

Detlef Hansen  
Spracherwerb und  
Dysgrammatismus

Reinhardt **UTB**



UTB 1949

## **Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage**

Böhlau Verlag · Köln · Weimar · Wien

Verlag Barbara Budrich · Opladen · Farmington Hills

facultas.wuv · Wien

Wilhelm Fink · München

A. Francke Verlag · Tübingen und Basel

Haupt Verlag · Bern · Stuttgart · Wien

Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung · Bad Heilbrunn

Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft · Stuttgart

Mohr Siebeck · Tübingen

Orell Füssli Verlag · Zürich

Ernst Reinhardt Verlag · München · Basel

Ferdinand Schöningh · Paderborn · München · Wien · Zürich

Eugen Ulmer Verlag · Stuttgart

UVK Verlagsgesellschaft · Konstanz

Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen

vdf Hochschulverlag AG an der ETH Zürich

Detlef Hansen

# Spracherwerb und Dysgrammatismus

Grundlagen, Diagnostik und Therapie

Mit zahlreichen Grafiken und Tabellen

Ernst Reinhardt Verlag München Basel

Dr. Detlef Hansen, Sprachwissenschaftler und Sprachheilpädagoge, Akademischer Rat an der Universität Hannover, Fachbereich Erziehungswissenschaften.

Die Deutsche Bibliothek - **CIP-Einheitsaufnahme**

**Hansen, Detlef:**

Spracherwerb und **Dysgrammatismus** : Grundlagen, Diagnostik und Therapie ; mit Tabellen / Detlef Hansen. - München ; Basel : E. Reinhardt, 1996

(UTB für Wissenschaft : Uni-Taschenbücher ; 1949)

ISBN 3-8252-1949-6 (UTB)

ISBN 3-497-01420-6 (Reinhardt)

**NE:** UTB für Wissenschaft / Uni-Taschenbücher

© 1996 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co, Verlag, München

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsge setzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt, GmbH & Co, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Einbandgestaltung: Alfred Krugmann, Freiberg/Neckar

Printed in Germany

ISBN 3-8252-1949-6 (UTB-Bestellnummer)

# Inhalt

Vorwort . . . . .	9
<b>1 Einleitung . . . . .</b>	<b>13</b>
Einige Einschränkungen vorweg . . . . .	13
Dysgrammatismus - eine erste Annäherung . . . . .	15
Zielsetzung und Themen der einzelnen Kapitel . . . . .	17
<b>2 Sprache und Grammatik . . . . .</b>	<b>22</b>
Die Erforschung der Sprache . . . . .	22
Wie kommt das Kind zur Sprache? Einige noch offene Fragen . . . . .	24
Autonomie der Grammatik und <b>Modularität</b> der Kognition . . . . .	27
Abstraktion und Idealisierung . . . . .	30
Zur <b>Nicht-Reduzierbarkeit</b> syntaktischer Prinzipien . . . . .	32
<b>3 Spracherwerb und Grammatikerwerb . . . . .</b>	<b>36</b>
Spracherwerb - ein Forschungsfeld . . . . .	36
Spracherwerb und Kognition . . . . .	37
Der Operationelle Ansatz von Slobin . . . . .	41
Welche Rolle spielt der sprachliche <b>Input</b> ? . . . . .	43
Grammatikerwerb trotz Input? . . . . .	47
Kreolisierung - Spracherwerb unter noch extremeren <b>Input-Bedingungen</b> . . . . .	50
Was kann gelernt werden und wie? . . . . .	51
Lernen durch Parameterfixierung . . . . .	53
Semantic bootstrapping . . . . .	54
Zusammenfassung . . . . .	58
<b>4 Dysgrammatismus - gestörter Grammatikerwerb aus psycholinguistischer Sicht . . . . .</b>	<b>61</b>
Sprachwissenschaft und Dysgrammatismus . . . . .	61
Empirische Ergebnisse linguistischer Untersuchungen . . . . .	62

## 6 Inhalt

Elemente und Strukturen der Nominalphrase . . . . .	64
Adverbiale . . . . .	66
Verbale Elemente . . . . .	67
Zwischenbilanz . . . . .	67
Erwerb und Gebrauch von Kasusmarkierungen . . . . .	68
Der Gebrauch von <b>Verbflexiven</b> . . . . .	69
Die Stellung verbaler Elemente . . . . .	69
Argumentstellung und Stellung von Negationselementen . . . . .	71
Zusammenfassung . . . . .	72
<b>5 Sprachdiagnostik bei Dysgrammatismus</b> . . . . .	74
Ansprüche und Wirklichkeit . . . . .	74
Als Alternative: Spontansprachanalysen . . . . .	77
Die Profilanalyse . . . . .	78
<b>6 Sprachtherapie bei Dysgrammatismus</b> . . . . .	82
Sprachtherapie - mal symptomorientiert, <b>mal mehrdimensional</b> . . . . .	82
Sprachtherapie im Wandel der Zeit . . . . .	85
Sprachtherapie und Menschenbild . . . . .	87
Der phänomenologische Ansatz . . . . .	93
Sprachtherapie als Kommunikationstherapie . . . . .	97
Der ökologinguopädische Ansatz . . . . .	100
Die <b>entwicklungsproximale</b> Sprachtherapie . . . . .	102
Zur Praxis der entwicklungsproximalen Sprachtherapie . . . . .	105
Ein psycholinguistisch begründetes Modell von Sprachtherapie bei Dysgrammatismus . . . . .	110
<b>7 Erkundung neuer Wege der Sprachtherapie</b> . . . . .	117
Ein Blick hinter die Kulissen einer Therapiestudie . . . . .	117
Einige Probleme von Therapiestudien . . . . .	118
Konzeption und Aufbau der vorliegenden Untersuchung . . . . .	121
Die Kinder . . . . .	124
Die Daten . . . . .	128
<b>8 Denis - (k)ein Einzelfall</b> . . . . .	130
Warum eine Fallbeschreibung? . . . . .	130
Der erste Schritt: die Diagnose . . . . .	131
Quantitative Ergebnisse . . . . .	131

Linguistische Strukturanalyse der Spontansprachprobe Denisl . . . . .	132
Nominalphrasen . . . . .	133
Adverbiale . . . . .	135
Kasus . . . . .	136
Verbale Elemente, Verbflexion und Verbstellung . . . . .	137
Folgerungen für die Sprachtherapie . . . . .	141
<b>9 Ein Blick in die Praxis . . . . .</b>	<b>146</b>
Einzelschritte der Therapie . . . . .	146
Therapieeinheiten zu <b>Genus/Numerus</b> . . . . .	148
Therapieeinheiten zu Kasus . . . . .	154
Therapieeinheiten zur Verbflexion und Verbstellung . . . . .	160
Weitere Planungs- und Organisationsprinzipien . . . . .	166
<b>10 Fortschritte in der Therapie mit Denis . . . . .</b>	<b>171</b>
Daten für die Evaluation . . . . .	171
Nominal- und <b>Präpositionalphrasen</b> . . . . .	171
Verbalphrasen und Verbstellung . . . . .	174
Zusammenfassung der Befunde . . . . .	179
<b>11 Weitere empirische Untersuchungen . . . . .</b>	<b>183</b>
Sinn und Zweck weiterer Untersuchungen . . . . .	183
Eingangsdiagnosen . . . . .	183
Sprachliche Lernziele für die Sprachtherapie . . . . .	188
Entwicklungsverläufe und Ergebnisse . . . . .	189
Zusammenfassung . . . . .	195
Anhang . . . . .	197
Anmerkungen . . . . .	208
Glossar . . . . .	225
Literatur . . . . .	233
Sachregister . . . . .	247



## Vorwort

Im vorliegenden Buch geht es um eine Problematik aus dem Bereich der pädagogisch-therapeutischen Praxis: Sprachtherapeuten, Logopäden und Sprachheilpädagogen sind täglich vor die Aufgabe gestellt, Kindern, die spezifische Störungen beim Erwerb der Grammatik ihrer Muttersprache haben und diese Schwierigkeiten nicht ohne fremde Hilfe überwinden können, zu alters- und entwicklungssprechenden Lernerfolgen zu verhelfen. Über die **Angemessenheit** der sehr verschiedenen Vorgehensweisen und sprachtherapeutischen Methoden herrscht in Theorie und Praxis Uneinigkeit; als gesicherte Erfahrungstatsache kann hingegen der insbesondere von Praktikern immer wieder bestätigte Befund gelten, daß die therapeutischen Bemühungen in sehr vielen Fällen wirkungslos bleiben - zumindest was die Beseitigung der grammatischen Auffälligkeiten anbelangt. Der „**therapieresistente Dysgrammatiker**“, dem „der Transfer des in der Sprachtherapie Gelernten in die Spontansprache“ partout nicht gelingen will, scheint enge Grenzen des sprachtherapeutisch Machbaren aufzuzeigen und stellt Anspruch und Qualität von Sprachtherapie schlechthin in Frage.

Unter diesem Gesichtspunkt erscheint es nicht sinnvoll, dem Repertoire sprachtherapeutischer Methoden zur Behandlung dysgrammatisch sprechender Kinder eine weitere hinzuzufügen, ohne (1) nach den Gründen für den geringen Wirkungsgrad der herkömmlichen Verfahren zu forschen und (2) das in den letzten Jahrzehnten enorm angewachsene Wissen über die psycholinguistischen Prozesse der Sprachverarbeitung und des Spracherwerbs in die Entwicklung neuer Behandlungsstrategien einzubeziehen.

In den sogenannten Kognitionswissenschaften, in der modernen Sprachwissenschaft, Psychologie und Medizin, in der Psycho- und Neurolinguistik, der Neurobiologie, der Evolutions-, **Lernbarkeits-** und der **KI-Forschung** geht man in neuerer Zeit den erfolgversprechenden Weg der interdisziplinären Forschung, um so tiefere Einsichten in die Struktur des menschlichen Geistes und damit auch in eines seiner leistungsfähigsten Systeme, die menschliche Sprache, zu gewinnen (Posner 1989, Osherson et al. 1990).

Es scheint insbesondere die isolierte einzelwissenschaftliche Beschäftigung mit Teilespekten der menschlichen Kognition gewesen zu sein, die uns ein grundlegendes Verständnis von den komplexen **Entwicklungs- und Funktionszusammenhängen** innerhalb des Gesamtsystems bislang verwehrt hat. Zudem haben die unselige und künstliche Aufspaltung der neuzeitlichen Wissenschaften in ein sogenanntes naturwissenschaftliches Lager einerseits und ein geisteswissenschaftliches andererseits sowie die damit verbundenen wissenschaftstheoretisch-methodologischen Grabenkämpfe das ihrige zur Verhinderung gerade der Erkenntnisse beigetragen, die eben nur interdisziplinär zu gewinnen sind. Auf der anderen Seite scheint sich aber auch jene holistische Front, die von sich behauptet, über die Summe der Teile hinaus das sogenannte Ganze erfassen zu können, um die entscheidenden Erkenntnismöglichkeiten gebracht zu haben, indem sie nämlich wesentlich mehr - durchaus berechtigte - Ansprüche und Forderungen erhoben als durch tätige Forschung eingelöst hat. **Stattdessen** führt sie seit geraumer Zeit ihrerseits einen Glaubenskrieg mit den als Sektierern erkannten Vertretern der einzelwissenschaftlich ausgerichteten Disziplinen.

Wenngleich der Streit, sofern es sich um einen nach den Regeln der Fairneß und der wissenschaftlichen Redlichkeit geführten Disput handelte, durchaus fruchtbare sein kann, soll er hier nicht erneut entfacht und ausgetragen werden. Es erscheint mir in **bezug** auf die Zielsetzung dieses Buches sinnvoller, Theorien und Erkenntnisse aus einzelnen Disziplinen da zu berücksichtigen, wo sie einen hohen wissenschaftlichen Erklärungswert haben, das Gebot der **Interdisziplinarität** da zu beachten, wo der begrenzte Blickwinkel einer einzelnen Disziplin zu Verzerrungen führte und Einzelbetrachtungen eklektizistisch wären, und schließlich ganzheitliche Überlegungen anzustellen, wo eine Integration von Einzelerkenntnissen in ein Gesamtkonzept möglich und nützlich ist. Es wird sich erweisen, daß bei der Befolgung dieser Maximen in bezug auf die verschiedenen Gegenstandsbereiche, die in diesem Buch behandelt werden, jeweils unterschiedliche Gewichtungen vorgenommen werden müssen.

Ich hoffe, mit diesem Buch verdeutlichen zu können, daß es sich im Hinblick auf die „praktische Arbeit“ in Anwendungsbereichen der Pädagogik durchaus lohnen kann, den steinigen Weg der wissenschaftlichen Analyse und Reflexion zu beschreiten. Wenn man die pädagogische Handlungspraxis als eine Form von angewandter Wissenschaft versteht, tut man gut daran, ihr einen soliden theoretischen

sehen Unterbau zu verschaffen. Im Fall der Spracherwerbsstörungen, mit denen wir uns hier beschäftigen, wäre ein Fundament aus einem Guß und rein pädagogischem Material nicht tragfähig genug; deshalb wird hier der Versuch gemacht, ein Fundament zu erstellen, das aus Versatzstücken verschiedenen Materials und verschiedener Härtegrade besteht, die zum Teil von weither herangeschafft und dann mühsam zusammengefügt werden müssen. Der methodisch kontrollierten Praxis kommt es zu, über die Qualität dieser Konstruktion zu befinden.

An dieser Stelle möchte ich ein Wort des Dankes an alle richten, die in welcher Weise auch immer am Zustandekommen dieses Buches beteiligt waren; selbstverständlich ganz besonders an die Sprachtherapeutinnen, die Kinder und ihre Eltern, die die Durchführung der empirischen Untersuchungen ermöglicht haben, sowie an alle, die mich durch Kritik und Lob zu dieser Arbeit ermutigt haben, an meine akademischen Lehrer, Vorbilder, Kollegen und Freunde.

Köln, im April 1996

Detlef Hansen



# 1 Einleitung

## **Einige Einschränkungen vorweg**

In der vorliegenden Arbeit beschäftige ich mich mit Möglichkeiten der sprachtherapeutischen Behandlung von Kindern, die hinsichtlich des Erwerbs der Grammatik ihrer Muttersprache auffällig geworden sind und aus diesem Grund die professionelle Hilfe von **Logopäden/Sprachtherapeuten** in Anspruch nehmen. Bei den meisten dieser Kinder sind nicht nur Schwierigkeiten beim Grammatikerwerb, sondern auch Entwicklungsauffälligkeiten in anderen Bereichen festzustellen. Die Sprachprobleme, die sich unmittelbar auf den Grammatikerwerb beziehen, werden in der deutschsprachigen Fachliteratur meist mit dem Terminus „**Dysgrammatismus**“ (früher: „**Agrammatismus**“) bezeichnet, während sich als Bezeichnung für das Gesamtgeschehen einer verzögert oder abweichend verlaufenden Entwicklung einschließlich spezieller Störungen im Bereich der Grammatik der Terminus „**Entwicklungs dysphasie**“ zu etablieren scheint (Dannenbauer/Chipman 1988; Grimm 1989 und 1991).

Aus Gründen, die später noch genauer zu erläutern sind, werde ich mich in meinen Betrachtungen zum kindlichen Dysgrammatismus auf die sprachlichen, das bedeutet hier: auf die grammatischen **Spezifika der Spracherwerbsstörung** beschränken und weiterhin den Terminus „**Dysgrammatismus**“ benutzen.<sup>1</sup> Der Untersuchungsgegenstand ist also eng eingegrenzt und stellt nur einen - wenn auch wesentlichen - Aspekt der kindlichen Sprachentwicklung dar.

Zudem erlaube ich mir, in meinen Betrachtungen und Untersuchungen zur Grammatik des Kindes von einer Reihe von Faktoren zu abstrahieren, die - der zugrundeliegenden Theorie zufolge - zwar für das Kind, nicht aber für seine Grammatik von Bedeutung sind. Die Theorie, die mich zu diesem Schritt ermutigt, ist die vor allem durch die Arbeiten des amerikanischen Linguisten Noam Chomsky bekannt gewordene Generative Sprachtheorie. In der wissenschaftlichen Öffentlichkeit hat diese Theorie für heftige Diskussionen gesorgt; nicht zuletzt wohl deshalb, weil sie sich

dem Credo der modernen Sozialwissenschaften widersetzt, nach dem der menschliche Geist vornehmlich durch die ihn umgebende Kultur geprägt wird. Wie ich zeigen werde, gibt es jedoch eine Vielzahl von guten Gründen, sich mit dem Gedanken vertraut zu machen, daß unsere Kognition kein beliebig form- und veränderbarer Gegenstand ist, sondern Entitäten und vorgegebene Strukturen aufweist, die im Rahmen eines evolutionären Prozesses entstanden sind und genetisch weitergegeben werden. Einige davon betreffen unsere Sprachfähigkeit und unsere Sprache (Bayer 1994).

Wenn es um die Suche nach Möglichkeiten der Therapie einer Spracherwerbsstörung geht, mag die Entscheidung für eine nativistische Position als besonders problematisch erscheinen; gehört doch zu ihren wichtigsten theoretischen Eckpfeilern die Annahme eines angeborenen **Spracherwerbsmechanismus**, der den Spracherwerbsprozeß zumindest zum Teil als genetisch vorherbestimmte, automatisierte und von sozial-kommunikativen Gegebenheiten weitestgehend unabhängige Prozedur „abwickelt“. Der Ablauf eines genetischen Programms, der nicht als sozial vermittelter Lern- und Aneignungsprozeß im klassischen Sinn verstanden werden kann, bietet auf den ersten Blick auch keinerlei Ansatzpunkte für eine pädagogisch-therapeutische Einflußnahme, wie sie bei **Spracherwerbsstörungen** indiziert ist. Die Zweckdienlichkeit einer wissenschaftlichen Theorie in Hinblick auf eine bestimmte Anwendung kann jedoch kaum ein relevantes Kriterium für eine derartige Entscheidung sein. Mit anderen Worten, selbst wenn sich aus einer bestimmten Sprachtheorie keinerlei Hinweise auf Möglichkeiten wirksamen sprachtherapeutischen Handelns ableiten ließen, wären damit ihre Angemessenheit als wissenschaftliche Theorie sowie der Wahrheitsgehalt der aus ihr abgeleiteten und empirisch begründeten Aussagen nicht im mindesten widerlegt. Vielmehr ist die Entscheidung für eine bestimmte Theorie zur menschlichen Sprache und **Sprach(erwerbs)fähigkeit** zunächst davon abhängig zu machen, wie **beschreibungs-** und **erklärungsadäquat** sie in bezug auf ihren Gegenstand ist (Baker 1979, Chomsky 1969, 39ff).

Ich bin mir bewußt, daß ich damit einem vor allem in der Pädagogik der letzten Jahre festzustellenden Trend zuwider handle; einem Trend, der in eben jenen Schlagwörtern wie **Mehrdimensionalität**, **Multikausalität**, **Ganzheitlichkeit** etc. seinen Ausdruck findet, und ich weiß auch, daß die hinter diesen Wörtern verborge-

nen Erkenntnisse und Sichtweisen in bezug auf die Praxis der Sprachtherapie, der Rehabilitation und des Unterrichts mit sprachbehinderten Menschen von allergrößter Relevanz sind. Sie zu ignorieren müßte nach dem heutigen Stand des Wissens sicher als eine Art Kunstfehler angesehen werden. In der wissenschaftlichen Arbeit hingegen erscheint es legitim und unter bestimmten Umständen sogar unumgänglich, die Komplexität der Realität zum Zwecke der Erkenntnisgewinnung und Theorienbildung bewußt und maßvoll zu reduzieren. Idealisierung und Abstraktion sind probate Mittel der Wissenschaft, um zu empirisch kontrollierten Generalisierungen zu gelangen. Zumindest für den theoriebezogenen Teil der hier zu leistenden Arbeit werde ich diesen Weg beschreiten. Für die Praxis der Sprachtherapie sind die so gewonnenen Erkenntnisse nur relevant, wenn sie in den größeren Rahmen pädagogisch-therapeutischer Überlegungen gestellt und in ein übergeordnetes Handlungskonzept integriert werden können. Wie Sprachdiagnostik und Sprachtherapie auf der Grundlage eines psycholinguistischen Verständnisses vom Dysgrammatismus als einer spezifischen linguistischen Störung (*Specific Language Impairment*, vgl. z. B. Clahsen/Hansen 1996) realisiert werden können, werde ich anhand von Beispielen aus einer Therapiestudie zu zeigen versuchen (siehe Kap. 7ff).

## Dysgrammatismus - eine erste Annäherung

Die wissenschaftliche Forschung zum Dysgrammatismus sowie die diesbezüglichen internationalen Publikationen, die zum größten Teil **anglo-amerikanischer** Herkunft sind, lassen vergessen, daß es ein Wissenschaftler aus der alten Welt war, der sich als erster an einer Definition und Beschreibung dieser **Spracherwerbsstörung** versucht hat: der Berliner „Arzt für Sprachstörungen“ Albert Liebmann. Mit seinem 1901 erschienenen Aufsatz über den **Agrammatismus infantilis**, der ihn berühmt und - *posthum* - zum Namengeber unzähliger Sprachheilschulen gemacht hat, steckte er ein Forschungsfeld der Sprachheilkunde ab, das seine Nachfolger dann allerdings in unrühmlicher Weise veröden ließen. In den folgenden 80 Jahren nach Liebmann herrschte eine Friedhofsrufe, die allenfalls damit zu erklären ist, daß Liebmann so ziemlich alles gesagt hatte, was es zum Thema Dysgrammatismus zunächst zu sagen gab. Zwar erlebte seine Definition noch einige Neuauflagen; sie alle lassen jedoch einen entscheidenden Hinzugewinn an begriff-

licher Präzision und wissenschaftlichen Erkenntnissen vermissen und können insgesamt als rein stilistische Variationen angesehen werden (Clahsen et al. 1989).<sup>2</sup>

Dabei hinterließ Liebmann sehr viel mehr als eine Definition und eine symptomatologische Beschreibung des kindlichen Dysgrammatismus, die sich zudem gravierende Um- und Fehlinterpretationen gefallen lassen mußte.<sup>3</sup> Liebmans wertvollstes Vermächtnis besteht aus einer Reihe von Fragestellungen, die sich aus seinen Ausführungen ableiten und Anlaß zu weiterer Forschung hätten geben können. Einige davon sind diese:

Ob und inwieweit kann man beim Dysgrammatismus - Liebmans Definition folgend - tatsächlich von einer „Unfähigkeit des Kindes zur Produktion grammatisch korrekter Sätze“ sprechen? Was sind - in der Kindersprache - „grammatisch und syntaktisch korrekte Sätze“? Haben dysgrammatisch sprechende Kinder überhaupt so etwas wie eine Grammatik? Besteht das angenommene Unvermögen in generellen kognitiven oder eher in spezifisch sprachlichen Defiziten? Kann es gelingen, die von Liebmann beschriebenen Formen des Dysgrammatismus weiter zu spezifizieren und herauszufinden, worin sie sich gegebenenfalls systematisch unterscheiden? Gelten für alle angenommenen Subgruppen dysgrammatisch sprechender Kinder dieselben sprachlichen Erwerbsverläufe, Lernprinzipien und Entwicklungszusammenhänge? Soll der Bewertungsmaßstab für die Diagnose das relativ statische System einer Ziel- oder Standardsprache zum Zeitpunkt X oder die in ihrer Entwicklungsdynamik und allen Einzelheiten noch längst nicht völlig erforschte Kindersprache mit ihren Entwicklungszwischenstufen und Übergangsgrammatiken sein? Auf welche Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung und verwandten Disziplinen muß man zur Entwicklung von Diagnoseinstrumenten und Therapieverfahren gegebenenfalls zurückgreifen?

Eine Hinwendung zu den vielen offenen Fragen und Problemen, die in Theorie und Praxis mit dem „unbekannten Wesen“ Dysgrammatismus verbunden sind, erfolgte erst wieder in den 80er Jahren.<sup>4</sup> Die Gründe dafür, daß der Dysgrammatismus als Reflexions- und Forschungsgegenstand überhaupt noch ins Blickfeld geriet, sind vermutlich vielfältiger Art.

Zum einen dürfte die in der Sonderpädagogik der 70er Jahre vehement geführte wertphilosophisch-gesellschaftspolitische Diskussion um den Begriff der Behinderung und die damit verbundene Abkehr von defektologischen und ätiologisch-medizinischen Mo-

dellen zu einer (selbst)kritischen Betrachtung der sprachbehinder-tenpädagogischen Handlungsgrundlagen geführt haben. Als Folge der damit verbundenen Umorientierung wurden in der Theorie der Sprachbehindertenpädagogik neue Akzente gesetzt (Grohnfeldt 1987, 1992) und auch eine Reihe von alternativen Diagnose- und Therapievorschlägen für einzelne Sprachstörungen entworfen (z. B. Rodenwaldt 1990).

Zudem wird die Unzufriedenheit mit der immer wieder fest-zustellenden Erfolglosigkeit in der Arbeit mit dysgrammatisch sprechenden Kindern (Dannenbauer 1985, 146) im Laufe der Zeit eine kritische Haltung gegenüber den traditionellen Vorstellungen und theoretischen Konzepten zum Dysgrammatismus gefördert ha-ben.

Schließlich hat vermutlich auch die Hinwendung zu Theorien und Erkenntnissen aus Sprachwissenschaft und Psycholinguistik, die sogenannte „linguistische Wende der Sprachbehinderten-pädagogik“ (Habermacher et al. 1990), in den 80er Jahren dazu ge-führt, daß die sprach(entwicklungs)bezogenen Aspekte des Dys-grammatismus stärker thematisiert (Clahsen 1988, Dannenbauer 1988, Hansen 1988, 1991b) und - unter Bezugnahme auf verschie-dene Sprach(erwerbs)theorien - bis heute zum Teil recht kontrovers diskutiert werden.<sup>5</sup>

## Zielsetzung und Themen der einzelnen Kapitel

Die sprachliche Symptomatik, durch die der Dysgrammatismus in Erscheinung tritt, wird seit Liebmann immer wieder in ähnlicher Weise beschrieben. Die dabei erzielte Einigkeit geht jedoch kaum über die recht triviale Feststellung hinaus, daß die Äußerungen dysgrammatisch sprechender Kinder durch eine Reihe von grammati-schen Auffälligkeiten gekennzeichnet sind. Schon bei der Frage, welche dieser Auffälligkeiten zu den Bestimmungsmerkmalen für die Spracherwerbsstörung Dysgrammatismus gehören, gehen die Auslegungen weit auseinander. Strittig ist z. B., ob man bei dys-grammatisch sprechenden Kindern aufgrund angenommener Defi-zite in der auditiven Sprachverarbeitung Schwierigkeiten bei der Bildung von Pluralformen annehmen muß (Schöler/Kany 1989) und die Pluralbildung demnach ein valides Kriterium für die Diffe-renzialdiagnose darstellt (Grimm/Schöler 1978), oder ob beim Plu-ralererb - den Untersuchungsergebnissen von Clahsen et al. (1992) zufolge - überhaupt ein qualitativer Unterschied zwischen

dysgrammatisch sprechenden und sprachunauffälligen Kindern besteht.

Ein überaus uneinheitliches Bild ergibt sich auch bei der Be trachtung von Ursachenzuweisungen und Erklärungen für die zu beobachtenden Auffälligkeiten. Dabei findet man Neuauflagen schon vergessen geglaubter Ansätze sowie tatsächlich neue Erklärungsmodelle und Diskussionen. So begegnet man z. B. der naiven Deutung, daß der **Dysgrammatismus** Ausdruck einer „Vernachlässigung des Kindes“ sei (Becker/Sovák 1975, 133), im attraktiven Gewand moderner sozialwissenschaftlicher Theorien und ihrer imponierenden Spezialterminologien wieder (vgl. z. B. Harden 1989). Andererseits wird der Kampf um die Erkenntnis auf neuen und - von den alten - abseits gelegenen Feldern ausgefochten. In linguistischen Ansätzen versucht man z. B., den Dysgrammatismus auf Ursachen, die im linguistischen System des Kindes selbst liegen, zurückzuführen und die Auffälligkeiten als Folgeerscheinungen von selektiven Störungen im Aufbau sprachlichen Wissens zu erklären. So nehmen Leonard et al. (1992) an, der Aufbau morphologischer Strukturen gelänge dysgrammatisch sprechenden Kindern nicht, weil sie die wahrnehmungspsychologisch gesehen unscheinbaren, meist unbetonten Wortendungen nicht beachteten. Gopnik und Crago (1991) hingegen halten Defizite beim Erkennen und Bilden regulärer Flexionsformen (*rule-deficitmodel*) oder ein *missingfeature deficit* (Gopnik 1990), dem entsprechend die Grammatiken dysgrammatisch sprechender Kinder keine grammatischen Kategorien wie *Person*, *Numerus*, *Kasus* enthielten, für ausschlaggebend.

Über die miteinander konkurrierenden Modelle und Erklärungsansätze sowie die Vielzahl der empirischen Einzelbefunde und inzwischen gewonnenen Erkenntnisse kann in diesem Buch weder ein auch nur halbwegs vollständiger Überblick und Vergleich hergestellt noch ein erschöpfender Disput geführt werden. Stattdessen bieten die einzelnen Kapitel dieses Buches Folgendes:

Im zweiten Kapitel wird eine von vielen wissenschaftlichen Theorien über die menschliche Sprache in ihren Grundzügen skizziert. Es handelt sich um die Generative Sprachtheorie, die sich mit Sprache als einem in der menschlichen Kognition verankerten Wissenssystem beschäftigt und dabei verschiedene, linguistisch unterscheidbare Subsysteme annimmt. Für diese Sybsysteme scheinen verschiedene Arten von Gesetzmäßigkeiten und Verarbeitungsprozessen zu gelten, und es wird postuliert, daß das sprachliche **Subsy-**

stem der Grammatik in bestimmter Weise autonom ist. Beobachtungen zum Spracherwerb und experimentelle Untersuchungen zur Sprachverarbeitung liefern empirische Evidenz für diese Hypothesen und dokumentieren die partielle Unabhängigkeit unseres Sprachvermögens, insbesondere unseres grammatischen Wissens, von der Erfahrung.

Der Frage, warum der Mensch überhaupt in der Lage ist, das abstrakte und komplexe System einer natürlichen Sprache zu erlernen, wird in Kapitel 3 nachgegangen. Obwohl uns nämlich der Spracherwerb als eine selbstverständliche Leistung erscheint, die jedes Kind ohne ersichtliche Anstrengung und ohne systematische Unterweisung absolviert, liegt gerade in den Bedingungen, unter denen er stattfindet, sein bislang kaum erforschtes Geheimnis. Verschiedene Forschungsansätze und Modelle, die in beträchtlichem Maße zum Gewinn von Erkenntnissen über menschliches Verhalten, Lernen und Wissen beigetragen haben, versagen weitestgehend, wenn man etwa die folgenden, aus alltäglichen Tatsachenbeobachtungen hergeleiteten Fragen an sie richtet:

- Wenn Spracherwerb eine Aufgabe ist, die der Mensch aufgrund seiner weit entwickelten allgemeinen kognitiven Fähigkeiten lösen kann, warum können Erwachsene diese Aufgabe so viel schlechter bewältigen als Kinder, die eine oder auch mehrere Sprachen gleichzeitig, allem Anschein nach mühelos und mit absoluter Perfektion erwerben, obwohl sie doch erst am Anfang ihrer kognitiven Entwicklung stehen?
- Warum versagen Kinder bei kognitiven Aufgaben, die weit weniger anspruchsvoll sind als die Rekonstruktion abstrakter grammatischer Systeme, und warum können manche Kinder andererseits die Grammatik einer Sprache erlernen, obwohl sie schwer geistig behindert sind?
- Warum sind Verlauf und Ergebnis des Grammatikerwerbs in ihren wesentlichen Merkmalen stets gleich, wohingegen sich doch die Umwelten von Kindern, ihre **Sozialisationsbedingungen**, die materiellen und personenbezogenen Lernerfahrungen, die Art der sozialen und sprachlichen Interaktion mit ihnen in einer Sprachgemeinschaft und Gesellschaft so außerordentlich unterscheiden?
- Warum ist **Input** nicht gleich **Output**; warum „wissen“ Kinder am Ende des Erwerbsprozesses mehr als sie aufgrund ihrer Lernerfahrungen eigentlich wissen dürften? Wie sind sie in der Lage, sogar systematische sprachliche Erfahrungsdefizite zu kompensieren?

Derartige, aus der Sicht bekennender Environmentalisten sicher ketzerisch erscheinende Fragen werden in Kapitel 3 erörtert. Zudem wird der Versuch gemacht, sie - mit der gebotenen Vorsicht und dem Eingeständnis der Vorläufigkeit einer Beantwortung zu-

zuführen. Dazu werden neuere Erklärungsansätze und Lernmodelle aus dem Bereich der Kognitionswissenschaften, insbesondere aus der Kognitiven Linguistik, ins Feld geführt.

Die in Kapitel 3 geführte Diskussion verdeutlicht, daß wissenschaftliche Untersuchungen zum Grammatikerwerb ganz entscheidend auf sprachwissenschaftliche und psycholinguistische Theorien angewiesen sind. In Kapitel 4 erfolgt eine Darstellung von Forschungsergebnissen, die im Rahmen einer wissenschaftlichen Projektstudie auf der Grundlage linguistischer Untersuchungen zum Sprachgebrauch dysgrammatisch sprechender Kinder gewonnen wurden. Die empirischen Ergebnisse der Untersuchungen werden im Rahmen einer generativ-linguistischen Theorie zum Grammatikerwerb interpretiert. Daraus leiten sich Hypothesen über Funktions- und Entwicklungszusammenhänge innerhalb der kindlichen Grammatiken ab, die auch für sprachdiagnostische und sprachtherapeutische Überlegungen von Bedeutung sind.

Die Kapitel 5 und 6 befassen sich mit den sprachdiagnostischen bzw. sprachtherapeutischen Verfahren und Konzeptionen, die die **Sprachbehindertenpädagogik/Logopädie** in Theorie und Praxis für die Behandlung dysgrammatisch sprechender Kinder bereitstellt. Eine Darstellung und kritische Würdigung der wichtigsten Ansätze zeigt, daß sie zum größten Teil auf längst überholten Vorstellungen vom sprachlichen Lernen basieren und insbesondere in bezug auf ihre **spracherwerbstheoretische** Fundierung zu wünschen übrig lassen. Schließlich werden Alternativen für die Diagnose und Therapie bei kindlichem **Dysgrammatismus** aufgezeigt, deren **Praktikabilität** und Wirksamkeit in einer Therapiestudie überprüft werden.

Darum geht es in den Kapiteln 7 bis 11 dieses Buches. Anhand einer ausführlich dokumentierten **Longitudinalstudie** über die Verläufe der Sprachtherapien bei vier dysgrammatisch sprechenden Kindern soll gezeigt werden, daß sprachdiagnostische Informationen, die mit Hilfe linguistischer Detailanalysen des kindlichen Sprachgebrauchs gewonnen und auf dem Hintergrund psycholinguistischer Theorien zum Grammatikerwerb ausgewertet und interpretiert werden, präzise individuelle Lernzielbestimmungen ermöglichen. Dadurch werden Möglichkeiten einer speziellen, auf die sprachlichen Schwierigkeiten dysgrammatisch sprechender Kinder ausgerichteten sprachtherapeutischen Einflußnahme, die als wissenschaftlich begründete und kontrollierte Methode in der Praxis verwirklicht werden kann, eröffnet. Zu den wesentlichen Ergebnis-

sen der Studie gehört der Befund, daß eine derartige Handlungspraxis effizient in bezug auf die Beseitigung der **dysgrammatischen** Symptomatik ist und offensichtlich auch in Fällen, in denen herkömmliche Methoden der Sprachtherapie versagen, zu Therapieerfolgen führen kann.

## 2 Sprache und Grammatik

### Die Erforschung der Sprache

Sprache ist ein dem Menschen eigenes und aus unserer Welt nicht wegzudenkendes Ausdrucksmittel für Gedanken, Wünsche, Bedürfnisse und Gefühle. Sie dient der Konservierung und Überlieferung menschlichen Wissens und menschlicher Kultur. Die Gesellschaft, wie wir sie kennen, und auch das So-Sein des einzelnen ist ohne die vermittelnde, soziätätsstiftende und identitätsbildende Funktion der Sprache nicht denkbar. Sprache ist Allgemeinbesitz der Sprachgemeinschaft und allgegenwärtig im Leben des einzelnen, und die Selbstverständlichkeit ihres Besitzes und Gebrauchs täuscht leicht darüber hinweg, daß nicht einmal Sprachwissenschaftler den Anspruch erheben können, das Wesen der Sprache als Ganzes und in allen Einzelheiten vollständig erfaßt und erkannt zu haben.

Allein schon die verschiedenen Möglichkeiten der wissenschaftlichen Beschäftigung mit der menschlichen Sprache weisen sie als einen höchst facettenreichen Gegenstand aus. So interessieren sich zum Beispiel Historiker für den Wandel von Sprachen auf dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen, Soziolinguisten erforschen die Bedingungen und Auswirkungen des Gebrauchs verschiedener sprachlicher Register innerhalb sozialer Gruppen, während sich Sprachpsychologen mit den kognitiven und affektiven Funktionen und Leistungen von Sprache, dem Zusammenhang zwischen Sprache und Denken sowie den Vorgängen der Begriffsbildung und der mentalen Repräsentation von Begriffsinhalten beschäftigen. Für **Sprachdidaktiker** sind die Fragen nach gesellschaftlich fixierten sprachlichen Normen und die mit der Vermittlung sprachlichen und metasprachlichen Wissens verbundenen Probleme besonders relevant, Philosophen untersuchen Sprache im Hinblick auf ihre Eignung als Instrument der philosophischen Analyse und Erkenntnisgewinnung und versuchen die Beziehung zwischen Sprache und Logik zu ergründen. Mit anderen Worten, die wissenschaftliche Beschäftigung mit der menschlichen Sprache erfolgt aus den verschiedensten Perspektiven und Interessenlagen heraus,

und die Sprachwissenschaft selbst hat sich - als Ausdruck einer systematischen und hochgradigen Spezialisierung - in den letzten Jahrzehnten zu einer institutionell weit aufgefächerten Disziplin entwickelt (Brekle 1985).

Für den Umstand der sich hier abzeichnenden Aspekthaftigkeit wissenschaftlicher Erkenntnisbemühungen sind in erster Linie wesentliche Merkmale des Gegenstandes selbst verantwortlich, von denen vor allem seine enorme Komplexität sowie die Verflechtung mit verschiedenartigen anderen Phänomenen eine synoptische, d. h. ganzheitliche wissenschaftliche Erfassung und Durchdringung kaum möglich erscheinen lassen.

Bei der wissenschaftlichen Erforschung vielschichtiger und facettenreicher Phänomene kann man dem Umstand ihrer Komplexität dadurch Rechnung tragen, daß man von der Ganzheit der Erscheinung zunächst abstrahiert und seine Forschungstätigkeit auf eine möglichst detaillierte Untersuchung empirisch voneinander abgrenzbarer Einzelaspekte und Merkmale abstellt. Dieses methodologischen Verfahrens bedient man sich auch in der Linguistik, und selbstverständlich handelt man sich bei der Gewinnung von Einzel-erkenntnissen auf diesem Weg auch hier die Nachteile einer zunächst verengten Sichtweise ein. Diese **unaufhebbare** Schwäche einzelwissenschaftlichen Bemühens um die Erkenntnis muß deutlich gesehen werden, wenn man der Gefahr des Tunnelblicks begegnen und den Gegenstand selbst nicht aus dem auf den Ultra-Nahbereich **fokussierten** Auge verlieren will. Andererseits ist es aber kaum angemessen, mit dem Bade auch das Kind auszuschütten und jedwede Form „objektivistisch-naturwissenschaftlicher Theorien und Praxismethoden“ (Rodenwaldt 1990, 17) abzulehnen und hinter alledem die Schreckensvision eines mechanistischen Weltbildes zu vermuten. Jedenfalls zeigt uns die Forschungslage deutlich, daß die Realisierung einzelwissenschaftlicher Forschungsvorhaben sowie die Anwendung der angeprangerten wissenschaftlichen Methoden immerhin zu einer beträchtlichen Vermehrung des Wissens über wesentliche Aspekte des Gesamtphänomens der menschlichen Sprache beigetragen haben.

Die höchst innovativen Ergebnisse linguistischer Forschungsansätze der letzten Jahrzehnte dürften ausgerechnet für jene um die Kognition des Menschen bemühten Disziplinen, die sie besonders hartnäckig ignorieren oder ablehnen (unter ihnen auch die Sprachbehindertenpädagogik), besonders interessant sein. In dem sich die moderne Sprachwissenschaft nämlich mit Sprache als

einem in der menschlichen Kognition verankerten Wissenssystem befaßt und ihre speziellen Forschungsbemühungen auf die Frage richtet, welche Anteile unseres sprachlichen Wissens in welcher Form mental repräsentiert sind, ist sie bestrebt, Einsichten in die Struktur eben dieser Kognition zu ermöglichen und damit zur Präzisierung eines wissenschaftlichen Gesamtbildes vom Menschen beizutragen.

### Wie kommt das Kind zur Sprache? - Einige noch offene Fragen

- (1) uferlos ist unsere Welt  
des Wahnsinns  
eisig sind die  
**ohnemichwissenden** winde  
und ein ausweg ist unbekannt
- (2) am liebsten würde ich wie sogenannte wichtige personen weinen  
es geht aber nicht  
es ist wie ein steinernes wesen das mich gefangenhält  
und es wertet **traurigkeit** als Sicherheitsrisiko  
es ist wie ein ring aus eisen um meine brüst
- (3) „**Papa**, Papa, der Hund frißt den ganzen Fußboden auf!"

Allem Anschein nach handelt es sich bei den hier zitierten Texten nicht um Alltags- oder Gebrauchstexte. Aufgrund der Wortwahl, der **Metaphorik** und des Stils wird man die Texte (1) und (2) wahrscheinlich für lyrische Texte halten. Wie bei vielen Texten dieser Art liegen der Inhalt der Aussage und die Botschaft des Autors nicht offen auf der Hand, vielmehr sind sie - in gewisser Weise kunstvoll - sprachlich chiffriert. Und dennoch gelingt es dem Autor ganz offenbar, in uns Vorstellungen zu erzeugen, die seine Gemütslage, seine innersten Empfindungen, seine Anschauungen über sich selbst und die Welt widerspiegeln; wir erfahren etwas über ihn, seine Stimmungen, Intuitionen und Gedanken.

Einen derartigen Eindruck hinterläßt Text (3) keineswegs. Zum einen handelt es sich hier offensichtlich nicht um eine literarische Kunstform, und zum anderen erweckt der Text darüber hinaus den Verdacht, daß mit ihm oder seinem Urheber etwas nicht stimmt. Wir wissen nicht so recht, was wir mit ihm anfangen sollen, wie wir ihn deuten sollen; er ruft in uns eben keine vertraute Stimmung,

kein Gefühl und keine Vorstellung hervor, die wir wiedererkennen könnten. Zudem steht er in unerklärlichem Widerspruch zu unserem Wissen über die Welt und insbesondere über Hunde, welches uns sagt, daß sich diese Tiere von allem Möglichen, aber ganz gewiß nicht von Fußböden ernähren. Vermutlich, so könnten wir sagen, hat sich der Sprecher dieses Satzes wohl bei der Wahl des sprachlichen Ausdrucks, der hier als Akkusativobjekt fungiert, vergriffen. Eine weniger schmeichelhafte Auslegung läge darin, den Urheber von Text (3) schlichtweg für unzurechnungsfähig zu halten. Auch die Vorstellung, es handele sich um eine kindersprachliche Äußerung, fällt schwer. Die korrekte sprachliche Form der Äußerung steht nämlich in einem so großen Spannungsverhältnis zu ihrem absurdem Inhalt, daß man ein gleiches Entwicklungsniveau in bezug auf beides, auf das geistige einerseits und das sprachliche Niveau andererseits, kaum anzunehmen geneigt ist.

Wie ungewöhnlich oder aus dem Rahmen fallend die zitierten Texte in Inhalt und Stil auch erscheinen mögen, eines haben sie gemein: Sie sind formal völlig einwandfrei; zumindest sind keine Verstöße gegen die Grammatik der Sprache festzustellen. Im Gegenteil - die Texte (1) und (2) weisen komplexe Strukturen mit Topikalisation und Inversion, Konjunktiv und Genitiv, koordinierte sowie subordinierte Sätze mit zielsprachgerechter Verbstellung auf, und auch die Äußerung (3) belegt trotz ihrer Kürze, daß der Sprecher wesentliche formale Kodierungen wie Kasusmarkierungen, Prinzipien wie Rektion und Kongruenz, diskontinuierliche Verbstellung etc. beherrscht. Durch nichts kann die grammatische Kompetenz der Sprachbenutzer in Zweifel gezogen werden, und nichts deutet hier auf mangelhafte formal-sprachliche Fähigkeiten oder gar auf Sprachstörungen hin.

Nach landläufiger Meinung der meisten Laien und vieler Experten hätten die Urheber der drei Texte zu den von ihnen hier gezeigten sprachlichen Leistungen eigentlich nicht gelangen dürfen. Setzt man nämlich voraus, daß die Muttersprache nicht nur in kommunikativen Kontexten erworben wird, sondern daß der Spracherwerb maßgeblich durch die Form der sozialen und sprachlichen Interaktion bestimmt wird, daß die unabdingbare Motivation und Triebfeder für den Spracherwerb in dem Bemühen des Kindes zu sehen ist, mit anderen Menschen in sozialen Kontakt, in Kommunikation und Kooperation zu treten, daß der handelnde Umgang mit Sprache und die darauf bezogene konstruktive, erkennende Tätigkeit des Kindes