

Monika Bürki Garavaldi,  
dipl. Logopädin (HPI)

*„Mann muss etwas Neues machen, um etwas Neues zu sehen“  
(C. Lichtenberg)*

Seit 1997 Tätigkeit an Kin-  
dergärten, Schulen  
und im Frühbereich



## Begriffsdefinition

Ausprobieren = „Spontan mit einem Gegenstand alles Mögliche tun und umgekehrt, mit allen möglichen Gegenständen das Gleiche tun“

Dazu ein Beispiel: Das kleine Baby bekommt eine Spielrassel – es „weiss“ aber noch nicht, dass dies ein Gegenstand ist, der „zum Rasseln“ bestimmt ist.

Wenn man es nun ausprobieren lässt, wird es spontan die Rassel vielleicht greifen, betasten, in den Mund nehmen, zu Boden werfen, wieder ergreifen, schliesslich vielleicht schütteln. All diese Handlungen wird das kleine Kind nicht nur mit der Rassel, sondern auch mit dem Ball, dem Stofftier und vielen weiteren Gegenständen aus seiner Umgebung machen. Es ist am Ausprobieren, wie „die Welt beschaffen ist“.

Diese intensive Ausprobierphase ist eng verbunden mit dem Merkmalserwerb. Der Erwerb unterscheidender Merkmale ist sehr wichtig für den Spracherwerb. Viele Kinder, die beispielsweise phonologische Schwierigkeiten haben –

aber auch Kinder mit semantischen Schwierigkeiten – zeigen einen ungenügenden Merkmals-  
erwerb und zu wenig Neugier- und Ausprobierverhalten.

### Verschiedene Stufen des Ausprobierens

Das ausprobierende Verhalten des Kindes beginnt schon sehr früh im Säuglingsalter und wird  
später immer komplexer. Ausprobierendes Verhalten behalten wir auch als Erwachsene noch  
teilweise bei und wenden es an: Wenn zum Beispiel unser Wissen über eine Situation nicht  
ausreicht und wir etwas Neues, Anderes probieren müssen, um eine neue Erfahrung zu ma-  
chen.

Wenn ein Baby mit Ausprobieren beginnt, bleibt es noch auf der Gegenstandsebene. Wir nennen  
dies auch einfache oder ungerichtete Gegenstandsmanipulation. Das Kind manipuliert Gegen-  
stände, indem es sie greift, loslässt, rollt, draufschlägt. Es lernt dabei verschiedene Merkmale  
kennen wie weich-hart, kalt-warm, nass-trocken, flüssig-fest.

Später beginnt das Kind, neue Gegenstände aufgrund der durch die Gegenstandsmanipulation  
gemachten Erfahrungen zu manipulieren. Es schlägt jetzt nicht nur oder greift; es kann mehre-  
re Funktionen verbinden – beispielsweise den Gegenstand greifen und irgendwo einräumen.  
Das Kind nimmt Angebote an, zum Beispiel eine Flasche statt einen Becher zum Einfüllen. Sein  
Verhalten ist aber noch sehr ausprobierend, also noch nicht auf ein bestimmtes Ziel ausgerich-  
tet.

In der nächsten Phase, der zielgerichteten Gegenstandsmanipulation verwendet das Kind von  
sich aus neue Gegenstände und bleibt länger dran bei einer Handlung. Auf der letzten Stufe des  
Ausprobierens kann das Kind eigene Vorstellungen miteinbeziehen. Es versteht genügend  
Zusammenhänge von Ereignissen, um selbst Begriffe aufzubauen und es kann nun einige Dinge  
schon rein aus der Vorstellung antizipieren: Es kann nun voraussehen, dass der Becher über-  
läuft, wenn es den ganzen Inhalt der Flasche hineinfüllt, oder dass die Mutter schimpfen wird,  
wenn es das Badewannenwasser auf den Boden schüttet. Ausprobieren findet durchaus auch  
im sozialen Bereich statt: Das kleine Kind probiert verschiedene Verhaltensweisen bei ver-  
schiedenen Bezugspersonen aus und beobachtet, wie diese darauf reagieren. So findet es  
einiges heraus über die Eigenschaften dieser Personen. Es erlebt zum Beispiel, dass der Papa  
lacht, wenn es sich den Mund mit Schokolade einschmiert, die Mama hingegen das Gesicht  
verzieht und sofort den Waschlappen holt. Über das soziale Ausprobieren erwirbt das Kind auch  
eine Vorstellung von Konstanz seiner Umgebung: Es lernt, dass verschiedene Personen zwar  
verschieden reagieren können, aber dass die Reaktion derselben Person auf dasselbe Verhal-  
ten oft ähnlich ist.

Diese Konstanz der Umgebung ist wichtig, damit das Kind eine Vorstellung gewinnen kann von  
sich selbst als konstanter und zusammenhängender Persönlichkeit.

Das Manipulieren von Gegenständen ist eine zentrale Aktivität des kleinen Kindes und des  
entwicklungsverzögerten grösseren Kindes. Das Kind übt dabei Funktionen wie beispielsweise  
greifen, loslassen, seine Hand öffnen, seine Hand wieder schliessen, drehen, drücken, ziehen.

Es lernt räumliche Bezüge kennen wie innen, aussen, vorne, hinten. Es erwirbt dabei auch Merkmale wie leicht, schwer, dick, dünn, hart, weich, flüssig, fest.

Auf der frühen Entwicklungsstufe der ungerichteten Gegenstandsmanipulation hat das Kind noch keine direkte Zielvorstellung, aber es entwickelt ein Verständnis für verschiedene Gegenstände und Situationen. Es tut etwas „um des Tuns Willen“, aus Freude am Entdecken der Funktion. Wir sprechen deshalb auch von der „Funktionslust“ oder, bezogen auf die Spielentwicklung, vom „sensumotorischen Spiel“ (vgl. Oerter in Oerter & Montada, 2002), früher auch „Funktionsspiel“ genannt (Bühler, 1922).

Es ist, als würde das Kind sich mit diesem sensumotorischen Spiel den „Boden bereiten“, auf dessen Grundlage es nachher weitere Entwicklungsschritte tun kann.

Die Gegenstandsmanipulation ist daher eine wichtige Voraussetzung für die gesamte kindliche Entwicklung.

Kinder, die beim Spracherwerb auf Schwierigkeiten stossen, weisen oft auch eine Entwicklungsverzögerung bezüglich der Gegenstandsmanipulation auf. Ob ein Kind solch eine Verzögerung hat, erkenne ich als Therapeutin erst, wenn ich das Kind manipulieren lasse, das heisst wenn ich ihm einen Gegenstand anbiete und eine Möglichkeit zur eigenen Aktivität gebe. Es ist deshalb wichtig, dass das Kind sich aktiv auf das Geschehen mit verschiedenen (Spiel)gegenständen einlässt und nicht mehrheitlich zusieht. Durch das Manipulieren lernt das Kind, Situationen zu verstehen.

**Das Situationsverständnis geht dem Sprachverständnis in der Regel voraus. Das heisst, das Kind kann Sprache erst verstehen, wenn es die entsprechende Situation genau verstanden hat.**

In der Therapie bieten wir dem Kind deshalb zur Förderung des Situations- und Sprachverständnisses sinnvollerweise viele konkrete Situationen an wie zum Beispiel einen Teig formen und backen, Mehl anfassen, Wasser einfüllen und wieder ausleeren, Wasserfarbe mischen und damit aufs Papier malen, eine Banane schälen, schneiden und zerdrücken.



## Hypothesen bilden

Durch die einfache Gegenstandsmanipulation erwirbt das Kind neue Tätigkeitsschemata und entdeckt neue Merkmale und neue Gegenstände.

Auf der darauf folgenden Stufe der zielbezogenen Manipulation setzt das Kind bereits Ziele ein. Der Übergang zwischen der ungerichteten Gegenstandsmanipulation und der zielbezogenen Manipulation ist fließend und zirkulär, das heisst das Kind wendet je nach Komplexität des Materials und seinem Vorverständnis davon einmal bereits eine zielbezogene Manipulation an und kehrt ein andermal wieder zurück zur einfachen Gegenstandsmanipulation. Dies kann zum Beispiel vorkommen, wenn der zu entdeckende Gegenstand relativ komplex ist, wie etwa eine Zyliss-Raffel, die aus mehreren Teilen besteht, von welchen dem Kind noch nicht bekannt ist wie sie zusammengehören.

Durch das aktive Tun bildet das Kind über konkrete Materialien Hypothesen, es beginnt die Gegenstände zu unterscheiden in: „brauchbar, nicht brauchbar, möglicherweise brauchbar“. Zum Beispiel wird das Kind nun eine Banane nicht mehr „nur“ manipulieren wollen um des Manipulierens willen. Es wird nun vielleicht die Schale wegnehmen wollen, weil es verstanden hat: die Schale ist nicht brauchbar (nicht essbar), der Inhalt hingegen schon.

Diese Fähigkeit, Hypothesen zu bilden, hilft dem Kind nun auch beim Spracherwerb. Wenn das Kind die Sprache entdeckt, das heisst, wenn es mit Sprechen beginnt, bildet es über das Zeigen und Fragen viele Hypothesen über die Bedeutung von Wörtern. Unsere Tochter hatte zum Beispiel eine Weile lang grosse Freude daran, auf die verschiedenen Körperteile zu zeigen und erwartete dann immer, dass ich sie benenne. Sie deutete also auf ihren Fuss und ich sagte: „das isch s'Füesli“. Sie wiederholte spontan: „üeli“. Dann zeigte sie auf ihre Zehen, als wollte sie fragen: „gehört das auch zum Fuss – heisst das auch „üeli“ – oder sagst du dem nun anders?“ So konnte sie ihren Wortschatz erweitern und festigen.

Das Wissen, dass das Kind mittels der Gegenstandsmanipulation über Gegenstände erwirbt, darf nicht linear sein oder assoziativ. Es sollte möglichst gut mit Inhalt gefüllt sein. Das heisst beispielsweise, dass das Kind durch konkrete Handlungen verstehen sollte, dass es eine Schere nicht nur zum Schneiden, sondern auch zum Stechen oder zum Löcher machen benutzen kann. Wenn es nur „weiss“, die Schere braucht man zum Papier schneiden, aber für nichts anderes, dann hat es vermutlich zu wenig eigene Erfahrungen gemacht mit der Schere. Ich hatte ein siebenjähriges Mädchen in Therapie, dem ich eine Kinderschere zum Handeln anbot. Ganz spontan sagte es: „Das dörf ich nöd - isch gförlich“. Alles, was es über Scheren wusste, war, dass es sie nicht brauchen durfte und dass sie gefährlich seien. Es konnte den Begriff „Schere“ nicht mit anderen Inhalten füllen.

### **Bedürfnis nach Veränderung von Gegenständen und Situationen**

Aus der ausprobierenden Haltung und aus der Eigenaktivität kommt das Bedürfnis, Gegenstände und Situationen zu verändern. Die Entdeckung eines Zusammenhangs zwischen eigener Aktivität und Veränderungen in der Aussenwelt wirkt sehr motivierend auf die Entwicklung des Säuglings und des Kleinkindes.

Das Gefühl, selbst Urheber eigener Handlungen zu sein ist entscheidend für die kindliche, ja für die ganze menschliche Entwicklung. Der Philosoph Martin Buber spricht gar von einem Urhebertrieb im Menschen: „Der Mensch, das Menschenkind, will Dinge machen (...) Wonach das Kind verlangt, ist der eigene Anteil an diesem Werden der Dinge; es will das Subjekt des Produktionsvorgangs sein (...) Worauf es ankommt, ist, dass durch die intensiv empfundene eigene Handlung etwas entsteht, was es vorhin, was es eben erst noch nicht gegeben hat. Eine hohe Äusserung dieses Triebes ist die Art, wie Kinder von geistiger Leidenschaft die Sprache hervorbringen, in Wahrheit nicht als etwas Übernommenes, sondern mit den stürzenden Gewalten des Erstmaligen“ (Buber, 1953).

Den Wunsch, selber etwas zu verändern, kann das Kind dann entwickeln, wenn es einerseits genügend Selbstvertrauen und andererseits eigene Handlungskompetenzen erworben hat. Die Handlungskompetenz erwirbt das Kind durch Ausprobieren und Auswerten der Erfahrungen, die es beim Ausprobieren macht.

### **Bedeutung des Ausprobierens für den Spracherwerb**

Die Ausprobierphase dauert in der gesunden kindlichen Entwicklung gemäss Piaget etwa zwei Jahre. Bei Kindern, deren Entwicklung verzögert verläuft, kann sie jedoch wesentlich länger andauern. Nach dieser Phase hat das Kind so viele Gegenstände seiner Umgebung auf ausprobierende Art und Weise kennengelernt, dass es gezielter handeln kann. Es nimmt die Gegenstände nun nicht mehr einfach deshalb zur Hand, um ihre Funktion und Wirkungsweise zu ergründen, sondern um ganz etwas Bestimmtes damit zu tun. Das Kind hat durch die Ausprobierphase ein Verständnis von Ursache und Wirkung und von Mittel und Zweck gewonnen. Es kann sich nun auf das Resultat seiner Handlungen konzentrieren und vielleicht kann es dieses auch bereits in einfache Worte fassen. Wohl deshalb zeigen auch neuere Studien, dass resultative Wörter eine zentrale Rolle spielen im frühen, ungestörten Spracherwerb. So werden als erste Verbbezeichnungen oft Wörter wie *auf*, *zu*, *weg*, beziehungsweise *aufmachen*, *zumachen*, *wegmachen* produziert und korrekt in ihrer Bedeutung verwendet (Schulz, 2005).

**Die frühe Ausprobierphase gehört zur Entwicklung und ist speziell wichtig, damit das Kind die Sprache selber und eigenaktiv entdecken kann.**

In der Arbeit mit spracherwerbsverzögerten Kindern ist es oft nötig, die Ausprobierphase „nachzuholen“, damit das Kind ein Verständnis von Begriffen entwickeln und Sprache mit Inhalt füllen kann.

Kinder, die zu wenig ausprobiert haben und kaum gelernt haben, eigene Lösungen für ihre Probleme zu suchen und zu finden oder Kinder, denen nur Wissen vermittelt wurde, sind sehr

unsicher, angepasst, oft sozial verhalten. Sie zeigen wenig Selbstvertrauen und können sich kaum für eine eigene Handlung oder Tätigkeit entscheiden. Die Kinder „tun, was man ihnen sagt“, was ihnen vorgemacht wird, aber sie haben kaum eigene Erfahrungen gemacht. Wenn das Kind seine eigenen Entwicklungsbedürfnisse nicht realisieren kann, kommt es nicht zu einer inhaltlich gefüllten Sprache.

Es gibt zwar Kinder, die auch ohne eine Ausprobierphase rein über die Nachahmung „äusserlich“ gut sprechen lernen; doch bleibt ihre Sprache oft auf der Nachahmungsstufe stehen und ist nicht mit Begriffen und Inhalt gefüllt.

### Zusammenhang zwischen dem Verständnis von Mittel-zum-Zweck-Beziehungen und sprachlichen Strukturen

In der Praxis bemerke ich immer wieder eine Beziehung zwischen dem verzögerten Erwerb sprachlicher Strukturen und der Fähigkeit des Kindes, einen Gegenstand oder eine Handlung für einen bestimmten Zweck als wichtig oder unwichtig, brauchbar oder unbrauchbar zu erkennen. Das "normal entwickelte", sprachunauffällige Kind hingegen unterscheidet schon sehr früh und selbstverständlich zwischen Dingen und Handlungen im Sinne von: "brauchbar - nicht brauchbar für einen bestimmten Zweck, den ich erreichen möchte".

Das Verständnis von Mittel-zum-Zweck-Beziehungen scheint den Grammatikerwerb also direkt zu beeinflussen. Zum Verständnis dieses beobachteten Zusammenhangs finde ich Piagets Ausführungen nach wie vor hilfreich (vgl. Ginsburg / Opper, 1998):

Piagets sehr genaue Beobachtungen seiner eigenen Kinder zeigen, dass der Säugling bereits mit sieben bis acht Monaten die Fähigkeit erwirbt, einen Gegenstand beiseite zu schieben, um einen anderen zu erreichen (Piaget, 5. Aufl. 2002). Dieses Verhalten ist der Anfang von Intelligenz, weil es zielgerichtet und "kreativ" ist. Der Säugling muss sich quasi "etwas einfallen lassen", um sein Ziel zu erreichen; etwas, was er vorher noch nicht in dieser Form konnte. Natürlich geschieht dieses "Sich-Einfallen-Lassen" noch ganz auf der Handlungsebene – dennoch ist es der Vorläufer von Denken und Sprache.

Durch dieses Verhalten "lernt" schon der Säugling -und später das kleine Kind- viel über räumliche und zeitliche Beziehungen: das Hindernis befindet sich "vor" dem Ziel; es muss beiseite geräumt werden, *bevor* das Ziel erreicht werden kann. *Brauchbar* um das Ziel zu erreichen sind in diesem Fall die Funktionen "stossen" oder "schieben", *nicht brauchbar* hingegen "schlagen" oder "drücken".

So will beispielsweise ein zweijähriges Kind ein unter das Bett gerutschtes Spielzeug hervorholen und erreicht dieses mit dem Arm nicht. Plötzlich hat es eine Lösung, nimmt eine Briobahn-Schiene als "verlängerten Arm" und kommentierte sein Handeln gleich noch: "e Schiene näh, chunnt wieder füre". Dies zeigt, wie viel dieses Kind mit zwei Jahren schon über Mittel-zum-Zweck-Beziehungen verstanden hat und im Handeln und sprachlich umsetzen konnte.

Ein sprachtherapeutischer Ansatzpunkt wäre deshalb das Schaffen einer gemeinsamen Problemebene, die das aufgezeigte und verbalisierte Problem als etwas erscheinen lässt, das es gemeinsam anzupacken und zu meistern gilt. Entstehen dabei nicht nur lustbetonte, sondern auch problemorientierte, also „frustbetonte“ Situationen, dann erlebt das Kind eine Herausforderung und eine Erhöhung seines Erregungsniveaus. Sprachliche Momente ergeben sich dann in solchen Situationen oft ganz von selbst – beispielsweise das gemeinsame Schimpfen über eine verschlossene Tür, die nicht aufgeht, das Reden über Dinge, die nicht in Gang kommen oder nicht mehr zu stoppen sind (vgl. auch Kalde, 1995).

Viele Kinder mit sprachlichen Schwierigkeiten haben auch mit vier oder fünf Jahren noch Mühe, solche alltäglichen Problemlösungssituationen und die damit verbundenen Mittel-zum-Zweck-Beziehungen und Ursache-Wirkungszusammenhänge tatsächlich zu verstehen. Besonders Kinder mit taktil/kinästhetischen Wahrnehmungsschwierigkeiten und einer entsprechend schwachen Integration der verschiedenen Sinneskanäle haben oft ein erschwertes Verständnis von Mittel-

zum-Zweck-Situationen und zeigen daraus folgende sprachliche Beeinträchtigungen im Sinne einer Entwicklungsdysphasie (vgl. Sonderegger & Eicke, 2005).

**Über das Verständnis von Mittel-zum-Zweck-Beziehungen lernt das Kind, Situationen zu verstehen. Dieses Situationsverständnis ist die Grundlage des späteren Sprachverständnisses und einer mit sinnvollen Inhalten gefüllten Sprache.**

Von Piaget und auch aus neueren Forschungen (Gopnik / Kuhl / Meltzoff, 2003) wissen wir, dass Mittel-zum-Zweck-Beziehungen sehr viel zum Aufbau des Denkens und damit zur Sprache beitragen. So geht es beim Spracherwerb oft um das Verständnis von Beziehungen zwischen Mensch und Umwelt; das heisst Beziehungen zwischen zwei Gegenständen oder zwei Menschen oder einem Mensch und einem Gegenstand. Es geht um Mittel-zum-Zweck-Beziehungen, Ursache-Wirkungs-Bezüge, zeitliche und räumliche Bezüge, zwischenmenschliche Beziehungen.

Spätere Satzstrukturen, die das Kind erwirbt, bauen stark auf dem Verständnis solcher Beziehungen auf. Schon mit dem ersten grossen Schritt im Spracherwerb, dem Bilden von Zweiwort-Sätzen, drückt das Kind erstmals auch syntaktisch eine Beziehung zwischen Umwelt und Gegenstand aus (vgl. Kruse 2002).

Über das Verständnis von Mittel und Zweck lernt das Kind, Kategorien zu bilden und diesen etwas zuzuordnen. Beispielsweise kann es beim Apfelschälen sagen: „das isch *für* de Haas“, „das isch *für* mich“, „das isch *für* de Chübel“ – „das isch *zum* ässe“ – „das isch *zum* wegtue“. Es kennt innerlich ein Ordnungsprinzip, eine Einteilung in „brauchbar – nicht brauchbar – eventuell noch brauchbar“. Dieses verinnerlichte Ordnungsprinzip drückt das Kind auch sprachlich aus in Sätzen mit Partizipien wie „für“ oder „zum“.

So erwirbt das Kind korrekte Satzstrukturen nicht in erster Linie über Zuhören und Nachsprechen von "richtigen" Sätzen, sondern vor allem durch verinnerlichte Erfahrungen und genaues Verstehen von vielfältigen Beziehungen zwischen Gegenstand, Mensch und Umwelt.

### **Sprachförderung und Ausprobierverhalten**

In einer intensiven Auseinandersetzung mit den Gegenständen und Personen seiner Umgebung durchlebt das Kind eine für die Sprachentwicklung zentrale Ausprobierphase. Es manipuliert Gegenstände zuerst ungerichtet, später auch zielbezogen. Es bildet Hypothesen bezüglich der Beschaffenheit von Gegenständen, aber auch über soziale Interaktionen. Nach und nach entdeckt es Zusammenhänge und lernt, aktiv durchlebte und innerlich gefestigte Erfahrungen sprachlich auszudrücken. Es findet Worte für bedeutsame Ereignisse und baut inhaltlich gefüllte Begriffe auf.

Sprachförderung geschieht deshalb in dieser frühen Ausprobierphase nicht nur über sprachliche Inputs. Gerade auch Kinder, deren Sprachentwicklung verzögert verläuft brauchen viele Gelegenheiten, selbst aktiv zu werden, ihre Umwelt zu erkunden und Sprache von innen heraus zu erwerben.

Bekommt das Kind vorschnell „Erklärungen“, wie „etwas funktioniert“, bevor es einen Gegenstand oder eine Situation selbst erforschen kann, nehmen wir ihm die Gelegenheit, seine Neugier auszuleben, Ausprobierverhalten zu üben und sein Selbstwertgefühl zu stärken durch die Erfahrung: „Ich habe diesen Zusammenhang selbst herausgefunden“.

**Für den Erwerb einer mit Inhalt und Begriffen gefüllten Sprache ist es deshalb zentral, dass das Kind selber aktiv wird, Neugierde entwickelt und die unterschiedlichen Merkmale seiner Umgebung sehr gründlich erfahren und erforschen kann.**





### Erwähnte Literatur

- Buber, M. (2000, 1.Aufl. 1953). Reden über die Erziehung (10.Aufl.). Gütersloher Verlag.
- Bühler, K. (1922). Die geistige Entwicklung des Kindes (3.Aufl., Orig. 1918). Fischer.
- Gopnik, A., Kuhl, P. & Meltzoff, A. (2003). Forschergeist in Windeln. Wie Ihr Kind die Welt begreift. Piper.
- Kalde, M. (1995). Vom spielerischen zum sprachlichen Dialog mit behinderten Kindern. Ein Buch zur handlungsorientierten Spiel- und Sprachmotivation. (2. Aufl., Orig. 1992). verlag modernes lernen Dortmund.
- Kruse, S. (2002). Kindlicher Grammatikerwerb und Dysgrammatismus. Verstehen – Erkennen- Behandeln. Haupt.
- Oerter, R. (2002). Kindheit. Spiel und kindliche Entwicklung. In R.Oerter & L. Montada (Hrsg.), Entwicklungspsychologie (5.Aufl.) Beltz.
- Piaget, J. (2002). Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde (5.Aufl.) Klett-Cotta.
- Sonderegger, H. & Eicke, S. (2005). Schifahren im Sommer oder Überlegungen zur Wahrnehmung und zur gestörten Wahrnehmung. In Fröhlich, Andreas D. (Hrsg), Wahrnehmungsstörungen und Wahrnehmungsförderung. (11. Aufl.) „Edition S“.
- Schulz, P. (2005). Are children's first event expressions telic? Evidence from the acquisition of German. (Vortrag anl. Xth International Congress for the Study of Child language (IASCL), Berlin.

### Weiterführende Literatur

- Affolter, F. (2001). Wahrnehmung, Wirklichkeit und Sprache (9.Aufl.) Neckar-Verlag.
- Bürki Garavaldi, M. (2005, 2.Aufl.) Handlungs-Spiel-Räume und Sprache. Handlungs- und entwicklungsorientierte Sprachtherapie mit kleinen Kindern – Einblicke in Theorie und Praxis. Edition SZH.
- Dornes, M. (2001). Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen (10.Aufl.). Fischer.
- Eichholzer, M. (1986). Therapiemöglichkeiten von Dysgrammatikern. Eigendruck.
- Ginsburg, H. & Opper, S. (1998). Piagets Theorie der geistigen Entwicklung (8.Aufl.) Klett-Cotta.
- Hengstenberg, E. (2005). Entfaltungen. Bilder und Schilderungen aus meiner Arbeit mit Kindern. (4.Aufl.) Arbor.
- Holt, J. (1999). Kinder lernen selbständig oder gar nicht(s). (Orig. 1977). Beltz.
- Largo, Remo H. (1993). Babyjahre. Die frühkindliche Entwicklung aus biologischer Sicht. Das andere Erziehungsbuch. Carlsen.
- Montada, L. (2002). Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), Entwicklungspsychologie (5.Aufl.) Beltz.
- Rocissano, L. & Fitzpatrick, J. (1992). So lernt mein Baby spielend sprechen. Bastei Lübbe.
- Wild, R. (2001). Lebensqualität für Kinder und andere Menschen. Erziehung und der Respekt für das innere Wachstum von Kindern und Jugendlichen. Beltz.