

Vom Spielsinn des Sinnesspiels in der logopädischen Arbeit mit Kindern

Birgit Jackel

Zusammenfassung

Dieser Artikel sieht Sinnesspiele als mögliche Bausteine im Rahmen von Sprach- und Kommunikationsförderung – ergänzend zu individuell abgestimmter Sprachtherapie; ein psychomotorisch ausgerichteter Weg, um vertiefte sensitive Erfahrungen machen zu können und zugleich einzelne Strukturebenen der Sprache mit zu fördern. Beides erfolgt im Spiel, der ursprünglichsten Lernform für Kinder.

SCHLÜSSELWÖRTER: Persönlichkeitsbildung – Sinnesmodalitäten – Sinnesspiele – Sprachförderung – Wahrnehmungstraining

Kindsein heißt spielen dürfen

Eltern, Pädagoge oder Therapeut zu sein, heißt wieder spielen dürfen und dabei zusammen mit Kindern die Welt mit allen Sinnen von Neuem entdecken. Sprache spielen heißt Spielformen finden, die Kindern Freude bereiten im Umgang mit der Sprache, bei denen die Leichtigkeit des Spiels im Vordergrund steht und nebenbei Sprech-, Stimm- und Sprachvermögen gefördert werden können.

Sinnesspiele wollen einerseits die Wahrnehmung schärfen und damit hinführen zu besserer Selbsterfahrung mit bewusstem Körperschema und realistischem Körperbild. Andererseits können sie Sprache erlebbar machen als Kürzel für erlebte Handlungen und zum besseren Verständnis im Umgang mit der personellen und materiellen Mitwelt.

Nach psychomotorischer Erkenntnis stellt das freie, selbstorganisierte Spiel den Königsweg dar für eine ganzheitliche, die Bedürfnisse des Kindes einbeziehende Entwicklung. Ein Spiel mit den Sinnesmodalitäten,

das so genannte „Sinnesspiel“, kann und will fachspezifische Sprachtrainingsarbeit im Rahmen von Sprachförderkursen und Sprachtherapien nicht ersetzen – dies ist nicht sein Ziel. Pathologische Sprachmuster bedürfen spezieller Therapien seitens qualifizierter Fachkräfte. Dabei gehen seit einigen Jahren alle Berufsgruppen, die sich mit kindlichen Spracherwerbsstörungen befassen, vom ganzheitlichen Ansatz aus. Das Kind wird in seiner gesamten individuellen Entwicklung und Persönlichkeit betrachtet. Andere Entwicklungsbereiche außer der Sprache sind häufig ebenfalls beeinträchtigt und bedürfen der Mitförderung. Ein Platz für Wahrnehmungsspiele?

Sinnesspiele in der Logopädie wollen flankierend zur fachspezifischen Arbeit sprach-, sprech-, stimm- und kommunikationsfördernd wirken über ihren variantenreichen Umgang mit der Sinneswahrnehmung, wobei alle Persönlichkeitsbereiche wechselseitig mit trainiert werden: Sensorik, Motorik, Emotion, Kognition und Soziales. Betrachtet man die letzten drei Jahrzehnte in Sprachheilpädagogik und Psychomotorik



Dr. phil. Birgit Jackel

war 30 Jahre Grund- und Hauptschullehrerin und zeitgleich von 1997 bis 2001 an der Universität Frankfurt/Main Lehrbeauftragte. Seit 1989 arbeitet sie aktiv in der Fortbildung von ErzieherInnen, LehrerInnen und PolizeibeamtInnen in den Bereichen

Motopädagogik, Ergotherapie, Neurophysiologie, Sprachheilkunde, Verkehrspädagogik u.a.

aus der Retrospektive, wird deutlich, wie sich beide Fachbereiche in ständigem Wechsel annähern und voneinander entfernen. Heute gestehen Experten beider Bereiche zu, dass man – besonders zum Wohle des Kindes – durchaus ein Stück des Weges miteinander gehen kann: sich ergänzend; auf psychomotorischer Seite in einer eher propädeutischen Leistung, in der Sprachheilarbeit mit gezielten Trainingsprogrammen (*Breitenbach, 1997*; zitiert nach *Mayer, 2003*; *Dannenbauer, 1998*) und in der logopädischen Praxis nach ganzheitlichem Ansatz (*Bender, 2004*; *Grohnfeldt, 2000*). Parallel dazu zeichnet sich ein „Post-PISA-Aktionismus“ ab. Hier sind sich Sprachheilpädagogen, Logopäden und Psychomotoriker einig in ihrer Kritik an den zu kurz greifenden Maßnahmen der Kultusminister nach PISA 2001 (*Bender, 2004*; *Dannenbauer, 2004*; *Lütje-Klose, 2004*). Angesichts des zunehmend schlechten Sprachstandards von Kindern sind gangbare Wege der Förderpraxis zu finden. Könnte das Sinnesspiel hier einen positiven Beitrag leisten?

Zur Rolle der Sprache bei der Persönlichkeitsentwicklung

Heute begreift man Persönlichkeitsbildung als einen Gesamtscore aus Vererbung, Reifung, Lernen und Umwelt mit Schwerpunkt beim Lernen und den vielfältigen Umwelteinflüssen. Die genetische Ausstattung steckt den Rahmen der Möglichkeiten für Wahrnehmen, Lernen und Handeln ab. Zur Entfaltung der Persönlichkeit gehört zudem eine geeignete Umwelt. Damit sind Lernen und Umwelt die weitaus entscheidenderen Einflussgrößen auf sein Verhalten und prägen seine Individualität zeitlebens maßgeblich (Jackel, 2003, 2004 c).

Außerdem gilt Entwicklung nach heutiger wissenschaftlicher Erkenntnis als lebenslanger Prozess zwischen dem Menschen und seiner Welt mit verschiedener Schwerpunktsetzung je nach Altersabschnitt. Während sich im Säuglings- und frühen Kleinkindalter zunächst die grobmotorischen Fähigkeiten entwickeln, folgen später die feinmotorischen. Sprache ist in gewisser Hinsicht auf der obersten Stufe dieser Entwicklung angesiedelt. Der Mensch macht sich in jeder seiner Lebensphasen über sein eigenes Handeln seine Mitwelt zu eigen und wirkt gleichzeitig durch seine Aktivitäten prägend auf diese ein und verändert sie (Jackel, 2000).

Je sensorisch genauer Umweltreize aufgenommen werden können, desto sensibler und gefühlsmäßig positiver verarbeitet das Gehirn jene sensitiven Eindrücke, ordnet sie sinnvoll ein und kann sie mit Hilfe des Großhirns bewerten, dann motorisch situationsangemessen reagieren und sozial-

kommunikativ förderlich handeln (Jackel, 2003, 2004 c, Abb.1).

Kommunikationsentwicklung ist ein mehrdimensionaler Vorgang, bei dem alle Persönlichkeitsbereiche eine Rolle spielen und Rückkopplungsprozesse in Gang setzen, so dass der sprachliche Output letztlich von allen persönlichkeitsbildenden Faktoren mit beeinflusst wird.

Fachärzte wie Phoniater und Pädaudiologen stellen bei ihren medizinischen Diagnosen von Sprachentwicklungsstörungen mögliche Nebenwirkungen auf nicht-sprachlichen Ebenen fest wie in visueller und/oder auditiver Wahrnehmung, Motorik, intellektuellen Fähigkeiten und Gedächtnisleistungen. Und jeder Praktiker in Pädagogik wie Therapie beobachtet Kovarianzen zwischen Sprache und Bewegung und nutzt sie in seiner täglichen Arbeit mit Kindern. Offenbar jedoch ist dieses Wirkgefüge mit dem derzeit verfügbaren standardisierten und defizitorientierten Testinventar kaum zu evaluieren.

Neurophysiologische Erkenntnisse zum Wirkgefüge von Sprache und Bewegung

Es gibt niemals ein alleiniges Zentrum für jede Funktion oder Verhaltensweise des Individuums hin zur Außenwelt – auch nicht bei der Sprache. Dank bildgebender Verfahren ist es heute möglich, in Gehirn-Scans die bei der Sprache beteiligten Hirnareale sichtbar zu machen (PET-Scan in Greenfield, 2003, S. 48).

Njiokiktjien (2003) präsentiert ein neurobiologisches Erklärungsmodell für Interdependenzen zwischen Bewegungs- und Sprachentwicklung. Er sieht in diesen kreuzmodalen Prozessen während der frühen Kindheit ein wichtiges Prinzip für die Entwicklung der Wahrnehmung, des Lernens und der motorischen Expression und fordert, sie zu nutzen.

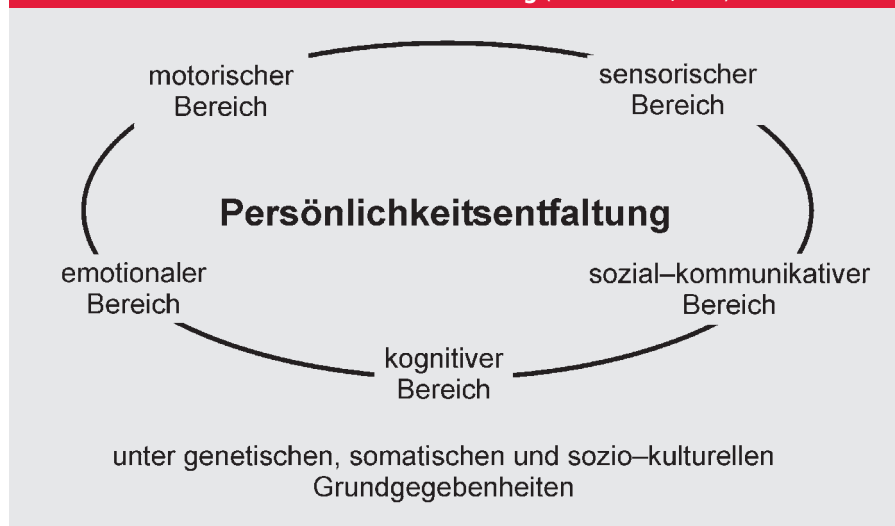
In den ersten beiden Lebensjahren ist ein Sprachareal in der rechten Hemisphäre für die Sprachentwicklung wichtig zur Wörterproduktion mit seinen Funktionen Laute-Bildung und lexikalischer Gebrauch von Begriffen für die Materialbezeichnung und -benutzung. Dort können jedoch zu keinem Zeitpunkt Sätze produziert und rekonstruiert werden. Das ist lebenslang die Leistung der linken Hemisphäre. Sie gewinnt mit ihrem motorischen Sprachzentrum (Broca-Areal für flüssiges Sprechen in Form von Produktion von Phonemen, lexikalischem Gebrauch der Worte und Syntax) und dem sensorischen Sprachzentrum (Wernicke-Areal mit der Funktion für Sprachverarbeitung und Sinnentnahme) für die Sprachentwicklung erst ab dem 2. und 3. Lebensjahr an Bedeutung, wenn es über die Lautproduktion zur Objektbezeichnung hinaus um das Sprachverständnis geht. Wais (2001, S. 27) prägt das Beispiel „Karl beißt Otto“ und „Otto beißt Karl“, bei dem nur die linke Hemisphäre den Sinn-Unterschied erfassen kann, weil sie die Einzelheiten steuert.

Njiokiktjien betont, dass beim Hantieren wie beim Artikulieren schnelle Reihenfolgebewegungen der Hände bzw. des Mundes erforderlich sind. Er verweist auf die Gebiete der Großhirnrinde für die Hand- und Mundmotorik, die im somatosensorischen wie im motorischen Cortex dicht beisammen liegen.

Auch das Emotionsverständnis steht mit Motorik und früher Sprachentwicklung in funktionellem Zusammenhang durch seine Repräsentation im limbischen System (Amygdala, Thalamus: unbewusst), dicht unterhalb der Großhirnareale für Motorik und Sprechen.

Beim somatosensorischen und motorischen Cortex handelt es sich um klar klassifizierbare Cortexareale. Sie korrespondieren eindeutig mit Eingangssignalen über die Sinnesrezeptoren. So führen bspw. Hautnerven durch Rückenmark und Hirnstamm zum somatosensorischen Cortex als der Schlüsselregion für taktile Reize. Der motorische Cortex hingegen sendet über Basal-

Abb. 1: Persönlichkeitsentfaltung (Jackel 2004 c, S. 18)



ganglien, Cerebellum und Rückenmark motorische Signale an die Muskeln in den entsprechenden Körperregionen – auch an Schluck- und Sprechmuskeln.

Alle in den somatosensorischen Cortex einlaufenden Sinnessignale aktivieren die darunter liegenden Sprachzentren und limbischen Strukturen (Jackel, 2004 d).

Nach derzeitigem Kenntnisstand stehen die simultanen Reifungsprozesse von Sprache und Bewegung nicht immer miteinander in Verbindung, so dass eine motorische Retardierung nicht zwingend eine sprachliche nach sich zieht und umgekehrt. Fest steht (Njiokiktjien), dass sie in der frühen Entwicklungsphase kreuzmodal förderbar sind und multidisziplinär in Logopädie, Ergotherapie und Motopädie beübt werden sollten.

Folgt man der Vorstellung vom stufenweisen Aufbau des Entwicklungsfortschrittes bei Kindern von grob- über feinmotorische Fähigkeiten hin zur Sprache auf höherer Entwicklungsstufe, sind Grob- und Feinmotorik mit entsprechender Körperwahrnehmung als basale Voraussetzungen für die Sprachentwicklung anzusehen. Sie werden demzufolge in der Logopädie mit behandelt, weil sie die Erfahrungs- oder Wahrnehmungsvoraussetzung für angemessenen Spracherwerb wie den treffenden lexikalischen Gebrauch von Wörtern bilden. So muss man beispielsweise bei der Objekterfassung und -benennung das Rau-Griffige von Baumrinde ausgiebig be-griffen haben, um das lexikalisch passende Adjektiv zur Rinde verinnerlichen und benutzen zu können.

Sinnesinterdependenzen im Bereich der Sprache

Nur unter ausreichend gegebenen Reizen bilden sich neuronale Netzwerke aus und optimieren ihre Funktionalität, gestalten sich ständig um und aus. Sie festigen sich um so beständiger, je besser die Neuronen geübt haben, in Zusammenarbeit miteinander auf mehrere Reizmodalitäten gleichzeitig zu reagieren. Deshalb muss die Außenwelt vielfältige Reize setzen, um die Hirnzentren ausreichend zu stimulieren und feste, rasch funktionierende neuronale Verknüpfungswege aufzubauen und beständige Repräsentationen im Großhirn abspeichern zu können (Jackel, 2000, 2003).

In unserer Zeit, in der soziale, räumliche und zeitliche Bedingungen und damit gesellschaftliche Strukturen sich dahingehend

ungünstig wandeln, dass sinnliche Primärerfahrungen und Erleben mit allen Sinnen seltener werden, können Sinnesspiele als animierendes Arrangement locken und aus vorwiegend Ohren- und Augenmenschen wieder Spür-Menschen mit konkreten sprachlichen Bezügen zu ihren Wahrnehmungen machen. Das schließt nicht aus, in bestimmten Spiel-Animationen den einen oder anderen Sinn in den Vordergrund zu stellen und dessen Arbeit damit sowohl bewusst werden zu lassen als auch gezielt zu fördern.

Im Praxisteil werden wir auf „Weltreise zu uns selbst“ gehen und sehen, ob unsere Hände und Füße hören und sprechen können.

Beim Säugling und Kleinkind bilden sich zunächst die Nah- oder Basissinne aus (Reiz und Rezeptor liegen beide im Körperinneren, nahe beieinander) und helfen beim Aufbau eines funktionierenden Körperschemas und Körperbildes (Jackel, 2004 b). Mit diesem Bewusst-Sein um seine Selbstwirksamkeit kann das Kind sich dann sicher in den Raum hinein bewegen und mit Hilfe seiner Fernsinne (Reiz dringt von der Ferne zum Rezeptor) ein gutes Raumgefühl entwickeln (Abb. 2).

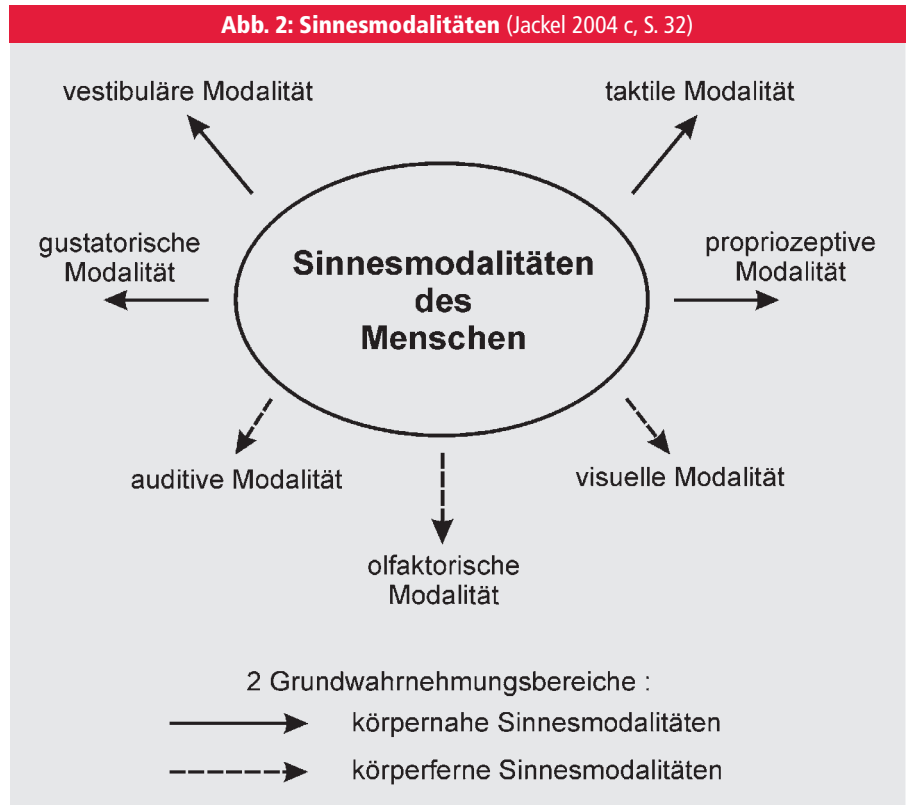
Auch bei der Sprache treten Sinnesinterdependenzen auf. So spielen bei jedem verbalen Kommunizieren Hören, Sehen, taktiles

Empfinden, Propriozeption und Atmen eine Rolle. Man sieht einander an, d.h. man hört nicht nur, sondern sieht zugleich Mimik und Gestik als Output taktil-propriozeptiver Modalitäten, welche das Sprechen begleiten. Dabei registriert man zudem als Sprechender seine eigene prosodische Leistung, sieht in der Mimik des Gesprächspartners dessen Reaktion, kann seine Prosodie variieren und vollbringt in jedem Fall eine myofunktionelle Leistung in Form von Lippen-, Gaumen-, Zungenboden- und Kiefermuskulararbeit (Muskulararbeit schafft propriozeptive Signale) zusammen mit angepasster Atemtechnik für funktionelle Phonetik. Sind an der Sprache taktile, propriozeptive, auditive und visuelle Modalität beteiligt, können sie mit-hin auch zu Störvariablen werden.

1. Propriozeptive und taktile Probleme:

Bei einer Sturzgeburt wird durch die Druckerhöhung das Atmungssystem beeinträchtigt. Das Kind reagiert mit Pressatmung. Wird sie zur Gewohnheit, kommt es zu negativen Auswirkungen auf den Sprachfluss. Gleiches gilt für Körperfehlhaltungen mit gewohnheitsmäßiger Flachatmung und falscher Zwerchfellmuskulatur-Bewegung. Verkürzt formuliert: Wer sein Atemvolumen nicht voll ausschöpft, kann bestimmte Laute nicht angemessen produzieren und nicht fließend und anstrengungsfrei sprechen.

Abb. 2: Sinnesmodalitäten (Jackel 2004 c, S. 32)



2. Auditive Probleme und auditiv-verbale Arbeitsgedächtnis-Probleme:

Sprachprobleme fußen auch auf Verarbeitungsschwierigkeiten im Hörsinn sowie im auditiven Arbeitsgedächtnis als eigentliche Ursachen für Störungen bei sprachgebundener Reproduktion eines auditiven Reizes. Vereinfacht gesagt: Was man nicht genau hört, kann man weder im Kurz- noch im Langzeitgedächtnis abspeichern und auch nicht phonetisch exakt reproduzieren, geschweige denn für spätere Sprachäußerungen parat haben. Solches tritt häufig auf bei Kindern mit LRS-Schwäche sowie bei Kombinationsstörungen aus Dyskalkulie und LRS als Defizit im auditiven Gedächtnis mit schlechter sprachgebundener Gedächtnisleistung.

3. Visuelle Probleme: LRS-Probleme fußen auch auf Verarbeitungsstörungen im Sehsinn unter dem gleichen Wirkmechanismus wie unter Top 2.

Zur Bedeutung von Sinnesspielen für die sprachliche Kompetenz

Für die logopädische Therapie erheben sich die Fragen, inwieweit die für Sprache erforderlichen Voraussetzungen im myofunktionellen Bereich sowie die verschiedenen sprachlichen Strukturebenen in Sinnesspielen repräsentiert werden und beim Erwerb sprachlicher Kompetenz fördernd wirken können.

Zur Sprechmuskulararbeit

Zahlreiche Mund-, Gaumen- und Gesichtsmuskeln sind an der Sprache wie an der sie begleitenden Mimik beteiligt. Sie bilden die Voraussetzung für Sprechen überhaupt und für sozial-kommunikative Sprachvorgänge im Besonderen.

1. Myofunktionelles Training der Sprechwerkzeuge umfasst Muskeln im Bereich von Mund, Zunge, weichem Gaumen, Mundböden:

- Ohrtrichter-Spiele mit Trichter am unteren Ende eines Trinkhalmes (*Struck & Mols*, 1998, 2004) steigern Muskel- und Ansaugkraft: „Fischschuppen“-Spiel
- Lied: „Drei Chinesen mit 'nem Kontrabass“ mit Nonsense-Vokalsubstitutionen

2. Mimische Muskulatur als Training des sprachbegleitenden Gesichtsausdrucks umfasst die Muskeln im Bereich von Lidspalte, Nase, Wangen, Mund:

- Grimassier-Spiele mit Augenbrauenhochziehen, Naserümpfen (*Jackel*, 2003)
- Sprachkomiker als Schnuten-Schwätzer und Opasprachen-Redner in Witzen und Rollenspielen: „Storch und Breitmaulfrosch“

3. Atmung als Training des anstrengungsfrei fließenden Atems beim Sprechen umfasst die Atem- und Wangenmuskulatur sowie die dosierte Luftabgabe:

- Ansaug-, Puste-, Blasespiele: „Mundproben“ als ausgeschnittene Lache-, Weine- oder Kuss-Münder ansaugen (*Struck & Mols*, 1998)
- Watte Wettputzen, Kirschkern Wettspucken (*Jackel*, 2003, 2004 a)

Zur Arbeit an den sprachlichen Strukturebenen

1. Semantik umfasst die lexikalischen Begriffe als Generalisierungen unterschiedlicher Handlungserfahrungen zum gleichen Inhalt:

- Spiellieder in der Gruppe: Klatschspiele (*Jackel*, 1999, 2004 a)

2. Morphologie und Grammatik umfassen die Satzstrukturen im Sinne normgerechter Verwendung der Sprachregeln:

- Bilderbücher mit angefangener Satzstruktur, die zu komplettieren ist über Analogieschluss
- mit wiederkehrenden sprachlichen Elementen
- Klatschspiele mit Variation der Syntax analog des Modellsatzes – erschwert durch den Zeitdruck des Klatsch-Rhythmus: „Jack sitzt in der Hütte mit Tina“

3. Phonologie und Phonetik als Lautunterscheidung und -produktion nehmen beim Lesen- und Schreibenlernen als sensorische Fähigkeit beim Sprechen und Hören großen Raum ein; z.B. „b“ oder „p“?; mit myofunktionellen Kompetenzen und genauem Hinhören:

- Lauf-Folge-Spiel (wau, miau, quak); auch die speziellen phonologischen und phonetischen Probleme der Spielenden einsetzen; der eine spricht – der Spielpartner folgt mit verbundenen Augen; mehrere Paare gleichzeitig
- Reime zur Phonemerkennung in Wörtern
- Ansaug-, Puste-, Blasespiele; Tiefenatmungsübungen in Entspannungsspielen (*Jackel*, 2004 a)

4. Prosodie strukturiert den Sprachfluss; im Sprachrhythmus betonte Silben und Wörter werden durch Aufmerksamkeits-hinwendung eher wahrgenommen:

- Bewegungsspiele mit vorangestelltem Dialog „Mäuslein, M. komm heraus ... ich mag nicht ... ich geb' dir Wurst ... ich mag keine Wurst ... Speck ... dann kratz' ich dir die Augen aus ...“
- Bewegungsspiele mit Körperteile-Motorik und prosodischer Genauigkeit wie

„Löwenjagd“ oder „Pferderennen“ (Jackel, 1999)

- Klopfrhythmen mit Sprechtext (Jackel, 2000)

5. Linguistische Ebene umfasst die gesamte kommunikative Kompetenz als das Spezifische des freien Spiels; auch als Rate-Spiele oder Sketche.

Diese fünf sprachlichen Strukturebenen existieren in den konkreten Handlungssituationen der Sinnesspiele nicht isoliert voneinander, sondern realisieren sich gleichzeitig und wirken wechselseitig aufeinander ein. Sie sind eingebettet in eine bedeutungsvolle, kommunikative Handlungssituation (linguistische Pragmatik), in der echtes Mitteilungs- und Verständnisinteresse bestehen. Dabei wird angeknüpft an die Kompetenzen und Motivationslage der Kinder. Man spricht in der Gruppe, übt spielerisch. Die Therapeutin unterstützt behutsam, indem sie in den Hintergrund des Spielgeschehens tritt. Somit erfolgt ein prozessorientierter Spracherwerb statt eines produktorientierten. Ziel und damit Schwerpunkt eines solchen Spracherwerbs ist nicht nur die Aneignung des Systems „Sprache“ als Selbstzweck (produktorientiert), sondern der Erwerb einer umfassenden sprachlich-kommunikativen Handlungskompetenz in gemeinsam gestalteten Spielsituationen (prozessorientiert).

Praxisteil: „Eine Weltreise mit Hindernissen“

Stellt euch vor ... Ihr habt von euren Eltern zum Geburtstag ein Buch über die verschiedenen Länder auf dieser Erde bekommen. Darin sind Bilder von Tieren und Menschen, die ihr noch nie gesehen habt. Beim Anschauen der Bilder träumt ihr davon, selbst dort zu sein. Also beschließt ihr, eine Weltreise zu unternehmen, um alle diese Länder mit ihren Menschen und Tieren mit eigenen Augen zu sehen. Zuerst fahrt ihr mit dem Zug in die Schweiz. Dort unternimmt ihr gleich am nächsten Tag eine große Bergtour. Weil ihr aber wenig trainiert seid, schafft ihr den Auf- und Abstieg nicht an einem Tag. Ihr müsst in einer Berghütte übernachten. Andere Bergwanderer sind auch da. Die lustige Runde spielt am Abend ein Klatschspiel

„Jack sitzt in der Hütte mit Tina“

Die Mitspieler sitzen im Gesichtskreis und klatschen abwechselnd auf den rechten Oberschenkel des linken Spielnachbarn, auf die eigenen beiden Oberschenkel, auf den linken Oberschenkel des rechten Spielnachbarn (links - selbst - rechts - selbst - links ...).

Jack sitzt in der Hütte mit Tina,
Jack sitzt in der Hütte mit Tina,
Jack sitzt in der Hütte mit Tina und
spielt auf dem alten Banjo.

Neuer Spieldurchlauf mit neuen Namen ...

► **Sprachfördernde Intentionen:** Es fördert das auditiv-verbale Arbeitsgedächtnis bei SSES; koppelt kreuzmodal schnelle sequentielle Reihenfolgebewegungen von Händen und Mund als Hilfe bei Aphasie und Apraxie; steigert die prosodische Kompetenz über Betonung, Sprechrhythmus und in Arm-Rhythmik gebundene Sprache; differenziert akustische, optische, taktile Modalität und Raumlagensicherheit; übt Syntax-Strukturen des Sprech-Textes ein – wiederholend gebunden an Bewegungsfolgen und Klatschrhythmen; bereitet Bewegungs- und Sprachspaß.

Am nächsten Morgen brecht ihr alle zusammen auf und steigt ab ins Tal. Von der Schweiz aus fahrt ihr mit dem Bus nach Spanien. Unterwegs steigt Charlie Chaplin zu. Ihr fragt ihn, was er da wolle.

„Charlie Chaplin ging nach Spanien“

Die Mitspieler stehen im Gesichtskreis und klatschen abwechselnd gleichzeitig an die Hand des rechten und des linken Spielnachbarn, dann in die eigenen Hände; ... bei Textstelle „Cha-cha-cha“ mit dem Po wackeln; bei „O-la-la“ Hüftschwung; bei „Amerika“ mit den Händen einen Kreis beschreiben; bei „Char-lie Chap-lin“ erst Zehen, dann Fersen auswärts drehen (Beine spreizen); in dieser Stellung die zweite Klatschrunde beginnen ... bis niemand mehr steht.

Char-lie Chap-lin fuhr nach Spa-nien, um drei Mäd-chen was zu sa-gen.
Ers-te hieß Cha-cha-cha,
zwei-te hieß O-la-la,
drit-te hieß A-me-ri-ka.
Char-lie Chap-lin, das geht so:
Char-lie Chap-lin ...

► **Sprachfördernde Intentionen:** Es steigert die Prosodie über Ganzkörpermotorik; übt planvolles Handeln bes. bei der Fußbewe-

gung „Char - lie Chap - lin“ zusammen mit vestibulärer und propriozeptiver Modalität; bereitet Nonsens-Spaß.

Von Spanien aus startet ihr mit einem Heißluftballon in Richtung Afrika. Eigentlich wollt ihr zu den Löwen und Tigern. Bei dem Ballon müsst ihr aufpassen, dass er nicht kaputt geht, da ihr ja über das Mittelmeer fliegt. Welch ein Pech, euch geht das Gas aus und ihr müsst irgendwo in einem Nationalpark notlanden. Aber die Tiere zeigen seltsame Eigenheiten in ihren Gesichtszügen und ihrer Sprache. Ihr belauscht einen Storch und einen Frosch.

Tier-Sketch

Der Frosch sitzt am Wasserloch und lässt aus seinem breitgezogenen Maul ein weithin vernehmliches „Quak-Quak“ ertönen (mit über die Zähne gezogenen Lippen: „Opa-oder Zähne-versteck-Sprache“). Kommt ein Storch vorbei und fragt: „He Frosch, gibt es hier leckere Breitmaulfrösche?“ Erschrocken zieht der Frosch eine spitze Schnute und kontert (sog. „Schnutensprache“): „Dü güb't's hür nücht“ und springt geschwind davon.

► **Sprachfördernde Intention:** Myofunktionelle Fertigkeiten in Mund, Gaumen und Gesicht werden durch Sprech-Komik in Schnuten- und Opasprache trainiert.

Da es noch so viele Länder zu sehen gibt, kauft ihr euch ein Schiff und wollt nach China reisen. Das ist ein langer Seeweg. Schließlich geht ihr in Hongkong an Land. Lauter Wolkenkratzer! Hättet ihr euch doch einen Stadtplan gekauft! Natürlich verlauft ihr euch. Wie gut, dass ihr einen Freund habt, der euch um alle Hochhäuser herum lotst.

Hochhaus-Ausweichspiel

Material: Zeitungspapier, Augenbinden. Die „Hochhäuser“ werden im Raum verteilt. Die Spieler finden sich zu Paaren zusammen, wobei einer jeweils die Augen verbunden bekommt. Der Zweite muss den „Blinden“ von einer Startlinie zum Ziel durch den Raum führen, wobei er nur mit Worten dirigieren darf. Stößt der „Blinde“ trotzdem an ein Zeitungs-Hochhaus, ruft der Partner „aua!“. Es können mehrere Paare gleichzeitig aktiv sein; dann Rollentausch.

► **Sprachfördernde Intentionen:** Es fördert die akustische Modalität; phonologisches Bewusstsein, Syntax, Lautdiskriminierung

mit Sinnentnahme als ein Handeln nach sprachlicher Anweisung; stellt Anforderungen an die prosodische Kompetenz des Führers wie des Geführten: Betonung richtig geben und richtig interpretieren; Begriffserfassung; trainiert auf senso-motorischer Ebene das Raumschema.

Ihr habt jetzt genug von China, seinen vielen Menschen und Häusern, wollt wieder alleine sein und setzt mit eurem Schiff über in Richtung Amerika. Unterwegs taucht plötzlich ein seltsamer Schwarm Fische auf. Sie sind nackt, ganz ohne Schuppen. Ihr könnt sie klagen hören: „Wo sind unsere Schuppen? Wir brauchen zum Schwimmen unsere Schuppen! Gebt uns unsere Schuppen zurück!“

Ansaug-Spiel

Material: Trinkhalme, bunte Papierschnipsel, Fischumrisse. Die Mitspieler saugen einen bunten Papierschnipsel an und legen ihn auf einem „Schuppenfeld“ des Fisches ab; den nächsten Papierschnipsel ansaugen ...

► **Sprech- und stimmfördernde Intentionen:** Es trainiert die Mundmotorik, Ansaugen und Wegpusten aktivieren die Lippenmuskeln und die des weichen Gaumens.

Die nun wieder gesunden Fische schwimmen zu ihrem Schwarm zurück und husch, ist der ganze Spuk vorbei. Bald seid ihr an der Küste Nord-Amerikas, fahrt in Richtung Süden nach Mexiko, schlupft durch den Panama-Kanal nach Süd-Amerika. Ihr wollt den Amazonas mit dem Boot stromaufwärts befahren; hinein in den Urwald. Am Nachmittag sucht ihr einen Lagerplatz. Es ist schwül. Kaum habt ihr ein Zeltdach über eurem Kopf, geht auch schon ein Tropengewitter nie-

der. Ihr lauscht ängstlich, wie die Tropfen auf euer Zelt niederprasseln: Rasch hintereinander hört ihr pitsch, pitsch. Nach einer Weile lässt der Regen nach. Die Abstände zwischen den Tropfen werden länger: zögerlich hintereinander macht es patsch – patsch. Schließlich lugt schon wieder die Sonne hervor und verdampft die Feuchtigkeit. Aber im Urwald regnet es zweimal; erst vom Himmel und dann tropft es vom Blätterdach: plop – plop. Das erinnert euch an den Klopfvers:

„Wenn der Regen tropft“

(kurz / kurz / kurz / kurz / lang):

Wenn der Regen tropft,
wenn er leise klopft,

(kurz / kurz / kurz / kurz / lang / lang):

spielt er einen klei-nen
Rhythmus auf den Stei-nen

(kurz / kurz / kurz / kurz / kurz / kurz / lang):

auf der Straße vor dem Haus.
Plötzlich setzt der Regen aus.

(kurz / kurz / kurz / kurz / lang / lang):

Denn nun scheint die Son-ne
auf die Regenton-ne.

► **Sprachfördernde Intentionen:** siehe vorangegangene Spiele

Tja, jetzt ist eure Reise vorbei. Ihr seid in vielen Ländern gewesen, habt allerlei Abenteuer erlebt und begeben euch nun auf den Heimflug.

Summary

Why playing 'sensory perception games' makes sense in speech therapy with children

This article presents 'sensory perception games' as possible modules for speech- and communication-training, supplementing individually tailored speech therapy. It offers a psycho-motoric approach to more intense sensory experiences while at the same time training certain structural levels of language. All of this happens during play, the most natural form of learning for children.

KEY WORDS: personality development – sensory modalities – sensory perception-games – speech training – perception training

Literatur

- Bender, S. (2004). Sprache ist mehr als Sprechen. *Motorik* 1 (27), 24-30
- Breitenbach, E. (1997). *Diagnose- und Förderklassen. Behindertenpädagogik in Bayern (165-181)*, zitiert nach Mayer, 2003
- Dannenbauer, F. M. (1998). Thesen zum Zusammenhang von sprachheilpädagogischem Unterricht und sprachlicher Individualtherapie. *Die Sprachheilarbeit* 3 (43), 90-94
- Dannenbauer, F. M. (2004). Rezension Erich Hartmann. *Die Sprachheilarbeit* 1 (49), 38-40
- Greenfield, S. A. (2003). *Reiseführer Gehirn* (2. Aufl.). Berlin: Spektrum
- Grohnfeldt, M. (Hrsg.) (2000). *Grundlagen der Sprachheilpädagogik und Logopädie*. Stuttgart: Kohlhammer
- Jackel, B. (1999). *Rituale als Helfer im Grundschulalltag*. Dortmund: Borgmann
- Jackel, B. (2000). *Das Netzwerk des Lernens aus neurophysiologischer Sicht mit pädagogischen Konsequenzen für Kindergarten und Grundschule*. Dortmund: Borgmann (Restbestand bei der Autorin erhältlich)
- Jackel, B. (2003). *Lustige Sinnesgeschichten für kleine und große Leute*. Dortmund: Borgmann
- Jackel, B. (2004 a). *Ausgeglichen und entspannt. Stress bei Kindern erkennen und abbauen. Mit Bewegungsgeschichten aus der Progressiven Muskelentspannung*. München: Kösel
- Jackel, B. (2004 b). „Ich bin da!“ Beginn einer Persönlichkeitsentfaltung. *Praxis der Psychomotorik* 4 (29), 240-246
- Jackel, B. (2004 c). *Kinder orientieren sich. Spiele zur Entfaltung psychomotorischer Handlungskompetenz* (2. Aufl.). Dortmund: Borgmann
- Jackel, B. (2004 d). Sprache spielen mit allen Sinnen. In: Mehr Zeit für Kinder e.V. (Hrsg.). *Sprich mit mir!* (116-121) (2. überarb. Auflage). Frechen: Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V. (dbl)
- Lütje-Klose, B. (2004). Szenen psychomotorischer Sprachentwicklungsförderung. *Motorik* 1 (27), 31-39
- Mayer, A. (2003). Möglichkeiten der Sprach- und Kommunikationsförderung im Unterricht mit sprachentwicklungsgestörten Kindern. *Die Sprachheilarbeit* 1 (48), 11-20
- Njiokiktjien, Ch. (2003). Neurobiologische Prozesse der normalen Entwicklung als Basis für Vorbeugung und Behandlung. In: Flehmig, I. (Hrsg.). *Kindheit heute* (87-98). Dortmund: Borgmann
- Struck, V. & Mols, D. (1998). *Atem-Spiele. Anregungen für die Sprach- und Stimmtherapie mit Kindern* (4. Aufl.). Dortmund: Borgmann
- Struck, V. & Mols, D. (2004). *Das MundWerk* (2. Aufl.). Dortmund: Borgmann
- Wais, M. (2001). *Neuropsychologie für Ergotherapeuten* (5. Aufl.). Dortmund: Borgmann
- Grafiken: Manfred Jackel

Autorin

Dr. phil. Birgit Jackel
Wächtersbacher Str. 25
63599 Biebergemünd
birgit.jackel@birgit-jackel.de
www.birgit-jackel.de