nicht immer nach, wenn sie etwas nicht kennt. Sie bittet sprachlich um Hilfe und kann die Aufmerksamkeit des Gegenübers lenken. Emotionen zeigt sie durch Körpersprache und kann auch oft aussprechen, wie sie sich fühlt.

Das Instruieren von einfachen Spielen gelingt E sehr gut. Dabei unterstützt sie ihre Erklärungen, indem sie die Handlungen gleichzeitig vormacht. E erzählt gerne und detailliert von ihrem Tag. Sie kann zusammenhängend erzählen und verdreht dabei keine Informationen, lässt aber Dinge aus, die ihr nicht so wichtig sind. Wenn man sie ausreden lässt, kann man den Inhalt meistens nachvollziehen, muss jedoch oft nachfragen. Für sie wichtige Themen kann sie detailliert und klar schildern. Sie gibt meist genügend Informationen zum Verständnis. Die Mutter konnte nicht beurteilen, ob E den Wissensstand ihres Gesprächspartners einschätzen kann. E wiederholt gerne für sie wichtige Erlebnisse, obwohl die Mutter diese schon kennt.

B Reaktion auf Kommunikation

E kann indirekte Aufforderungen verstehen. Wenn sie eine Redewendung hört, merkt sie, dass es anders gemeint sein muss und fragt nach. Ironie kann sie wahrscheinlich einschätzen, einfachere Formen wie „Na, toll!“ verwendet sie selbst.

C Kommunikationsorganisation

E beherrscht die grundlegenden Gesprächskonventionen, das heißt sie kann ein Gespräch beginnen, ein Thema im Gespräch einführen und aufrechterhalten ohne zu springen, und das Gespräch wieder beenden. Wenn E erzählt, nimmt sie die führende Rolle im Gespräch ein und die Mutter stellt Verständnis- und Interessensfragen. Ansonsten lenkt eher die Mutter das Gespräch und hat einen höheren Sprecheranteil. E kann sich im Nachhinein an einem Gespräch beteiligen, indem sie thematisch passende Kommentare abgibt, wobei sie dabei manchmal jemanden unterbricht.

Häufig sind während eines Gesprächs oder einer ihrer Erzählungen Reparaturen nötig, die aber nicht immer erfolgreich sind. Dabei fragt die Mutter, ob sie richtig verstanden hat, oder fordert zum Wiederholen auf. E versucht es dann auf einem anderen Weg zu erklären. Die Mutter erkennt am Gesichtsausdruck, wenn E etwas nicht verstanden hat, und reagiert darauf.

D Kommunikationskontext

E kann Sprache angemessen in verschiedenen Situationen und mit verschiedenen Personen einsetzen. Sie erzählt lieber in gewohnter Umgebung und wenn man sie ausreden lässt und ihr zuhört. Im Spiel spricht sie die Tierfiguren und schlüpft in Rollen.

Sie hat ein gutes Gespür dafür, höflich zu sein. In Interaktion mit Erwachsenen ist sie anfangs freundlich und distanziert, bei Sympathie wird sie schnell offener. Mit anderen Kindern spielt sie ohne Berührungängste sofort.

6.2 Ergebnisse aus der CCC (Spree-Rauscher 2003)

Die zweite Informationsquelle neben dem Pragmatischen Profil waren jeweils zwei Exemplare der CCC, ausgefüllt von der Mutter und von der Lehrkraft des Kindes unabhängig voneinander. Jede Aussage konnte mit *trifft nicht zu*, *trifft teilweise zu*, *trifft voll zu* oder *weiß nicht* beurteilt werden. Nun werden die angekreuzten Items inhaltlich-qualitativ für jedes Kind ausgewertet. Eine Übersicht über die Werte der einzelnen Skalen bietet Anhang 4.

6.2.1 Proband M

In der CCC waren die Mutter und die Lehrerin von M der Meinung, dass er Gesprächen (Subskala C) meist angemessen initiiert. M erzählt teilweise anderen Menschen Dinge, die sie schon wissen. Er spricht nicht zu viel, aber teilweise mit allen und jedem.

Die Lehrerin beurteilt die Erzählungen von M weniger kohärent (D) als die Mutter. Nach der Einschätzung der Mutter habe M teilweise Schwierigkeiten, seine Berichte über vergangene Ereignisse so zu gestalten, dass man ihnen leicht folgen kann. Zum Teil falle es ihm schwer, die Regeln eines einfachen Spiels zu erklären und Geschichten oder eigene Handlungen in richtiger Ereignisfolge zu erklären. Außerdem könne er teilweise nicht den Wissenstand des Anderen berücksichtigen. Diese Einschränkungen in der Kohärenz treffen nach Einschätzung der Lehrerin nicht nur teilweise sondern voll zu.

Die Lehrerin beurteilte, dass M teilweise das Gesprächsthema wechselt und das Gespräch oft auf ein persönlich bevorzugtes Thema lenkt. Auch der Mutter fiel auf, dass M teilweise ein Thema

wählt, das sich weniger nach den thematischen Wünschen und Beiträgen anderer richtet. Insgesamt kann man keine *Gesprächsstereotypien* (E) mit Ausnahme der bevorzugten Themenwahl beobachten.

M zeigt im Gespräch kein auffälliges Verhalten (F), sondern verhält sich meistens höflich und passt seine Sprechweise an, je nachdem, ob er mit anderen Kindern oder Respektspersonen spricht. Laut der Mutter kann er aber auch manchmal Dinge sagen, die taktlos und sozial unpassend sind.

In der Kommunikation kann M gut eine Beziehung zum Kommunikationspartner herstellen, also auf Ansprache reagieren, Emotionen beim Anderen erkennen und selbst ausdrücken und angemessen Blickkontakt, Mimik und Gestik einsetzen. In diesem Bereich (G) schätzte die Lehrerin M etwas besser ein als die Mutter.

Im Bereich *Soziale Beziehungen* (H) und *Interessen* (I), den beiden Bereichen, die bei Autismus-Spektrum-Störung besonders gestört sind, hat M keine besonderen Auffälligkeiten. Im Gegenteil, er ist beliebt bei anderen Kindern, hat gute Freunde und keine ausgeprägten, spezifischen Interessen.

6.2.2 Proband T

In der CCC waren sich die Mutter und die Lehrerin einig, dass T oft Gespräche (C) über Dinge initiiert, die der Andere schon weiß und die ihn oft nicht interessieren. Im Gegensatz dazu, schätzte die Lehrerin die kohärenten Fähigkeiten (D) von T viel schlechter ein als die Mutter. Es trifft voll bzw. teilweise zu, dass der Sinn des Gesagten schwer auszumachen ist, da es unlogisch und zusammenhangslos erscheint. T hat Schwierigkeiten, Geschichten oder eigene Handlungen in richtiger Ereignisfolge zu erzählen. Nach Einschätzung der Lehrerin scheint es T nicht für nötig zu halten, unwissende Gesprächspartner zu informieren, worüber gerade gesprochen wird.

Der Bereich *Gesprächsstereotypien* (E) ist insofern auffällig, dass T zum Teil plötzlich das Thema wechselt und das Gespräch oft auf ein persönlich bevorzugtes Thema lenkt.

T verhält sich im Gespräch (F) fast unauffällig, denn sie kann ihre Sprechweise an den Status des Gegenübers anpassen. Teilweise schwankt ihre Kommunikationsfähigkeit je nach Situation.

Sie kann problemlos mit einem Kommunikationspartner in Beziehung treten (G), das heißt Blickkontakt herstellen, ihre Emotionen und Meinungen mit Mimik und Gestik unterstützen und dem Gegenüber die Aufmerksamkeit zu schenken. Laut der Mutter ignoriert sie aber teilweise die

Ansprache anderer und erkundigt sich manchmal nicht gerne über Dinge, die gerade passiert sind.

Wie M hat auch T in den Bereichen *Soziale Beziehungen* (H) und *Interessen* (I) keine besonderen Auffälligkeiten. Sie ist recht beliebt bei anderen Kindern und hat einige gute Freunde.

6.2.3 Proband E

In den Fragebögen über E's Kommunikationsverhalten stimmten die Einschätzungen der Mutter und der Lehrerin in den meisten pragmatischen Bereichen relativ gut überein, mit Ausnahme des Bereiches *Gesprächsinitiierung* (C). Nach Einschätzung der Mutter hat E große Schwierigkeiten, ein Gespräch mit einem für den Zuhörer passenden Thema zu beginnen. Sie spricht sehr viel, mit allen und jedem und spricht über Dinge, die der andere schon weiß und die ihn nicht interessieren. Außerdem stellt sie Fragen, deren Antworten ihr bekannt sind und spricht auch mit sich selbst. Die Lehrerin stimmt hier nur in einigen Teilbereichen überein.

Die kohärenten Fähigkeiten (D) wurden relativ gut eingeschätzt. Man kann teilweise ihren Plänen und Geschichten gut folgen, teilweise ist es auch schwierig. Die Lehrerin schätzte die Kohärenz etwas schlechter ein als die Mutter, was mit ihrer geringen Verständlichkeit erklärt werden könnte.

E wechselt im Gespräch manchmal das Thema und lenkt es auf eine von ihr bevorzugte Thematik. Laut der Mutter verwendet sie teilweise Ausdrücke oder Sätze, manchmal auch in unpassenden Situationen. Insgesamt kann man also leichte *Stereotypien* in ihrer Themen- und Wortwahl feststellen (E).

Im Gespräch (F) verhält sich E angepasst. Sie hat zwar die Tendenz, das zu wiederholen, was andere gerade gesagt haben, und redet teilweise mit Respektspersonen ähnlich wie mit anderen Kindern, aber trägt sich im Gespräch höflich und angepasst. Auch die Beziehung zum Gesprächspartner kann E ohne Probleme aufbauen und halten (G). Sie reagiert auf Ansprache und hält die Aufmerksamkeit und meistens den Blickkontakt. Sie kann den Gesichtsausdruck des Gegenübers deuten und selbst Gestik gezielt einsetzen.

Der Bereich *Soziale Beziehungen* (H) ist unauffällig, denn E ist beliebt bei anderen Kindern. Sie hat einige besondere *Interessen* (I), ist teilweise lieber mit Erwachsenen zusammen als mit Kindern, beschäftigt sich aber trotzdem gerne mit anderen Kindern als alleine.

6.3 Ergebnisse zur Erzählfähigkeit aus der Analyse der Bildergeschichte

Nachdem bis jetzt allgemeine pragmatisch-kommunikative Kompetenzen der Kinder untersucht wurden, liegt im Folgenden der Fokus auf den narrativen Fähigkeiten, einem kleinen aber wichtigen Teil dieses großen Gebietes. Bevor die Ergebnisse zu Kohärenz, Kohäsion und sprachlicher bzw. nonverbaler Kommunikation vorgestellt werden, werden zunächst Hintergründe und Voraussetzungen des Erzählens beleuchtet, nämlich ob die Probanden die Aufgabenstellung verstanden haben, ob visuelle Wahrnehmungsfehler auftraten und ob und welche Art von Hilfestellungen sie benötigten.

Es ist ziemlich sicher, dass alle Kinder wussten, was eine Geschichte ist, vor allem nachdem die Untersucherin zuerst eine Bildergeschichte erzählt hatte, bei der alle sehr aufmerksam zuhörten.

Die Bilder korrekt wahrzunehmen und zu deuten bereitete den Kindern wenig Probleme, zumindest machten sie diesbezüglich keine Fehler in ihren Erzählungen, außer dass M den Jungen als Mann bezeichnete, obwohl er kleiner ist als die Frau ist. Das spielt für den Geschichtenverlauf aber keine Rolle.

Sprachlich ungestörte Kinder im Grundschulalter können im Normalfall ohne Unterstützung eine Bildergeschichte erzählen (Dohmen 2009). Der Unterstützungsbedarf war zwischen den Probanden sehr unterschiedlich. E erzählte die Geschichte selbstständig ohne irgendeine Hilfe. M und T schienen Schwierigkeiten zu haben, die Geschichte zu erfassen und zu wissen, wo sie anfangen sollten. Sie konnten nonverbale Hinweise der Untersucherin durch Zeigen auf das ganze Bild und teils auf bestimmte Teile eines Bildes sehr gut nutzen und somit die Geschichte wiedergeben. Die nonverbalen Zeigegesten wurden beim zweiten Durchgang nur noch vereinzelt bei T gegeben.

T benötigte im ersten Durchgang noch deutlich mehr Hilfestellungen zur erfolgreichen Narration. Außer der nonverbalen Zeigegeste wurde sie verbal zum Weitererzählen aufgefordert (*Und dann?, Erzähl mal bei dem Bild.*), als ihre Erzählung ins Stocken kam. Wenn immer noch keine Reaktion kam, wurden als größte Unterstützungsmöglichkeit gezielt W-Fragen gestellt (z.B. *Wer kommt da? Was macht sie?*). Diese Hilfestellungen konnte T gut nutzen und ihre Erzählung gewann dadurch deutlich an Informationsgehalt. Im zweiten Durchgang waren dann nur noch vereinzelt Zeigegesten nötig und T konnte recht eigenständig die Geschichte inhaltlich fast vollständig erzählen.

Man kann folglich festhalten, dass der Unterstützungsbedarf sehr unterschiedlich war – von keiner Hilfe bis zu W-Fragen. Dies muss auch bei der Analyse der Narrationen berücksichtigt

werden. Die Kinder, die Hilfestellungen bekamen, konnten diese gut für ihre Erzählung nutzen. Jeweils bei der zweiten Narration war keine oder deutlich weniger Unterstützung nötig.

6.3.1 Kohärenz

Globale Erzählstruktur

Eine Geschichte muss verschiedene Teile beinhalten, um als solche bezeichnet zu werden. Einleitend muss das Setting beschrieben werden. Es folgt ein Mittelteil – die Episode –, in dem ein „Bruch“, also ein Höhepunkt mit einem unerwarteten Ereignis charakteristisch ist. Die aus dem „Bruch“ entstehenden Ereignisse müssen emotional bewertet werden. Als Abschluss folgt eine Auflösung (Boueke et al. 1995).

Um zu erfassen, ob und wie vollständig die drei Teile der Grobstruktur vorhanden sind, wurden alle Narrationen mit einem Punktesystem bewertet, das Giermann und Wirts (2013) eigens für diese Bildergeschichte erstellten. Das Kind kann für Setting und Episode maximal drei Punkte erhalten, für den Abschluss höchstens zwei. Denn für jede in der Narration vorhandene inhaltliche Komponente, wurde je ein Punkt vergeben (Giermann & Wirts 2013):

Setting (max. 3 Punkte):

- Einführung der Katze / Handlung
- Einführung des Jungen / Handlung
- Katze versteckt sich bzw. Junge kommt unwissend in das Geschehen

Episode (max. 3 Punkte):

- Einführung der Mutter
- Handlung (Mutter bezichtigt den Jungen)
- Missverständnissituation (Beschreibung des Wissensstands der beiden Personen und des Gesprächs zwischen ihnen)

Abschluss (max. 2 Punkte):

- Handlung (Aufkehren der Scherben)
- Auflösung des Missverständnisses (Feststellung, dass es die Katze war)

Die erreichten Punkte wurden sowohl für jeden Teil als auch für die gesamte Narration in Prozent umgerechnet. So ist ein Vergleich untereinander und mit den Probanden aus der Studie von Giermann und Wirts (2013) möglich.

Es war oft schwierig zu beurteilen, ob ein Teil der Geschichte vorhanden ist und in welchem Umfang. Denn erstens sind viele Äußerungen der Kinder durch Aussprachestörungen schlecht verständlich und zweitens bestehen die Narrationen aus vielen nichtverbundenen Äußerungen, deren Inhalt oft nur erschlossen werden kann. In der Auswertung mithilfe des Punktesystems (Anhang 8) wurden inhaltliche Elemente gekennzeichnet, die zwar ansatzweise in der Erzählung vorhanden sind, aber entweder teilweise schwer verständlich oder nicht hundertprozentig vollständig. Daher ist bei der Interpretation der Prozentwerte in Abbildung 1 und Anhang 8 zu berücksichtigen, dass nicht jedes Mal, wenn ein Punkt vergeben wurde, der Inhalt ganz verständlich und vollständig war. Außerdem waren bei der Narration 1 von T starke Hilfestellung in Form von offenen Fragen nötig.

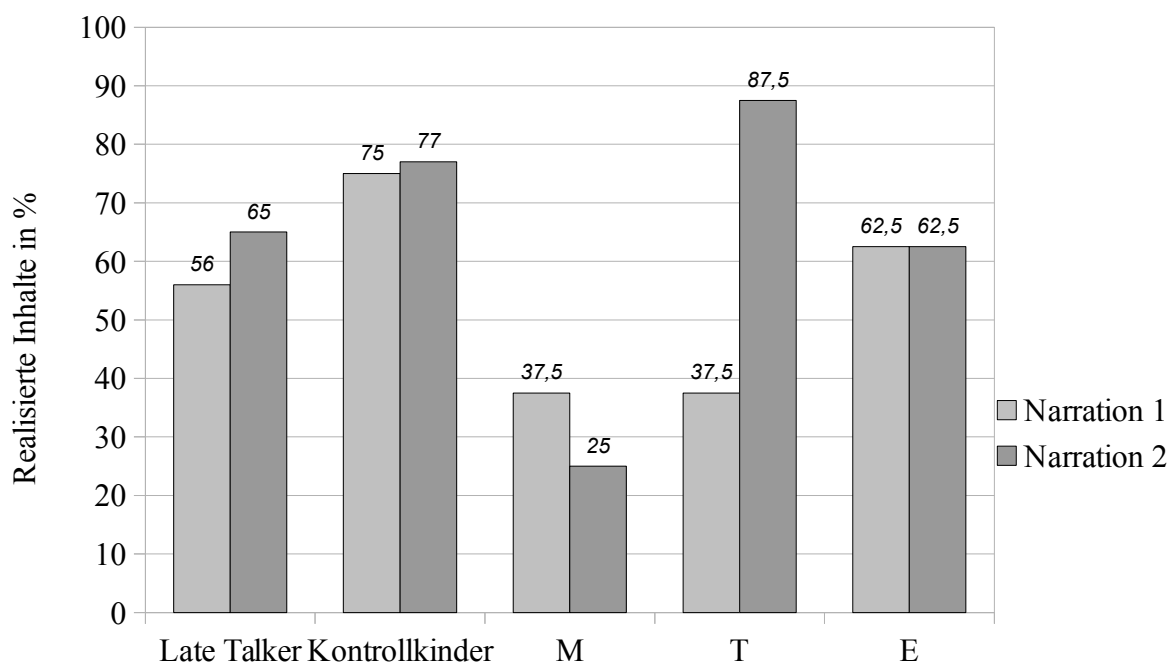


Abbildung 1: Inhaltliche Vollständigkeit der Narrationen von Late Talker und Kontrollkindern (je 7 Kinder von 5-6 Jahren) (Giermann & Wirts 2013, S. 32) und der drei Probanden.

Aus Abbildung 1 wird ersichtlich, dass die drei Probanden sehr unterschiedlich viel Inhalt in den Narrationen transportieren konnten. M's Erzählungen sind relativ inhaltsarm mit nur 37,5% beziehungsweise 25% des geforderten Inhalts und liegen damit deutlich unter dem Durchschnitt der Late Talker. T konnte sich im zweiten Versuch deutlich steigern und erzählte die Bildergeschichte

mit mehr als doppelt so viel Inhalt, wodurch sie damit über dem Durchschnitt der fünf- und sechsjährigen Kontrollkinder liegt. Wie die Gruppe der Late Talker realisierte E je etwa zwei Drittel des Inhalts.

Aus der Übersicht in Anhang 8 kann man schließen, dass in den Erzählungen meistens Setting, Episode und Abschluss vorhanden waren – nur bei T fehlte das Setting (Narration 1) und bei M fehlte je einmal der Abschluss (Narration 1) und die Episode (Narration 2) völlig. Häufig sind die drei Teile der Grobstruktur allerdings wenig inhaltlich ausdifferenziert, weil Aspekte fehlen.

Die drei Kinder ließen zwar inhaltliche Details aus, erzählten aber auch nicht mehr als nötig, sondern konnten erfolgreich das Wesentliche aus den Bildern herausfiltern. Es traten keine Probleme auf, dass zu viele unwesentliche Details angeführt werden, die nicht zur Geschichte beitragen. Auch die inhaltliche Ausweitung von M, dass die Katze in die Tierarztpraxis muss, entweder weil sie sich verletzt hat oder weil sie sich frech verhält, ist noch angemessen und bringt sogar Witz in die Geschichte (M, Narration 2).

Zusammenfassend können zur globalen Struktur der erhobenen Narrationen folgende Schlüsse gezogen werden: Die Probanden realisierten meistens alle drei Teile der Grobstruktur, allerdings mit sehr großen Unterschieden untereinander und auch zwischen der ersten und zweiten Narration. Im Vergleich zu den um etwa fünf Jahre jüngeren Kontrollkindern enthielten ihre Geschichten tendenziell weniger Inhalt, mit Ausnahme der zweiten Narration von T. Kein Element der globalen Struktur wurde bei allen Kindern konsistent schlechter oder besser realisiert.

Realisierung der Missverständnissituation

In der Bildergeschichte kommt es zu einem Missverständnis, denn die Mutter bezichtigt den Jungen zu Unrecht, die Schüssel kaputt gemacht zu haben. Untersucht wurden in Anlehnung an die Studie von Giermann und Wirts (2013) folgende Fragen. Konnten die Kinder in ihrer ersten Erzählung dieses Missverständnis ausdrücken? Haben sie die Frage nach dem Missverständnis richtig beantwortet? Und konnten sie daraufhin in ihrer zweiten Erzählung das Missverständnis versprachlichen?

Keiner der sieben ehemaligen Late Talkers (5-6 Jahre) erwähnte bei der ersten Erzählung die Missverständnissituation, während dies 67 % der Kontrollkinder taten. Auf Nachfrage wussten auch alle der Kontrollkinder Bescheid, wen die Mutter verdächtigte, jedoch nur die Hälfte der ehemaligen Late Talker. Daraufhin konnten zumindest 50 % in ihrer zweiten Erzählung die

Missverständnissituation versprachlichen (Giermann & Wirts 2013). Wie die drei Probanden mit dieser Herausforderung umgingen, ist in Tabelle 5 zusammengestellt.

Prob and	1. Narration	Nachfrage	2. Narration
M	nein	nein	nein
T	nein	nein	in Ansätzen erkennbar
E	in Ansätzen erkennbar	-	in Ansätzen erkennbar

Tabelle 5: Realisierung der Missverständnissituation in der ersten und zweiten Narration, sowie auf Nachfrage.

Zwei der drei Kinder konnten die Frage, was denn die Mutter glaubt, wer die Schüssel kaputt gemacht hat, nicht richtig beantworten. Hierfür gibt es zwei Erklärungsmöglichkeiten: Entweder verstanden sie durch ihre Sprachverständnisstörung die Frage nicht. Oder aber die beiden Kinder konnten sich nicht in die Lage der Mutter hineinversetzen und dachten, die Mutter wüsste, dass es die Katze war. Beide Erklärungen sind möglich, aber da keines der Kinder erwähnte, dass die Mutter den Jungen schimpft, ist es sehr wahrscheinlich, dass sie das Missverständnis in der Geschichte nicht verstanden haben.

Beim dritten Kind (Proband E) wurde die Frage zur Missverständnissituation nicht gestellt. Das könnte die darauffolgende Erzählung insofern beeinflusst haben, dass das Mädchen die Missverständnissituation nicht kannte und auch das Wissen nicht für ihre zweite Erzählung nutzen konnte. In ihren beiden Erzählungen sowie in der zweiten Erzählung von T ist das Missverständnis der Geschichte in Ansätzen erkennbar. T konnte als im Gegensatz zu M die Erklärung des Missverständnisses durch die Untersucherin in ihrer zweiten Narration nutzen.

Wie die ehemaligen Late Talker aus der Studie von Giermann und Wirts (2013) wurde die Missverständnissituation als Kernelement der Geschichte selten realisiert, nur in drei der sechs Erzählungen kann man sie in Ansätzen erkennen. Die Hälfte der ehemaligen Late Talker konnten auf Nachfrage korrekt antworten, beide befragten Kinder mit Down-Syndrom konnten dies nicht. Sie haben wohl mehr Schwierigkeiten sowohl mit dem Verständnis als auch der sprachlichen Umsetzung des Kernelements als die fünf Jahre jüngeren Late Talker, wobei Schlüsse auf die gesamte Gruppe auch hier nicht möglich sind.

Reihenfolge

Alle relevanten Ereignisse einer Geschichte müssen in richtiger Reihenfolge kohärent geschildert werden. Auf den ersten Blick hatte keines der Kinder Schwierigkeiten, die Handlungen in die richtige Reihenfolge zu bringen. Wenn man genauer hinsieht, fallen wenige Verdrehungen auf.

In seiner ersten Erzählung konnte M meistens die Ereignisse in richtiger Reihenfolge beschreiben, nur der Junge (Mann) wurde nochmals an falscher Stelle genannt und am Ende wurden ohne Funktion für die Erzählung alle Aktanten und Gegenstände aufgezählt: *Und mit [?] a Mann. Katze war's. Und da kommt Frau. Und da kommt n [: ein] Mann. Und isse [: ist sie] immer putt. Und hier [?]. Und Frau und Mann und Besen. Und (d)ie Katze. Und a [: eine] Vase. Und Ende.* Diese Aufzählung aller Beteiligten behielt er auch in seiner zweiten Narration bei, wie als Zusammenfassung.

E hatte in ihrer zweiten Narration Probleme, den Schluss im logischen Ablauf zu schildern: *fa [= war] Katze und dawascheibe [= da waren Scherben] und de x liefefor [: lief davon? lief fort?].* Zuerst hätte die Katze davon laufen sollen, um aufzulösen, dass es die Katze war. Diese Äußerung ähnelt mehr einer Aufzählung, was auf dem letzten Bild zu sehen ist.

Im Großen und Ganzen konnten die drei Kinder die Geschichte in der richtigen Reihenfolge erzählen. Zu berücksichtigen ist, dass die Probanden häufig Hilfestellungen in Form von Zeigen auf einzelne Bilder bekommen haben. Die Reihenfolge hätte ohne diese möglicherweise nicht so eingehalten werden können.

Ausdruck von Emotionen der Personen

Keines der drei Kinder verbalisierte die Emotionen der Aktanten, in dem es Adjektive verwendete. Aber durch die Intonation in den wörtlichen Reden kann man auf den Gefühlszustand der Personen schließen. Zum Beispiel ließ E den Jungen kleinlaut „*Ich weiß nicht*“ sagen (E, Narration 2) oder M schimpfte aufgebracht: „*Böse Katze! x e schöne Vase (ka)putt (g)emacht. De Katze war's. Frechheit! Muss [?] a Tierarztpraxis*“ (Narration 2).

6.3.2 Kohäsion

Nachdem im letzten Abschnitt die kohärenten Fähigkeiten in verschiedenen Facetten betrachtet wurden, wird nun die Aufmerksamkeit auf die Kohäsion gelenkt. Hierbei wurde in Anlehnung an Schelten-Cornish (2008) analysiert, ob die Kinder Konjunktionen, Wiederholungen und Pronomen verwendeten, ob sie die Referenzträger richtig einführten, durchgehend in der gleichen Zeitstufe erzählten und wörtliche Rede einbauten.

Konjunktionen: Alle drei Kinder verfügten nur über eine geringe Auswahl an Konjunktionen, um die Äußerungen zu verbinden. Sie verwendeten fast nur das Bindewort *und* bzw. *und dann*. M begann fast alle seine Äußerungen mit *und*, sodass in seiner ersten Narration zwölfmal dieses Wort auftauchte. E und T verwendeten *und* deutlich gezielter und begannen auch Sätze ohne Konjunktion. Die einzige andere verständliche Konjunktion ist *aber* in der zweiten Narration von T.

Pronomen: Alle drei Kinder verwendeten kaum Pronomen und wenn doch eines auftaucht, dann ist meist der Referent vorher noch nicht eingeführt worden oder nicht eindeutig zuzuordnen. M gebrauchte einige Pronomen, aber es ist nicht erkennbar, auf welchen Referenten sie sich beziehen, wenn man das Bild mit der zerbrochenen Schüssel nicht sieht: *Des [: Da ist ?] a Katze. Und die hier. Oh, da isse [: ist sie] (k)aputt*. Auch im ersten Satz von T's zweiter Erzählung kann man nicht wissen, was sie mit *det* meint: *Katze det [: das] kaputt gemacht*. In folgendem Beispiel kann man im Gegensatz dazu den Referenten erraten, auch wenn das Geschlecht des Pronomens nicht zum Referenten passt: *xx a Schüssel. xx kippt [?]. Und dann es [?] kaputt is* (T, Narration 1)

Einführung der Referenzträger: In einer Erzählung werden normalerweise neue Referenten, die dem Zuhörer noch unbekannt sind, mit dem unbestimmten Artikel eingeführt. Weiterführend wird derselbe Referent mit bestimmtem Artikel verwendet (Brinker 2005). Ob die drei Probanden neue Referenten korrekt mit unbestimmtem Artikel einführten, ist schwierig zu sagen, da die Verständlichkeit der Artikel oft schlecht war und Artikel häufig ausgelassen wurden.

M führte die Katze und den Mann korrekt mit der verkürzten Version des unbestimmten Artikels (*a, n [: ein, eine]*) ein, in seiner zweiten Narration verwendete er allerdings den bestimmten Artikel. T führte die Referenten im ersten Versuch teilweise korrekt ein, im zweiten Versuch ließ sie entweder den Artikel aus oder benutzte den bestimmten Artikel. Die Einführung der Referenzträger bei E ist aufgrund der schlechten Verständlichkeit schwer zu beurteilen. Sie verwendete tendenziell

den unbestimmten Artikel oder gar keinen.

T und M führten die Referenten in den ersten Narrationen oft korrekt mit dem unbestimmten Artikel ein, in der zweiten Narration allerdings bevorzugten beide den bestimmten Artikel, obwohl die zweite Narration eine Situation des ungeteilten Wissens war.

Wiederholungen: Wiederholungen erhöhen die Kohäsion, wirken aber störend, wenn sie zu häufig auftreten (Schelten-Cornish 2008). Die Aktanten der Geschichte wurden von allen Kindern wiederholt erwähnt, wirken aber nach der subjektiven Einschätzung der Untersucherin in keiner Narration störend. Auffällig ist eher die unangemessen häufige Verwendung von *und dann* in der ersten Narration von M.

Zeitstufe: Die Kinder erzählten meistens durchgehend im Präsens, soweit sie überhaupt Verben verwendeten. Nur E wechselte in ihrer zweiten Erzählung zwischen Präsens und Perfekt bzw. Präteritum hin und her. Sie kennt also die Konvention, dass Geschichten meistens in der Vergangenheit erzählt werden, kann es während des Erzählens jedoch nicht konsequent durchhalten.

Wörtliche Rede: T und E schafften es, ihre Geschichten durch wörtliche Rede lebendiger und emotionsreicher zu machen. Allerdings ist selten klar, wer was spricht. Nur E gelang es in ihrer zweiten Version einen recht verständlichen Dialog zwischen der Frau und dem Jungen aufzubauen: *Jung- äh Mann äh Frau kommt Türe rein. „Des [= was ist] hier los?“ sagt Frau und „Ich weiß nich“.*

Durch diese linguistische Analyse wurde klar, dass alle drei Kinder große Schwierigkeiten haben, Kohäsion durch grammatikalische Mittel herzustellen. Sie verwendeten fast nur die Konjunktion „und (dann)“, was in M's erster Erzählung störend wirkte, und nutzten kaum Pronomen und wenn doch, dann fast immer ohne klare Referenz. Die Einführung der Referenzträger erfolgte selten korrekt und vor allem in der zweiten Narration oft mit bestimmtem Artikel oder ohne Artikel. Wörtliche Rede wurde zwar eingebaut und genutzt um Emotionen zu übermitteln, aber wer der Sprecher war, blieb oft unklar. Erzählt wurde meistens durchgehend im Präsens, ein Kind wechselte zwischen Vergangenheit und Gegenwart.

6.3.3 Sprache und nonverbale Kommunikation in den Narrationen

In diesem Kapitel werden sprachliche Auffälligkeiten der Probanden und nonverbale Kommunikationsmittel, nämlich die Verwendung von Gesten in den Narrationen beschrieben.

Obwohl sprachliche Fähigkeiten in den Erzählungen nicht direkt zu pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen gehören, werden sie trotzdem hier beschrieben, erstens weil sie Aufschluss über die sprachlichen Grundlagen von Kohäsion und Kohärenz geben und zweitens weil Beschreibungen über die sprachlichen Auffälligkeiten in Narrationen englischsprachiger Kinder mit Down-Syndrom existieren (z.B. Boudreau & Chapman 2000; Chapman et al. 1998; Fabbretti et al. 1997). Wie im Diagnosebogen von Schelten-Cornish werden nun überblicksartig Genus der Artikel, Kasus, Kongruenz, Konjugation und Nebensätze untersucht (Schelten-Cornish 2008, S. 96) und deskriptiv die lexikalische Diversität eingeschätzt.

Genus der Artikel: In den Narrationen von M fehlten die Artikel oder wurden umgangssprachlich gekürzt, zum Beispiel *n* für *ein*. Richtig war der Artikel häufig bei **die Katze**. T verwendete den Artikel oft richtig, manchmal fehlte er. In E's Erzählungen sind die Artikel entweder schwer zu verstehen oder fehlen völlig. Nur bei **die Katze** kann er als richtig identifiziert werden.

Kasus: M hat selten versucht, Akkusativ oder Dativ zu verwenden. Durch fehlende oder gekürzte Artikel wurden diese Kasus nicht richtig gebildet. Auch T hat kaum andere Kasus als Nominativ verwendet, außer einen Akkusativ bei *Katze det [: das] kaputt gemacht*. Durch E's eingeschränkte Verständlichkeit oder fehlende Präpositionen und Artikel (*Jung- äh Mann äh Frau kommt **Türe** rein*) konnte die korrekte Bildung von Akkusativ und Dativ nicht beurteilt werden.

Kongruenz: M und T konnten die Kongruenz zwischen Subjekt und Prädikat immer herstellen, wobei M häufig die 3. Person Singular verwendete und das Prädikat manchmal ausließ. T ließ manchmal Subjekt oder Prädikat weg. Auch E verband Subjekt und Prädikat durch Kongruenz, auch in der Vergangenheit.

Konjugation: M, T und E konjugierten alle verständlichen Verben korrekt, wobei E möglicherweise einen Fehler machte bei der schwer zu verstehenden Phrase *de x **liefe** for [: lief davon? lief fort?]* (E, Narration 2).

Nebensätze: Nebensätze waren in keiner der Narrationen zu finden. Vermutlich könnten die Kinder einfache Nebensätze eigentlich bilden, in solch einer Aufgabenstellung war das zu komplex oder sie hielten Nebensätze einfach nicht für nötig, um den Inhalt ausdrücken zu können.

Lexikalische Diversität: Alle Narrationen beinhalteten wenig verschiedene Verben. Die bei M am häufigsten verwendeten waren *sein* und *machen*, bei T und E war die Verbenverwendung etwas diversierter. Nur M verwendete Adjektive, nämlich *böse Katze* und *schöne Vase* (M, Narration 2). Die Narrationen sind zu kurz, als dass die Diversität der Nominative sinnvoll zu bewerten ist.

Folgende Erkenntnisse lassen sich zu den sprachlichen Fähigkeiten in den Narrationen der Kinder festhalten: Die Artikel fehlten oder sind schwer verständlich, aber manchmal korrekt. Akkusativ und Dativ wurden selten verwendet und nur teilweise korrekt. Alle drei Kinder konnten Kongruenz zwischen Subjekt und Prädikat herstellen und das Verb war fast immer richtig konjugiert. Sie bildeten keine Nebensätze, verwendeten nur wenig unterschiedliche Verben und nur bei M fanden sich Adjektive.

Man könnte vermuten, dass auch die drei Probanden als Kompensation für diese fehlenden sprachlichen Möglichkeiten mehr Gesten verwenden als sprachgesunde Kinder (Loveland 1989). Die Videos wurden auf sprachbegleitende oder -ersetzende Gesten der Hände und Arme untersucht. Jedoch verwendete keines der Kinder Gesten mit Ausnahme der Zeigegeste. Diese referentielle Geste wurde bei zwei von drei Kindern erfasst, aber jeweils nur in ihrer ersten Narration. M nutzte die Zeigegeste sogar in etwa der Hälfte seiner Äußerungen, indem er auf den jeweiligen Teil des Bildes zeigte. T deutete einmal auf die Bilder, E verwendete keine Art von Gesten. Als in der zweiten Erzählsituation die Therapeutin zuhörte und ein Sichtschutz die Bilder verdeckte, verwendete keines der Kinder mehr die Zeigegeste.

6.3.4 Präsuppositionen

Aus den Narrationen wurden auch Informationen über das Ausmaß gewonnen, in welchem die Kinder in ihren Äußerungen den Wissenstand des Zuhörers berücksichtigen, was normal entwickelten Kindern mit etwa 9 Jahren vollständig gelingt (Dewart & Summers 1995; Lloyd et al.

1995; McTear & Conti-Ramsden 1992). In diesem Fall mussten die Präsupposition, also der vorausgesetzte gemeinsame Wissenshintergrund mit der vermeintlich unwissenden Sprachtherapeutin eingeschätzt werden und die Informationen an diesen Wissensstand angepasst werden. Dafür ist die *Theory of Mind* unerlässlich, die sich in der physiologischen Entwicklung mit etwa 4 Jahren entwickelt (Anderson-Wood & Smith 1997; Pillow 1999; Wellman et al. 2001). Die Kinder sollten alles Nötige zum Verständnis der Geschichte erzählen, aber auch keine unnötigen Informationen liefern (Meibauer 2001). Zu diesem Aspekt der Kommunikation liegen bereits Ergebnisse aus dem Pragmatischen Profil vor. M und T haben nach Einschätzung der Mütter teilweise bzw. häufig Probleme, den Wissensstand des Gegenübers zu berücksichtigen, während dies E weniger Probleme bereitet.

Die zweite Erzählung erfolgte in einer Situation des ungeteilten Wissens. Analysiert werden die Hinweise aus der inhaltlichen Vollständigkeit, aus der Einführung der Referenzträger und aus der Verwendung von Zeigegesten in der jeweils zweiten Erzählsituation.

Es wurden keine irrelevanten Informationen gegeben, die nicht zum Verständnis der Geschichte beitragen oder welche die Therapeutin schon kennt. Allerdings fehlten auch oft wichtige Information, was die Ergebnisse zur Kohärenz zeigen (siehe 6.3.1). Dadurch sind die Erzählungen unterschiedlich gut nachvollziehbar, insbesondere die Missverständnissituation. Wie die erste Narration von M ist auch die Zweite besonders inhaltsarm, was man in Abbildung 1 erkennen kann. T steigerte den inhaltlichen Informationsgehalt deutlich. E konnte viele, aber nicht alle für den Zuhörer relevanten Aspekte in ihren beiden Erzählungen einbauen.

Ein weiterer Indikator für die Berücksichtigung von Präsuppositionen ist die korrekte Einführung von Referenzträger mit dem unbestimmten Artikel. E führte die Referenten korrekt oder ohne Artikel ein. T und M führten die Referenten in den ersten Narrationen oft korrekt ein, in der zweiten Narration bevorzugten beide allerdings den bestimmten Artikel, obwohl die zweite Narration eine Situation des ungeteilten Wissens war. In den Narrationen von M und T war bei Pronomen zum Teil nicht klar, auf welchen Referenten sie sich beziehen.

In der zweiten, veränderten Erzählsituation zeigten M und T nicht mehr auf die Bilder, weil ihnen wohl klar war, dass die Therapeutin die Bilder wegen des Sichtschutzes nicht sehen konnte. Diese Kinder können vermutlich in diesem Aspekt die Perspektive des Gegenübers einnehmen und wissen daher, dass die Zeigegeste in dieser kommunikativen Situation nicht sinnvoll ist.

Diese Hinweise lassen vermuten, dass tatsächlich alle Kinder, auch E, Schwierigkeiten hatten, ihre Erzählung an den vermeintlich gemeinsamen Wissenstand mit der Therapeutin anzupassen. Allerdings konnte E häufiger die Referenten korrekt einführen als M und T, die in ihren zweiten

Erzählungen nur bestimmte Artikel gebrauchten. M hatte besonders Schwierigkeiten, alle für den Hörer relevanten Informationen zu liefern, denn die Narrationen von T und E waren deutlich vollständiger. Sowohl M als auch T verzichteten in der Situation des ungeteilten Wissens darauf, mit Zeigegeste auf die Bilder der Geschichten zu referieren. Das zeigt, dass ein Grundverständnis gegeben ist, was das Gegenüber sehen und wissen kann.

7. Diskussion

In diesem Kapitel werden die beiden Fragestellungen beantwortet. Und zwar erstens welche Stärken und Schwächen die drei ausgewählten Kinder in der Pragmatik zeigen und zweitens ob sie Schwächen in denselben pragmatischen Bereichen haben, die in der Literatur bei englischsprachigen Kindern mit Down-Syndrom beschrieben werden.

7.1 Pragmatisch-kommunikative Stärken und Schwächen der Probanden

Insgesamt haben alle drei Kinder grundlegende pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten, mit denen sie laut der Mütter im Alltag zumindest mit bekannten Personen gut zurechtkommen. Die Ergebnisse zeigen, dass man viele pragmatische Bereiche nicht einfach als „stark“ oder „schwach“ bzw. „vorhanden“ oder „fehlt“ klassifizieren kann, weil die Fähigkeiten oft ansatzweise vorhanden sind, aber noch nicht vollständig ausgereift sind. Über die Stärken und die vorhandenen Einschränkungen der Probanden in bestimmten pragmatisch-kommunikativen Bereichen gibt Tabelle 6 einen Überblick.

Pragmatischer Bereich	Stärken	Einschränkungen
Ausdrücken von Intentionen und Emotionen	Ausdrücken von Emotionen und einfachen Intentionen möglich.	Ausdrücken komplexer Intentionen nur eingeschränkt möglich (z.B. Instruieren und Erzählen). Daher Verwendung von nonverbalen Kompensationsstrategien, z.B. Vormachen beim Instruieren. Ausnahme: E kann meistens auch komplexere Intentionen äußern.
Verstehen von verschiedenen Intentionen	Verstehen von direkten und einfachen indirekten Aufforderungen und ironischen Äußerungen möglich.	Verstehen von komplexen indirekten Aufforderungen und ironischen Äußerungen eingeschränkt.

Pragmatischer Bereich	Stärken	Einschränkungen
Präsuppositionen	Geben einige, für den Hörer relevanten Information. In den Narrationen keine irrelevanten, schon bekannte Informationen.	Große Schwierigkeiten, alle für den Hörer relevanten Informationen zu liefern, auch in den Narrationen. E hat damit weniger Schwierigkeiten.
Reparaturen	Versuchen, Gespräche zu reparieren, indem sie nicht nur die eigene Äußerung wiederholen, sondern auch umformulieren. Ausnahme T: noch kaum Umformulierungen.	Reparaturversuche oft nicht sehr kompetent und manchmal nicht erfolgreich. Fragen selten nach, wenn sie etwas nicht verstanden haben.
Gesprächsstereotypen	Keine weiteren Stereotypen festgestellt.	M, T und E zeigen leichte Stereotypen in ihrer Themenwahl, E zusätzlich auch in der Wortwahl.
Initiieren von Gesprächen	Initiierung von Gesprächen und Themeneinführung grundsätzlich möglich.	Schwierigkeiten, ein Thema zuhörergerichtet zu wählen: Alle Probanden sprechen über Dinge, die der andere schon weiß und ihn nicht interessieren. Zusätzlich spricht E sehr viel und mit allen und jedem.
Gesprächsverhalten	Übernehmen der aktiven, führenden Gesprächsrolle möglich.	Passives Gesprächsverhalten bei einigen Themen oder Situationen.
Beziehung zum Kommunikationspartner (Rapport), soziale Konventionen	Dem Gegenüber die Aufmerksamkeit schenken, Blickkontakt herstellen, Emotionen und Meinungen mit Mimik und Gestik unterstützen. Gutes Gespür bei der Kommunikation mit unterschiedlichen Personen, z.B. höflich zu Respektspersonen.	–

Pragmatischer Bereich	Stärken	Einschränkungen
Kohärenz	Viele Inhalte in den Narrationen vorhanden, Reihenfolge meist korrekt.	Inhaltlich nicht ganz vollständig, Informationen fehlen.
Kohäsion	Einige Kohäsionsmittel vorhanden, z.B. wörtliche Rede und Pronomen.	Die verwendeten Kohäsionsmittel reichen in ihrer Qualität und Menge nicht aus für eine zusammenhängende Erzählung.
Kontext der Kommunikationsfreude	Kommunikative Freude auch im Gespräch mit Fremden, wenn Sympathie vorhanden, also keine Einschränkung der Kommunikationsfreude auf z.B. Familienmitglieder.	–

Tabelle 6: Stärken und Einschränkungen in bestimmten pragmatischen Bereichen. Zusammengestellt aus den Ergebnissen für alle Probanden.

Alle Probanden sind sich in ihren pragmatisch-kommunikativen Verhaltensweisen ähnlich, besonders M und T. Das kann man daraus schließen, dass sich das *Pragmatische Profil* von T in sehr vielen Punkten mit den Informationen von M's Mutter ähnelt. E unterscheidet sich von ihnen durch weiter entwickelte Erzählfähigkeiten und die Berücksichtigung von Präsuppositionen (E, *Pragmatisches Profil*, Anhang 3). Außerdem zeigt sie auch Stereotypen in der Wortwahl und größere Auffälligkeiten im Initiieren von Gesprächen.

Möglicherweise unterscheidet sich die Kommunikationsfähigkeit der Probanden deutlich zwischen engen Bezugspersonen und Fremden. Denn Außenstehende verstehen die Kinder viel schlechter als zum Beispiel die Familienmitglieder, was auch in der Transkription der Narrationen ein Problem war. Außerdem wurden das *Pragmatische Profil* und die *CCC* mit den Eltern bzw. Lehrern durchgeführt, die beide das Kind gut kennen. Ein Beobachter, der das Kind nicht kennt, hätte vielleicht einige Teilbereiche anders bewertet. Und selbst die Lehrerin von M und T, welche die Kinder schon fast 3 Jahre kennt, schätzte bei Beiden einige Bereiche in der *CCC* deutlich schlechter ein als die Eltern, nämlich das *Sprechen* (A) und die *Kohärenz* (D) (Anhang 4). Ein Grund für die positivere Bewertung durch die Eltern könnte sein, dass sie die Aussprache der

Kinder besser verstehen können. Den Lehrern dürfte es schwerer fallen, die Kinder zu verstehen (A: *Sprechen*) und damit dem Inhalt zu folgen (D: *Kohärenz*). Zur sicheren Beurteilung, ob die Kommunikationsfähigkeit tatsächlich zwischen Bekannten und Fremden aufgrund von Verständlichkeitsproblemen variiert, reichen die erhobenen Daten nicht aus.

7.2 Prüfung auf Übereinstimmung mit dem Forschungsstand: Kommunikationsorganisation

Die Informationen zu M's Fähigkeiten in der Kommunikationsorganisation konnten aus dem *Pragmatischen Profil* und der *CCC* gezogen werden. Nun werden sie mit den Erwartungen verglichen, welche die vorliegenden Studien für die Teilbereiche Gesprächsverhalten, -regeln, Präsuppositionen und Reparaturen wecken (siehe Tabelle 2). Die Ergebnisse aus beiden Diagnostika stimmen im Großen und Ganzen überein und ergänzen sich.

In den Bereichen Konversationsregeln, Präsuppositionen und Reparaturen decken sich die Stärken und Schwächen von M mit den Studien. Wie die Kinder aus den Studien, kann M wichtige Konventionen im Gespräch umsetzen und hat teilweise Schwierigkeiten, den Wissensstand des Gegenübers zu berücksichtigen, wodurch der Inhalt von Erzähltem oft nicht leicht nachzuvollziehen ist. Außerdem kann er Gespräche reparieren, indem er auf Nachfrage das Gesagte wiederholt oder umformuliert, allerdings fragt er, analog zu den Forschungsergebnissen, von sich aus seltener nach.

Nur im Gesprächsverhalten zeigt er andere Verhaltensweisen: Im Gespräch ist er nicht nur passiv, sondern in bestimmten Situationen auch aktiv und sogar dominierend.

Im Vergleich zu den Studienergebnissen (siehe Tabelle 2) hat auch T ähnliche Charakteristika in der Pragmatik, und zwar in den Bereichen Konversationsregeln und Präsuppositionen. Sie beherrscht grundlegende Konversationsregeln und hat Schwierigkeiten, den Wissensstand des Gegenübers zu berücksichtigen, was sich mit den Studienergebnissen deckt.

Aber wie M ist sie nicht nur passiv, sondern hat in bekannten Situationen die führende Gesprächsrolle inne. Aus den Beschreibungen der Mutter kann man schließen, dass T Reparaturen eines Gesprächs wohl schwer fallen, vielleicht sogar schwerer als den Kindern mit Down-Syndrom aus der Literatur. Damit hat T ähnliche pragmatische Stärken und Schwächen wie in der Forschung beschrieben wird, aber auch Teilbereiche, in denen sie andere Besonderheiten zeigt.

Auch E's pragmatischen Fähigkeiten decken sich zum Großteil mit den Ergebnissen aus der Forschung (Tabelle 2). Sie beherrscht Gesprächsregeln und kann Reparaturen im Gespräch durchführen, tut dies aber seltener eigeninitiiert. Mit den Ergebnissen der Literatur stimmt nicht überein, dass E in Gesprächen sowohl die passive als auch die aktive, dominierende Rolle übernimmt. Aus der Schilderung der Mutter kann man bei E auf recht gute Fähigkeiten schließen, den Wissensstand des Gesprächspartners zu berücksichtigen, wobei auch bei ihr Nachfragen nötig sind, die aber teils aus ihrem schnellen und schwer verständlichen Sprechen resultieren. In der Narrationsanalyse konnten auch bei ihr kleinere Schwächen bei Präsuppositionen aufgedeckt werden, nämlich weil nicht alle für das Verständnis wichtige Informationen vorkamen.

Die eben beschriebenen Vergleiche unterstützen die eingangs aufgestellte Hypothese. Diese vermutet, dass die deutschsprachigen Probanden Schwächen und Stärken in den gleichen Bereichen zeigen wie englischsprachige Kinder, allerdings auch individuelle Unterschiede zu den englischsprachigen Kindern und auch zwischen den drei Kindern zu erwarten sind. Für den Bereich Kommunikationsorganisation trifft diese Vermutung zu. Denn es ließen sich viele Gemeinsamkeiten untereinander und mit den Forschungsergebnissen aufdecken, zum Beispiel in der Beherrschung von grundlegenden Gesprächsregeln oder in der seltenen Initiierung von Reparaturen.

Wie in der Hypothese vorhergesagt, konnten auch Bereiche ermittelt werden, in denen die Probanden sich von der Literatur unterschieden und eigene Besonderheiten in der Pragmatik entwickelten, beispielsweise eine stereotype Themenwahl oder das häufige Übernehmen der aktiven Rolle in Gesprächen.

7.3 Prüfung auf Übereinstimmung mit dem Forschungsstand: Narrative Fähigkeiten

Nun wird überprüft, ob die narrativen Fähigkeiten der drei Einzelfälle mit den allgemeinen Überzeugungen der Literatur übereinstimmen. Nach Ergebnissen mehrerer Studien haben Kinder mit Down-Syndrom häufig geringe kohäsive Fähigkeiten bei relativ guter Kohärenz (Bird & Chapman 1994; Schaner-Wolles 2000; Miles et al. 2006). Häufig sind Beschreibungen zu ausgedehnt und nicht-informativ für den Zuhörer (Boudreau & Chapman 2000; Miles & Chapman 2002). Wortschatz und Grammatik sind in Erzählungen bei den meisten Kindern stark eingeschränkt, es wird vermehrt Gestik eingesetzt (Boudreau & Chapman 2000; Chapman et al.

1998; Fabbretti et al. 1997; Loveland 1989).

Letzteres trifft für alle drei Probanden zu, allerdings ohne den häufigen Einsatz von Gesten. In ihren Narrationen zeigten sie starke grammatikalische Schwächen in Artikelverwendung und Bildung von Akkusativ und Dativ. Sie bildeten keine Nebensätze. Allerdings konnten alle drei Kinder Kongruenz zwischen Subjekt und Prädikat herstellen und das Verb fast immer richtig konjugieren. Um die sprachlichen Auffälligkeiten jeden Kindes genauer zu beschreiben, reicht der Umfang an Äußerungen nicht aus.

Zur Kohärenz und Kohäsion in Erzählungen können mehr Aussagen gemacht werden. Ihre Fähigkeiten, die Bildergeschichte kohärent zu erzählen, sind sehr durchwachsen. Grundzüge der kohärenten Erzählweise wurden von allen drei Kindern umgesetzt, beim genaueren Hinsehen sehr unvollständig mit großen Unterschieden zwischen den Dreien. Mit Ausnahme einzelner Verdrehungen konnten die drei Kinder die Geschichte in richtiger Reihenfolge erzählen, wobei aber zum Teil die Zeigegeste als Hilfestellung eingesetzt wurde. Meistens waren alle drei Teile der Grobstruktur vorhanden, allerdings mit sehr großen Unterschieden in der Inhaltsmenge zwischen den Kindern und auch zwischen der ersten und zweiten Narration. Kein Element der globalen Struktur wurde bei allen Kindern konsistent schlechter oder besser realisiert. Im Vergleich zu den um etwa fünf Jahre jüngeren Kontrollkindern enthielten ihre Geschichten tendenziell weniger Inhalt. Auch mit dem Verständnis und der sprachlichen Umsetzung der Missverständnissituation haben sie wohl mehr Schwierigkeiten als die fünf Jahre jüngeren Late Talker. In den erhobenen Narrationen wurden keine ausgedehnten, nicht-informativen Beschreibungen gefunden, anders als es Autoren bei anderen Kindern mit Down-Syndrom beobachteten (Boudreau & Chapman 2000; Miles & Chapman 2002).

In Bezug auf kohärente Fähigkeiten unterscheiden sich die Ergebnisse aus der Narrationsanalyse teilweise von den Aussagen der Eltern und Lehrer in der *CCC* und dem *Pragmatisches Profil*. Im Gegensatz zur fast korrekten Reihenfolge in den zwei Narrationen, kann M laut der Mutter in Erzählungen oft die Reihenfolge nicht einhalten. Auch T bringt in alltäglichen Erzählungen Ereignisreihenfolgen durcheinander, was in den erhobenen Narrationen nicht zu beobachten war. Insgesamt sind die kohärenten Fähigkeiten von M und T laut der Lehrerin stärker beeinträchtigt als laut der Mütter. Nur E kann Ereignisse meist kohärent und detailliert erzählen. Zwischen den Kindern gibt es folglich große Unterschiede. E's kohärenten Fähigkeiten scheinen am weitesten entwickelt zu sein, wobei dies wegen ihrer geringen Verständlichkeit schwierig zu beurteilen ist.

Die drei Kinder mit Down-Syndrom haben – wie in der Literatur beschrieben – große Schwierigkeiten, Kohäsion durch grammatikalische Mittel herzustellen. In den Erzählungen

verwendeten sie fast nur die Konjunktion *und* (*dann*) und nutzten kaum Pronomen und wenn doch, dann fast immer ohne klare Referenz. Wörtliche Rede wurde zwar eingebaut, aber wer der Sprecher war, blieb oft unklar. Erzählt wurde meistens durchgehend im Präsens, E wechselte in ihrer zweiten Narration zwischen Vergangenheit und Gegenwart. In den ersten Erzählungen von M und T war die Einführung der Referenzträger oft korrekt, in den zweiten wurde der bestimmte Artikel verwendet. E verwendet tendenziell den unbestimmten Artikel oder gar keinen, um neue Referenten einzuführen.

Die Verwendung von Kohäsionsmitteln gelang folglich keinem der drei Kinder in ausreichendem Maße. Aber dennoch waren positive Ansätze von Kohäsion vorhanden, beispielsweise dadurch, dass wörtliche Rede und Pronomen auftauchen und die Äußerungen überhaupt durch eine Konjunktion verbunden wurden, wenn auch nur durch ein simples *und dann*.

Die kohärenten Fähigkeiten dieser drei Kinder im Vergleich zu ihren kohäsiven Fähigkeiten zu bewerten ist schwierig, weil keine Vergleichswerte vorhanden sind. Man kann nur ihre individuellen Fähigkeiten festhalten, ob die Kohärenz nun tatsächlich wie in der Literatur beschrieben vergleichsweise besser als die Kohäsion ist, kann nicht sicher beurteilt werden.

7.4 Vergleich der Ergebnisse mit anderen Störungsbildern

Nachdem bisher die pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten der Probanden nur innerhalb der Gruppe von Kindern mit Down-Syndrom diskutiert wurden, weitet sich nun der Blick auf die pragmatischen Fähigkeiten anderer Vergleichsgruppen, was die Skalenwerte der CCC möglich machen (Anhang 4). Diese Ergebnisse werden mit anderen Störungsbildern in Beziehung gesetzt, nämlich SSES, leichte Intelligenzminderung und Autismus-Spektrum-Störung.

Nach Spreen-Rauscher (2003) gilt ein Gesamtscore von weniger als 132 Punkten als auffällig und macht eine pragmatische Störung wahrscheinlich. Dieser Wert ging aus der Studie von Bishop (1998) mit 7- bis 9-Jährigen hervor. Nur eine Checkliste (Proband T, Lehrer) ist mit 130 Punkten auffällig. Die anderen Fragebögen lagen mehr oder weniger deutlich über diesem Wert. Nach diesem Grenzwert haben M und E nach der CCC keine größeren pragmatischen Auffälligkeiten als die durchschnittlichen 7- bis 9-jährigen Kinder mit SSES. Bei T ist die Entscheidung nicht zu treffen, weil der Pragmatische Gesamtscore zu nahe am Grenzwert von 132 Punkten liegt.

Wenn man allerdings den Grenzwert von 140 Punkten als Maßstab ansetzt, den Botting (2004) für 11-Jährige vorschlug, sind wesentlich mehr Fragebögen auffällig, um genau zu sein alle bis auf die Lehrerbeurteilung von E.

Innerhalb der Gruppe von Kindern mit leichter Intelligenzminderung (Sarimski 2006) liegen alle Probanden über den durchschnittlichen 131,6 Punkten, mit Ausnahme des Fragebogens von T (Lehrer: 130 Punkte). Folglich sind die pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten der drei Probanden gleich oder besser entwickelt als diese Gruppe durchschnittlich, in der auch Kinder mit anderen Behinderungen wie Fragiles-X-Syndrom oder Prader-Willi-Syndrom vertreten waren.

Je nach Vergleichsgruppe zeigten sich die pragmatischen Gesamtscores der drei Probanden auffällig beziehungsweise unauffällig. Im Vergleich zu der SSES-Gruppe (Bishop 1998, Spreen-Rauscher 2003) haben sie im Großen und Ganzen keine größeren Schwierigkeiten als diese, im Vergleich zu den ein bis zwei Jahre älteren Kindern (Botting 2004) noch Aufholbedarf in den pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen. Sie befinden sich oberhalb des Durchschnitts von Kindern mit leichter geistiger Behinderung.

Die Bereiche *Soziale Beziehungen* (H) und *Interessen* (I) wurden fast durchgehend mit hohen Punktwerten eingeschätzt (Range Skala H: 30 - 33; Skala I: 31 - 33), mit Ausnahme des Bereichs *Interessen* für E. Diese zwei Bereiche grenzen die Kinder von Verhaltensweisen aus dem Autistischen Spektrum ab. Aus den hohen Werten kann man schließen, dass die drei Kinder gerne und erfolgreich mit anderen Kindern interagieren und keine außergewöhnlichen Interessen haben, die für Autismus typisch wären. E's niedrigeren Interessenswert (Lehrer: 27) relativierte eine qualitative Auswertung. Alle angekreuzten Items waren unauffällig, nur zwei Items auffällig: E hat ein oder mehrere besondere Interessen und ist teilweise lieber mit Erwachsenen zusammen. Dies trifft aber auch auf viele andere Kinder zu. Der unbegründet niedrige Skalenwert unterstützt eher die Vermutung von Sarimski (2006), dass die Skala *Interessen* (I) wenig geeignet ist für Kinder mit Intelligenzminderung.

7.5 Methodenkritik

Nachdem in den letzten Kapiteln die Fragestellungen diskutiert und die Ergebnisse in Bezug zu anderen Störungsbildern gesetzt wurden, wird nun die Aussagekraft der Befunde kritisch beleuchtet. Es war ein Ziel der Studie, die pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten möglichst umfassend und valide zu erfassen. Ob dies mit den gewählten Methoden vollständig gelang, ist zu diskutieren.

In der Untersuchung wurden nur die Mütter und Lehrer befragt. Daher erhielt man die Kommunikationsfähigkeit aus Sicht der Personen, die das Kind recht gut verstehen. Interessant wäre zusätzlich eine Beobachtungssituation gewesen, wo eine Fachperson, die das Kind nicht kennt, das pragmatisch-kommunikative Verhalten einschätzt. Allerdings wäre hier kein Gesamtbild möglich, weil die Kommunikation je nach Situation sehr schwankt und dadurch nicht alle Facetten beurteilt werden können.

Außerdem wurde nur eine Art des Erzählens überprüft, die Bildergeschichte. Zwar verläuft der Erwerb der narrativen Fähigkeiten bei Bildergeschichten in gleichen Schritten wie bei freien Geschichten (Wolf, Boueke & Schüle in 2007), man muss aber trotzdem vorsichtig auf allgemeine Erzählfähigkeiten schließen. Denn besonders für Kinder mit Down-Syndrom unterscheidet sich die Bildergeschichte, beispielsweise im Vergleich zur Erlebniserzählung, durch mehr visuelle Unterstützung, weniger Erzählmotivation und eine künstlichere Situation. Vor allem die Geschichte aus der *Patholinguistischen Diagnostik* (Kauschke & Siegmüller 2002) konnte nicht so viele Informationen wie erhofft liefern, weil die Kinder häufig die Missverständnissituation nicht verstanden haben und daher kaum Inhalt zum Erzählen blieb. Unter anderem durch diesen Umstand umfassten die Narrationen nur wenige Äußerungen. Allerdings machte die Verwendung dieser Bildergeschichte den wertvollen Vergleich zwischen den Kindern und mit anderen Gruppen möglich.

Auch erhielten die Kinder in den Narrationen unterschiedlich viel Hilfestellungen. Es ist eine Überlegung wert, ob M und T auch ohne Hilfestellungen von selbst die erste Narration strukturiert und informativ erzählt hätten. Um das herauszufinden, wäre ein längeres Abwarten sinnvoll gewesen, bevor die Hilfestellung gegeben wird, gerade weil die Reaktionszeit von Kindern mit Down-Syndrom verlängert ist (Lott 1992).

Es ist davon auszugehen, dass die pragmatisch-kommunikativen Befunde sehr nah an der Wirklichkeit liegen, mit den Einschränkungen, dass Grundlage die subjektive Sicht von vertrauten Personen war und die erhobenen Narrationen die Fähigkeiten nur in Bezug auf Bildergeschichten verlässlich abbilden.

Des Weiteren ist zu betonen, dass die wenigen vorhandenen Forschungsergebnisse, welche die Grundlage dieser Untersuchung boten, nur sehr ungenaue Tendenzen in bestimmten pragmatischen Bereichen beschreiben. Es gab keine genauen Vergleichswerte, auf die diese Studie sich hätte beziehen können, um die Besonderheiten der Probanden einzuordnen.

Wichtig ist außerdem, sich darüber im Klaren zu sein, dass die drei beschriebenen Kinder nur Einzelfälle sind und keine Schlüsse auf die gesamte Gruppe der deutschsprachigen Kinder mit Down-Syndrom möglich sind.

8. Fazit mit Vorschlägen zur sprachtherapeutischen Förderung der Probanden

Aus dieser empirischen Arbeit kann man schlussfolgern, dass die ausgewählten Kinder mit Down-Syndrom pragmatisch-kommunikative Auffälligkeiten haben, die im Vergleich zu 7- bis 9-jährigen Kindern mit SSES, Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung und anderen Kindern mit Intelligenzminderung aber relativ leicht ausfallen. Die Hypothese konnte gestützt werden, dass die Schwierigkeiten zum Teil in ähnlichen Bereichen sind wie bei den Kindern mit Down-Syndrom der englischsprachigen Literatur, jedes Kind aber seine eigenen Fähigkeiten und Einschränkungen in verschiedenen Bereichen der Pragmatik hat.

Diese Studie lässt vermuten, dass diese drei Kinder in der Pragmatik zwar Verzögerungen und Besonderheiten zeigen, der Störungsschwerpunkt aber auf Aussprache, Grammatik und Wortschatz liegt. Das impliziert weiterhin die Therapie der sprachlichen Beeinträchtigungen. Besonders bei E ist auch die Verbesserung der Verständlichkeit eine große, durchaus nicht leichte Aufgabe. Wenn diese sprachlichen und sprechmotorischen Fähigkeiten verbessert werden, dürften damit auch pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten mehr Entfaltungsmöglichkeiten bekommen. Denn es sind zum Beispiel gute grammatikalische Fähigkeiten Grundlage, um kohäsiiv zu erzählen.

Trotzdem dürfen die pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten nicht außer Acht gelassen werden. In der Zukunft wird es mehr und mehr Aufgabe, wie die Kinder mit ihren sprachlichen Möglichkeiten beispielsweise mit unbekanntem Menschen ein erfolgreiches Gespräch führen können oder Ereignisse verständlich erzählen, damit sie möglichst wenig Unterstützung von Bezugspersonen im kommunikativen Alltag brauchen (Wilken 2008). Hierfür ist für die drei Kinder eine Förderung von Gesprächsorganisation, Initiierung und Durchführung von Reparaturen, Berücksichtigung von Präsuppositionen und Erzählfähigkeiten sinnvoll. Die folgenden Ideen zur Förderung haben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit.

Zum Beispiel könnte man in der Therapie Alltagssituationen und -gespräche üben und reflektieren (Wilken 2008). Zur Umsetzung eignen sich Rollenspiele (Kannengieser 2009), zum Beispiel das Einkaufen beim Bäcker oder das Reservieren von Kinokarten. In diesen Situationen kann man verschiedene pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten verbessern. Es muss eine angemessene Begrüßung vorhanden sein und das Kind muss seine Intention ausdrücken. Hilfreich kann das Üben von bestimmten Standardsätzen und Höflichkeitsfloskeln sein (Wilken 2008). Um das Ziel zu erreichen, zum Beispiel ein bestimmtes belegtes Brötchen zu kaufen, muss das Kind alle

relevanten Informationen geben. Wenn das Gegenüber nicht versteht, kann das Kind verschiedene Reparaturen und Kompensationsstrategien erproben, die vorher angebahnt werden müssen. Beispielsweise ist es für T hilfreich, weitere Strategien zur Reparatur von Gesprächen anzubieten, nämlich zu umschreiben, umzuformulieren oder nicht-sprachlich auszudrücken. Wichtig ist außerdem, die Kinder zum Nachfragen anzuhalten, wenn sie nicht verstehen. E könnte von einer Erweiterung der unterstützenden Gebärden profitieren, als Kompensation für ihre eingeschränkte Verständlichkeit und zweiten Weg zum Kommunikationserfolg.

Je nach dem, wie kompetent die Kinder schon über Gesprächssituationen reflektieren können, ist das vorherige Besprechen und die anschließende Reflexion des Rollenspiels sehr bereichernd. Hier bieten sich Bildkarten zu Visualisierung an. Wenn im Rollenspiel relativ sicher das gewünschte kommunikative Ziel erreicht wurde, könnte der nächste Schritt sein, die neuen Kompetenzen „in vivo“ beim Bäcker oder am Telefon auszuprobieren.

Ein weiteres Therapieziel könnte die Förderung der narrativen Fähigkeiten sein. Denn Erzählen bildet die Grundlage in vielen alltäglichen Situationen, insbesondere das Versprachlichen von Handlungsschritten und das verständliche Berichten von Erlebnissen. Auch hier bieten sich zur Strukturierung von Erzählungen metasprachlichen Hilfen wie Karten (*Wer? Wo?* usw.) an. Ein Anreiz, alle relevanten Informationen zu liefern, die der Zuhörer zum Verständnis braucht, kann zum Beispiel damit geschaffen werden, indem die Therapeutin die Geschichte, die das Kind erlebt hat, nacherzählt oder aufmalt. Um mehr Informationen herauszulocken, bieten sich Alternativfragen an. Wichtig ist, dass die Erzählverantwortung dem Kind überlassen und nicht abgenommen wird (Schelten-Cornish 2008). Auch die Situation des Erzählens bietet eine Möglichkeit, Strategien zu Reparaturen zu erproben und zu festigen.

Eine Förderung der pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten kann noch ein Stück mehr aus den vorhandenen Kompetenzen der drei Kinder holen. Um zu wissen, welche Bereiche Förderung bedürfen, nützte die ausführliche Diagnostik, wie sie diese drei Kinder erfahren haben. Daher ist nicht nur bei Kindern mit PLI, sondern auch bei Kindern mit Down-Syndrom eine Diagnostik beispielsweise mithilfe des *Pragmatischen Profils* oder der *CCC* sinnvoll und wichtig. Denn nur dann kann man – ausgehend von den Ressourcen – auch gezielt Fähigkeiten in der Pragmatik und Kommunikation erweitern.

Literaturverzeichnis

Abbeduto, L. (2008): Pragmatic development. Down Syndrome Research and Practice. Advance Online Publication. Paper prepared from presentations and discussions at the Down Syndrome Research Directions Symposium 2007, Portsmouth, UK.

Abbeduto, L.; Murphy, M.; Cawthon, S.; Richmond, E.; Amman, A.; Beth, P.; Weissman, M.; Kim J.; Cawthon, S. & Karadottir, S. (2006): Collaboration in referential communication: comparison of youth with Down syndrome or fragile X syndrome. *American Journal of Mental Retardation* 111, 3, 170-183.

Aktas, M. (2012): *Entwicklungsorientierte Sprachdiagnostik und -förderung bei Kindern mit geistiger Behinderung. Theorie und Praxis.* München: Elsevier, Urban & Fischer.

Anderson-Wood, L. & Smith, B.R. (1997): *Working with Pragmatics.* Bicester: Winslow Press.

Andresen, H. (2005): *Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr.* Stuttgart: Cotta.

Andrews, J.; Rosenblatt, E.; Malkus, U.; Gardener, H. & Winner, E. (1986): Children's Ability to Distinguish Metaphoric and Ironic Utterances from Mistakes and Lies. *Communication and Cognition* 19, 281-298.

Austin, J.L. (1972): *Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with Words).* Stuttgart: Reclam.

Bamberg, M. (1987): *The Acquisition of Narratives: Learning to Use Language.* Berlin: De Gruyter.

Baron-Cohen, S.; Tager-Flusberg, H. & Cohen, D. (Hrsg.) (1992): *Understanding other minds: perspectives from autism.* Oxford University Press.

Bird, E.K. & Chapman, R.S. (1994): Sequential recall in individuals with Down syndrome. *Journal Of Speech And Hearing Research* 37, 6, 1369-1380.

Bird, E.K.; Cleave, P.L.; White, D.; Pike, H. & HelmKay, A. (2008): Written and Oral Narratives of Children and Adolescents With Down Syndrome. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 51, 436-450.

Bishop, D. (1998): Development of the Children's Communication Checklist (CCC): A Method for Assessing Qualitative Aspects of Communicative Impairment in Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 39, 879-891.

Bishop, D. & Baird, G. (2001): Parent and teacher report of pragmatic aspects of communication: use of the Children's Communication Checklist in a clinical setting. *Developmental Medicine and Child Neurology* 43, 809-818.

Bloom, L. & Lahey, M. (1978): *Language Development and Language Disorders.* New York: John Wiley & Sons.

- Botting, N. (2002): Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy* 18, 1, 1-22.
- Botting, N. (2004): Children's Communication Checklist (CCC) scores in 11-year-old children with communication impairments. *International Journal of Language and Communication Disorders* 39, 2, 215-227.
- Boudreau, D. & Chapman, R. (2000): The relationship between event representation and linguistic skill in narratives of children and adolescents with Down syndrome. *Journal of Speech Language and Hearing Research* 43, 1146-1159.
- Boueke, D.; Schülein, F.; Büscher, H.; Terhorst, E. & Wolf, D. (1995): *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten.* München: Wilhelm Fink.
- Bray, M. & Woolnough, L. (1988): The language skills of children with Down's Syndrome aged 12 to 16 years. *Child Language Teaching and Therapy* 4, 311-324.
- Brinker, K. (2005): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in die Grundbegriffe und Methoden.* Berlin: Erich Schmidt.
- Brinton, B. & Fujuki, M. (1989): *Pragmatic Assessment and Intervention with Language Impaired Children.* Maryland: Aspen Publishers.
- Brown J.H.; Johnson M.H.; Paterson S.J.; Gilmore R.; Longhi E. & Karmiloff-Smith A. (2003): Spatial representation and attention in toddlers with Williams syndrome and Down syndrome. *Neuropsychologia* 1, 8, 1037-1046.
- Bucciarelli, M.; Colle, L. & Bara, B.G. (2003): How Children Comprehend Speech Acts and Communicative Gestures. *Journal of Pragmatics* 35, 207-241.
- Buckley, B. (2003): *Children's Communication Skills. From Birth to Five Years.* London, New York: Routledge.
- Butterworth, G.E. (2001): Joint Visual Attention in Infancy. In: Bremner, G. & Fogel, A. (Hrsg.): *Blackwell Handbook of Infant Development* (213-240). Oxford: Blackwell.
- van Bysterveldt, A.K.; Westerveld, M.F.; Gillon, G. & Foster-Cohen, S. (2012): Personal narrative skills of school-aged children with Down syndrome. *International Journal of Language and Communication Disorder* 57, 1, 95-105.
- Capelli, C.A.; Nakagawa, N. & Madden, C.M. (1990): How Children Understand Sarcasm: The Role of Context and Intonation. *Child Development* 61, 1824-1841.
- Chapman, R.S. (1999): Language development in children and adolescents with Down syndrome. In: Miller, J.F.; Leddy, M. & Leavitt, L.A. (Hrsg.): *Improving the communication of people with Down syndrome* (41-60). Baltimore: Brookes.

- Chapman, R.S.; Seung, H.-K.; Schwartz, S.E. & Kay-Raining Bird, E. (1998): Language skills of children and adolescents with Down syndrome: II. Production deficits. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 41, 861–873.
- Coggins, T.E.; Carpenter, R.L. & Owings, N.O. (1983): Examining early intentional communication in Down's syndrome and nonretarded children. *British Journal of Disorders of Communication* 18, 99-107.
- Dannenbauer, F.M. (2000): Sprachwissenschaftliche Grundlagen. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie* (116-168). Band 1. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- Demorest, A.; Meyer, C.; Phelps, E.; Gardner, H. & Winner, E. (1984): Words speak louder than actions: understanding deliberately false remarks. *Child Development* 55, 4, 1527-1534.
- Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information, DIMDI (Hrsg.) (2005): *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)*.
- Dewart, H. & Summers, S. (1995): *The Pragmatics Profile of Everyday Communication in Children*. Winsor: NFER-Nelson.
- Dittmann, W. (2004): Syndromspezifische Aspekte von Intelligenz und Lernen. In: Wilken, E. (Hrsg.): *Menschen mit Down-Syndrom*. Marburg.
- Dohmen, A. (2009): *Das Pragmatische Profil: Analyse kommunikativer Fähigkeiten von Kindern*. München: Elsevier.
- Dunn, K. & Kendrick, C. (1982): The Speech of Two and Three Year Olds to Infant Siblings: Baby Talk and the Context of Communication. *Journal of Child Language* 9, 579-595.
- Elrod, M.M. (1987): Children's Understanding of Indirect Requests. *Journal of Genetic Psychology* 148, 63-70.
- Fabbretti, D.; Pizzutto, E.; Vicari, S. & Volterra, V. (1997): A story description task in children with Down's syndrome: Lexical and morphosyntactic abilities. *Journal of Intellectual Disability Research* 41, 165-179.
- Ferrier, L.; Bashir, A.; Meryash, D.; Johnston, J. & Wolff, P. (1991): Conversational skills of individuals with fragile X syndrome: A comparison with autism and Down syndrome. *Developmental Medicine and Child Neurology* 33, 9, 776-788.
- Finestack, L.H.; Palmer, M. & Abbeduto, L. (2012): Macrostructural Narrative Language of Adolescents and Young Adults With Down Syndrome or Fragile X Syndrome. *American Journal of Speech-Language Pathology* 21, 29-46.
- Förstl, H. (2012): *Theory of Mind: Anfänge und Ausläufer*. In: Förstl, H. (Hrsg.): *Theory of Mind*. 2. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Fox, A. (Hrsg.) (2007): *TROG-D. Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses*. Handbuch. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag GmbH.

- Gallagher, T. (1977): Revision Behaviours in the Speech of Normal Children Developing Language. *Journal of Speech and Hearing Research* 20, 303-318.
- Giermann, A. & Wirts, C. (2013): Narrative Kompetenzen ehemaliger Late Talkers im Vorschulalter. *Logos – Die Fachzeitschrift für akademische Sprachtherapie und Logopädie* 21, 1, 28-35.
- Gilmore, S.; Klecan-Aker, J. & Owen, B. (1999): The relationship of storytelling ability to reading comprehension in children with learning disability. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology* 23, 3, 142-151.
- Götz, M. (2003): Was Kinder bei Wissens- und Comedy-Sendungen lustig finden. *Television* 16, 45-53.
- Hauser, S. (2005): *Wie Kinder Witze erzählen. Eine Linguistische Studie zum Erwerb Narrativer Fähigkeiten.* Bern: Peter Lang.
- Heilmann, J.; Miller, J.; Nockerts, A. & Dunaway, C. (2010): Properties of the narrative scoring scheme using narrative retells in young school-age children. *American Journal of Speech-Language Pathology* 19, 2, 154-166.
- Hutson-Nechkash, P.: (1990): *Storybuilding: A Guide to Structuring Oral Narratives.* Eau Claire, WI: Thinking Publications.
- Ironsmith, M. & Whitehurst, G.J. (1978): The Development of Listeners Abilities in Communication: How Children Deal with Ambiguous Informationen. *Child Development* 49, 348-352.
- Kannengieser, S. (2009): *Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie.* München: Elsevier, Urban & Fischer.
- Karmiloff-Smith, A. (1985): Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and Cognitive Processes* 1, 1, 61-85.
- Kasari, C.; Mundy, P.; Yirmiya, N. & Sigman, M. (1990): Affect and attention in children with Down syndrome. *American Journal on Mental Retardation* 95, 55-67.
- Kauschke, C. & Siegmüller, J. (2002): *Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen.* München: Elsevier.
- Keenan, E.O. (1979): Gesprächskompetenz bei Kindern. In: Martens, K. (Hrsg.): *Kindliche Kommunikation. Theoretische Perspektiven, empirische Analysen, methodologische Grundlagen* (168-201). Frankfurt: Suhrkamp.
- Kerbel, D. & Grunwell, P. (1998): A Study of Idiom Comprehension in Children with Semantic-Pragmatic Difficulties. Part I: Task Effects on the Assessment of Idiom Comprehension in Children. *International Journal of Language and Communication Disorders* 33, 1-22.

- Klann-Delius, G. & Hofmeister, C. (1997): The Development of Communicative Competence of Securely and Insecurely Attached Children in Interaction with their Mothers. *Journal of Psycholinguistic Research* 26, 69-89.
- Klecan-Aker, J.S. & Swank, P. (1988): The Use of a Pragmatic Protocol with Normal Pree-School Children. *Journal of Communication Disorders* 21, 85-102.
- Larson, V. Lord & McKinley, N. (1995): *Language Disorders in Older Students: Preadolescents and Adolescents*. Eau Claire, WI: Thinking Publications.
- Levinson, S.C. (1994): *Pragmatik*. Tübingen: Niemeyer.
- Lock, A. (2001): Preverbal Communication. In: Bremner, G. & Fogel, A. (Hrsg.): *Blackwell Handbook of Infant Development* (379-403). Oxford: Blackwell.
- Lott, I.T. (1992): Neurological and neurobehavioural disorders in Down Syndrome. In: Lott, I.T. & McCoy, E.E. (Hrsg.): *Down Syndrome. Advances in medical care* (103-109). New York: Wiley-Liss.
- Loveland, K.A. (1989): Narrative Story-Telling in Autism and Down Syndrome. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. Kansas City, MO.
- Lloyd, P.; Camaioni, L. & Ercolani, P. (1995): Assessing Referential Communication Skills in the Primary School Years: A Comparative Study. *British Journal of Developmental Psychology* 13, 13-29.
- MacWhinney, B. (2000): *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3rd Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Markman, E. (1977): Realizing that You Don't Understand: A Preliminary Investigation. *Child Development* 48, 986-992.
- Markman, E. (1981): Comprehension Monitoring. In: Dickon, W.P. (Hrsg.): *Children's Oral Communication Skills* (61-84). New York: Academic Press.
- McGhee, P. (1979): *Humor: Its Origin and Development*. San Francisco: Freeman.
- McTear, M. (1985): *Children's Conversation*. Oxford: Blackwell.
- McTear, M. & Conti-Ramsden, G. (1992): *Pragmatic disability in children*. London: Whurr.
- Meibauer, J. (2001): *Pragmatik. Eine Einführung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Meng, K. (1991): Erzählen und Zuhören bei Drei- bis Sechsjährigen. Eine Längsschnittstudie zur Aneignung der Erzählkompetenz. In: Meng, K.; Kraft, B. & Nitsche, U. (Hrsg.): *Kommunikation im Kindergarten. Studien zur Aneignung der kommunikativen Kompetenz* (20-131). Berlin: Akademie-Verlag.

- Miles S. & Chapman R.S. (2002): Narrative content as described by individuals with Down syndrom and typically-developing children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 45, 175-189.
- Miles, S.; Chapman, R.S. & Sindberg, H. (2006): Sampling context affects MLU in the language of adolescents with Down syndrome. *Journal of Speech-Language-Hearing Research* 49, 325–337.
- Miller, J.F. (1988): Developmental Asynchrony of Language Development in Children with Down syndrome. In: Nadel, L. (Hrsg.): *The Psychobiology of Down Syndrome (167-198)*. Cambridge: Bradford.
- Miller, J.F. (1999): Profiles of language development in children with Down syndrome. In: Miller J. F.; Leddy M.; Leavitt L.A. (Hrsg.): *Improving the communication of people with Down syndrome (11–39)*. Baltimore: Brookes.
- Murray, L. & Trevarthen, C. (1985): Emotional Regulation of Interactions between Two-month-old Infants and their Mothers. In: Field, T. & Fox, N. (Hrsg.): *Social Perception in Infancy (177-197)*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Ninio, A. & Snow, C. (1996): *Pragmatic Development*. Colorado: Westview Press.
- Nofsinger, R. E. (1991): *Everyday Conversation*. Thousand Oaks: Sage.
- Owens, R.E. Jr. & MacDonald J.D. (1982): Communicative uses of the early speech on non-delayed and Down syndrome children. *American Journal of Mental Deficiency* 86, 503-510.
- Pafel, J. (2002): Pragmatik. In: Meibauer, J.; Demske, U.; Geilfuß-Wolfgang, J.; Pafel, J.; Ramers, H.; Rothweiler M. & Steinbach, M. (Hrsg.): *Einführung in die germanistische Linguistik (208-250)*. Stuttgart: Metzler.
- Pan, B. & Snow, C. (1999): The Development of Conversational and Discourse Skills. In: Barret, M. (Hrsg.): *The Development of Language (229-250)*. London: UCL Press.
- Perkins, M. (2007). *Pragmatic Impairment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peskett, R. & Wootton, A.J. (1985): Turn-taking and overlap in the speech of young Down syndrome children. *Journal of Mental Deficiency Research* 29, 263-273.
- Pillow, B.H. (1999): Children's Understanding of Inferential Knowledge. *Journal of Genetic Psychology* 160, 419-428.
- Roberts, J.; Martin, G.E.; Moskowitz, L.; Harris, A.A.; Foreman, J. & Nelson, L. (2007): Discourse skills of boys with fragile X syndrome in comparison to boys with Down syndrome. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 50, 475-492.
- Robinson, E.J. & Robinson, W.P. (1977): Development in the Understanding of Causes of Success and Failure in Verbal Communication. *Cognition* 5, 363-378.

- Rondal, J.A. (1994): Down's syndrome. In: Bishop, D. & Mogford, K. (Hrsg.): Language development in exceptional circumstances. Hove: Erlbaum.
- Rondal, J.A. & Comblain, A. (1996): Language in adults with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice* 4, 1, 3-14.
- Ryder, N. & Leinonen, E. (2003): Use of context in question answering by 3-, 4- and 5-year-old children. *Journal of Psycholinguistic Research* 32, 4, 397-415.
- Sacks, H.; Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974): A Simplest Systematics for the Organisation of Turn-Taking for Conversation. *Language* 50, 696-735.
- Sarimski, K. (2006): Erfassung kommunikativer Fähigkeiten bei Kindern mit intellektueller Behinderung – die „Children's Communication Checklist“. *Sprache – Stimme – Gehör* 30, 29-35.
- Schaner-Wolles, C. (2000): Sprachentwicklung bei geistiger Retardierung: Williams-Beuren-Syndrom und Down-Syndrom. In: Grimm, H. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie* (663-685). Themenbereich C, Serie III Sprache, Band 3: Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe.
- Schelten-Cornish, S. (2008): Förderung der kindlichen Erzählfähigkeit. Geschichten erzählen mit Übungen und Spielen. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Schrey-Dern, D.(2006): Sprachentwicklungsstörungen. Logopädische Diagnostik und Therapieplanung. Stuttgart: Thieme.
- Silverstein, A.B.; Legutki, G.; Friedmann, S.L. & Takayama, D.L. (1982): Performance of Down syndrome individuals on the Stanford-Binet Intelligence Scale. *American Journal of Mental Deficiency* 86, 548-551.
- Spector, C. (1996): Children's Comprehension of Idioms in the Context of Humour. *Language, Speech and Hearing Services in Schools* 27, 307-313.
- Spreen-Rauscher, M. (2003): Die „Children's Communication Checklist“ (Bishop 1998) – ein orientierendes Verfahren zur Erfassung kommunikativer Fähigkeiten von Kindern. *Die Sprachheilarbeit* 48, 3, 91-98.
- Sterling, A. & Warren, S.F. (2008): Communication and language development in infants and toddlers with down syndrome or fragile x syndrome. In: Roberts, J.E.; Chapman, R.S. & Warren, S.F. (Hrsg.): *Speech and language development and intervention in down syndrome and fragile x syndrome* (53-76). Baltimore, Maryland: Paul, H. Brookes Publishing.
- Trevarthen, C. & Aitken, K.J. (2001): Infant intersubjectivity: research, theory, and clinical applications. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry* 42, 1, 3-48.
- Oliver, B. & Buckley, S.J. (1994): The language development of children with Down syndrome: First words to two-word phrases. *Down Syndrome Research and Practice* 2, 2, 71-75.
- Owens, R.E. Jr. & MacDonald, J.D. (1982): Communicative uses of the early speech on non-delayed and Down syndrome children. *American Journal of Mental Deficiency* 86, 503-510.

- Wellman, H.M.; Cross, D. & Watson, J. (2001): Meta-Analysis of Theory-of-Mind Development: The Truth about False Belief. *Child Development* 72, 665-684.
- Wells, G. (1985): *Language development in the pre-school years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Westby, C.E. (1998): Social-Emotional Bases of Communication Development. In: Haynes, W.O. & Shulman, B.B. (Hrsg.): *Communication Development: Foundations, Processes and Clinical Applications*. Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins.
- Wilgermein, J. (1991): *Metasprachliches Bewusstsein. Entwicklung, Besonderheiten beim sprachbehinderten Kind und pädagogische Implikationen*. Rimpf: Edition von Freisleben.
- Wilken, E. (2000): *Sprachförderung bei Kindern mit Down-Syndrom. Mit ausführlicher Darstellung des GuK-Systems*. 8. Auflage. Berlin: Edition Marhold.
- Wilken, E. (2008): *Sprachförderung bei Kindern mit Down-Syndrom. Mit ausführlicher Darstellung des GuK-Systems*. 10. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Winner, E. & Leekam, S. (1991): Distinguishing Irony from Deception: Understanding the Speaker's Second-Order Intention. *British Journal of Developmental Psychology* 9, 257-270.
- Wolf, D.; Boueke, D. & Schüle, F. (2007): Erzählen nach Bildergeschichten und freies Erzählen. Ein Vergleich von Kindertexten aus der Vor- und Grundschulzeit. In: Meng, K. & Rehbein, J. (Hrsg.): *Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig (155-182)*. Münster: Waxmann.
- Yont, K.; Hewitt, L. & Miccio, A. (2000): A Coding System for Describing Conversational Breakdowns in Pre-School Children. *American Journal of Speech-Language Pathology* 9, 300-309.
- Zollinger, B. (1999): *Die Entdeckung der Sprache*. Bern, Stuttgart, Wien: Paul Haupt.

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1: Entwicklungsstufen des Erzählens (Schelten-Cornish 2008, S. 15).....	10
Tabelle 2: Überblick über die pragmatischen Fähigkeiten im Kindesalter bei Down-Syndrom. Zusammengestellt aus den in 3.3 beschriebenen Studien.....	19
Tabelle 3: Logopädische Diagnosen von E nach der ICF (DIMDI 2005).....	26
Tabelle 4: Durchschnittliche Werte von Kindern mit normaler Entwicklung (Bishop & Baird 2001, S. 811) und von Kindern mit leichter geistiger Behinderung (Sarimski 2006, S. 33). Standardabweichungen der SSES-Gruppe (n = 37; 7-9 Jahre) (Bishop 1998, S. 883; Spreen-Rauscher 2003, S. 98).....	31
Tabelle 5: Realisierung der Missverständnissituation in der ersten und zweiten Narration, sowie auf Nachfrage.....	47
Tabelle 6: Stärken und Einschränkungen in bestimmten pragmatischen Bereichen. Zusammengestellt aus den Ergebnissen für alle Probanden.....	57

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Inhaltliche Vollständigkeit der Narrationen von Late Talker und Kontrollkindern (je 7 Kinder von 5-6 Jahren) (Giermann & Wirts 2013, S. 32) und der drei Probanden.....	45
---	----

Anhang

Anhang 1: *Pragmatisches Profil* von Proband M

Anmerkung:

Die Antworten sind hier in Stichpunkten, überwiegend wörtlich und daher in Umgangssprache nachzulesen. Es sind auch Informationen enthalten, die nicht direkt relevant sind, die aber die Mutter erwähnt hat. Das Interview erfolgte mit der Mutter. Auch Vater, Schwester und M waren anwesend. Der Vater ergänzt teilweise etwas.

A Kommunikative Intentionen

Aufmerksamkeitslenkung	
auf sich selbst	Kommt her und sagt „Mama“. Manchmal zieht er die Mutter auch am Ärmel, aber meistens passiert das schon sprachlich. Wenn er in einem anderen Zimmer ist, ruft er. Wenn man ihn nicht hört, kann er es verändern und sagt es mehrfach und lauter. Macht manchmal auch Unsinn, um Aufmerksamkeit zu bekommen.
auf externen Referenten	Nimmt einen an der Hand und sagt: „Komm, zeig dir“ „Schau mal, zeig dir.“
Aufforderungen	
Hilfe	Sagt: „Mama helfen“. Holt Mutter, zieht sie mit und sagt: „Brauch Hilfe“, „Schneid mir die Semmel auf“ oder „Kanns nich, schaffs nich, mach du.“
Informationen (Fragen)	Fragt nach: „Was ist des?“, ignoriert es nicht. Manchmal fragt er zeitversetzt und fragt erst später nach. Mutter hat das Gefühl, dass er erst alles verarbeiten muss.
Ausdruck von Emotionen (Freude und Trauer)	<i>Freude:</i> Sagt: „Ich freu mich“ und hüpf. Man sieht ihm die Emotionen an (Gestik und Mimik). Kann es auch sprachlich ausdrücken. <i>Trauer:</i> An Mimik erkennbar. Sagt es nicht, sondern zieht sich zurück. Wenn Mutter nachfragt, kann er es schon artikulieren, aber nicht von sich aus. Nur bei Freude und Angst von selbst geäußert
Informieren, Instruieren, Erzählen	
Informieren	Hat früher von der Schule noch weniger als heute erzählt. Schwierig, weil er oft was verdreht, nicht immer die Wahrheit erzählt. Als Unterstützung dient ein Schultagebuch, über das man dann reden kann. Erzählt immer häufiger von sich aus, was er gearbeitet hat. Auf Nachfrage der Untersucherin: Früher konnte er Fragen beantworten, was er gemacht hat, aber nicht von sich aus berichten. Was ihm wichtig ist, erzählt er jetzt von selbst, z.B. Geburtstagsfeier, Essen.

Instruieren	<p>Spiel erklären kommt nicht so häufig vor. Spielregeln vermitteln wahrscheinlich noch schwierig. Könnte sicherlich Teilaspekte vermitteln, aber das Gesamtkonzept kann er noch nicht rüberbringen. Auf Nachfrage der Untersucherin: Reihenfolgen sind für ihn sehr wichtig. Macht sich über zeitliche Reihenfolgen Gedanken und verbalisiert die Handlungsabläufe gerne.</p> <p>Vater: Beim Zeigen von z.B. Ballspielen nimmt er einen an der Hand und sagt: „Mach so!“ und macht es vor. Korrigiert die Abläufe dann in der Handlung.</p>
Erzählen	<p>Erzählen von einem Film vereinfacht möglich. Pickt sich Schlüsselszenen heraus und spielt die nach. Zum Beispiel an der Mimik erkennbar, in welcher Rolle er jetzt gerade ist. Spielt sehr gerne Rollenspiele. Kann sich dabei gut in die Rolle hinein fühlen, ist dann derjenige.</p> <p>Auf Nachfrage der Untersucherin: Nachvollziehen der „Theatererzählung“ durch den Zuhörer unterschiedlich leicht. Wenn man die Geschichte kennt, erkennt man die Personen und Handlungen. Wenn nicht, nicht immer. Es nimmt zu, weil er in der Schule Theater viel übt.</p> <p>Auf Nachfrage der Untersucherin: Springt manchmal innerhalb der Handlung, zumindest wenn der Film neu ist. Wenn er es gut kennt, spult er das perfekt ab.</p>
Humor	<p>Spielt eine „Pumuckl-Variante“, manchmal Sinn für Ironie. Unfreiwillige Wortverdrehungen findet er lustig. Andere Leute hinters Licht führen (erster April).</p> <p>Auf Nachfrage der Untersucherin: auch Versteckspiele mit anderen Kindern.</p>
Präsuppositionen	<p>sehr unterschiedlich. Er erzählt schon genau, aber man weiß nicht, ob alles so stattgefunden hat oder eine Phantasiegeschichte. Minutiöse Berichterstattung ist schon schwierig. Hängt davon ab, wie emotional er dabei ist.</p> <p>Auf Nachfrage der Untersucherin: Manchmal versucht er sich schon reinzudenken, was der andere schon weiß, aber nicht immer. Beispiel Telefonat mit Oma: erzählt ihr, was zuhause um ihn herum passiert, berücksichtigt nicht, dass sie es nicht sieht. Fällt ihm manchmal noch schwer, den Wissenstand des Gegenübers zu berücksichtigen.</p> <p>Auf Nachfrage der Untersucherin: erzählt auch manchmal Dinge, die Mutter schon weiß. Aber nicht stereotyp. z.B. „Hallo Anna, das ist mein Papa.“ sagt er ganz oft zu einer Freundin. Weiß aber, dass das Gegenüber das schon weiß. Grund: am Thema emotional beteiligt</p>

B Reaktion auf Kommunikation

Aufmerksamkeit des Kindes erlangen	Ihn mit Namen ansprechen. Manchmal ist trotzdem hingehen nötig, weil er es zwar hört, es aber nicht als Reiz ausreicht, wenn er gerade konzentriert etwas anderes macht.
Indirekte Aufforderungen	Er nimmt es wörtlich und sagt „Nein.“ Beim Händewaschen: Wenn die Mutter fragt: „Hast du dir die Hände gewaschen?“, sagt er: „Ja, hab schon.“ Damit meint er, er hat sie im Laufe des Tages schon mal gewaschen. Eigentlich weiß er genau, was man will und versteht es. Ob er es dann auch ausführt, hängt davon ab, ob es ihm Spaß macht.
Idiome und Ironie	<i>Idiome</i> : Bekannte Redewendungen, die ihm erklärt wurden, versteht er. Wenn er die Bedeutung noch nicht kennt, fragt er nicht immer nach, manchmal ja. Es wird nicht alles aufgeklärt, was ihm nicht klar ist. <i>Ironie</i> : Versteht und benutzt: „Na toll!“ im ironischen Sinne, ist sein Standardspruch. Oder „Katastrophe!“
mit Vergnügen reagieren	Lustige Kindersendungen im Fernsehen. Wenn die Haustiere Quatsch machen. Lacht über lustige Situationen/Atmosphäre, über lustige Handlungen. Lacht gerne mit, wenn andere lachen. Auf Nachfrage der Untersucherin: Lacht noch nicht über Witze, aber über Wortspiele, wenn die indirekte Bedeutung gemeint ist.
Widerspruch und Verhandeln	Reagiert manchmal ganz sensibel, braucht manchmal vom Erwachsenen ein ganz starkes Stop. Häufig ist Thema, was der Wille von ihm ist und der Wille des anderen Kindes und das zu berücksichtigen und vereinbaren. Auf Nachfrage der Untersucherin: basale Diskussion mit anderem Kind möglich, manchmal Einigung möglich, hängt stark von der Sozialkompetenz des anderen Kindes ab. Lässt sich dann auch auf sprachlich ausgehandelte Kompromisse ein.

C Kommunikationsorganisation

Organisation und Aufrechterhaltung	
Initiierung und Abschluss	<i>Initiierung</i> : Er spricht das Gegenüber mit Namen an und sagt: „Mama, sprich dich!“ = „Mama, ich sprich mit dir!“, das verwendet er auch, wenn er das Gefühl hat, man hört ihm nicht zu. <i>Abschluss</i> : Ein Gespräch endet meistens, indem man beschließt, was man tut. Meistens mit einer Aktion verbunden. Es passiert auch, dass er weggeht, obwohl man mit ihm redet. Das liegt nicht daran, dass er nicht fühlt, wann die Kommunikation zu Ende ist, sondern daran, dass ihm das Thema unangenehm ist und er lieber versucht Land zu bekommen (Ausweichverhalten). Oder er kündigt an, was er jetzt tun wird und geht zum Beispiel in sein Zimmer zum Spielen.

Themen einführen und aufrechterhalten	unverkrampft, normal
Sprecherwechsel <ul style="list-style-type: none"> • simultanes Sprechen • Pausen bzw. Abstände • Länge und Anordnung des Redebeiträge 	<p>Höherer Gesprächsanteil des Gesprächspartners durch viele Fragen. Versuch der Mutter, eigenen Gesprächsanteil zurückzufahren, weil dann mehr von ihm kommt. Kann auch auf einem für ihn wichtigen Thema beharren und sich in der Kommunikation behaupten ohne von der Mutter gelenkt zu werden.</p> <p>Vater: Antwortet auf geschlossene Fragen nur Ja/Nein, deshalb muss man offene Fragen stellen, um mehr aus ihm herauszulocken.</p> <p>Mutter: Dann kann man sich auch ganz nett mit ihm unterhalten, gerade wenn man in der 1:1-Situation ist. Hat Spaß an Kommunikation, es kommt von ihm selbst auch viel.</p>
Im Nachhinein an einem Gespräch teilnehmen	<p>Setzt sich dazu und hört erstmal zu. Oder macht parallel etwas anderes und klinkt sich dann ein. Wenn er etwas wichtiges loswerden muss, platzt er rein, unterbricht und sagt: „Halt, halt, halt, stop, spreche dich!“ Sehr unterschiedlich, je nachdem er etwas wichtiges auf dem Herzen hat oder nur bei den Leuten dabei sein will.</p> <p>Auf Nachfrage der Untersucherin: Es ist schwierig für ihn, sich im Nachhinein thematisch in ein Gespräch einzuklinken. Da kommt er eher mit seinem eigenen Thema. Höchstens bei einem Thema, das wie für ihn gemacht ist.</p>
Reparaturen <ul style="list-style-type: none"> • fremdinitiierte Selbstkorrektur • selbstinitiierte Selbstkorrektur • erfolgreich? • Ursache der Probleme? 	<p>Mutter fragt oft nach, wenn sie was nicht verstanden hat (=fremdinitiierte Selbst). Dann wiederholt er es, wird vehement und schüttelt Mutter am Ärmel. Es gelingt fast immer, es aufzulösen.</p> <p>Auf Nachfrage der Untersucherin: Wird dann manchmal ungeduldig. Strategien: Wiederholt es nochmal und nochmal. Sagt: „Nein“, und meint, es wurde falsch verstanden und wiederholt es (=selbstinitiierte Selbstkorrektur). Manchmal versucht er es umzuformulieren (gerade erst begonnen).</p>
klärendes Nachfragen des Kindes (selbstinitiierte Fremdkorrektur)	Er sagt es nur, wenn es ihm wichtig ist, dass er es nicht verstanden hat. Manchmal fragt er nach, aber das ist eher verhalten. Man merkt an seiner Reaktion, ob er es richtig verstanden hat oder nicht.

D Kommunikationskontext

Personen	Redet viel mit der besten Freundin T, mit der Familie, mit unbekanntenen Personen, die ihm spontan sympathisch sind.
Umgebung/Situation	Keine Unterschiede.
Tageszeit/Situation	<p>Wenn er erleichtert ist, redet er mehr als wenn er angespannt ist (dann ruhig und verhalten).</p> <p>In einer 1:1-Situation ist er am kommunikativsten, keine Frage. Zum Beispiel wenn er zu zweit mit einem Elternteil im Bus sitzt. Kann so eine Situation auch herbeiführen und ruft z.B. die Oma an, um mit ihr zu reden.</p>

Thema/Interessen	<p>Redet über Dinge, die passiert sind, über Freunde, über Übernachtungen, über Geburtstagsfeiern, was geplant ist, wann Urlaub ist, was in den Ferien ist, über Essen.</p> <p>Auf Nachfrage der Untersucherin: Redet über Vergangenes und Zukünftiges. Er plant auch im Spiel, zum Beispiel den Koffer packen um in den Urlaub zu fahren.</p>
Bücher als Kontext	<p>Bücher sind ihm wichtig. Er schaut gerne Bücher alleine an und versucht auch zu lesen. Wenn die Alternative zwischen Buch vorlesen und Film anschauen hat, wird der Film bevorzugt. Macht gerade Lesefortschritte. Es nimmt zu, dass man ihm nur Geschichten vorlesen kann, ohne dass er die Bilder dazu braucht.</p>
Einsatz von Sprache im Spiel	<p>Verwendet viel Sprache und Geräusche im Rahmen seiner beliebten Rollenspiele.</p>
Einhaltung sozialer Konventionen	<p>Extremes Gefühl für Höflichkeit, wendet es aber nicht immer an. Beispiel: bedankt sich bei der Mutter eines Geburtstagskindes für die Einladung.</p> <p>Vater: Weiß auch, wen er in den Arm nimmt oder freundlich die Hand gibt.</p>
Interaktion mit Gleichaltrigen	<p>Hängt von den anderen Kindern ab, ob sie ihm sympathisch sind und ob die anderen Kinder mit ihm können. Hat kein Problem Freunde zu finden. Kommt besser mit stabilen, selbstbewussten Kindern aus, die sich auch mal wehren können und sagen: „Das mag ich nicht.“ Hat vor allem Mädchen als Freunde. Jungs ist schwierig.</p> <p>Auf Nachfrage der Untersucherin: Ausgeglichenes Verhältnis, wechselnde Rolle von Bestimmer und Mitmacher. Hängt auch vom Kind ab, kann beide Rollen übernehmen.</p>
Interaktion mit Erwachsenen	<p>Bei Fremden: lieb, höflich, nett. Aber kann schon manchmal bocken, wenn er den Erwachsenen besser kennt, zum Beispiel bei den Pädagogen in der Schule.</p>

Anhang 2: *Pragmatisches Profil* von Proband T

Anmerkung:

Die Antworten der Mutter sind hier in Stichpunkten, überwiegend wörtlich und daher in Umgangssprache nachzulesen. Es sind auch Informationen enthalten, die nicht direkt relevant sind, die aber die Mutter erwähnt hat.

A Kommunikative Intentionen

Aufmerksamkeitslenkung	
auf sich selbst	Sie kommt her und spricht die Mutter an, ganz deutlich und unnachgiebig.
auf externen Referenten	Sie spricht Mutter an, zeigt darauf und sagt etwas. Zeigt nicht nur, sondern verbalisiert es auch, z.B. „Mama, schau mal, ...“
Aufforderungen	
Hilfe	Sagt: „Bitte helfen“ oder „Hilf mir“. Wenn Mutter nachfragt: „Brauchst du Hilfe?“ antwortet sie „Ja“ oder „Mach ich alleine.“
Informationen (Fragen)	Die Mutter hat das Gefühl, dass sie nicht unbedingt nachfragt. Sie konsumiert, sie schaut gerne fern, sie liebt die Wiederholungen (z.B. gleiche DVD oft anschauen). Fragt bei neuen DVDs nicht nach, obwohl sie sicher nicht alles versteht. Spricht dann einzelne Passagen mit, die sie versteht. In einzelnen Situationen (z.B. im Buch) fragt sie auch: „Mama, was ist das?“. Sie fragt ab und zu nach, aber nicht immer. Sie akzeptiert vieles, wie es ist, ohne nachzufragen.
Ausdruck von Emotionen (Freude und Trauer)	<i>Freude:</i> Sie flippt regelrecht aus, springt, ist wahnsinnig emotional. Ruft: „Ich freu mich, ich freu mich!“ <i>Trauer:</i> kann sie auch gut kommunizieren. Fällt in sich zusammen, bekommt Gummi-Knie und sackt auf den Boden. Sagt: „Das ist fies“, also verbalisiert auch, wie es ihr geht. Mit komplettem Körpereinsatz.
Informieren, Instruieren, Erzählen	
Informieren	Wenn sie von der Schule erzählt sagt sie nur: „Ich hab gut gearbeitet.“ Ist wahnsinnig stolz, wenn sie gut gearbeitet hat. Auf Nachfrage der Untersucherin: Erzählt keinen Bericht. Nur schlagwortartig, aber oft nur allgemein „Ich hab gut gearbeitet.“ Auf Nachfrage kommen kurze Antworten wie „rotes Heft“ oder „Mathe“. Erzählt aber nicht von sich aus zusammenhängend.

Instruieren	<p>Ein Spiel erklären klappt noch nicht wirklich. Ihr fehlen die Worte, es zusammenhängend zu erklären. Sie würde einfach machen und wenn sie einer Meinung ist, dann beharrt sie auch darauf (Beispiel Anzahl UNO-Karten). Erklärt nicht, sondern macht einfach und reagiert, wenn jemand was falsch macht.</p> <p>Auf Nachfrage der Untersucherin: Reihenfolgen verbalisieren ist wahrscheinlich noch schwierig für sie.</p>
Erzählen	<p>Wenn Mutter den Hintergrund nicht kennt, weiß sie manchmal nicht, was T gerade erzählt. Wirr erzählt. Keine geordnete Abfolge. Kennt die Mutter den Kontext, kann sie es sich zusammenreimen. Erzählt manchmal auch erfundene Geschichten, wo man schwierig zwischen Realität und Erfundenem unterscheiden kann.</p>
Humor	<p>Kommentare wie „Pech gehabt“ in bestimmten Situationen. Nennt Mutter/Vater Spitznamen, z.B. „Frechdachs“. Humor auch sehr körperlich, z.B. Kitzeln.</p> <p>Keine Witze, weniger Wortspiele. Findet es lustig, wenn man Worte verhundst, weil sie weiß, wie es richtig gehört, z.B. „Antonia Poponia“.</p> <p>Ergänzung einige Wochen später per Mail: „T hat mitbekommen, dass ich es hasse, wenn man mich „Mutti“ nennt. Neulich beim Kartenspielen hat sie mir meine Karten immer mit der Bemerkung ausgeteilt: „Die sind für Mutti“ und dreckig dabei gegrinst. Außerdem fängt sie an, Witze nachzuerzählen.“</p>
Präsuppositionen	<p>Erzählungen ohne Kontext schwer nachvollziehbar. Satzbau ist beim Erzählen zentrales Problem, äußert nur Schlüsselworte. Setzt wahrscheinlich voraus, dass Mutter Dinge weiß, die nur sie weiß.</p> <p>Auf Nachfrage der Untersucherin: Erzählt oft Sachen, die Mutter schon weiß. Ist gefangen in ihren wichtigen Themen, vor allem der Wochenablauf. Er wird mehrmals am Tag mit der Mutter besprochen. Sie weiß auch, dass Mutter den Wochenablauf schon weiß, aber erzählt es trotzdem.</p> <p>Ergänzung eine Woche später per Mail: „Grad in den letzten Tagen hat T vermehrt angefangen, Abläufe etc. z.T. so zu schildern, dass man sie auch ohne Hintergrundwissen verstehen kann.“</p>

B Reaktion auf Kommunikation

Aufmerksamkeit des Kindes erlangen	<p>Ansprechen. Wenn sie vertieft ist, geht die Mutter hin und holt Blickkontakt, also sagt „Schau mich an, ich spreche mit dir.“</p>
Indirekte Aufforderungen	<p>Mutter bemüht sich, nicht als Frage zu stellen, sondern als Aufforderung. Indirekte Aufforderungen versteht sie zwar, beantwortet sie unter Umständen mit „Nein.“ in der direkten Bedeutung.</p>

Idiome und Ironie	<i>Idiome</i> : Redewendungen wird sie nicht so wahrnehmen. Versteht viel aus dem Kontext. Redewendungen würde sie ausblenden, weil sie es nicht so versteht. Nachfragen würde sie nicht, sondern ignoriert es. <i>Ironie</i> : Kriegt sie nicht so mit. Auf Nachfrage der Untersucherin: Aber: „Na super!“ verwendet sie selber und versteht es. Hört an der Tonlage, ob es ernst gemeint ist oder ironisch.
mit Vergnügen reagieren	Wenn man Quatsch macht, kitzelt, fangen spielen. Kinderlieder/Reime im Zusammenhang mit dem Paduan-Konzept machen ihr Spaß.
Widerspruch und Verhandeln	Stellt auf stur. Ihre Schwester kann sie gut beeinflussen und umstimmen, durch Betteln (über die emotionale Schiene). Auf Nachfrage der Untersucherin: Verhandeln schwierig. Im Ansatz vielleicht.

C Kommunikationsorganisation

Organisation und Aufrechterhaltung	
Initiierung und Abschluss	Initiierung: Spricht Mutter einfach an. Abschluss: normal. Wenn ein Thema unangenehm ist, kann es sein, dass sie sagt: „Lass mich in Ruhe.“
Themen einführen und aufrechterhalten	Nur innerhalb der Grenzen, der sprachlichen Einschränkungen.
Sprecherwechsel <ul style="list-style-type: none"> • simultanes Sprechen • Pausen bzw. Abstände • Länge und Anordnung des Redebeiträge 	Bei dem sich wiederholendem Thema Wochenablauf: Entweder erzählt sie, was an jedem Tag passiert oder fragt die Mutter, dass sie es sagen soll. Sprecheranteil deshalb sehr unterschiedlich bei bekannten Themen. Bei anderen Themen redet die Mutter mehr und stellt die Fragen.
Im Nachhinein an einem Gespräch beteiligen	Wirft einfach was ein. Beispiel: Gespräch mit Schwester über Englisch, wirft die Worte „orange“, „red“ ein, mit thematischem Zusammenhang zum Gesprächsthema (Mutter und Schwester reden über die Sprache Englisch). Auf Nachfrage der Untersucherin: Unterbricht auch denjenigen, der gerade spricht.
Reparaturen <ul style="list-style-type: none"> • fremdinitiierte Selbstkorrektur • selbstinitiierte Selbstkorrektur • erfolgreich? • Ursache der Probleme? 	Wird genervt und frustriert, wenn Mutter es beim wiederholten Male Sagen nicht versteht (= fremdinitiierte Selbstkorrektur). Strategie der Mutter: Wiederholen des Verstandenen. Wenn es die Mutter dann noch versteht, ist sie sehr beglückt darüber. Auf Nachfrage der Untersucherin: Hat keine Strategie, außer das Gesagte zu wiederholen oder zu zeigen. Formuliert nicht um.
klärendes Nachfragen des Kindes (selbstinitiierte Fremdkorrektur)	Fragt eigentlich nicht nach, sondern es ist ihr egal, wenn sie etwas nicht versteht. Macht gerne, was sie für richtig hält. Kriegt oft nur das mit, was sie gerne hören möchte (z.B. Fernsehen erst später). Dadurch kommt es für sie gar nicht erst zum Missverständnis, wodurch Nachfragen nicht nötig für sie ist.

D Kommunikationskontext

Personen	Redet in der Familie relativ viel, mit engem Freund auf einer Ebene. Kommunikationsfreudigkeit hängt davon ab, wer mit ihr kann und wer nicht. Hat dafür ein gutes Gespür.
Umgebung/Situation	Kaum Unterschiede. In neuen Situationen, z. B. bei Arzt, ist sie zurückhaltend und redet weniger. Auf Nachfrage der Untersucherin: In der Gruppe sprechen ist für sie kein Problem (z.B. Referate).
Tageszeit/Situation	Redet weniger am Morgen, weil mufflig. Sehr tagesformabhängig: Wenn sie fit ist, redet sie sehr viel. Wenn sie müde ist, ist es sehr schwierig mit ihr.
Thema/Interessen	Redet über Abläufe, z.B. Wochenablauf, Jahresablauf mit Geburtstagen. Auf Nachfrage der Untersucherin: auch über Freunde, nicht über Spielsachen, spricht gerne über Übernachten bei Freunden, das ist ihr ganz wichtig.
Bücher als Kontext	Beim Vorlesen hört sie zu und ist interessiert. Kann aber nicht auf alle Fragen richtig antworten, gerade bei einem neuen Buch (Sprachverständnis). Schwierig, beim ersten Mal eine Geschichte zu erfassen.
Einsatz von Sprache im Spiel	In Rollenspielen, z.B. Arzt spielen. Sprache zielorientiert, ergießt sich nicht permanent in Selbstgesprächen. Auf Nachfrage der Untersucherin: Schlüpfen in Figuren scheint noch schwierig zu sein. Redet mit Handpuppe, die Rolle der Handpuppe übernimmt jedoch die Mutter. Ergänzung eine Woche später per Mail: „Hab T jetzt aber in letzter Zeit immer wieder beobachten können, wie sie z.B. ihre Handpuppe reden lässt.“
Einhaltung sozialer Konventionen	Sehr höflich, gutes Benehmen beim Arzt. In einem vertrauteren Umfeld etwas schwierig, muss erinnert werden. Empfindet Verhalten altersgemäß. Auf Nachfrage der Untersucherin: Aber hat das Gespür, dass man höflich sein muss.
Interaktion mit Gleichaltrigen	Hängt von der Konstellation und vom Spiel ab. Mit bestem Freund M zum ersten Mal auf Augenhöhe. Vorher war es ihr zu viel, wenn mehrere Kinder zu Besuch waren. Sie hat sich zurückgezogen und blieb bei der Mutter. Das wird jetzt langsam besser.
Interaktion mit Erwachsenen	Kommt darauf an, wer das ist. Je vertrauter jemand ist, desto krasser ist sie auch. Hat dem Schulbegleiter eine geknallt, weil er wollte, dass sie arbeitet, sie aber keine Lust hatte. Das würde sie mit jemandem, den sie nicht so kennt, nicht machen. Kann die Pädagogen auch auflaufen lassen, wenn sie will. Auf Nachfrage der Untersucherin: Bei unbekanntem Erwachsenen zurückhaltend. Hat ein Gespür dafür, wer mit ihr kann und wer vielleicht nicht so.

Anhang 3: *Pragmatisches Profil* von Proband E

Anmerkungen:

Die Antworten der Mutter sind hier in Stichpunkten, überwiegend wörtlich und daher in Umgangssprache nachzulesen. Es sind auch Informationen enthalten, die nicht direkt relevant sind, die aber die Mutter erwähnt hat.

A Kommunikative Intentionen

Aufmerksamkeitslenkung	
auf sich selbst	Sagt: „Mama“. Wenn Mutter nicht gleich reagiert, sagt sie es lauter. „Komm, ich brauch dich, hilf mir.“
auf externen Referenten	„Mama, schau, komm, ich möcht dir was zeigen!“
Aufforderungen	
Hilfe	„Hilf mir.“
Informationen (Fragen)	„Was ist das? Was heißt das?“ Auf Nachfrage der Untersucherin: Sie fragt nicht immer, wenn sie was nicht kennt. Sie versucht es sich zusammenzureimen oder lässt es einfach aus. Sie geht nicht ins Detail.
Ausdruck von Emotionen (Freude und Trauer)	<i>Freude</i> : Sehr emotional, sie lacht, sie spricht es auch aus („Das find ich toll!“). <i>Trauer</i> : durch Körpersprache und Mimik gezeigt. Steigerung: auf den Boden legen. Wird ruhig, sagt nichts. Auf Nachfrage der Untersucherin: Wenn die erste Enttäuschung versiegt ist, kämpft sie sprachlich dafür: „Ich will aber!“
Informieren, Instruieren, Erzählen	
Informieren	Erzählt beim abendlichen Zusammensitzen beim Essen bunt, was den Tag über passiert ist, von sich aus. Reihenfolge: fängt meist mit dem an, was ihr noch gut in Erinnerung ist, das heißt am späten Nachmittag und arbeitet sich von hinten nach vorn bis zum Morgen. Erzählt vom Sitzkreis, vom Singen, sehr ins Detail. Auf Nachfrage der Untersucherin: Wenn man sie ausreden lässt (schwierig in größerer Runde), kann man sich über den ganzen Zusammenhang ein gutes Bild machen und dann gezielt nachfragen. Meistens muss man schon nachfragen. Meistens kann man gut nachvollziehen, was sie meint. Auf Nachfrage der Untersucherin: Kann zusammenhängend erzählen. Legt oft viel Gewicht auf ein Detail, was für sie wichtig war und das, was für alle das Highlight war, erwähnt sie nur am Rande.

Instruieren	<p>Ein Spiel erklären kommt nicht so oft vor. Sie demonstriert und erklärt es gleichzeitig, und das mehrmals. Spielt es komplett durch und erklärt es.</p> <p>Auf Nachfrage der Untersucherin: Bei einfacheren Spielen weiß man dann, wie das Spiel funktioniert.</p>
Erzählen	<p>Mutter lässt sich beim Vorlesen oft das vorherige Kapitel nochmal erzählen, bzw. das Kapitel, dass E bei den Großeltern gelesen hat. Erzählt sehr detailliert.</p> <p>Auf Nachfrage der Untersucherin: Mutter weiß dann, um was es geht. Verdreht keine Informationen, lässt aber Dinge aus, die ihr nicht so wichtig sind und legt den Fokus auf bestimmte Inhalte. Das würde die Mutter aber auch machen, wenn sie eine Geschichte erzählen müsste.</p>
Humor	<p>Erzählt wahnsinnig gerne Witze, die aber nicht nachvollziehen sind. Erzählt dabei Schleifen und erfindet zusätzliche Information, die nichts mit dem Witz mehr zu tun haben. Irgendwann kommt die Pointe und sie sagt: „Und das wars.“ und lacht.</p> <p>Hat Spaß am Schauspielen. Beispiel: kommt rein und tut so als ob es ihr schlecht ist. Kann sich totlachen, wenn einer ihr auf den Leim gegangen ist.</p>
Präsuppositionen	<p>Kann sehr detailliert sein, zumindest da, wo bei ihr der Fokus ist. Das, was ihr wichtig ist, kann sie ganz klar herüberbringen.</p> <p>Auf Nachfrage der Untersucherin: Gibt eigentlich genügend Information zum Verständnis. Mutter kann nicht beurteilen, ob E weiß, welche Information die Mutter schon weiß und welche nicht. Kann schon vorkommen, dass E von jemandem erzählt, den Mutter nicht kennt ohne die Erklärung zu liefern, wer das ist.</p> <p>Auf Nachfrage der Untersucherin: Erzählt gerne Dinge, die Mutter schon kennt, z.B. Clown im Zirkus. E weiß schon, dass das Gegenüber das schon kennt, aber erzählt es trotzdem, weil es ihr am Herzen liegt und immer noch beschäftigt.</p>

B Reaktion auf Kommunikation

Aufmerksamkeit des Kindes erlangen	<p>Mutter ruft sie beim Namen. Reagiert meistens darauf. Anweisungen gibt die Mutter mit einer Vorlaufzeit, dass sie sich darauf einstellen kann, z.B. „In fünf Minuten musst du dich anziehen.“</p> <p>Auf Nachfrage der Untersucherin: Wenn sie nicht gleich reagiert, weil sie beschäftigt ist, muss Mutter zu ihr hingehen und direkt sagen, dass E das fertig machen soll.</p>
Indirekte Aufforderungen	<p>Hört es heraus, dass da was zu tun ist (versteht, was gemeint ist). Möglich, dass sie bei solchen offenen Aufforderungen sagt: „Ja, gleich.“ aber es nicht als sehr wichtig empfindet.</p>

Idiome und Ironie	<p><i>Idiome:</i> Guckt die Mutter an und sagt „hä?“ Mutter erklärt es ihr. E merkt, dass da was nicht stimmt und findet es lustig.</p> <p><i>Ironie:</i> kommt auf die Situation an. Verwendet Ironie bei „Na, toll!“. Reagiert wahrscheinlich nicht besonders darauf. Kann es wahrscheinlich einschätzen. Verstärkt vielleicht, wenn jemand „Na toll“ sagt und steigt dann ein.</p> <p>Auf Nachfrage der Untersucherin: Versteht wahrscheinlich schon, dass nicht die wörtliche Bedeutung gemeint ist.</p>
mit Vergnügen reagieren	<p>Kann über Grimassen lachen. Lacht, wenn man sich blöd anstellt und sich selbst auf die Schippe nimmt oder wenn man so tut als ob. Lacht über alles, was nicht der Norm entspricht, zum Beispiel als jemand die Suppe mit der Gabel versehentlich versucht hat zu essen.</p> <p>Auf Nachfrage der Untersucherin: witzige Lieder, die in der Klasse gesungen werden. Lustige Szenen in Filmen.</p>
Widerspruch und Verhandeln	<p>Wenn ein anderes Kind nicht mit ihrem Vorschlag einverstanden ist, nimmt es so zur Kenntnis und macht das, was das andere Kind macht. Oder sie finden eine Alternative zum Spielen. Beispiel: Fußball vs. Verkleiden. Kompromiss: Band gründen. Aber keine sprachliche Diskussion, sondern mehr durch Gesten und Handlungen, z.B. nimmt sich die Gitarre und der andere steigt ein.</p> <p>Oder macht dann einfach allein ihr Ding und legt nicht so viel Wert darauf, dass er andere unbedingt ihre Idee mitmachen möchte.</p>

C Kommunikationsorganisation

Organisation und Aufrechterhaltung	
Initiierung und Abschluss	<p>Initiierung: „Mama, hör mir zu, ich möchte dir was sagen.“</p> <p>Abschluss: Mutter sagt: „Schön, dass du mir das erzählt hast“ o.ä., Gespräch wird beendet.</p> <p>Auf Nachfrage der Untersucherin: Gespräch endet nicht abrupt.</p>
Themen einführen und aufrechterhalten	<p>Das Gespräch ist ein Austausch. Sie erzählt, die Mutter fragt Verständnisfragen und Interessensfragen. Mutter gibt Kommentare dazu ab.</p> <p>Auf Nachfrage der Untersucherin: E springt thematisch nicht. Wenn ein Thema abgeschlossen ist, kommt das nächste.</p>
Sprecherwechsel <ul style="list-style-type: none"> • simultanes Sprechen • Pausen bzw. Abstände • Länge und Anordnung des Redebeiträge 	<p>Wenn E erzählt, redet sie mehr als das Gegenüber. Ansonsten ist die Mutter eher dominant im Gespräch.</p>

Im Nachhinein an einem Gespräch beteiligen	<p>Sie quatscht einfach dazwischen, also sie steigt einfach dann mal ein. Wenn sie etwas wichtiges hat, will sie es loswerden. Kann sein, dass sie jemanden, der gerade spricht unterbricht. Das merkt sie dann nicht und muss darauf hingewiesen werden. Das ist aber typisch in der Familie, weil jeder gerne und viel redet und häufig dazwischengeredet wird. E fällt es leichter, wenn alle der Reihe nach reden und nicht alle auf einmal.</p> <p>Auf Nachfrage der Untersucherin: Kommentare passen dann thematisch dazu, zumindest ist das der Mutter nicht anders aufgefallen.</p>
Reparaturen <ul style="list-style-type: none"> • fremdinitiierte Selbstkorrektur • selbstinitiierte Selbstkorrektur • erfolgreich? • Ursache der Probleme? 	<p>Mutter stellt eine Verständnisfrage oder fordert zum Wiederholen auf (= fremdinitiierte Selbstkorrektur). E wiederholt das Gesagte und wird nach dem zweiten Mal Wiederholen ungeduldt und sagt: „Mama!“ Versucht es auch auf einem anderen Weg zu erklären. Manchmal kommt die Mutter nicht darauf, was gemeint ist. Strategie der Mutter: auf sich schieben und sagen: „Ich bin so müde, erklärst du es bitte nochmal langsamer, erklärst deutlicher“. E fragt: „Hast du jetzt kapiert?“</p> <p>Auf Nachfrage der Untersucherin: Meistens versteht die Mutter dann irgendwann, was gemeint ist. Manchmal bleibt nur die Möglichkeit, so zu tun, als ob man es verstanden hätte.</p>
klärendes Nachfragen des Kindes (selbstinitiierte Fremdkorrektur)	<p>Zeigt Unverständnis durch Gesichtsausdruck (Fragezeichen im Gesicht). Mutter fragt bei wichtigen Sachen Verständnisfragen, um herauszufinden, ob E verstanden hat.</p> <p>Auf Nachfrage der Untersucherin: Vermutlich fragt sie nach, wenn sie was nicht verstanden hat. Aber eher kann man es sofort am Gesichtsausdruck erkennen, woraufhin die Mutter reagiert.</p>

D Kommunikationskontext

Personen	Hängt von der Sympathie ab, wie viel sie mit einer Person redet. Ist dann sehr offen, bzw. erzählt kaum etwas.
Umgebung/Situation	<p>Redet zuhause, also in gewohnter Umgebung lieber als in ungewohnter.</p> <p>Auf Nachfrage der Untersucherin: Traut sich zunehmend in größeren Gruppen zu erzählen. Problem: E sollte man ausreden lassen und warten. Menschen, die sie nicht kennen, plappern laut drauf los und hören ihr nicht zu. Da ist sie dann still.</p>
Tageszeit/Situation	Keine Unterschiede. Redet von morgens bis abends viel und gerne.
Thema/Interessen	Redet über Aktuelles, Geburtstagsplanung, -wünsche, Zukunftsprojekte, Urlaub, ihre Hasen, ihre Freundinnen.
Bücher als Kontext	Ist eine Bücherratte. Hat schon früh Bücher und Zeitungen angeschaut. War früher schwer, sie zu ermuntern, etwas zu einem Bilderbuch zu erzählen. Sehr positive Haltung gegenüber Büchern.

	Liest auch selber, wenn es groß geschrieben ist. Mag es gerne, vorgelesen zu bekommen.
Einsatz von Sprache im Spiel	Spielt mit Puppen, Tiere und Barbies. Spricht die Tiere. Spielt Rollenspiele.
Einhaltung sozialer Konventionen	Hat ein gutes Gespür dafür, höflich zu sein. Sagt auch zuhause bitte und danke.
Interaktion mit Gleichaltrigen	Sie macht einfach beim Spiel mit anderen Kindern mit. Für E ist das kein Problem. Eher haben die anderen Kinder Berührungsängste, weil sie nicht wissen, wie sie mit E reden sollen.
Interaktion mit Erwachsenen	Anfangs freundlich, distanziert, beobachtend. Wenn sie jemanden sympathisch findet, geht sie auf ihn zu und spricht ihn an.

Anhang 4: Übersicht über die Ergebnisse der CCC

Skalen	M		T		E	
	Eltern	Lehrer	Eltern	Lehrer	Eltern	Lehrer
A: Sprechen: Redefluss und Verständlichkeit	25	20	24	18	24	22
B: Syntax	26	25*	24	25*	31	30*
C: Unangemessenes Initiieren von Gesprächen	25	26	23	26	18	26
D: Kohärenz (sachlich-logischer Zusammenhang)	29	21	28*	21	30	32
E: Gesprächsstereotypien	26	25	26	24	25	26
F: Verhalten im Gesprächskontext	29	29	27	28	30	29
G: Rapport: Beziehungsverhalten im Gespräch	30	34	30	31	32	34
H: Soziale Beziehungen	30	31	32	33	33	33
I: Interessen	33	32	32	31	29	27
Pragmatischer Gesamtscore (C - G)	139	137	134	130	135	147

Die Skalen, die pragmatische Fähigkeiten erfassen, sind hellgrau gefärbt. Dunkelgrau gefärbte Werte sind nach Spreen-Rauscher (2003, S. 98) mehr als 1,5 Standardabweichungen, die Werte in den schwarzen Feldern sind mehr als 2 Standardabweichungen unter dem Durchschnitt der Kinder mit SSES (vgl. Tabelle 4).

* Die Ergebnisse von mehr als 1/5 der Items fehlen, daher muss dieser Wert vorsichtig interpretiert werden.

Anhang 5: Transkript der Narrationen von M

Transkription in Anlehnung an die CHAT Transkription von CHILDES (MacWhinney 2000):

- () Auslassung des Wortteils in der Klammer.
- x, xx, xxx Unverständliche Teile; je mehr x, desto längere unverständliche Äußerungen.
- [?] Wortidentifizierung nicht sicher.
- [: Text] Mit dem geäußerten Wort / Neologismus könnte folgendes gemeint sein.
- [zeigt] Zeigegeste: Kind zeigt auf ein Bild oder einen Bildteil.

M = Proband M

U = Untersucherin

Th = Sprachtherapeutin

Narration 1

U: Jetzt darfst du die Geschichte erzählen.

M: Oh, wunderschön.

M: Oh, x all Bilder.

U: Mhm, zuerst da.

M: Oh. Oa. Des [: Da ist ?] a Katze [zeigt].

M: Und die hier [zeigt].

M: Oh, da isse [: ist sie] (k)aputt [zeigt].

M: Und mit [?] a Mann.

M: Katze war's.

M: Und da kommt Frau.

M: Und da kommt n [: ein] Mann.

M: Und isse [: ist sie] immer putt [zeigt].

M: Und hier [?].

M: Und Frau und Mann und Besen.

M: Und (d)ie Katze [zeigt].

M: Und a [: eine] Vase.

M: Und Ende.

Narration 2

M(flüstert): xxx

Th: Oh, ich hör gar nix!

M (flüstert immer noch): xxx

Th: (Name des Kindes), erzähl mal lauter, ich hör nix!

M: Und der Mann kommt.

M: Mann dieht [: sieht ?] xx immer (ka)putt.

M: „Böse Katze!

M: x e schöne Vase (ka)putt (g)emacht.

M: De Katze war´s.

M: Frechheit!

M: Muss [?] a Tierarztpraxis.“

M: Und die Katze läuft n Haus n rum.

M: Mit x Frau und Besen [?] Mann und mit a [: einer] Vase, Ende.

Anhang 6: Transkript der Narrationen von T

Transkription in Anlehnung an die CHAT Transkription von CHILDES (MacWhinney 2000):

- () Auslassung des Wortteils in der Klammer.
- x, xx, xxx Unverständliche Teile; je mehr x, desto längere unverständliche Äußerungen.
- [?] Wortidentifizierung nicht sicher.
- [: Text] Mit dem geäußerten Wort / Neologismus könnte folgendes gemeint sein.
- [zeigt] Zeigegeste: Kind zeigt auf ein Bild oder auf einen Bildteil.

T = Proband T

U = Untersucherin

Anmerkung: lange Pausen zwischen den Äußerungen

Narration 1

U: Also, jetzt darfst du erzählen.

T: xx na [: nein ?] du.

U: Schau mal, was passiert auf dem ersten Bild

T: xx a Schüssel [zeigt].

T: xx kippt [?].

T: und dann es [?] kaputt is.

U: Mhm, genau, und dann?

T: xxx da Frau.

T: und de xxx de Schrank [?] kaputt is.

T: x Katze.

U: Erzähl mal nochmal bei dem Bild. Wer kommt da?

T: Weiß i nich.

U: Wer könnte das sein? Was glaubst du?

T: Mam(a).

U: Genau, die Mama

T: Mama.

T: e [: eine ?] Frau!

U: Oder die Frau, genau. Was macht sie?

T: Gehunten.

U: Was? Ich hab's nicht verstanden.

T: Gehuten!

U: Husten?

T: Hutten!

U: Hm?

T: Hutten.

U: Schimpfen?

T (leise): Ja

U: Und dann?

T (spricht in die verschränkten Arme): xxx

U: (Name des Kindes), ich versteh dich nicht, wenn deine – wenn dein Mund so ist.

T: (lacht)

U: Jetzt versteh ich dich, genau. Erzähl mal noch das Ende, was passiert da?

T: Muss aufkehren.

U: Genau.

T: Die Katze rennt [?] Keller [?].

U: Bitte?

T: Keller.

U: Die Katze?

T: Katze geht klecker [?].

U: Genau, geht weg.

Narration 2

T: Katze det [: das] kaputt gemacht.

T: Und dann da [?] der Junge.

U: Mhm.

T: Aber [?] aber [?] Mama rumpft [: kommt ?] schimpft.

T: Der Junge deket [: denkt ?] nix gemacht.

T: xxx de Katze.

T: wars.

T: Und dann xx fertig kehren.

T: Geschichte de Ende.

Anhang 7: Transkript der Narrationen von E

Transkription in Anlehnung an die CHAT Transkription von CHILDES (MacWhinney 2000):

- () Auslassung des Wortteils in der Klammer.
- x, xx, xxx Unverständliche Teile; je mehr x, desto längere unverständliche Äußerungen.
- [?] Wortidentifizierung nicht sicher.
- [: Text] Mit dem geäußerten Wort / Neologismus könnte folgendes gemeint sein.

E = Proband E

U = Untersucherin

Anmerkung:

Stottersymptome bei vielen Wörtern (Dehnungen, Blockaden und auch Wiederholungen)

Narration 1

E: Die [?] Katze Katze xx und dann hat kaputt gemacht den Junge xx

E: xx rein [?] sagt [?] Mama äh Mutter.

E: „I weiß nicht.“

E: War bloß che [: die] Katze.

U: Mhm.

E: Mhm, und ewar [: es war ?] die Katze.

U: Mhm.

E: xxx

U: Und hier?

E: Cha fo fon.

U: Hm?

E: I chabe schon.

U: Hast du schon?

E: Mhm.

U: Und da hinten?

E: Hab i schon.

U: Hast du auch schon.

E: Mhm.

U: Bist du schon fertig?

E: Mhm.

U: Super erzählt, (Name des Kindes).

E: Danke.

Narration 2

E: Die Katze hat de schei [: Schrank? Schüssel? Scherben?] kaputt gemacht.

E: Da rief [?] Junge und desa [: deshalb? der sieht?] is echt kaputt gaxxx.

E: „Ich weiß nicht.“

E: Jung- äh Mann äh Frau kommt Türe rein.

E: „Des [= was ist] hier los?“

E: sagt Frau und „Ich weiß nich“

E: fa [= war] Katze und dawascheibe [= da waren Scherben] und de x lief for [: lief davon? lief fort?].

Anhang 8: Globale Erzählstruktur der Narrationen, ausgewertet nach dem Punktesystem von Giermann & Wirts (2013)

	M Narration 1	M Narration 2	T Narration 1	T Narration 2	E Narration 1	E Narration 2
Setting (max. 3 Punkte)	2 (66,7%)	1 (33,3%)	0 (0%)	2 (66,7%)	2 (66,7%)	2 (66,7%)
-Einführung Katze / Handlung	1 ³	0	0	1	1 ^{1 3}	1
-Einführung Junge / Handlung	1	1	0	1	1 ¹	1 ¹
-Katze versteckt sich	0	0	0	0	0	0
Episode (max. 3 Punkte)	1 (33,3%)	0 (0%)	1 (33,3%)	3 (100%)	2 (66,7%)	2 (66,7%)
-Einführung Mutter	1	0	1	1	1	1
-Handlung (bezieht Jungen)	0	0	0	1	0	0
-Missverständnis	0	0	0	1 ³	1 ³	1 ³
Abschluss (max. 2 Punkte)	0 (0%)	1 (50%)	2 (100%)	2 (100%)	1 (50%)	1 (50%)
-Handlung/ Aufkehren	0	0	1 ²	1	0	0
-Auflösung Missverständnis	0	1	1 ¹²	1	1	1
Gesamt (max. 8 Punkte)	3 (37,5%)	2 (25%)	3 (37,5%) ohne Hilfe: 1 (12,5%)	7 (87,5%)	5 (62,5%)	5 (62,5%)

¹ Inhalt durch Aussprachestörung nicht sicher verständlich

² mit Hilfestellung (offenen Fragen)

³ Inhalt nicht ganz vollständig, kleiner Teilaspekt fehlt, aber trotzdem Punkt vergeben