

## Vorwort zur 2. Auflage

In den vier Jahren, in denen das Buch auf dem Markt ist, hat sich auf dem Gebiet des Kindlichen Dysgrammatismus einiges getan. Erfreulich ist es, dass jetzt mehrfach Diagnostik- und Therapiekonzepte bestehen. Wie kann der vorliegende Ansatz hier eingeordnet werden?

Das Modell des natürlichen Grammatikerwerbs und seiner Störung lenkt den Blick über die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes hinaus und die Grammatikentwicklung wird mit anderen kindlichen Entwicklungsbereichen in Beziehung gesetzt. Den Grundlagen und dem Aufbau der Grammatik wird die Natürlichkeitstheorie zugrunde gelegt, die ihre Erkenntnisse aus den menschlichen Wahrnehmungseigenschaften ableitet. Da die Forschung zu diesem Ansatz bislang hauptsächlich auf phonologischer und morphologischer Ebene betrieben wurde, ist auch das *Natürliche Grammatikerwerbsmodell* eher morphologisch orientiert. Zur Ergänzung im Bereich der Syntax wurden in dieser Auflage deshalb Erkenntnisse aus anderen Therapierichtungen hinzugefügt.

Ich wünsche meinen Leser/innen, dass diese „runderneuerte“ Auflage ihnen weiterhilft, Kinder, die dysgrammatisch sprechen, besser zu verstehen und zu therapieren.

Erlangen, im Januar 2007

Silke Kruse

## Vorwort

Die Menschen, zu denen ich durch meine Arbeit Kontakt habe, haben mir meist Freude bereitet. Einige haben mich veranlasst, mich besonders intensiv mit ihnen zu beschäftigen: Dies waren Kinder, die mit dem Grammatikerwerb Probleme hatten. Im Linguistikstudium lernte ich das Grammatiksystem aus einem bestimmten Blickwinkel kennen. Die Sprache - und damit auch die Grammatik - spiegelt die Realität, wie sie vom Menschen wahrgenommen wird, wider. Wahrnehmung und Sprache sind demnach noch enger miteinander verknüpft, als es mir in der Ausbildung zur Logopädin deutlich gemacht wurde. Dieser Zusammenhang bestimmte die letzten Jahre meines Studiums und besonders die Zeit, in der ich promovierte. Dieses Buch beruht auf den Erkenntnissen, die ich in meiner wissenschaftlichen Arbeit machen konnte. Es beruht in gleichem Maße auf meiner praktischen Arbeit, durch die ich reichhaltige Erfahrungen mit dysgrammatisch sprechenden Kindern sammeln konnte. Hierdurch ist es mir hoffentlich gelungen, ein Buch zu schreiben, das die grammatische Entwicklung verständlich macht und Fehlentwicklungen erkennen hilft, das eine logopädische Diagnose erleichtert und ein erfolgreiches Therapiekonzept vermittelt.

Dominique Bürki, Ulrike Wohlleben und Barbara Zollinger haben das Buch durch inhaltliche Anregungen bereichert. Durch die Hilfe von Monika Bihler und meines Vaters ist der Text lesbarer geworden. Ihnen sei mein herzlicher Dank gesagt.

Besonders bedanken möchte ich mich bei den Kindern und ihren Eltern, die meine Untersuchungen zum unauffälligen Grammatikerwerb und zur dysgrammatischen Sprachstörung unterstützt haben.

Erlangen, im August 2001

Silke Kruse

# Inhaltsverzeichnis

## Kindlicher Grammatikerwerb und Dysgrammatismus

### Teil I: Die unauffällige Grammatikentwicklung

1. Die ersten grammatischen Strukturen .....	4
2. Die Funktionen von Grammatik .....	5
3. Das Konzept der Dezentrierung in der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes .....	7
4. Fokussierung in der Sinnesentwicklung des Kindes .....	10
4.1 Das Figur-Grund Konzept .....	10
4.2 Fokussierung in der Reizverarbeitung .....	11
5. Die Sprachentwicklung im Überblick .....	14
5.1 Die Interaktionsstruktur des Dialogs .....	15
5.2 Referentieller Blickkontakt und Wortverständnis .....	15
5.3 Das Handlungsergebnis .....	17
5.4 Imaginieren und Planen .....	18
6. Das natürliche Grammatikerwerbssystem .....	19
6.1 Die Dezentrierung vom Sprecherstandort als Voraussetzung für den Grammatikerwerb .....	20
6.2 Zeichentheorie .....	20
6.3 Der Sprecherstandort .....	24
6.4 Markiertheit und Natürlichkeit von grammatischen Strukturen .....	31

7. Der unauffällige Grammatikerwerb im Überblick .....	49
7.1 Das Phasenmodell .....	50
7.2 Die Grammatikerwerbsübersicht.....	60

## **Teil II: Die Spracherwerbsstörung Dysgrammatismus**

1. Die Sprache dysgrammatisch sprechender Kinder.....	63
1.1 Die Bezeichnung der Sprachstörung .....	63
1.2 Die sprachlichen Auffälligkeiten.....	64
2. Ursachen für Dysgrammatismus .....	65
2.1 Hörstörungen .....	65
2.2 Fehlgestaltete sprachliche Interaktion .....	66
2.3 Nonverbale kognitive Ursachen .....	68
2.4 Cerebrale Ursachen .....	69
2.5 Genetisch bedingte Ursachen .....	70
3. Sozial-pragmatische Fähigkeiten und Defizite.....	71
3.1 Gesprächskompetenz.....	72
3.2 Soziale Kompetenz.....	73
3.3 Schulerfolg .....	74
4. Dysgrammatismus im natürlichen Grammatikerwerbssystem.....	75
4.1 Dezentrierung und Fokussierung.....	76
4.2 Natürlichkeitstheoretische Grundsätze im natürlichen Grammatikerwerbssystem .....	77
4.3 Sprachliche Fähigkeiten und Defizite .....	79
5. Zwei dysgrammatisch sprechende Kinder.....	88
5.1 Detlef.....	88
5.2 Thomas .....	91
5.3 Ausprägungspole bei Dysgrammatismus .....	93

## **TEIL III: Diagnostik und therapeutisches Vorgehen**

1. Die Diagnose der Sprachentwicklungsstörung	
Dysgrammatismus .....	97
1.1 Hinweise aus dem ersten Kontakt und der Anamnese .....	97
1.2 Die Überprüfung der grammatischen Fähigkeiten .....	100
1.3 Der Diagnosebogen für grammatische Sprachstörungen .....	101
1.4 Die Auswertung.....	107
1.5 Analyse und Auswertung: Zwei Beispiele .....	108
2. Die therapeutische Intervention.....	116
2.1 Die Form zeigt Perspektivenwechsel und Fokussierung.....	118
2.2 Perspektivenwechsel im Spiel .....	125
2.3 Fokussierung im Spiel .....	158
2.4 Die Sprachmenge .....	160
2.5 Elternarbeit .....	160
2.6 Therapiebeispiele.....	161
2.7 Die erweiterte Grammatikerwerksübersicht 4-6 Jahre .....	165
<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>167</b>
<b>Personen- und Sachwortregister.....</b>	<b>179</b>



# Kindlicher Grammatikerwerb und Dysgrammatismus

Die kindliche Sprachstörung *Dysgrammatismus*, *Dysphasie*, *SLI* oder auch die *morpho-syntaktische Sprachstörung* beschäftigte in den letzten Jahren etliche Wissenschaftler. Dies äußert sich in der zunehmenden Menge der Veröffentlichungen zu diesem Thema. Bislang konnte jedoch weder eine eindeutige Ursache für diese sprachsystematische Störung gefunden, noch ein Therapiekonzept entwickelt werden, das alle Kinder ausreichend in ihrer Sprachentwicklung unterstützt.

Es wurden mehrere Diagnoseverfahren entwickelt, mit deren Hilfe Grammatikerwerbsstörungen erfasst werden können. Als sicherer Pfeiler der Dysgrammatismusforschung gilt z. B. die von Clahsen aus dem Englischen adaptierte Profilanalyse (1986).

Die ersten Diagnoseverfahren schreckten jedoch viele Praktiker durch Umfang und Zeitaufwand ab. Minimierte und computergestützte Ableitungen kamen auf den Markt. Allen Verfahren blieb jedoch gemeinsam, dass der therapeutische Auftrag, der sich aus ihnen ableiten ließ, nicht genügend in die kindliche Gesamtentwicklung einzuordnen war. Ein Therapiekonzept, das die Sozial- und Spielentwicklung der betroffenen Kinder mit einbezieht, steht nicht zur Verfügung. So bleibt es den Sprachtherapeutinnen<sup>1</sup> überlassen, sich selbst passendes Übungsmaterial zuzulegen, das sprachliche Fortschritte anregen soll. Eltern sind von der Therapie aus zwei Gründen meistens ausgeschlossen. Zum einen überfordert sprachwissenschaftlich ausgerichtetes Übungsmaterial sie oft; und zweitens kann ihnen nur selten erklärt werden, wie sie dieses Material auch noch in lebendige Spielsituationen einbringen sollen. So besteht auch nach 15jähriger intensiver Dysgrammatismusforschung eine gewisse Resignation über die bisher erreichte Kenntnis, wie diese Sprachstörung zu diagnostizieren und behandeln sei.

Es ist mein Anliegen, die auffällige Grammatikentwicklung, von der gut sieben Prozent aller sprachauffälligen Kinder betroffen sind, in die kindliche Gesamtentwicklung einzugliedern. Die Idee ist an und für sich keineswegs neu. Die

---

<sup>1</sup> Die Sprachtherapeuten und besonders die Logopäden, die dysgrammatisch sprechende Kinder behandeln, sind meistens weiblichen Geschlechts. Deshalb habe ich immer über die *Therapeutin* geschrieben. Es kam mir schlichtweg falsch vor, *der Therapeut* zu schreiben und dabei immer das Bild einer Frau vor Augen zu haben. Männliche Therapeuten mögen sich bitte dennoch angesprochen fühlen. Bei anderen Berufsgruppen habe ich mich an die Standardbenennungen gehalten. Meine Wahrnehmung - meine Perspektive.

Wurzeln dieser Betrachtungsweise gehen auf die ersten psychologisch orientierten Sprachentwicklungsforschungen dieses Jahrhunderts zurück. So notierten Stern & Stern (1928) die Sprachäußerungen ihrer Kinder im Alltag, und Piaget (1982) beobachtete Kinder in ihrer natürlichen Umgebung.

In den letzten Jahren greifen jüngere Sprachforschungen - nach einigen Jahrzehnten generativistisch ausgerichteter Forschung - wieder vermehrt auf Beobachtungen und konstruktivistische Grundlagen zurück. Ihnen ist gemeinsam, dass die Kinder genau beobachtet werden und deren tatsächlich geäußerte Sprache im Zusammenhang mit ihrer Gesamtentwicklung untersucht wird. Fruchtbare Erkenntnisse findet man vor allem bei Zollinger (1987, 1995, 1998) zu Sprachverständnis und Sprachproduktion oder Papousek (1995) zur vorsprachlichen Kommunikation, die wichtige Grundlagen für meine Betrachtungen sind.

Auf folgende Fragen versuche ich in diesem Buch eine Antwort zu geben:

- ♦ Welchen Einfluss hat die allgemeine kindliche Entwicklung auf den Grammatikerwerb? Gibt es einen Zusammenhang zwischen außersprachlichen Entwicklungsmustern und Grammatikerwerbsmustern?
- ♦ Stehen Kindern mit der Sprachstörung Dysgrammatismus solche Grundmuster zur Verfügung?
- ♦ Wo und wann kann ich therapeutisch am sinnvollsten entwicklungsfördernd eingreifen?
- ♦ Behandle ich eine sprachspezifische kindliche Entwicklungsstörung oder eine Gesamtentwicklungsstörung?

Um diese Fragen beantworten zu können, wird die unauffällige, normale Grammatikentwicklung von Kindern in **Teil I** des Buches betrachtet. Hier stoßen wir auf Entwicklungskonzepte, die das Kind in seiner frühkindlichen Entwicklung erwirbt und die es für seinen Grammatikerwerb nutzt. Um diesen Zusammenhang zu verstehen, beschäftige ich mich ausführlich mit der Funktion, die die Grammatik in der Sprache erfüllt. Hierin liegt ein Schlüssel für ein ganzheitliches Verständnis der Grammatikentwicklung.

In **Teil II** beschreibe ich die Grammatikerwerbsstörung mit Hilfe des von mir neu entwickelten Konzeptes. Zusammenhänge zwischen ungenügender Spiel- und Sprachentwicklung werden hier deutlich aufgezeigt.

**Teil III** befasst sich mit der Diagnose und Therapie der Sprachentwicklungsstörung Dysgrammatismus. Ich stelle einen Diagnosebogen vor und erläutere anhand vieler Beispiele und Spielvorschläge das Diagnoseverfahren und das therapeutische Vorgehen.



## Teil I: Die unauffällige Grammatikentwicklung

Es hat mich oft befremdet, die kindliche Sprachentwicklung als isolierten Entwicklungsbereich zu betrachten. Es überzeugte mich nicht, dass ein menschheitsgeschichtlich junges Produkt wie die Sprache völlig neue Entwicklungsmuster beschreiten und sich nicht aus bereits bestehenden Mustern ableiten lassen sollte. Beobachtet man Kinder beim spielerischen Lernen, so stellt man schnell fest, dass ein faszinierendes Zusammenspiel zwischen allen Wahrnehmungs- und motorischen Leistungen und der Sprachentwicklung besteht. Jede wahrgenommene Information, egal ob sie durch Spüren, Hören oder Sehen gewonnen wird, führt zu einer *neuen Erkenntnis*. Die Sprache hilft, diese Erkenntnisse zu abstrahieren und repräsentativ für alle ähnlichen Erfahrungen zu speichern. Diese Erkenntnisse mitzuteilen ist die *kommunikative Aufgabe* von Sprache. Beide sind in jeder Sprachäußerung enthalten, und beide Funktionen sind im Deutschen ganz eng an die Grammatikentwicklung eines Menschen gebunden. Denn repräsentativ bedeutet, dass die Erkenntnis nicht an das Hier und Jetzt gebunden ist, sondern auch für Vergangenes und Zukünftiges gilt. Grammatische Strukturen, das werden wir noch genauer sehen, tragen diese Information in sich. Eine ungestörte Kommunikation ist ebenfalls nur möglich, wenn grammatische Strukturen verwendet werden. Wie soll ein Kommunikationspartner verstehen, wer von mehreren Personen etwas getan hat oder wie sich eine Meinung gebildet hat, wenn weder Kasus (Fälle) noch Nebensätze gebildet werden.

Kinder verfügen mit dreieinhalb bis vier Jahren bereits über ein großes Maß an grammatischen Fähigkeiten. Der Weg dorthin ist nicht immer einfach. Es gelingt den Kindern jedoch in der Regel, das Sprachsystem vollständig zu beherrschen. Dabei helfen ihnen nach meiner Überzeugung analog verlaufende, nicht-sprachliche Entwicklungsmuster, die sie für den Spracherwerb nutzen können. Diese frühkindlichen Entwicklungsmuster erweisen sich als Schlüssel für den Grammatikerwerb.

<b>Merke</b>
--------------

Sprache ermöglicht es, durch Erfahrungen zu Erkenntnissen zu gelangen und über diese zu kommunizieren.
--

Das komplexe Grammatiksystem erwerben Kinder nicht einfach so. Es basiert auf Entwicklungsmustern, die bereits vorher in der Gesamtentwicklung auftre-

ten. Besonders zwei Entwicklungsmuster interessieren in diesem Zusammenhang: die **Dezentrierung** und die **Fokussierung**. Mit ihnen werden wir uns zuerst beschäftigen und schauen, wie sie in den ersten zwei Lebensjahren zum Tragen kommen. Dann lernen wir mit dem **natürlichen Grammatikerwerbssystem** ein linguistisches Modell kennen, das den systematischen Aufbau der grammatischen Strukturen beschreibt. Aus diesem Aufbau lässt sich die normale Grammatikentwicklung des Kindes ableiten. Damit erhalten wir einen Überblick, wie sich die kindliche Grammatikentwicklung in die Gesamtentwicklung des Kindes einfügen lässt.

Zuerst geht es allerdings um die Fragen: Worüber sprechen wir, wenn wir Grammatikerwerb sagen, wie und wann zeigt sich Grammatik in der Kindersprache, und wofür braucht man die Grammatik im Sprachsystem?

## 1. Die ersten grammatischen Strukturen

Kinder beginnen nach wenigen Lebenswochen zu kommunizieren. Ihre aktive Sprachproduktion entwickelt sich zwischen dem zweiten Lebensjahr und dem Schulalter besonders lebhaft. Die ersten Ansätze der kindlichen **Grammatikentwicklung** kann man **ab etwa eineinhalb Jahren** beobachten.

Etwa ab diesem Zeitpunkt beginnt ein Kind, Sprachelemente (Wörter, Partikeln, Wortteile) miteinander zu kombinieren. Der Einstieg in die Syntaxentwicklung gelingt ihm, indem aus den Einwortäußerungen, die ja durchaus bereits Satzcharakter hatten, jetzt Zweiwortäußerungen werden: *Turm baue*, *Licht aus*. Im Bereich der Morphologie zeigt sich dieser qualitativ höherwertige Schritt, in dem das Kind erstmals **zwei formal und funktional unterschiedliche Verbformen** verwendet. Die formale Realisierung der unterschiedlichen Formen ist schnell erläutert: Bisher hat das Kind Verben wie *mache(n)*, *baue(n)*, *fahre(n)* verwendet, um seine Handlungen sprachlich zu begleiten. Jetzt treten Verben in der Form von *(e-)macht*, *(e-)baut*, *(e-)fährt* im kindlichen Sprachschatz auf. Diese neue Form gebraucht das Kind, wenn es den Abschluss einer Handlung oder ein fertiges Handlungsprodukt charakterisieren will:

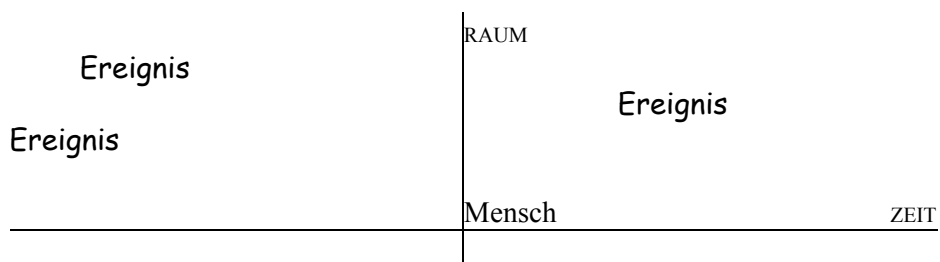
julia (s)piele(n)	<=====>	julia (g)e(s)pielt
male(n)	<=====>	(g)emalt
baue(n)	<=====>	(g)ebaut
fahre(n)	<=====>	(g)efahrt
= handlungsbegleitend	<=====>	= handlungsabschließend

Die neue grammatische Form drückt etwas Neues aus. Hier ermöglicht die Form, den Abschluss gegenüber dem Andauern einer Handlung zu beschreiben; diesen Unterschied hat das Kind zuerst begriffen und findet jetzt einen Ausdruck dafür.

Der Nutzen von Grammatik ist damit deutlich geworden. Jetzt interessiert die Frage, worin das Neue besteht, das durch Grammatik ausgedrückt wird. Welche Funktion erfüllt Grammatik grundsätzlich in der Sprache?

## 2. Die Funktionen von Grammatik

**Die wichtigste Funktion** für die Betrachtung der Grammatikentwicklung ist die folgende: Durch die Sprache ist es dem Menschen als einzigem Lebewesen möglich, sich von der unmittelbaren Umgebung zu distanzieren. Er kann sich auf Ereignisse beziehen, die zu einem anderen Zeitpunkt stattfanden oder in einer anderen Umgebung.



Die Distanz kann zeitlich oder räumlich sein oder sich auf den realen Geltungsgrad einer Aussage beziehen. **Grammatische Strukturen sind wichtige Helfer, diese Distanz sprachlich darzustellen.** Um ein Ereignis zeitlich (temporal) zu fixieren, verwenden wir im Deutschen die grammatische Kategorie Tempus (ich sag-*te*), Temporaladverbien (*früher*) oder Präpositionalausdrücke (*am Morgen*). Z. B. Vergangenheit:

---x-----x-----> Zeit

Ereigniszeit

Sprechzeit: jetzt

"und dann *sagte* ich noch zu ihm ..."

"*früher war* hier das Rathaus ...."

Wir verwenden die grammatische Kategorie Modus (*stände ich ...*), Modalverben (*ich könnte einen Kopfstand machen, wenn ich täglich üben würde*) oder Modalpartikeln (*vermutlich*), um auszudrücken, für wie aussagekräftig oder realitätsnah wir eine Äußerung halten.

Die Möglichkeit, sich vom Hier und Jetzt zu distanzieren, ist aus **folgenden Gründen besonders wichtig**: Ein Mensch kann sich dadurch auf Vergangenes, Zukünftiges oder sogar Irreales beziehen. Er kann Fantasien und Träume entwickeln sowie Geschichten erzählen. Dies erweitert das kognitive Potential gegenüber dem im Unmittelbaren verhafteten Lebewesen unendlich. Man kann aus Erfahrungen lernen, man kann Vorstellungen und Ideen entwerfen. Sprache und Denken sind so im Bereich der Grammatik extrem eng verzahnt<sup>2</sup>. Beide zusammen ermöglichen dem Menschen, **Erkenntnisse zu erlangen und über diese auch zu kommunizieren**.

Der Prozess des Distanzierens entspricht der **Dezentrierung** im Sinne Piagets: Während das Kleinkind zuerst ganz auf sich zentriert ist (Egozentrismus), lernt es mit der Zeit, andere in sein Handeln mit einzubeziehen; es ist zur Dezentrierung fähig. Die Entwicklung zur Dezentrierung kann in der Kommunikation eines Kindes gut beobachtet werden. Kommuniziert es mit Anderen, ist es zu einer ersten Stufe der Dezentrierung fähig.

**Außerdem hat Grammatik weitere Funktionen**, von denen ich drei nenne: Sie hilft erstens, in der Kommunikation das **gegenseitige Verständnis zu sichern**. Eine Aussage muss inhaltlich und formal möglichst eindeutig formuliert sein, damit der Gesprächspartner sie leicht aufnehmen kann. Auch hierzu tragen grammatische Regeln bei.

Das folgende Beispiel zeigt, wie das Verständnis durch Regelverstöße beeinträchtigt werden kann:

*"ne 13te tun wir weggefahre"* sagt der zehnjährige Malte. Der Zuhörer kann nicht eindeutig entscheiden, ob Malte schon weggefahren ist oder noch wegfahren wird. Die grammatische Struktur lässt keinen eindeutigen Rückschluss zu. Man muss nachfragen, wodurch die Erzählung unterbrochen wird und die Sprechfreude getrübt werden kann.

Zweitens werden durch grammatische Elemente **Satzglieder, die dem Inhalt nach zusammen gehören auch formal als zusammen gehörig gekennzeichnet**. Die **Kongruenz** zwischen Subjekt und Verb ist hierfür ein Beispiel: In *der Ball springt* stehen Subjekt und Verb in der Einzahl (Singular) während die Aussage *die Bälle springt* grammatikalisch falsch wäre, da das Subjekt in der Mehrzahl (Plural) und das Verb in der Einzahl steht. Es kommt besonders bei den (Personal-) Pronomen zu Verständigungsproblemen, wenn die Kongruenzregeln nicht beachtet werden:

---

<sup>2</sup> Für die Grundsatzdebatte zum Zusammenhang Denken und Sprache siehe u. a. B. J. Whorf (1984), J. Piaget: (1982).

*Die Kinder haben den Hund auf die Leiter gelockt. Und weißt du, was die dann gemacht hat?* Es bleibt unklar, ob die Leiter etwas gemacht hat, z. B. gekracht ist, oder - naheliegender - die Kinder etwas gemacht haben. Man muss nachfragen und die Erzählung des Kindes unterbrechen, um die Aussage eindeutig zu verstehen.

Und drittens bedeutet der Satz *Peter haut Michael* entsprechend der **Syntaxregel** "der Agens wird vor dem Patiens genannt", dass Peter haut und Michael gehauen wird. Sollte der wahre Sachverhalt anders sein, müsste dies durch ein Verb im Passiv ausgedrückt oder die Nomen in der Reihenfolge ausgetauscht werden.

Außerdem erfüllt Grammatik – wenn sie erst einmal erworben ist – die Funktion, unser Gehirn zu entlasten. Der Aufbau einer Äußerung kann nur in einer bestimmten Form erfolgen. Auf diese Form stellen sich Sprecher und Hörer ein.

Grammatik erfüllt also wichtige kommunikative Aufgaben. Für diese Aufgaben ist eine sprachliche Dezentrierung von der unmittelbaren Umgebung nötig. Die Fähigkeit zur Dezentrierung ist also eine grundlegende Voraussetzung für den Grammatikerwerb. Grammatik braucht man ihrerseits, um zu Erkenntnissen zu kommen und eindeutig zu kommunizieren.

**Merke:**

Durch sein differenziertes Sprachsystem ist es dem Menschen als einzigem Lebewesen möglich, sich vom Hier und Jetzt zu lösen. Die Fähigkeit zur Dezentrierung ist die Basis für diese Entwicklung. Dezentrierung ermöglicht:

1. Kommunikation über Entferntes
2. Erkenntnisse zu haben, Lehren zu ziehen, Thesen zu bilden

Distanz von der unmittelbaren Umgebung wird durch grammatische Strukturen ausgedrückt.

Daraus ergibt sich nun die Frage, wie es kommt, dass ein Kind seinen egozentrischen Standpunkt zeitweise zugunsten eines dezentrierten aufgibt und damit eine Basisfähigkeit zum Grammatikerwerb erlernt?

### **3. Das Konzept der Dezentrierung in der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes**

Nur Menschen können von komplexen Dingen und Ereignissen berichten, die sich nicht in der unmittelbaren Umgebung befinden. Dafür brauchen sie die Sprache. Die Fähigkeit, sich vom *Hier* und *Jetzt* loszulösen, tritt aber nicht nur im

Spracherwerb auf. Deutlich früher kann man das Entwicklungsmuster des Loslösens in der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes beobachten. Das Muster besteht darin, dass sich das Kind zum einen auf sich selbst beziehen kann (egozentriert) und zum anderen von sich losgelöst auch auf Andere (dezentriert).

Die Entwicklung vom Neugeborenen zu einem Menschen mit reifer Persönlichkeit dauert etliche Jahre. Dieser Prozess kann unter unterschiedlichen Gesichtspunkten betrachtet werden. Für die Grammatikentwicklung beziehe ich die wissenschaftlichen Beobachtungen von Mahler (1979) und Stern (1985) ein<sup>3</sup>. Die Modelle enthalten meiner Meinung nach einen gemeinsamen Kern, der für meine Betrachtungen relevanter ist als die gegensätzlichen Auffassungen. Nach Mahler empfindet ein Neugeborenes sich und seine Bezugspersonen als gemeinsame, symbiotische Handlungseinheit. Das Kind ist in Handlungen wie essen, schmusen und Körperpflege so eingebunden, dass es nur sich selbst in Verbindung zu der Handlung empfindet. Die Bezugsperson wird nicht als eigene, handelnde Persönlichkeit wahrgenommen. Erst im Laufe der ersten achtzehn Lebensmonate, wenn die Handlungen nicht immer den eigenen Bedürfnissen entsprechen, erkennt das Kind, dass es nur Teil einer Handlung ist. Jemand anderes führt die Handlungen mit ihm aus. Diesen Anderen erkennt das Kind langsam als eine eigenständige Person, die von ihm selbst ganz losgelöst existiert. Damit löst sich das "Ich" aus der symbiotischen Beziehung zur Bezugsperson; die Anderen werden im Kontrast zu diesem "Ich" immer bewusster. Mit achtzehn Monaten ist diese Erkenntnis eines "Ich" und eines "Anderer" bereits gesichert.

Nach Stern vollzieht sich die Persönlichkeitsentwicklung im steten Kontakt mit Anderen. Die Bezugspersonen werden etwa ab der zweiten Lebenswoche als Andere empfunden. Das Kind spürt, dass die Anderen in einem anderen Atem- und Bewegungsrhythmus handeln als es selbst. Durch die täglichen gemeinsamen Handlungen wird dem Kind immer bewusster, dass es sich selbst gegen die Anderen abhebt. So entwickelt es im Laufe der ersten eineinhalb Lebensjahre ein Gefühl für sich selbst als eigene Person, als handelndes "Ich".

Nach Mahler besteht beim Kind zuerst ein Gefühl für sich selbst, von dem aus die Anderen immer bewusster werden. Stern beschreibt, dass ein Neugeborenes

---

<sup>3</sup> Die nachfolgenden Überlegungen beruhen auf meiner Beobachtung kindlicher Entwicklung. Die beiden Persönlichkeitsentwicklungsmodelle sind in dieser Weise bislang nicht betrachtet worden. Sollte ich hier einen zu stark linguistisch orientierten Blickwinkel an die Entwicklungsmodelle angelegt haben, würde mich eine Diskussion darüber interessieren und erfreuen.

zuerst die Anderen im Kontakt zu sich selbst wahrnimmt und das "Ich" sich durch den Kontrast zum Anderen immer stärker heraus kristallisiert.

Beide Modelle vereinigen die Idee, dass sich die Persönlichkeitsentwicklung zwischen den Polen "Ich-Bewusstheit" und "Andere-Bewusstheit" abspielt. Diese Beobachtung ist für mich wichtig. Denn die wachsende Fähigkeit, sich und Andere zu erkennen, entspricht der wachsende Fähigkeit, sich und Andere wahrzunehmen. Um sowohl sich selbst als auch Andere als eigene Persönlichkeiten wahrzunehmen, muss man seine Aufmerksamkeit von der eigenen Person kurzzeitig loslösen können, um andere Personen bemerken zu können. Nach Piaget wird dieser Vorgang als Dezentrierung bezeichnet. Nur wer sich dezentrieren kann, kann auch Andere mit ihren Bedürfnissen erkennen.

Die Entwicklung zur Dezentrierung wird besonders angeregt, wenn die eigenen Bedürfnisse des Kindes und die der Bezugsperson gegensätzlich sind. Dann spürt das Kind den Anderen besonders deutlich. Im nächsten Augenblick zentriert sich das Kind wieder und ist mit seinen Empfindungen wieder ganz bei sich selbst. Es mag Ungerechtigkeit oder Wut empfinden, jedenfalls wird es ein "Ich" empfinden. Um eine Persönlichkeit entwickeln zu können, wechselt das Kind so ständig zwischen (Ego-) Zentrierung und Dezentrierung.

In der Persönlichkeitsentwicklung kann das Kind im Alter von achtzehn Monaten sicher zwischen sich selbst und den Anderen unterscheiden. Es sucht soziale Kontakte und zieht sich aus ihnen zurück. Dafür ist es nötig, abwechselnd egozentriert und dezentriert zu sein. Der Wechsel zwischen Egozentrierung und Dezentrierung ist dem Kind in der Persönlichkeitsentwicklung geläufig, wenn es für den Grammatikerwerb das gleiche Muster benötigt. So kann das Kind dieses Muster auf die Sprache übertragen und muss keine völlig neuen Entwicklungsstrategien lernen.

Die Frage, ob zuerst ein "Ich-Empfinden" (Mahler) oder zuerst ein "Gefühl für Andere" (Stern) beim Kind besteht kann hier nicht behandelt werden. Für die Sprachentwicklung zählt besonders die Fähigkeit, zwischen beiden hin- und herwechseln zu können.

Ein weiteres Entwicklungsmuster, das im nicht-sprachlichen Bereich sehr früh auftritt und relevant für die Grammatikentwicklung ist, ist das Muster der **Fokussierung**, das auf dem **Figur-Grund Konzept** beruht. Es ermöglicht dem Menschen, seine Wahrnehmungen auf ein bestimmtes Detail zu fokussieren und dadurch leichter verarbeiten zu können.

## 4. Fokussierung in der Sinnesentwicklung des Kindes

Säuglinge können bereits bei ihrer Geburt hören, sehen, fühlen, riechen und schmecken. Ihre Wahrnehmungsfähigkeiten sind jedoch längst nicht ausgereift. Für die zentrale Hörverarbeitung wird beispielsweise angenommen, dass sie ihre volle Funktionsfähigkeit erst um das zehnte Lebensjahr erreicht (Karpf 1990:57). Es wird allgemein die Meinung vertreten, dass nicht alle dargebotenen Reize in gleichem Maß und Umfang verarbeitet werden. Bestimmte Reize dominieren – oft unbewußt - innerhalb der Fülle von Reizdarbietungen (Dotter 1988:1) und werden bevorzugt weitergeleitet und verarbeitet. Dies ist sinnvoll, um eine Reizüberflutung, die die kognitiven Verarbeitungsmöglichkeiten sprengen würde, zu vermeiden.

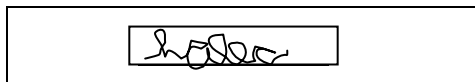
### 4.1 Das Figur-Grund Konzept

Das Konzept, das dieser Reizselektion zugrunde liegt, beruht auf Figur-Grund-Unterscheidungen. Der Begriff stammt aus der Gestaltpsychologie und ist eines der Grundkonzepte, über die der Mensch für die Sinnesentwicklung verfügt (Karpf 1990). Danach nimmt der Mensch ein Element, das als Figur erkennbar ist, wahr und verarbeitet es. Nicht-Figuren bilden den Grund, vor dem sich die Figur abhebt.

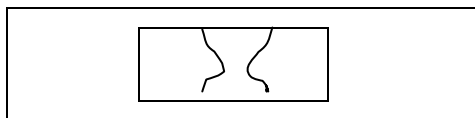
leicht wahrzunehmende Figur:



schwer wahrzunehmende, unregelmäßige Figur:



nicht eindeutige Figur, bei der Figur und Grund aufgehoben sind:



Die Figur reizt die Aufmerksamkeit eines Menschen besonders stark. Die Form eines Balles beansprucht beispielsweise die Wahrnehmungsverarbeitung eines neun Monate alten Kindes völlig. Der Ball wird mit Händen und Mund explo-



riert. Bald tritt dieses Figurmerkmal jedoch in den Hintergrund, und die Funktionen des Balles interessieren das Kind mehr. Auch hier wirkt das Figur-Grund Konzept, denn die Funktionen eines Balles, sein Rollen und Hüpfen, heben sich gegen den statischen Hintergrund ab. Jede verarbeitete Wahrnehmung vervollständigt das Bild, das sich der Mensch von seiner Umwelt (Realität) macht.

Hierbei wird die Aufmerksamkeit nicht nur von außen gelenkt. Der Mensch richtet seine Aufmerksamkeit ab einem gewissen Entwicklungsalter aktiv auf bestimmte Ereignisse. Er **fokussiert** seine Aufmerksamkeit also auf bestimmte Reize. Dies zeigt das folgende Beispiel: Jemand versucht seinen Gesprächspartner in einer lauten Umgebung zu verstehen. Dazu muss er die beiden Schallergebnisse trennen. Relevante lautliche Figuren (z. B. Wörter) müssen herausgelöst und aus dem Lärm im Hintergrund herausgefiltert werden. Dann folgt die inhaltliche Analyse der erkannten Figuren (Karpf 1990:98).

Diese differenzierte Wahrnehmungsanalyse ist dem Kind nicht angeboren. Sie wird für alle sensorischen Modalitäten erlernt. Stark kontrastierende Figuren, z.B. *sehr laut* - *sehr leise* werden bald als unterschiedlich erkannt. Die Unterscheidung von sehr ähnlichen Figuren z. B. *Tasse* - *Becher* erfordert eine gute Differenzierungsfähigkeit, die erst später erfolgt (vgl. auch Rosch 1973). Die Entwicklung vollzieht sich demnach vom Groben zum Differenzierten. Für die Sprachentwicklung sind die visuelle und auditive Wahrnehmung besonders relevant. Mit seinem Hörsinn kann ein Kind Benennungen aufnehmen, die ihm zu einem visuell wahrgenommenen Gegenstand angeboten werden (vgl. Karpf 1990).

Die Entwicklung einer zielgerichtete Fokussierung hebe ich im folgenden noch einmal besonders hervor.

## 4.2 Fokussierung in der Reizverarbeitung

Die Ausführungen dieses Kapitels fassen Erkenntnisse zusammen, die aus der Forschung von Piaget (1982), Ayres (1984), und Affolter (1987) stammen und um eigene Beobachtungen ergänzt wurden<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Viel Wissen zu diesem Thema wird in Fortbildungsveranstaltungen im Rahmen der logopädischen Tätigkeit weitergegeben. So beruhen Erkenntnisse in diesem Kapitel auch auf Lehrgängen zur kindlichen Entwicklung bei der Ergotherapeutin Rhona O'Hagerty, der Logopädin und Familientherapeutin Rosi Gschwandtner und der Diplomlogopädin und Psychologin Barbara Zollinger.

Das Kind nimmt Informationen über seine Umwelt mit allen Wahrnehmungsbereichen auf. Bis zu seiner Geburt hat der Säugling bereits etliche Reize für seine Wahrnehmungsentwicklung bekommen. Stöße und Lageveränderungen im Uterus regen den taktilen, propriozeptiven, sensorischen und vestibulären Sinn an, Schallereignisse den Hörsinn.

Diese Erfahrungen unterscheiden sich – wegen der speziellen, durch Fruchtwasser und Gewebe dämpfenden Umgebung in der Gebärmutter – von denen während und nach der Geburt. Erstmals wird das Kind nach seiner Geburt auf eine feste Unterlage gelegt, Geräusche dringen ungedämpft an sein Ohr. Diese neuen Reize dienen dazu, das Gehirn reifen zu lassen (Ayres 1984:75ff), indem die Nervenleitungen gebahnt werden (vgl. Flehmig 1979, Prekop/Schweizer 1993:22f, Butzkamm 1999). Mit der Zeit entwickelt sich so ein Netzwerk von Nervenbahnen, das die Verarbeitung von Wahrnehmungsreizen gewährleistet.

Für die Reizverarbeitung tritt ein weiterer Prozess hinzu: Bestimmte Reize, die die Aufmerksamkeit des Kindes fesseln, werden zur Verarbeitung weitergeleitet, andere – unwesentliche – gehemmt. Dieser zweite Vorgang ist für eine optimale Reizverarbeitung unbedingt notwendig, da das Kind ansonsten von Reizen überflutet würde. Die Reize, die sich im Vordergrund der Aufmerksamkeit des Kindes befinden, werden verarbeitet, die im Hintergrund befindlichen gehemmt (Prekop/Schweizer 1993:24). Dadurch kann und muss das Neugeborene die Vielzahl an neuen Eindrücken nicht gleichzeitig verarbeiten. Seine Aufmerksamkeit kann sich zunächst immer nur auf *einen* Wahrnehmungsbereich richten. Denn eine parallele Verarbeitung von Reizen in unterschiedlichen Wahrnehmungsbereichen ist zu Beginn noch nicht möglich (Ayres 1984:17f). Die Hemmung der Reize bleibt als eine Art Schutzmechanismus das ganze Leben aktiviert. Er kanalisiert die Reizfülle und reduziert sie auf ein Maß, das der Mensch verarbeiten kann<sup>5</sup>.

Relevante Vordergrundreize (Figur) und unwesentliche Hintergrundreize (Grund) werden durch die Aufmerksamkeit des Menschen voneinander getrennt (Prekop/Schweizer 1993:24, 27f). Die für einen Erwachsenen selbstverständliche aktive Lenkung seiner Aufmerksamkeit muss vom Kind erst erlernt werden. Zuerst wird die Aufmerksamkeit passiv durch besonders prominente Reize, die sich in der Umgebung hervorheben, beeinflusst. In höherem Entwicklungsalter spielt die Qualität der Reize und die Motivation des Kindes eine immer größere Rolle und die Aufmerksamkeit kann trotz bestehender Störreize auf ein Ziel

---

<sup>5</sup> Funktioniert er nicht, wäre eine Reizüberflutung die Folge, bei der die Reize nicht mehr verarbeitet werden können und auf die nicht mehr adäquat reagiert werden kann wie z. B. bei einer behandlungsbedürftigen Hyperaktivität (vgl. Prekop/Schweizer 1993:28).

ausgerichtet werden. Die aktive und passive Komponente dieses Prozesses bleiben das Leben lang erhalten.

Welche Reize im Vordergrund stehen und die Aufmerksamkeit des Kindes fordern, hängt von der jeweiligen Situation ab, in der sich das Kind befindet. Ist es hungrig, wird dieser Reiz alle übrigen überlagern; ist es satt, kann es seine Aufmerksamkeit auf motorische, propriozeptive oder auditive Reize richten. Die Aufmerksamkeit gilt zuerst immer dem Reiz, der in maximalem Kontrast zur Umgebung steht. Die eigene Bewegung wird nur durch ihre Begrenzung, z. B. an einem Hindernis, wahrgenommen (Affolter 1987:19f). Am Hindernis ist keine "freie" Bewegung mehr möglich. Der Kontrast zwischen Bewegungsfähigkeit und Unbeweglichkeit ist maximal. Mit der Zeit lernt das Kind auch geringere Kontraste zu unterscheiden und die Art des Widerstandes zu differenzieren: Eine Bewegung fällt leicht, schwerer oder ist unmöglich (Affolter 1987:20ff).

Mit wachsender Erfahrung kann das Kind bald auch mehrere Reize gleichzeitig wahrnehmen und verarbeiten (Ayres 1984:20ff). Bekannte Reize, wie beispielsweise die Silhouette eines bekannten Objekts, lösen erst noch freudige Reaktionen aus, da das Kind die Person wiedererkennt. Nach einiger Zeit treten diese Reize jedoch in den Hintergrund, und neue, unbekannte Reize interessieren das Kind stärker. Mag eine Musik eine Zeitlang die Aufmerksamkeit eines Kindes fesseln, tritt sie bei längerer Dauer in den Hintergrund, und leise Schritte oder ein Telefonklingeln regen die Aufmerksamkeit des Kindes deutlich stärker an. Dieser Filterprozess, der Grund und Figur voneinander abhebt, lässt sich in den Bereichen der Bewegung, des Sehens, Hörens und Fühlens leicht beobachten. Diese Wahrnehmungsbereiche sind für eine unauffällige Sprachentwicklung wichtig (Ayres 1984:170f), da aus einer Geräuschvielfalt Sprache als besonders relevanter Hörreiz hervortreten muss, und die Zuordnung von Lautfolgen zu Objekten in großem Umfang über das Sehen und Fühlen verläuft.

Für die Kommunikation ist der folgende Aspekt, der sich aus dem Figur-Grund Konzept ableitet, das ganze Leben lang wichtig: Fokussierung erlaubt, Wichtiges von weniger Wichtigem zu unterscheiden. Beim Kommunizieren ist es wichtig, relevante Informationen deutlich zu vermitteln. Dazu gehört auch, dass nicht zuviel Informationen in einer Äußerung enthalten sein sollten, damit der Aussagekern noch zu erkennen ist. Die Fokussierung einer Aussage auf den Aussagekern ist insofern ebenfalls ein Filterprozess. Relevante Informationen werden von irrelevanten geschieden. Der kompetente Sprecher teilt Erlebnisse, die ihm wichtig sind, so mit, dass der Zuhörer alle relevanten Informationen bekommt. Auch diese kommunikative und pragmatische Fähigkeit erwirbt der Mensch erst im Laufe einiger Zeit.

### **Merke**

Man kann die erste Phase der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung als einen **Ablöseprozess** begreifen. Das Kind muss sich von seiner Umgebung abgegrenzt erleben und als Einzelwesen erfahren, um sich als Individuum zu begreifen. Sich von der Bezugsperson loszulösen, ist für die kindliche Persönlichkeitsentwicklung eine entscheidende Voraussetzung dafür, dass sich das Kind weiter entwickeln kann. Den meisten Kindern gelingt dieser Entwicklungsschritt mit knapp zwei Jahren.

Die Eigenständigkeit geht direkt aus der Fähigkeit zur **Dezentrierung** hervor. Das Kind kann jetzt auch Andere in sein Denken und Handeln mit einbeziehen.

Für eine ungestörte Entwicklung der Wahrnehmungsbereiche ist es nötig, dem Kind eine Umwelt voller adäquater Reize zu bieten. Kinder lernen die Reize, die auf sie einströmen, zu fokussieren und zu verarbeiten oder sie zu hemmen.

Die Wahrnehmung ist leichter, je stärker der Kontrast ist. Die Entwicklung erfolgt vom Groben zum Differenzierten. Die Aufmerksamkeit wird zuerst von außen (passiv) gelenkt; später ist die aktive Lenkung (= Fokussierung eines Reizes) möglich.

Dies ist auch für die kindliche Sprachentwicklung relevant. Sind Kinder nicht fähig, z. B. auditiv wahrnehmbare Reize zu fokussieren, erschwert diese Wahrnehmungsstörung den Spracherwerbsprozess, denn gehörte Lautfolgen werden schnell vergessen und die Sprachprosodie nicht behalten.

Wir haben bisher zwei Konzepte kennen gelernt, über die Kinder schon sehr früh verfügen. Jetzt wenden wir uns der Sprachentwicklung der Kinder zu und schauen, wo diese Konzepte zum Tragen kommen.

## **5. Die Sprachentwicklung im Überblick**

Der Spracherwerb eines Kindes beginnt nicht erst mit den ersten gesprochenen Wörtern, sondern setzt mit dem ersten, an das Kind gerichtete Wort ein. Diese Überzeugung wird schon lange in der psychologisch orientierten Spracherwerbsforschung vertreten (z. B. Bruner 1987, Papousek 1995, Zollinger 1995, 1998). In der linguistischen Forschung wurde sie nur am Rande zur Kenntnis genommen. Dadurch blieben Entwicklungsparallelen, die das Kind vor und während seines aktiven Sprechbeginns durchläuft, bisher unbeachtet.

In seinen ersten dreieinhalb Lebensjahren erwirbt das Kind die grundlegenden Sprachkenntnisse. Dieser Zeitraum kann in vier Perioden unterteilt werden, in denen das Kind in bestimmten Sprachbereichen besonders große Fortschritte macht. Ich greife hier besonders die Beobachtungen von Zollinger und Kollinger (1995, 1998) sowie Papousek (1995) auf.

## 5.1 Die Interaktionsstruktur des Dialogs

Das erste Lebensjahr eines Kindes ist vom Erwerb der kommunikativen Interaktionsstruktur des Dialogs geprägt. Bruner (1987) und Papousek (1995) beobachteten Mütter im Umgang mit ihren Säuglingen. Sie stellten fest, dass innerhalb des ersten Lebensjahres ein großer Teil der Interaktionen zwischen Bezugsperson und Kind kommunikationsorientiert ist. Bei der täglichen Pflege werden die Grundprinzipien von wechselseitiger Rede ebenso vermittelt wie die ersten Bedeutungen für Objekte. So schweigen Mütter, wenn der Säugling vor sich hinbrabbelt, und stimulieren das Kind sprachlich, wenn es schweigt. Objekte aus dem täglichen Umfeld werden immer wieder benannt, wenn sie die Aufmerksamkeit des Kindes erregen. Sprache wird in dieser Phase noch einseitig von der Bezugsperson, die auf die Interessen des Kindes eingeht, eingesetzt. Etwa ab dem achten bis neunten Lebensmonat schreitet das Sprachverständnis des Kindes merklich voran.

Das Kommunikationsmuster des Dialogs:

Kind	Mutter
brraba	ah, braba, was erzählst du von braba?
proaprr	prrr prrr, was macht prrr prrr ...
laalalar	die La-la, soll ich die La-la anmachen. So da hörst du die La-la

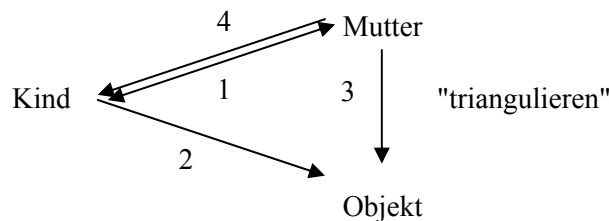
## 5.2 Referentieller Blickkontakt und Wortverständnis

Als eine Phase der *Auseinandersetzung mit der Welt der Dinge* bezeichnet Zollinger (1995:20) das Erforschen aller Dinge durch Anfassen, Wegwerfen oder orale Exploration. Sind gewisse Dinge hinreichend erforscht worden, kann das Kind gegen Ende des ersten Lebensjahres seine Aufmerksamkeit vom Objekt ab- und der Mutter zuwenden. Hieraus entsteht ein referentieller Blickkontakt zwischen Objekt, Mutter und Kind, der für die Sprachentwicklung bedeutend ist.

Der Blickkontakt signalisiert, dass das Kind jetzt auf eine Reaktion der Mutter zu diesem Objekt wartet (Zollinger 1995:21). Die Reaktion ähnelt sich jedesmal und wird von nun an vom Kind mit dem Objekt verbunden. Eine mögliche Reaktion besteht darin, dass die Mutter ein Objekt oder eine Handlung benennt. Der Begriff steht damit in direkter Beziehung zu diesem Gegenstand. Das Kind verbindet jetzt die Äußerung mit der Handlung oder dem Objekt. Das Verständnis für alltägliche Objekte wächst so ständig. Es ist allerdings notwendig, dass die Bezugsperson seine Sprachäußerung auf ein Objekt bezieht, das die Aufmerksamkeit des Kindes erregt (Papousek 1995). Dazu muss die Bezugsperson das Kind genau beobachten, seinen Interessen folgen und diese benennen.

Dieses Zusammenspiel funktioniert meist ohne größere Anstrengung (vgl. Bruner 1987, Papousek 1995, Stern 1985), was in folgender Handlung deutlich wird: Das Kind zeigt und schaut auf immer neue Gegenstände und richtet den Blick dann erwartungsvoll auf den Erwachsenen, der hierauf (sprachlich) reagieren soll. Der Blickwechsel vom Gegenstand zum Erwachsenen wird von Zollinger (1995) mit *triangulieren* bezeichnet und als wesentliches Signal dafür interpretiert, dass das Kind den repräsentativen Charakter von Sprache für die Realität erfaßt hat. Es entsteht eine echte, wenn auch noch recht einseitige Austauschbeziehung zwischen *Ich* und *Du* (vgl. die Persönlichkeitsentwicklung, nach der eine Trennung zwischen *Ich* und *Du* jetzt möglich ist). Diese Phase ist sprachlich durch das Benennen der Spielhandlungen und Gegenstände, mit denen sich das Kind im Moment befasst, geprägt.

Der referentielle Blickkontakt ...



... und Wortverständnis und Benennen:

Kind	Mutter
nana	nana? was nana?
nananana	die nat - nat?
nanat	Die nat-nat willst du haben?

Der referentielle Blickkontakt unterstützt außerdem die Spielentwicklung des Kindes, da es sich nun dafür zu interessieren beginnt, wie Andere mit Gegen-

ständen handeln bzw. welche Funktion diese Gegenstände haben (Zollinger 1995:22). Das Kind verbindet einen Gegenstand unauflösbar mit der dazu gehörenden Handlung, weswegen die Spielhandlungen in diesem Alter einen repetitiven Charakter haben (dito:23).

### 5.3 Das Handlungsergebnis

In der anschließenden Phase (18-24 Monate) entdeckt das Kind, wie Zollinger (1995:26f) fortführt, dass Wörter eine Bedeutung haben, die man entschlüsseln und auf die man reagieren kann. Ab jetzt bekommt der Dialog eine wesentlich reifere Form, da das Kind jetzt auch auf Sprachäußerungen eingeht, die unabhängig von seiner eigenen Aktion erfolgen. Dadurch entsteht ein echter sprachlicher Austausch.

Die Bedeutung von Wörtern:

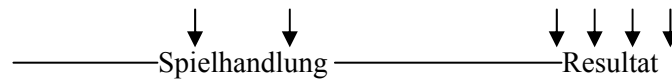
Kind	Mutter
teme	die Creme? Oh, du hast die Creme gefunden.
tene	Oh nein! da hast du die Creme hingeschmiert! Gib mir die Creme.
tene! tene!	Nein! Mama hat die Creme! Schau, wo ist denn der Teddy?

Der enge Zusammenhang zwischen Sprach- und Spielentwicklung zeigt sich darin, dass das Kind seine Aufmerksamkeit im Spiel jetzt auf das Handlungsergebnis lenken kann. Es bemerkt, dass eine Handlung etwas für immer verändert, und dass Andere auf eine vollbrachte Handlung reagieren. Das heißt für das Kind, dass es eine Handlung jetzt bewusst und willkürlich einsetzen kann, um eine Reaktion auszulösen.

Die andauernde Handlung ...



... und das Handlungsergebnis:



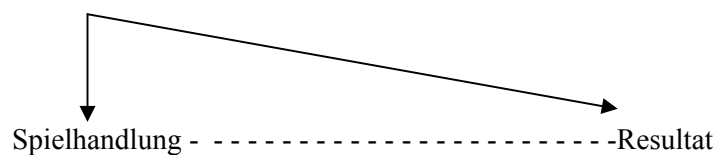
Die kindlichen Handlungen können ebenso wie die Reaktionen der Erwachsenen Sprechhandlungen sein. Die eigenen Wörter können so etwas bewirken und die Welt verändern. Damit werden die repräsentative und die kommunikative Funktion der Sprache erworben.

Eine Möglichkeit zu kommunizieren und das Sprachwissen zu erweitern, besteht im Fragen, das ab diesem Zeitpunkt ein häufig zu beobachtendes Sprechmuster ist.

## 5.4 Imaginieren und Planen

Zu der Erkenntnis, die Welt durch Sprache verändern zu können, kommt *die Entdeckung des Imaginären* mit ca. zwei Jahren hinzu. Damit benennt Zollinger (1995) die Fähigkeit der Kinder, eine strukturierte *Spielidee* zu planen. Beispielsweise füttert das Kind jetzt ein Tier, damit es satt wird; es beginnt, Symbolspiele zu spielen, in denen sich das Kind beispielsweise in die Rolle des essenden Tieres versetzt. Um in eine andere Rolle schlüpfen zu können, muss sich das Kind als eigenständiges Wesen begreifen, was es durch die Bezeichnung seiner selbst mit "ich" sprachlich ausdrückt. Die Spielhandlungen können als Indikator dafür verstanden werden, dass es dem Kind jetzt möglich ist, sich von der unmittelbaren Umgebung zu dezentrieren. In der Vergangenheit erlebte Ereignisse können nachgespielt werden wie z. B. Urlaub oder Schlafen.

Imaginieren und Planen:



= *Dezentrieren von Hier und Jetzt zeitweise möglich*

Die Möglichkeit, sich kognitiv vom räumlichen *Hier* und zeitlichen *Jetzt* zu distanzieren, erfordert auch sprachliche Mittel, um diese Dezentrierung auszudrücken. Diese Funktion wird im Deutschen in einem großen Umfang durch grammatische Kategorien erfüllt. So zeigen Tempusmorpheme beispielsweise einen Vergangenheitsbezug an: "*ich war mal krank*" oder Modusmorpheme den Bezug auf eine irrealen Vorstellung: "*wir spielen ich wär die Mama*".



Der Grammatikerwerb ist das zentrale Thema der kindlichen Sprachentwicklung ab dem 3. Lebensjahr. Er steht im nächsten Kapitel im Zentrum der Betrachtungen.

## 6. Das natürliche Grammatikerwerbssystem

Darüber, wie der Grammatikerwerb vor sich geht, gibt es einige gesicherte Erkenntnisse. Etliche Prozesse und Entwicklungszusammenhänge sind jedoch noch nicht vollständig erfasst. Das Grammatikerwerbsmodell, das ich im folgenden entwickle, greift diese gesicherten Erkenntnisse auf und wird durch Beobachtungen und linguistische Grundlagen ergänzt. So lässt sich die Grammatikentwicklung ganzheitlich in die kindliche Gesamtentwicklung einbinden. Ein Verständnis für die fehlende Grammatikentwicklung ergibt sich leicht aus den Ausführungen.

Die Erwerbsreihenfolge grammatischer Elemente hat Clahsen (1988) mit Hilfe eines umfassenden Analyseverfahrens beschrieben. Hierüber herrscht weitgehend Einigkeit. Die meisten Wissenschaftler stimmen auch Clahsens Annahme zu, dass die Reihenfolge eine gewisse hierarchische Stufung der grammatischen Elemente widerspiegelt.

Worin die Systematik des hierarchischen Aufbaus besteht, will ich mit Hilfe eines Grammatikansatzes, der die menschliche Wahrnehmungsfähigkeiten mit einbezieht, erläutern. Um das natürliche Grammatikerwerbssystem zu verstehen, schauen wir die drei folgenden linguistischen Forschungsbereiche<sup>6</sup> an:

Die **Zeichentheorie** oder Semiotik charakterisiert die grammatischen Sprachzeichen als komplexe, also schwer zu erlernende Sprachstrukturen. Erkenntnisse aus der **Deixisforschung**<sup>7</sup> beleuchten den Unterschied zwischen grammatischen und lexikalischen Sprachelementen. Auch hieraus ergibt sich, weshalb der

---

<sup>6</sup> Die theoretischen Hintergründe dieser linguistischen Theorie helfen, das Grammatiksystem zu verstehen. Die Teile der Theorien, die für den Grammatikerwerb relevant sind, werden durch viele Beispiele anschaulich gemacht. Die wichtigsten Ergebnisse und Zwischenergebnisse werden in Merkkästchen noch einmal zusammengefasst. Wer sich schon lange nicht mehr mit Sprachtheorie beschäftigt hat, ist gut beraten, die Merkkästchen zuerst zu lesen und anschließend das dazugehörige Kapitel. So erschließt sich leichter, worauf man beim Lesen besonders achten muss.

<sup>7</sup> Deixis ist die Zeige- und Hinweisfunktion sprachlicher Ausdrücke in einem gegebenen Kontext. Dadurch wird die Beziehung zwischen Sprache und Realität hergestellt.

Grammatikerwerb so komplex und damit auch schwierig ist. Mit **Markiertheit bzw. Natürlichkeit von Sprache** werden hierarchische Verhältnisse in der Sprache begründet, die sich direkt auf den Grammatikerwerb und den Aufbau des Grammatiksystems auswirken.

Ein Überblick zum Grammatikerwerb schließt das Kapitel ab.

## 6.1 Die Dezentrierung vom Sprecherstandort als Voraussetzung für den Grammatikerwerb

Analog zur Entwicklung der Persönlichkeit gibt es auch in der Sprachentwicklung einen Prozess der fortschreitenden Dezentrierung. Denn zu der Entwicklung zum kompetenten Sprecher gehört, dass sich der Mensch nicht nur über Dinge aus seiner unmittelbaren Umgebung, die momentan stattfinden oder vorhanden sind, unterhalten kann, wie es Kinder in der ersten Zeit ihrer Sprachentwicklung tun. Er äußert sich darüber hinaus zu Dingen, die sich in räumlichem und zeitlichem Abstand befinden. Selbst seine Vorstellungen und Fantasien – also irrealer Inhalte – kann er sprachlich mitteilen. Dazu ist es nötig, den Abstand in Raum, Zeit und Realität zum eigenen momentanen Standort kognitiv zu erfassen und sprachlich auszudrücken. Die Kompetenz, die Distanz zwischen dem eigenen Standort und dem Ereignisort sprachlich darzustellen, erlangt das Kind erst im Laufe einiger Jahre. Durch die Verbindung von Spracherwerb, Zeichentheorie und Deixis lässt sich diese, für den Kindspracherwerb wichtigste Funktion von Grammatik, herleiten. Außerdem wird deutlich, warum der Erwerb mit Schwierigkeiten verbunden sein kann<sup>8</sup>.

## 6.2 Zeichentheorie

Sprache wird üblicherweise als Zeichensystem beschrieben. Dieser formalen Einordnung liegt die Annahme zugrunde, dass Sprache – als Zeichen – die Realität repräsentiert.

---

<sup>8</sup> Die folgenden Beispiele und Erläuterungen stammen größtenteils aus der Verbalmorphologie des Deutschen. Diese Beschränkung erfolgt aufgrund der umfassenderen Beschreibung dieser grammatischen Kategorien (vgl. Wurzel 1994 für einen Überblick, Leiss 1992) im Vergleich zu den Nominalkategorien. Es gibt aber Arbeiten aus jüngerer Zeit, die Argumente für einen analogen Aufbau der Nominalkategorien diskutieren (Engel 1998, Leiss 2000, Weber 1999). Eine gleichartige Entwicklung im Kindspracherwerb ist sehr wahrscheinlich.

### **Willkürliche versus motivierte Sprachzeichen**

Über die Natur von Sprachzeichen wird seit langem gestritten, wobei die Charakterisierung von Sprachzeichen als *arbiträr* versus *motiviert* im Zentrum des Konfliktes steht (vgl. Wurzel 1987, 1994). Als arbiträr (willkürlich) gelten die Sprachzeichen, deren Bezeichnung durch "Übereinkunft" in einer Sprachgemeinschaft willkürlich mit einem Objekt verbunden wurde. Sprachzeichen als motivierte Zeichen zu betrachten bedeutet, nach einem Motiv zu suchen, warum bestimmte Sprachzeichen genau diese Objekte oder Sachverhalte bezeichnen.

Für den Spracherwerb hat die theoretische Richtung eine größere Aussagekraft, die den motivierten Charakter von Sprachzeichen hervorhebt, während der arbiträre Charakter von geringerem Interesse ist.

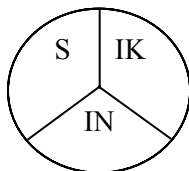
Es gibt unterschiedliche Typen von Motiviertheit in einer Sprache. Ein Typ von Motiviertheit ist z. B. die Darstellung von "komplexen Bedeutungen durch Kombination von Formen mit den entsprechenden Teilbedeutungen": *Teil + Teil = Ganzes* (Wurzel 1987:126). Bezeichnungen dieser Art findet man beispielsweise in der Wortbildung, wie die Kompositionen *Zeitungsleser*, *Wandfarbe* oder *Blumenkasten* zeigen.

Ein weiterer Typ von Motiviertheit besteht in dem Prinzip, dass "bestimmte allgemeine Eigenschaften der Bedeutungsstruktur durch entsprechende Eigenschaften der morphologischen Struktur wiedergegeben werden" (Wurzel 1987: 127). Beispielsweise drücken viele Pluralformen das Mehr an Bedeutung durch ein Mehr an morphologischer Struktur aus: *Haus – Häuser*, *Straße – Straßen*, *Hund – Hunde*.

### **Die drei Charakteristika der Sprachzeichen**

Mit der Zeichentheorie des Semiotikers Peirce (1839-1914) lassen sich die hier wesentlichen Gesichtspunkte am Besten beschreiben. Im Rahmen seiner Theorie geht Peirce davon aus, dass jedes Zeichen drei Charakteristika hat (Peirce 1986:188ff). Neben einem symbolischen Anteil [S] hat es einen indexikalischen (oder deiktischen) [IN] und einen ikonischen Anteil [IK]. Die Charakteristika sind in unterschiedlichem Maß in jedem Wort vorhanden.

Zeichen:



Es gibt Wörter mit sehr hohem symbolischen Anteil wie Nomen oder andere benennende Wörter. Das Symbol ist ein verabredetes, konventionelles Zeichen. "Jedes gewöhnliche Wort wie "geben", "Vogel", "Hochzeit" ist ein Beispiel für ein Symbol" (Peirce 1986:199). Dabei entspricht das Symbol nicht dem Objekt, sondern repräsentiert stellvertretend und abstrahierend die Vielfalt aller Objekte dieser Art. Wörter mit überwiegend symbolischem Anteil werden bereits in der Anfangsphase des Spracherwerbs häufig verwendet. Dies darf über die ihnen eigene Komplexität nicht hinweg täuschen. Denn zuerst wird ein Begriff (Sprachzeichen) vom Kind nur als Name für ein bestimmtes Objekt erkannt. Erst in einem weiteren Entwicklungsschritt wird er als Repräsentant für alle Objekte dieser Art begriffen. Dazu muss das Kind fähig sein, von einem bestimmten Objekt abstrahieren zu können, was seinerseits eine Dezentrierung bedeutet (vgl. Zollinger 1995).

Sprachzeichen mit hohem ikonischen Anteil weisen eine große Ähnlichkeit mit den Gegenständen auf, die sie repräsentieren. Typische Vertreter für ikonische Zeichen findet man auf Schildern: eine Schere am Laden bedeutet, dass sich hier eine Schneiderei befindet, eine durchgestrichene Zigarette bedeutet Rauchverbot. In der gesprochenen Sprache gehören Lautmalerei, in der eine Lautfolge für ein Objekt steht, das ähnliche Geräusche macht, zu diesen Zeichen (Peirce 1986:195). Die Tierlaute *mäh*, *muh* und *wau-wau* gehören zu diesen stark ikonischen Zeichen. Auch diese Wörter treten früh im Spracherwerb auf.

Sprachzeichen, die hauptsächlich indexikalisch (zeigend, hinweisend) sind, stellen sich als komplexe und im Spracherwerb spät auftretende Zeichen heraus. Sie haben zwei Funktionen: Zum einen stellen sie die raumzeitlichen Beziehungen zwischen Sprecher und erzähltem Ereignis dar. In der Äußerung *Er hat sie geärgert* weist das Perfekt darauf hin, dass das Ereignis bereits vergangen ist, also vor dem jetzigen Zeitpunkt stattgefunden hat. Damit ist es zeitlich festgelegt. Die weitere Funktion von indexikalischen Sprachzeichen besteht darin, eine Person oder einen Gegenstand, der bereits bekannt ist, eindeutig zu identifizieren: Die Äußerung *Thomas ist selber Schuld, er hat sie geärgert* greift mit Hilfe der Pronomen bekannte Personen/Lebewesen (*Thomas - er, sie*) auf. In der Aussage: *Und dann kam dieses grüne Auto von dort hinten angebraust*, weist das Adverb *dort* auf einen Ort in einiger Distanz zum Sprecher hin. *Dieses* spezifiziert und identifiziert das Auto eindeutig und durch die Wahl des Vergangenheitstempus *kam angebraust* wird angezeigt, dass das Ereignis bereits früher stattfand. Die Relativpronomen, einige Adverbien wie *hier* oder *jetzt*, Personalpronomen oder auch grammatische Elemente wie die Tempusmorpheme sind typische Vertreter dieser Sprachzeichen.

Sprachzeichen, die hauptsächlich einen indexikalischen, also verweisenden und zeigenden Charakter haben, nennt man die Deiktika einer Sprache<sup>9</sup>.

Deiktika haben als Zeigewörter die Funktion, auf Objekte oder Ereignisse hinzuweisen und sie in die Gesprächssituation einzubinden. Denn allein durch das Benennen eines Objekts, kann dieses noch nicht eindeutig identifiziert werden. Wie oben erwähnt, stehen Sprachzeichen mit überwiegend symbolischem Anteil nur repräsentativ für alle Objekte dieser Art. Das Wort *Vogel* an sich ist abstrakt und bezeichnet keinen bestimmten Vogel, sondern repräsentiert alle Vertreter dieser Art. Um einen bestimmten Vogel zu bezeichnen, muss ein indexikalisches oder deiktisches Zeichen hinzugefügt werden, das das abstrakte Sprachzeichen *Vogel* an ein (reales) Objekt und an die Sprechsituation bindet. Ein Artikel, Demonstrativ- oder Personalpronomen kann diese Funktion erfüllen: *der Vogel*, *dieser Vogel* oder *mein Vogel*. Die Deiktika zeigen quasi auf einen speziellen Vogel. Der Vogel wird hierdurch bestimmt (denotiert) und aus der Menge aller Vögel hervorgehoben. Gleichzeitig wird er in die Gesprächssituation eingebunden (vgl. Leiss 1992:7f).

**Merke**

**Symbolischer Anteil hoch:** verabredetes, konventionelles Zeichen, jedes gewöhnliche Wort z. B. Baum, Vogel ...

**Ikonischer Anteil hoch:** Abbildung der Lautstruktur z. B. wau-wau, miau ...

**Indexikalischer Anteil hoch (=Deiktika, "Zeigewörter"):**

1. Funktion: raumzeitliche Beziehung zwischen Sprecher und Ereignis darstellen z. B. er *hat* sie *geärgert*
2. Funktion: eindeutige Identifizierung z. B. ich habe *das* Auto gesehen und kein anderes

Grammatische Morpheme sind Sprachzeichen mit hohem indexikalischen Anteil. Diese Sprachzeichen gelten als besonders schwer zu erfassen, da sie sich je nach Situation verändern. Diese grammatischen Deiktika treten im Spracherwerb spät auf. Sie korrekt zu verwenden, fällt Kindern noch lange Zeit schwer.

---

<sup>9</sup> Die Ausführungen zur Deixis fußen auf der Theorie Diewalds (1991). Ihr Konzept, das insbesondere die Modalität neu interpretiert, verbindet in besonderer Weise die außersprachliche Realität mit sprachlichen Mitteln, weshalb es sich für die vorliegende Arbeit besonders gut eignet.

### 6.3 Der Sprecherstandort

Deiktika erfüllen in der Sprache also die Funktion von Wegweisern, die angeben, wo sich der Sprecher befindet und wo das Ereignis, von dem er berichtet, stattfindet oder stattfand. Ähnlich wie Wegweiser müssen die zeigenden Sprach-elemente an einem bestimmten Ort fixiert sein, damit sie interpretiert werden können. Dieser Ort kann als Nullpunkt eines fiktiven Koordinatenkreuzes beschrieben werden, von dem sich das Zeigfeld der menschlichen Sprache ausbreitet (Bühler 1965:102). Der Nullpunkt fällt dabei mit dem Standort des Sprechers, an den die Sprache immer gebunden ist, zusammen. Der Sprecherstandort ist durch die Deiktika *hier*, *jetzt* und *ich* festgelegt. Nach Bühler wird dieser Ausgangspunkt für alles sprachliche Zeigen als *Origo* des Sprechers bezeichnet.

Sprache		Sprache
z. B. <i>früher</i>	ORIGO	z. B. <i>dort</i>
z. B. <i>hat gemacht</i>	(= <i>hier, jetzt, ich</i> )	z. B. <i>hätte ich ...</i>
Sprache		Sprache

Durch deiktische Ausdrücke wird vom Sprecher ausgehend, sprachlich auf Objekte oder Ereignisse gezeigt. Deiktika sind nach Bühler (1965:79ff) an sinnliche Zeiggesten, wie der Fingergeste in eine Richtung, gebunden. Der Satz: "*Schau mal die da an!*" enthält die Deiktika *die* und *da*. Sie zeigen auf Personen oder Gegenstände (*die*), die sich in einiger Entfernung (*da*) zum Sprecher befinden und lenken damit die Aufmerksamkeit auf sie. Deiktika ermöglichen so, die richtigen Bezüge zwischen sprachlicher Äußerung und außersprachlichem Kontext aufzufinden.

Ein weiteres Beispiel hilft, die Aufgabe der Deiktika zu verstehen: Die schriftliche Nachricht: *komme gleich wieder* beziehen der Schreiber und die Leser auf den Ort, an dem sich das Schreiben befindet (*hier*). Auch den Zeitraum, der mit *gleich* bezeichnet wird, interpretieren beide als einen überschaubar kleinen Bereich, der nicht allzu weit von *jetzt* entfernt liegt. Dass der Schreiber sich selbst meint, kann man im Deutschen dem Verbmorphem /-e/ in *komme* entnehmen. Die gleiche Nachricht auf englisch lässt aber ebensowenig Zweifel darüber aufkommen, wer wiederkommt, obwohl es keinen Hinweis auf die Person gibt: *back in a few minutes*. Obwohl der Schreiber sich selbst oder den Leser meinen könnte, versteht man, dass sich die Nachricht auf den Schreiber bezieht. Denn es entspricht unserer Erwartung, dass derjenige, der die Sprecherrolle innehat, seine Sprachäußerungen grundsätzlich vom eigenen Standort aus kodiert (Die-wald 1991:28). Ausschließlich der Sprecher darf seine Wahrnehmungsperspektive in jede Äußerung einfließen lassen.

Sprecher und Hörer anerkennen diese vorausgesetzten oder *präsupponierten* Sprechereigenschaften. Jede nicht weiter gekennzeichnete Sprachäußerung enthält demnach die unausgesprochene Information, dass *ich* die sprechende Person ist, die eine Mitteilung über ein *faktisch vorhandenes* Ereignis in *unmittelbarer räumlicher und zeitlicher Nähe* macht. Der Standort des Sprechers verankert die Sprachäußerung in dieser Umgebung. Diese implizite Information versteht der Hörer auch automatisch mit, da er ebenfalls davon ausgeht, dass der Sprecher seinen Standpunkt in seinen Bericht einfließen lässt.

### **Der Entstehungsort von Grammatik**

Der Ursprungsort für Grammatik ist darin begründet, den Sprecherstandort im Sprecher selbst zu bestimmen. Denn nur wenn ein Sprecher von einem eigenen Ereignis berichtet, das im Moment in seiner unmittelbaren Umgebung geschieht, stimmen Sprecherstandort und Ereignisort überein. Nur in diesem Fall ist es möglich ohne Morphologie, einem Teilbereich der Grammatik, auszukommen. Die erste handlungsbegleitende Sprache eines Kleinkindes entspricht diesem Muster:

↓ (= ich handle hier, jetzt)

\_\_\_\_\_

julia (= ich) male

Hose *anziehn*

Weichen aber Sprecherstandort und handelnde Person, Ereignisort oder -zeitpunkt voneinander ab, muss diese Abweichung – oft durch grammatische Elemente – gekennzeichnet werden. Dies ist nötig, damit der Hörer die Distanz zwischen Sprecherstandort und Ereignis nachvollziehen kann. Fand ein Ereignis in der Vergangenheit statt, muss der Sprecher diese Abweichung vom *Jetzt* kennzeichnen, indem er ein Vergangenheitstempus verwendet. Spricht er über ein fiktionales Ereignis, muss dies durch einen Konjunktiv wie z. B. *wäre ich ganz reich ...* oder einen lexikalischen Hinweis wie in *stell dir mal vor, ich bin ganz reich ...* markiert werden.

Grammatik hat demnach die Funktion, diese Abweichung des Ereignisorts vom Sprecherstandort anzuzeigen. Der Grammatikerwerb bedeutet für das Kind, diese Verstöße oder Abweichungen gegen die natürlichen Sprechereigenschaften zu verstehen und selbst zu nutzen. Dafür muss es fähig sein, die Distanzierung vom Sprecherstandpunkt, also vom *Hier*, *Jetzt* und *Ich* zu begreifen. Indem sich das Kind kognitiv vom *Hier* löst und sich ein *Nicht-Hier* vorstellen kann, hat es den ersten Schritt der Dezentrierung vollbracht.

## **Dezentrierung als Grundmuster im Grammatikerwerb**

Dem Kind stehen durch seine Entwicklung bereits Möglichkeiten zur Verfügung, diesen Erwerbsschritt zu bewältigen. Denn das Kind kennt den Wechsel zwischen Egozentrierung und Dezentrierung bereits aus seiner Persönlichkeitsentwicklung, wie in Kapitel 6.1 beschrieben. Dort wurde auch schon auf den analogen Verlauf von Persönlichkeitsentwicklung und Sprachentwicklung hingewiesen, der jetzt deutlich wird:

Auch der Grammatikerwerb ist ein Dezentrierungsprozess. Er erfolgt zeitlich versetzt zu der gleichartigen Persönlichkeitsentwicklung des Kindes. Es handelt sich also um parallele Entwicklungsmuster, die das Kind von einem Entwicklungsbereich in einen anderen übertragen kann. Dies erleichtert den Erwerb des komplexen Systems.

## **Dezentrierung und Perspektivenwechsel**

Aus der Distanz zum Sprecherstandort ergibt sich eine erweiterte und damit auch komplexere Möglichkeit für den Sprecher, ein Ereignis zu betrachten. Sie besteht darin, zwischen zwei unterschiedlichen Perspektiven auswählen zu können, die für die weitere Untersuchung wichtig sind:

Das Kind befindet sich während seines ersten Lebensjahres noch ganz im Geschehen (im *Hier*). Es nimmt jede Handlung sozusagen von innen wahr, indem es als handelnde Person agiert. [s.u. 1]

Dieser Zustand ändert sich erst, wenn das Kind beginnt, das Resultat seiner Handlung zu betrachten (s. vorheriger Abschnitt). Genau in diesem Moment distanziert sich das Kind von der Handlung, in die es eben noch mit all seiner Energie eingebunden war und betrachtet die Situation von außen. [2]

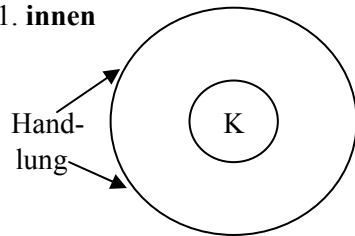
Jetzt ist es fähig, sich räumlich von seinem Handeln loszulösen und sein Werk von außen wahrzunehmen. Vollendet ist dieser Entwicklungsschritt, wenn es dem Kind gelingt, resultatorientiert oder planend zu spielen. Dann tritt das Handlungsergebnis in den Mittelpunkt des Spiels, und die Handlung dient diesem Ziel. [3]

Das Kind kann jetzt willkürlich bestimmen, ob es die Handlung stärker von innen oder aus der Distanz von außen betrachten möchte. [4]

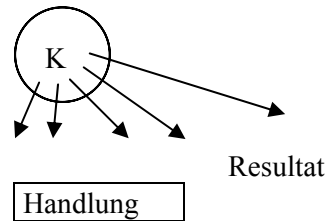
Der Wechsel zwischen dem Innewohnen in einer Situation (*Hier*) und dem Betrachten von außen (*Nicht-Hier*) soll hier mit Leiss (1992:49f) als Perspektivenwechsel zwischen Innen- und Außenperspektive beschrieben werden.



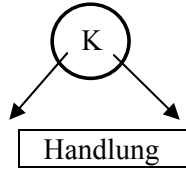
1. **innen**



2. **Blick auf das Resultat**



3. **außen**



4. **Wechsel**

1 + 3 willkürlich im Wechsel  
 innen + außen willkürlich  
 im Wechsel

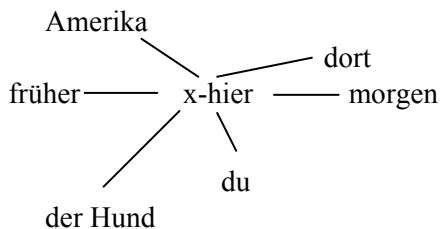
Die Perspektive wechseln zu können, resultiert also aus der Dezentrierung vom Sprecherstandort (*Hier, Jetzt, Ich*) und ist eine notwendige Voraussetzung, um Abweichungen von den natürlichen Sprechereigenschaften erkennen zu können. Werden Abweichungen vom Sprecherstandort erkannt, muss dieses Wissen in Sprachzeichen übersetzt werden. Erst dann verfügt das Kind über die menschliche Fähigkeit, sich sprachlich von der unmittelbaren Umgebung lösen zu können.

Welche Sprachzeichen zeigen uns, dass dem Kind ein Perspektivenwechsel gelingt?

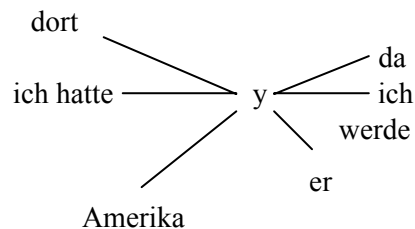
**Der Perspektivenwechsel als Voraussetzung für den Dialog**

Es wurde im vorigen Abschnitt festgestellt, dass jeder Sprecher seine Wahrnehmungsperspektive in eine Sprachäußerung einfließen lässt. Weil also die sprechende Person ihre Perspektive in die Sprache überträgt, muss jedes deiktische Zeichen auf den Standort des Sprechers bezogen werden. Man muss sich kurzzeitig mental in ihn hinein versetzen.

Sprecherstandort Person X



Sprecherstandort Person Y



Personen, die an einem Gespräch teilnehmen, müssen in Gedanken bei jedem Sprecherwechsel den Sprecherstandort, der mit dem neuen Sprecher verbunden ist, ermitteln und sich in die Wahrnehmungsperspektive des Kommunikationspartners hinein versetzen. Denn die Quelle für Sprachzeichen liegt immer im Sprecher. Um einen Dialog führen zu können, muss die eigene Wahrnehmungsperspektive kurzfristig aufgegeben und die des Gesprächspartners übernommen werden. Diese Fähigkeit ist eine Grundvoraussetzung der Kommunikation und wird von kompetenten Sprechern mühelos und selbstverständlich vollzogen (Diewald 1991:29).

Kinder müssen diese Fähigkeit erwerben. Erst die Dezentrierung vom eigenen Sprecherstandort ermöglicht einen Perspektivenwechsel und befähigt sie zu echter Kommunikation. Über die kindlichen Fähigkeiten zum Perspektivenwechsel geben die Deiktika in der Sprache der Kinder Aufschluss. Denn die Deiktika haben – wie oben ausgeführt – die Funktion, Abweichungen vom Sprecherstandort zu kennzeichnen. Werden also Deiktika verwendet, die auf eine zeitliche Distanz verweisen, gelingt den Kindern eine Dezentrierung auf dieser Ebene.

Die Deiktika bieten sich demnach als Indikatoren für den sprachlichen Status von Kindern an. Diese Verbindung soll für die Diagnostik genutzt werden. Die zu den Deiktika gehörenden Sprachzeichen kann man noch genauer charakterisieren:

### **Starke und schwache Deiktika**

Um Wörter in die Gesprächssituation einzubinden, müssen Sprecher und Hörer den "Weg", den die Deiktika anzeigen, nachvollziehen. Der Ausgangsort für diesen mentalen Prozess liegt im Sprecher. Um dessen Standort mental einnehmen zu können, muss sich der Hörer vom eigenen Standort loslösen können.

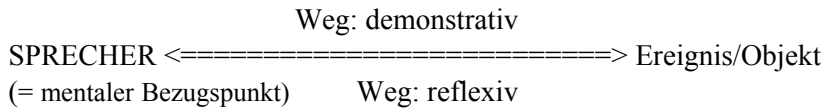
Im Deutschen gibt es zwei unterschiedliche Gruppen von Deiktika, die unterschiedlich komplexe Berechnungen des Zeigevorgangs erfordern (Diewald 1991). Die Gruppen weisen eine unterschiedliche Bindung des Zielobjektes, auf das verwiesen wird, an den Sprecherstandort auf. Die Gruppe, die Diewald als *starke Deiktika* bezeichnet, verfügt über einen *demonstrativen*, vom Sprecherstandort zum Objekt *und* einen *reflexiven* Bezug, vom Objekt zum Sprecherstandort zurück.

Die reflexive Komponente ist ausschlaggebend, um das Objekt in die Gesprächssituation einzubinden. Diese Komponente wohnt allen Deiktika inne, während der demonstrative Bezug nur in dieser Gruppe der *starken Deiktika* wirkt. Zu ihnen gehören die lexikalisierten Deiktika wie *hier*, *morgen*, *du* oder *die*. Ihr demonstrativer Bezug ermöglicht es, diese Deiktika vom Sprecher aus leicht zu

orten. Sie enthalten genaue Anweisungen, in welcher Richtung und Entfernung sich das Objekt, auf das verwiesen wird, vom Sprecherstandort befindet.

*Morgen* ist vom Sprecher aus in der genau festgelegten Entfernung von einem Tag Richtung Zukunft festgelegt. Sprecher und Hörer können diesen Zeitraum vom aktuellen Sprecherstandort aus berechnen. Die *starken Deiktika* gelten als die einfacheren Deiktika. Sie sind direkt mit der Zeigegeste verbunden und treten im kindlichen Spracherwerb sehr früh auf. "*Das da?*" fragt beispielsweise Jan mit gut eineinhalb Jahren und zeigt dabei auf den Gegenstand, dessen Namen er erfahren will.

#### *Starke Deiktika*

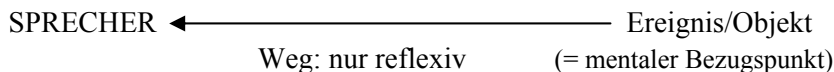


Der reflexive Bezug, den nach Diewald *starke Deiktika* zusätzlich und *schwache Deiktika* ausschließlich aufweisen, ist der komplexere der beiden Bezüge. Die Relation zwischen Sprecher und Ereignis wird jetzt vom Ereignis aus geschildert. Das Zentrum für die Berechnung liegt in diesem Fall also im Ereignis.

Hierdurch ist die einfache Berechnung von Entfernung und Ort des Zielobjektes nicht mehr vom Sprecher aus möglich. Aus den deiktischen Angaben muss der Sprecherstandort erst rekonstruiert werden. Lediglich der "Rückweg" vom Ereignis zum Sprecherstandort ist durch den reflexiven Bezug angegeben und muss mental nachvollzogen werden. Dies gelingt, indem ein gedachtes Berechnungszentrum im Ereignis aufgebaut wird, und von dort aus der Sprecherstandpunkt geortet wird.

Komplexer ist dieser Vorgang, weil der Hörer einen größeren kognitiven Aufwand betreiben muss. Er muss sich mental zu dem Ereignis begeben, um die Rekonstruktion des Sprecherstandortes zu betreiben. Diese Verschiebung des Bezugspunktes an den Ereignisort kommt zu der einfachen Ortung innerhalb des bekannten Systems hinzu:

#### *Schwache Deiktika*



Typische Vertreter der *schwachen Deiktika* mit ausschließlich reflexivem Bezug sind die grammatischen Kategorien wie Tempus, Person, Kasus oder Modus. Wie die *schwachen Deiktika* wirken, soll ein Beispiel eines schwachen deiktischen Ausdrucks verdeutlichen:

*Hanna spielte mit Legosteinen.* Das Ereignis, auf das verwiesen werden soll, ist bekannt. Die Referenz zwischen Ereignis und Sprechvorgang muss noch hergestellt werden. Diese Funktion übernimmt das Tempusmorphem /-te/, das hier den deiktischen Inhalt transportiert. Durch dieses grammatische Zeichen ist der Zeitraum des Ereignisses festgelegt, von dem aus jetzt der "Rückweg" zum Sprecher nachvollzogen werden kann. Vom vergangenen Ereignis aus zeigt das *schwache Deiktikon* Richtung *Jetzt*.

**Merke:**

Bislang wurde erläutert, dass Sprachzeichen aufgrund ihrer Zusammensetzung unterschiedlich schwer zu erwerben sind. Verweisende, indexikalische Zeichen treten im Spracherwerb erst spät auf. Sie zeigen die Relation zwischen Sprache und außersprachlicher Wirklichkeit an.

Die Zeigewörter einer Sprache werden als Deiktika bezeichnet. Durch die Deiktika *hier*, *jetzt* und *ich* wird das Zeigfeld der Sprache an dem Ort fixiert, den der Sprecher einnimmt. Sprachäußerungen, die nicht weiter gekennzeichnet werden, werden auf diesen Sprecherstandort bezogen. Um auch Abweichungen von diesem Standort darstellen zu können, muss die Fähigkeit zur Dezentrierung erworben werden.

In Analogie zur kindlichen Persönlichkeitsentwicklung wird mit der Distanz zum *Hier*, *Jetzt* und *Ich* die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel erworben. Die Distanzierung vom Sprecherstandort ist die für den Spracherwerb wichtigste Funktion von Grammatik. Sie wird dadurch erleichtert, dass sie analog zur Persönlichkeitsentwicklung erfolgt.

Räumliche oder zeitliche Abweichungen zum Sprecherstandort müssen sprachlich markiert werden. Diese Funktion übernehmen die Deiktika einer Sprache. Die *starken Deiktika* sind perzeptiv einfacher zu erfassen, da sie das Auffinden eines Objektes vom Sprecher aus ermöglichen. Bei *schwachen Deiktika*, zu denen die grammatischen Elemente gehören, gestaltet sich dieser Prozess schwieriger: Denn neben dem Loslösen vom *Hier*, *Jetzt* und *Ich* muss auch noch das Verschieben des Berechnungszentrums gelingen, um die richtige Referenz zwischen Objekt bzw. Ereignis und Sprecher zu erkennen.

Deiktika und Grammatik sind dadurch verbunden, dass die grammatischen Elemente zu der Gruppe der *schwachen Deiktika* gehören. Deshalb ist es für alle Kinder relativ schwierig, diese Elemente zu erwerben. Die grammatischen Elemente werden im Deutschen morphologisch realisiert, das heißt, ein Morphem trägt Informationen zu einer Kategorie in sich. Das Morphem /-en/, das an den Wortstamm /Burg/ gehängt wird, transportiert z. B. die Information, dass in der grammatischen Kategorie Numerus der Plural gewählt wurde.

Damit ist erklärt, warum Kinder die *schwachen Deiktika* später erwerben.

Einen Überblick über die Sprachzeichen, die eine Dezentrierung anzeigen, verschafft die Liste *Dezentrierung und Sprache*:

- *Dezentrierung vom Hier ( ab etwa 18 Monaten):*
  - = Frage nach Objekten oder Personen, die in anderen Räumen sind
  - = Verbformen *mach(e/n) – emacht*
- *Dezentrierung von Jetzt (ab etwa 24 Monaten):*
  - = haben-Perfekt (*hab badet; hat gelaufen*)
  - = Temporaladverbien werden geäußert (*ich komm morgen wieder*)
- *Dezentrierung vom Ich (ab etwa 30 Monaten):*
  - = spezifische Gegenstände können ersetzt werden (*das ist halt mein Schwert*)
  - = Wünsche werden geäußert (*ich will ...*)
  - = eine Rolle wird übernommen (*ich bin/wär die Mama*)
  - = Spielplanung wird besprochen (*ich brauch x weil ich n Haus baun will*)

Als nächstes interessiert, welche Sprachstrukturen wann auftreten und wie man den Grammatikerwerb systematisch erfassen kann.

#### **6.4 Markiertheit und Natürlichkeit von grammatischen Strukturen**

Kinder erweitern ihre sprachlichen Fähigkeiten täglich. Zuerst ist es das wachsende Sprachverständnis, das Mütter begeistert, "weil jetzt alles viel einfacher geht". Die ersten kindlichen Äußerungen werden mit Entzücken zur Kenntnis genommen und sorgfältig notiert. Später schmunzeln Erwachsene über eigenartige Vergangenheitsformen, lustige Bedeutungsausweitungen und gestelzte Sprachkonstruktionen. Neben ständig wachsendem Sprachverständnis, Wortschatz und pragmatischen Wissen fällt der Zuwachs an grammatischen Elementen vor allem deshalb auf, weil etliche Strukturen erst einmal auffällig gebildet werden. Diese auffälligen Strukturen treten bei jedem Kind auf und sind in einem bestimmten Entwicklungsalter angemessen. Nach einiger Zeit werden sie durch korrekte, der Zielgrammatik entsprechende Strukturen ersetzt. Die Kinder erwerben manche grammatischen Elemente leichter und beherrschen sie sehr schnell sicher, während es andere Elemente gibt, die alle Kinder schwer lernen. Wie diese Beobachtungen erklärt werden können und es dem Kind letztlich doch gelingt, die vielen unterschiedlichen grammatischen Formen zu erwerben, wird in diesem Kapitel ausführlich behandelt.

## Die Serialisierung der Sprachzeichen

Um einen Gedanken zu äußern, muss er im Gehirn in Sprache "übersetzt", also in Sprachzeichen umgeformt werden. Sprachzeichen können nur in serialer Form, d. h. räumlich und zeitlich nacheinander, realisiert werden. Wahrnehmungen, Erfahrungen oder Ereignisse, die in der Regel simultan aufgenommen werden, müssen in eine lineare Form verpackt werden. Die Verpackung darf nicht zu aufwendig sein, damit der Zuhörer die Äußerung verstehen kann, ohne sein Gehirn zu sehr zu beanspruchen. Auch für den Sprecher darf das Verpacken des Inhalts nicht zu kompliziert sein, um auch bei ihm die kognitive Beanspruchung möglichst gering zu halten (Dotter 1990 b).

Ein Beispiel verdeutlicht diese Forderung und gibt gleichzeitig einen Ausblick auf den Inhalt dieses Kapitels. Ein Satz ist einfacher, wenn die Reihenfolge der Satzglieder der realen zeitlichen Abfolge der dargestellten Ereignisse entspricht: *Der Hund beißt den Mann und läuft weg* versus *Der Hund läuft weg, nachdem er den Mann gebissen hat*.

Wenn auch nicht immer leicht durchschaubar, so gibt es für die grammatische Serialisierung doch Gesetzmäßigkeiten in Morphologie und Syntax, die dem Sprecher die Verschlüsselung eines Gedankens vereinfachen, beim Zuhörer das Verständnis sichern und nicht zuletzt den Erwerb erleichtern.

Diese Gesetzmäßigkeiten beruhen auf dem systematischen Aufbau von Grammatik. Die Systematik liegt darin, dass bestimmte grammatische Formen als Basisformen dienen, aus denen sich übergeordnete Formen erst herausbilden können.

Die **Natürlichkeitstheorie** bietet den am besten passenden Theorierahmen für diesen Ansatz. Denn in dieser Theorie wird die Systematik der Grammatik von der Wahrnehmungsfähigkeit des Menschen abgeleitet. Hierdurch werden die Verbindungen zwischen den beiden Entwicklungsbereichen Wahrnehmung und Sprache noch einmal deutlich.

## Markiertheit und Natürlichkeit im Grammatiksystem

Die für das natürliche Grammatiksystem relevanten linguistischen Modelle – die Markiertheitstheorie und die Natürlichkeitstheorie – stehen in einem engen Zusammenhang. Beide gehen von einem systematischen, hierarchischen Aufbau von Grammatik bzw. der grammatischen Kategorien aus. Dieser Aufbau wird nach Ansicht der Natürlichkeitstheoretiker darin sichtbar, dass bestimmte sprachliche Elemente in natürlichen Sprachen<sup>10</sup> **häufiger verwendet** werden, in

---

<sup>10</sup> Natürliche Sprachen werden im Gegensatz zu nicht natürlichen Sprachen wie der Kunstsprache Esperanto gesehen.

Sprachwandelprozessen<sup>11</sup> **häufiger entstehen**, im Kindspracherwerb **früher auftreten** und bei Aphasien (Sprachstörung bei Hirnschädigung) **weniger stark in Mitleidenschaft** gezogen werden (Mayerthaler 1981:2). Diese Elemente scheinen **einfacher** zu sein als andere, die **komplexer** erscheinen.

### **Einblick in die Markiertheitstheorie**

Das Konzept, Sprachstrukturen als unterschiedlich komplex zu betrachten, fußt auf Erkenntnissen aus der Markiertheitstheorie, mit deren Vokabular seit den dreißiger Jahren die Phonologie beschrieben wird. Diese Entwicklung stelle ich zur Verdeutlichung der dahinter stehenden Idee kurz dar. Der Prager Strukturalist Trubetzkoy (1958) beschreibt das phonologische System der Sprache durch Merkmalsoppositionen. Die ähnlich klingenden Laute einer binären (zweigliedrigen) Opposition unterscheiden sich dadurch, dass ein Laut ein bestimmtes Merkmal wie [stimmhaft] trägt, über das der Oppositionslaut nicht verfügen muss. Das eine Glied dieser Opposition gilt als merkmaltugend, nämlich [+stimmhaft], das andere als merkmaltlos [-stimmhaft] oder [stimmlos].

Dieser Merkmalsbegriff wurde von Jakobson (1982) übernommen. Ihm fiel zudem auf, dass die beiden Glieder einer Opposition nicht gleich gewichtet sind, sondern dass ein Komplexitätsgefälle existiert. Das Glied einer Opposition, das ein spezifisches Merkmal trägt, wird von ihm als komplexes Glied beschrieben, eben weil es den zusätzlichen Inhalt des Merkmals trägt: [n] [+ nasal, + alveolar]. Das Oppositionsglied mit weniger spezifischen Merkmalen wird als einfacheres Glied charakterisiert: [m] [+ nasal]. Diesem Komplexitätsgefälle weist Jakobson unterschiedliche Markiertheitswerte zu: Das einfache Glied gilt als *unmarkiert*, das komplexe als *markiert*.

Systematischen Charakter erhält die Beschreibung dadurch, dass Jakobson das unmarkierte, einfache Glied als *Basisglied* bezeichnet, aus dem sich das komplexe Glied erst herausbilden kann. Beispielsweise gilt das Singularglied, *Auto* oder *Burg*, der Numeruskategorie als unmarkiert (Nullendung), das Pluralglied als markiert (morphologische Markierung z. B. *Auto/-s/* oder *Burg/-en/*). Voraussetzung für den Erwerb eines komplexen Oppositionsgliedes ist der Erwerb des einfachen, unmarkierten Gliedes. Daraus ergibt sich eine *hierarchische Stufung*.

Im Bereich der Phonologie postuliert Jakobson (1982) also den früheren Erwerb des Phonems /m/ im Vergleich zum /n/. Das /m/ wird von ihm als Basislaut beschrieben, der sich durch maximale Vokaltraktöffnung /a/ versus maximalem labialen Verschluss /m/ oder /p/ beschreiben lässt. Das /n/ kann vom Baby erst

---

<sup>11</sup> Jede Sprache verändert sich ständig.

in einer später auftretenden Entwicklungsstufe, die auf das /m/ aufbaut, gebildet werden. Hierbei muss es mit der Zunge eine zusätzliche Bewegung zum Alveolardamm ausführen und den Mund öffnen. Das Markiertheitsystem wurde von Jakobson (1971) andeutungsweise auf die grammatischen Kategorien übertragen. Auch im Rahmen anderer Sprachtheorien setzt sich diese Beschreibungsweise durch (z. B. Chomsky 1980).

### **Die Entwicklung der Natürlichkeitstheorie**

Vertreter der Natürlichkeitstheorie griffen seit Ende der sechziger Jahre Erkenntnisse aus der Markiertheitsstheorie auf (vgl. Dressler/Mayerthaler et al. 1987, Dotter 1990 a+b, Wurzel 1992, für einen Überblick: Wurzel 1994). Markiertheit und Natürlichkeit stehen in einem *umgekehrt proportionalen Verhältnis* zueinander. Eine markierte Struktur entspricht einer weniger natürlichen, eine unmarkierte ist eine natürliche Struktur.

Als neues Element fließen in die Natürlichkeitstheorie die Wahrnehmungs- und kognitiven Verarbeitungsfähigkeiten des Menschen ein. Eine perzeptiv leicht aufzunehmende Sprachstruktur ist natürlicher als eine, die perzeptiv schwerer zu verarbeiten ist.

So sind die Vokale /a/, /i/ und /u/ perzeptiv leichter voneinander zu unterscheiden als die Vokale /i/ und /e/, da deren Kontrast geringer ist. Die "letztlich 'lapidare' Einfachheit der Natürlichkeitstheorie" besteht laut Mayerthaler (1981:62) darin, dass prototypische Sprecherkategorien dann perzeptiv 'leicht' sind, wenn sie gut verpackt sind, also eine gut wahrnehmbare Form haben. Die Natürlichkeitstheorie kann damit als Theorie der Perzeption morphologischer und syntaktischer Strukturen gedeutet werden. Markiertheit ist Perzeptionskomplexität, Natürlichkeit beruht auf einfacher Perzeption.

Zur Grammatik gehören Morphologie und Syntax. Morpheme kennzeichnen die grammatikalischen Veränderungen an den Wörtern, während sich Syntax auf Sätze oder Texte bezieht. In den nächsten Abschnitten wird der Aufbau der morphologischen Sprachstrukturen behandelt<sup>12</sup>. Der Aufbau der syntaktischen Strukturen schließt die theoretischen Überlegungen ab.

---

<sup>12</sup> Die systematischen Zusammenhänge innerhalb des Morphologischen Systems sind besser erforscht als die der Syntax. Deshalb lassen sie sich leichter darstellen. Die Systematik wird deutlich und kann auf die syntaktischen Strukturen übertragen werden.



## Morphologisches System und Sprecherstandort

Wie oben ausgeführt, werden Komplexitätsgefälle auch innerhalb der grammatischen Kategorien beobachtet: Es gibt Basisglieder und auf sie aufbauende, komplexere Glieder. Die Zuordnung zu den beiden Gliedern ergibt sich aus der Entfernung, die ein Sprachelement zum Sprecherstandort hat (Leiss 1992). Liegt es im Sprecherstandort selbst (hier, jetzt, ich), bedarf es, wie bereits erläutert, keiner morphologischen Markierung. Eine Abweichung vom *Hier*, *Jetzt* und *Ich* muss demgegenüber in der Sprache markiert werden.

Die lokale Verankerung (*Hier - Nicht-Hier*) übernimmt die grammatische Kategorie *Aspekt* in der Sprache. Die temporale Verankerung wird durch die Kategorie *Tempus* übernommen, und die Kategorie *Modus* übernimmt die Verankerung in der Realität (*Ich*). Innerhalb dieser grammatischen Kategorien stehen sich damit die folgenden beiden Glieder als binäre Oppositionen gegenüber:

*Hier* versus *Nicht-Hier*,  
*Jetzt* versus *Nicht-Jetzt* und  
*Ich* versus *Nicht-Ich*.

Auch zu weiteren grammatischen Kategorien wurden Natürlichkeitshierarchien aufgestellt, die in Anlehnung an Mayerthaler & Fliedl (1993) in der Tabelle I.1 zusammengestellt wurden:

Grammatische Kategorie	natürliches Oppositionsglied = Basisglied	weniger natürliches Oppositionsglied = komplexes Glied		
Aspekt	andauernde Handlung: <i>hier</i> Verbstamm/Infinitiv-ähnliche Form	abgeschlossene Handlung: <i>nicht-hier</i> Partizip-Perfekt-ähnliche Form		
Tempus	Präsens: <i>jetzt</i>	<i>nicht-jetzt</i> : Perfekt	andere Tempora	
Genus verbi	Aktiv	Passiv		
Modus	Indikativ: <i>real (ich)</i>	Konjunktiv: <i>nicht-real</i>		
Person	1. Person	3. Person	2. Person	
Numerus	Singular	Plural		
Kasus	Nominativ	Akkusativ	Dativ	Genitiv
Genus <sup>13</sup>	? (maskulin + feminin)	(neutrum)		

**Tab. I.1** Der hierarchische Aufbau der morphologischen Kategorien

<sup>13</sup> Die Zuweisung von Genus zum jeweiligen Wort kann nur noch historisch nachvollzogen werden und folgt nur noch in einigen Fällen (z.B. -keit, -heit, -ung-Wörter sind immer feminin) grammatischen Regularitäten. Es gibt aber lautliche Hinweise, die eine Zuweisung erleichtern (Szagun 2006: 17f)

## Grammatische Hierarchie und Spracherwerb

Die Natürlichkeitsverhältnisse hängen mit dem Spracherwerb direkt zusammen. Wie oben erwähnt, sollen die natürlichen Basisglieder einer grammatischen Kategorie früher erworben werden als die komplexeren, die eine Abweichung vom Sprecherstandort kennzeichnen. Für diese Annahme spricht die Übereinstimmung mit der Wahrnehmungs- und Persönlichkeitsentwicklung des Kindes. Alle Bereiche lassen sich jetzt verbinden. Sie entwickeln sich analog zueinander.

In der Persönlichkeitsentwicklung wechselt das Kind zwischen Egozentrismus und Dezentrierung. Das Kind differenziert seine Wahrnehmung von groben Kontrasten zu immer feineren. In die Grammatikentwicklung fließen beide Eigenschaften ein: Das Kind dezentriert sich von seiner unmittelbaren Umgebung und ist in der Lage, sprachliche Feinheiten, die diese Distanz ausdrücken, zu erkennen. Mit der Vereinigung der Entwicklungsbereiche gelingt dem Kind der Schritt, die einzigartig menschliche Sprachfähigkeit zu erlangen, sich sprachlich vom *Hier*, *Jetzt* und dem *Ich* loszulösen.

Persönlichkeitsentwicklung	Wahrnehmung	Grammatikentwicklung
Wechsel zwischen Egozentrismus und Dezentrierung	von Grob zu Fein	- Loslösen von der unmittelbaren Umgebung ⇒ Grammatik wird wichtig - differenzierte Wahrnehmung ermöglicht sprachliche Differenzierung

Das faszinierende Zusammenspiel der relevanten Entwicklungsstränge zeigt sich, wenn man das sprachliche Angebot und die Wahrnehmungsfähigkeiten des Kindes noch einmal beobachtet:

## Fokussierung und Grammatikerwerb

Wir wissen bereits, dass die menschliche Wahrnehmung durch die unterschiedliche Verarbeitung von Reizen im Hinter- und Vordergrund beeinflusst und vorangetrieben wird (Karpf 1990). Dieses Konzept wirkt auch im Grammatikerwerb.

Zuerst tritt der Wortinhalt oder auch die Bedeutung eines Begriffs als Figur in den Vordergrund der Aufmerksamkeit. Die Bedeutung ist für das Kind am wichtigsten und entspricht dem lexikalischen Anteil eines Wortes. Ist die Bedeutung ausreichend bekannt, kann die Aufmerksamkeit auf weitere Elemente eines Begriffs gelenkt werden. Die Form reizt das Kind jetzt stärker, weil es Unterschiede zwischen verschiedenen Verbformen, in der Syntax oder bei den Nomen wahrnimmt.

In dieser Entwicklungsphase werden dem Kind neue Wörter meist handlungsbegleitend, d.h. Verben im Präsens und Gegenstände in Nominativ oder Akkusativ, angeboten, wie die Untersuchungen von Bruner (1987) und Zollinger (1995) zeigen. Das Kind lernt, diese Gegenstände und Handlungen aus seiner unmittelbaren Umgebung zu benennen. Das Kind erwirbt auf diese Art die einfacheren grammatischen Grundformen der Sprache.

Wenn das Kind die Grund- oder Basisformen beherrscht, treten diese in den Hintergrund seiner Aufmerksamkeit und es kann seine Aufmerksamkeit auf kleine formale Unterschiede zwischen den Wortarten und ihren grammatischen Formen richten. Es wendet sich damit den komplexeren Strukturen zu. Komplexere Strukturen sind die weniger natürlichen oder markierten Glieder einer grammatischen Kategorie. Diese sind jetzt für das Kind interessanter. Haben Kinder solche Sprachstrukturen erkannt, probieren sie diese aus und üben sie dabei. So beschreiben sie eine Handlung immer prägnanter. Stellen wir uns z. B. einen Hasen vor, der gerade ein Schälchen Wasser getrunken hat. Ein Kind äußert dazu zuerst: „Wasser tinke(n)“, dann: „Hase Wasser etinkt“, und zuletzt ganz korrekt „der Hase hat Wasser getrunken“. Jede Äußerung ist hierbei komplexer als die vorhergehende.

Der Erwerb unterschiedlicher grammatischer Formen verläuft nur dann auf diese Art, wenn das Kind den formalen Hinweisen auch eine Funktion zuordnen kann. Denn die neue Form allein reicht als Motiv nicht aus, um das kindliche Interesse zu erhalten. Eine Form weckt nur anhaltendes Interesse, wenn sie auch eine neue Wirkung hat. Die Wirkung und Funktion von Grammatik wird deshalb im nächsten Abschnitt mit den formalen Strukturen des Grammatiksystems verbunden.

### **Das Zusammenführen von Form und Funktion**

Um die Distanz zum *Hier*, *Jetzt* und *Ich* sprachlich auszudrücken, gibt es etliche lexikalisierte Wörter z. B. *morgen* oder *dort*. Daneben haben grammatische Morpheme die Funktion, diese Distanz deutlich zu markieren (z. B. *macht* √ *machte*/*habe gemacht*). Das Kind wird, weil es Sprachlaute jetzt schon gut differenzieren und fokussieren kann auf diese Morpheme aufmerksam.

Das frühe Sprachangebot bezog sich ebenso wie die Aufmerksamkeit des Kindes auf die Gegenwart und die unmittelbare Umgebung. Die grammatischen Grundformen wurden besonders häufig verwendet. Eine Ausweitung des Sprachangebots tritt zu dem Zeitpunkt ein, ab dem das Kind beginnt, sich für abgeschlossene Handlungen und Vergangenes zu interessieren. Den Unterschied zwischen einer andauernden und einer abgeschlossenen Handlung kann ein Kind erst erkennen, wenn eine Dezentrierung von der unmittelbaren Umgebung möglich ist. Die grammatisch unmarkierte Verbform reicht für die Cha-

rakterisierung dieses Unterschiedes nicht mehr aus. Das Bedürfnis, diesen Unterschied auszudrücken, weckt das Interesse an einer neuen formalen Struktur. Diese sucht und findet das Kind im morphologischen System der Verben.

Jetzt stehen noch zwei Fragen im Raum: Warum erwerben Kinder bestimmte grammatische Kategorien früher als andere und welche Systematik gibt es im syntaktischen Bereich?

Beschäftigen wir uns zuerst mit der ersten Frage: Wie kommt es, dass Kinder manche grammatischen Kategorien früher erwerben – wie erste Pluralformen oder das Personenparadigma – und andere – wie Modus oder Kasus – erst später? Neben dem Komplexitätsgefälle der Glieder innerhalb einer grammatischen Kategorie weist dies auf eine *weitere hierarchische Relation in der Grammatik* hin. Die grammatischen Kategorien scheinen untereinander in einer Form organisiert, die sich im frühen Erwerb der einfacheren Kategorien und dem späteren Erwerb von komplexeren Kategorien widerspiegelt.

### **Kategorienübergreifendes Beschreibungssystem**

Erkenntnisse aus Natürlichkeits- und Markiertheitstheorie hat Leiss (1992) weiterentwickelt und zu einem kategorienübergreifenden Grammatiksystem ausgebaut, das hier kurz referiert werden soll. Die Verbalkategorien Aspekt, Tempus, Genus verbi und Modus gehen, so ihre zentrale Aussage, in einer unumkehrbaren Reihenfolge auseinander hervor. Dabei liegt die gemeinsame Bedeutung der vier Kategorien in einer fortschreitenden Distanz zum Sprecherstandort (Leiss 1994).

Die Kategorie Aspekt gilt als Basiskategorie und ermöglicht dem Sprecher die Wahl zwischen zwei Perspektiven, die der Sprecher beim Erzählen eines Ereignisses einnehmen kann. Folgendes Bild vermittelt hiervon eine Vorstellung:

Berichtet jemand von einem Haus, indem er die Innenräume abschreitet, nimmt er eine *Innenperspektive* ein. Schildert er das gleiche Haus von außen, nimmt er eine *Außenperspektive* ein. Das räumliche Konzept erfährt eine Variation. Die Innenperspektive entspricht im Verbalbereich der natürlichen Sprechereigenschaften: *hier, direkt im Raum des Sprechers* befinden sich Sprecher und Ereignis. Eine Innenperspektive ist im Handeln immanent vorhanden. Das Verb, das die Handlung bezeichnet, wird sozusagen von der Handlung umgeben.

Im Unterschied zur deutschen Sprache wird die Aspektkategorie in etlichen Sprachen wie z. B. Russisch, Spanisch oder Englisch morphologisch realisiert. Dort gibt es zwei unterschiedliche Verbformen dafür, eine Handlung einmal als andauernd und einmal als abgeschlossen zu beschreiben. Ein Beispiel aus der russischen Sprache soll dies verdeutlichen:

Das Verb *pet* wird mit *singen* übersetzt. *Spet* muss mit *die Beendigung des Singens* übersetzt werden (Jakobson 1971). Der Fokus wird damit einmal auf den Vorgang, das andere Mal auf das Ende der Handlung gerichtet.

Beim Vorgang beschreibt man die Handlung aus der Innenperspektive, also aus der in die Handlung involvierten Perspektive. Die Außenperspektive, die hierzu in Opposition steht, kann nur eingenommen werden, wenn man aus der Innenperspektive austritt, sich von ihr dezentriert. Die Handlung umgibt die sprechende Person nicht mehr, sondern wird aus der Distanz als abgeschlossener Vorgang und als Ganzes betrachtet. Diese Abgeschlossenheit und Ganzheit kann man nur aus der Distanz betrachten; der Sprecher muss sich dafür räumlich von der Handlung entfernen.

Nimmt der Sprecher eine Außenperspektive ein, indem er sich distanziert, verstößt er gegen die natürliche Sprechereigenschaft (*hier, jetzt, ich*). Daraus ergibt sich, dass das außenperspektivische Kategorieglied im Bereich der deutschen Verben weniger natürlich ist. Für den Bereich der deutschen Verbalmorphologie wird die Innenperspektive als Basisglied der Kategorie *Aspekt* betrachtet. Mit der Aspektkategorie steht demnach sprachlich ein Mittel zur Verfügung, einen Wechsel zwischen Innen- und Außenperspektive vollziehen zu können.

### **A) Erste Aspektformen im Spracherwerb**

Kinder können beide Perspektiven schon sehr früh ausdrücken (Stephany 1985 für das Griechische, Terzan-Kopecky 1997 für das Slowenische, in Szagun 1996 Überblick für mehrere Studien im Englischen).

Im Deutschen wird die Kategorie *Aspekt*, die den Perspektivenwechsel ausdrückt, eigentlich nicht realisiert. Nur in einer kurzen Phase der Sprachentwicklung kann m. E. eine formale Kennzeichnung dieser Kategorie beobachtet werden. Tracy (1991, vgl. auch Szagun 1996:30f) berichtet über den Spracherwerb eines Mädchens mit Namen Julia. Es hat eine unauffällige Sprachentwicklung.

Julia verwendet mit eineinhalb Jahren für die Bezeichnung von Verben eine sogenannte Default-Form, die morphologisch völlig unmarkiert ist: *mal-(e)*, *trink-(e)*. Im Alter von ein dreiviertel Jahren tritt eine weitere Verbform hinzu. Sie wird für Bezeichnungen von Handlungsergebnissen und abgeschlossenen Handlungen verwendet, die jetzt die Aufmerksamkeit des Mädchens fesseln: *Mama (e)-malt*, *Dino (e)-trinkt*.

Julia drückt den unterschiedlichen Charakter der Handlung durch unterschiedliche Verbformen aus. Der unterschiedliche Charakter besteht in der durativen – innenperspektivischen – versus der abgeschlossenen – außenperspektivischen – Handlung. Die außenperspektivische, auch als Partizip II-ähnliche Form be-

zeichnete Aspektform geht schon bald im Perfekt der Vergangenheitsform auf, die inhaltlich ebenfalls das Element "Abgeschlossenheit" trägt.

### **B) Perspektivenwechsel in den Kategorien Tempus und Modus**

In der Kategorie *Tempus* wird das gleiche Distanzkonzept auf den temporalen Bereich übertragen. Dadurch enthält diese Kategorie sowohl die räumlichen Merkmale der Aspektkategorie als auch eine zusätzliche temporale Deutung. Die Tempuskategorie ist dadurch *komplexer* als die Aspektkategorie. Die Präsensform drückt die Übereinstimmung zwischen Sprechzeit und Ereigniszeit aus. Durch eine Vergangenheits- oder Zukunftsform wird eine Abweichung vom *Jetzt* markiert.

Eine fortgeschrittene Dezentrierungsfähigkeit braucht man auch, um zu erkennen, ob eine Handlung passiv oder aktiv durchgeführt wird. Erst wenn man nicht mehr immer nur sich selbst im Zentrum der Handlung sieht, sondern auch ein Objekt im Zentrum stehen kann, sind Passivbildungen möglich.

Analog verhält es sich auch mit der Kategorie *Modus*. Als natürliches Basisglied gilt der Indikativ (*real*), dem mit dem Konjunktiv (*irreal*) das komplexere Pendant gegenüber steht. Letzterer muss gewählt werden, wenn man über Wünsche und Vorstellungen spricht oder unsicher ist, ob eine Aussage wahr ist. Hierfür ist es nötig, eine vom Hier und Jetzt unabhängige mentale Instanz zu haben. Sie kann erst wirken, wenn man sich kognitiv von der eigenen Person lösen kann. Dies ist die reifste Stufe der Dezentrierung.

### **C) Dezentrierung als Basis für die grammatischen Verbalkategorien**

Die Dezentrierung vom Sprecherstandpunkt findet demnach auf verschiedenen Ebenen statt. Die Funktion von Aspekt lässt sich als Wahlmöglichkeit zwischen Innen- und Außenperspektive beschreiben und ermöglicht dadurch ein sprachliches Lösen vom *Hier*. Auf die Kategorie Aspekt baut zuerst die Kategorie Tempus (Lösen vom *Jetzt*) und auf diese die Kategorie Genus verbi (Lösen von sich im Handlungszentrum) und zuletzt Modus (Lösen von der *Realität*). Dabei ist jede folgende Kategorie komplexer und abstrakter als die vorausgehende (Leiss 1992, Smith 1991). Die Reihenfolge des Aufbaus ist unumkehrbar festgelegt. Die grammatischen Kategorien sind demnach systematisch hierarchisch aufgebaut.

Dies ist für den Grammatikerwerb relevant, weil die Erwerbsreihenfolge der grammatischen Kategorien dem Komplexitätsgrad der grammatischen Kategorie entsprechen sollte, also vom Einfachen zum Komplexen fortschreitet.

ASPEKT => TEMPUS => GENUS VERBI => MODUS  
(Basis) (komplexer) (komplexer) (komplexer)

Einige Beispiele verdeutlichen den systematischen Grammatikaufbau.

In einer Untersuchung zum Morphemerwerb im Neugriechischen fand Stephany (1985) heraus, dass die Kinder sehr früh Aspektformen benutzten. Es dauert einige Zeit, bis die Kinder die grammatische Kategorie Aspekt völlig fehlerfrei verwenden. Bereits während der Generalisierungsphase für die Aspektformen treten erste Tempusformen in der kindlichen Sprache auf.

Terzan-Kopecky (1997) hat in einer Studie den Morphemerwerb von zwei slowenisch sprechenden Kindern untersucht. Aspektformen treten vor Tempusformen im Futur auf. Hierauf folgen Vergangenheitsformen im kindlichen Spracherwerb; deutlich später wird Modus am Verb markiert.

Die Erwerbsreihenfolge von Verbmorphemen ist im Englischen mehrfach untersucht worden (Szagun 1996:27 für einen Überblick). Auch diese Forschungen stützen die Erwerbsreihung Aspekt vor Tempus vor Modus.<sup>14</sup>

Die Erwerbsreihenfolge der grammatischen Elemente erklärt sich demnach

1. aus der Zuordnung zu Basisglied oder komplexem Glied
2. aus der Zuordnung zu einer Basis- oder komplexeren grammatischen Kategorie.

#### **Merke**

Die Morphologie des Grammatiksystems ist hierarchisch aufgebaut. Ihr Aufbau lässt sich von den menschlichen Wahrnehmungseigenschaften ableiten. Der Schlüssel zum Aufbau liegt in der Fähigkeit, sich vom Sprecherstandort dezentrieren zu können. Je weiter ich mich sprachlich vom Sprecherstandort entferne, desto komplexer ist die grammatische Struktur, mit der ich dies ausdrücke.

Kinder erwerben die natürlichen Basisglieder einer grammatischen Kategorie zuerst. Darauf bauen die komplexeren Glieder auf.

Es gibt außerdem grammatische Kategorien, die an sich komplexer und damit schwieriger sind, als andere. Auch hier müssen Kinder erst die Basiskategorien erwerben, um die komplexeren begreifen zu können.

---

<sup>14</sup> Weitere Belege hierfür finden sich in Sprachwandelprozessen (Bybee 1985, Leiss 1992), in der Zweitspracherwerbsforschung zu Türkisch und Deutsch (Stutterheim 1986) und in der Aphasieforschung (Seewald 1998).

Der Aufbau des morphologischen Bereiches des Grammatiksystems ist damit ausführlich dargestellt. Jetzt wenden wir uns den syntaktischen Gesetzmäßigkeiten zu.

### **Der Aufbau der syntaktischen Strukturen**

Dreh- und Angelpunkt der deutschen Sprache ist im Bereich der Syntax die Verbzweitstellungsregel (V2). *Das Meer ist im April noch recht kalt zum Baden. – Im April ist das Meer noch recht kalt zum Baden. - Zum Baden ist das Meer im April noch recht kalt...* Einzig die Frage *Ist das Meer im April zum Baden noch recht kalt?* weicht von dieser Regel ab. Hierdurch wird die Aufmerksamkeit des Zuhörers in besonderem Maße auf sie gerichtet, was uns später noch beschäftigen wird. Für Aussagesätze gilt: Kinder rücken das Verb etwa im Alter um 36 Monate aus der Endposition (unmarkierte, vermutlich auf Universalgrammatikebene angelegte Position) auf die zweite Stelle im Satz. Zeitgleich flektieren sie das Prädikat nun regelrecht.

Wie entwickelt das Kind dieses Muster und gibt es sprachimmanente Hilfen durch das grammatische System? Blicken wir hierzu noch einmal auf die Entwicklungsschritte, die ein Kind meistert.

Im Alter zwischen einem und eineinhalb Jahren nimmt die Anzahl der Wörter und das Wortverständnis eines Kindes schnell zu. Darin wird die Bedeutung eines Wortes zu einer Einwortäußerung ausgeweitet. Jetzt bezieht sich ein Wort nicht mehr nur auf ein Objekt, sondern repräsentiert zugleich sein Verhältnis zum Kind oder zur Umwelt. Die Äußerung *Teddy* beinhaltet jetzt beispielsweise, dass der Teddy geholt werden soll, er dem Kind gehört oder er etwas essen soll. Diese Äußerungen werden vom Erwachsenen relativ problemlos verstanden, weil er die fehlenden Informationen aus dem direkten Umfeld des Kindes erschließen kann. Er geht natürlicherweise davon aus, dass das Kind sich noch nicht dezentrieren kann. Ein Kind nimmt von Beginn seiner aktiven Sprachentwicklung an die Sprecherposition und die damit implizierten Sprechereigenschaften selbstverständlich ein. Alles, was es sagt, beinhaltet seine Wahrnehmungsperspektive. Und genau so interpretiert man die Äußerungen des Kindes.

Der nächste wichtige Erwerbsschritt besteht darin, die Relationen zwischen Umwelt und Objekt durch zwei und mehr Wörter auszudrücken. Die Wörter können bereits aus den Wortklassen der Nomen, Verben, Adverbien, Präpositionen oder Adjektive stammen und diesen eindeutig zugeordnet werden (Dotter 1988:3).



Vom Stadium der Zweiwortäußerungen an werden erstmals syntaktische oder Serialisierungsprinzipien angewandt, von denen ich drei nennen will.

### A) Serialisierungsprinzipien

Das **Salienzprinzip**: Kinder bauen ihre Zweiwortsätze so auf, dass die Wortreihenfolge im Satz ihre Wahrnehmungsperspektive widerspiegelt. Wichtiges (Salientes) nennt das Kind zuerst. Auf die Kognition bezogen ist salient, was Aufmerksamkeit steuert, erregt oder bündelt (Dotter 1990a:140). Grundsätzlich gilt, dass Wichtigeres vor weniger Wichtigem kodiert wird. Dabei muss man berücksichtigen, dass Salienzen in unterschiedlichen Sprachen unterschiedlich bewertet sein können.

Für die weitere Entwicklung in der Syntax ist jetzt besonders wichtig, dass das Kind seinerseits auf Sprachelemente, die in salienter Position stehen, achtet. Das Verstehen von Fragepronomen eröffnet dem Kind den Blick für die Verbzweitstellungsregel. Fragepronomen stehen in Erst- - also wichtiger- Position. Damit wird die Aufmerksamkeit des Kindes auf das sogenannte Vorfeld (alles, was vor dem Verb steht) des Satzes gelenkt. Die Entdeckung des Vorfeldes ermöglicht erst das sinnvolle Auffüllen der Zweitposition durch das Verb. Damit ist die Grundlage für die wichtigste Syntaxregel im Deutschen gelegt.

Durch eigenes *Fragen* erweitert das Kind seinen Wortschatz beträchtlich und kann das Verhältnis zwischen Objekten sprachlich bald genauer darstellen. Es erwirbt nebenbei ein neues syntaktisches Muster, das seinerseits dem Salienzprinzip entspricht. Das Interrogativpronomen steht im Satz an erster Stelle.

Ein weiteres Prinzip, das sich auf die Ordnung der Wörter auswirkt, ist das **Ikonizitätsprinzip** (Abbildungsprinzip) (vgl. Wurzel 1994). Ikonische Zeichen wie beispielsweise Straßenschilder, die einen Fahrradweg durch ein stilisiertes Fahrrad darstellen, beruhen auf der Ähnlichkeit des Zeichens mit dem realen Gegenstand. Auch Sprache nutzt Ähnlichkeiten zwischen Realität und Sprachzeichen: Die reale zeitliche Reihenfolge eines Ereignisses spiegelt sich in der Wortreihenfolge eines Satzes wider.

Ein Beispiel verdeutlicht diese perzeptive und syntaktische Einfachheit: *Sie wusch das Auto und fuhr es in die Garage* entspricht der realen zeitlichen Abfolge und damit auch der Wahrnehmung des Sprechers. *Nachdem sie das Auto gewaschen hat, fuhr sie es in die Garage* ändert diese Reihung. Das Mehr an kognitivem Aufwand entspricht dem Mehr an syntaktischen Elementen (Nebensatzkonstruktion, Konjunktion).

Das ikonische Prinzip erleichtert dem Kind das Formulieren einer Aussage, da es "nur" die realen Gegebenheiten in Sprache zu übertragen braucht. Der Be-

zugsperson ermöglicht es, eine kindliche Äußerung zu verstehen, auch wenn über das genaue Verhältnis zwischen den Objekten keine explizite Aussage gemacht wurde wie z. B. bei "Mama Teddy" oder "Tür zu".

Neben Ikonizität und Salienz wirkt sich die **Informationssicherung** auf die Serialisierung der Sprachzeichen aus. Die Informationssicherung gehört zur Pragmatik, in der der Sprachgebrauch untersucht wird. Der Hörer muss die sprachliche Äußerung gut dekodieren können, d.h. sie sollte möglichst eindeutig, einfach und schnell zu verarbeiten sein. Die einfache Perzeption einer Äußerung wird durch einen gleichmäßigen Informationsfluss gefördert. Stehen zu viele relevante Informationen am Anfang der Äußerung, ist die Verarbeitung schwieriger, da man noch nicht einschätzen kann, worauf die Information hinausläuft.

Dieses Konzept spiegelt die *Thema-Kommentar Abfolge* wider: *Der Hund bellt. Und beißen tut er auch.* Zuerst wird ein Thema eingeführt *der Hund* und später wird es als bekannt vorausgesetzt und aufgegriffen: *er*. Zu dem Prinzip des gleichmäßigen Informationsflusses kann die Regel "das Wichtigste zuerst" in Widerspruch stehen: *Der Hund beißt den Briefträger* versus *den Briefträger beißt der Hund* (Topikalisierung). Die Konkurrenz zwischen den Prinzipien erklärt, warum es Kindern schwerfällt, Informationen gleichmäßig zu verteilen.

Informationen werden durch zwei weitere Prinzipien, die *Redundanz* der Sprache (Mehrfachnennung von Informationen) und eine *ökonomische Sprachweise*, gesichert.

*Redundanz* tritt u.a. in der Kasusmorphologie auf: *Ich gebe den Kälbern zu fressen.* Sowohl der Artikel *den* als das Objekt *Kälbern* weisen auf den Dativ hin. Der Hinweis ist also doppelt vorhanden. Wäre er nur einfach belegt, besteht die Gefahr, dass der Hörer diese Information verpasst und die Aussage nicht so leicht verstehen kann. Die Prinzipien der Redundanz und der ökonomischen Sprachweise konkurrieren allerdings miteinander. Zuviel Redundanz erschwert das Auffinden des Aussagekerns, zuviel *Ökonomie* erfordert komplexe Verarbeitungsstrategien.

So sind Partizipialkonstruktionen wie *das auf der Leiter stehende Kind erwiderte kauend*: ... schwerer nachzuvollziehen als deutlich nacheinander angebotene Informationen: *das Kind stand auf der Leiter, kaute und erwiderte dabei ....*

Zum ökonomischen Prinzip gehört noch die Forderung, dass in jedem Satz nur ein Element seiner Art vorkommen sollte. Weitere Elemente der gleichen Art würden vom Hörer verlangen, seine Aufmerksamkeit auf mehrere Aussagekerne zu konzentrieren.

Die Gemeinsamkeit der Prinzipien besteht darin, dass sie sich direkt aus der Wahrnehmungsperspektive des Sprechers ableiten lassen bzw. seinen Wunsch nach Verständigung erfüllen. Der Sprecher definiert, was das Wichtigste oder das Thema ist. Er überträgt die Reihenfolge seiner Wahrnehmung auf die Sprache, und er bestimmt die Menge redundanter und ökonomischer Sprachanteile.

So verdeutlichen die aufgestellten Prinzipien zwar einerseits, warum es syntaktische Regeln gibt und worauf sie sich gründen, andererseits wird jedoch offensichtlich, dass keines dieser Prinzipien konkurrenzlos ist. Nach meiner Beobachtung treten einige Prinzipien im Spracherwerb früher auf, während andere offensichtlich erst später hinzukommen. Als frühestes Prinzip wirkt das Salienzprinzip. Ikonizität tritt ebenfalls bald auf. Ökonomische Sprechweisen und echte Topikalisierungen sind dagegen erst spät zu beobachten.

## **B) Der strukturelle Aufbau der Syntax**

Aus dem bisher Genannten könnte man schließen, dass die Syntax für die Kinder leicht zu erwerben ist. Es zeigt sich jedoch, dass bestimmte Syntaxregeln wie beispielsweise die deutsche Verbzweitstellung Probleme bereiten, und dass Kinder untergeordnete Nebensätze erst sehr spät äußern. Diese Schwierigkeiten ergeben sich aus unterschiedlichen Gründen: Nebensatzstrukturen gehören zu den komplexeren syntaktischen Strukturen, die eine Abweichung von der Wahrnehmungsperspektive des Sprechers signalisieren (s.o. *nachdem ...*), schwierige Deiktika erfordern (s.o. *das Auto*, *das ich sah ...*) oder besonders informationsreich sind. Die Verbzweitstellung entspringt dem komplexen strukturellen Aufbau des Grammatiksystems, das im Folgenden kurz betrachtet wird. Ich referiere auch hier die Vorschläge, die von Vertretern der Natürlichkeitstheorie entworfen wurden.

## **Die Ebenen der syntaktischen Strukturen**

Die Syntax eines Sprachsystems ist laut Natürlichkeitstheorie auf drei Ebenen strukturiert (vgl. Mayerthaler/Fliedl 1993). Auf der tiefsten Ebene ist die *Universalgrammatik* fixiert. Eine mittlere Ebene wird als *TYP-Ebene* beschrieben. Auf ihr sind die *typologischen Eigenschaften* eines Grammatiksystems festgelegt. Hier werden Sprachen beispielsweise nach ihren Morphologiesystemen klassifiziert. Stark agglutinierende Sprachen, wie z. B. Türkisch, gehören einer anderen Klasse an, als analytische Sprachen (z. B. Mandarin-Chinesisch). Die *Grammatik der Einzelsprache*, auf der neben anderem die Satzgliedstellung festgelegt wird, ist auf höchster Ebene angesiedelt.

Das Grammatiksystem einer natürlichen Einzelsprache strebt danach, durch die unmarkierte, also einfache Fixierung möglichst vieler Parameter eine möglichst stabile Struktur zu erhalten. Da Sprache jedoch ein zu komplexes System mit mehreren vernetzten Parametern ist, die nicht alle simultan zu optimieren sind, kommt es innerhalb der Sprache zu Natürlichkeitskonflikten. Dabei setzt sich grundsätzlich eine Natürlichkeit der höheren Stufe – z. B. der Einzelsprachgrammatik – gegenüber der einer niedrigeren Systemstufe – z. B. der typologischen Ebene – durch.

Schwierigkeiten mit der Syntax können sich demnach aus Natürlichkeitskonflikten zwischen gleichwertigen Realisierungsmöglichkeiten ergeben. Da auf die Syntax viele Sprachparameter einwirken, ist dieses System komplexer als das der Morphologie.

### **C) Syntaktische Markiertheit**

Wir haben gesehen, dass die Wortreihenfolge im Deutschen sehr flexibel ist, bis auf die Bedingung, dass das Verb in zweiter Position steht. Insofern ermöglicht die Syntax im Deutschen eine Vielfalt an Perspektiven. Soll die Aufmerksamkeit meiner Zuhörer auf ein bestimmtes Satzglied gelenkt werden, habe ich die Möglichkeit, dieses ins Vorfeld des Satzes zu rücken: *Dem Walter* habe ich heute aber meine Meinung gesagt. *Entzückend* war die Schauspielerin in ihrer neuen Rolle. Diese Beispiele stehen im Kontrast zu einem eher neutralen Satzaufbau, der dem Schema Subjekt-Prädikat-Objekt entspricht: *Der Junge spielt mit Lego*. Einfache SPO-Sätze hören die Kinder häufig. Sie treten sowohl in der spontanen Sprache (zu 30-45%) auf als auch in vielen einfachen Kindergeschichten.

Hellhörig auf den Satzbau werden Kinder jetzt, weil es zu diesem Satzschema aber auch Abweichungen gibt. Im Rahmen ihrer auditiven Entwicklung nehmen Kinder den Unterschied zwischen Verbend- und Verbzweitstellung ab ca. 18 Monaten (Kauschke / Siegmüller 2002) wahr. Auch hier gilt: ein großer Kontrast vereinfacht die Wahrnehmung. Große Kontraste zur natürlichen SPO-Stellung stellen beispielsweise Topikalisierungen oder Fragepronomen in Erstposition dar. Anhand dieser entwickelt das Kind – allerdings erst im Laufe des 2. und 3. Lebensjahres – die Regel, dass die Satzglieder flexibel um die Verbzweitstellung herum gruppiert werden können.

Die Natürlichkeitstheorie eröffnet uns jetzt einen Blick darauf, welche syntaktischen Strukturen eher neutral sind und welche geeignet sind, die Aufmerksamkeit des Kindes für Syntax zu steigern. Dies sind die weniger natürlichen

Strukturen, die im aktiven Spracherwerb erst dann erworben werden können, wenn die einfachen Oppositionsglieder bereits vorhanden sind.

Neutraler sind alle syntaktischen Strukturen, die den Sprecherstandpunkt (hier, jetzt, ich = real) repräsentieren; Abweichungen hiervon müssen markiert werden. Hierzu gehören z. B. Verstöße gegen die Thema-Kommentar-Abfolge: *ich hab ihn, also den Fritz, den hab ich getroffen*, oder gegen die natürlichere Affirmation im Gegensatz zu einer Negation, die durch *nicht* oder ähnliches gekennzeichnet werden muss: *ich komm gern mit* versus *ich komm nicht gern mit* oder *ich komm ungerne mit*. Es liegen einige Beobachtungen zu natürlicheren und weniger natürlichen Strukturen vor (Mayerthaler/Fliedl 1993, Dotter 1990a). Die Flexibilität der Syntax erschwert es, den Aufbau einfacher und komplexer Strukturen zu sehen. Die Beschreibung der markierten Strukturen ist auch aus diesem Grund noch nicht vollständig ausgereift; einige gesicherte Natürlichkeitsverhältnisse, die für die Sprachuntersuchungen wichtig sind, habe ich in eine tabellarische Übersicht gefasst.

Die markierten Strukturen sind oft nicht nur komplexer, sondern – dadurch bedingt – auch länger als die natürlicheren Strukturen. Dies kann die Wahrnehmungsverarbeitung dieser Strukturen negativ beeinflussen. Um im Gespräch ein schnelles Verständnis zu garantieren, sollte eine Aussage nur zwei bis vier inhaltlich unterschiedliche Elemente enthalten. Komplizierte Partizipialkonstruktionen oder lange Schachtelsätze können diese Anzahl überschreiten.

Die tabellarische Übersicht zeigt, welche syntaktische Strukturen eher Basisstrukturen und welche komplexere Strukturen sind. Und auch hier gilt: zuerst müssen die Basisstrukturen erworben sein, erst dann können die komplexeren aufgebaut werden. Die Syntax baut sich ebenso wie die Morphologie progressiv auf. So müssen Einwortäußerungen zuerst Satzcharakter haben, bevor die Zweiwortäußerungen und Mehrwortäußerungen auftreten können. Ab den Zweiwortäußerungen entsteht ein syntaktisches Nachfeld. Folgerichtig muss als nächstes ein Vorfeld (zielgrammatisch: alles vor dem Verb) aufgebaut werden; erst sein Erkennen löst die V2-Stellung aus. Es entstehen einfache Sätze, die eine neutrale Ordnung oder von persönlichen Wichtigkeiten gelenkte Ordnung haben. Erst auf der Basis der einfachen Sätze ist es den Kindern möglich, sich in einem weiteren Erwerbsschritt komplexer zu äußern. Bei Nebensätzen koordinieren sie erst zwei Hauptsätze, bevor sie auch subordinierte Nebensätze bilden können.

Thema über mehrere Stufen hinweg, ist der Erwerb der Negation von *Nein! das anzieh* über *Nicht das anzieh!* zu *Ich will das nicht anzieh!* Eine Reihung stellt sich also folgendermaßen dar:

1-Wort > 2-Wort > Vorfeld > V2 > komplexere Sätze > koordinierte Nebensätze > subordinierte Nebensätze

Die Tabelle fasst natürliche Basisstrukturen und die sich auf diese aufbauenden weniger natürlichen Strukturen zusammen:

<b>syntaktische Struktur</b>	<b>natürliche Struktur</b>			<b>weniger natürliche Struktur</b>	
Sprecherstandort	hier, jetzt, real			nicht-hier, nicht-jetzt, nicht-real	
Serialisierungsprinzip	Salienz	Ikonizität	Thema-Kommentar	Topikalisierung	Ökonomische Sprachelemente
Äußerungslänge	Einwortäußerung			Zweiwortäußerung	Mehrwortäußerung
Verbstellung	V-end-Stellung			V2-Stellung	
Aussagesätze	einfache Sätze			komplexe Sätze	
Verbergänzungen	obligatorische			fakultative	
Obligatorische Ergänzungen	Nominativ-Ergänzung			Akkusativ-, Adverbial- und Präpositional-Ergänzung	Dativ-Ergänzung
Wahrheitswert	affirmativ			negativ	
Komplexe Sätze	nebenordnend			unterordnend	

**Tab. I.2** Natürlichkeitsverhältnisse in der Syntax

Zu zusätzlichen Problemen beim Erwerb kann es kommen, da es im gesprochenen Deutsch mehrere Möglichkeiten gibt, syntaktische Markiertheit auszudrücken (Dotter 1990 a)<sup>15</sup>. Häufig auftretende Möglichkeiten werden im folgenden aufgezählt. Markiertheit lässt sich darstellen:

<sup>15</sup> Bislang ist in der Natürlichen Syntaxforschung nur die Aufzählung dieser Möglichkeiten gelungen. Dies ist m. M. nach jedoch noch nicht befriedigend, da die Gründe für den gefundenen Aufbau, der die Regelmäßigkeit und Systematik des Aufbaus erklären würde, ausgeklammert bleiben.

An dieser Stelle kann meinerseits nur angeregt werden, auch diese Relationen unter dem Gesichtspunkt der Perspektivierung zu untersuchen. So kann deren Konzept beispielsweise leicht auf Topikalisierungen übertragen werden. Wird normalerweise das Subjekt fokussiert, lenkt eine Topikalisierung die Aufmerksamkeit auf ein anderes Satzglied. Da dies den Erwartungen des Hörers widerspricht, muss die Struktur durch Wortumstellung oder Intonation markiert werden.

- ♦ durch Suprasegmentalia/intonatorische Betonung im Sinne einer expliziten Kodierung eines Elements: *Dás Essen hat Hans gut geschmeckt*. Oder: *Das Essen hat Háns gut geschmeckt*.
- ♦ durch morphologische Kodierung bei Verwendung von längeren Lexemen oder Anfügung an Lexemen mit Zusatzangaben: *Das Essen hat Hans megagut geschmeckt*.
- ♦ durch lexikalische Kodierung im Sinne einer Verwendung mehrerer Lexeme für ein bestimmtes Konzept: *Das hervorragende Essen hat Hans bestens geschmeckt*.
- ♦ durch positionelle Kodierung im Sinne normaler versus abweichender Anordnung (Topikalisierung): *Dem Hans hat das Essen gut geschmeckt*. Oder: *Gut geschmeckt hat Hans das Essen*.

Den Abschluß dieses Kapitels bildet ein Überblick über den unauffällig verlaufenden Grammatikerwerb. Dieser dient als Vergleichsgrundlage für die auffälligen Erwerbsverläufe, die im Mittelpunkt der weiteren Betrachtungen stehen werden.

## 7. Der unauffällige Grammatikerwerb im Überblick

Die Fragen, wann und wie die sprachliche Entwicklung eines Kindes vom üblichen Verlauf abweicht, können nur im Vergleich zum regulären Entwicklungsverlauf betrachtet werden. Dabei ist nicht nur das Alter des Kindes im Vergleich zu seinem Entwicklungsalter aussagekräftig. Es muss außerdem darauf geachtet werden, dass alle Sprachbereiche etwa gleichmäßig weit entwickelt sind (vgl. Clahsen 1986, Zollinger 1995). Denn wie im Vorhergehenden gezeigt wurde, beeinflussen sich Sprachverständnis, Wortschatz und pragmatische Sprachfähigkeiten in der kindlichen Sprachentwicklung gegenseitig. Auch die Entwicklung der Wahrnehmungsbereiche und der Persönlichkeit gehören – wie gezeigt wurde – unbedingt zu einer Diagnostik, die die kindlichen Fähigkeiten erfassen will. Ein empfehlenswertes Diagnoseprofil für die Gesamtentwicklung des Kindes ist von Zollinger (1995) entworfen worden. Eine Abklärung nach ihren Vorschlägen vermittelt ein gutes Bild über die kindlichen Fähigkeiten. Die Grammatik sollte bei Bedarf genauer überprüft werden. Dieser Überblick erfasst die wichtigsten grammatischen Entwicklungsschritte und stellt sie in tabellarischer Form zusammen.

Ich folge der Einteilung Clahsens (1986, 1988) in Entwicklungsphasen. Ich ergänze sein Schema um Beobachtungen, die für das *natürliche Grammatikerwerbssystem* relevant sind. Ausführliche Beispiele verdeutlichen, wie Dezentrierung und Perspektivenwechsel in der Kindersprache auftreten.

## 7.1 Das Phasenmodell

Der kindliche Grammatikerwerb verläuft laut Clahsen (1986) nicht kontinuierlich, sondern in Phasen. Perioden, in denen entscheidende Grammatikerwerbsprozesse stattfinden, lassen sich von Perioden, in denen das Erworbene angewendet und erprobt wird, unterscheiden. Beide Perioden gehören zu einer Entwicklungsphase. Eine Entwicklungsphase ist abgeschlossen, wenn eine neue Periode mit entscheidenden Entwicklungsprozessen beginnt. Dadurch ergeben sich Phasen, die bei allen Kindern gleich verlaufen (Invarianten). Innerhalb der Phasen können die Erwerbsprozesse unterschiedlich verlaufen (Varianten). Die grundlegenden grammatischen Fähigkeiten erwirbt ein Kind zwischen einem und vier Jahren. Man kann in dieser Zeitspanne fünf Entwicklungsphasen beobachten. Danach kommen nur noch wenige gänzlich neue Strukturen hinzu. Das Erlernete wird hauptsächlich weiter verfeinert und geübt.

### Phase I: Vorläufer der Syntax

Das Kind beginnt einzelne Wörter zu äußern, deren Bedeutung Satzcharakter hat: *auf* steht beispielsweise für *mach die Tür auf* oder *die Tür ist auf*. Der Übergang zu Zweiwortäußerungen wird meist mit Sequenzen eingeleitet.

Sequenzen bestehen aus zwei Wörtern in Folge, die gemeinsam Satzcharakter haben. Sie sind durch eine Pause unterbrochen, wie z. B. *tür - auf* oder bestehen aus einem Füllwort plus sinnvollem Wort, wie *didamei hund* oder *diba hund*. Dabei scheinen die Füllwörter *didamei* und *diba* wichtige Handlungen des Kindes zu repräsentieren; wie *das ist ein, gib mir mal, zeig mir mal*. Diese Lautfolge kommt in vielen Kombinationen, aber nie isoliert vor.

Zwei Beispiele aus Lenas Sprachentwicklung verdeutlichen diese Phase:



<b>Lena,</b> 11 Monate	<b>Mutter</b>	<b>Situation</b>
		Lena untersucht mit den Händen die Videokamera. Dann entdeckt sie in 1,5 m Entfernung ein Sieb.
da!	da!	Lena wird zum Schrank geführt. Sie räumt eine Thermoskanne aus und reicht sie ihrer Mutter. Lena blickt zu ihrer Mutter und äußert:
da!	was is da?	Lena wechselt den Blick zwischen Kanne und Mutter ...
da!		... und nimmt den Deckel von der Kanne
öö	da der Becher	

Drei Monate später äußert sich das Kind folgendermaßen:

<b>Lena,</b> 14 Monate	<b>Bruder,</b> 10 Jahre	<b>Situation</b>
"na?"		Lena reckt ihre Arme zu ihrem Bruder hoch, der sie auf den Arm nimmt. Er setzt sie wieder runter. Lena holt ein Buch und geht damit zu ihrem Bruder. Sie streckt ihm das Buch entgegen:
m na a mabn?		Ihr Bruder reagiert nicht; er rutscht von einem Kissenstapel runter.
da a nia ma?		Sie wirft das Buch auf ihren Bruder, der am Boden liegt. Er wirft das Buch zur Seite, Lena geht zum Buch.
	Ich will hier raus!	Lena holt das Buch und bringt es wieder zu ihrem Bruder:
da?		Ihr Bruder stürzt sich theatralisch zur Seite.
ah!		Lena setzt sich zu seinen Füßen und schaut das Buch an.

Lena verwendet das Wort "da" häufig. Andere sinnvolle Wörter kann man noch nicht erfassen. Sie äußert ihr "da" mit unterschiedlicher Intonation als Frage, Aussage oder Bitte, ihr etwas zu bringen. In einer immer ähnlich aufgebauten Lautsequenz "na a ma(bn)" ahmt sie die Frageintonation eines Satzes nach.

### **Phase II: Erwerb der syntaktischen und morphologischen Prinzipien**

Hier erwerben die Kinder die Fähigkeit zur Elementenkombination. Sie äußern zwei Wörter oder Wortteile, deren Reihung den einfachsten syntaktischen Prinzipien entspricht.

Die frühen Zweiwortäußerungen bestehen meist aus Inhaltswörtern (Nomen, Verben, Adjektiven oder Adverbien). Funktionswörter (wie Artikel, Auxiliare oder Präpositionen) werden ausgelassen. *Da zaun, Mama kauft, sitze Bein* oder *Julia Schere* sind ein paar Beispiele aus dem Äußerungsschatz dieser Erwerbsphase.

Verben werden mit Default-Endung /-e/ oder /-en/ geäußert oder mit /-t/ markiert.

Auch hier ziehe ich ein Beispiel aus Lenas Sprachentwicklung heran:

<b>Lena, 19 Monate</b>	<b>Mutter, Oma, Tante</b>	<b>Situation</b>
	<b>M:</b> Oh hast du das Salz wieder ...	Lena räumt Salz aus dem Schrank und bringt es ihrer Mutter. Dann geht sie wieder zum Schrank zurück und zeigt auf das Regal.
dahin!		Ihre Mutter stellt das Salz ins Regal.
na Oma		Lena folgt ihrer Oma in ein anderes Zimmer.
Oma ani		Sie kommt zurück und setzt sich auf einen Kinderstuhl. Ihre Tante räumt Lenas Kleidung auf.
	<b>T:</b> Guck mal was ich hier gefunden habe! Noch einen Socken; willst du den anziehen?	Tante zieht eine Socke aus dem Hosenbein heraus.
nein!	<b>T:</b> Deine Kastanien tu ich in die Taschen, ja?	Tante legt die Socken beiseite und steckt zwei Kastanien in Lenas Hosentasche.
ja. ball?	<b>T:</b> Ja, hol dir den Ball. Wo ist der Ball?	
hm?		
na o ball	<b>T:</b> Ja, hol den Ball	Lena geht raus, um den Ball zu holen. Im anderen Zimmer liegt eine Matratze am Fußboden, auf die Lena sich wirft und sich hinter einem Kissen versteckt. Sie biegt das Kissen zur Seite:
auf		
Mama!		Lena steht wieder auf, holt ihren Ball und geht damit in die Küche:
ball hier ball	<b>T:</b> Ah da ist der Ball ja!	

Lenas Wortschatz ist auf ca. 30 Wörter angewachsen, sie wiederholt viele Wörter, die sie hört. Lena zeigt, dass sie jetzt schon eigenständig handeln kann. Sie folgt ihrer Oma in einen anderen Raum und kann sogar eine Handlung, die sie sich vorgenommen hat (Ball suchen) trotz einer Unterbrechung ausführen. Ihr Handeln bekommt damit bereits eine andere Qualität, denn sie kann sich von ihrer unmittelbaren Umgebung kurzfristig loslösen. Sprachlich kann sie dieses durch das lexikalisierte, starke Deiktikon "hier" aber noch nicht durch die Verbalflexion ausdrücken.

Den Übergang von Phase II zu III sehen wir im folgenden Gespräch mit dem 23 Monate alten Klaas:

<b>Klaas, 23 Monate</b>	<b>Mutter, Freundin</b>	<b>Situation</b>
		Klaas und seine Mutter schauen ein Buch an.
pinguin macht das		Klaas deutet Kopfkratzen an.
dede deht (dreht)	<b>M:</b> ja der dreht das	Sie blättern weiter.
is nich		Klaas wiederholt, was der Bär in der Geschichte sagt. Dann fällt sein Blick auf die Kamera:
foto macht!	<b>F:</b> die Kamera hat ein Foto gemacht?	Klaas schiebt das Buch beiseite. Er steht auf und quetscht sich zwischen Tür und Tisch hindurch:
da passte durch		Dann schaut er das Buch weiter an.
so gehts nich		... greift er die Erzählung auf.
pelle wasser	<b>M:</b> ja, Pelle schwimmt auf dem Wasser.	Er blättert vor.
malt zumachen		Klaas schlägt das Buch zu und hält es - nach Aufmerksamkeit heischend - hoch:
zu!	<b>M:</b> Aber der Hund will auch wissen, was im Buch steht. Kannst du das dem Hund vorlesen?	Klaas schlägt das Buch wieder auf.

Klaas verwendet einige Formen aus dem Verbparadigma. "Foto macht" "da passte durch" "so gehts nicht" "pinguin macht das" werden schon flektiert. Man

kann nicht entscheiden, ob sich "Foto macht" auf die Situation jetzt oder auf eine Situation vor einigen Tagen, als der Vater Klaas aufgenommen hat, bezieht. Andere Verben, wie "zumachen" in dieser kurzen Sequenz, stellen die handlungsbegleitende Sprachstufe dar. Das "zumachen" und dann "zu" ist ein Beispiel dafür, dass Klaas die abgeschlossene Handlung, das Handlungsergebnis fokussiert. Auch hierfür ist die Distanzierung vom "hier" nötig.

### Phase III: Erweiterung der grammatischen Fähigkeiten

In dieser Phase erweitert das Kind seine grammatischen Fähigkeiten und seinen Wortschatz, wodurch die Länge der Äußerungen deutlich ansteigt. Die Satzstrukturen werden um mehrere Komponenten erweitert, wie in *hier buch lesen*, *Tina n Bild Janina male* oder *Teddy hat Hose - schmutzig*.

Die Syntax der Kinder ist allerdings noch wenig fest. Das Verb wird manchmal aus der Endposition herausbewegt und in manchen lexikalisierten Äußerungen in Zweitstellung produziert *Sascha is ganz groß*. Erste Verben werden flektiert.

Die Kinder fragen mit einfachen Fragepronomen (Wo? Wer? Was?). Zusammengesetzte Verben wie *rausholen* werden immer in der Grundform realisiert und stehen am Satzende: *Sascha Teddy raushole*. Auslassungen, auch obligatorischer Satzglieder, charakterisieren die kindliche Sprache.

Ein Blick auf Lenas Sprache in dieser Phase:

Lena, 33 Monate	Tante	Situation
		Lena zeigt auf die Videokamera:
Papa hat sowas auch		Sie packt ein Geschenk für ihren 2 Wochen alten Bruder aus und hält eine Schachtel hoch.
	Kannst du das noch wei- ter auspacken für Arne?	
ja kann ich hey schön!		Lena schaut den beiliegenden Prospekt an und hält dann einen Greifring hoch.
guck mal!	Was is'n das?	
ein kleiner bär	Ein Männchen?	Lena entdeckt den Prospekt wieder und hält ihn vor Arne, der schläft.
Arne guck mal!	Der kann noch gar nich gucken.	
oh Zettel!	Den kann Arne noch ....	Lena schaut den Prospekt an.

oh da is was zun beispiel		
a da steht zun beispiel beispiel is das so an- memie ruh	Annenemi ruh steht da?	
ja.		

In der ersten Äußerung wird deutlich, dass Lena sich an die Situation, in der ihr Vater eine Videoaufnahme gemacht hat, erinnert und dies auch mitteilen kann. Das Flexionsparadigma ist für die erste und dritte Person sicher vorhanden und die Wortstellung entspricht der Zielsprache, was eigentlich erst in der nächsten Phase erforderlich wäre. Lena denkt sich sogar schon etwas aus: Die Schrift auf dem Prospekt regt sie an, so zu tun, als könnte sie lesen.

#### **Phase IV: Erwerb einzelsprachlicher syntaktischer Besonderheiten**

Die Wortstellung ist in der Regel korrekt wie in *die fällt immer um* oder *hab ein Zaun gebaut*; insbesondere steht jetzt das finite Verb in Aussagesätzen in Zweitstellung *Julia macht das*. Jeder Satz enthält jetzt Subjekt[1] (außer ich) und/oder Objekt plus Prädikat, die korrekter Weise nur bei Ellipsen ausgelassen werden und damit der Zielgrammatik entsprechen. Präfixverben werden korrekt als Satzklammer geäußert: *Mama macht Licht an*.

Das Flexionsparadigma für Verben ist vollständig erworben. Mit der Markierung des finiten Verbs wird auch die korrekte Subjekt-Verb-Kongruenz hergestellt: *ich mache, wir machen*.<sup>16</sup>

Die Kinder erweitern ihren Wortschatz um die wichtigsten Funktionswörter wie leichtere Präpositionen und den bestimmten Artikel. Neben dem Nominativ beginnen die Kinder auch den Akkusativ zu verwenden.

Lena ist inzwischen 3;4 Jahre alt. Sie hat die vierte Phase der Erwerbsstufen gemeistert; selten verwendet sie noch grammatische Formen, die nicht altersgemäß sind. Außerdem gebraucht sie bereits etliche Strukturen aus der folgenden Grammatikphase. Diese sind teilweise jedoch noch unsicher.

---

<sup>16</sup> Clahsen nimmt an, dass die Versprachlichung der Subjekt-Verb-Kongruenz darauf hindeutet, dass die Kinder jetzt über Kodierungseigenschaften abstrakter syntaktischer Kategorien verfügen (1986:27).

Lena	Oma und Silke	Situation
		Wir spielen einkaufen. Lena ist die Verkäuferin.
	S: Ich brauch bitte eine Medizin und ein Buch.	
Wofür?	S : Mein Kind is krank, das weint immer. Jetz muss ich ihm Tropfen geben und was vorlesen, damit es wieder lacht.	
	O: Oh, das ist eine gute Idee, nich?	
Ja		

Lena schlüpft selbstverständlich in die Rolle der Verkäuferin. Dazu wird sie durch die äußere Situation angeregt. Diese Rolle hält sie jedoch nicht konstant durch. Als Lena will sie bestimmte Dinge genauer wissen. Sie fragt z. B. nach einer Begründung für bestimmte Dinge (zweites Fragealter). Lena weiß also schon, dass man Erfahrungen und Erkenntnisse durch Sprache ausdrücken kann. Sie hört sich die Erklärungen an, vergleicht sie mit ihrem Erfahrungsschatz und versetzt sich hierbei kurzfristig in eine andere Person. Wie weit sich Lena wirklich von ihrer Person loslösen kann, zeigt ein weiteres Beispiel:

Lena	Ulla und Silke	Situation
	U: Dann hätt ich heute einen Fön gerne.	wie oben
	S: Wozu will die denn wohl einen Fön kaufen?	
Weil die kein Fön hat!	S: Achso und wofür braucht man einen Fön?	
Für die Haare, ne?	S: Für die trocknen Haare?	
Für die Nassen!		

Hier gelingt es Lena, sich mental in die Rolle der Käuferin zu versetzen, die keinen Fön hat.

Ähnlich deutlich zeigen dies die folgende Äußerungen:

Lena	Ulla	Situation
	Bei mir ist es immer so dunkel. Da bräucht ich was zum heller machen. Ham Sie da was für mich?	wie oben
m ä ja.	Was denn?	
Eine Kerze.	Ich möcht die Kerze kaufen. Kann ich die kleine Kerze nehmen?	

Nein besser is die Große.	Besser ist die Große? Warum?	
Äähm da kann man besser ganz viel dran tun, ne? Is denn besser ganz viel Licht, ne?		

Lena zeigt hier, dass sie sich von Zeit und Ort ungebunden etwas vorstellen kann.

Im nächsten Spielausschnitt ist ihre Fantasie bzw. Vorstellungsfähigkeit gefragt:

Lena	Silke	Situation
	Ich brauch noch eine Butter.	
Hm?	Butter! Eine Butter.	
Mm nehmn in Spiel wir als ein Schlüssel.	Oh, das is eine gute Idee! Oder tun wir einfach nur so und du verkaufst den Schlüssel später noch mal?	
Gut.	Wir tun als ob du mir Butter gibst.	
Okay.		Lena reicht die leere Hand herüber.

Mit dem so-tun-als-ob hat Lena keine Probleme. Hierdurch zeigt sie noch einmal, wie weit ihr die Dezentrierung bereits gelingt.

Ein letztes Beispiel verdeutlicht, dass allein der schnelle Wechsel zwischen der Rolle *Verkäuferin* und *ihr selbst* noch schwierig ist:

Lena	Oma und Ulla	Situation
	U: In den Laden müssen erst wieder Sachen rein.	wie oben
Ja, muss wieder...	O: Und du musst erst mal eben auf Klo gehen.	
Ja ich muss ...	O: ... mal eben auf Klo.	Lena räumt ihren Platz und wendet sich an ihre Oma
Pass mal eben hier auf	O: Ja, ich pass hier auf.	
Oma, pass mal hier auf, dass da niemand rein geht.		

### Phase V: Komplexe Sätze

Koordination und Subordination von Nebensätzen werden erworben. In Nebensätzen kommen keine Verbstellungsfehler vor. Es kommt noch zu Übergeneralisierungen der erlernten grammatischen Formen z.B. der Partizipien. Das Kind beherrscht die Kasusmarkierung von nominalen Satzgliedern in Nominativ und Akkusativ. Nach einer Phase der Übergeneralisierung des Akkusativs, treten erste Dativformen auf.

Die 3 ¼-jährige Lena unterhält sich mit ihrer Mutter und ihrer Tante.

Lena	Mama und Silke	Situation
Mama!		Lena und ihre Tante haben Klebestreifen auf den Küchentisch geklebt und auf diese die Namen der dort sitzenden Familienmitglieder geschrieben.
Wir schreiben Arne da drauf. Da kommt die Mama. Ich hab Mama gerufen und dann war Mama auch bei mir.		sagt Lena ihrer Tante und erklärt ihrer Mutter:
Da ham wir Arne, Mam Anne und ... guck mal Mama, jetzt weiß jeder ... da steht Arne, da steht, da muss ich sitzen und da musst du. Guck mal da: Arne ham wir zuerst geschrieben und dann Lena da und dann Anne: Arne - Anne - Lena! Dass jeder weiß, wer da sitzt.	S: ... und Gerd sich nicht wieder verkehrt hinsetzt, nich? Wo saß der gestern Abend?	
hier!	S: Richtig.	
Weil wir nich den Namn dahin gemacht haben.	S: Genau.	
Da steht Lena. Lena (schnell) Lena (schnell).	S: Oh, da komm meine Ohren gar nicht mit.	
Nochmal: Lena	Ui, so schnell.	
So spricht Daniel (Lenas Freund). Aber wenn der so schnell spricht, dann sagt der "Lea"!		



Lena verwendet die für diese Phase typischen komplexen Sätze. Es gelingt ihr, ihrer Mutter zu erzählen, was sie gemacht hat und warum sie dies getan hat. Allerdings überblickt sie im Eifer noch nicht ganz, welche Informationen sie ihrer Mutter zuerst, welche später geben muss. Deshalb setzt sie für ihre Erklärung mehrmals an. Die logische Abfolge gerät ihr dennoch etwas durcheinander. Aber ihre Mutter kann die Erklärung der Tochter verstehen, ohne nachfragen zu müssen.

Ein Loslösen aus der Umgebung gelingt Lena problemlos, wie die Aussage über das Sprachverhalten ihres Freundes zeigt.

Klaas ist mit seinen viereinhalb Jahren souverän im Wechsel von Perspektive und im Hineinversetzen in andere Personen und Situationen. Er beherrscht die Trennung von relevanten und nicht so wichtigen Details (Fokussierung) selbstverständlich.

<b>Klaas</b>	<b>Silke</b>	<b>Situation</b>
		Silke baut die Videokamera auf, während Klaas sich mit ihr unterhält.
	Sag mal, wie war's denn heute im Kindergarten?	
Schön.	Hat's dir wieder gefallen?	
Aber da hat's voll ... aber da war ein Mann mit'n roten Auto und hat den Kanal wieder sauber gemacht, weil der verstopft war.	Beim Kindergarten war der Kanal verstopft? Direkt beim Kindergarten?	
Nee, nee, der große Kanal, der ganz große!	Der ganz große?	
Ja, der war verstopft und in dem dicken ... und wo das dicke Rohr, - ganz vorne natürlich -, da war's verstopft. Und da war n riesiger Riesenball drin und den hat der Mann raus gezogen.	N Ball war da drin?	
Ja, n riesiger und den hat der Mann mit sein kräftigen Arm raus gezogen und voll gegen einen Stammbaum .... geworfen und dann hat der schnell das Ding rein gedreht ...	Also der hat den Ball gegen einen Baumstamm geworfen und was hat er dann rein gedreht?	

na diese Platte da oben!	Damit nicht wieder was rein fällt? Diese Platte mit den ganz kleinen Löchern?	
Ja ja ja.	Wow, dann habt ihr ja heute schon was erlebt!	
Und dann bin ich fast neigefallen und dann bin ich ich bin fei schnell weg gehüpft und ich hab fei keine Angst gehabt!	Na, war das wirklich so, oder denkst du dir das aus. Mutter: Das denkst du dir jetzt aus, Klaas.	

Klaas erzählt folgerichtig und gut verständlich von seinem Erlebnis. Er gibt alle nötigen Informationen, die man braucht, um die Geschichte zu verstehen. Er kann sich gut in die ZuhörerIn versetzen und die ihm wichtigen Details sprachlich darstellen. Die letzte Episode ist vermutlich durch den Kommentar "ihr habt was erlebt" ausgelöst worden: Klaas denkt sich noch ein realistisches aber unwahrscheinliches Erlebnis aus, in dem er als Handelnder auftritt. Jedes Erlebnis trägt eine Fantasie in sich, die man weiter spinnen kann.

Die Entwicklungsphasen werden in einer Übersicht noch einmal zusammengestellt. Diese Übersicht repräsentiert die Grammatikentwicklung von Kindern. Sie dient als Bezugsgröße für den auffälligen Grammatikerwerb.

## 7.2 Die Grammatikerwerbsübersicht

Grammatikerwerbsübersicht					
	PHASE I 12-18 Monate >keine Dezentrierung	PHASE II 15-24 Monate >Dezentrierung zum Hier	PHASE III 24-30 Monate >Dezentrierung zum Jetzt beginnt	PHASE IV ~ ab 36 Monaten >Dezentrierungskonzept inkonstant	Phase V ~ ab 3 ½ Jahren >Dezentrierungskonzept auch formal korrekt
Verwendete Wortarten	Zeigewörter: <i>da, das</i>  erste Nomen: <i>Ball, Turm</i>  Verbpartikel: <i>auf (statt aufmachen), ab, fertig</i>	Verben: <i>bauen, malen, aufmachen</i>  unspezifische Adjektive/ Adverbien: <i>groß (Bedeutung ausgeweitet)</i>	Verben: <i>haben und sein</i>  Modalverben: <i>können, müssen, wollen dürfen...</i>  Personalpronomen: <i>ich, du, wir</i>  Pronomen: <i>die, diese</i>  spezifische Adjektive: <i>rot, rund, schnell</i>	Präpositionen: <i>auf, unter</i>  bestimmte Artikel: <i>die Sonne, der Hund, das Auto</i>	nebenordnende Konjunktionen: <i>und, oder, aber, denn</i>  unterordnende Konjunktion: <i>weil, dass, als=wo, (ob, nachdem, obwohl)</i>

Grammatikerwerbsübersicht					
Aspekt und Tempus		Aspekt Form: (e)baut -baun putt (e)macht	Präsens Perfekt: auswendig nachgesagte Perfektformen und erste Übergeneralisierungen bei unregelmäßigen Verben: bin (ge/e-) lauf/en, hab (ge/e-)sagt, hab (ge/e-)esst	Suche nach regelhaftem Gebrauch: Präferenz von „haben“-Perfekt: hab (g)ebadet, hab gelauf Vorsilbe zunehmend korrekt: hab gebaut Imperfekt von sein: war	Bildung der Partizipien grundsätzlich verstanden, noch regelgeleitete Übergeneralisierungen: geflechtet, gelügt Futur: ich will/ werd das machen; das wird ein Turm Passiv: das muss erst gekocht werden
Personeflexion		infinite Verben in Default-Form: mama esse(n), teddy esse(n) Verbstamm	erste finite Verben: 1. Pers. Sing.: ich mache 3. Pers. Sing.: Peter macht Plural: machen	vollständige Flexion, bes. 2. Pers. Sing.: du machst	
Kasus		erste Relationen zwischen 2 Nomen in der Grundform: mama socke, teddy stuhl (Art der Beziehung muss aus der Situation abgeleitet werden)	Grundform = Nominativ Genitiv mit s: Mamas Socke	Übergeneralisierung des Nominativs/ der Grundform: ich werfe ein Ball, ich spiel mit de Ball erster Gebrauch des Akkusativs: ich will den Ball	Übergeneralisierung des Akkusativs: mit den Ball, von den Baum erster Gebrauch des Dativs: mit dem Ball
Syntax	Einwortäußerungen	Zweiwortäußerungen mit variabler Wortstellung Tendenz: Verbendstellung: ball spiele(n)	variable Mehrwortäußerungen: Auto Ina malt, Ina Auto male, Ina male Auto Präfixverb am Satzende Mama Tür aufmache unvollständige Sätze	finites Verb in Zweitstellung: Max will das haben. Jetzt fährt das Auto schnell. flexibles Vorfeld Negationssätze: nich mein Teddy will das (noch fehlerhafte Stellung der Negation)	Verb in subordinierten (Teil-) Nebensätzen korrekt: wenn ich fertig bin weil: ich mag das Negationen meist korrekt: das ist nicht mein Auto
Frage	Intonation	Intonation und Fragepronomen: das ente? wo auto?	wie II, auch mehrteilig: was das (is)? wo Auto fährt?	Inversion: kommst du? erste komplexe Fragen: und dann?	zweites Fragealter: warum? (indirekte Frage: ob die Oma kommt?)

Tab. I.3 Die Grammatikerwerbsübersicht



## Teil II: Die Spracherwerbsstörung Dysgrammatismus

Jedes Kind hat (ebenso wie Erwachsene) viele dysgrammatische Anteile in der gesprochenen Sprache. Im Vorschulalter sind etwa 30% aller kindlichen Sprachäußerungen unvollständig oder grammatikalisch falsch (Kruse 2000:104). Dennoch wird die Sprache dieser Kinder nicht als dysgrammatisch empfunden, da sie das Regelsystem der Sprache grundsätzlich korrekt nutzen. Nur wenn die Systematik der Sprache in den Kinderäußerungen nicht zu erkennen ist, wird die Sprache als *dysgrammatisch*, *dysphasisch* oder als im *morpho-syntaktischen Bereich auffällig* bezeichnet.

Welche sprachlichen und nicht-sprachlichen Auffälligkeiten eine dysgrammatische Sprache charakterisieren, steht in diesem Buchteil. Zunächst beschreibe ich die sprachlichen Auffälligkeiten bei Dysgrammatismus. Dann behandle ich die Frage nach Ursachen und Auswirkungen der Sprachstörung. Das verfügbare Diagnostikmaterial wird kurz und kritisch dargestellt.

Die Sprachstörung wird hier in das natürliche Grammatikerwerbssystem eingefügt. Ausführliche Beispiele verdeutlichen das neue Konzept.

### 1. Die Sprache dysgrammatisch sprechender Kinder

Die Sprachstörung wird mit unterschiedlichen Begriffen bezeichnet, die bereits auf eine bestimmte Betrachtungsweise der Sprachstörung hinweisen. Sie werden im folgenden kurz erläutert:

#### 1.1 Die Bezeichnung der Sprachstörung

Der Name *morpho-syntaktische Sprachstörung* weist auf die sprachlichen Bereiche hin, die hauptsächlich von der Sprachstörung beeinträchtigt sind: Die Syntax betrifft die Wortstellung im Satz. Morpheme verändern die Form eines Wortes (Flexion), z. B. *-t* in *ha-t* für die Kennzeichnung der dritten Person Singular oder *-er* in *Kleid-er* für Plural.

Ich bevorzuge aus zwei Gründen den weniger spezifischen Namen *Dysgrammatismus*. Zum einen aus traditionellem Bewusstsein: Der Name wurde vor 100

Jahren von A. Liebmann (1901) für die Beschreibung von nicht-grammatischer Sprache geprägt.

Wichtiger ist mir der zweite Grund: Die Beobachtung, dass neben dem syntaktischen und morphologischen Sprachbereich auch die Bereiche der Pragmatik (wie ich Sprache benutze) und der Semantik (die Bedeutung der Sprachzeichen) sowie das Sprachverständnis von der Sprachstörung mit betroffen sein können. Alle Bereiche in den Namen einfließen zu lassen, ist aber aus pragmatischen Gründen nicht sinnvoll. Da die fehlerhafte Grammatik im Mittelpunkt des Störungsbildes steht, sollte dies meiner Meinung nach auch durch den Namen der Sprachstörung hervorgehoben werden.

Die Namen (Entwicklungs-) *Dysphasie*, die den anglistischen Sprachusus aufgreift und im Deutschen die Syntax in den Mittelpunkt der Betrachtung stellt, oder *SLI (Specific Language Impairment)* aus dem Amerikanischen benennen die gleiche kindliche Sprachstörung.

## 1.2 Die sprachlichen Auffälligkeiten

Dysgrammatisch sprechende Kinder beginnen meist *verspätet* mit ihrer Sprachentwicklung. Oft beginnen sie erst mit zwei oder sogar drei Jahren, sich verbal zu äußern.

Die *Wortstellung* im Aussagesatz ist für dysgrammatisch sprechende Kinder in Sprachen mit Subjekt-Verb-Objekt-Stellung (*der Junge isst einen Apfel*) wie dem Deutschen, Englischen oder Französischen, problematisch. Sie äußern Sätze in Subjekt-Objekt-Verb-Stellung (SOV) noch in einem Alter, in dem gleichaltrige Kinder längst die korrekte Wortstellung beherrschen: "*haha, schwarzer elefant gar nich gib!*" (Thomas<sup>17</sup>, 6;1 Jahre<sup>18</sup>).

Die Kinder haben mit dem Erwerb *grammatischer Morpheme* bei den Flexionen ungleich größere Schwierigkeiten als ihre Altersgenossen. Bei den Nomen fallen ihnen z. B. die verschiedenen korrekten Pluralendungen wie in *Häuser*, *Autos* oder *Hunde* schwer und Verben werden von dysgrammatisch sprechenden Kindern oft nur unflektiert als Verbstamm: "*die fress ja meine gnu auf un meine zebra*" (Thomas, 6;1 Jahre) oder im Infinitiv geäußert.

---

<sup>17</sup> Die Beispiele stammen aus meiner eigenen Datensammlung dysgrammatisch sprechender Kinder. Die Namen aller an der Untersuchung teilnehmenden Personen sind anonymisiert.

<sup>18</sup> Das Alter der Kinder ist in Jahren;Monaten angegeben.

Weitere Sprachleistungen wie *Sprachverständnis*<sup>19</sup>, *Artikulation* oder *Wortschatz* können als Begleit- oder Restsymptome ebenfalls beeinträchtigt sein; sie stellen jedoch nicht das Hauptsymptom der Sprachstörung dar.

**Begleitsymptome:** Bei der Diagnose eines Dysgrammatismus sollen Primärbbeeinträchtigungen der kognitiven Fähigkeiten (Intelligenz), des sozialen und emotionalen Verhaltens sowie der Hörfähigkeit ausgeschlossen werden (vgl. u.a. Clahsen/Rothweiler/Woest 1990, Watkins 1994). Gerade die Hörfähigkeit ist allerdings ein strittiges Merkmal, wie die Ursachenforschung für Dysgrammatismus zeigt.

## 2. Ursachen für Dysgrammatismus

Hörbeeinträchtigungen, kognitive Verarbeitung, die psychische Situation des Kindes sowie ein ungenügendes sprachliches Umfeld können mit der Sprachstörung auftreten. Besonders häufig sind Hörstörungen zu beobachten. Inwieweit sie als Ursache für einen Dysgrammatismus gelten, wird unterschiedlich beurteilt.

### 2.1 Hörstörungen

Bei den Hörstörungen kann man grundsätzlich zwischen organischen und Verarbeitungsstörungen unterscheiden.

#### **Organische Hörstörungen**

Organische Hörstörungen im Kindesalter können eine Beeinträchtigung der Sprachentwicklung bewirken. Häufig sind ein fehlerhafter Lauterwerb und Sprachverständnisstörungen zu beobachten. Da viele Sprachlaute nur ungenügend wahrgenommen werden, fällt auch die kognitive Verarbeitung schwer. Auf die Entwicklung der Grammatik wirken sich Hörstörungen langfristig jedoch meist nicht aus (Aram 1992). Dies liegt in vielen Fällen daran, dass die betroffenen Kinder Kompensationsstrategien entwickeln. Es scheint, dass die Kinder nur wenige morphologisch korrekte Formen zu hören brauchen, um

---

<sup>19</sup> Es steht noch aus, das Sprachverständnis für grammatische Strukturen bei dysgrammatisch sprechenden Kindern genau abzuklären und hierfür entsprechendes Diagnostikmaterial zusammenzustellen. Man kann vermuten, dass Sprachverständnisprobleme der dysgrammatischen Sprachproduktion zugrunde liegen.

diese auf andere Wörter übertragen und so generalisieren zu können. Spätestens mit dem Schriftspracherwerb holen die Kinder ihre sprachlichen Defizite auf.

### **Auditive Perzeptions- oder Verarbeitungsstörungen**

Auditive Perzeptions- oder Verarbeitungsstörungen betreffen die Wahrnehmung und die Verarbeitung von Hörreizen. Sie sind oft weniger offensichtlich als organische Hörstörungen, sind jedoch häufiger für eine fehlerhafte Grammatikentwicklung mit verantwortlich. Es gibt inzwischen immer präzisere Erfassungsmöglichkeiten für auditive Perzeptionsstörungen (z. B. mittels AUDIVA-Hördiagnostik), die auch in der logopädischen Praxis durchgeführt werden können.

Eine ungenügende Lautwahrnehmung oder -verarbeitung bewirken, dass die Kinder bestimmte Laute nicht ganz identifizieren. Sie erkennen z. B. ein unbetontes [-t] in *harkt* nicht schnell genug. Das Gehirn kann das Gehörte nur fehlerhaft verarbeiten; folglich sind die betroffenen Kinder dann auch nicht in der Lage, die grammatische Form korrekt zu bilden (Bortolini/Leonard 1996, Curtiss/Tallal 1991, Kegel 1990, Leonard/Dromi 1994, Visto/Cranford/Scudder 1996).

Als alleinige Ursache für eine unvollständige Grammatikentwicklung können die verminderten Fähigkeiten bei der Hörverarbeitung jedoch nicht angesehen werden. Viele Kinder entwickeln trotz starker Beeinträchtigung eine korrekte Grammatik. Da jedoch ein wichtiger Wahrnehmungskanal für Sprache nur eingeschränkt zur Verfügung steht, verbrauchen die Kinder mehr Aufmerksamkeit und Konzentration für Höreindrücke als normal hörende Kinder. Sich ständig zu konzentrieren erschöpft die Kinder schnell. Insofern ist die eingeschränkte Hörfähigkeit oft für die Grammatikstörung mit verantwortlich.

## **2.2 Fehlgestaltete sprachliche Interaktion**

Die Interaktion zwischen den dysgrammatisch sprechenden Kindern und ihrer Umwelt wird immer wieder thematisiert. Grundsätzlich möchte ich dabei vor einer kausalen Relation in eine Richtung warnen. Nimmt man, wie im Rahmen systemischer Ansätze vertreten wird, wechselseitige Wirkungen zwischen allen Beteiligten einer Interaktion an, lassen sich Ursache und Wirkung oft nicht mehr eindeutig bestimmen. Kind und Umwelt wirken aufeinander<sup>20</sup>. Dabei ist klar, dass es wirklich schwierig ist, mit sprachauffälligen Kindern zu kommunizieren. Eltern entwickeln aus der Not heraus pragmatische Kommunikations-

---

<sup>20</sup> Dieser Zusammenhang muss insbesondere bei Interventionen beachtet werden, die das eingespielte Sprachverhalten in einer Familie verändern sollen.



muster. Diese können im schlechtesten Fall jedoch die Weiterentwicklung des Kindes behindern. Hier gilt es ohne voreilige Schuldzuweisungen therapeutisch beratend einzugreifen.

Untersuchungen weisen vor allem auf unglückliche Kommunikationsmuster hin, die von dysgrammatisch sprechenden Kindern und ihren Bezugspersonen verwendet werden. Diese Muster verursachen die Sprachstörung zwar nicht unbedingt, können sie jedoch verstärken und manifestieren. Auf drei häufiger auftretende, fehlgestaltete Kommunikationsmuster gehe ich näher ein. Diese müssen in der Therapie durchbrochen und durch positive Muster ersetzt werden:

### **Quiz-ähnliches Abfragen**

Die Mütter sprachauffälliger Kinder verhalten sich in Interaktionen sprachlich eher rigide und lenkend. Quiz-ähnliche Fragen drängen die Kinder in die Rolle passiver Antwortgeber. Das sprachliche Niveau des Kindes wird oft unterschritten, was dazu führt, dass das Kind mit sprachlicher Verweigerung reagiert.

### **Falsches Sprachniveau**

Manchen Eltern gelingt es zu selten, dem Interesse und der Aufmerksamkeit ihrer Kinder zu folgen. Sie benennen beispielsweise ein Objekt, das ihr Kind gar nicht interessiert. Außerdem wählen einige Erwachsene ein zu hohes, umfangreiches Sprachniveau. Die Sprachanregung scheitert daher oft. Die Kinder bekommen ihrerseits keine sprachlichen Informationen, die sie aufnehmen und verarbeiten können. Die Bereitschaft miteinander zu kommunizieren nimmt ab (Grimm/Weinert 1989, Grimm 1993, 1995).

### **Kein corrective feedback**

In einer weiteren Studie wurde festgestellt, dass Eltern ihren dysgrammatisch sprechenden Kindern und deren Geschwistern Sprache in ungleicher Weise anbieten. Im Gespräch mit den jüngeren Geschwistern erweiterten die Mütter die Sprachäußerung des Kindes in der Regel, griffen sie umformulierend auf oder korrigierten sie (**corrective feedback**). Bei den älteren dysgrammatisch sprechenden Kindern fand dieser erweiternde Reformulierungsprozess nicht statt (Conti-Ramsden/Hutcheson/Grove 1995).

Die Untersuchungen zeigen, dass das Verhalten der Kinder zu anderen Familienmitgliedern stets beobachtet und gegebenenfalls mit behandelt werden muss. Auffälligkeiten in diesem Bereich dürfen jedoch nicht als einseitig kausal betrachtet werden. Eine Sprachstörung kann ebenso ein bestimmtes Verhalten hervorrufen wie ein bestimmtes Verhalten eine Sprachstörung.

## **2.3 Nonverbale kognitive Ursachen**

Die kognitiven Fähigkeiten eines Menschen lassen sich nicht direkt aufdecken. Sie werden von den Reaktionen eines Probanden auf eine Aufgabenstellung abgeleitet.

Die Auffassung, dass es ein enges Zusammenspiel zwischen Sprache und anderen kognitiven Leistungen gibt, beruht u.a. auf den Forschungen Piagets zu Denken und Sprechen. Der Nachweis einer eindeutigen kausalen Verbindung konnte zwar nicht durchgängig geliefert werden, da die komplexen Verbindungen zwischen den Bereichen noch ungeklärt sind. Es gibt jedoch augenfällige Affinitäten zwischen bestimmten kognitiven Konzepten und der Sprache.

### **Spielverhalten**

Immer wieder wird darauf hingewiesen, dass sprachauffällige Kinder auch Auffälligkeiten im Symbolspiel zeigen (Zollinger 1988, Bürki 1998, Johnston 1994, Smith 1998).

### **Auditive Merkfähigkeit**

Die Auswirkungen von mangelnden Gedächtnisleistungen für Höreindrücke werden kontrovers diskutiert. Untersuchungen zu Leistungen des Kurzzeitgedächtnisses für auditive Inhalte, zur Geschwindigkeit beim Worterkennen und zu Merkfähigkeitsspannen ergaben keine eindeutigen Ergebnisse (Curtiss/Tallal 1991, Dannenbauer 1991, Weismer 1993, Lely/Howard 1993, Gathercole/Baddeley 1995, Howard/Lely 1995, Edwards/Lahey 1996).

### **Visuelle Verarbeitung**

Bei haptischen Aufgaben (visuelle Vorstellungsfähigkeit) und visuellen Gedächtnisaufgaben fielen die Leistungen sprachauffälliger Kinder gegenüber ihren Altersgenossen ab (Weismer 1993). Auch die Konzeptentwicklung für Raum, Klassifikationen oder Menge kann bei dysgrammatisch sprechenden Kindern weniger ausgereift sein als bei Vergleichsgruppen (Johnston 1992, Johnston/Smith/Box 1997).

### **Hierarchische Planung**

Die Fähigkeit, hierarchisch planen zu können, scheint keinen Hinweis auf die sprachlichen Fähigkeiten dysgrammatisch sprechender Kinder zu geben. In einer Untersuchung konnten Kinder mit guter, komplexer Satzstruktur keine der gestellten Hierarchisierungsaufgaben lösen, während ein Kind, das nur in einfachen Sätzen sprach, alle Konstruktionsaufgaben löste (Kamhi/Ward/Mills 1995).

Es ist schwierig zu entscheiden, welcher Art die Beziehungen zwischen kognitiven Konzepten und Sprache sind. Es könnten einseitige Beziehungen bestehen, bei denen sich die kognitive Grundstörung auf die Sprache auswirkt, oder wechselseitige Beziehungen vorliegen. Dann würde sich auch die zugrundeliegende Sprachstörung auf die Kognitionsentwicklung auswirken, da höhere kognitive Fähigkeiten durch Sprache vermittelt werden.

Als alleinige Ursache für die Sprachstörung scheiden aber auch die nonverbalen kognitiven Leistungen aus. Die verlangsamte oder erschwerte Verarbeitung von Wahrnehmungsleistungen belastet allerdings die Aufnahmekapazität für komplexe kognitive Strukturen, zu denen auch die Sprache gehört. Insofern sollten Defizite mit behandelt werden; man muss jedoch darauf achten, dass der jeweilige Wahrnehmungskanal nicht überfordert wird. Bei starken Fehlentwicklungen sollten die Kinder an Fachtherapeuten wie Ergotherapeuten, Frühfördertherapeuten oder Orthoptisten verwiesen werden.

## **2.4 Cerebrale Ursachen**

Man kann auch hier zwischen Störungen, die eher die Funktion des Gehirns betreffen und am Organ selbst auftretenden Störungen unterscheiden.

### **Frühe Hirnläsionen und pränatale Einflüsse**

Frühe Hirnläsionen und pränatale Einflüsse können zu Sprachstörungen führen. Hier tritt der Dysgrammatismus dann als Folge der Hirnschädigung auf. Ein eingeschränktes Leistungsvermögen des Kindes setzt in diesem Fall der therapeutischen Behandlung engere Grenzen.

### **Minimale cerebrale Dysfunktionen**

Es wird immer wieder diskutiert, ob minimale cerebrale Dysfunktionen zu einem Dysgrammatismus führen können. Es gibt keine Hinweise für eindeutige kausale Zusammenhänge. Messbare Hirndysfunktionen können gemeinsam mit Sprachstörungen auftreten, müssen es aber keinesfalls. Über (noch?) nicht messbare Hirndysfunktionen kann keine Aussage gemacht werden. Wir wissen nicht, ob eine Organeinschränkung vorliegt.

Dass eine Hirnfunktionsstörung einem Dysgrammatismus zugrunde liegt, wurde in jüngster Zeit von Locke (1994,1996, 1997) wieder aufgegriffen: Kinder mit dieser Sprachstörung nutzen die reifende Zusammenarbeit zwischen rechter und linker Hemisphäre nicht. Ihre sprachunauffälligen Altersgenossen greifen mit zunehmender Wortschatzgröße mit etwa 18 Monaten auf die für die analytische Verarbeitung spezialisierte linke Hemisphäre zurück. Sprachauffällige Kinder

bleiben hingegen bei einer ganzheitlichen, stärker von der rechten Hemisphäre gelenkten Sprachverarbeitung. Hier werden die einzelnen Wörter innerhalb der unterschiedlichen Settings jedes Mal als neue Einheit gespeichert. Diese Verarbeitung erschöpft sich bei Zunahme der zu bearbeitenden Wortmenge. Aus diesem Grund gelingt weder ein weiterer schneller Wortschatzaufbau noch der Einstieg in die Grammatik (einen ähnlichen Ansatz vertritt auch Kaltenbacher 1990). Die einseitige Nutzung der rechten Hemisphäre solle sich sogar anatomisch widerspiegeln, so Locke. Hierzu konnten bislang aber keine eindeutigen Nachweise erzielt werden.

## 2.5 Genetisch bedingte Ursachen

Schließlich werden auch genetische Ursachen für das Störungsbild Dysgrammatismus diskutiert (Cargo/Gopnik 1994, Pembrey 1992). Dieser Zusammenhang, der für die Existenz eines *Grammatikgens* sprechen würde, wurde Anfang der neunziger Jahre mit der Spracherwerbsgeschichte einer Familie (drei Generationen) in den USA begründet (Gopnik 1994). Bei genauerer Betrachtung verdienen die mit den Familienmitgliedern durchgeführten Untersuchungen jedoch wegen methodischer und diagnostischer Unklarheiten keine weitere Aufmerksamkeit<sup>21</sup>.

In einer weiteren Studie (Weistuch/Schiff-Myers 1996) wird von Abnormalien der Chromosomen 1 und 2 bei einem fünfjährigen Jungen mit SLI und Apraxie berichtet. Da die Sprache des Jungen nicht beschrieben, sondern nur aufgrund der Beurteilung der Mutter als unverständlich bezeichnet wird, ist die Studie für eine sprachspezifische Bearbeitung wertlos.

Es gibt demnach keinen überzeugenden Hinweis, dass der Sprachentwicklungsstörung Dysgrammatismus eine genetische Ursache zugrunde liegt.

---

<sup>21</sup> Sechzehn Mitglieder der Familie haben eine Spracherwerbsstörung, die im einzelnen allerdings nicht genauer beschrieben wird und deren Verlauf in erster und zweiter Generation hauptsächlich auf der Mitteilung der betroffenen Frau aus der ersten Generation beruht. Versuchs- und Testreihen wurden vorzugsweise mit den erwachsenen Familienmitgliedern durchgeführt. Zwanzig Mitglieder der Familie haben keine Sprachstörungen. Da Geschwister unterschiedlich betroffen sind, wird eine soziale Komponente als Ursache für die Sprachstörung ausgeschlossen. Auch die Tatsache, dass die Kinder eines sprachlich unauffälligen Mitglieds aus der zweiten Generation keine Sprachstörung haben, weist nach Meinung der Autoren auf einen genetischen Ursprung der Sprachauffälligkeiten hin. Die sozialen und psychischen Lebensumstände in der beschriebenen Familie lassen jedoch meiner Meinung nach eine verallgemeinernde Aussage nicht zu.

In die Praxis kommen durchaus Kinder, in deren Familien Sprachstörungen gehäuft auftreten, sogenannte **familiäre Sprachschwäche** (vgl. auch Schuele 1996). Hierfür können z. T. auch der allgemeine Gesundheitszustand einer Familie z. B. gehäufte schwere Krankheiten oder Mittelohrentzündungen (vgl. Lahey/Edwards 1996) oder Verhaltensmuster in der Familie verantwortlich gemacht werden.

Die Ursache für eine dysgrammatische Sprachstörung kann oft nicht genau benannt werden. Ich vermute, dass meist mehrere ungünstige Faktoren auftreten, die den kindlichen Spracherwerb negativ beeinflussen. Jeder Faktor ist für sich allein nicht stark genug, um einen Dysgrammatismus auszulösen. Eine zeitweilig eingeschränkte Hörfähigkeit und eine fehlgestaltete Kommunikation im Kleinstkindalter sind dabei für mich als Ursache am wahrscheinlichsten, da sich eine therapeutische Intervention in diesen Bereichen häufig positiv auswirkt.

#### **Für die Praxis**

Es gibt nicht bei jedem betroffenen Kind eine eindeutige Ursache für die Sprachstörung. Organische, Verarbeitungs- oder kognitive Auffälligkeiten können mit einem Dysgrammatismus gemeinsam auftreten, müssen es jedoch nicht.

Für die Therapeutin bedeutet dies, dass sie möglichst alle problematischen Bereiche bei der Diagnostik und in der Therapie berücksichtigen muss. Gegebenenfalls müssen die Eltern des Kindes auf andere Therapien aufmerksam gemacht werden.

Für die Eltern ist die vergebliche Suche nach einer Erklärung oft schwer zu akzeptieren. Ihre Fragen nach dem *Warum* bleiben unbeantwortet. Auch dies sollte bei der Behandlung bedacht werden. Ich habe gute Erfahrungen damit gemacht, den Hauptakzent in den Besprechungen von der Ursachenfrage weg und zum Handlungsauftrag hin zu legen. Je deutlicher ich den Eltern meine Behandlungsschritte mache, desto besser können sie ihre Kinder unterstützen.

Wie nötig eine bestmögliche Unterstützung ist, zeigen Untersuchungen zur sozialen und schulischen Entwicklung dysgrammatisch sprechender Kinder.

### **3. Sozial-pragmatische Fähigkeiten und Defizite**

Das Verhalten dysgrammatisch sprechender Kinder, das in unterschiedlichen Untersuchungen beschrieben wird, mag zum Teil sehr drastisch erscheinen. Dies dient nicht der Stigmatisierung der Kinder, sondern sollte als Appell verstanden werden, die Sprachentwicklung frühzeitig positiv zu beeinflussen. Mein

Anliegen ist es, darauf hinzuweisen, dass die betroffenen Kinder rechtzeitig diagnostiziert und therapeutisch behandelt werden müssen.

Wie bereits im ersten Teil angesprochen, kann eine auffällige Sprachentwicklung ab einem Alter von 18 Monaten erfasst werden. Bei fehlender Entwicklung sollte deshalb spätestens ab einem Alter von zwei Jahren therapeutisch eingegriffen werden. Abzuwarten und zu hoffen, dass sich die Sprache auch mit großer zeitlicher Verzögerung noch adäquat entwickelt, bedeutet, den Kindern eine unauffällige soziale Entwicklung zu erschweren oder sogar unmöglich zu machen.

### **3.1 Gesprächskompetenz**

Kinder, die dysgrammatisch sprechen, haben eine geringere Gesprächskompetenz als Kinder ohne Sprachstörung. Sie leiten im familiären Kreis seltener als ihre Geschwister Interaktionen ein (Hutcheson/Conti-Ramsden 1992). Außerdem haben sie Probleme, ein Gesprächsthema exakt zu treffen, Referenten eindeutig zu benennen oder Gesprächsfloskeln adäquat zu benutzen (Letts/Reid 1994). Im Gespräch mit Gleichaltrigen antworten sie oft nur einsilbig, und die Dauer eines Gesprächs ist kürzer als zwischen Kindern ohne Sprachstörung. Dysgrammatisch sprechende Kinder werden seltener als Gesprächspartner ausgesucht, häufiger ignoriert und verkürzen ihre Anliegen sprachlich. Aufgrund von Verständigungsproblemen suchen dysgrammatisch sprechende Kinder häufiger Kontakt zu erwachsenen Gesprächspartnern (Rice 1993).

#### **Die Konsequenzen der mangelnden Gesprächskompetenz**

Erwachsene wurden aufgefordert, Kinder aufgrund von Gesprächsaufnahmen zu charakterisieren. Die Aufnahmen stammten von dysgrammatisch und unauffällig sprechenden Kindern. Die sprachauffälligen Kinder wurden als sozial unreif, weniger intelligent, weniger erfolgreich und niedrigeren sozialen Schichten angehörend eingestuft. Kinder mit Sprachstörungen geraten dadurch leicht in eine negative Verhaltensspirale, da sie sehr empfindsam auf solche Einschätzungen reagieren und sich entsprechend auffällig verhalten (Rice 1993).

Auch im Schulalter verlieren dysgrammatisch sprechende Kinder ihre kommunikative Außenseiterposition nicht (Fujiki/Brinton 1994). Im Gegensatz zu gleichaltrigen und jüngeren, sprachlich ähnlich weit entwickelten Kindern gelingt es den sprachauffälligen Kindern nur zum Teil, sich an einem bereits andauernden Spiel zu beteiligen. Die sprachauffälligen Kinder, denen dies gelingt, führen deutlich weniger Sprechhandlungen und gemeinsame Spielhandlungen aus als die Vergleichskinder (Brinton/Fujiki et al. 1997).

### **Individuelle Ausprägung**

Es gibt allerdings auch dysgrammatisch sprechende Kinder, die mit ihren eingeschränkten verbalen Möglichkeiten sehr kreativ und produktiv umgehen. Sie verwenden verschiedene verbale und nonverbale Strategien, um Interaktionen herbeizuführen und aufrechtzuerhalten (Lynch-McDowell 1997).

### **3.2 Soziale Kompetenz**

Soziale Kompetenzen zeigen sich oft durch die Sprache. Deshalb wurden Kinder mit Sprachstörungen beobachtet, die Konflikte verbal lösen sollten. In unterschiedlichen Konfliktsituationen konnten sich 8½ - 12¾ Jahre alte Kinder mit Dysgrammatismus behaupten. Sie entwickelten jedoch weder komplexere Lösungsvorschläge, noch waren sie fähig, sich in den Konfliktpartner hineinzusetzen und dessen Position bei ihren Vorschlägen zu berücksichtigen (Stevens/Bliss 1995).

Trotz erfolgreichem therapeutischen Eingriff im Kindesalter scheint sich die Sprachstörung auf die soziale Entwicklung im Erwachsenenalter auszuwirken. Rutter, Hawhood & Howlin (1992) stellten fest, dass diese Menschen eher passive Gesellschaftsmitglieder wurden. Aus diesem Grund wird eine begleitende psychologische Behandlung vorgeschlagen.

Aus der Darstellung ergeben sich folgende Hinweise und Forderungen:

<b>Für die Praxis</b>
Die gravierenden Auswirkungen einer dysgrammatischen Sprachstörung auf das soziale Leben der Betroffenen sollten jeder Person, die mit ihnen Kontakt hat, bewusst sein. Eine Therapie darf keinesfalls hinausgeschoben werden, wenn Entwicklungsdefizite festgestellt werden. Die Intervention muss auf die Gesamtentwicklung des Kindes Einfluss nehmen und auch in Randgebieten wie z. B. der Stärkung des Selbstbewusstseins wirken. Den Kindern muss die Wertschätzung ihrer Person und das Interesse an ihren Äußerungen deutlich sein. Von den Therapeutinnen verlangt dies viel Einfühlungsvermögen und psychologische Fähigkeiten.

### 3.3 Schulerfolg

Die Leistungsanforderungen in der Schule orientieren sich am allgemeinen Wissens- und Lernstand der Kinder. Kinder mit Sprachstörungen sind stark gefährdet, diesen Anforderungen nicht zu genügen.

#### **Textverständnis**

Besonders kritisch ist die Situation für Kinder, deren Sprachstörung eine expressive, also die Sprachproduktion und eine impulsive, die Sprachverarbeitung und das Sprachverständnis betreffende Komponente haben.

Sie haben Schwierigkeiten, inhaltlich zusammenhängende (kohärente) Texte zu verstehen, so dass sie Lesetexte und erzählte Geschichten schwerer erfassen können als ihre Schulkameraden (Craig/Evans 1993, Grimm 1993, Weinert 1989). Ihr Gedächtnis wird stärker belastet, da sie sich mehr Einzelereignisse merken müssen. Werden sie aufgefordert, eine kohärente Geschichte zu erzählen, gelingt dies dysgrammatisch sprechenden Kindern nur selten.

#### **Lesesinnverständnis und Lesenlernen**

Die Verständnisprobleme lassen sich auch auf das Lesen übertragen. Das Lesesinnverständnis und das Leselernverhalten sind oft auffällig (Catts 1993). In den Therapien mit älteren dysgrammatisch sprechenden Kindern fiel mir auf, dass es den Kindern nur schwer gelang, bereits entzifferte Buchstaben zusammenzuziehen und mit einem bekannten Wort in Verbindung zu bringen. Die Merkfähigkeit für gelesene Wörter schien ebenfalls äußerst gering. Das ganzheitliche Erkennen von Wörtern war erst nach gehöriger Übung möglich.

Es wird deshalb gefordert, Lehrer in die Therapie mit einzubeziehen und eine sprachtherapeutische Behandlung über das Vorschulalter hinaus auszudehnen (Perera 1992, Stackhouse 1992).

#### **Weitere Schulfächer**

Da sich Sprache und Schriftsprachfähigkeiten auch auf weitere Schulfächer auswirken, drohen die Kinder auch hier zu versagen. So konnten sich dysgrammatisch sprechende Kinder die Reihenfolge von Zahlen nicht merken, was sich auf das Mengenverständnis auswirkt, und sie konnten einfache Übungsabläufe nur schwer abrufen (Fazio 1994, 1996).

Ich habe allerdings auch oft erlebt, dass sich die Kinder an Zahlen in bewundernswert sicherer Weise orientieren können. Sie nutzen Zahlen sogar, um ihre sprachlichen Defizite zu kompensieren, wenn sie beispielsweise Verhältnisse wie *vorher - hinterher* mit *erst - als zweites* umschreiben.



### **Für die Praxis**

Der Erwerb der Schriftsprache ist meiner Meinung nach ein Weg, die Sprachschwierigkeiten zu überwinden. Dazu ist es nötig, eine gute Lesefertigkeit zu erreichen. Der Druck, den das Leselerntempo in der Schule auf das Kind ausübt, muss dazu oft reduziert werden. Denn ständig überforderte Kinder lernen nur ungerne. Hier ist es sinnvoll, sich direkt mit den Lehrern in Verbindung zu setzen und zu überlegen, wie man das Tempo einem Kind anpassen kann. In Diagnosefördereinrichtungen (der Schulstoff von 2 Schuljahren wird auf 3 Jahre ausgedehnt) bestehen hierzu meist gute Möglichkeiten.

### **Merke:**

Dysgrammatisch sprechende Kinder sind stark gefährdet, gesellschaftliche Außenseiter zu sein oder zu werden. Aus eigener Kraft werden sie sich nur selten aus ihrer Isolation befreien können, auch wenn man davon ausgehen kann, dass die Kinder Kompensationsmethoden für ihre sprachlichen Defizite entwickeln. Eine therapeutische Intervention sollte so bald wie möglich einsetzen und möglichst in allen betroffenen Entwicklungsbereichen erfolgen.

Die Ursachen und Auswirkungen, die ein Kind mit Dysgrammatismus betreffen können, machen deutlich, wie wichtig eine zielgerichtete Intervention ist. Die Einordnung der Sprachstörung in das natürliche Grammatikerwerbssystem ermöglicht dies.

## **4. Dysgrammatismus im natürlichen Grammatikerwerbssystem**

Die folgenden Fragen leiten zu der Einordnung der Sprachauffälligkeiten in das Grammatiksystem über: Worin bestehen die Sprachdefizite der Kinder jetzt genau? Lernen die dysgrammatisch sprechenden Kinder nur die vielen unterschiedlichen Formen nicht richtig oder haben sie die Funktion der Strukturen nicht verstanden, die diese Formen transportieren?

Auf den Grundlagen des natürlichen Grammatikerwerbssystems lassen sich die Probleme gut erfassen. Denn aus den dazu gehörenden Tabellen lässt sich leicht ablesen, welche grammatischen Strukturen die Kinder zuerst erwerben. Diese Strukturen gebrauchen meist auch die dysgrammatisch sprechenden Kinder korrekt. Wenn man kindliche Äußerungen den Entwicklungsphasen zuordnet, ergibt sich ein Profil, das die grammatischen Fähigkeiten eines Kindes zeigt. Hieraus lässt sich seinerseits der therapeutische Eingriff ableiten.

Wir vergegenwärtigen uns noch einmal die wichtigsten Punkte dieses Ansatzes:  
Zwei Konzepte, die für den Grammatikerwerb genutzt werden, treten schon früh in der kindlichen Entwicklung auf. Es handelt sich um die Dezentrierung und die Fokussierung.

#### 4.1 Dezentrierung und Fokussierung

Die **Dezentrierung** ermöglicht es dem Kind, sich geistig und verbal vom Hier und Jetzt zu lösen.

Vom Sprachgebrauch kann man ableiten, wie weit Kinder in dieser Entwicklung fortgeschritten sind. Säuglinge und Babys sind noch ganz in die unmittelbare Umgebung eingebunden. Erst mit etwa 18 Monaten beginnen sie, sich beim Spielen ein Handlungsergebnis vorzustellen. Sie lösen sich damit kurzzeitig von der momentanen Handlung. Sprachlich wird ein Handlungsergebnis (*e-*)*malt* anders benannt als ein Handlungsvorgang *male* (-*n*).

Die unterschiedlichen Verbformen bezeichnen auch unterschiedliche Funktionen der Sprache. Die Partizip Perfekt-ähnliche Form lenkt die Aufmerksamkeit auf die Abgeschlossenheit der Handlung, die Präsens-ähnliche Form auf das Andauern der Handlung. In diesen beiden Charakterisierungen liegt die Basis zum morphologischen Aufbau des Grammatiksystems. Eine grammatische Struktur, hier die des Handlungsvorgangs, repräsentiert die Basis der grammatischen Kategorie. Die andere grammatische Struktur, hier die abgeschlossene, repräsentiert das komplexere Kategorieglied. Meist spiegelt sich eine funktionale Komplexität wie beispielsweise *nicht-hier* direkt in der formalen Komplexität wider z. B. in der Länge einer Struktur: *spiele* versus *spielte*.

**Fokussieren** ermöglicht es, die Aufmerksamkeit und Wahrnehmung aktiv zu steuern. So können nicht nur prominente, sondern auch differenzierte Reize wahrgenommen und verarbeitet werden. Für die Sprache ist es aus zwei Gründen wichtig, fokussieren zu können:

Zum Einen besteht Sprache aus Lauten, die sich zum Teil kaum unterscheiden. Um diese richtig wahrnehmen zu können, muss man die Aufmerksamkeit auf diese geringen Unterschiede richten können. Eine gute auditive Verarbeitung unterstützt einen ungestörten Grammatikerwerb.

Zum Anderen ermöglicht die Fokussierung es, Aussagekerne in Äußerungen zu erkennen und diese selber deutlich hervorzuheben. Die Fokussierung ist nötig, um Erlebnisse folgerichtig und kohärent erzählen zu können.

Diese Konzepte lassen sich mit dem Aufbau des Grammatiksystems nach Natürlichkeitstheoretischen Grundsätzen verbinden: Die einfacheren Basisglieder im Grammatiksystem sind leichter wahrzunehmen und formal leichter strukturiert. Die komplexeren Glieder bedürfen einer differenzierteren, reiferen Wahrnehmungsfähigkeit und haben meist kompliziertere Formen. Die Basisglieder sind deshalb leichter zu erlernen als die komplexen Glieder des Grammatiksystems.

## 4.2 Natürlichkeitstheoretische Grundsätze im natürlichen Grammatikerwerbssystem

Natürlichkeitstheoretische Grundsätze erlauben es, die Hierarchie des Grammatiksystems nachzuzeichnen. Es ergeben sich die folgenden Natürlichkeitsverhältnisse:

<b>morphologische Struktur von:</b>	<b>natürliches Oppositionsglied</b>	<b>weniger natürliches Oppositionsglied</b>		
Aspekt	andauernde Handlung: <i>hier</i> <b>Verbstamm/Infinitiv-ähnliche Form</b>	abgeschlossene Handlung: <i>nicht-hier</i> Partizip-Perfekt-ähnliche Form		
Tempus	<b>Präsens:</b> <i>jetzt</i>	andere Tempora: <i>nicht-jetzt</i>		
Genus verbi	<b>Aktiv</b>	Passiv		
Modus	<b>Indikativ:</b> <i>real (ich)</i>	Konjunktiv: <i>nicht-real</i>		
Person	<b>1. Person</b>	3. Person	2. Person	
Numerus	<b>Singular</b>	Plural		
Kasus	<b>Nominativ</b>	Akkusativ	Dativ	Genitiv

<b>syntaktische Struktur</b>	<b>natürliche Struktur</b>			<b>weniger natürliche Struktur</b>	
Sprecherstandpunkt	<b>hier, jetzt, real</b>			nicht-hier, nicht-jetzt, nicht-real	
Serialisierungsprinzip	Salienz	Ikoni-zität	Thema-Kommentar	Topikalisierung	Ökonomische Sprachelemente
Äußerungslänge	<b>1-Wortäußerung</b>			2-Wort-äußerung	Mehrwort-Äußerung
Feldbesetzung	<b>Nachfeld</b>			Vorfeld	
Verbstellung	<b>V-end-Stellung</b>			V2-Stellung	
Aussagesätze	<b>einfache Sätze</b>			komplexe Sätze	
Verbergänzungen	<b>obligatorische</b>			fakultative	
Obligatorische Ergänzungen	<b>Nominativ-Ergänzung</b>			Akkusativ-, Adverbial- und Präpositional-Ergänzung	Dativ-Ergänzung
Wahrheitswert	<b>affirmativ</b>			negativ	
Komplexe Sätze	<b>nebenordnend</b>			unterordnend	

**Tab. II.1** Natürlichkeitsverhältnisse im grammatischen System

Die natürlicheren Strukturen erwirbt ein Kind zuerst. Sie sind die Basis für den Erwerb der komplexeren Strukturen.

Auch zwischen den grammatischen Kategorien gibt es eine hierarchische Gliederung. Bei den Verbalkategorien wird Aspekt als Basiskategorie angenommen aus der Tempus, Genus verbi und dann Modus hervorgehen.

In der Syntax äußert ein Kind zuerst das Wichtigste in einer Einwortäußerung. Diese baut es dann zur Zweiwortäußerung aus, bei der alle Satzglieder im Nachfeld des Satzes stehen. Erst die Entdeckung des Vorfeldes leitet die V2-Stellung ein. Aufgrund dieser spricht das Kind jetzt in einfachen Aussagesätzen. Diese wiederum müssen erst erworben sein, bevor ein Kind komplexe Sätze und Negationssätze bilden kann.

Aus dem natürlichen Grammatikerwerbssystem leite ich für die **Sprachstörung Dysgrammatismus** ab:

Auch dysgrammatisch sprechende Kinder erwerben die einfachen - oben fettgedruckten - Basisstrukturen leichter. Ihre Probleme treten bei den komplexeren Strukturen auf, die die Fähigkeit zur Dezentrierung voraussetzen. In einer um-

fangreichen Spontansprachuntersuchung wurde diese These bestätigt (Kruse 2000). Die sprachlichen Auffälligkeiten bei Dysgrammatismus können so unter einem neuen Blickwinkel betrachtet werden.

### 4.3 Sprachliche Fähigkeiten und Defizite

Welche Sprachstrukturen dysgrammatisch sprechenden Kindern leicht fallen und welche für sie schwerer sind, wird im Folgenden noch einmal aufgegriffen und mit Beispielen verdeutlicht.

#### Auslassungen

Obligatorische Satzglieder auszulassen, ist ein Kennzeichen der Sprache dysgrammatisch sprechender Kinder. Den Kindern ist nicht klar, welche Informationen der Kommunikationspartner braucht, um eine Äußerung zu verstehen. Es gelingt ihnen außerdem nicht, die nötigen Informationen als Satzglied oder Phrase zu erfassen.

*nee da warn nur anschaun* sagt Detlef (6;1 Jahre) als Erklärung, welche Art von Adventskalender es in seinem Kindergarten gab. Ohne die Kenntnis der üblichen bebilderten Kalender wäre die Aussage nicht verständlich.

Meist kann man die Mitteilung der Kinder als aufmerksamer Zuhörer jedoch nachvollziehen, weil die Sprache redundant ist und die Handlungen der Kinder eindeutige Hinweise ergeben:

*ich auch schneller kann* äußert Thomas und betont damit, wie schnell er Formen ausstechen kann.

#### Satzgliedstellung

Die korrekte Stellung der Satzglieder im deutschen Aussagesatz – Verbzweitstellung mit flexiblem Vorfeld – beherrschen die Kinder nicht sicher. Statt dessen bleibt das Satzmuster aus der frühkindlichen Erwerbsphase – Subjekt-Objekt-Verb (SOV) – bestehen.

Wortstellungsfehler und Satzgliedauslassungen treten oft gemeinsam auf.

*so jetzt rotes auto mach* sagt Thomas (6;0 Jahre) beim Kneten und kommentiert kurz darauf: *in ofe rein muss*.

#### Frage- und Aufforderungssätze

Fragen und Aufforderungen bereiten den Kindern kaum Probleme. Hier entspricht die Reihenfolge der Satzglieder der natürlichen Ordnung "das Wichtigste zuerst".

*woher weiß du das?* fragt Detlef. *bau auch einn!* fordert Thomas die Therapeutin auf, die einen Tierstall bauen soll.

Die Interrogativpronomen unterscheiden sich in ihrer Qualität. Die einfacheren Fragewörter *wo*, *was*, *wer* fragen nur nach einem Objekt. *Warum*, *woher*, *wieso* fragen nach Zusammenhängen. Diese Pronomen begleiten das zweite Fragealter des Kindes und sind für den Grammatikerwerb wichtig, da sie komplexe Antwortsätze provozieren.

### **Komplexe Sätze**

Es fällt den Kindern sehr schwer, komplexe Sätze korrekt zu bilden. Zwischen 40 und 80% der komplexen Sätze sind fehlerhaft. Einfache Sätze weisen dagegen eine Fehlerrate von etwa 20% auf. Meist sind Auslassungen von obligatorischen Satzgliedern für die hohe Fehlerrate bei den komplexen Sätzen verantwortlich. Die Wortstellung entspricht dagegen der Norm.

*ich erkenn weil die immer so* sagt Detlef und will damit ausdrücken, dass er zwei gleiche Bilder auch erkennt, wenn er nur den rückseitigen Umriss sieht.

### **Die Personenmarkierung**

Am finiten Verb wird die Kategorie Person markiert. Knapp 20% der Personmorpheme weisen Fehler auf. Die Fehler verteilen sich dabei in unterschiedlichem Umfang auf die jeweiligen Personen.

Die **erste Person** ist wenig fehleranfällig. Wenn sie falsch realisiert wird, geschieht dies meistens durch eine Reduzierung der finiten Form auf den Wortstamm.

*ganz viele mach* bemerkt Thomas, als er mit dem Ausstechen der Knete-Plätzchen beginnt.

*und den herd brauche wir* bestimmt Detlef und holt ihn aus dem Schrank.

Die **zweite Person** bereitet den dysgrammatisch sprechenden Kindern große Schwierigkeiten. Es treten immer wieder etliche Fehler auf. Die Kinder ersetzen diese komplexere Form durch Verben im Wortstamm, die erste oder dritte Person sowie Reduzierungen des finiten Verbs (*du komms*).

*dann kann du auch mal von mein steinen nehmen* bietet Thomas beim Bau von Tierställen an.

*ich du beschummels*, ruft er später empört.

*lecker-mecker will du auch ein?* bietet Detlef einen Bonbon an.

Die **dritte Person** liegt vom Fehleranteil zwischen der ersten und zweiten Person. Reduzierte Formen wie der Wortstamm, die erste Person oder falsch konstruierte Formen ersetzen die korrekten Personenformen.

*seh man ja alles was drauf ist* bemängelt Thomas beim Kartenspielen.

*die milch kost vier mark* teilt Detlef dem Einkäufer mit.

### **Die Subjekt-Verb Kongruenz**

Die Kongruenz von Subjekt und Verb wird von dysgrammatisch sprechenden Kindern zum Teil nicht beachtet. Sie ist jedoch öfter korrekt als dass sie verkehrt gemacht wird. Ein Verb im Singular an ein Subjekt anzugleichen, fällt den Kindern leichter als die korrekten Pluralformen miteinander zu verbinden. Die Kinder verwenden anstelle der finiten Verbform nur den Wortstamm oder andere Reduzierungen. Für die fehlerhaften Pluralformen werden auch Singularformen eingesetzt.

*so wie schmeck* fragt Detlef, als das Essen verteilt ist.

*die tiere muss ja auch platz habe* sagt Thomas zufrieden über seinen neuen Tierstall.

### **Aspekt**

Die grammatische Kategorie Aspekt ist nur bei sehr jungen Kindern und sehr stark auffällig sprechenden Kindern noch nicht vorhanden. In der Regel wird sie von allen Kindern gemeistert.

*ball werf - etroffe!* begleitet der zweijährige Christof sein Spiel. Er zielt mit einem Ball auf Säckchen und jubelt *etroffe*, wenn er eines getroffen hat.

### **Tempus**

In der Kategorie Tempus wird **Präsens** meist korrekt gebildet. Nicht mal 1% der Äußerungen sind fehlerhaft. Hierbei wurden Verstöße gegen die Personenmarkierung nicht einbezogen (siehe Personenmarkierung).

**Perfekt** wird deutlich häufiger fehlerhaft realisiert. Statt der korrekten Formen äußern die Kinder nur das Partizip Perfekt oder ein reduziertes Partizip Perfekt, bei dem der finite Verbsuffix ausgelassen wird. Der reduzierten Form fehlt entweder das Morphem *ge-* oder *-t* bzw. *-en* wie in *(e)macht* oder *gelauf*. Seltener kommt es vor, dass sie die Vergangenheitsform durch Präsens ersetzen.

*weil ich gar nich knetet hab* erklärt Thomas, als seine Mutter wissen will, warum so viele Löcher in seinen Knetfiguren sind.

*heut was geleb* beginnt Detlef eine Erzählung (= heute hab ich was erlebt).

*mit seil da nüber springen* berichtet Thomas von einer längst vergangenen Sportstunde.

Das **Präteritum** von *sein* "war" verwenden die Kinder in der Regel korrekt. Andere Präteritumformen weisen Fehler auf<sup>22</sup>. Präsensformen und fehlerhafte Realisierungen stehen anstelle des Präteritums.

*nee nee kann wir nich weil da noch a bissel steine rausgeschaut haben* sagt Detlef, obwohl *konnten wir nicht* richtig gewesen wäre.

**Futur** verwenden die Kinder selten, dann jedoch meistens korrekt.

### **Modus**

Die beiden Modi Indikativ und Konjunktiv werden sehr unterschiedlich häufig gebraucht. Das Basisglied Indikativ wird quasi immer korrekt gebildet. Der Konjunktiv wird nur selten verwendet, und zwar meist mit den Modalverben *könnte*, *möchte*, *würde* oder dem Hilfsverb *täte*. Diese Formen sind offensichtlich in ihrer korrekten Form im Gedächtnis der Kinder gespeichert und werden genau so (als Lexikoneintrag) abgerufen. Ab und zu treten dennoch Fehler auf. Dann ersetzen die Kinder den Konjunktiv meist durch einen Indikativ im Präsens oder Präteritum.

*doch die war goldsack* sagt Detlef anstatt *wir spielen, die wärn ein Goldsack*.

### **Genus verbi**

Über die Kategorie Genus verbi kann man kaum etwas aussagen: Aktiv wird häufig und korrekt verwendet, Passiv deutlich seltener. Die komplexe Bildung der Passivstruktur stellt jedoch bei üblichen Wörtern kein so großes Hindernis für die Kinder dar, wie man vermuten könnte.

*aber der is schon gewas(ch)n wordn* berichtet Detlef über seinen Stoffhund.

*nee der is rausge(sch)missen wordn* an anderer Stelle über den Weihnachtsbaum.

### **Kasus**

Die grammatische Kategorie Kasus wird oft als besonders fehleranfällig in dysgrammatischer Sprache beschrieben. Die Fehlerrate ist 2-3 mal so hoch wie bei Kindern ohne Sprachauffälligkeiten.

---

<sup>22</sup> Die Untersuchung fand im fränkischen Sprachraum statt. Da das Präteritum hier kaum gebraucht wird, können hierzu keine differenzierteren Aussagen gemacht werden.



Die Kinder verwenden den **Nominativ** häufig. Hierbei machen sie nur wenig Fehler. Meist verwenden die Kinder dann eine reduzierte Form, die gar keine Kasusmarkierung aufweist oder setzen einen Akkusativ an die Stelle eines Nominativs.

*in ofe rein muss* erklärt Thomas und wenig später weist er seine Mitspielerin zurecht: *n den ofen schon besetz is*.

Der **Akkusativ** ist der Kasus, der in der unauffälligen Sprachentwicklung als nächstes auftritt. Es fällt den dysgrammatisch sprechenden Kindern deutlich schwerer, ihn korrekt zu bilden. Meistens tritt bei Fehlern ein Nominativ an die Stelle der korrekten Form.

*hat auch ein sitz* erläutert Detlef seinen Plan, einen Gabelstapler zu bauen.

*du mei elefant gestohle hab* empört sich Thomas zu Unrecht, als er bei den ausgestochenen Plätzchen der Therapeutin einen Elefanten entdeckt.

Der wenig verwendete Kasus **Dativ** weist einen hohen Fehleranteil auf. Nur die Flexion des Personalpronomens *ich* gelingt den Kindern im Dativ mit *mir* fast immer. Dativ wird am häufigsten durch Akkusativ, aber auch durch Nominativ oder reduzierte Formen ohne Kasusmarkierung ersetzt. Auch Kinder, die nicht dysgrammatisch sprechen, zeigen beim Dativ noch bis ins Schulalter hinein Unsicherheiten.

*die gehört die vögel* sagt Thomas. Er meint, *die gehört zu den Vögeln*.

**Genitiv** wird nur als Besitz anzeigender Genitiv verwendet. Hier wird er meist korrekt gebraucht; nur selten wird das *s* weggelassen.

*hier unser auto is oma auto* äußert Thomas.

## Numerus

Die grammatische Kategorie Numerus unterscheidet zwischen Singular und Plural bei Nomen und Verben. Der **Singular** von Nomen bereitet den dysgrammatisch sprechenden Kindern kaum Probleme. Sie haben aber ebenso wie jüngere Kinder mit der korrekten **Plural**morphologie im Deutschen einige Schwierigkeiten. Dieser Befund überrascht nicht, wenn man sich vergegenwärtigt, wieviele Möglichkeiten es im Deutschen gibt, Plural zu kennzeichnen. Neun unterschiedliche Phoneme können dieses Merkmal signalisieren:

Ohne Stammveränderung, durch Anhängen eines Lautes: *Auto-s*, *Blume-n*, *Tisch-e*, *Brett-er*, *Möglichkeit-en*;

mit Umlautung und den folgenden Endungen: *B-ü-ch-er*, *Kr-ä-ft-e*, *N-ä-gel*,

und ohne Veränderungen: *Mädchen*.

Der Erwerb dieser Formen gilt als unterschiedlich schwierig. Formen, die dem natürlichen Prinzip der Ikonizität entsprechen, die also das zahlenmäßige Mehr auch durch ein morphologisches Mehr kennzeichnen, sind leichter zu erwerben als Formen, die diesem Prinzip nicht entsprechen. Als Prototypen für die Pluralmarkierung gelten die Morpheme /-(e)n/ und /-s/ (vgl. Clahsen/Rothweiler/Woest 1990, Munske 1988, Schöler/Lindner 1990). Die Fehleranalyse ergab, dass dysgrammatisch sprechende Kinder anstelle der korrekten Pluralformen oft eine der leichteren, prototypischen Pluralmarkierungen einsetzen. Diese Fehler treten auch bei den meisten Kindern mit regelrechtem Spracherwerb während des Pluralerwerbs auf. Außerdem neigen dysgrammatisch sprechende Kinder dazu, ein Wort im Singular zu äußern, obwohl sie Plural meinen.

*nee ich stell die stühl weg* sagt Detlef.

*viele freund* verdeutlicht Thomas mit Hilfe der Mengenangabe.

#### **Für die Praxis**

Es ist nicht immer einfach, zu entscheiden, ob Artikel oder Numerus in einer Aussage korrekt sind. Äußert ein Kind beispielsweise *die elefant da rein!* muss man die Spielhandlung genau beobachten, um entscheiden zu können, ob es um einen oder mehrere Elefanten geht.

Noch komplizierter wird es, wenn das Kind anstelle des Nomens ein Pronomen verwendet: *die da rein soll*. Wenn es keinen eindeutigen Hinweis gibt, ob sich *die* auf mehrere Objekte im Plural oder auf ein feminines Objekt im Singular bezieht, kann nicht entschieden werden, ob ein Fehler vorliegt. Diese Aussage kann deshalb nicht in die Fehleranalyse einbezogen werden.

Artikel und Pronomen werden noch einmal genauer betrachtet:

#### **Artikel**

Die Artikel im Deutschen richtig zu verwenden, ist nicht nur für Kinder, die Deutsch als Muttersprache sprechen, schwierig, sondern auch für alle Zweitsprachler. In der Sprache von dysgrammatisch sprechenden Kindern werden hohe Fehlerraten festgestellt (z. B. Schöler und Arbeitsgruppe 1990, 1991). Dies liegt sicher auch daran, dass der Artikel neben seiner eigentlichen Funktion, Definitheit (Bestimmtheit) auszudrücken, sämtliche Nominalkategorien mit transportiert. Er muss also in Genus, Kasus und Numerus an das Nomen angepasst werden. Im Deutschen werden **bestimmte** und **unbestimmte Artikel** unterschieden. Es fällt den Kindern leicht, den definiten und den indefiniten Artikel funktional korrekt einzusetzen. Die Hauptfehlerart besteht in Artikelauslassungen:

*labyrinth wird schön nich?* kommentiert Detlef den Bau.

Die Fehlerquote erhöht sich deutlich, wenn man das Genus, den Kasus und den Numerus des Artikels beurteilt.

Im **Genus** muss der Artikel an das jeweilige Geschlecht des Nomens angeglichen werden (*maskulin, feminin* oder *neutrum*). Sie sind im Deutschen am definiten Artikel besonders gut sichtbar. Die Genuszuweisung bereitet auch Kindern mit unauffälliger Grammatikentwicklung erst erhebliche Schwierigkeiten, die sich aber bald völlig auflösen. Bereits mit 3 Jahren meistern die Kinder den Gebrauch der korrekten Artikel sicher (Mills 1986).

Dysgrammatisch sprechende Kinder verwenden immer wieder korrekte Artikel in allen drei Genera. Fehler treten jedoch häufiger auf, als es bei gleichaltrigen Kindern üblich ist. Dabei sind jedoch kaum Fehlerschwerpunkte zu entdecken. Es kommt vor, dass das falsche Genus gewählt wird, oder ein reduzierter, nicht bestimmbarer Artikel *de* verwendet wird.

*wo is die tee?* fragt Detlef beim Kochen.

*ja von de Jaqueline* äußert Thomas und später: *mhm und a ä de bock*.

Da der Artikel neben dem Genus auch im **Kasus** an das Nomen angeglichen werden muss, ergibt sich eine weitere Fehlerquelle. Oft werden die Artikel mit auffälligen Kasusmorphemen versehen. Hier zeigt sich das gleiche Bild wie bei den Nomen. Artikel im Nominativ, besonders *ein* statt *einen* beim indefiniten Artikel, ersetzen Akkusativ oder auch Dativ; Akkusativ wird an die Stelle von Dativ gesetzt.

*gib noch ein nachtisch* teilt Detlef den Geburtstagsgästen seines Stoffhundes mit.

Der **Numerus** bereitet den Kindern keine Probleme. Der Artikel wird sicher an das Nomen angepasst.

#### **Für die Praxis**

Der Artikel wird vermutlich mit dem Nomen gemeinsam als lexikalische Einheit gelernt (Clahsen 1992). Deshalb ist es wichtig, Objekte häufig mit dem bestimmten Artikel im Nominativ anzubieten, wenn es hier Schwierigkeiten gibt: *der Hund kommt, die Katze will fressen, das Buch ist schwer ...*

#### **Pronomen**

Pronomen haben neben anderem die Aufgabe, Nomen im Textverlauf wieder aufzugreifen. Diese Funktion wird sehr häufig genutzt, damit in längeren Erzählungen nicht zu viele redundante (wiederkehrende) Elemente auftreten. Diese ökonomische Sprachweise funktioniert jedoch nur, wenn es gelingt, eindeutige Bezüge zwischen Nomen und Pronomen herzustellen. Hierfür müssen sie in Numerus und Genus übereinstimmen: *Die Leitern* sind zu kurz. *Sie* reichen nicht an die Äste heran.

Die sprachauffälligen Kinder haben die textlinguistische Funktion der Pronomina begriffen. Sie verwenden Demonstrativ-, Possesiv- und Relativpronomen. Die Fehleranalyse dysgrammatischer Sprache ergibt, dass dem auffälligen Gebrauch der Pronomen Kasus- und Genusfehler zugrunde liegen. Diese entsprechen in ihrer Art den Untersuchungsergebnissen zu Kasus und Artikel. Da jedoch das Genus eines Pronomens dafür sorgt, dass der Bezug zwischen Nomen und Pronomen eindeutig ist, wirken sich Fehler gravierender auf die Verständlichkeit der kindlichen Äußerung aus als bei Nomen:

*man kann doch auch den spielen* regt Detlef an, ohne deutlicher zu werden, was er mit *den* meint.

### **Personalpronomen**

Die Personalpronomen stellen keine große Fehlerquelle im Grammatikerwerb dar. Die Pronomen *ich*, *du* und *wir* werden häufig und beinahe immer korrekt verwendet. Anstelle der Personalpronomen *er* und *sie* werden oft *der* und *die* bevorzugt. *Es*, *man*, *ihr* und *sie* (Plural) kommen seltener vor. Treten Schwierigkeiten mit Personalpronomen bei den Kindern auf, liegen diese in der grammatischen Kategorie Kasus.

*nein die [=der] kalt muss sein* bestimmt Thomas über den abgeschalteten Ofen.

### **Adjektive**

Adjektive treten im Sprachgebrauch in drei grundsätzlich unterschiedlichen Umgebungen auf. Sie spezifizieren als attributive Adjektive ein Nomen und müssen dann an dieses in Numerus, Genus und Kasus angeglichen werden: *den roten Hähnen*. Als prädikative Adjektive und im adverbialen Gebrauch treten sie in ihrer morphologisch unmarkierten Grundform auf: *der Hahn ist rot*, *der Hahn kräht laut*.

Bei prädikativen und adverbialen Adjektiven treten keine Fehler auf. Ein Großteil der Adjektive, die alle Kinder verwenden, sind Zahlen- und Farbadjektive. Die dysgrammatisch sprechenden Kinder verfügen außerdem über die gleiche Anzahl an unterschiedlichen Adjektiven, sofern keine Wortschatzeinschränkung vorliegt. Auch gesteigerte Adjektive sind in der Sprache dysgrammatisch sprechender Kinder zu finden.

*weniger*, *leichter* (Detlef) und *weicher*, *mehr*, *der schnellste* (Thomas).

Bei der Angleichung des Adjektivs an den **Kasus** des Nomens machen die Kinder wenig Fehler; diese entsprechen in ihrer Art den Kasusauffälligkeiten beim Nomen.

*ein so mittelgroß* beschreibt Detlef die Größe seines Weihnachtsbaumes.

Haben die Kinder das **Genus** des Nomens korrekt erfasst, gelingt ihnen auch die Angleichung des Adjektivs.

*rotes auto* bestimmt Thomas sein Auto näher.

*hm hast du langes seil?* fragt Detlef beim Gabelstaplerbau.

### **Adverbien**

Adverbien können in dysgrammatischer Sprache auffällig sein. Die Auffälligkeiten haben jedoch häufig nichts mit dem Grammatikerwerb zu tun, sondern treten meist in Zusammenhang mit semantischen Unklarheiten auf. Auffällig kann ihre syntaktische Stellung sein, was aber bei der Beurteilung der Syntax berücksichtigt wird.

### **Präpositionen**

Die Präpositionen bestimmen den Kasus eines Nomens. Da sich Kasus als schwierig für dysgrammatisch sprechende Kinder herausgestellt hat, soll noch ein Blick auf die Präpositionen geworfen werden.

Es gibt einige Präpositionen, die von allen Kindern häufig gebraucht werden: *auf, bei, in, mit, nach, von* und *zu*. Der Gebrauch dieser Präpositionen bereitet keine Probleme. Allerdings wird dann oft der Kasus des dazugehörigen Nomens nicht korrekt verwendet. *Mit* fordert beispielsweise den Dativ, der für die sprachauffälligen Kinder besonders schwer ist.

Es gibt weiterhin Präpositionen, die Kinder mit Dysgrammatismus von sich aus nicht verwenden. *Zwischen, über* oder *gegen* gehören hierzu. Hier ist eher der eingeschränkte Wortschatz als der Grammatikerwerb das Hauptproblem.

Damit haben wir einen Überblick über die einfacheren grammatischen Strukturen erhalten, die dysgrammatisch sprechende Kinder beherrschen und über die schwierigeren, komplexen Strukturen, die ihnen schwerer fallen. Dies ist für die Diagnostik im Rahmen des natürlichen Grammatikerwerbssystems relevant. Denn hierin wird das Grammatikniveau der Kinder anhand der einfachen und komplexen Sprachstrukturen bestimmt. Wie dies im Einzelnen geschieht, wird in Teil III des Buches dargestellt.

Zunächst werden noch zwei Kinder vorgestellt, die dysgrammatisch sprechen. Bisher wurden eher Forschungsergebnisse referiert, die für alle dysgrammatisch sprechenden Kinder gelten. Jetzt befassen wir uns damit, welche individuellen Ausprägungen ein Dysgrammatismus haben kann.

## 5. Zwei dysgrammatisch sprechende Kinder

Ich stelle hier zwei Kinder mit dysgrammatischer Sprache vor, deren unterschiedliche Ausprägung der Sprachstörung die Bandbreite des Störungsbildes deutlich macht. Denn neben gemeinsamen gibt es bei jedem Kind individuelle Sprachauffälligkeiten und -fähigkeiten. Um ein möglichst umfassendes Bild von den Kindern zu vermitteln, beschreibe ich zuerst ihr soziales Umfeld und Verhalten. Die Entwicklung der Wahrnehmungsbereiche und medizinische Befunde ergänzen die Beschreibung. Dann wenden wir uns der Sprache der Kinder zu<sup>23</sup>.

### 5.1 Detlef

**Kontaktaufnahme:** Mit 5;3 Jahren kam Detlef erstmals zur logopädischen Behandlung. Detlef war zuerst sehr zurückhaltend und sprach wenig. Er schaute sich neugierig und interessiert im Zimmer um, brauchte jedoch einige Wochen, bis er sich in den Praxisräumen wohl fühlte. Zur Therapeutin stellte er den Kontakt oft über einen Stoffhund her, der für ihn sprach. Die grundlegenden Regeln der Kommunikation hatte Detlef erworben. Bald kam er sehr gern zur Therapie.

**Soziales Umfeld:** Detlef lebt mit seinen Eltern und einem vierzehnjährigen Bruder in einem Dorf. Im gleichen Haus wohnt auch die älteste Tochter der Familie (22 Jahre) mit ihrem Mann und einem eineinhalb Jahre alten Sohn. Detlefs Vater arbeitet als selbständiger Ingenieur, die Mutter ist derzeit nicht berufstätig. Detlef und seine Mutter kommunizieren viel und gern miteinander. Auf Anweisungen, die in der Regel strikt und deutlich gegeben werden, reagiert Detlef oft bockig oder aggressiv. Er spielt gern mit seinem Freund, wobei sich die beiden aber regelmäßig prügeln. Detlef geht unterschiedlich gern in den Kindergarten, den er seit sieben Monaten besucht. Der Kontakt zu anderen Kindern ist schwierig. Detlef fällt immer wieder wegen aggressiver Handlungen auf, verbal kann er sich nicht durchsetzen.

**Entwicklungsdaten:** Die Schwangerschaft mit Detlef verlief normal. Ein vermutlich perinataler, leichter Sauerstoffmangel, der jedoch keine ärztliche Behandlung erforderte, wurde nach der Geburt festgestellt. Detlef wurde gestillt, Probleme mit Nahrungswechsel oder Essen gab es nicht. Gravierende Krank-

---

<sup>23</sup> Die Sprachbeispiele stammen, soweit nicht anders gekennzeichnet, aus einer ausführlichen Langzeit- und Querschnittsuntersuchung dysgrammatischer Kindersprache (Kruse 2000).

heiten hatte Detlef – außer einem Leistenbruch in der siebten Lebenswoche – nicht. Er lief mit elf Monaten, seine grobmotorische Entwicklung verlief zügig. Im Bereich der Feinmotorik traten Entwicklungsverzögerungen auf, die im Rahmen von Frühfördermaßnahmen behandelt wurden und noch leicht auffällig waren. Während Detlefs sprachtherapeutischer Behandlung fiel auf, daß er sich im Raum unsicher bewegte und sich häufig an Stühlen oder Tischen stieß. Auch mit Gegenständen, die ihm regelmäßig umfielen, hantierte er ungeschickt. Detlef ist Rechtshänder. Er ist normal sehend. Sein vom Facharzt abgeklärtes Gehör ist ohne Befund. Häufige Erkältungen seit dem Besuch des Kindergartens scheinen das Hören allerdings immer wieder zu beeinträchtigen.

**Kognitiver Entwicklungsstand:** Detlef weiß über Dinge, die ihn interessieren, sehr detailliert Bescheid z. B. über die Federung von Sitzen, während er sich den Zweck und Nutzen dieser Dinge noch erarbeiten muss. Kognitiv stimuliert sich Detlef durch ständiges Wiederholen bestimmter Tätigkeiten, bis er Zusammenhänge in sein Wissen einfügen kann. Er löst kognitive Aufgaben und Handlungsschwierigkeiten (Pragmatik) nicht ganz altersgemäß. Er ist hier jedoch laut psychologischer Abklärung nicht in dem Maße auffällig, dass eine besondere Behandlung nötig wäre.

**Sprachentwicklung:** Detlefs erste sprachliche Äußerungen erfolgten mit etwa einem Jahr. Der Wortschatz wuchs stetig. Es fiel auf, dass es Detlef im Alter von drei Jahren noch nicht gelang, Wörter zu Mehrwortäußerungen aneinander zu reihen. Ab diesem Alter machte er hierin nur zögerliche Fortschritte. Allerdings gebraucht Detlef bis zum Untersuchungszeitpunkt besonders die Verben noch unspezifisch, indem er die Semantik eines Wortes übergeneralisiert. Mit *ich* bezeichnete Detlef sich im Alter von vier Jahren konstant. Die Syntax ist zu Beginn der logopädischen Therapie mit 5;3 Jahren noch nicht altersgemäß entwickelt. Auch im Bereich der Morphologie fallen viele Fehlbildungen – z. B. beim Plural oder der Verbflexion – auf. Detlef versteht Aufträge oder Fragen nur situationsgebunden. Er reagiert auf komplexere Aufforderungen oder Erklärungen oft nicht adäquat. Die Hörmerkspanne ist auffällig reduziert, dreisilbige Wörter oder drei Lexeme können nicht sicher nachgesprochen oder behalten werden. Im Bereich der Artikulationsmotorik ist der Muskeltonus bei Detlef eher schwach, sein Mund steht oft offen. Es gelingt Detlef noch nicht, alle Laute korrekt zu produzieren. Das *Sch* wird noch gar nicht, das *Kn* noch inkonstant gebildet.

**Kommunikationsverhalten:** In Detlefs Familie wird viel miteinander gesprochen. Auch Detlef erzählt zu Hause viel und möchte Vieles erklärt haben. Er stellt eine Unmenge häufig komplizierter Fragen, deren Beantwortung seine Auffassungsgabe und zum Teil auch das Wissen der Erwachsenen überfordern kann.

Einige Beispiele verdeutlichen die Auffälligkeiten in Detlefs Sprache:

Aussage	Bewertung
Detlef erzählt: <i>"die kinder von mein kindergarten die pingos von hund die nase abgerissen"</i>	Die Äußerung enthält kein flektiertes Verb, Kasus wird ebenfalls nicht markiert.
Beim Einkaufen verlangt die Therapeutin einen Apfelsaft. Detlef: <i>"was? apfel?"</i> Therapeutin: <i>"ein ... das ist ein apfelsaft."</i> Detlef: <i>"apelfas-saft"</i>	Das Behalten und Nachsprechen eines dreisilbigen Wortes gelingt nicht.
Ein Stoffhund hat sich die Pfote verbrannt. <i>"okay, gib unter wasser"</i>	Semantisch auffällig wird "geben" anstelle von "halten" verwendet.
Beim Bewirten von Geburtstagsgästen: <i>"heut gibs linsensuppe mit tee"</i>	Die Zusammenstellung widerspricht der Alltagserfahrung eines fünfjährigen Kindes, ein Unsinnsgeschichtchen schien nicht intendiert.
Detlef hat Porzellanteller in der Hand. <i>"so auf boden fall dann geht die kaputt?"</i>	Komplexe Nebensatzbildung ist nicht möglich. Subjekt und Verb sind nicht kongruent, oder das Pronomen "die" ist falsch gewählt. Im übergeordneten Nebensatz fehlt das Subjekt. Der Artikel zu "Boden" wird ausgelassen.
Therapeutin: Wolltest du nicht richtig Kaffee machen sondern nur den ä das Kaffeepulver holen? Detlef: <i>Warum?</i> Therapeutin: Ja, ich frag dich. Willst du richtig Kaffee kochen oder willst du nur das Kaffeepulver holen? Detlef: <i>Warum denn?</i>	Detlef versteht die Frage nicht und reagiert nicht adäquat auf sie. Sein Sprachverständnis ist nicht altersgemäß.

**Therapieüberblick:** Therapeutisch standen die grammatikalischen und die semantischen Auffälligkeiten im Mittelpunkt. Im Laufe der Therapie konnten die Länge der Sätze erweitert und Nebensatzschemata erworben werden. Die Verbflexion konnte Detlef für alle Personen generalisieren. Detlef fiel es weiterhin schwer, komplexe Vorgänge zu erzählen. Relevante Satzteile auszulassen, blieb sein Hauptproblem in der Sprache. Mit Detlefs Einschulung in eine Diagnose- und Förderklasse, in der der Schulstoff von zwei Jahren in drei Jahren gelehrt



wird, und in der auch eine sprachtherapeutische Betreuung stattfinden sollte, wurde die logopädische Therapie nach gut eineinhalb Jahren beendet.

## 5.2 Thomas

**Kontaktaufnahme:** Thomas wurde mit 5;10 Jahren erstmals in der logopädischen Praxis vorgestellt. Thomas wurde von meiner Kollegin betreut. Sie machte mich auf den Jungen, dessen ausgeprägtes Störungsbild ihr sofort auffiel, aufmerksam.

**Soziales Umfeld:** Thomas ist ein fröhlicher, aufgeweckter Junge, der von Anfang an gern zur logopädischen Therapie kam. Er lebt in einem dörflichen Umfeld mit seinen beiden deutlich älteren Schwestern (14 und 21 Jahre) und seinen Eltern in einem Haus. Ein weiteres Kind erwartete die Familie zwei Monate später. Der Vater ist von Beruf Beamter, die Mutter hilft zeitweise als Bürokräftin aus. Das Verhältnis zwischen Mutter und Sohn ist von liebevoller Fürsorge geprägt. Beide genießen die regelmäßigen, gemeinsamen Beschäftigungen. Es fällt der Mutter nicht leicht, Ermahnungen und Anleitungen durchzusetzen. Thomas spielt und beschäftigt sich gern draußen, wo er viel Kontakt zu anderen Kindern hat. Muss er im Haus bleiben, kann er laut Aussage der Mutter darüber böse werden. Mit Puzzles oder Legobausteinen kann Thomas sich auch allein gut beschäftigen. In den Kindergarten, den er inzwischen "langweilig" findet, geht er seit dreieinhalb Jahren.

**Entwicklungsdaten:** Die Schwangerschaft mit Thomas war bis auf eine Komplikation in der dreißigsten Woche, in der frühzeitig Wehen einsetzten, die gehemmt werden mussten, unbeschwert. Die Geburt verlief normal. Thomas ist gestillt worden, Probleme mit dem Essen gab es nicht. Bis auf einen Fieberkrampf im Alter von knapp fünf Jahren hat er keine gravierenden Krankheiten gehabt. Im stato-motorischen Bereich entwickelte sich Thomas unauffällig; er ist wenig gekrabbelt. Feinmotorisch agiert er geschickt, seine Händigkeit ist rechts. Er schlief zum Zeitpunkt der ersten Untersuchung noch bei seiner Mutter. Thomas ist normal sehend, sein Gehör ist vom Facharzt, der keine Auffälligkeiten feststellte, untersucht worden.

**Kognitiver Entwicklungsstand:** Thomas' kognitiven und pragmatischen Fähigkeiten gaben nie Anlass zu weiterer Abklärung.

**Sprachentwicklung:** Thomas' Sprachentwicklung begann spät. Erst mit dreieinhalb Jahren sprach er erste Wörter, die er zögerlich zu Zweiwortäußerungen

ausbaute. Im letzten halben Jahr wurden die Äußerungen länger. Dabei erzählt Thomas gern und viel. Er hilft sich, sollten seine sprachlichen Fähigkeiten nicht ausreichen, mit Gestik und Mimik weiter. Die Artikulationsmotorik von Thomas ist gut entwickelt. Er hat zu Beginn der Therapie eine partielle Dyslalie, von der die Laute *R* und *S* betroffen sind. Das Sprachverständnis von Thomas scheint altersgemäß entwickelt zu sein; er reagiert auch dann adäquat auf Fragen und Aufforderungen, wenn sie aus der aktuellen Situation herausgerissen sind. Im Bereich des Wortschatzes hat er soweit aufgeholt, dass er als unauffällig gelten kann. Auffallend ist die dysgrammatische Satzstruktur in Thomas' Sprache. Die oft flektierten Verben stehen in Endstellung, Objekt und Subjekt nehmen eine inkonstante Stellung ein (SOV, OSV). Die Kasus-, Numerus- und Verbflexionen bildet Thomas auffällig.

Auch Thomas' sprachliche Auffälligkeiten sollen in einer Übersicht dargestellt werden.

<b>Aussage</b>	<b>Bewertung</b>
Auf die Frage der Therapeutin, was Thomas mit einer ausgestochenen Knetform macht, antwortet er: <i>"in ofe rein muß"</i>	Das Subjekt wird ausgelassen, das Akkusativobjekt "Ofen" ist unvollständig, die Präposition korrekt. Das Verb ist korrekt flektiert, steht aber in Satzendstellung. Die Antwort ist semantisch-pragmatisch adäquat: ausgestochene Plätzchen müssen im Ofen gebacken werden.
Auf die Frage, wo er wohnt, sagt Thomas: <i>"ich schon gesag hab in yyy"</i>	Die Perfektform ist unvollständig, das flektierte Verb steht in Satzendstellung. Thomas reagiert angemessen auf die Frage.
Thomas beantwortet die Frage, ob sie zu Hause noch mal Plätzchen gebacken haben, mit: <i>"nein uns schon genug hab"</i>	Das Personalpronomen, das das Subjekt der Aussage darstellt, steht nicht im Nominativ (der gleiche Fehler wird noch einmal gemacht), das flektierte Verb "hab" ist im Numerus (Plural) nicht an das Subjekt angeglichen, das Verb steht in Satzendstellung. Auch hier beantwortet Thomas die Frage inhaltlich erwartungsgemäß.

**Therapieüberblick:** Therapeutisch konnte der R-Laut innerhalb kürzester Zeit korrigiert werden. Auch die auffälligsten Merkmale in der Grammatik konnten rasch behoben werden, einige Symptome blieben bis über den Behandlungszeitraum, der durch Organisationsprobleme der Familie begrenzt war, vorhanden.

### 5.3 Ausprägungspole bei Dysgrammatismus

Beide Jungen haben dysgrammatische Anteile in ihrer Sprache. Diese unterscheiden sich zum Teil. Ich hebe einige Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Sprache der beiden Jungen noch einmal hervor:

Die Mütter der Kinder berichten übereinstimmend von einem **späten Beginn der Sprachproduktion**. Dieses Charakteristikum wird nur selten in Beschreibungen des Dysgrammatismus erwähnt; es sollte meiner Meinung nach jedoch hierin aufgenommen werden, da es bei fast allen Kindern auftrat, die ich wegen ihrer dysgrammatischen Sprache behandelte. Außerdem verharren beide Kinder sehr lange in der **Einwortphase**: Detlef sprach mit viereinhalb Jahren, also eineinhalb Jahre nach seinem aktiven Sprachbeginn, noch in Einwortäußerungen, und auch Thomas behielt diese Form gut eineinhalb Jahre, sogar noch über seinen fünften Geburtstag hinaus, bei<sup>24</sup>.

Im Bereich der **Syntax** zeigen sich bei Thomas offensichtlich große Probleme mit der Verbstellung. Er verwendet noch im Alter von sechs Jahren eine Wortreihenfolge mit **Verbendstellung**. Die im deutschen Aussagesatz reguläre Zweitstellung des flektierten Verbs kann er nur für wenige, vermutlich als Lexeme gespeicherte Verben – wie die Modalverben (*sollen, können usw.*) – bilden. Auch bei Detlef scheint die Syntax auf den ersten Blick auffällig. Sein Problem liegt darin, dass er Wörter auslässt, die auch in gesprochener Sprache obligatorisch wären, und die für das Verständnis seiner Aussagen relevant

---

<sup>24</sup> Man kann nicht mehr klären, ob es sich bei den kindlichen Äußerungen um einzelne Wörter oder um Einwortsätze mit über das Einzelwort hinausgehenden Bedeutungen gehandelt hat. Die Eltern konnten den Unterschied im Nachhinein nicht zuverlässig beurteilen. Für den Erwerb des Konzepts einer Sprache ist der Unterschied allerdings aussagekräftig. Spricht ein Kind in Einwortsätzen, dann hat es Sprache als repräsentativ und handlungsauslösend erkannt und hat einen zentralen Schritt in seiner sprachlichen Entwicklung gemeistert (Zollinger 1995:31) Um sich ein genaueres Bild davon machen zu können, ob schon dieser Schritt von dysgrammatisch sprechenden Kindern nur sehr zögerlich gegangen wird, oder ob die Hauptprobleme im Erwerb von grammatischen Prinzipien – wie dem geordneten Aneinanderreihen von Satzgliedern – bestehen, müssten jüngere sprachauffällige Kinder beobachtet werden.

wären. **Auslassungen** werden auch als Verstoß gegen syntaktische Regeln gewertet. Die Reihenfolge der Satzglieder ist hingegen in der Regel korrekt. Die Syntax ist nur in komplexen Sätzen auffällig.

Das **Flexionsparadigma für Verben** beherrscht Detlef in der Regel für die erste und dritte Person in Singular und Plural; die zweite Person ist im Singular noch inkonstant. Thomas hat hier größere Probleme. Die Formen für die erste und dritte Person sind ihm geläufig, doch stehen viele Verben ohne Endung oder als Default-Form am Satzende. Korrekte **Perfektformen** zu bilden, fällt beiden Jungen schwer, es gibt allerdings in allen Sprachproben auch korrekte Formen. Im Bereich der Nomen findet man Auffälligkeiten bei der **Pluralbildung**, der **Kasusmarkierung** und den **Personalpronomen**.

Neben den Auffälligkeiten im Grammatikerwerb hat Detlef Schwierigkeiten, Wortbedeutungen korrekt zu erfassen (Semantik); er versteht bspw. nur das Wort Röhrechen und nicht Strohalm. Dies kann direkt auf sein ungenügendes **Sprachverständnis**, besonders für komplexere Strukturen, zurückgeführt werden. Seine nicht adäquaten Reaktionen auf sprachliche Anforderungen stehen damit sicher im Zusammenhang (pragmatischer Bereich). Thomas zeigt in diesen Sprachbereichen keine Abweichungen zum unauffälligen Erwerb.

Bei beiden Jungen wurde die **Hörfähigkeit** als normal diagnostiziert. Detlef hat allerdings nur eine sehr verkürzte Hörmerkspanne. Das deutet auf Probleme bei der Verarbeitung auditiver Reize hin. Eine ähnliche Beobachtung wurde bei Thomas nicht gemacht.

Auch im **sozialen und kognitiven Bereich** scheinen die Kinder eher unterschiedlich als ähnlich zu sein: Stehen die sozialen Kompetenzen von Thomas außer Frage, fällt Detlef in Stresssituationen durch aggressives Verhalten oder massiven Rückzug auf. Dies scheint oft mit Verständigungsproblemen zwischen Detlef und anderen Kindern zusammenzuhängen. Während Thomas aufgeschlossen und geistig wach erscheint, kann Detlefs Verhalten als eher langsam, aber an detailliertem Wissen interessiert beschrieben werden.

Trotz etlicher Unterschiede haben beide Kinder die Sprachstörung *Dysgrammatismus*. Die Jungen stellen mit ihren unterschiedlichen Fähigkeiten **zwei Pole der Spracherwerbsstörung** dar, zwischen denen sich dysgrammatisch sprechende Kinder bewegen.

Es fällt leicht, **Thomas** als dysgrammatisch sprechendes Kind einzuordnen. Seine Sprachschwierigkeiten liegen genau in den charakteristischen Bereichen; Primärbeeinträchtigungen liegen nicht vor; seine soziale und emotionale Kom-

petenzen sind altersgemäß entwickelt und seine kognitiven Fähigkeiten liegen im Durchschnitt. Die geringen phonologischen Abweichungen konnten schnell korrigiert werden. Thomas' Sprachstörung ist als fast **reiner Dysgrammatismus**, der in der Praxis nur selten auftritt, zu bewerten.

**Detlef** hat neben den sprachlichen Hauptmerkmalen des Dysgrammatismus noch begleitende Auffälligkeiten, die sich dem Störungsbild nicht einfach zuordnen lassen. Sein Sprachverständnis, die Größe seines Wortschatzes und seine sprachpragmatische Kompetenz sind eher unterdurchschnittlich entwickelt. Sein aggressives Verhalten in Stresssituationen kann auf verschiedenste Bereiche zurückgeführt werden. Sicherlich führt Detlefs mangelndes Sprachverständnis oft zu Frustrationserlebnissen, die sich auf diese Art äußern. Der Lauterwerb verläuft bei Detlef nicht altersgemäß.

Kinder wie Detlef begegnen uns häufiger. Die **Sprachentwicklungsstörung** lässt sich **in mehreren Sprachbereichen** feststellen. Eine zugrundeliegende Ursache mag eine auditive Verarbeitungsstörung sein. Gepaart mit weiteren Störfaktoren, - da ein auffälliges Hörvermögen allein für diese Fehlentwicklung nicht ausreicht -, ergibt sich eine gestörte Sprachverständnisenwicklung. Damit ist dem Kind die Grundlage für eine unauffällige Sprachproduktionsentwicklung entzogen. Es ergeben sich Probleme in der phonologischen, morphologischen, syntaktischen und auch der semantischen und pragmatischen Sprachentwicklung. In der Regel gelingt es dem Kind, einen Teil der Auffälligkeiten selbst zu korrigieren; Defizite bleiben aber in allen Bereichen bestehen. Für die Diagnose dieser Sprachstörung wird ab einem höheren Alter das offensichtlichste Symptom in der Sprache der Kinder herangezogen. Bei Detlef bedeutet dies, dass sein Sprachverständnis, sein Wortschatz und seine Lautsprache nicht (mehr) auffällig genug sind, um als **Leitsymptom** für die Sprachstörung zu gelten. Seine Probleme im Grammatikerwerb treten jetzt am stärksten hervor. Daraus rechtfertigt sich die Zuordnung von Detlefs Sprachstörung zum Störungsbild Dysgrammatismus.

Die Probleme, die im sozialen und emotionalen Umfeld des Kindes auftreten, scheinen mir in Folge der Sprachstörung nur allzu erklärlich. Ein großes Maß an sozialer Kompetenz wird durch Sprache ausgedrückt und vermittelt. Steht Sprache als Mittlerin nicht zur Verfügung, können auch in diesem Bereich leicht Fehlentwicklungen auftreten.

Wir haben es hier also beispielhaft mit zwei Ausprägungen der Sprachstörung zu tun. Das Störungsbild umfasst die beiden genannten extremen Pole. Die Menge der dysgrammatisch sprechenden Kinder liegt mit ihren Sprachfähigkeiten zwischen diesen beiden Polen:

Reiner Dysgrammatismus <-----> Dysgrammatismus mit Auffälligkeiten in weiteren Sprachbereichen

Die Unterschiede zwischen den Kindern dürfen nicht durch die gleiche Diagnose verschleiert werden. In einer ausführlichen Diagnose sollten deshalb auch die weiteren Sprachauffälligkeiten aufgezählt werden, z. B. Dysgrammatismus mit Wortschatzeinschränkung und Sprachverständnisstörung. In die Therapie müssen dabei alle sprachlichen Defizite einbezogen werden.

**Merke:**

Dysgrammatisch sprechende Kinder beginnen meist deutlich verspätet mit der Sprachproduktion und verharren übermäßig lange bei Einwortäußerungen.

Die Syntax ist durch Auslassungen obligatorischer Satzteile und/oder Verbendstellung im Aussagesatz geprägt.

Im morphologischen Bereich ist das Flexionsparadigma für Verben nicht vollständig vorhanden. Neben korrekten Perfektformen fallen viele Fehlbildungen auf. Es fällt den Kindern schwer, Nomen in Numerus und Kasus anzugleichen.

Die dysgrammatische Sprachstörung kann unterschiedlich ausgeprägt sein. Sie liegt zwischen den folgenden Ausprägungspolen:

Beim reinen Dysgrammatismus ist nur die Grammatik in den kindlichen Sprachäußerungen auffällig. Diese isolierte Grammatikstörung tritt selten auf. Häufiger tritt ein Dysgrammatismus als Leitsymptom einer Sprachentwicklungsstörung auf, bei der auch Sprachverständnis, Wortschatz und Lautbildung mit betroffen sind. Eine auditive Verarbeitungsstörung geht oft mit der Sprachstörung einher. Das sprachliche Unvermögen führt häufig zu sozialen Problemen.

Aus der ausführlichen Diagnose müssen alle auffälligen Sprachbereiche zu entnehmen sein.

In Teil III des Buches geht es darum, wie die Diagnostik und Therapie von dysgrammatisch sprechenden Kindern im Rahmen des natürlichen Grammatikerwerbssystems durchgeführt werden.

## **TEIL III: Diagnostik und therapeutisches Vorgehen**

*"ich schon mehr hab als du! ich schon hab ein große hasn. bloß klein wieder net. den hund hab auch schon mach"* (Thomas, 6;0 Jahre).

Wir haben jetzt verstanden, was Kindern beim Grammatikerwerb schwer fällt. Wir kennen den Zusammenhang zwischen den Entwicklungsmustern der Fokussierung und Dezentrierung für den Grammatikerwerb, und wir haben gelernt, welche sprachlichen Strukturen den dysgrammatisch sprechenden Kindern schwer fallen und welche sie leichter erwerben. Jetzt brauchen wir noch Diagnostikmaterial, das auf das natürliche Grammatikerwerbssystem ausgerichtet ist und das erlaubt, die Sprachstörung zu erkennen und einzuordnen. Dazu komme ich zuerst. Aus der Diagnose kann die sinnvolle und individuelle Intervention eines Kindes abgeleitet werden. Hiermit beschäftigen wir uns in Kapitel III.2.

### **1. Die Diagnose der Sprachentwicklungsstörung Dysgrammatismus**

Die Diagnostik eines Dysgrammatismus nach dem hier vorgestellten System lässt sich gut in einem Teil einer Therapiestunde und in einer gleich langen Auswertungszeit durchführen. Sie fügt sich leicht in die allgemeine Diagnostik ein. Um die grammatischen Fähigkeiten zu erfassen, ist es erforderlich, einige Sätze zu transliterieren und einzelne Satzglieder zu bestimmen. Hierin ähnelt dieser Diagnostikansatz anderen Materialien. Der Unterschied besteht darin, dass sich aus der Diagnose die Sprachstufe und aus dieser der therapeutische Eingriff direkt ableiten lassen.

#### **1.1 Hinweise aus dem ersten Kontakt und der Anamnese**

Zu Beginn richte ich mich an das sprachauffällige Kind. Ich versuche, mit ihm ins Gespräch zu kommen. Bei Kindergartenkindern frage ich nach ihrem Kindergarten, nach Geschwistern und Freunden, nach Lieblingsspielen und -essen. Mit jüngeren Kindern beginne ich gleich zu spielen. Kochsachen oder Eisenbahn eignen sich gut für einen ersten Kontakt. Ist ein Kind sehr zurückhaltend, beginne ich zuerst das Gespräch mit der begleitenden Person und das Kind darf erst einmal zuhören. Aus beiden Kontakten ziehe ich bereits Informationen.

## Das Anamnesegespräch

Auf Informationen, die mit einem Dysgrammatismus zusammenhängen können, achte ich im Gespräch besonders. Dies sind

- ◆ ein **später Sprechbeginn**: *"Ja also richtig los ging es eigentlich erst mit 2 ½ Jahren. Vorher hat er/sie immer mehr so gedeutet und nur wenige Wörter gesprochen."*
- ◆ eine **Stagnation in der Syntax auf der Einwortäußerungsebene**: *"Wörter waren schon da, aber mehr nur so einzeln. Kleine Sätze kann man eigentlich erst sagen seit er/sie in den Kindergarten geht."*
- ◆ der Hinweis auf **verdrehte Sätze**: *"Er/sie redet oft so durcheinander. Der Satz ist nicht richtig. Man versteht ihn/sie kaum, wenn er/sie was erzählt."*
- ◆ Hinweise auf **auffällige grammatische Formen**: *"Er/sie gebraucht die Sprache oft gar nicht richtig, sondern spricht so eine Art Ausländerdeutsch."*
- ◆ die **verbale Durchsetzungsfähigkeit**: *"Er/sie geht eher zu den Kindern hin und zeigt, was er/sie will als dass er/sie was sagt. Wenn andere ihn/sie nicht gleich verstehen, wird er/sie auch schon mal zornig oder zieht sich zurück"*
- ◆ **Mehrsprachigkeit** der Familie, der Betreuer
- ◆ **Verständigungsprobleme**: *"Und dann will er/sie was erzählen, aber man kommt gar nicht so mit."*
- ◆ Hinweise auf ein **besonderes soziales Verhalten**: *"Früher hat er/sie oft mit anderen Kindern gespielt, aber dann gab es immer eine Prügelei." Oder "Er/sie spielt gar nicht gern mit anderen Kindern, sondern lieber ganz für sich allein oder mit Erwachsenen."*
- ◆ Hinweise auf einen **eingeschränkten Wortschatz**: *"Ich hab das Gefühl, er/sie muss oft nach den passenden Wörtern suchen, wenn er/sie was erzählen will."*
- ◆ **Sprachverständnisauffälligkeiten**: *"Manchmal reagiert er/sie auf eine Bitte anders als ich erwartet habe. Und dabei hat er/sie immer ja gesagt, wenn ich was erklärt habe."*
- ◆ ein **Kr-Tr-Stammeln** in dem Sinne, dass ein Kind **kein Tr** spricht. Ein Zusammenhang zwischen einer Grammatikerwerbsstörung und dieser partiellen Dyslalie ist wissenschaftlich nicht zu erklären. Er beruht lediglich auf meiner Beobachtung.

Diese Reaktionen auf meine Anamnese-Fragen lassen mich bereits aufhorchen. Treten mehrere dieser Anzeichen auf, vermute ich eine Sprachentwicklungsstörung, mit einer Sprachverständnis- und/oder dysgrammatischen Sprachstörung.



## Das Spiel oder Gespräch mit dem Kind<sup>25</sup>

Eine Spontanspracherhebung sollte bei einer Diagnose des Dysgrammatismus auf jeden Fall durchgeführt werden. Denn nur so erkennen wir, welche Strukturen Kinder wirklich aktiv nutzen.

Wie bereits erwähnt, sind in den letzten Jahren vermehrt Diagnostik- und Therapieverfahren veröffentlicht worden. Manche vereinfachen allein das Erkennen der Sprachstörung, andere stellen sich außerdem der Aufgabe, dass aus der Diagnostik eine Therapie abgeleitet werden kann. Da das natürliche Grammatikerwerbssystem stärker morphologisch ausgerichtet ist, ergänze ich besonders bei älteren Kindern, gerne mit einem Testverfahren, das stärker syntaktisch ausgerichtet ist. Die Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen (Kauschke/Siegmüller 2002) ist ein inzwischen gut eingeführtes und normiertes Material, das sich meines Erachtens gut eignet.

Der Test enthält neben normierten Abfrageteilen aber auch einen Spontanspracherhebungsteil. Dieser sollte nach dem Schema des natürlichen Grammatikerwerbssystems ausgewertet werden.

Zwischen der Diagnostik jüngerer bzw. wenig sprechender älterer und viel sprechender Kinder mache ich einen pragmatischen Unterschied:

Bei jungen oder kaum sprechenden Kindern schreibe ich die wenigen Äußerungen, die sie im Spiel machen, gleich mit. Hierdurch sind die Kinder nur selten irritiert. Lenkt mein Schreiben ein Kind zu sehr ab, greife ich auf eine Sprachaufnahme zurück. Ich notiere jede neue Sprachäußerung, die das Kind spricht, in normaler Schreibweise. Bei jungen Kindern steht oft so etwas wie: *auf, zug, fahre, baum, umfall, ja* in meinem Diagnostikbogen. Unter dem Stichwort Kommunikationsverhalten notiere ich z. B.: *ä + Zeigen = Zug, Blickkontakt nicht vorhanden*. Bei Kindern dieser Sprachstufe steht die Anbahnung von Sprache im Vordergrund. Ich verfare nach Zollinger "Die Welt der Bedeutun-

---

<sup>25</sup> Ich habe mich für eine Überprüfung der Spontansprache entschieden, obwohl Testmaterialien den Vorteil haben, dass in der Regel alle relevanten Sprachparameter wie z. B. Pluralbildung oder Verbflexion abgefragt werden. So entsteht ein recht vollständiges Bild über die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes (z. B. Tomblin/Records/Zhang 1996, Schöler et al. 1990, 1991, 1993). Man erhält überdies Aussagen zu Sprachstrukturen, die Kinder normalerweise eher vermeiden würden, wie komplexen Präpositionen, Konjunktionen oder Nebensätzen. Ein großer Nachteil besteht jedoch darin, dass die Kinder eher schwer für Tests, die ihr kritisches Gebiet immer wieder streifen, zu motivieren sind. Dies ist nach meiner Erfahrung um so stärker ausgeprägt, je gravierender die Sprachstörung ist.

gen" (1995: Kap. 2.3). Um den Grammatikerwerb anzuregen, ist das Handlungsergebnis relevant; dieses müsste in diesem Fall in der Therapie besonders eindringlich verbalisiert werden.

Spricht das Kind deutlich mehr, höre ich bereits nach wenigen Äußerungen dysgrammatische Sprachanteile heraus. Dies können eine Verbendstellung in Aussagesätzen, verkehrte Pluralformen und/oder Kasusmarkierungen sein; oder Artikel, Präpositionen oder Personalpronomen werden undeutlich bzw. gar nicht geäußert. Dann ist eine spezielle Diagnostik für den Grammatikbereich nötig. Diese Diagnostik dauert je nach Sprechlust eines Kindes 20-30 Minuten. Ich brauche zwanzig bis fünfundzwanzig kindliche Spontansprachäußerungen (außer *ja* und *nein*) und eine kurze Erzählung des Kindes. Die Erzählung kann anhand von einer Bildergeschichte (ab 4 Jahren) oder anhand von Situationsbildern gelenkt werden. Letztere sind auch geeignet, wenn die Sprache der Kinder sehr unverständlich ist oder schwer nachvollziehbar ist, was sie jetzt gerade erzählen. Diese gelenkte Spontansprache ist dann genau wie Spontansprache zu analysieren.

Manchmal bleibt noch Zeit auch den **Wortschatz** und/oder den **Lautbestand** des Kindes zu überprüfen und die Ergebnisse in den Gesamtbefund aufzunehmen. Die **Hörverarbeitung** sollte ebenfalls an einem der nächsten Termine angeschaut werden (vgl. dazu auch Tomblin/Records/Zhang 1996).

## 1.2 Die Überprüfung der grammatischen Fähigkeiten

Das Gespräch der älteren, redegewandteren Kinder nehme ich auf. Aus diesem Gespräch suche ich ca. 20 Äußerungen heraus. Davon sollten mindestens 5 eher lange und komplexe Äußerungen und ebenfalls 5 einfache Äußerungen sein. Diese übertrage ich in die Schriftsprache (Transliteration). Ich analysiere die Satzglieder und trage die Ergebnisse in meinen Diagnostikbogen ein.<sup>26</sup>

In den Diagnostikbogen werden nicht alle grammatischen Strukturen aufgenommen. Es gibt Strukturen, die sich besser für die Diagnose eignen wie Tem-

---

<sup>26</sup> Eine ähnlich geartete Untersuchung liegt mit der Profilanalyse von Clahsen (1986) vor. Auch dabei wird jede grammatische Struktur analysiert und in ein Raster eingetragen. Die Auswertung zeigt, welche grammatischen Strukturen das Kind bereits beherrscht und ob seine Kompetenz altersgemäß ist. An diesem Verfahren ist meiner Meinung nach die vollständige Erfassung des aktiven Sprachstandes eines Kindes die wichtigste Komponente. Die Profilanalyse ist zwar sehr genau, wird aber trotz computergestützter Auswertung in der Regel als zu zeitaufwendig und umfangreich angesehen.

pus, Kasus oder der Satzbau. Und es gibt Strukturen, die wenig Informationen hinzufügen wie der Gebrauch der Adverbien und die Menge der Adjektive<sup>27</sup>.

Zusätzlich lasse ich das Kind eine (Bild-)Geschichte erzählen. Dabei leite ich an, die Geschichte in der Vergangenheit<sup>28</sup> zu erzählen: *"Schau dir mal die Bilder an. Die zeigen eine Geschichte. Erzähl, was da passiert ist."* Oft beginne ich auch den ersten Satz der Geschichte selbst: *"Tina wollte in die Schule gehen. Da kam ..."* Es hat sich gezeigt, dass die Kinder versuchen, die Zeitformen zu übernehmen (vgl. auch die Diagnose nach ESGRAF). Je nach Alter, soll das Kind die einzelnen Bilder der Geschichte zuerst ordnen, oder sie nach meiner Vorlage erzählen. Fällt den Kindern dies noch schwer, erzähle ich die Geschichte einmal und fordere das Kind dann auf, sie für die Begleitperson und mich noch einmal zu erzählen. Auch diese Sprachäußerungen werden transliteriert, analysiert und in den Bogen eingetragen.

Das **Gespräch** gibt Aufschluss über die grammatischen Strukturen, die das Kind tatsächlich, also von sich aus gebraucht. Es zeigt außerdem, ob es bestimmte Strukturen ersetzt oder auslässt und welche grammatischen Formen es anstelle von komplexen Strukturen verwendet. Ich erkenne dadurch die individuellen Kompensationsstrategien des Kindes.

Die **Bilderzählung** provoziert bestimmte grammatische Strukturen, die das Kind vielleicht sonst nicht verwenden würde. Man überprüft außerdem das Erzählen im Kontext. Bei geschickter Auswahl der Geschichten ermöglichen bestimmte Themen einen Blick auf sozial-psychologische (bei Konfliktbeschreibungen), kognitive (beim Finden von Lösungsmöglichkeiten) und mentale Fähigkeiten (bei Rollenübernahmen) des Kindes (Liles 1993, Liles/Duffy et al. 1995).

Der Diagnostikbogen, den ich verwende, erleichtert die Analyse und ermöglicht es, das Ergebnis schnell abzulesen.

### 1.3 Der Diagnosebogen für grammatische Sprachstörungen

Der Bogen besteht aus einem Doppelblatt und einem Einlegeblatt. Auf beiden Blättern werden im Kopf die persönlichen Daten des Kindes sowie das Datum

---

<sup>27</sup> Die Auswahl erfolgt aufgrund der Ergebnisse der längs- wie querschnittlichen Untersuchung von zwei dysgrammatisch sprechenden Kindern (Kruse: 2000).

<sup>28</sup> Die Analyse der Tempusmarkierungen (Zeitstufen) stellte sich bei fünfjährigen Kindern als guter Indikator für dysgrammatische Sprache heraus und stellte den grammatischen Entwicklungsstand der Kinder gut dar (Rice & Wexler 1996).

festgehalten. Auf dem Einlegeblatt werden die Äußerungen des Kindes notiert. Die Analyse wird im Doppelblatt eingetragen.

Neben den Spalten für die persönlichen Daten kann im Einlegeblatt in der Spalte *Motivation* eingetragen werden, ob das Kind die Untersuchung gern mitmacht oder ob es vielleicht müde oder unkonzentriert ist.

<b>Name:</b>	<b>Datum:</b>
<b>geb.:</b>	
<b>Motivation:</b>	

Dann ist Platz für die transliterierten Äußerungen:

<b>1</b>	
<b>2</b>	
<b>3</b>	
<b>4</b>	usw.
<b>Geschichte:</b>	

Auf einem Doppelblatt befindet sich der Auswertungsbogen. Auf der einen Seite befindet sich die Grammatikerwerksübersicht und auf der anderen Seite die gleiche Tabelle ohne Eintragungen. Hier ordnet man die einzelnen grammatischen Strukturen den jeweiligen Entwicklungsphasen zu. Dies wird durch die Grammatikerwerksübersicht erleichtert, da man die entsprechenden Phasen auch durch Vergleich findet.

### **Verwendete Wortarten**

Es ist am leichtesten zuerst die Wortarten (Nomen, Verben, Präpositionen...) einer Äußerung zu bestimmen. Hier gehören z.B. Präpositionen in Phase IV, Personalpronomen in Phase III. Nomen gehören ab Phase I zum kindlichen Wortschatz. Pronomen verwenden Kinder schon sehr bald; sie werden Phase III zugeordnet. Für jedes Wort erhält das Kind einen Strich in der entsprechenden Phase.

### **Das Verb**

Als nächstes analysiere ich das Verb dieser Äußerung, denn dem Verb gehört in diesem Modell die zentrale Rolle. Es gibt mir schon die wichtigsten Informationen über die grammatischen Fähigkeiten des Kindes. Bei den *verwendeten Wortarten* sind in Phase II die üblichen, konkreten Handlungsverben und in Phase III die Modalverben sowie *haben* und *sein* aufgeführt.

Ich analysiere die Verbalkategorien *Aspekt*, *Tempus* und *Modus* und die Konjugation des Verbs (Verbflexion). Ab der Stufe der korrekten Präsensformen notiere ich nur die Verbflexion, da Aspekt hierin aufgeht. Von den Verbalkategorien sind relevant:

1. Aspekt mit  
andauerndem Aspekt  
abgeschlossenem Aspekt
2. Tempus mit  
Präsens  
Perfekt, Imperfekt<sup>29</sup>  
Futur
3. Modus mit  
Indikativ  
Konjunktiv

Ich ordne die geäußerten grammatischen Strukturen den Grammatikerwerbsphasen zu. Tritt die abgeschlossene Aspektform auf, trage ich in die Tabelle unter *Aspekt* einen Strich in Phase II ein. Eine korrekte Präsensform notiere ich bei der *Verbflexion* in Phase III bzw. für die 2. Person Singular in Phase IV.

Verwendet das Kind in seiner Äußerung eine unvollständige Perfektform, trage ich bei *Tempus* einen Strich in Phase III ein. Futur (*ich werde*) wird in Phase V vermerkt. Unvollständige oder Hilfskonstruktionen des Futurs (*tut machen*) werden in Phase IV eingetragen.

Einen Konjunktiv (*hätte, käme ...*) vermerke ich in einer Extrazeile am unteren Ende des Diagnosebogens. Da Konjunktive in den kindlichen Spontansprachproben nur selten auftreten, ist in der Tabelle kein Platz für sie vorgesehen. Kinder verwenden diese Form ab einem Alter von 4½-5 Jahren.

Enthält eine Äußerung kein Verb, kann ich diese Analyse nicht durchführen.

### **Kausus**

Bei den Wörtern, die zur Nominalkategorie gehören, kann der Kasus markiert werden: Nomen *der Hund – dem Hund*, Adjektive *der grüne Salat – den grünen Salat*, Personalpronomen *er – ihm* oder Artikel *der - den*. Die Form wird analysiert und in die entsprechende Phase II, III, IV oder V eingetragen.

Zum eindeutigen Bestimmen des Kasus braucht man -außer bei den Personalpronomen - eine Sprachumgebung um das Nomen herum, denn *Hund* kann entweder Nominativ oder Akkusativ sein. Deshalb brauche ich entweder einen

---

<sup>29</sup> Über Erwerbsdaten der korrekten Imperfektformen liegen mir keine Erkenntnisse vor. Das Imperfekt von *sein* (*ich/er/sie war*) wird sicherlich am häufigsten verwendet und gehört zu Phase VI der Tempusentwicklung.

Artikel *der Hund/einen Hund*, ein kongruentes Verb *a Hund beisst*, oder ein flektiertes Adjektiv *ein roter Hahn* zur eindeutigen Bestimmung. Auch durch ein weiteres Nomen und eine korrekte Syntax ist ein Nomen eindeutig bestimmbar *Der Hund fängt die Katze* (= hier eindeutig Akkusativ).

### Syntax

Die Stellung des Verbs interessiert beim *Satzbau* am meisten. Denn sie gilt als Indikator für die Entwicklungsphasen. Wird die im deutschen Aussagesatz obligatorische Verbzweitstellungsregel beachtet, hat das Kind Phase IV erreicht. Ist dies nicht der Fall, ordne ich der Phase II oder III zu.

Wird ein obligatorisches Satzglied ausgelassen, strichle ich die entsprechende Äußerung in Phase III ein.

Auch *Fragen* können unter dem Aspekt der Wortstellung zum *Satzbau* gehören. Ob ein Kind bereits eine Inversion *hast du ...?* (Phase IV) äußert oder diese nicht verwendet, trage ich in die entsprechende Spalte ein. Die Interrogativpronomen lassen sich, abhängig von ihrer Komplexität, ebenfalls unterschiedlichen Phasen zuordnen.

Der *Satzbau* ist manchmal schwerer zu erfassen als die Morphologie eines Wortes. Im Deutschen ist die Wortstellung recht frei. Manchmal entscheidet nur eine bestimmte Intonation, ob die Stellung korrekt oder falsch ist. Wenn ich unsicher bin, trage ich ein Fragezeichen in die möglichen Phasen ein.

Ich gebe einen **Beispielsatz** vor<sup>30</sup>: *hab ich aufgemacht die tür*.

Zuerst analysiere ich die **Wortarten**. Das Verb *hab aufgemacht* gehört in Phase III bei den Wortarten. Das Personalpronomen *ich* gehört ebenfalls in Phase III, *Tür* bekommt einen Strich in Phase I für das Nomen und *die* in Phase IV für den bestimmten Artikel.

Dann kommt ein Strich für die Verbform *hab aufemacht* in der Spalte **Aspekt und Tempus** in Phase III. Für *ich hab* kommt ein weiterer Strich in Phase III in die Spalte Personenflexion. Da bei *ich* und *die Tür* auch die **Kasus** markiert sind, trage ich den Nominativ in Phase III und den Akkusativ in Phase IV ein.

Den **Satzbau** kann ich nur beurteilen, wenn ich die Satzmelodie berücksichtige. Der Beispielsatz kann durchaus korrekt sein, etwa so: *hab ich aufemacht - die tür*. Dies spricht für eine Zuordnung zu Phase III. Ist mein Urteil nicht eindeutig, notiere ich in Phase III ein Fragezeichen.

---

<sup>30</sup> Unter 1.4 befinden sich zwei weitere Sprachanalysen von dysgrammatisch sprechenden Kindern.

Grammatikerwerbsübersicht					
	PHASE I 12-18 Monate >keine Dezentrierung	PHASE II 15-24 Monate >Dezentrierung zum Hier	PHASE III 24-30 Monate >Dezentrierung zum Jetzt beginnt	PHASE IV ~ ab 36 Monaten >Dezentrierungskonzept inkonstant	Phase V ~ ab 3 ½ Jahren >Dezentrierungskonzept auch formal korrekt
Verwendete Wortarten	Zeigewörter: <i>da, das</i> erste Nomen: <i>Ball, Turm</i> Verbpartikel: <i>auf (statt aufmachen), ab, fertig</i>	Verben: <i>bauen, malen, aufmachen</i> unspezifische Adjektive/ Adverbien: <i>groß (Bedeutung ausgeweitet)</i>	Verben: <i>haben und sein</i> Modalverben: <i>können, müssen, wollen dürfen...</i> Personalpronomen: <i>ich, du, wir</i> Pronomen: <i>die, diese</i> spezifische Adjektive: <i>rot, rund, schnell</i>	Präpositionen: <i>auf, unter</i> bestimmte Artikel: <i>die Sonne, der Hund, das Auto</i>	nebenordnende Konjunktionen: <i>und, oder, aber, denn</i> unterordnende Konjunktion: <i>weil, dass, als=wo, (ob, nachdem, obwohl)</i>
Aspekt und Tempus		Aspekt Form: <i>(e)baut -baun putt (e)macht</i>	Präsens Perfekt: auswendig nachgesagte Perfektformen und erste Übergeneralisierungen bei unregelmäßigen Verben: <i>bin (ge/e-) lauft/en, hab (ge/e-)sagt, hab (ge/e-)esst</i>	Suche nach regelhaftem Gebrauch: Präferenz von „haben“-Perfekt: <i>hab (g)ebadet, hab gelauft</i> Vorsilbe zunehmend korrekt: <i>hab gebaut</i> Imperfekt von sein: <i>war</i>	Bildung der Partizipien grundsätzlich verstanden, noch regelgeleitete Übergeneralisierungen: <i>geflechtet, gelügt</i> Futur: <i>ich will/ werd das machen; das wird ein Turm</i> Passiv: <i>das muss erst gekocht werden</i>
Personenflexion		infinite Verben in Default-Form: <i>mama esse(n), teddy esse(n)</i> Verbstamm	erste finite Verben: 1. Pers. Sing.: <i>ich mache</i> 3. Pers. Sing.: <i>Peter macht</i> Plural: <i>machen</i>	vollständige Flexion, bes. 2. Pers. Sing.: <i>du machst</i>	

Grammatikerwerksübersicht					
Kasus		erste Relationen zwischen 2 Nomen in der Grundform: <i>mama socke, teddy stuhl (Art der Beziehung muss aus der Situation abgeleitet werden)</i>	Grundform = Nominativ Genitiv mit s: <i>Mamas Socke</i>	Übergeneralisierung des Nominativs/ der Grundform: ich werfe ein Ball, ich spiel mit de Ball  erster Gebrauch des Akkusativs: <i>ich will den Ball</i>	Übergeneralisierung des Akkusativs: <i>mit den Ball, von den Baum</i>  erster Gebrauch des Dativs: <i>mit dem Ball</i>
Syntax	Einwortäußerungen	Zweiwortäußerungen mit variabler Wortstellung Tendenz: Verbendstellung: <i>ball spiele(n)</i>	variable Mehrwortäußerungen: <i>Auto Ina malt, Ina Auto male, Ina male Auto</i>  Präfixverb am Satzende <b>Mama Tür aufmache</b>  unvollständige Sätze	finites Verb in Zweitstellung: <i>Max will das haben. Jetzt fährt das Auto schnell.</i>  flexibles Vorfeld  Negationssätze: <i>nich mein Teddy will das (noch fehlerhafte Stellung der Negation)</i>	Verb in subordinierten (Teil-) Nebensätzen korrekt: <i>wenn ich fertig bin weil: ich mag das</i>  Negationen meist korrekt: <i>das ist nicht mein Auto</i>
Frage	Intonation	Intonation und Fragepronom: <i>das ente? wo auto?</i>	wie II, auch mehrteilig: <i>was das (is)? wo Auto fährt?</i>	Inversion: <i>kommst du?</i>  erste komplexe Fragen: <i>und dann?</i>	zweites Fragealter: <i>warum?</i>  (indirekte Frage: <i>ob die Oma kommt?</i> )

Im Diagnosebogen steht also für den Beispielsatz *hab ich aufemacht die tür:*

Diagnosebogen Dysgrammatismus					
	PHASE I 12-18 Monate > keine Distanz	PHASE II 15-24 Monate > Distanz zum Hier	PHASE III 24-30 Monate > Distanz zum Jetzt beginnt	PHASE IV ~ ab 36 Monaten > Distanzkonzept inkonstant	PHASE V ~ ab 3 ½ Jahren > Distanzkonzept auch formal korrekt
Verwendete Wortarten	I (Tür)	I (aufmachen)	I (ich)	I (die)	
Aspekt und Tempus			I (hab aufemacht= haben-Perfekt)		
Personenflexion			I (hab = 1. Person)		
Kasus			I (ich)	I (die Tür)	



Syntax			?(variable Mehrwort-Äußerung)		
Frage					
<b>Weitere grammatische Strukturen:</b>					
Verwendete Struktur	Beispiele für korrekte Strukturen		Beispiele für fehlerhafte Strukturen		
bestimmter Artikel	die Tür				
Plural					
Präpositionen					
Konjunktiv					
ab Phase III ausgelassene Satzglieder: Objekt:                      Verb:                      Artikel: andere:					
Besonderheiten:					

## 1.4 Die Auswertung

Die Striche im Diagnosebogen zeigen, welche grammatischen Strukturen das Kind bereits bilden kann. Die Phase, in der die meisten Striche gemacht wurden, entspricht der Entwicklungsphase, in der sich das Kind befindet. Es ist auch möglich, dass es sich gerade zwischen zwei Phasen befindet; dann wären etwa gleich viel Striche in zwei aufeinander folgenden Phasen verzeichnet.

Es gibt außerdem Phasen, in die nur wenige oder gar keine Striche eingetragen werden konnten. Diese Phasen hat das Kind entweder bereits hinter sich gelassen oder es hat sie noch nicht erreicht. Im letzteren Fall müssen dem Kind die Strukturen dieser Phase noch vermittelt werden. Wie dies geschieht ist Thema des Kapitels "Intervention".

Mit den weiteren notierten Äußerungen verfährt man ebenso. Man sieht, welche Formen die Kinder bereits sicher verwenden und welche die nächste Phase darstellen. Diese Phase zu erreichen, ist gleichzeitig der Therapieauftrag.

Es kann vorkommen, dass das Bild sehr unausgeglich ist: Ein Kind befindet sich größtenteils bereits in Phase III-IV, aber bei der Verbflexion erst in Phase II.

Dann muss die Verbflexion der Schwerpunkt der folgenden Therapiemaßnahmen sein.

Die einzelnen Phasen sind den entsprechenden Altersstufen zugeordnet. Hieraus kann entnommen werden, wie groß die Diskrepanz zwischen dem Entwicklungsalter und dem tatsächlichen Alter des Kindes ist. Dies ist für Berichte, gerade wenn die Notwendigkeit einer Förderung bezweifelt wird, hilfreich. So schafft man eine Grundlage, auf der man gemeinsam für eine optimale Förderung eintreten kann.

Artikel, Plural und Konjunktiv werden etwas anders behandelt. Im Bogen wird eingetragen, ob diese grammatischen Strukturen überhaupt verwendet werden. Fehlerhafte Strukturen werden aufgelistet. Diese Art der Auswertung wird gewählt, weil die meisten Kinder Artikel und Plural nutzen, und demnach die Funktion dieser Formen verstanden haben. Ihnen fehlt aber die korrekte zugehörige Pluralvariante bzw. der korrekte Artikel. Die Wörterliste informiert vollständiger über die individuellen Fehler und Kompensationsstrukturen als eine Phasenzuordnung. Konjunktiv tritt im kindlichen Sprachschatz selten und oft erst im Alter von 5 Jahren auf.

<b>Zum Merken</b>
-------------------

Eine nicht zu umfangreiche Analyse von etwa 20 bis 25 Äußerungen reicht für eine sichere Diagnose der kindlichen Sprache aus. Diese Analyse sollte in regelmäßigen Abständen (3-6 Monate) wiederholt werden. Neben der Spontansprache sollte die Erzählung einer (Bild-) Geschichte analysiert werden. Zur Diagnose gehört immer die Überprüfung der Hörfähigkeit (Facharzt) sowie Hörverarbeitungsfähigkeit des Kindes. Weitere Abklärungen (psychisch, sozial) müssen bei auffälligem Eindruck eingeleitet werden.
--

Zwei ausführliche Beispiele verdeutlichen die Analyse und Auswertung von dysgrammatischer Sprache noch einmal.

## **1.5 Analyse und Auswertung: Zwei Beispiele**

Die Sprachäußerungen von zwei dysgrammatisch sprechenden Jungen werden transliteriert und dann analysiert. Die Analyse wird im Auswertungsbogen eingetragen und das Ergebnis erläutert.

## Diagnose von Detlef

<b>Name:</b> Detlef		<b>Datum:</b> xx
<b>geb.:</b> xx (6;1 Jahre)		
<b>Motivation:</b> hat gern mitgespielt, Bildgeschichte eher unmotiviert		
<b>1</b>	den ä den kalender ham wir noch in kindergarten	
<b>2</b>	der is schon weg	
<b>3</b>	nee de warn nur anschaun (= die waren nur zum Anschauen)	
<b>4</b>	ich weiß nimmer	
<b>5</b>	ä is a bissel anders bei weihnachten das	
<b>6</b>	was is das	
<b>7</b>	des bewegt sich	
<b>8</b>	ä ja grad is wieder gegangen	
<b>9</b>	in kindergarten ein riesengroße	
<b>10</b>	so noch viel größer	
<b>11</b>	wenn der bei euch reinkommt dann dann mach der platz weg	
<b>12</b>	und der passt nich in die tür rein	
<b>13</b>	weil wir kindergarten großes tür haben	
<b>14</b>	und da is der durchgekommn	
<b>15</b>	einen	
<b>16</b>	ein so mittelgroß	
<b>17</b>	ja mit feuerkerzen	
<b>18</b>	der passt schon bei euch rein	
<b>19</b>	bei uns noch net	
<b>20</b>	nee der ist rausgeschmissen worden	
<b>Geschichte:</b>		
brot kaufen / dann kauft die brot / kommt die nach hause - nee / geht raus / schaut fernseher / essen / paziern / kommt / weiß ich nimmer /		

**Analyse:**

Satz	Wort	Bestimmung	Eintrag in	
			Spalte	Phase
Satz 1	den kalender	Nomen Artikel Akkusativ	Wortarten Wortarten Kasus	I IV IV
	den	wiederholen des Artikels		
	ham	Verb Präsens 1. Person Plural	Wortarten Asp./Tempus Person	III III III
	wir	Personalpronomen Nominativ Plural	Wortarten Kasus Plural korrekt	III III wir
	kindergarten	Nomen Akkusativ?	Wortarten Kasus	I IV
	noch	falsche Partikel	kein Eintrag	
	in	Präposition nicht korrekt	Wortarten Präpositionen, fehlerhaftes Beispiel	IV => im
	Syntax	OVS, unvollständige Mehrwortäußerung	Syntax	III
Satz 2	der	Pronomen Nominativ	Wortarten Kasus	III III
	is	Verb Präsens 3. Person Singular	Wortarten Asp./Tempus Person	III III III
	schon	Adverb	Wortarten	II
	weg	Adverb	Wortarten	II
	Syntax	SVAdverb korrekt	Syntax	IV
Satz 3	nee	Negationspartikel	kein Eintrag	
	de	Pronomen, vermutlich die Kasus nicht eindeutig	Wortarten Kasus	III ?
	warn	Verb Imperfekt 3. Person Plural	Wortarten Asp./Tempus Person	III IV III
	nur	Partikel	kein Eintrag	
	anschauen	Verb (substantiviert?)	Wortarten (?)	II
	Syntax	unvollständige Mehrwortäußerung <i>ausgelassen: zum</i>	Syntax Präpositionen	III (-zum)
Satz 4	ich	Personalpronomen Nominativ	Wortarten Kasus	III III
	weiß	Verb Präsens 1. Person Singular	Wortarten Asp./Tempus Person	III III III
	nimmer	Adverb, Negation	Wortarten	II
	Syntax	SVAdv. Negation korrekt	Syntax	V

Satz 5	is	Verb Präsens 3. Person Singular	Wortarten Asp./Tempus Person	III III III
	a	unbestimmter Artikel	kein Eintrag	
	bissel	Partikel	kein Eintrag	
	anders	Adverb	Wortarten	II
	das	Pronomen Nominativ	Wortarten Kasus	III III
	bei	Präposition Beispiel nicht korrekt	Wortarten	IV => an/zu
	weihnachten	Nomen Dativ	Wortarten Kasus	I V
	Syntax	auffällig, Verb in Erststellung	Syntax	III
...				

Die in der Analyse bestimmten Strukturen sind in der Tabelle fett gestrichelt.

<b>Diagnosebogen Dysgrammatismus</b>					
	PHASE I 12-18 Monate >keine Distanz	PHASE II 15-24 Monate >Distanz zum Hier	PHASE III 24-30 Monate >Distanz zum Jetzt beginnt	PHASE IV ~ ab 36 Monaten >Distanzkonzept inkonstant	PHASE V ~ ab 3 ½ Jahren >Distanzkonzept auch formal kor- rekt
Verwendete Wortarten	<b>III</b> IIIIIIII	<b>IIII</b> IIIIIIIIIIIIIIIIIIII IIIIIIII	<b>IIIIIIIIII</b> IIIIIIIIIIIIIIIIIIII IIIIII	<b>III</b> IIIIII	II
Aspekt und Tempus			<b>III</b> IIIIIIIIII	<b>I</b> II	I
Personen- flexion		IIII	<b>IIII</b> IIIIIIIIII		
Kasus		I	<b>III</b> IIIIII	<b>I</b> IIIIII	<b>I</b> III
Syntax			<b>I</b> Unvollstän- dige Mewo.: IIIIII?II	<b>II</b> IIIIII	II
Frage			I		

<b>Weitere grammatische Strukturen:</b>		
Verwendete Struktur	Beispiele für korrekte Strukturen	Beispiele für fehlerhafte Strukturen
bestimmter Artikel	die Tür: II der Kalender	(eine) große Tür
Plural	wir, euch, feuerkerzen, uns	
Präpositionen	mit, bei	in statt im: II, zum ausgelassen: I, in statt durch: I, im ausgelassen: I
Konjunktiv		
ab Phase III ausgelassene Satzglieder: Objekt:                      Verb: I                      Artikel: andere: Subjekt:III, Präposition:I		
Besonderheiten: <b>zum</b> anschauen – ausgelassen, Wortschatz: macht Platz weg, schaut fernseher		

### **Auswertung:**

Die Wortarten stammen hauptsächlich aus Phase III. Der Gebrauch des Artikels ist meistens korrekt (Phase IV), Präpositionen verwendet Detlef noch oft inkorrekt.

Detlef verwendet viele Verben im Präsens korrekt (Phase III). Die Vergangenheitsformen und eine Passivstruktur bildet er ebenfalls korrekt (Phase IV-V).

Detlef verfügt bei den Verben sicher über die Flexion der ersten und dritten Person (Phase III). Über die zweite Person (Phase IV) können keine Angaben gemacht werden.

Der Nominativ wird regelrecht verwendet. Der Akkusativ ist oft korrekt (Phase IV). Der Dativ der Personalpronomen ist bereits zu beobachten (Phase V).

Die Verbzweitstellungsregel hat Detlef erworben; in etlichen, besonders den längeren Sätzen lässt Detlef jedoch obligatorische Satzglieder der unterschiedlichen Wortarten aus (Phase III). Seine Sprache wird in Phase III-IV eingeordnet.

Die Präpositionen werden auffällig eingesetzt. Auch die korrekte Wortwahl bereitet Detlef noch Probleme.

Detlef verfügt über eine recht gleichmäßige Grammatikentwicklung, die allerdings um drei Jahre verzögert ist. Für die Therapie gilt:

Er braucht eine gleichmäßige Förderung in allen grammatischen Bereichen. Es geht besonders um eine Festigung und adäquate Anwendung der korrekten grammatischen Strukturen. Denn Detlefs Sprache leidet besonders darunter, dass er immer wieder Auslassungsfehler und Fehler in der Wortwahl macht. Hierzu muss auch am Wortschatz gearbeitet werden.

Welche Spiele sich hier besonders anbieten, zeigt das nächste Kapitel.

## Diagnose von Thomas

In einem weiteren Beispiel wird Thomas' Grammatikentwicklung diagnostiziert:

<b>Name:</b> Thomas xx		<b>Datum:</b> xx
<b>geb.:</b> xx (6;0 Jahre)		
<b>Motivation:</b> hat sehr gern kommuniziert		
<b>1</b>	doch bei mir klapp	
<b>2</b>	und ich nimmer	
<b>3</b>	bei mir is schon weich knetet	
<b>4</b>	schau bei mir is schon weicher worn	
<b>5</b>	angeschmiert	
<b>6</b>	mit fingernagellack	
<b>7</b>	hab einen	
<b>8</b>	ja von de Jeanette	
<b>9</b>	rotes auto mach	
<b>10</b>	noch ein hase passt noch	
<b>11</b>	in ofe rein muss	
<b>12</b>	sonst tut die gar nich warm wern	
<b>13</b>	nein uns schon genug hab	
<b>14</b>	keine mehr	
<b>15</b>	ich hab scho genug plätzchen	
<b>16</b>	und du?	
<b>17</b>	warum denn net?	
<b>18</b>	gerne wisse will wo du wohn	
<b>19</b>	in welcher denn?	
<b>20</b>	n ich weiß nich weiß welche das is	
<b>Geschichte:</b>		
gib her / jo teig mach so a ding da un so a ssss / dann so welche plätzchen mach so schlangen / mm auch schlangen /		

## Analyse

Satz	Wort	Bestimmung	Eintrag in	
			Spalte	Phase
Satz 1	doch	Adverb	Wortarten	II
	bei	Präposition korrekt	Wortarten	IV
	mir	Personalpronomen Dativ	Wortarten Kasus	III V
	klapp	Verb Verbstamm	Wortarten Person	II II
	Syntax	unvollständige Mehrwortäußerung	Syntax	III
Satz 2	und	Konjunktion	Wortarten	V
	ich	Personalpronomen Nominativ	Wortarten Kasus	III III
	nimmer	Adverb	Wortarten	II
	Syntax	Konjunktion-S-Adv., Negation korrekt	Syntax	?
Satz 3	bei	Präposition korrekt	Wortarten	IV
	mir	Personalpronomen Dativ	Wortarten Kasus	III V
	is knetet	Verb unvollständiges Passiv 3. Person Sg.	Wortarten Asp./Tempus Person	III III III
	schon	Partikel	kein Eintrag	
	weich	Adjektiv	Wortarten	III
	Syntax	Passiv? Subjekt ausgelassen?	Syntax	III
Satz 4	schau	Verb Imperativ	Wortarten Verbstamm	II II
	bei	Präposition; korrekt	Wortarten	IV
	mir	Personalpronomen Dativ	Wortarten Kasus	III V
	is worn	Verb Partizip unvollständig 3. Person Sg.	Wortarten Asp./Tempus Person	III III III
	schon	Partikel	kein Eintrag	
	weicher	Adjektiv	Wortarten	III
	Syntax	Passiv? Subjekt ausgelassen?	Syntax	III
Satz 5	angeschmiert	Verb Partizip Perfekt	Wortarten Asp./Tempus	II II
	Syntax	Ellipse	Syntax	?
Satz 6	mit	Präposition korrekt	Wortarten	IV
	fingernagel-lack	Nomen Dativ	Wortarten Kasus	I V
	Syntax	Ellipse	Syntax	?
...				



<b>Diagnosebogen Dysgrammatismus</b>					
	PHASE I 12-18 Monate > keine Distanz	PHASE II 15-24 Monate > Distanz zum Hier	PHASE III 24-30 Monate > Distanz zum Jetzt beginnt	PHASE IV ~ ab 36 Monaten > Distanzkonzept inkonstant	PHASE V ~ ab 3 ½ Jahren > Distanzkonzept auch formal korrekt
Verwendete Wortarten	<b>I</b> IIIIIIII	<b>IIIIIIII</b> IIIIIIIIIIIIIIIIIIII	<b>IIII</b> IIIIIIIIIIIIIIIIIIII	<b>II</b> III	<b>I</b> II
Aspekt und Tempus		<b>I</b> IIII	<b>II</b> IIIIII		
Personenflexion		<b>II</b> IIIIII	<b>II</b> IIIIII		
Kasus			<b>I</b> IIII	III	<b>IIII</b>
Syntax		I	?? I Unvollständige Mewo.: <b>I</b> IIIII	? ?III	I
Frage			I		II
<b>Weitere grammatische Strukturen</b>					
Verwendete Struktur	Beispiele für korrekte Strukturen		Beispiele für fehlerhafte Strukturen		
bestimmter Artikel			von de Jaqueline, in ofe rein,		
Plural	Plätzchen, Schlangen		uns statt wir		
Präpositionen	bei, von, in, mit		mit ausgelassen		
Konjunktiv					
ab Phase III ausgelassene Satzglieder: Objekt:                      Verb:                      Artikel: III andere: Subjekt: <b>II</b> IIIII					
Besonderheiten: wenige Nomen, Verben oft ausgelassen: Ellipsen?, Wortwahl: so a Ding, un so sss,					

## **Auswertung**

Thomas lässt viele Satzglieder aus und hilft sich oft mit Pronomen über Wortschatzlücken hinweg. In momentanen Handlungen kann er sich verständlich ausdrücken. Er lässt jedoch oft obligatorische Satzglieder aus.

Thomas verwendet die Verben in der 1. und 3. Person im Präsens schon mal korrekt. Teilweise benutzt er noch Personen- und Aspektformen aus der frühen Phase II. Perfekt kann er noch nicht bilden.

Im Kasus beherrscht Thomas Nominativ und Akkusativ. Allerdings lässt er die Artikel zu oft aus, um hier sicher sein zu können. Überhaupt leidet seine Verständlichkeit unter den vielen Auslassungen der Subjekte im Satz. Er bildet den Dativ vom Personalpronomen "ich" korrekt.

Der Satzbau ist noch sehr fehlerhaft. Thomas' Äußerungen sind nur selten vollständig. Etliche Sätze folgen der Verbzweitstellungsregel noch nicht. Die Fragemuster beherrscht Thomas gut.

Thomas hat seine größten Defizite in den Bereichen der Wortstellung und der Verbflexion. Es gelingt ihm noch nicht sicher, das Konzept der Abgeschlossenheit auf die Kategorien Tempus und Person zu übertragen. Für die Therapie gilt:

Bei den Verben sollte die 1. und 3. Person gefestigt, sowie die 2. Person direkt angeboten werden. Das Konzept der Abgeschlossenheit muss auf die Partizipien zur Tempusbildung übertragen werden. Jede Handlung sollte zum Abschluss noch einmal als abgeschlossen oder beendet betrachtet werden.

Thomas sollten in der Therapie kurze Sätze mit Verbzweitstellungsmuster (bei flexiblem Vorfeld!) angeboten werden. Durch das Arbeiten mit Fragepronomen muss Thomas der Einstieg in die Verbzweitstellungsregel eröffnet werden.

Spielideen, die man hierzu nutzen kann, werden im Kapitel "Die therapeutische Intervention" behandelt.

## **2. Die therapeutische Intervention**

Bei Dysgrammatismus haben sich Interventionsmethoden als erfolgreich herausgestellt, in denen Kind und Therapeut miteinander handeln (Interaktionsansätze). Die Interaktion ermöglicht den Erfolg, weil "Handlungen [die] Grundlage für den Erwerb und Aufbau sprachlichen Wissens sind" (Schöler/Dalbert 1989:4). Deshalb ist es wichtig, die Sprachtherapie in (Spiel-) Handlungen einzubinden, damit die Intervention gelingen kann.

Der Therapieansatz nach dem natürlichen Grammatikerwerbssystem folgt dieser Methode. Darüber hinaus lässt sich mit ihm erklären, warum diese Methode bessere Erfolgsaussichten hat als herkömmliche "Satzmusterübungen":

Im Zentrum des Therapieansatzes steht die Überzeugung, dass sich dysgrammatisch sprechende Kinder nicht aus einer Perspektive lösen können. Ihnen ist nicht bewusst, dass man die Welt von innen her erleben und aus einer distanzierten Position von außen betrachten kann. Erst wenn es möglich ist, beide Perspektiven einzunehmen, hat man einen vollständigen Blick auf das Geschehen. Der Wechsel zwischen den Perspektiven muss z. B. im Dialog ständig vollzogen werden. Das Kind muss sich in den Gesprächspartner hineinversetzen können und erkennen, dass dieser etwas anderes weiß, will oder vertritt. Sich in jemand Anderen hineinzuversetzen erfordert vom Kind, sich mental von seinem Standort fortzubewegen. Dieser Prozess muss durch die therapeutische Intervention angeregt werden. Jeder Dialog, der eine Interaktion begleitet, unterstützt also die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel. Aus diesem Grund sind Interaktionsansätze erfolgreiche Ansätze in der Dysgrammatismustherapie.

Ziel der Therapie ist es, die grammatischen Fähigkeiten, die das Kind besitzt, soweit zu festigen, dass der nächste Entwicklungsschritt erfolgen kann. In der Diagnostik haben wir die momentane Entwicklungsstufe erfasst. Der nächste Entwicklungsschritt kann aus der Grammatikerwerksübersicht abgeleitet werden:

1. Man betrachtet den am **wenigsten** entwickelten Bereich und stellt fest, in welcher Phase sich das Kind hier befindet.  
*Thomas befindet sich in Aspekt und Tempus, Verbflexion und Satzbau in Phase II-III.*
2. Man schaut, **welche Fähigkeiten** zu dieser Phase gehören.  
*Thomas bildet unvollständige Perfektformen sowie Verben im Präsens. Bei der Verbflexion beherrscht Thomas die erste und dritte Person Singular und markiert Plural; er verwendet auch noch die infinite Default-Form. Das zeigt, dass die Phase III noch nicht gefestigt ist. Im Satzbau herrscht eine variable oder Verbendstellung vor. Obligatorische Satzglieder werden ausgelassen.*
3. Man liest ab, welche Strukturen in die **folgende Phase** gehören.  
*Thomas' Fortschritt sollte darin bestehen, dass er das "haben-Perfekt" sicher beherrscht. Er sollte die zweite Person Singular nutzen. Subjekt und Verb eines Satzes sollten im Numerus übereinstimmen. Er sollte im Satzbau die Verbzweitstellung beachten.*

4. Aus 2. und 3. ergibt sich der **therapeutische Auftrag**: Die momentane Phase muss gefestigt, also die grammatischen Formen stabilisiert werden und die nächsten Strukturen müssen angeboten werden.

*Das Handlungsergebnis muss Thomas deutlich gemacht und mit korrekten Perfektformen benannt werden. Das Spiel muss immer wieder kommentiert werden (1. und 3. Person) und Thomas muss direkt zu Handlungen aufgefordert werden (2. Person Singular). Durch das Arbeiten mit Fragepronomen muss Thomas der Einstieg in die Verbzweitstellungsregel eröffnet werden.*

Die Therapie soll außerdem den Perspektivenwechsel, der in jeder grammatischen Kategorie steckt, unterstützen. Dafür muss jetzt konkret geklärt werden, worin der Perspektivenwechsel in jedem grammatischen Bereich und in der entsprechenden Entwicklungsphase besteht.

## 2.1 Die Form zeigt Perspektivenwechsel und Fokussierung

Einige der grammatischen Kategorien erfordern vom Kind eine fortschreitende Entwicklung im Perspektivenwechsel, andere bei der Fokussierung.

### *Aspekt und Tempus*

Der Wechsel der Perspektive besteht in **Phase II** darin, eine Handlung als abgeschlossen oder andauernd zu charakterisieren. Wenn ein Kind beide Formen verwendet, kann es sich von seiner momentanen Handlung bereits soweit loslösen, dass es die Abgeschlossenheit erkennt.

In **Phase III** bekommt die Abgeschlossenheit eine temporale Bedeutung. Auf der Basis andauernde von abgeschlossenen Handlungen unterscheiden zu können, beginnt das Kind jetzt zusätzlich in zeitlicher Dimension zu denken. Hierfür ist die Dezentrierung vom *Jetzt* nötig. Kinder drücken dies durch die (unvollständigen) Formen von Präsens versus Perfekt aus.

In **Phase IV** drückt sich der Perspektivenwechsel in der Wahl einer Vergangenheitsform oder Präsensform aus. Der Wechsel besteht darin, dass ein Kind jetzt Abgeschlossenes immer als vergangen bezeichnet. Ereignisse, bei denen die Abgeschlossenheit keine Rolle spielt, werden im Präsens erzählt. Das Kind vollführt den gedanklichen Wechsel zwischen *Jetzt* und *Vorher* ganz flexibel.

**Phase V** bekommt eine zusätzliche temporale Richtung. Der zeitliche Raum, in dem ein Kind die beiden Basiskonzepte anwendet, vergrößert sich. Eine Idee, die man hat, ist im Kopf bereits gemacht, bevor man sie ausspricht. Man hat be-

reits eine Vorstellung von dieser Idee. Es handelt sich damit um eine abgeschlossene Vorstellung. Das Konzept der Abgeschlossenheit wird in die Zukunft transportiert. Dies wird durch Futur ausgedrückt.

Ähnlich verhält es sich im **Modus** mit dem Konjunktiv. Um den Wahrheitsgehalt oder Realitätsbezug einer Aussage ausdrücken zu können, muss sich ein Kind dezentrieren können. Seine Vorstellungen können jetzt auch unreal sein. Das Kind löst sich in einem Moment von der realen Umgebung und schlüpft im nächsten Moment wieder hinein. Der Wechsel zwischen Indikativ und Konjunktiv zeigt diese sprachliche Entwicklungsstufe.

### ***Personenflexion***

Hier geht es um den Perspektivenwechsel im Personenparadigma des Grammatiksystems. Zuerst nimmt ein Kind alle Handlungen auf sich bezogen wahr. Es muss erst erkennen, dass es zwischen sich als handelnder Person und anderen Menschen als handelnden Personen unterscheiden kann. Dafür muss es sich als eigene Person wahrnehmen.

In **Phase II** unterscheidet ein Kind verbal noch nicht zwischen den handelnden Personen. Es verwendet infinite Verbformen. Die Loslösung von Handlungsumfeld und sich selbst hat verbal noch nicht stattgefunden.

Die **Phase III** zeigt einen enormen Entwicklungsschritt: Die eigene Person und die Anderen treten in der Sprache eines Kindes auf. Die dafür nötige Dezentrierung drückt sich verbal in der 1. und 3. Person der Verben aus.

Außerdem unterscheidet das Kind jetzt zwischen Einzahl und Mehrzahl. Es zeigt seine fortgeschrittene Mengenauffassung, indem es beginnt, Singular und Plural verbal auszudrücken.

In der **vierten Phase** gelingt es dem Kind zusätzlich, die Menge der Anderen noch einmal zu unterteilen. Es bezeichnet jetzt das *du* mit seiner komplexen Form korrekt. Hierfür muss das Kind seine Äußerung auf eine andere Person abstimmen. Es muss seine Aussage mit der Person in Beziehung setzen. Nur dann fühlt sich diese Person wirklich angesprochen. Das Kind muss sich also so weit dezentrieren, dass es sich kurzzeitig in eine andere Person hinein versetzt.

Einzel und Mehrzahl bei Subjekt und Verb drückt das Kind korrekt aus.

**Phase V** bringt keine neuen Aspekte für die Entwicklung. Die Formen werden jetzt korrekt verwendet.

### ***Verwendete Wortarten und Wörter***

In der Wortschatzentwicklung wirkt vor allem das Muster der Fokussierung. Die Kinder drücken sich immer genauer aus und verwenden täglich neue, spezifischere Wörter. Das Kind wird auf diese Wörter aufmerksam, weil es sie einzeln aus dem Sprachfluss entnehmen und geringe Bedeutungsunterschiede wahrnehmen kann. Diese Unterschiede möchte es auch ausdrücken und lauscht deshalb nach neuen Wörtern. Jede Wortart hat ihre speziellen Aufgaben für die Entwicklung der Grammatik:

In den **ersten Entwicklungsphasen** verwendet ein Kind neben sozialen Wörtern wie *hallo*, meist ein Zeigewort *da* oder *das*. Wenige Namen für Personen oder Objekte des täglichen Umfeldes kommen hinzu: *Mama*, *Ball*. Es sollten auch erste Partikel(-verben) oder relationale Wörter auftreten z.B. *auf*, *zu*, *an*.

Diese einzelnen Wörter stehen am Ende der Phase bereits für das entsprechende Objekt oder die entsprechende Handlung in einem Kontext. Der Kontext übersteigt die Sprach- und besonders die Grammatikfähigkeiten des Kindes noch.

In **Phase II** kommen Verben *aufmachen*, *essen* und erste Adjektive hinzu, die in der Bedeutung allerdings noch stark ausgeweitet sind wie z. B. *groß* oder *gut*.

Die Verben tragen bereits in sich, dass man sie spezifizieren kann. Sie fordern sozusagen, dass ein handelndes Subjekt oder ein Objekt genannt werden. So treiben die Verben die Grammatikentwicklung voran.

Die gelernten Wörter werden in den folgenden Phasen spezifischer und die Kinder lernen immer neue Wörter aus diesen Wortarten<sup>31</sup>.

Zu den Verben treten in **Phase III** die Modalverben *wollen*, *können* etc. hinzu. *Haben* und *sein* werden verwendet und die handelnden Personen werden mit Personalpronomen z. B. *ich*, *du* bezeichnet. Pronomen stehen stellvertretend für ein Nomen *die soll kommen*, *der werf a Kiste rein*.

Die Modalverben drücken in einem hohen Maß aus, dass sich ein Kind als eigene Person fühlt, denn sie benennen oft die eigenen Wünsche und Fähigkeiten oder den eigenen Willen. Ein Kind, das Pronomen verwendet, hat verstanden, dass man Wörter anstelle eines Ob- oder Subjektes verwenden kann. Es benutzt Sprache bereits symbolisch. Dafür ist die Loslösung vom Unmittelbaren nötig.

---

<sup>31</sup> Nach Locke (1996) muss eine gewisse Wortmenge vorhanden sein, bevor die Grammatikentwicklung einsetzen kann.

In **Phase IV** erweitern Präpositionen wie *auf, unter, nach* die Ausdrucksfähigkeit der Kinder. Nomen werden regelmäßig mit dem bestimmten Artikel (*der, die, das*) geäußert.

Präpositionen helfen dem Kind, Orts- und Zeitbestimmungen präziser zu formulieren. Sie sind ihrerseits eng mit der Entwicklung von Kasus verbunden, da bestimmte Präpositionen einen bestimmten Kasus fordern. Artikel sind die prototypischen Wörter für die Fokussierung. Sie fokussieren ein bestimmtes Objekt oder Subjekt und heben es damit aus einer Gruppe gleichartiger Vertreter heraus.

**Phase V** wird durch den Gebrauch der Konjunktionen charakterisiert. Sie erweitern die Satz schemata der Kinder um die Nebensätze.

### ***Kasus***

Mit der Wahl des Kasus lege ich auch fest, aus welcher Perspektive ich eine Situation betrachte. Wer ist das Subjekt (Nominativ) einer Handlung und wer ist das Objekt (Akkusativ oder Dativ). Charakterisiere ich jemanden oder etwas eher aktiv oder passiv: *Der **Brief** war brisanter als er aussah* (Nominativ) oder *Man sah dem **Brief** die Brisanz nicht an* (Dativ)<sup>32</sup>.

In **Phase II** verwenden Kinder die Nomen in ihrer Grundform, die dem Nominativ entspricht *ball, teddy*. Um einen Kasus eindeutig als Nominativergänzung bestimmen zu können, braucht er allerdings eine syntaktische Umgebung: Der unbestimmte Artikel wird in Phase II schon ab und zu vom Kind produziert "n Apfel". Manchmal will das Kind ausdrücken, dass zwei Nomen zueinander in Beziehung stehen. Es drückt diese Beziehung durch die Benennung der beiden Beteiligten aus: *teddy socke* (Teddys Socke) oder *teddy stuhl* (Teddy will auf den Stuhl). Die Beziehung kann unterschiedlicher Natur sein und muss aus der Situation abgeleitet werden.

Diese Grundform trägt alle anderen Formen in sich. Das Kind kann noch keine unterschiedlichen Perspektiven eines Nomens bezeichnen. Alle genaueren Informationen müssen aus der Situation hinzugefügt werden.

In **Phase III** wird aus der Grundform immer stärker ein Nominativ. Dies zeigt sich daran, dass das Kind einem Nomen einen (manchmal reduzierten) bestimmten Artikel zuordnet *de Apfel, de Birne*. Diese Form vertritt alle Kasus bis

---

<sup>32</sup> Diese knappen Beispiele zeigen nur, dass auch die Kategorie Kasus eine Perspektivenwahl ermöglicht. Da diese Kategorie nach diesem System noch nicht erforscht ist, kann ich jedoch nicht genau angeben, wodurch eine bestimmte Form eine bestimmte Perspektive in sich trägt.

auf den besitzanzeigenden Genitiv *Mamas Teller*. Dies ist der einzige Genitiv, der in einigen deutschsprachigen Gebieten noch üblich ist.

Der Nominativ wird auch in **Phase IV** oft verwendet. Das handelnde Subjekt wird mit dem Nominativ bezeichnet. Hinzu kommt jetzt, dass das Objekt zunehmend als Akkusativ gekennzeichnet wird.

Kann ein Kind Nominativ und Akkusativ kennzeichnen, dann kann es beim Erzählen die Perspektive selbst verändern: *Den Hund hab ich schon mal gesehen* setzt den Hund in prominente Stellen im Satz. Die Aussage *Ich habe den Hund schon mal gesehen* ist eher neutraler.

In **Phase V** trennt ein Kind Subjekte im Nominativ sicher von Objekten im Akkusativ und Dativ. Der Akkusativ wird übergeneralisiert, also auf Dativ-fördernde Kontexte übertragen. Dativ ist erst selten ganz korrekt.

Es bleibt unklar, worin der Perspektivenunterschied zwischen Dativ und Akkusativ besteht. Dativ wird als zuletzt auftretender Kasus von manchen Kindern noch bis zum Schulalter durch Akkusativ ersetzt<sup>33</sup>.

### **Syntax**

Die flexible Satzgliedstellung im Deutschen ermöglicht es, einen Aussagekern besonders hervorzuheben. Um diese Flexibilität nutzen zu können, muss man die beiden Entwicklungskonzepte der Perspektivierung und der Fokussierung beherrschen. Denn man muss sich bereits auf einem relativ abstrakten Niveau vorstellen können, wie sich der Aussagewert eines Satzes verändert, wenn man ein bestimmtes Satzglied in die Erstposition setzt: *Die Katze rennt ganz schnell zum Baum* ist neutraler bzw. setzt das Subjekt in den Fokus der Aussage, während *Zum Baum rennt die Katze ganz schnell* den Baum fokussiert - vielleicht im Gegensatz zu etwas anderem. Und ebenso verhält es sich, wenn *ganz schnell* am Anfang des Satzes steht. Die Dezentrierung besteht also in der Vorstellungsfähigkeit, wie ich den Satz plane und die Fokussierung braucht es, um den richtigen Satzteil auch wirklich aufzufinden.

In **Phase II** findet auf Satzebene noch keine Perspektivenwahl statt. Die Fokussierung auf - aus seiner Sicht - wichtige Informationen *tür auf* im Gegensatz zu *die (tür) ist (auf)* nutzt das Kind bereits. Wenn ein Verb geäußert wird, steht es tendenziell am Ende der Äußerung.

Die **Phase III** setzt mit den Mehrwortäußerungen ein. Meist stehen Objekt und Verb eng beieinander, das Verb steht in Endstellung. Die Stellungsvariante mit der Verbendstellung zeigt, dass das Kind das Verschieben des Verbs in die 2.

---

<sup>33</sup> In einigen Dialekten und im Schweizerdeutsch wird Dativ vor Akkusativ erworben.



Position im Satz noch nicht leisten kann. Wir wissen aber, dass es hierfür bereits hellhörig ist und diese Veränderung interessiert wahrnimmt. Um auf die Zweitposition aufmerksam zu werden, muss das Kind sich auf den vorderen Satzteil fokussieren können. Die Fokussierung auf diesen Satzteil lenken die Fragepronomen *wo, wer, was*, die das Kind jetzt auch selbst produziert.

Etlliche obligatorische Satzglieder werden noch ausgelassen.

In dieser Phase gelingt es dem Kind schon besser, sich in seinen Gesprächspartner hineinzusetzen. Es kann sich schon besser dezentrieren und dadurch vollständigere Informationen liefern. Allerdings muss der Gesprächspartner oft noch weitere Informationen erfragen, um den Sinn der kindlichen Äußerung ganz zu erfassen.

Die Verbzweitstellung im Aussagesatz ist das Kennzeichen von **Phase IV**. Um das Verb herum gruppieren sich die Satzglieder ganz flexibel: in Erstpositionen können Adverbien *jetzt kommt das Essen endlich*, Dativergänzungen *Dem erzähl ich morgen was!*, ganz neutral die Nominativergänzung *Der Hund frisst den Knochen*, Präpositionalergänzungen *Auf dem Teich schwimmt eine Ente* oder Fragepronomen *Wo ist hier die Kirche?* stehen. Verwendet das Kind die Verbzweitstellungsregel kreativ, indem es auch immer mal „auffälligere“ Konstruktionen als nur SPO-Sätze bildet, zeigt es damit, dass es den Fokus flexibel auf unterschiedliche Satzglieder richten kann. Wie aber bereits erwähnt, ist hierfür auch eine gute Dezentrierungsfähigkeit nötig.

In **Phase V** gelingt es einem Kind, sich soweit von der eigenen Person zu dezentrieren, dass in der Regel alle nötigen Informationen in einer Äußerung vorhanden sind. Äußerungen beziehen sich auf reale oder imaginäre Räume sowie auf alle möglichen Zeiträume. So gelingt es einem Kind zuverlässig, von Erlebnissen zu erzählen, die es in anderer Umgebung mit anderen Personen erlebt hat.

Zeitliche Abfolgen und erste kausale Zusammenhänge drücken die Kinder in Nebensätzen aus.

### **Fragen**

Der Wert, den Fragen für die Grammatikentwicklung haben, wurde bereits festgestellt: Sie dienen zuerst hauptsächlich dem Wortschatzerwerb und später in gleichem Maße dem Grammatikerwerb. Auch in den Fragen stecken unterschiedliche Phasen von Perspektivenwahl und Fokussierung.

In **Phase I** wird die Frageintonation, die einen starken Aufforderungscharakter hat, verwendet.

Die Intonation steht der Aussageintonation gegenüber. Ein Kind äußert - ganz aus seiner Wahrnehmungsperspektive -, ob es etwas weiß oder wissen will. Es fokussiert einen Gegenstand oder ein Objekt zielgerichtet und äußert dazu: *n das?*

Die Fragewörter, die in **Phase II** auftreten, stellen syntaktische Meilensteine dar. Ein Kind das fragt, hat eine Methode gefunden, die Welt durch Sprache zu erkunden. Es zeigt, dass es das Konzept der Objektpermanenz (Piaget) begriffen hat, indem es nach Sachen oder Personen fragt, die gerade nicht sichtbar sind: *Wo Papa?* Hierfür muss sich das Kind vom *Hier* dezentrieren können. Die Fragepronomen zeigen außerdem, dass es dem Kind gelingt, bestimmte Subjekte/Objekte zu fokussieren. Und für die Syntax leisten die Fragepronomen gleich zwei Dienste:

Sie zeigen, dass das Kind das Vorfeld (alles vor dem Verb) eines Satzes besetzt und somit auf den ersten Satzteil aufmerksam wird. Dadurch wird auch die Zweitposition, die das Verb mal einnehmen soll, mit sensibilisiert.

Außerdem werden Fragen mit Satzgliedern beantwortet. So folgt auf die Frage *wo*, die Antwort *in der Küche*. Auf die Frage *wen* oder *was* antwortet man mit einer Nominalphrase *der Direktor...*, *eine Blume*. Damit erhält das Kind eine Idee davon, welche Wörter in einer Äußerung näher zusammengehören.

**Phase III** spiegelt die Entwicklung des Wortschatzwachstums wider, durch den die Fragen länger werden.

Die Inversionsfrage *Kommt Oma auch?* in **Phase IV** ist ein weiterer Beleg dafür, dass das Kind die Syntax flexibel organisieren kann.

Durch ein neues Fragemuster wird der Übergang zu den Nebensätzen geleistet. Die Frage *Und dann?* fordert eine Antwort, die Hauptsätze miteinander koordiniert.

In **Phase V** zeigt ein Kind, dass es neben der Fokussierung auch die Perspektivwahl einsetzen kann. Das Kind interessiert sich für Sachverhalte, die mit seiner Umgebung nur noch locker verbunden sind, dafür aber die Vorstellungskraft enorm fordern. Es ist im Nachhinein sogar manchmal schwierig, den real vorhandenen Aufhänger für eine Warum-Fragenflut zu rekonstruieren. Hiermit hat das Kind die Fähigkeit, auch für untergeordnete Nebensätze das Satzschema zu erwerben<sup>34</sup>.

---

<sup>34</sup> Wir erleben allerdings zur Zeit einen Sprachwandelprozess, der es zunehmend erlaubt, im Nebensatz auch die Verbzweitstellung zu realisieren: *Weil – der hat sich verspätet*, anstelle *weil der sich verspätet hat*.

Wie immer wieder angesprochen wurde, gibt es also Sprachbereiche, die durch die Fähigkeiten zur Fokussierung beeinflusst sind. Stagniert die Entwicklung in einem dieser Bereiche, muss auch die Fokussierungsfähigkeit mittherapiert werden. Wie dies konkret aussehen kann, wird in Kapitel 2.3 erläutert.

Der Perspektivenwechsel liegt vielen der grammatischen Kategorien zugrunde. Er ist eng an den Prozess der Dezentrierung gebunden. Unterschiedliche Grammatikerwerbsphasen spiegeln die unterschiedlichen Fähigkeiten bei der Dezentrierung wider. Wie man die Entwicklung in einzelnen Phasen durch die Arbeit am Perspektivenwechsel antreibt, zeigt der nächste Abschnitt.

## **2.2 Perspektivenwechsel im Spiel**

Zuerst kläre ich grundsätzlich, welche Spiele sich eignen, um die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel zu fördern. Danach stelle ich dar, welche Sprachanregung in jeder Phase gegeben werden sollte, damit weitere Grammatikerwerbsschritte ausgelöst werden. Zuletzt werden Spielideen für jede der beschriebenen Phasen und zu allen grammatischen Bereichen vorgestellt.

### **Basismethoden**

Der Dialog bietet den natürlichsten und besten Rahmen, um die beiden Perspektiven zu fördern. Mit jedem Sprecherwechsel ändert sich auch die Wahrnehmungsperspektive. Um eine Aussage zu verstehen, muss sich der Hörer kurzfristig von der eigenen Perspektive loslösen und die des Sprechers einnehmen. Eine kurzzeitige Dezentrierung ist auch für den Sprecher wichtig. Er muss seine Aussage auf den Informationsgrad des Hörers abstimmen. Dazu muss er sich in dessen Lage versetzen. Auch dabei gibt er die eigene Perspektive kurzzeitig auf.

In der Therapie müssen also Spielhandlungen angeboten werden, in denen viel miteinander kommuniziert wird. Vier grundsätzlich unterschiedliche Spielrahmen bieten sich dafür an: *Probleme lösen*, *Rollenspiele*, *Konflikte lösen* und *Handlungen beschreiben*.

### **A) Probleme lösen**

Probleme zu lösen ist der Spielrahmen, der sich besonders für junge und wenig entwickelte Kinder eignet. In die gemeinsamen Spiele werden Probleme eingebaut, die gelöst werden müssen, bevor man weiterspielen kann. Mit dem Problem kommt eine neue Perspektive in das Spiel hinein.

Z. B. gehen bei der Eisenbahn die Schienen immer wieder auseinander: *Oh nein! Schau mal! Wieder kaputt gegangen! Kannst du das schnell mal wieder reparieren?* Oder die Knete klebt im Becher fest: *Hilfe! Die Knete geht nicht mehr raus! Schaffst du das? Boh super! Geschafft!* Oder Bauklötze versperren den Weg zur Garage: *Guck dir das mal an! Da hat einer Bausteine abgeladen! Wie sollen wir denn jetzt in die Garage fahren?*

Die Therapeutin hat die Aufgabe, sich die Problemchen einfallen zu lassen oder bestehende Probleme sprachlich entsprechend zu gestalten.

## **B) Rollenspiele**

Rollenspiele ermöglichen dem Kind zu verstehen, dass man Rollen- und damit auch Perspektivenwechsel durchführen kann. Sie gehören zu dem Basisrepertoire an therapeutischen Spielen. Eine Rolle zu übernehmen bedeutet, sich wirklich in jemand Anderes hinein zu versetzen. Das so-tun-als-ob ist mit realen Gefühlen verbunden. Beim spielerischen Essen wird deshalb auch gekaut und kommentiert, wie gut es schmeckt. Mit jeder Rolle ist eine eigene Perspektive verbunden. In eine Rolle hinein und wieder hinaus zu schlüpfen, heißt, einen Perspektivenwechsel durchzuführen. Das Therapieziel besteht darin, dass das Kind eine Rolle willentlich einnehmen, verändern und wieder ablegen kann.

Im Spiel sind die Kinder von Beginn an sprachlich gefordert. So müssen in einer ersten Spielsequenz die Handlungen und Rollen verabredet werden. Dies setzt ein gewisses Sprachverständnis des Kindes voraus. Der Spielinhalt kann mit jeder Wiederholung einer bestimmten Szene reichhaltiger und kompletter werden. Ist der grobe Spielablauf bekannt, und wird er routiniert gemeistert, bleibt dem Kind Raum für andere Aspekte. Es kann z. B. neues Wissen erwerben oder Probleme lösen.

Für Rollenspiele spricht außerdem, dass sie einen günstigen Rahmen für die Wortschatzerweiterung bieten. Wortfelder werden handelnd aufgebaut und thematisch erweitert.

Letztlich erweitern Kinder in Rollenspielen noch ihre sozialen und kognitiven Kompetenzen, wie Wissenschaftler herausfanden. Dies wirkt einer sozialen Vereinsamung der Kinder entgegen.

Sprachauffällige Kinder profitieren besonders vom Spiel mit Kindern ohne Sprachauffälligkeiten oder mit Erwachsenen. Ein kompetenter Spielpartner ist für die soziale und sprachliche Entwicklung besonders hilfreich. Die Sprachtherapie bietet einen idealen Rahmen für diese Interventionsart, da das sprachauf-

fällige Kind in der Regel allein von der Therapeutin betreut wird. Sie kann genau auf den Wissensstand und den Sprachstatus des Kindes reagieren.

Die therapeutische Aufgabe besteht darin, die ausgewählten Aktionen sprachlich und inhaltlich zu erweitern.

### **C) Konflikte lösen**

Die Fähigkeit Konflikte zu lösen, setzt sowohl im entwicklungspsychologischen wie auch speziell im grammatischen Sinne die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel voraus.

Kinder mit Dysgrammatismus setzen sich bei Konflikten, die verbal ausgetragen werden, nur eingeschränkt durch. Dies ist das Ergebnis einer Studie (Stevens/Bliss 1995), in der Kinder miteinander klären sollten, wer den begehrten Stift bekäme oder wer stärker sei. Außerdem sollten die Kinder Lösungsmöglichkeiten für Konflikte aufzeigen, die ihnen durch Bilder nahegebracht wurden. Alle Kinder konnten die Konflikte verbal lösen. Sie boten jedoch nur selten komplexe Lösungsmöglichkeiten an. Um diese finden zu können, hätten sie die Position ihres Kontrahenten in ihre Überlegungen mit einbeziehen müssen. Das Ergebnis zeigt, dass die Kinder nicht fähig sind, ihre Perspektive zu wechseln.

Um die Konflikte der Bilderserie lösen zu können, muss sich ein Kind in die gezeigte Situation hinein versetzen. Es übernimmt die Perspektive eines Konfliktgegners und kann dessen Ärger verstehen. Dann muss das Kind aus seinem eigenen Erfahrungsschatz nach einer guten Lösung für diese Person suchen. Dafür wechselt es wieder die Perspektive zu sich selbst. Damit kann das Kind eine einfache Lösung finden und äußern.

Für eine komplexe Lösung reicht dies noch nicht. Es bedarf eines weiteren Perspektivenwechsels, um auch die Position des Kontrahenten zu verstehen. Auch für ihn gibt es vermutlich eine einfache Lösungsmöglichkeit. Die Kunst besteht jetzt darin, beide Perspektiven in einen eigenen Lösungsvorschlag einzubeziehen. Hierfür ist es nötig, flexibel zwischen den konträren Positionen hin- und her zu springen und dabei jeweils eine andere Perspektive einzunehmen. Für komplexe Lösungen ist es also erforderlich, sich in andere Personen hineinzuversetzen; denn erst dann kann die eigene Argumentation auf die Argumente des anderen Kindes abgestimmt werden.

Konfliktsituationen bieten sich als Übung für eine Perspektivenübernahme an. Hier werden zwei unterschiedliche Meinungen, die auf unterschiedlichen Bedürfnissen beruhen, eindeutig geäußert. Die unterschiedlichen Perspektiven, die immer vorhanden sind, werden den Konfliktpartnern besonders deutlich.

Deshalb sollten Konflikte, die das Kind zu lösen versteht, in der Therapie provoziert oder zumindest ausgehandelt werden. Dabei geht es nicht darum, schwerwiegende Probleme zu lösen, sondern sich in Alltagssituationen zu behaupten. Mögliche Konfliktpunkte gibt es laufend: Wer darf das Spielmaterial bestimmen? Wer kommt zu wem beim Einkaufen? Nach welcher Regel richten wir uns beim Spiel? Warum hast du keine Lust, dieses Spiel zu spielen?

Konflikte können leicht in Rollenspiele eingebaut werden. Die Therapeutin kann beispielsweise Konfliktsituationen vorspielen und dem Kind spannende Auseinandersetzungen bieten. Sei es beim Puppenspiel, in dem das Puppenkind nicht ins Bett will und von der Therapeutin-Mama geschimpft wird, oder beim Eisenbahnbau, wenn der Reparaturdienst auch nach dem dritten Telefonat immer noch nicht kommt. Konflikte, die auch im Leben der Kinder vorkommen, haben sich als besonders anregend für die Kinder erwiesen. Sehr schnell und mit viel Spaß übernehmen sie die Rolle der ermahnenden Eltern, wenn ihre eigene Situation thematisiert wird: die Puppe mag das Essen nicht *bäh! das schmeckt mir gar nicht gut!*, das Pferdchen kleckert sich immer voll *du schaust ja aus wie ein Ferkel!* oder die Tierkinder wollen wieder nicht aufräumen *wie sieht das denn bei euch aus? Da kann man ja keinen Fuß mehr auf den Boden stellen!* Besonders anregend sind Kasperlepuppen oder Tierhandpuppen für diese Spiele.

#### **D) Handlungen beschreiben**

Kinder mit Dysgrammatismus fallen auf, weil sie kaum zusammenhängend von Ereignissen berichten können. Die Reihenfolge der Handlungen gerät durcheinander, die handelnden Personen sind unklar und der Clou der Erzählung ist nicht erkennbar. Es gelingt den Kindern nicht, wichtige von unwichtigeren Handlungen zu trennen. Dadurch wird der Handlungsfokus unauffindbar. Die Kinder versetzen sich außerdem zu wenig in die Perspektive des Zuhörers und lassen relevante Informationen weg. Der Verlauf eines Ereignisses ist nicht nachvollziehbar. Perspektivenwechsel und Fokussierung müssen demnach behandelt werden.

Eine Methode besteht darin, den Inhalt einer Therapiestunde zu rekapitulieren, um die Stunde sprachlich noch einmal aufzuarbeiten. Mit Kindern, die nicht fokussieren können und die wichtigen Handlungsschritte aus den Augen verlieren, gehe ich wie folgt vor:

Ich setze mich mit dem Kind hin und überlege, was wir heute zuerst gemacht haben: *Berufe raten mit Vormachen*. Ich zeichne die wichtigen Handlungsschritte als eine persönliche Bildgeschichte (4-5 Bilder): *Da liegen die Karten und du ziehst gerade eine. Schau, das bist du, als du den Bäcker spielst*. Die Reihen-

folge entspricht dabei der Handlungsreihenfolge. Durch die Bilder ist vorgegeben, was wir für wichtig, was für nicht so wichtig halten.

Manchmal sind Ereignisse für ein Kind relevant, die mir für den Ablauf nicht wichtig sind: *Und dann sind doch die Karten alle runtergefallen! Weißt du noch?* Oft ergibt sich hieraus eine eigene kleine Handlungsfolge, die für das Kind viel ansprechender ist, als der reine Stundenverlauf. Gerne greife ich deshalb das Interesse des Kindes auf und male, wie es dazu kam, dass der Kartestapel umfiel und wie wir die Karten wieder zusammengesucht haben. Es ist nur wichtig, dass ein Einzelereignis eine Handlungsfolge auslöst. Denn es entspricht meinem Ziel, die Handlungsschritte darzustellen, die für diese Folge relevant sind. Ich beachte also, dass die Kinder sich eben nicht in zuviel Einzelheiten verlieren und schmettere auch manchen Malwunsch des Kindes ab: *Aber das hat doch mit dem Spiel nichts zu tun.*

Die Bildgeschichte kann als Grundlage eines Berichtes für die Eltern dienen.

Durch das Malen wird ganz nebenbei ein Perspektivenwechsel herbeigeführt. Denn das Kind nimmt seine Handlungen, in die es involviert war, jetzt aus einer Distanz, von außen wahr. Deshalb eignet sich die Methode auch, um die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel zu fördern. Dabei sollten zusätzlich folgende verbale Anleitungen verstärkt genutzt werden: *Überleg mal, was die Mami wissen will. Oh, das hat die Mami aber gar nicht gesehen, da müssen wir noch ein Bild malen. Kann die Mami das so verstehen?*

Ein weiterer Effekt besteht darin, dass die Handlung in der Vergangenheit erzählt wird. Die Verbformen werden in einer Vergangenheitsform verwendet und können in einem natürlichen Kontext angeboten werden. Hierdurch wird die den grammatischen Kategorien innewohnende Funktion des Perspektivenwechsels geübt.

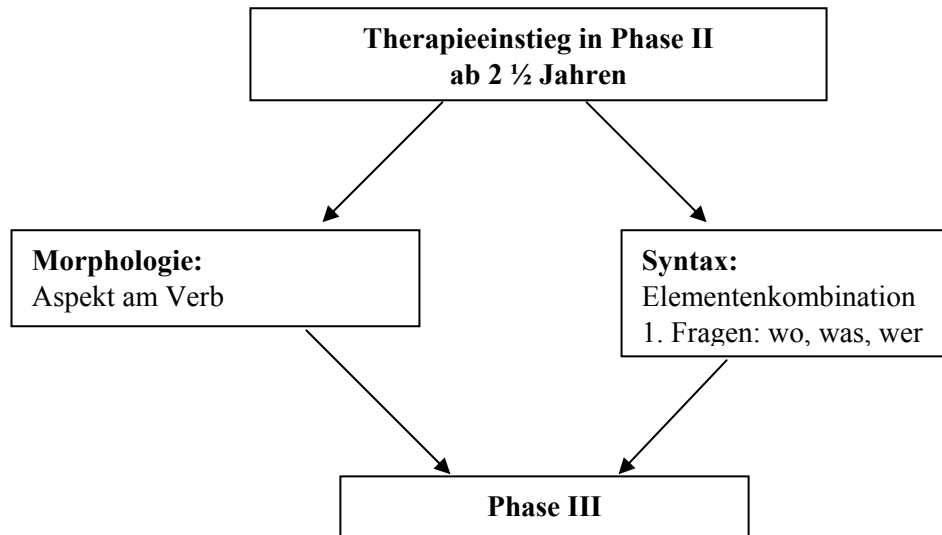
Die Methode eignet sich darüber hinaus dafür, neu entdeckte Wörter nochmals zu stimulieren und damit zu festigen.

### **Die richtige Sprachanregung für jede Phase**

Das natürliche Grammatikerwerbsmodell fußt auf der Überzeugung, dass der Grammatikaufbau an die Wahrnehmungseigenschaften des Menschen gebunden ist. Dysgrammatisch sprechenden Kindern fällt es offensichtlich schwer, die grammatischen Informationen aus dem Sprachalltag herauszufiltern und für den eigenen Grammatikaufbau zu nutzen. Wir müssen den Kindern die grammatischen Strukturen in der Therapie jetzt also so anbieten, dass sie auf diese leicht aufmerksam werden können.

Die eleganteste Möglichkeit, die sich direkt an der Wahrnehmungsentwicklung orientiert, ist die, mithilfe von Kontrasten im Sprachangebot zu arbeiten. Ich biete deshalb die zu erlernende Struktur nicht nur allein an, sondern möglichst häufig im Kontrast zu einer verwandten Struktur. In jeder Entwicklungsphase gibt es Strukturen, die sich für diese Arbeit besonders anbieten. Diese werden in den folgenden Graphiken deutlich gemacht und das Sprachangebot wird dargestellt.

### Die spezifische Sprachanregung für die Phase II



Mit jungen Kindern und denen, die ihre Grammatik in Syntax und Morphologie noch kaum entwickelt haben, steigt man in der Therapie in die Phase II ein. Ziel der Phase ist es, dass das Kind das einfachste Fragepronomen *wo* selbst produziert und Aspekt am Verb markiert.

Aspekt am Verb wird in dem Kontrast angeboten, der dieser grammatischen Kategorie innewohnt, also der andauernden versus der abgeschlossenen Handlung:

*Das Pferd frisst. Heu frisst es. Und schon aufgefressen!*

*Zug, halt an! Das Schaf will mitfahren! Angehalten! Schaf steigt ein.*

Die beiden Verbformen sollten möglichst innerhalb kurzer Zeit angeboten werden, damit der Kontrast deutlich wird.



Wie in Kap. 2.1 besprochen, wird die Verbzweitstellungsregel über das Fragen eingeleitet. Das Fragen ist deshalb auch eine der beiden Strukturen, die in dieser Phase besonders wichtig sind.

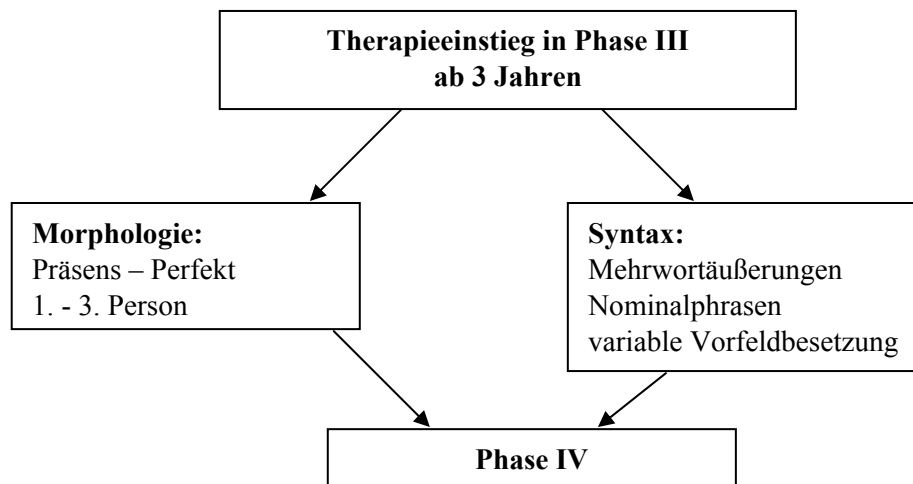
*Wo ist die Schaufel? Hier! Ach, da ist die Schaufel. Wer braucht sie denn? Der Bauer? Was will der Bauer mit der Schaufel machen? Aha, ein tiefes Loch gräbt der, für die Kartoffeln.*

Die Elementenkombination ergibt sich meiner Erfahrung nach durch das Arbeiten mit Verben und den Fragepronomen von selbst und braucht nicht extra behandelt zu werden.

Wenn Kinder selbst fragen und ihre abgeschlossenen Handlungen mit dem Partizip Perfekt kommentieren, kann die nächste Entwicklungsphase eingeleitet werden. Bei jungen Kindern kann hier auch eine Therapiepause eingelegt werden, weil sie sich durch die Kennzeichnung von Aspekt den Weg in die Verbalgrammatik eröffnet haben und mit dem Fragen die Grundlage zum Syntaxerwerb.

Mit älteren Kindern, die Phase II erreicht haben, erfolgt der Therapieeinstieg bzw. deren Weiterführung in Phase III.

### Die spezifische Sprachanregung für die Phase III



Auch in Phase III gibt es wieder grammatische Strukturen, die man im Kontrast anbieten sollte. Im Bereich der Morphologie gehören zur Phase III die Markierung von Präsens und Perfekt, sowie von 1. und 3. Person. Beide biete ich wieder kontrastierend an.

1. – 3. Person: *Hey, der Esel frisst schon! Ich fresse noch nicht. Darf der das? Ich darf das noch nicht. Ich muss immer warten, bis alle da sind. Der muss doch auch warten, oder?* beschwert sich beispielsweise der Hase.

Präsens – Perfekt: *Ich fress jetzt die Banane. Schön gelb schaut die aus. Hups, schon hab ich sie aufgegessen. Ich hab immer noch Hunger. Was gibt es noch zu Essen. Gestern hat es doch noch Apfelmus gegeben.*

Die Mehrwortäußerungen ergeben sich von selbst, wenn das Kind seinen Wortschatz ausbaut. So bleiben als echte grammatische Themen in der Syntax das Erkennen des Vorfeldes durch die variable Vorfeldbesetzung und die Nominalphrasen.

Die Nominalphrasen werden am besten über die Arbeit an den Körperteilen angeboten. Denn diese erfordern in bestimmten syntaktischen Umgebungen den bestimmten Artikel. Der bestimmte Artikel muss in dieser Entwicklungsphase noch nicht sicher im Genus gekennzeichnet sein. Wir haben aber eine gute Möglichkeit, ihn in natürlicher Umgebung anzubieten. Und da die Zuordnung des Genus hauptsächlich auswendig gelernt wird, bietet dieser Rahmen eine optimale Unterstützung.

*Auf was zeigst du jetzt? Auf die Haare? Ich habe auch Haare: hier! Und jetzt zeig ich: was zeig ich? Das Knie, genau! Hier ist das eine Knie und da das andere.*

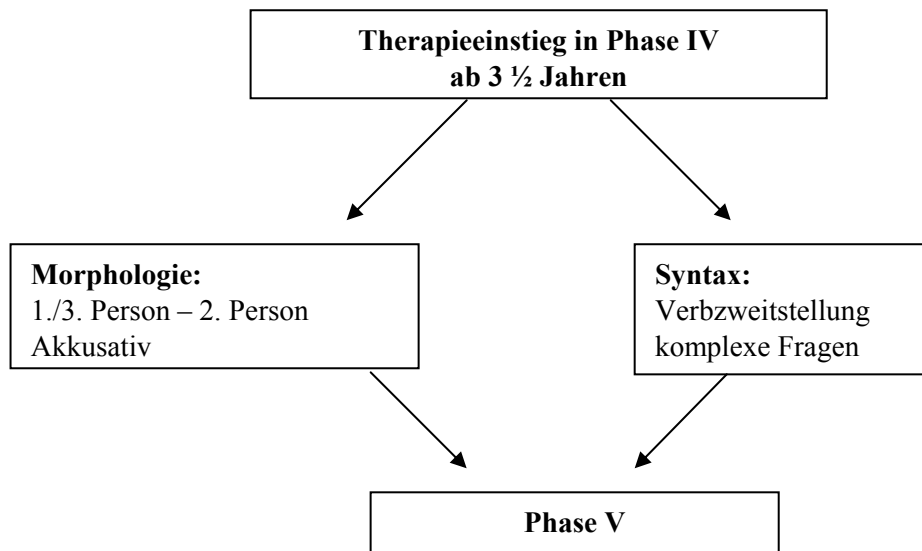
Um dem Kind die Variabilität des Vorfeldes zu verdeutlichen, kann man kleine Übungen/ Spiele machen. Noch wichtiger ist aber die Einstimmung des eigenen Sprachgebrauchs während der gesamten Stunde. In der Therapie neigen wir dazu, viele SPO- Sätze zu bilden. Dieses starre Muster verführt die Kinder aber dazu, dieses als feste und damit kompensierte Struktur einfach auswendig zu lernen. Das fällt dann auf, wenn die Kinder fälschlicher Weise z.B. auch in subordinierten Nebensätzen (außer weil) das SPO- Muster benutzen: *Wenn der kommt zum Spielen, dann sag ich nein.* (Mit Betonung auf *kommt*, kann es auch ein reguläres Satzmuster sein, sonst ein irreguläres.) Deshalb ist es wichtig, sich selbst ein flexibles Sprachmuster anzugewöhnen. Fragen *Wo bist du gewesen?*, Topikalisierungen *Den hast du dir ausgesucht?*, Präpositional- und Adverbialphrasen *Auf dem Balkon hängt jetzt das Bild* sollten regelmäßig in unserem Sprachangebot vorkommen.

Die Phase III ist eine Übergangsphase, in der das Kind besonders für die wichtige Syntaxregel der Verbzweitstellung hellhörig gemacht werden soll und die Tempus- und Personenkonjugation eingeleitet wird. Diese Therapiephase kann beendet werden, wenn das Kind sich an den morphologischen Strukturen

versucht und zeigt, dass es Nominalphrasen erkennt *de Birne, das Haus, de Hund*. Grammatikalisch ist es noch nicht nötig, dass der bestimmte Artikel auch im Genus korrekt ist. Schön wäre es allerdings schon, weil dann Nominativ- und Akkusativergänzungen im nächsten Schritt aufgebaut werden könnten. Die Arbeit am Genus ist aber – wie bereits erwähnt - eher dem Wortschatz zuzuordnen, d.h. er muss in einem bestimmten Umfang auswendig gelernt werden<sup>35</sup>.

Für Kinder, die Phase III erreicht haben, beginnt dann die 3. Therapiephase.

#### Die spezifische Sprachanregung für die Phase IV



Die zweite Person muss das Kind noch markieren, um vollständig über die Flexion der Personen zu verfügen. Diese wird natürlich wieder im Kontrast angeboten. Den Kontrast bieten 1. bzw. 3. Person:

*Kindi, holst du den Eimer? Ich hole ihn gleich. Ich fahr nur noch schnell das Fahrrad in den Schuppen. Immer machst du erst was anderes! Kannst du den Eimer nicht jetzt erst holen? Nee – kann ich nicht ...*

Der Akkusativ kann erst behandelt werden, wenn das Kind den Nominativ stabil korrekt bildet. In der Therapie kommt es eher selten vor, dass ich am Akkusativ arbeiten muss. Meiner Erfahrung nach beherrschen Kinder, die die Artikelzuordnung im Nominativ schaffen, meist auch schnell den Akkusativ. Er kommt

<sup>35</sup> Penner schreibt sehr zuversichtlich über seinen Therapieansatz zu diesem Thema.

in vielen natürlichen Dialogen ständig vor und scheint, wenn das Kind auf Artikel einmal aufmerksam geworden ist, kein allzu großes Problem darzustellen. Wenn es doch nötig ist, arbeite ich lieber mit dem bestimmten Artikel, da der unbestimmte oft verschluckt wird (ein Bär – ein'n Bär). Der feminine und neutrale Artikel ändern sich im Akkusativ nicht. Um die Aufmerksamkeit auf den Akkusativ zu lenken, sollte er am Anfang eines Satzes und im Kontrast zum Nominativ angeboten werden:

*Den Blumenstrauß möchte ich noch. Der gefällt mir besonders gut. Und dir? Dann mag ich noch den Regenschirm haben, den brauche ich jetzt im Frühjahr sicher bald und der ist ja auch sehr schön praktisch zum Zusammenklappen. Und den Spiegel nehme ich auch noch mit*

Syntaktisches Thema der Phase IV ist die sichere Stellung des Verbs in der 2. Position des Satzes. Kindern, die bisher noch nicht dafür hellhörig geworden sind, muss man dieses Satzmuster jetzt so anbieten, dass sie die Position nicht mehr überhören können.

Das heißt, ich muss die V<sub>2</sub> – Stellung im deutlichen Kontrast anbieten. Hierzu bieten sich besonders zwei Strukturen an: die Topikalisierungen und nach der Patholinguistischen Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen die Expletiva „du“.

Die neutralste Wortreihung in einem Aussagesatz ist die Subjekt-Prädikat-Objekt- Ordnung. Auch wenn wir diese zu etwa 40 % in der Sprache vorfinden, scheint diese Häufung allein den dysgrammatisch sprechenden Kindern keine Hilfe, die V<sub>2</sub>- Stellung zu entdecken. In der Therapie müssen wir deshalb eher ungewohnte und weniger natürliche Reihungen einsetzen, um die Aufmerksamkeit des Kindes auf die Syntaxregel zu lenken.

Auch hier arbeiten wir wieder mit der Hilfe von Kontrasten: Topikalisierungen der Akkusativ-, Dativ- oder Präpositionalphrasen werden der neutralen Nominativergänzung in Erstposition gegenüber gestellt:

*Der Hans kommt zum Essen. Auf den freu mich schon. Dem erzähl ich dann gleich ,...*

*Muh sagt die Kuh: auf die Weide will ich. Endlich wieder frisches Gras fressen. Ich fress dann den ganzen Tag Gras. Frisches Gras schmeckt mir nämlich so gut.*

Die Besonderheit der Expletiva „du“ - so beschreiben Siegmüller und Kauschke im Patholinguistischen Ansatz – besteht darin, dass man sie in gesprochener Sprache in vielen Umgebungen weglassen kann. *Hast' schon gehört?...* (norddeutsche Dialekte: *Hast'e, bist'e, schreibst'e,..*). *Da bist' aber nochmal*

*davon gekommen! Schreibst' mir das mal auf?* Dass man das Personalpronomen *du* weglassen kann, begründet sich auf der Situation, die der Dialog bietet: Wenn ich spreche, spreche ich zu dem anderen. Der fühlt sich auch dann angesprochen, wenn er nicht explizit „*du*“ genannt wird. Die Erkenntnis, dass man die Person weglassen kann, löst das Verbzweitstellungsmuster bei den Kindern aus, so die Autorinnen.

Auch diese Expletiva wird im Kontrast mit der vollständigen Person angeboten:

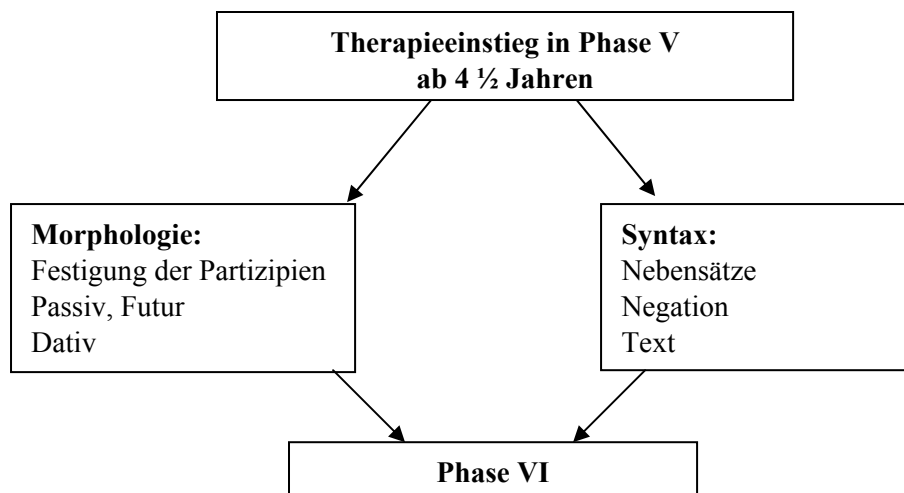
*Hast' schon gesehen? Du hast bestimmt schon gesehen, dass der Briefträger ein Päckchen gebracht hat. Und weißt du, was drin ist? Das weißt' nicht, wetten?*

Die Struktur, die es in Phase IV noch zu bearbeiten gilt, ist das Aufbauen von koordinierten Nebensätzen. Einleiten kann man diese Struktur über die aus der kindlichen Entwicklung abgeleitete „*und dann?*“- Frage.

*Da kommt das Schweinchen. Und dann trifft es das Pferd. Und dann? Und dann gehen die miteinander auf die Wiese. Die wollen da Fußball spielen.*

Ziel der Phase IV ist es, dass die Kinder die Verbzweitstellungsregel und das Personenparadigma beherrschen, sowie selbst die „*und dann?*“- Frage stellen. Erreichen Kinder diese Stufe, kann eine längere Therapiepause vereinbart werden, da die Kinder gute Chancen haben, den Übergang zu zusammenhängenden Erzählungen selbst zu schaffen. Einige Kinder haben hierbei ihre Schwierigkeiten und brauchen dann die Unterstützung zu Phase V.

#### **Die spezifische Sprachanregung für die Phase V**



Ein Thema kann bei dysgrammatisch sprechenden Kindern dann noch mal die Festigung von Partizipien oder Plural und Artikel sein.

Zum Festigen der Formen ist zu sagen, dass diese Arbeit keine grammatische, sondern eine Wortschatzarbeit ist. Das Lexikon muss gefestigt werden, indem z.B. ein Nomen und ein Artikel miteinander gespeichert werden. Vorschläge hierzu sind unter *Erst Perspektivenwechsel dann Formen-Vielfalt* zu finden (s.S. 155).

Können Kinder Partizipien bilden, fällt ihnen die Bildung von Passiv nicht schwer. In der Therapie wird es selten thematisiert, da es in gesprochener Sprache nur selten vorkommt.

Futur können die Kinder, die es benutzen, in der Regel schnell und sicher selbst bilden.

Dativ biete ich in einer kontrastierenden Übung mit dem Akkusativ an: vorher überprüfe ich, ob das Kind den Unterschied zwischen [m] und [n] hört. Denn dies ist nötig, um den maskulinen bestimmten Artikel in Akkusativ *den* und Dativ *dem* unterscheiden zu können. Die Präposition *auf* fordert bei einem Bewegungsverb den Akkusativ und mit einem statischen Verb den Dativ: *Ich klettere auf den Baum – Ich sitze auf dem Baum*. Ähnlich sieht die Übung mit dem Kind aus: *Kletter auf den Tisch! Toll, jetzt bist du auf dem Tisch!*

Koordinierte Nebensätze sind bereits in der vorherigen Phase eingeleitet worden. Die untergeordneten Nebensätze biete ich über die Frage *warum?* an. Allerdings muss die Antwort nicht mehr in Verbend- sondern kann jetzt auch in Verbzweitstellungsordnung erfolgen.

*Der Teddy geht Einkaufen: Ich brauche Shampoo. Warum brauchst du Shampoo, Teddy?*

Manchmal finden Kinder die richtige Stelle für die Negation nicht. In Streitgesprächen, in denen eine Bitte und deren Ablehnung im Kontrast stehen, kann man die Negation gut anbieten.

*Wasch dir die Hände. Ich wasche meine Hände nicht – die sind doch ganz sauber.*

*Setz dich dahin. Nein, da setz ich mich nicht hin. Der Stuhl ist so wackelig.*

In dieser Phase sollen die Kinder Sätze auch zu Erzählungen verbinden können. Hierzu brauchen sie die Wortart Konjunktionen und einen Überblick über das, wovon sie berichten wollen (weiter Fokus). Bilder oder Bildgeschichten helfen dabei, den Fokus auf die Erzählung zu lenken. Es ist dabei wichtig, dass man

dem Kind nicht die Lust am Erzählen verdirbt, indem man sich die Geschichte gemeinsam anschaut. Eine zusammenhängende Erzählung können wir nur dann vom Kind verlangen, wenn es das Gefühl hat, dass es uns wirklich eine neue Geschichte erzählt. Deshalb verwende ich Kartenhalterleisten, in die das Kind und ich jeweils eine Geschichte einordnen. Dann erzählt man dem anderen die Geschichte, ohne dass die andere Person die Bildfolge sehen darf. Nur so muss sich das Kind in den Zuhörer hineinversetzen und alles Relevante der Geschichte erzählen. Und es muss die Erzählung linear aufbauen, damit ich sie nachvollziehen kann. Und auch nur in dieser Situation kann man selbst sinnvoll nachfragen, wenn man einen Zusammenhang nicht verstanden hat.

Als weitere Übungen zum Erzählen bieten sich natürlich kleine Handlungen an, die das Kind mit mir gemeinsam durchführt. Während der Ausführung z.B. beim Kochen von Apfelmus, mache ich Bilder mit der Digitalkamera. Zum Schluss oder in der nächsten Stunde schauen wir uns die Bilder noch einmal an. *Damit du Mama/Papa später erzählen kannst, was wir gemacht haben, überlegen wir jetzt noch einmal gemeinsam, wie du es am besten erzählen kannst.*

Ganz gerne denken sich Kinder auch Geschichten aus, wenn sie zwei oder drei beliebige Bildkarten ziehen und diese zu einer Quatschgeschichte verbinden dürfen.

Das Erzählen sollte auch von zuhause unterstützt werden, indem die Kinder als Hausaufgabe kleine Dinge von ihren Wochenendaktivitäten mitbringen oder ein eigenes Tagebuch führen, in das sie jeden Tag etwas einkleben, malen oder schreiben. In der Therapie sprechen wir dann mithilfe dieser kleinen Gedächtnishilfen die Ereignisse noch einmal an.

Wenn Kinder so von kleinen Erlebnissen berichten können, dass eine außenstehende Person sie versteht, ist die Arbeit an dieser Entwicklungsphase abgeschlossen.

Für die einzelnen Entwicklungsphasen und grammatischen Bereiche habe ich noch einige Spielideen zusammengestellt.

### **Das passende Spiel für jede Phase**

Der Gedanke, der allen Spielen zugrunde liegt, ist jetzt klar: Fokussierung und besonders Perspektivenwechsel sollen vermittelt werden. In diesem Kapitel rege ich konkrete Spiele für die wichtigen Entwicklungsphasen in jedem Sprachbereich an. Jede Therapeutin muss diese Spielideen auf sich selbst zuschneiden, sie erweitern oder reduzieren. Es ist wichtig, dass sich alle, also auch die Therapeutin, in der Therapiestunde wohl fühlen. Nur dann können natürliche Kom-

munikation und Übungsteile harmonisch miteinander verwoben werden. Die Ideen sind relativ leicht auf andere, ähnliche Spiele übertragbar. Jede Therapeutin sollte hier kreativ auf die Interessen des Kindes eingehen. Auch die Anpassung der zugrunde liegenden Idee an das Alter des Kindes muss individuell von der Therapeutin geleistet werden. Da Sprachalter und wirkliches Alter des Kindes oft auseinander klaffen, ist es nötig, einige Spiele deutlich zu erweitern ohne das Grammatikniveau zu heben. Dazu empfehle ich, die einfachen Spielideen der ersten Phasen in größere, komplexere Spiele einzubauen. Sprachlich müssen dann die einfachen Phasen betont werden. Sofern keine Altersangaben gemacht werden, eignen sich die Spielanregungen für jedes Alter. Bestimmte Spiele können erst ältere Kinder durchführen; hierauf weist die Altersangabe hin.

### **A) Spielvorschläge zu den Wortarten**

Diese Arbeit ist eigentlich Wortschatzarbeit. Wir haben aber gesehen, dass bestimmte Wortarten mit Grammatikerwerbsschritten verknüpft sind wie z.B. Fragen. Deshalb hier ein paar Anregungen auch zu diesem Thema.

#### **Phase I**

In dieser Phase sollten hauptsächlich Nomen und einige Adverbien/Präfixe angeboten werden. Letzere sollen eher eine allgemeine Bedeutung haben, damit man viele Handlungen mit ihnen bezeichnen kann, wie *auf, aus, weg, zu*.

- ◆ **Wer/was kommt da?:** Spielsachen, Bildkarten oder reale Gegenstände werden mit einem Zug oder Laster zum Kind gebracht. *Achtung! Wer kommt da? Der Ball! Der Ball kommt! Schau, der Ball!* (Erweiterung: Schwarzer Peter-Karten, Memory-Karten, mit denen dann weiter gespielt wird.)
- ◆ **Wo ist ...?:** In Gefäßen werden Spielsachen, Bildkarten oder reale Gegenstände versteckt. *Wo ist die Maus? Wo hat die Maus sich versteckt? Maus aus! Wo bist du? Da? Ja! Da ist die Maus!*  
Schachteln, Dosen, Säckchen u.ä. werden geöffnet, gefüllt, ausgeleert, geschlossen, gestapelt und was sonst noch möglich ist. *Auf! Raus, alle raus! Wieder zumachen, zu.* (Erweiterung: wie oben.)
- ◆ **Bilderbücher anschauen:** Kind und Therapeutin schauen ein Buch an: *Ich sehe einen Hund. Schau: Wo ist der Hund. Da ist der Hund! Siehst du auch einen Hund? Oder: Was siehst du?*

#### **Phase II**

Jetzt sollten vermehrt Verben angeboten werden. Dies geschieht spielbegleitend oder in spezifischen Spielen.



- ♦ **Bilderbücher anschauen:** Die Tätigkeiten, die dargestellt werden, können selbst durchgeführt oder mit Püppchen nachgespielt werden. *Da springt ein Kind. Meine Puppe kann auch springen: Hopp, hopp! Und ich kann auch springen! Hopp, hopp. Was siehst du?*
- ♦ **Ballspielen:** Man sagt sich gegenseitig, was man mit dem Ball machen soll: *Achtung: jetzt kommt rollen! Roll den Ball zu mir! Schau, so geht rollen. Ja, da rollt der Ball.* Werfen, tragen, hüpfen, rückwärts rollen, schießen, verstecken, vorsichtig mit dem Fuß rollen sind weitere Möglichkeiten für die Ballübergabe. Zuerst wird das Kind immer genau die Handlung noch einmal ausführen, die die Therapeutin gewählt hat. Mit der Zeit wird das Spiel abwechslungsreicher.
- ♦ **Tiere, Autos, Eisenbahn, Puppen spielen, Basteln, Kneten usw.:** In jedem Freispiel werden die Handlungen sprachlich besonders begleitet: *Losfahren! Achtung, der Zug fährt los! Schschsch der Zug fährt! Stop! Halt! Anhalten. Halten. Der Zug hält. Alle Tiere aussteigen. Steig aus! Nein, ich will weiterfahren! Nein, das geht nicht. Du musst doch jetzt aussteigen!*

### Phase III

Die letztgenannten Spiele bieten einen günstigen Rahmen, um den Wortschatz zu erweitern. Jetzt kann man immer mehr Modalverben (möchten, sollen, wollen, können, dürfen, müssen) einfließen lassen. Diese eignen sich ihrerseits dafür, langsam in eine Rollenübernahme einzuführen. Denn man spricht kurz so, als sei man das Tier, die Puppe oder das Auto.

Auch Personalpronomen sind in diese Spiele gut einzubauen. *Ich brauche mal den Hammer. Was willst du damit? Hast du die Ente gesehen?* Bei Regelspielen bietet sich oft an: *Halt ich komm dran. Du kommst.*

### Phase IV

Die Kinder sollten jetzt Präpositionen und Artikel korrekt verwenden.

Die bestimmten Artikel biete ich möglichst immer, schon ab der ersten Therapiestunde, mit den Nomen im Nominativ an. Ich sage deshalb oft: *Der Bär kommt. Da kommt der Bär!* sooft es sich nur irgendwie anbietet. Dadurch ist bereits die Grundlage für den Artikelerwerb geschaffen. Einige Spiele, in die man das Artikellernen verpacken kann, dienen der Festigung der korrekten Artikel.

- ♦ **Lotto, Memory, Blinde Kuh** (ab 2 ½ Jahren): Beim Aufdecken der Lottokarten sagt man: *Der Löwe! Wo ist der Löwe? Du hast den Löwen! Da: der Löwe.* Beim Memory heißt es: *Der Löwe, die Gans; passt nicht, du kommst.* Und bei Blinde Kuh: *Ich glaub, das ist die Kaffeekanne. Schau, die Kanne. Wo ist die?*

Präpositionen füge ich zum Üben oder Festigen oft in die Freispiele ein:

- ◆ **Wo ist ...?** Ich nehme ein kleines Haus, eine Schachtel oder eine Dose und ein Plastiktierchen. Das Tier setze ich neben, in, auf, unter, hinter, vor das Haus oder zwischen Haus und Baum. Das Kind sagt, wo es ist und umgekehrt.
- ◆ **Wo wohnt ...?** (ab 3 ½ Jahren): Wir haben auf ein Blatt ein Hochhaus gemalt mit vielen Fenstern. Die Fenster haben die gleiche Größe, wie meine Tierstempel. Wir weisen uns gegenseitig an, wo die Tiere wohnen: *Der Hund wohnt direkt über der Haustür. Die Katze wohnt ganz oben. Der Vogel wohnt neben dem Hund. Der Bär wohnt zwischen dem Hund und der Katze ...*

### Phase V

Konjunktionen lassen sich hervorragend in Rollenspiele einbetten.

- ◆ **Rollenspiele** (ab 4 Jahren): Jede Meinungsverschiedenheit muss begründet werden: - *Ich will nicht mit zum Einkaufen kommen.* - *Warum nicht?* - *Weil ich noch spielen will.* - *Spielen kannst du hinterher immer noch. Jetzt müssen wir einkaufen, weil wir sonst nichts zum Essen haben.*
- ◆ **Das Warum-Spiel** (ab 4 ½ Jahren): Hier werden wieder Karten gezogen, auf denen Tätigkeiten dargestellt sind. Zuerst beschreibt man, was die Personen machen und überlegt dann gemeinsam, warum sie dies wohl tun.

## B) Spielvorschläge für Aspekt und Tempus

### Phase II

Alle Spiele, bei denen man deutlich zwischen Handlungsverlauf und Handlungsergebnis unterscheiden kann, eignen sich, um Aspekt zu verbalisieren. So z. B. die folgenden Spiele.

- ◆ **Turm bauen:** Während man die Steine aufeinander setzt, kommentiert die Therapeutin: *Noch einen Stein bauen/nehmen.* Die Handlung des Kindes begleitet man ebenso: *Du baust noch einen Stein. Wo soll der hin?* Ist der Stein gesetzt oder der Turm fertig bzw. umgefallen/kaputt gemacht, kommentiert die Therapeutin: *Schön gebaut! Fertig gebaut! Umgefallen! Kaputt gemacht!* (Erweiterung: Die Türme müssen für eine Burg gebaut werden, in der das Spiel weitergeht.)
- ◆ **Eisenbahn aufbauen:** Während des Schienenbaus kommentiert die Therapeutin: *Noch eine Schiene hinlegen, die Brücke bauen.* Bilden die Schienen einen abgeschlossenen Strang oder einen Kreis heißt es: *Schau! (Die Schiene*

ist)<sup>36</sup> fertig gebaut! Wir haben eine schöne Strecke gebaut! Jetzt kann die Eisenbahn losfahren. (Erweiterung: Die Bahn fährt, um etwas zu transportieren.)

- ◆ **Basteln:** Während geschnitten, gestempelt und geklebt wird, leite ich sprachlich an: *(Ich will das) hier hin kleben. Warte, ich muss noch schneiden.* Jede beendete Handlung wird verbal bewundert: *Hui, das hast du toll hingeklebt. Schau, ich hab den Hund hier hin gestempelt.* (Die Bastelideen an das Alter anpassen.)
- ◆ **Kneten:** Man kann lange Würste rollen, Teig zum Ausstechen herstellen oder Figuren basteln. Immer wird während der Handlung kommentiert: *Rollen, rollen, rollen; die Knete ganz platt ausrollen; hey, ich roll eine große Kugel für den Bauch.* Und wie gehabt, heißt es beim Abschluss: *Ui, du hast eine lange Wurst gerollt/geknetet; (ich hab den Teig) ganz platt ausgerollt; der Bauch ist aber dick geworden.* (Erweiterung: Obst und Gemüse fürs Einkaufen kneten.)
- ◆ **Tiere spielen:** Eine Vorstufe für die zeitliche Versetzung, die in der nächsten Phase relevant wird, ist das sich-hinein-Versetzen in eine Figur. Diese handelt genau wie das Kind, weshalb es sich hierbei um einen räumlichen Perspektivenwechsel handelt. Einige befreundete Tiere erleben einiges miteinander: *Schaf, du wohnst da. Mäh mäh, ja das gefällt mir! Pferd, du läufst jetzt zum Schaf: lauf, lauf, lauf. Und dann ist Nacht: leg dich hin Schweinchen, so hinlegen! Du kannst dich an mich kuscheln, komm kuscheln!* Dabei wird die Handlung immer mit dem Tier ausgeführt. Die tägliche Umgebung des Kindes bietet viel Stoff für diese Spielsituationen.

Jede Handlung kann erweitert werden. Die Knetwurst lässt sich in Scheiben schneiden: *(noch eine Scheibe) abgeschnitten*, oder die gebastelte Karte kann einem Tier geschickt werden: *Hey danke, hast du die Karte für mich gebastelt?*

Die Erweiterungen sind oft nötig, weil diese Spiele normalerweise Kinder ansprechen, die noch ganz im Funktionsspiel verhaftet sind. Das sprachliche Entwicklungsalter der dysgrammatisch sprechenden Kinder entspricht dieser Spielstufe. Sie haben allerdings oft gewisse soziale Kompetenzen und einen Wissensstand erworben, der diese einfachen Spiele zu leicht erscheinen lässt. Dann muss die Therapeutin diese einfachen, überschaubaren Spielsequenzen in ein komplexeres Spiel einbeziehen. Hier eignen sich wieder Rollenspiele: Post (kleben,

---

<sup>36</sup> In Klammern stehen erweiterte Satzglieder, die ich bei älteren Kindern hinzufüge. Bei jungen Kindern und zu Beginn der Therapie äußere ich oft nur die Satzfragmente mit den wichtigen grammatischen Formen.

schneiden, stempeln), Türme bauen für Gespenster oder Tiere, die darin wohnen wollen, ein Sägewerk bauen, in das Dominosteine kommen (*durchgeschnitten!*), bevor man damit spielen kann.

Auch Regelspiele laden zu ständigem Wechsel zwischen handeln - die Handlung abschließen, ein. Beim Memory begleitet man das Kartenaufdecken mit: *Umdrehen!* Oder kommentiert: *Hey, die hab ich doch vorhin schon gehabt! Wo war die noch?* Ein Würfelspiel lebt von Kommentaren, was wer gewürfelt hat: *Und würfeln, schon wieder ne sechs! Ey, du hast doch schon zweimal eine sechs gewürfelt!*

### Phase III

Auch hier bietet man überwiegend gestaltete Freispiele an. Jede Handlung, die einen Kommentar in einer Vergangenheitsform zulässt, wird genutzt. Die Handlungen sollten, dem Alter des Kindes entsprechend, komplexer sein.

- ◆ **Backen/Kochen:** Es wird nicht mehr jeder Handlungsschritt kommentiert, sondern Zwischenresultate werden hervor gehoben: *Wow, das hast du toll ausgestochen! Oh da ist gerade die Nase abgefallen! Ist das schon fertig gebacken/gekocht?*
- ◆ **Eisenbahn spielen:** Auch hier werden die größeren Handlungsabschnitte sprachlich besonders gewürdigt: *Hey schau, der eine Bogen ist schon fertig gebaut, jetzt kommt der andere. Oh nein! Ich hab die Weiche verkehrt herum eingebaut!*
- ◆ **Pantomime** (ab 4 Jahren): Tätigkeiten, die man auf Bildern sieht, werden nachgespielt: *Du hast gesägt! Du bist gesprungen!*
- ◆ **Gleich und gleich im Krabbelsack** (ab 4 Jahren): Bildkarten liegen auf dem Tisch. Die gleichen Gegenstände befinden sich als Spielzeug im Krabbelsack. Alle Gegenstände können selbst etwas machen oder man kann mit ihnen etwas machen (z. B. Zug, Bär, Esel, Säge, Ball).
  - => A) Die Karten liegen offen aus: 1. Eine Karte wird gewählt. 2. Der gleiche Gegenstand wird im Sack gesucht und heraus geholt: *Ich hab die Blume gefunden/gefühlt!* 3. Sind beide gleich, muss man selbst diesen Gegenstand spielen (rollen als Ball, auf vier Beinen laufen und *iah* schreien als Esel...): *Du hast gesägt, du hast Ball gespielt, du hast den Zug vorgemacht!*
  - => B) Die Karten sind verdeckt: 1. Ein Gegenstand muss im Sack gefühlt werden und darf dann raus genommen werden. 2. Die passende Karte muss gefunden werden. 3. Sind beide gleich, spielt man selbst diesen Gegenstand oder die Handlung. Die sprachliche Anleitung ist gleich.

- ♦ **Regelspiele** (ab dem angegebenen Alter): Jeder Regelverstoß wird verbal aufgegriffen: *Hey, du bist zu weit gelaufen! Du hast nicht richtig gewürfelt! Ich hab die falsche Figur erwischt!* Und jede Aufforderung oder Frage wird in einer Vergangenheitsform formuliert: *Hast du schon gewürfelt? Hab ich jetzt schon zwei Karten gezogen?*

#### Phase IV

Hier bieten sich die gleichen Spiele an, wie in Phase III. Damit die vielen unregelmäßigen Verben gelernt werden können, sollten jetzt die Berichte von einer Therapiestunde wichtiger werden, denn beim Erzählen verwendet das Kind viele verschiedene Verben.

- ♦ **Handlungen beschreiben**: Das Spiel wird ca. zehn Minuten vor dem Stundenende beendet: *Okay, jetzt kommt gleich der Papa, um dich abzuholen. Was können wir ihm denn heute erzählen, was wir gemacht haben?* Bilder helfen den Kindern, sich zu erinnern und die Handlung zu strukturieren. (Eine Handlung ab 3 Jahren, Sequenzen ab 3 ½ Jahren.)

Das Erzählen steht im Zentrum dieser Phase. Dafür eignen sich:

- ♦ **Bildgeschichten** (ab 4 Jahren): Zuerst wird eine kurze Bildgeschichte (3-4 Bilder), die eine tägliche Handlung erzählt, in der richtigen Reihenfolge vor das Kind gelegt: *Lass uns zusammen erzählen, was der Junge erlebt hat.* Oder: *Kannst du erkennen, was da passiert ist?* Gemeinsam wird die Geschichte erzählt. Anspruchsvoller ist es, wenn das Kind die Geschichte selbst zusammenlegen soll: *Schau mal, ob du mit diesen Bildern eine Geschichte erzählen kannst.* Eine weitere Anforderung und eine Überleitung zur Phase V besteht darin, das Ende der Geschichte offen zu lassen: *Genau, das ist bis jetzt passiert und was glaubst du, macht das Mädchen jetzt?*
- ♦ **Erste Rollenspiele** (ab 3 Jahren): Tägliche Handlungen werden nachgespielt: Einkaufen, in den Kindergarten gehen oder Plätzchen backen. Dabei wird das Kind immer wieder gefragt, wie diese Situation denn zu Hause verläuft: *Wo bist denn du zuletzt zum Einkaufen gewesen? Mit wem bist du dahin gegangen? Durftest du dir auch was kaufen?*
- ♦ **Geschichten nachspielen** (ab 4 ½ Jahren): Mit Handpuppen kann die vereinfachte Handlung eines Märchens oder einer Geschichte nachgespielt werden: *Und was hat der Maulwurf dann noch mal gefragt?*

## Phase V

Hier fühlt sich das Kind mit den Zeiten schon recht wohl. Jetzt braucht es Spiele, bei denen es für jedes Verb die korrekte Form festigen kann. Die Spiele ähneln denen in den vorhergehenden Phasen. Zusätzlich sollte das Kind zu Fantasienspielen angeregt werden.

- ♦ **Geschichten erfinden** (ab 5 Jahren): Ein Kartenstapel mit unterschiedlichen Bildern (Memory o. ä.) liegt verkehrt herum auf dem Tisch. Jeder Mitspieler zieht eine Karte und muss damit eine gemeinsame Geschichte weiter erzählen: *Hund. Einmal lag ein Hund vor seiner Hundehütte. Blume. Vor seiner Hütte stand eine Blume. Regenschirm. Immer wenn es regnete, spannte der Hund einen Regenschirm über die Blume...* Zuerst fällt es den Kindern sehr schwer, einen Kontext zu erfinden. Sie machen Sätze wie: *und dann kam er zu einer Blume. Und danach kam er zu einem Auto...* Die Therapeutin sollte versuchen, einen Kontext nahezulegen: *Und was macht er bei der Blume? Und was passiert jetzt mit der Blume, wenn das Auto kommt?* Die Geschichten werden mit der Zeit immer inhaltsreicher und folgerichtiger.
- ♦ **Open-end-Geschichten** (ab 5 Jahren): Eine Bildkarte oder Bilderserie mit einer Gefahrensituation wird vorgelegt: *Was kann das Mädchen denn jetzt machen? Oder was noch? Und was würdest du tun, wenn du das Mädchen wärst?*
- ♦ **Rollenspiele verabreden** (ab 4 Jahren): Bevor gespielt wird, wird festgelegt, wer welche Rolle einnehmen wird und was ungefähr die Handlung sein soll: *Also du wärst im Spiel das Monster. Und was soll ich dann sein? Das Kind. Nee! Da müsste ich ja Angst vor dir haben; oder na gut: aber dann will ich einen Hund haben, der mich beschützt.*

Viele Spielideen können auf die anderen Sprachbereiche übertragen werden. Denn hier sind bereits zahlreiche Perspektivenwechsel und Fokussierungen angeregt. Spiele, die ich wieder aufgreife, werden im weiteren nur benannt und nicht noch einmal erklärt.

## C) Spielvorschläge für die Personenflexion

In jeder Phase entdecken die Kinder neue Personenmarkierungen, die sie dann nutzen. In der Therapie muss die Therapeutin die früh auftretenden Flexionen zuerst anbieten. Hat das Kind diese in seine Sprache übernommen, wird die im Grammatiksystem folgende Personenmarkierung verstärkt angeboten.

## Phase II

In dieser Phase sollte das Kind angeregt werden, überhaupt Verben zu verwenden. Jede Handlung eignet sich dazu. Während die Handlung durchgeführt wird, begleitet die Therapeutin diese mit dem entsprechenden Verb. Ein Verb sollte möglichst häufig angeboten werden. Dazu eignen sich besonders einige unspezifische Verben, die man immer wieder verwendet (z. B. machen, legen, stellen, laufen).

- ♦ **Auf- und Zumachen:** Diese Handlung kommt in jeder Stunde etliche Male vor: Schachteln, Schubladen, Autotüren, Krabbelsäcke, Spielkartons, Dosen u.ä. lassen sich öffnen und wieder schließen. Die Therapeutin verbalisiert: *Aufmachen, zumachen - aufgemacht, zugemacht*. Sie darf das Verb nicht auf die Präfixe "auf" und "zu" reduzieren. Dann würde der Verbsstamm, der für diese Phase relevant ist, weggelassen. (Erweiterung: Spielmaterial für komplexere Spiele ist in den Schachteln versteckt.)
- ♦ **Kartenspiele** (ab 2 ½ Jahren): Das Aufnehmen, Umdrehen oder Ablegen von Karten wird ebenso sprachlich begleitet.
- ♦ **Tiere spielen:** Die verbale Anleitung unterscheidet sich etwas von der im gleichen Spiel im Bereich *Aspekt und Tempus*. Denn hier soll das Kind die Verben ja überhaupt erst verwenden. Läuft ein Tier, spricht die Therapeutin: *lauf, lauf, lauf*. Hüpf es, heißt es: *hüpf, hüpf, hüpf*. Legt man den Tieren Essen hin: *was zum essen, mm essen* bei jedem Tier.

Zuerst übernimmt die Therapeutin den Sprechpart auch, wenn das Kind handelt. Die Erfahrung zeigt, dass die Kinder dieses Sprechmuster schon bald übernehmen. Ist dies nicht der Fall, hilft oft ein kleiner Trick. Beim *Tiere spielen* hält die Therapeutin z. B. ein Schwein in der Hand, das noch mitspielen soll: *Warte, das Schweinchen kommt auch! Schweinchen, komm auch! Hey, willst du nicht? Hopp, los, lauf! Wir müssen beide rufen: Lauf, Schweinchen! Lauf! Lauf, lauf*. Ruft das Kind mit, wird es das nächste Mal die Gelegenheit zu einer Äußerung leichter nutzen.

## Phase III

Jetzt sollen die erste und dritte Person Singular und Plural angeleitet werden. Es müssen Spiele gewählt werden, bei denen diese Personen häufig vorkommen. Optimaler Weise stehen sich erste und dritte Person direkt gegenüber.

- ♦ **Pantomime** (ab 4 Jahren): Ähnlich wie in *Aspekt und Tempus* werden Bildkarten gezogen und die abgebildete Tätigkeit nachgemacht. Auch Bildkarten mit Körperteilen, die man bei sich zeigen kann, eignen sich. Man zieht die Karten abwechselnd und macht dem Spielpartner vor, was die Karte abbildet.

Der darf raten: *Hüpfen!* Wenn es stimmt, heißt es dazu: *Genau, ich hüpfte, und schau, der Junge hüpfte auch.*

- ♦ **Einkaufen** (ab 3 Jahren): Man geht mit Tieren oder Puppen einkaufen. *Ich brauche Seife und ein Brot.* Für das Tier oder die Puppe sagt man gleich dazu: *Und die Schlange braucht auch eine Seife ....*
- ♦ **Entfernungslotto** (ab 4 Jahren): Die großen Bildtafeln liegen in einiger Entfernung von den einzelnen kleinen Karten. Man läuft zu seiner großen Tafel: *Der Hund fehlt und der Bär fehlt und der Baum fehlt.* Dann geht man zu den Einzelkarten und sagt dem Mitspieler was man braucht: *Ich brauche Hund, Bär und Baum.* Je mehr Bilder man sich merken kann, desto schneller ist man fertig.

Den Plural regt man am Besten durch gemeinsame Aktionen an. *Wir holen die Eisenbahn, komm wir kleben das schnell auf ....*

Außerdem ist es gut, wenn mehrere handelnde Figuren mitspielen: *Die Tiere haben Hunger, die Puppen gehen einkaufen, die Autos fahren zum Parkplatz ....*

#### **Phase IV**

Das korrekte Morphem für die zweite Person fehlt noch im Flexionsparadigma. Der Dialog ist die natürliche Umgebung für diese Verbform.

- ♦ **Schwarzer Peter:** Das typische Fragespiel nach bestimmten Karten provoziert die zweite Person Singular ständig: *Hast du die Blume? Nein! Hast du den Koffer?*
- ♦ **Memorykarten angeln und tauschen** (ab 4 Jahren): Es wird immer abwechselnd geangelt: *Ich hab einen Schuh. Oh, du hast den anderen Schuh!* Zum Schluss wird getauscht: *Gibst du mir den Schuh? Tauschst du die Sonnenblume gegen den Baum?*
- ♦ **Ratespiele** (ab 4 Jahren): Ein Mitspieler zieht eine Bildkarte oder eine kleine Figur. Der andere muss sie erraten. Es heißt: *Du hast eine Eule. Nein, es schwimmt. Du hast einen Fisch. Nein, es schwimmt und fliegt. Du hast eine Ente! Ja.*
- ♦ **Kasperletheater** (ab 4 ½ Jahren): Die Kasperlepuppen oder Tierhandpuppen spielen eine bekannte Geschichte nach. In dieser Geschichte muss häufig die direkte Rede vorkommen: *Was machst du da? Ich fresse einen Apfel. Warum frisst du den Apfel? Weil ich ganz dick werden will. Was machst du jetzt? Ich fresse einen Apfel und eine Birne. Warum frisst du die? Ältere Kinder denken sich auch gern eine eigene Geschichte aus, deren weitere Handlung immer neu verabredet werden muss.*



## Phase V

Jetzt können alle Flexionen immer wieder im Spiel vorkommen. Es geht lediglich darum, die Formen zu festigen. Es sollte also darauf geachtet werden, dass mal Einzelfiguren, mal kleine Gruppen von Figuren handeln; dass man mal einen Dialog führt, und mal eher beschreibend in der dritten Person kommentiert.

In diese Phase gehört es deshalb, die Kinder mit Alltagsproblemen zu konfrontieren. Hier werden alle Verbflexionen verwendet: *Die Schiene passt da nicht dran, ich brauche noch eine Weiche - wo ist denn noch eine? Ich ruf mal an, ob die noch eine liefern können. - Die sagen, es gibt keine mehr. Dann muss ich selbst reparieren. Gib mir mal den Hammer, ich brauche den jetzt. Du hast den schon so lange.... Die Bäume bleiben nicht stehen, die fallen immer um ....*

Bringen die Kinder sich selbst nur wenig ein, hilft es meistens, sich die Handlung des Kindes erklären zu lassen: *Was machst du denn da? Wozu brauchst du die?*

## D) Spielvorschläge für Kausus

### Phase II

Bereits in dieser Phase müssen Personen und Objekte miteinander in Beziehung gesetzt werden. Diese Beziehung kann das Kind jetzt noch nicht ausdrücken. Es sollte aber mitbekommen, dass es solche Relationen gibt. Der einfachste Weg, diese Relationen deutlich zu machen, besteht darin, zwei Nomen miteinander in Beziehung zu setzen. Freispiele bieten auch hier wieder einen guten Rahmen:

- ♦ **Tiere, Autos, Eisenbahn, Puppen spielen, Basteln, Kneten usw.:** Wichtige Relationen werden verbalisiert: *Warte! Das Reh kommt noch! Das Reh will noch mitfahren! Boh, so schnell läuft das Reh zum Zug! Oder: Die Puppe muss ins Bett. Gib mir mal Teddys Socken. Wo ist das Kleid von Anna?*

### Phase III

Der Nominativ steht im Mittelpunkt dieser Phase. Nach Möglichkeit biete ich den Nominativ immer mit dem bestimmten Artikel an.

- ♦ **Wo lebt das Tier?** (ab 4 Jahren): Aus einem Körbchen werden Plastiktiere gezogen: *Ah, der Hase. Wo wohnt der Hase? Der will Gras und Karotten fressen. Der Hase braucht eine Wiese und ein Karottenfeld. Okay, malst du die Wiese und ich mal die Karotten?* Der Lebensraum wird auf ein großes Papier gemalt. Es können auch immer beide Spieler ein Tier ziehen und dann malen: *Wer kommt da? Der Bär! Oh, Vorsicht! Der Bär. Wo wohnt der Bär?*

*In einer Höhle. Gut, der Bär braucht eine Höhle. Und ich komm noch dran: Die Katze! Die Katze will im Haus wohnen. Ich male ein Haus für die Katze und du eine Höhle für den Bären.*

- ◆ **Der Zug kommt:** Jeder Mitspieler erhält eine Lottotafel. Die Lottokarten werden in einen Waggon des Zuges geworfen. Der Zug wird immer hin- und hergeschoben. Jedesmal darf man eine Karte herausnehmen: *Der Zug kommt! Was ist das? Die Tasse? Deine Tasse! Achtung: Der Zug kommt! ...*
- ◆ **Lotto, Blinde Kuh u.ä.:** Die Karten werden aus einem Säckchen gezogen: *Jetzt kommt - die Katze!*

#### **Phase IV**

Ich leite dann zum Akkusativ über:

- ◆ **Zoo spielen** (ab 4 Jahren): Man baut gemeinsam einen Zoo aus unterschiedlichem Material auf. Steine, Kiefernzapfen als Bäume, Bausteine, Tücher für Wiesen und Wasser, Hölzer usw. Dann ziehen die Mitspieler Tiere aus einem Gefäß: *Ich ziehe das Schaf. Ich stelle das Schaf auf die Wiese. Ich nehme den Tiger. Ich setze den Tiger in den Käfig.*
- ◆ **Memory, Lotto, Blinde Kuh u.ä.** (ab 3 ½ Jahren): Jedesmal, wenn man eine Karte nimmt, heißt es: *Ich ziehe/nehme/finde einen Fisch, ich ziehe/nehme/finde eine Blume.*
- ◆ **Plätzchen backen:** Das Ausstechen der Formen und das Backen bieten viele Möglichkeiten für Sprachanregungen im Akkusativ: *Ich nehme den Mond. Hast du schon einen Mond? Siehst du den Mond irgendwo? Jetzt kommt der Mond in den Ofen. Hast du den Ofen schon eingeschaltet? ...*
- ◆ **Einkaufen** (ab 3 ½ Jahren): Bei jedem Artikel sagt man: *Ich möchte einen Käse; ich möchte eine Wurst ...*

#### **Phase V**

Jetzt biete ich auch den Dativ direkt in Spielsituationen an. Die Personalpronomen (ich - mir, du - dir) treten häufig auf und werden meist schnell übernommen.

- ◆ **Lotto, Blinde Kuh u.ä.** (ab 4 Jahren): Die Karten werden abwechselnd gezogen: *Wem gehört der Teller? Mi-ir! Wem gehört der Elefant? Di-ir!*

Wem etwas gehört ist auch in anderen Spielen oft wichtig.

- ◆ **Wem gehört ... ?** (ab 4 Jahren): Die Spielfiguren einer Familie werden an einen Tisch gesetzt. Die Familie hat aufgeräumt und viele Sachen gefunden. Jetzt geht es darum, die Sachen zu verteilen: *Wem gehört das Buch? Der Mutter. Wem gehört der Fisch? Dem Jungen.*

Die Präposition *mit* (+ Dativ) wird ebenfalls häufig verwendet und kann in Spielsituationen eingebunden werden:

- ♦ **Womit kann man ...?** (ab 4 ½ Jahren): Bildkarten mit unterschiedlichen Dingen werden auf den Tisch gelegt. Abwechselnd darf gefragt werden: *Womit kann man Holz klein machen? Mit der Säge, mit dem Beil, mit der Axt. Womit kann man kochen? Mit dem Herd, mit dem Topf...*
- ♦ **Was kann man damit machen?** (ab 5 Jahren): Karten werden verdeckt auf den Tisch gelegt. Einer zieht eine Karte und sagt, was man mit seinem Ding machen kann: *Mit meinem Ding kann man spielen. Ein Spielzeug? Ja; und zwar kann man damit bauen. Bausteine?*
- ♦ **Wer kommt noch mit?** (ab 4 Jahren): Für die Spieltiere ist ein Zoo oder ein Lebensraum eingerichtet: Die Tiere werden offen hingelegt. Abwechselnd zieht man ein Tier und sagt wo es hingeht: *Das Reh geht in den Wald;* und fragt: *Wer geht mit?* Der Mitspieler zieht ein Tier aus dem gleichen Lebensraum und antwortet: *Ich geh mit dem Reh.*

## E) Spielvorschläge zur Syntax

### Phase II

Ich biete kurze Sätze an, die jedoch kein festgelegtes Satzmuster haben. Die Äußerungen beziehen sich immer direkt auf die Spielhandlung: *Aufmachen. Da ist das Auto. Wo fährt das Auto hin? Brumm-brumm-brumm, das Auto fährt zur Oma! Bremsen, Aussteigen: Hallo Oma!*

Wie in Kap. 2.1 besprochen, wird die Verbzweitstellungsregel über das Fragen eingeleitet.

Neben den Fragepronomen sollte das Kind für die enge Verbindung zwischen Verb und Objekt sensibel werden. Hierzu führe ich z.B. kurze, spielerische Übungen durch:

- ♦ **Einkaufen:** Beim Bestellen spreche ich überlegend vor mich hin: *Was wollte ich noch? Ach ja: Brot kaufen! Bitte ein Brot. Und noch? - Nudeln kaufen! Genau ich brauche bitte noch Nudeln. Und für Omi soll ich Eier kaufen. Bitte 4 Eier für Omi. Dann muss ich noch Saft kaufen. Und ich möchte noch Milch kaufen.*
- ♦ **Füttern:** *Wer will noch Heu essen? Heu essen will das Pferd. Hier: Heu! Und Schäfchen, komm - Heu essen! Heu essen magst du doch so gerne. Wer will noch Heu essen? Niemand? Na gut, wer mag Karotten essen?*

Diese Sequenzen können auch ins Spontanspiel eingebaut werden. Die Kinder können ihnen jedoch besser die volle Aufmerksamkeit widmen, wenn ihnen diese in kleinen Übungssituationen z.B. zu Anfang der Stunde präsentiert werden. Danach kann man dann im Freispiel diese Satzmuster noch mal aufgreifen.

Das Fragen wird ebenfalls in kleine Übungen eingebaut.

♦ **Blinde Kuh/Memory/Lotto/Nanu- Karten im Krabbelsack:**

*Was ist das? Die Säge! Wer braucht /hat die Säge? Wo ist der Schlüssel? Ich glaube, das ist er. Genau! Schau! Was kann das sein? Wer hat denn den Baum? Wo gehört der hin?*

♦ **Ratespiel** z.B. mit Nanu- Karten:

*Wo ist was zum Musikmachen? Das Kind rät. Es ist selbst an der Reihe. Oft kann es erst direkt nach dem Gegenstand fragen: Wo ist der Koffer? Ich umschreibe wieder: Wo ist ein graues Tier?*

### Phase III

Grammatische Themen in der Syntax sind in dieser Phase das Erkennen des Vorfeldes durch die variable Vorfeldbesetzung und die Nominalphrasen.

Die Nominalphrasen werden am besten über die Arbeit an den Körperteilen angeboten.

♦ **Baden** von Tieren oder Puppen: *Ich wasche den Arm von der Puppe. Der Arm ist ganz schwitzig. So jetzt wird der Arm eingeseift. Wie ist der Arm von deiner Puppe/ deinem Tier? Schon sauber? Nee, schau, der Arm ist ja noch ein bisschen dreckig! Und die Nase?...*

♦ **Schminken** (von sich selbst/ von Puppen): *Der Mund ist noch ganz blass. Da brauch ich roten Lippenstift. Oder soll der Mund rosa werden? Die Backen kriegen Rouge. So roter Rouge kommt auf die Backen....*

♦ **Ausmalaufgabe** auch für zuhause: *Das Bein wird rosa. Der Kopf wird blau, lila mal ich mal die Augen an... Und das Bein? Wie soll das werden?*

Um dem Kind die Variabilität in der Besetzung des syntaktischen Vorfeldes zu verdeutlichen, kann man – neben einem flexiblen Spontansprachangebot - die folgenden kleinen Übungen/Spiele machen:

♦ **Verstecken:** Man nimmt ein Haus /Säckchen oder ähnliches und Lottokarten. Das Kind hat die Lottotafeln vor sich liegen. Die Therapeutin versteckt eine Karte so hinter dem Haus, dass diese dabei ein wenig vorspitzt. Frage der Therapeutin: *Was verstecke ich hinter dem Haus? Hinterm Haus steckt/steht/ versteckt sich...* Das Kind rät.

Alternative Satzmuster im gleichen Spiel: *Jetzt versteckt sich ..., Ich geb dir einen Tipp: Ein Tier versteckt sich ...*

- ◆ **Geschichten vorspielen:** Fingerpuppen oder Papierfiguren (Märchen/ Wuschelbären)  
Eine bekannte Geschichte spielen und das Vorfeld ständig ändern: *Aber die Raupe war immer noch nicht satt. Ein Apfel wäre jetzt prima!, denkt die Raupe. Ach- alles wäre prima. Essen tue ich für mein Leben gerne. Längst bin ich noch nicht dick genug. Was finde ich also zum Essen? ...*
- ◆ **Kochen:** *Ich koch jetzt Spaghetti. Dafür brauch ich gelbe Knete. Gibst du sie mir? Mit gelber Knete mache ich jetzt eine lange Schnurr. Ausrollen ist ganz schön schwierig. Da bricht immer was ab! So, jetzt sieht es gut aus. Ich schneide jetzt die Spaghetti. Schneiden gefällt mir immer gut, dir auch...?*

#### Phase IV

Syntaktisches Thema der Phase IV ist die sichere Stellung des Verbs in der 2. Position des Satzes. Hierzu bieten sich besonders zwei Strukturen an: die Topikalisationen und nach der Patholinguistischen Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen die Expletiva „du“.

- ◆ **Tiere füttern:** Jeder bekommt Muggelsteine oder Heu/ Wasser/ Karotten... zum Füttern der Tiere. Man fragt die Tiere: *Wer will Heu essen? Ach die Kuh! Der Kuh geb ich Heu. Wem gibst du was? Dem Hasen willst du was geben? Dem Hasen schmecken Karotten! Die mag der so gerne! ...*
- ◆ **Ratespiel „womit“:** Bildkarten mit Gegenständen, mit denen man bestimmte Handlungen durchführt. Man deckt eine Karte auf und lässt rätseln: *Womit macht man die Barthaare ab? Das Kind antwortet: (Mit dem) Rasierapparat. Ich greife auf: Genau! Mit dem Rasierapparat schneidet man den Bart. Der Rasierer schneidet die Barthaare ab. Günstig ist die direkte Gegenüberstellung von Präpositionalphrase und Nominalphrase in einer Aussage. *Womit näht man? Mit der Nadel näht man! – Klar: Ich nähe zuhause auch manchmal mit der Nadel!**

Die Expletiva „du“ löst die Bewegung des Verbs in die zweite Position im Satz aus, so Siegmüller und Kauschke in ihrem Patholinguistischen Modell, in dessen Therapie sie noch ausführlicher auf dieses Thema eingehen.

Uns sollen hier zwei Beispiele zu dieser Struktur reichen:

- ◆ **Lotto/Quips/Blinde Kuh...:** Man zieht eine Karte/ einen Spielstein aus einer Krabbelkiste und kommentiert: *Der Hammer. Brauchst du den Hammer? Oder brauchst' ihn nicht?*

Wichtig ist auch hier wieder, dass man die Struktur einmal vollständig und dann im direkten Kontrast mit/als Expletiva anbietet:

*Den Mantel brauchst' aber nicht? Den brauch ich! Was brauchst du noch?*

- ◆ **Tierstreit:** Auf dem Bauernhof streiten sich die Kinder ständig. Immer will einer, was ein anderer gerade hat. *Na super, ich brauch jetzt die Mistgabel! Ich soll nämlich den Schweinestall sauber machen. Gib her! Willst' sie nicht hergeben? Du willst wohl auch saubermachen? Das kannst' doch noch gar nicht. Aber Fegen kannst du doch schon so gut. Nimm du doch den Besen! Dann brauchst' bloß immer hinterher zu fegen.*

Oder sie machen immer alles gemeinsam:

*Kommst' mit Schwimmen? Du kommst bestimmt mit bei 30° im Schatten! Ich hab meine Badesachen schon. Beeil dich! Packst du noch was zum Trinken ein? Prima! Und dann packst' noch schnell die Luftmatratze ein, ja? Dann können wir Boot spielen...*

Koordinierte Nebensätze kann man über die aus der kindlichen Entwicklung abgeleitete „und dann?“- Frage einleiten.

- ◆ **Zuerst- dann:** 2er-Karten – Set, bei dem eine abgebildete Situation zuerst, die andere darauf folgend passiert. Die Karten liegen verdeckt auf dem Tisch, man dreht immer nur eine Karte um und beschreibt, was man sieht. Findet man eine passende Karte zu einer bereits offen liegenden, setzt man sie zusammen: *Zuerst läuft die Katze zum Baum und dann klettert sie hoch.*
- ◆ **Kleine Geschichten ausdenken:** Irgendwelche Karten liegen verdeckt auf dem Tisch. Man zieht 2 Karten und verbindet sie mit einer und – dann – Konjunktion. *Da kommt ein Igel und dann geht er zu Auto.* Weitergehende Fragen leiten bereits zu Phase V mit den subordinierten Nebensätzen und der Textkohärenz über: *Und warum geht der Igel zum Auto?*

### **Phase V**

Hier geht es um den Erwerb der Nebensätze. Alle Freispiele bieten Stoff, um zu fragen: *Warum tust du dies? Weshalb nimmst du die? Meinst du wirklich, wir brauchen das?* Dazu sollte man jede Gelegenheit nutzen und auch als Therapieziel formulieren.

Es gibt noch ein paar Spiele, die ich anbiete, um die Satzstruktur zu festigen.

- ◆ **Das Warum-Spiel:** Wie oben beschrieben, werden abwechselnd Tätigkeitsbilder aufgedeckt. Wem fällt die beste Erklärung ein, warum die Person so handelt? Derjenige bekommt die Karte.

- ♦ **Geschichte erfinden:** Lotto- oder Memorykarten werden gemischt und verdeckt auf einen Stapel gelegt. Die erste Karte wird aufgedeckt und man beginnt, eine Geschichte zu erfinden. Dabei muss in jedem Satz ein "weil" vorkommen: *Baum. Der Baum steht traurig auf der Wiese, weil der Bauer heute kommen will, um ihn abzusägen. Blume. Die Blume sah den traurigen Baum und fragte, warum er so traurig sei. Der Baum sagte: Weil ich heute abgesägt werden soll. ...* Die Geschichten werden zuerst nicht besonders logisch und kohärent aufgebaut sein. Da muss man manchmal ein bisschen nachhelfen. Mit der Zeit verbessert sich die Erzählweise deutlich. Das *Warum-Spiel* ist eine Vorübung zu *Geschichten erfinden*.
- ♦ **Fragekette:** Hier dürfen auch die Eltern mitspielen. Ein Mitspieler stellt eine Frage. Wer sie zuerst beantworten kann, darf die nächste Frage stellen: *Wer lebt im Stall? Das Pferd. Wieso gehen Kinder in die Schule? Damit sie was lernen. Wo wohnt ein Eskimo? ....* Die Therapeutin lanciert dabei immer wieder *warum/weshalb/oder wieso*-Fragen.

In dieser Phase sollen die Kinder außerdem lernen, kleine Ereignisse zu erzählen. Bildgeschichten und Dokumentationen eigener Handlungen helfen den Kindern, ein Ereignis von Anfang bis Ende zu erzählen.

- ♦ **Bildgeschichten:** Das Erzählen wird anhand von lustigen, ansprechenden, problematisierenden oder alltäglichen Geschichten geübt. Dabei darf der Zuhörer die Bilderfolgen nicht sehen. *Willst du zuerst deine Geschichte erzählen oder soll ich zuerst. Und dann darfst du meine sehen und ich deine und wir gucken, ob wir uns das so vorgestellt haben.*
- ♦ **Obst verarbeiten, kochen, essen ...:** Während der Aktivität mache ich Bilder mit der Digitalkamera. Zum Schluss oder in der nächsten Stunde schauen wir uns die Bilder noch einmal an. *Damit du Mama/Papa später erzählen kannst, was wir gemacht haben, überlegen wir jetzt noch einmal gemeinsam, wie du es am besten erzählst.*
- ♦ **Quatschgeschichten erfinden:** Ganz gerne denken sich Kinder auch Geschichten aus, wenn sie zwei oder drei beliebige Bildkarten ziehen und diese zu einer Quatschgeschichte verbinden dürfen.

Das Erzählen sollte auch von zuhause unterstützt werden. Hierfür gebe ich den Kindern – und den Eltern! – z.B. folgende Anregung:

- ♦ **Tagebuch:** Während der Woche sammelt das Kind kleine Gegenstände, die es in die Therapie mitbringt, um mir von einem Erlebnis zu berichten.

## F) Spielvorschläge für Fragen

Gelingt es in der Therapie, das Kind zum Fragen zu animieren, hat man für den Grammatikerwerb viel gewonnen. Deshalb sollte man für die Fragen eines Kindes immer offen sein. In Freispielen sollte man nachfragen, wenn die Handlungsweise eines Kindes nicht verständlich ist. Das Kind kann auch zum Fragen ermuntert werden: *Soll ich dir sagen, warum ich hier einen Kratzer habe? Willst du wissen, woher dieser Fleck kommt?*

### Phase II-IV

Die Fragewörter des ersten Fragealters werden besonders häufig angeboten. Die Inversion sollte erst in Phase IV angeboten werden.

- ♦ **Bilder suchen:** Man schaut gemeinsam ein Bilderbuch an, in dem viele Sachen auf einer Seite abgebildet sind. Man fragt gegenseitig: *Wo ist ein Schiff? Wo kommt der Papa gerade nach Hause? Was macht das Mädchen mit den Zöpfen? Wer bringt die Post?*
- ♦ **Sachen verstecken** (ab 2 Jahren): Ein Teddy wird versteckt. Man muss ihn abwechselnd suchen: *Wo ist der Teddy jetzt? Ist der Teddy im Schrank? Ist der ...?*
- ♦ **Was ist das?/Geräusche hören** (ab 3 Jahren): Man macht abwechselnd Geräusche mit Musikinstrumenten oder mit unterschiedlichen Dingen, die man in ein Glas hinein fallen lässt oder mit den Möbeln (Schubfächer oder Schranktüren auf- und zu, Stuhlücken u.ä.). Der Mitspieler rät, was er gehört hat: *Achtung! Was hörst du jetzt?*
- ♦ **Wer ist das?** (ab 4 Jahren): Es gibt inzwischen einige Kassetten, CDs oder CD-Roms, auf denen unterschiedliche Geräusche aufgenommen sind. Diese hört man gemeinsam an und rät, wer oder was dieses Geräusch macht: *Achtung, das nächste kommt - wer/was ist das?*

### Phase V

Jetzt sollten alle Fragemuster angeboten werden. Dazu eignen sich neben Freispielen die folgenden Spiele:

- ♦ **Fragekette:** wie bei Satzbau Phase V beschrieben.
- ♦ **Das Warum-Spiel:** wie bei Satzbau Phase V beschrieben.
- ♦ **Warum-Geschichten** (ab 4 ½ Jahren): Die Therapeutin will eine kurze Geschichte erzählen. Bevor sie damit beginnt, stellt sie eine Warum-Frage, die das Kind am Ende der Geschichte beantworten soll. Die Therapeutin liest/erzählt die Geschichte und stellt die Frage noch einmal: *Warum hat das Kind*



*geweint? Warum sollten die Kätzchen getötet werden?* Schafft das Kind, die Frage zu beantworten, bekommt es einen Punkt/ein Klebebildchen o.ä. Gelingt es dem Kind noch eine eigene Warum-Frage zu stellen, bekommt es einen weiteren Punkt/ein weiteres Klebebildchen o.ä.

- ♦ **Quatschbegründungen** (ab 5 Jahren): Auf einem Stapel liegen Karten mit Personen oder Tieren. Ein Mitspieler deckt eine Karte auf und denkt sich hierzu eine Frage aus: *Hund. Warum freut sich der Hund?* Der andere nimmt eine Karte mit einem Objekt von einem zweiten Stapel und antwortet: *See. Der Hund freut sich, weil er den See ausgetrunken hat.* Bei "weil" akzeptiere ich auch die Wortstellung: *weil - er hat den See ausgetrunken.*
- ♦ **Open-end-Bildgeschichten** (ab 5 Jahren): Man legt den Anfang einer Bildgeschichte vor. Die Geschichte muss einen Clou haben, der erst am Ende der Geschichte aufgelöst wird (z. B. Papa Moll). Die Therapeutin erzählt die Geschichte so weit, wie die Bilder sie darstellen. Dann fragt sie: *Was meinst du? Warum holt der Mann eine Leiter?* (Am Ende der Phase ist auch die indirekte Frage möglich: *Was meinst du, warum der Mann die Leiter holt?*) *Weshalb spielt der Sohn das Unterschriften-Spiel?*

Die Liste der Spielideen ließe sich noch fortführen. Die hier genannten Spiele reichen für den Anfang sicher aus. Danach fällt es leicht, das den Spielen innewohnende Prinzip auch auf andere Spiele zu übertragen. Dabei ist es in der Dysgrammatischtherapie wichtig, strukturiert vorzugehen. Eine Übungsphase für eine bestimmte Grammatikform ist erst dann beendet, wenn das Kind diese Form korrekt und kreativ einsetzen kann. Erst dann geht man zu der nächsten Entwicklungsphase oder einem anderen Grammatikbereich über.

Es kann vorkommen, dass ein Kind eine bestimmte grammatische Form einfach nicht generalisieren kann. Dies kann an der Formen-Vielfalt liegen, die z. B. beim Plural herrschen. Wie man hier grundsätzlich und wie man konkret vorgehen sollte, wird im nächsten Abschnitt behandelt.

### **Erst Perspektivenwechsel dann Formen-Vielfalt**

Für die Behandlung des Dysgrammatismus nach diesem Ansatz gilt immer: Erst muss das Kind sich von sich selbst dezentrieren können. Dafür eignen sich die Basismethoden zum Perspektivenwechsel. Daraus folgt die Fähigkeit, die Perspektive wechseln zu können. Dieser Lernprozess wird durch die Basismethoden und die spezifischen Spiele zu den entsprechenden Phasen unterstützt. Die Spiele eignen sich außerdem, um die unterschiedlichen Formen, z. B. der Vergangenheit, zu üben. Erst dann geht es darum, immer die korrekten Formen zu verwenden.

Ein weiteres Thema kann bei dysgrammatisch sprechenden Kindern dann noch mal die Festigung von Partizipien oder Plural und Artikel sein.

Zum Festigen der Formen ist zu sagen, dass diese Arbeit keine grammatische, sondern eine Wortschatzarbeit ist. Das Lexikon muss gefestigt werden, indem z.B. ein Nomen und ein Artikel miteinander gespeichert werden.

**Partizip Perfekt:** In der Phase II werden bei *Aspekt und Tempus* die abgeschlossenen Aspektformen (*g*)*emacht*, (*g*)*ewonnen* angeboten. Es gibt Kinder, die sich durch die unterschiedlichen Endungen verwirren lassen. Sie beginnen oft nur, das Verb zu äußern und verstummen am Schluss: *emach*, *ewonn*. Hier kann es nötig sein, zuerst die regelmäßigen Perfektformen *ge...t* verstärkt anzubieten, da diese der Basisregel zur Partizipienbildung folgen. Dazu sollte man sich eine Liste zusammenstellen, damit nicht ständig wieder -en-Aspektformen in die Therapie einfließen: *gemacht*, *geholt*, *eingekauft*, *gerollt*, *eingefüllt* ... .

Beim Übergang zu Phase III ist es eventuell nötig, eine oder zwei Stunden nur -en-Aspektformen anzubieten. Hat das Kind die Basisregel verstanden, können die unregelmäßigen Perfektformen hochfrequent angeboten werden.

In Phase III sollten regelmäßige Verben korrekt gebildet werden. Ist dies der Fall, kann man die Verbformen gemischt anbieten. Das Kind soll erkennen, dass es Unterschiede gibt.

Für den Übergang zu Phase IV kann man einige Therapiestunden lang Verben anbieten, die ihr Perfekt mit *haben* bilden, z. B. *hab gespielt*, *hab gelacht*, *hab getrunken*. Und später, ebenfalls verstärkt und fast ausschließlich die *sein*-Verben, wie *bin gelaufen*, *bin gelandet*.

Imperfekt hört man nur noch selten in der gesprochenen Sprache. Soll es mit angeboten werden, sollten in Phase IV zuerst Verben verwendet werden, die auf -te enden wie *sagte*, *wusste*, *spielte*. Die unregelmäßigen Formen wie *kam*, *ging*, *lief* werden in einer späteren Therapiephase geübt.

Mit allen Kindern **übe** ich die Partizipien, indem ich zum Abschluss unserer Übungen zum Perfekt noch ein **Aufräumspiel** anhänge. Hier werden nur noch einmal die richtigen Partizipien genannt. *Hier hat der Junge gespielt*, *hier hat das Mädchen gerufen*, *hier ist der Mann geschwommen* ...

Hierzu gebe ich dann auch Kopien der Bilder mit nach Hause.

Die **bestimmten Artikel** biete ich, wie in den Spielen bereits angesprochen, möglichst häufig an. Das sollte man sich für die Dysgrammatismustherapie angewöhnen, denn die Kinder übernehmen die Zuordnung nur, wenn sie diese

häufig genug hören. Es ist hier ein bisschen wie beim Vokabellernen: Der Eintrag eines Nomens ins Gedächtnis-Lexikon erfolgt mit Artikel. Kinder müssen eine Menge von vielleicht 100 Nomen samt ihres bestimmten Artikels auswendig lernen. Dann scheint sich so etwas wie ein Sprachgefühl für die Zuordnung von Artikel und Nomen zu ergeben. Diese Arbeit kann nicht nur in den Therapiestunden erfolgen, sondern muss von zuhause unterstützt werden. Der Erfolg der Arbeit hängt zum einen von der Merkfähigkeit des Kindes, zum anderen von der täglichen Unterstützung ab.

**Übungen:** Ich kopiere Bildkarten und weise ihnen den bestimmten Artikel zu. Die Zugehörigkeit zu den unterschiedlichen Artikeln wird farblich markiert. Das Kind und seine Eltern sollen diese Kopie gut sichtbar aufhängen und mindestens einmal täglich die Bilder mit Artikel benennen. Dies ist Aufgabe über Wochen hinweg, wobei jede Woche eine neue Kopie mit teils alten teils neuen Wörtern mitgegeben wird.

**Übungsspiel Zoo einrichten:** Mehrere Tiere warten darauf, in ihre Gehege gebracht zu werden. Man muss immer ein bestimmtes aus der Menge wählen, das dann gebracht wird. *Das Zebra kommt jetzt! Und jetzt die große Giraffe. Nein, das Zebra verträgt sich leider nicht mit dem da; das muss woanders hin.*

Zuerst muss natürlich der Artikel im Nominativ gefestigt werden, bevor ich mit dem Kind an Akkusativ oder Dativ arbeiten kann.

Viele Kinder haben andauernde Probleme mit dem **Plural**. Sie erkennen und unterscheiden zwar Einzahl und Mehrzahl eindeutig, wählen für den Plural aber häufig die verkehrte Form. Plural scheint, wie der Artikel, über ständiges Hören abgeleitet und "auswendig" gelernt zu werden. Deshalb gilt auch hier: Die korrekten Pluralformen müssen immer wieder angeboten werden.

Spielmaterial wie Tiere, Puppen, Geschirr oder Bildkarten sollten möglichst immer mehrfach vorkommen. Dann hat man oft die Gelegenheit, diese zu benennen. So kann man beim Einkaufen mal ein Teil, mal mehrere kaufen: *Heute brauche ich vier Äpfel. Ein Apfel für mich und die anderen Äpfel für die Kinder. Und dann brauch ich noch Waschpulver. Ein Waschpulver ist genug, zwei Waschpulver wären zuviel.* Schön ist es auch hier, die Formen im Kontrast, also Singular und Plural nah beieinander zu produzieren.

Es gibt einfachere Pluralformen und schwierigere. Die einfacheren sind die Formen, bei denen an das Wort etwas angehängt wird z. B. das -s, wie in *Autos, Sofas*, das -en wie bei *Blumen, Uhren*, -e wie in *Tische, Stifte*. Schwieriger sind die Pluralvarianten mit Stamm-(vokal-)änderung (*Stuhl - Stühle*) oder ohne Ver-

änderung (*Teller - Teller*). Man kann also das Spielmaterial ein bisschen auf die Entwicklungsstufe des Kindes abstimmen, indem man die leichteren Pluralvarianten zuerst übt und später Spielmaterial mit komplizierteren Varianten auswählt.

Für zuhause gibt es gegebenenfalls wieder Kopien mit einzelnen und vielen Gegenständen einer Art. Tiere, die die Kinder ausschneiden und auf ein Bild mit Wald, Wiese und Teich kleben sollen, Einkaufssachen, die sie in einen Laden kleben sollen, haben sich für diese Übungen bewährt.

Für die grammatischen Strukturen mit hoher Formenvielfalt gilt: Da die Kinder den optimalen Zeitpunkt zum Erlernen der Formen verpasst haben, müssen sie diese meist mehr üben, als Kinder ohne Sprachauffälligkeiten. Sie brauchen deshalb ein größeres Angebot, um die Formen zu generalisieren. Fehlerhafte Formen müssen immer wieder korrigiert, angeboten und in Spielen geübt werden.

## 2.3 Fokussierung im Spiel

Wir haben bereits festgestellt, dass es grammatische Strukturen gibt, bei denen die Fähigkeit zur Fokussierung benötigt wird. Dazu folgen einige Vorschläge, die an die Entwicklungsstufe des Kindes angepasst werden müssen.

Es gibt zwei Richtungen bei der Fokussierung. Bei der einen geht es darum, die Aufmerksamkeit des Kindes auf eine Handlung oder Sprachäußerung zu lenken. Die andere besteht darin, den Fokus eines Ereignisses oder das Resultat einer Spielhandlung nicht aus den Augen zu verlieren, während man erzählt oder spielt. Mit der Aufmerksamkeitslenkung befasse ich mich zuerst.

**Die Aufmerksamkeit lenken:** Es ist am leichtesten und am effektivsten, die Spielinteressen des Kindes für die Therapie aufzugreifen. Dann muss es der Therapeutin allerdings gelingen, die Interessen des Kindes zu beeinflussen und auf therapeutisch relevante Spiel- und Sprachhandlungen zu lenken. Diese Handlung sollte die Aufmerksamkeit des Kindes fesseln. Dafür gibt es viele Mittel z. B. Geräusche machen *pfeifen, oh! schsch tut-tut*, laut rufen *Achtung* o.ä., still und konzentriert vor sich hin spielen, vor sich hin schimpfen *so ein Mist, das geht nicht!*, direkt auffordern *schau mal!* oder eine großräumige, neue Handlung einführen *telefonieren, der Zug bringt etwas*. Ein Zug, der Lottokarten bringt, vergrößert das Interesse an den Karten und bereichert das *Hin- und Herfahren* der Bahn (Funktionsspiel) um ein symbolisches Element: *Hin- und Herfahren, um etwas zu transportieren*.

Praktisch kann das so aussehen, dass man das Kind nach seinem Spielwunsch fragt. Dabei darf man durchaus etwas suggestiv vorgehen oder nur bestimmte Spiele zur Auswahl stellen. *Möchtest du heute wieder mit der Eisenbahn spielen? Hm. Oder willst du lieber kneten?* Dadurch ist die Aufmerksamkeit schon auf das Spiel gerichtet. Dann baut man die Spielhandlung so auf, dass möglichst oft ein Perspektivenwechsel stattfinden kann. Ein Problem muss gelöst werden, ein Streit ausgetragen oder die Spielidee verabredet werden. Nimmt das Kind zuerst noch nicht am Dialog teil, übernehme ich zwei Sprechparts, z. B. Lokführer und Werkstattleiter: *Meine Lok ist kaputt. Was geht denn nicht? Die Räder drehen sich nicht gescheit. Moment, das haben wir gleich.* Oder: *Meine Lok ist kaputt. Was geht denn nicht? Die Räder drehen sich nicht gescheit. Okay, kommen Sie morgen vorbei! Das geht nicht, Sie müssen das heute reparieren! Nein wir haben zuviel zu tun. Aber die Leute warten doch auf den Zug; die können doch nicht bis morgen da stehenbleiben. Tja, dann guck ich mal, was sich machen lässt.*

Die Aufmerksamkeit des Kindes muss immer dann auf eine Handlung gelenkt werden, wenn sie die sprachliche Anregung unterstützt. Will ich die Aspektform anregen, begleite ich meine Handlung z. B. mit: *Achtung, der Ball! Roll, roll roll: getroffen!* Oder für Präpositionen eignet sich: *Achtung, der Vogel landet auf dem Baum! Hoppla! Vorsicht! Oh nein, zu weit geflogen! Der Vogel landet hinter dem Baum!*

**Das Handlungsziel verfolgen:** Älteren Kindern fällt es oft schwer, das Ziel einer Erzählung oder einer Handlung im Auge zu behalten. Dies ist die andere Art der Fokussierung. Erzählen diese Kinder von einem Erlebnis oder eine Geschichte, ist es oft nötig, den Faden der Geschichte wieder aufzunehmen: *Okay, also der Junge hat jetzt die Spielsteine verloren. Was macht er dann?* Oder: *Du hast jetzt erzählt, dass ihr zum Opa fahren wolltet; wo kommt jetzt auf einmal die Katze her, von der du gerade sprichst?* Das lässt den Dialog manchmal etwas zäh oder restriktiv erscheinen. Es hilft den Kindern aber dabei, die Aufmerksamkeit auf die wichtigen Erzählschritte zu lenken. Sie lernen Relevantes von Irrelevantem zu unterscheiden und Texte kohärent aufzubauen. Dadurch werden die kindlichen Erzählungen bald viel folgerichtiger. Auch beim Zuhören gelingt es den Kindern, sich besser auf den roten Faden einer Geschichte zu konzentrieren und logische Folgerungen leichter zu erfassen. Dies reduziert seinerseits die erforderliche Gedächtnisbelastung. Denn in logischen, kohärenten Erzählungen kann man bestimmte Ereignisse und den Aufbau der Geschichte erschließen. Wenn man nur Einzelhandlungen erfasst, muss man sich jede einzeln merken.

## 2.4 Die Sprachmenge

Ich habe sehr ausführlich dargestellt, wie das sprachliche Angebot in der Therapie aussehen kann. Es könnte der Eindruck entstehen, das Kind käme in den Therapien gar nicht zu Wort. Dies ist natürlich nicht der Fall. Zu Beginn von neuen Übungseinheiten übernehme ich gleichwohl einen höheren Sprechanteil. Ich begleite meine Handlungen und die des Kindes sprachlich. Dabei achte ich sehr aufmerksam auf Anzeichen, wann es dem Kind zuviel wird oder es selbst beginnt, sich sprachlich zu begleiten. Ab dann nehme ich nur noch meinen Sprachpart wahr.

Ich achte auch auf ein möglichst gleichbleibendes und eindeutiges Sprachangebot. So benenne ich beispielsweise auch mal nur ein bestimmtes Handlungsergebnis: *zumachen - zu gemacht!* Alle anderen Handlungen werden einfach ausgeführt: *einfüllen, ausleeren, hinein gucken usw.*, denn an diesem einen Wort soll meine Sprachanregung besonders intensiv wirken.

Einen weiteren Hinweis für die Menge meiner Äußerungen entnehme ich der Anamnese und der Beobachtung des Kommunikationsverhaltens von Kind und Eltern. Wird eher zu viel auf das Kind eingeredet, nehme ich mich sehr stark zurück. Wird das Kind oft zum Sprechen aufgefordert, lasse ich dies sein. Wird das Kind häufig mit Wissensabfragen vorgeführt, stelle ich ihm nur Fragen bei wirklichen Entscheidungen. Wird das Kind hauptsächlich mit überlangen, komplizierten Sätzen konfrontiert, reduziere ich das Angebot drastisch. Wird andererseits eher wenig mit dem Kind gesprochen, biete ich ihm erst einmal viel Sprache in gemeinsamen Situationen an.

Ein Therapieziel besteht für mich immer darin, dem Kind Spaß und Freude an Kommunikation zu vermitteln oder zurückzugeben.

## 2.5 Elternarbeit

Die Eltern werden nach der Diagnostik über den Sprachstand ihres Kindes informiert. Die Stärken und gut entwickelten Bereiche werden aufgezeigt. Dies kann man anhand der tabellarischen Aufzeichnung der Diagnosedaten gut darstellen. Ich informiere sie darüber, welche Sprachbereiche ich zunächst fördere. Meistens sind es *Aspekt/Tempus* und *Syntax*.

Mein Beratungsziel besteht darin, den Eltern das Problem Ihres Kindes nahezubringen. Ihnen soll klar werden, dass es nicht darum geht, dass ihr Kind einige grammatische Formen nicht verwendet, sondern dass sich das Kind sprachlich

nicht dezentrieren (sich nicht in andere Personen hinein versetzen) kann. Deshalb erfasst das Kind auch nicht, welche Informationen sein Gesprächspartner braucht, um eine Erzählung zu verstehen und dass seine Erzählungen darum so mühsam zu verstehen sind. Ich streiche außerdem heraus, wie wichtig ein wirklicher Dialog ist. Dadurch beeinflusse ich das Sprachverhalten der Eltern. Restriktive Sprechmuster und Formenüben erkläre ich solange für nutzlos, bis ich letzteres in Übungsphasen für zu Hause mitgebe.

Ich biete den Eltern an, die Therapiestunde mitzuerleben. Sie sind gern gesehene Zuschauer bzw. Mitspieler. Wenn sie aber die Zeit anderweitig nutzen wollen, ist das ganz ihre Entscheidung.

Die Einführung in eine grammatische Phase übernehme ich in der Regel ganz. Bei Bedarf rege ich an, zu Hause ähnliche Spiele zu spielen und die relevanten grammatischen Strukturen verstärkt anzubieten.

Nach der Stunde erkläre ich, was ich gemacht habe. Ich mache deutlich, welche Funktion die geübte grammatische Form hat. Ich erkläre, in welchen Spielen man sie weiter fördern kann. Wenn möglich, nutze ich die Situation bereits zum Vertiefen des therapeutischen Inhalts: Ich ermutige das Kind von der Stunde zu erzählen (siehe Basismethoden: Handlungen beschreiben).

Zum Festigen und Üben der korrekten Formen gebe ich bestimmte Spiele als Hausaufgaben auf.

In regelmäßigen Abständen bespreche ich mit den Eltern, welche Fortschritte ich sehe und was als nächstes im Mittelpunkt der Behandlung steht.

## **2.6 Therapiebeispiele**

Wie meine Anregungen für die Therapie dysgrammatisch sprechender Kinder umgesetzt werden können, zeigen zum Schluss noch zwei Ausschnitte aus der Therapie mit Detlef und Thomas. Dafür bewerte ich die verbalen Anleitungen nach ihrer Ausrichtung auf Fokussierung und Perspektivenwechsel.

Detlef wird zur Fokussierung und zum Perspektivenwechsel angeleitet und für Thomas besteht das Ziel darin, den Perspektivenwechsel zu festigen.

## Ausschnitt aus Detlefs Therapie

<b>Detlef</b>	<b>Therapeutin</b>	<b>Perspektivenwechsel und Fokussierung</b>
	Da geht die Geschichte los. Was sagt die Mama zu dem Kind?	In jemanden hinein versetzen = Perspektivenwechsel
brot kaufen /	Du sollst Brot kaufen! Also:	Corrective feedback = Grammatikinterner Perspektivenwechsel
dann kauft die brot /	Und dann	Fokussierung
kommt die nach hau... / geht raus /	Geht sie raus aus dem Laden und?	Corrective feedback = Grammatikinterner Perspektivenwechsel
schaut fernseher /	Und was macht sie dabei beim Fernsehschaun?	Fokussierung
essen /	Und dann geht sie	
spazieren /	Und was macht sie dabei?/	Fokussierung
essen /	Und als sie nach hause ...	
kommt / weiß ich nimmer./	Schau mal was hat sie da noch in der Hand?/	Fokussierung
ein brot /	Viel oder?	Fokussierung
wenig, /	Und was sagt die Mama wohl?/	Perspektivenwechsel
weiß ich nimmer /	Was sagt die Mama wenn sie sieht, dass nur so ein kleines Brot da is?	Perspektivenwechsel
has du das aufgegessen?/ hat die ja gesagt./ gelassen?/	Und was sagt dann die Mama? Und hast mir nichts übrig...	Perspektivenwechsel einmal gut gelungen! Dann ist wieder Anleitung nötig
	Was würdest denn du machen wenn du das Kind wärst? Wenn die Mama sagt: Jetzt ham wir gar kein Brot zu essen. Was würdest du dann machn?	Perspektivenwechsel und Fokussierung
weiß nich /	Wo könntest du dann vielleicht noch Brot her kriegen?	Perspektivenwechsel
der hund hat die ganze geschicht nich gelesen./	Der Hund hat die gut gelesen. Also was würdest du machen wenn du das Kind wärst?	Fokussierung
nix /	Auf einmal ist kein Brot mehr da und die Mama hat Hunger! Was machst du dann?	Perspektivenwechsel
dann geh ich noch mal einkaufen./	Das würd ich auch machen.	Perspektivenwechsel gelungen



Die Sequenz zeigt Detlef und seine Therapeutin beim Erzählen einer Bildgeschichte. Perspektivenwechsel und Fokussierung werden häufig angeregt. Das gemeinsame Erzählen ist deshalb eine gute Methode, viel therapeutischen Input zu geben. Es wird aber auch deutlich, dass man auf diese Weise keine ganze Therapiestunde füllen kann. Das ständige Aufgreifen der Erzählung (Fokussierung) und die Unterbrechungen reduzieren auf die Dauer Spontaneität und Redelust. Deshalb sollte man nur kurze Übungssequenzen mit dieser intensiven Methode durchführen.

### Ausschnitt aus Thomas' Therapie

Thomas	Therapeutin	Perspektivenwechsel und Fokussierung
oh! is mei/ nein ich hab schon eine elefant!/ aber ich auch ein elefant gemacht hab!/ ja./ gib her mein elefant!/ du mei elefant gestohle hab!/ nei wenn ich ch au a elefant klau?/ doch!/ jetzt du die verbrenn läss!/ anschalt jetz jetz schwarz is, wie kohle!/ aber jetz is scho!/ jahahaha!/ haha schwarz, schwarzer elefant gar nich gib!/ du solls sehn jetz / a Stern oder a schmetterling./ (kiechert) gib!/ aber von mir keins nimm!/ nein./ jaha!/ Das is meiner.	Wer hat denn soviele Elefanten gemacht? Ich glaub das ist meiner. Das da is dein Elefant, oder? Der mit den Löchern. Du hast es mir doch hingelegt. Du hast die vorhin mit der Hand rausgenommen Ha, ich will aber nicht, dass der schwarz wird wie Kohle! Mein schöner Elefant is schwarz geworden? So ein Mist! So aber ... tu ich mal wieder welche hinein. Mein Hase und meinen Stern, so. Was machst'n du? Aha. E hupsa, was is n jetzt passiert? Da brauch ich noch ein kleines Stück Knete brauch ich. Darf ich von dir nichts nehmen? Is das deine Knete? Oh, ich muss den Rest nehm.	Konflikt: eindeutige Perspektiven   Perspektivenwechsel wird verbal angeregt  Perspektivenwechsel gelingt nicht Perspektivenwechsel wird von Therapeutin vorgespielt   Fokussierung Fokussierung  Perspektivenwechsel Perspektivenwechsel

ich die doch auch geholt hab!/ hier doch eine nehm./	Ich dachte ich soll keine ...	Rechtfertigung im Konflikt = Perspektivenwechsel
nein!/ ja./	Dann is es meine.	
schmetterlin du muss wieder in ofe./ jetzt deine kohle wieder werdn muss./	Haha, ich will aber nich, dass meine Kohle werden; deine solln Kohle werden!	

Der Perspektivenwechsel wird auch in dem Streitgespräch oft angeregt. Man kann jedoch, wie der misslungene Wechsel zeigt, schlechter eingreifen, wenn ein Wechsel nicht klappt. Dafür gestaltet sich die Situation lebendig und die Atmosphäre ist spontan und fröhlich.

Man muss abwägen, welchen Schwerpunkt man in einer Therapiestunde setzen will. Um in einer guten Atmosphäre gezielte Lerninhalte vermitteln zu können, ist es sinnvoll, zwischen den unterschiedlichen Basismethoden abzuwechseln. Dann können die Kinder mit Freude lernen und kurze "langweilige" Übungseinheiten leicht verschmerzen.

## 2.7 Die erweiterte Grammatikerwerbsübersicht 4-6 Jahre

Erweiterte Grammatikerwerbsübersicht 4-6 Jahre			
	PHASE VI ~ ab 4 Jahren	PHASE VII ~ ab 5 Jahren	PHASE VIII ~ ab 6 Jahren
Verwendete Wortarten	alle Wortarten werden adäquat verwendet  Komparation bei Adjektiven: größer  (Phantasie- und Lügengeschichten)		
Aspekt und Tempus	noch Übergeneralisierungen der Perfekt-Partizipien bei neuen Wörtern  erste Konjunktive: ich wär die Mama; wenn die Decke weg wär, ist das fünf Meter hoch	Perfekt-Partizipien der regelmäßig gebrauchten Verben korrekt, noch Fehler bei neuen Verben: der is ausgescheidet  Konjunktiv von tun (täte), sein (wär) korrekt	Partizip Perfekt Aktiv korrekt: die aufgenommene Kassetten, das schlafende Kind  Imperfekt: ich musste erst aufräumen
Person			
Kasus	Dativ in häufig realisierten Strukturen korrekt: das gehört mir	Dativ regelhaft mit häufig gebrauchten Präpositionen: mit	Dativ in der Regel korrekt
Syntax	in komplexen Nebensatzstrukturen noch logische (Wortschatz-) Fehler oder Auslassungen: und wir machen die Pizza auch so lange fertig, bis die kommen	komplexe Sachverhalte werden in der Regel adäquat formuliert	
Frage	alle Inversionen und Fragepronomen adäquat: weißt du, wie ich das mach?		indirekte Frage: ob die Oma kommt?



# Literaturverzeichnis

- Affolter, Félicie (1987): *Wahrnehmung, Wirklichkeit und Sprache*. Villingen-Schwenningen.
- Aram, Dorothy M. (1992): *Brain injury and language impairment in childhood*. In: P. Fletcher/D. Hall (Hrsg.) S. 80-93.
- AUDIVA s. Minning
- Ayres, A. Jean (1984): *Bausteine der kindlichen Entwicklung. Die Bedeutung der Integration der Sinne für die Entwicklung des Kindes*. Berlin u.a.
- Bortolini, Umberta/Leonard, Laurence-B. (1996): *Phonology and Grammatical Morphology in Specific Language Impairment: Accounting for Individual Variation in English and Italian*. In: *Applied Psycholinguistics* 17:1, S. 85-104.
- Brinton, Bonnie/Fujiki, Martin/Campbell-Spencer, Julie/Robinson, Lee-A. (1997): *The Ability of Children with Specific Language Impairment to Access and Participate in an Ongoing Interaction*. In: *Journal of Speech and Hearing Research* 40:5, S. 1011-1025.
- Brooks, Rita R./Benjamin, Barbaranne J. (1989): *The Use of Structured Role Play Therapy in the Remediation of Grammatical Deficits in Language Delayed Children: Three Case Studies*. In: *Journal of Childhood Communication Disorders* 12:2, S. 171-186.
- Bruner, Jerome (1987): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern u.a.
- Bühler, Karl (1965): *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. 2. Aufl. Stuttgart.
- Bürki, Dominique (1998): *Vom Symbol- zum Rollenspiel*. In: Zollinger, Barbara (Hrsg.) S. 11 - 47.
- Butzkamm, Wolfgang/Butzkamm, Jürgen (1999): *Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen*. Tübingen, Basel.
- Bybee, Joan L. (1985): *Morphology. A Study of the Relation between Meaning and Form*. Amsterdam, Philadelphia.
- Camarata, Stephen M./Nelson, Keith E./Camarata, Mary N. (1994): *Comparison of Conversational-Recasting and Imitative Procedures for Training Grammatical Structures in Children with Specific Language Impairment*. In: *Journal of Speech and Hearing Research* 37:6, S. 1414-1423.
- Cargo, Martha B./Gopnik, Myrna (1994): *From Families to Phenotypes. Theoretical and Clinical Implications of Research into the Genetic Basis of Specific Language Impairments in Children*. In: R. Watkins, M. Rice (Hrsg.) S. 35-51.
- Catts, Hugh W. (1993): *The relationship between speech-language impairments and reading disabilities*. In: H. Grimm, H. Skowronek (Hrsg.) S. 167-181.

- Cholewa, Jürgen /Mantey, Stefanie (2007): Grammatische Grundlagen für die Sprachtherapie. Wort- und Satzstrukturen im Deutschen. München/Jena.
- Chomsky, Noam(1980a): Rules and Representations. Oxford.
- Chomsky, Noam (1980b): On Cognitive Structures and Their Developments. A Reply to Piaget. In: M. Piatelli-Palmarini (Hrsg.): Language and Learning. The Debate between Jean Piaget and Noam Chomsky. Cambridge. S. 35-52.
- Clahsen, Harald (1986): Die Profilanalyse. Berlin.
- Clahsen, Harald (1988): Normale und gestörte Kindersprache. Amsterdam, Philadelphia.
- Clahsen, Harald (1990): Die Untersuchung des Spracherwerbs in der generativen Grammatik. Einige Bemerkungen zum Verhältnis von Sprachtheorie und Psycholinguistik. In: Der Deutschunterricht Heft 5. Stuttgart. S. 8-17.
- Clahsen, Harald (1992): Overregularization in the acquisition of inflectional morphology. Theorie des Lexikons 16. Arbeiten des Sonderforschungsbereiches 282. Düsseldorf.
- Clahsen, Harald/Rothweiler, Monika/Woest, Andreas (1990): Lexikalische Ebenen und morphologische Entwicklung: Eine Untersuchung zum Erwerb des deutschen Pluralsystems im Rahmen der Lexikalischen Morphologie. In: M. Rothweiler (Hrsg.) S. 105-126.
- Clahsen, Harald/Parodi, Teresa/Penke, Martina (1992): Functional Categories in Early Grammars: Stage I in German. Theorie des Lexikons 25. Arbeiten des Sonderforschungsbereichs 282. Düsseldorf.
- Connell, Phil J./Stone, C. Addison (1994): The Conceptual Basis for Morpheme Learning Problems in Children with Specific Language Impairment. In: Journal of Speech and Hearing Research 37:2, S. 389-398.
- Conti-Ramsden, Gina/Hutcheson, Graeme D./Grove, John (1995): Contingency and Breakdown: Children with SLI and Their Conversations with Mothers and Fathers. In: Journal of Speech and Hearing Research 38:6, S. 1290-1302.
- Craig, Holly K./Evans, Julia L. (1993): Pragmatics and SLI: Within-Group Variations in Discourse Behaviors. In: Journal of Speech and Hearing Research 38:4, S. 777-789.
- Curtiss, Susan/Tallal, Paula (1991): On the Nature of the Impairment in Language Impaired Children. In: J. F. Miller (Hrsg.) S. 189-210.
- Dannenbauer, Friedrich M. (1991): Anmerkungen zur Ätiologieproblematik des Kindlichen Dysgrammatismus. In: G. Kegel et al. (Hrsg.): Sprechwissenschaft & Psycholinguistik 5. Opladen. S. 173-192.
- Dannenbauer, Friedrich M. (1992): Grammatik. In: S. Baumgartner, I. Füssenich (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. Grundlagen und Verfahren. München, Basel. S. 123-203.
- Diewald, Gabriele M. (1991): Deixis und Textsorten im Deutschen. Tübingen.

- Dotter, Franz (1988): Kognitive Prinzipien und nichtarbitrarere Syntax. In: P. K. Stein et al. (Hrsg.): Festschrift für Ingo Reiffenstein zum sechzigsten Geburtstag. Göppingen. S. 127-144.
- Dotter, Franz (1990 a): Nichtarbitrarität und Ikonizität in der Syntax. Hamburg.
- Dotter, Franz (1990 b): Natürlichkeit und Syntax. In: N. Boretzky et al. (Hrsg.): Spielarten der Natürlichkeit – Spielarten der Ökonomie. Bochum. 2. Band, 2. Halbband, S. 249-270.
- Dressler, Wolfgang U./Mayerthaler, Willi/Panagl, Oswald/Wurzel, Wolfgang (1987): Leitmotifs in natural morphology. Amsterdam, Philadelphia.
- Edwards, Jan/Lahey, Margaret (1996): Auditory Lexical Decisions of Children with Specific Language Impairment. In: Journal of Speech and Hearing Research 39:6, S. 1263-1273.
- Engel, Sabine (1998): Das universale System der Personalpronomen: Das Fundament für Habermas' normative Begründung der menschlichen Vernunft? Frankfurt a. M. u.a. ESGRAF s. Motsch
- Eyer, Julia A./Leonard, Laurence B. (1994): Learning Past Tense Morphology with Specific Language Impairment: A Case Study. In: Child Language Teaching and Therapy 10:2, S. 127-138.
- Fazio, Barbara B. (1994): The Counting Abilities of Children with Specific Language Impairment: A Comparison of Oral and Gestural Tasks. In: Journal of Speech and Hearing Research 37:2, S. 358-368.
- Fazio, Barbara B. (1996): Mathematical Abilities of Children with Specific Language Impairment: A 2-Year Follow-up. In: Journal of Speech and Hearing Research 39:4, S. 839-849.
- Fechnay, Terry Lee Janice (1995): Communication and Synchrony between Specific Expressive Language Delayed Toddler Boys and Their Mothers. In: Dissertation Abstracts International, Ann Arbor 55:12, 5582B.
- Flehmig, Inge (1979): Die Normale Entwicklung des Säuglings und ihre Abweichungen. Früherkennung und Frühbehandlung. Stuttgart.
- Fletcher, Paul/Hall, David (Hrsg.)(1992): Specific Speech and Language Disorders in Children: Correlates, Characteristics and Outcomes. Newcastle upon Tyne.
- Fujiki, Martin/Brinton, Bonnie (1994): Social Competence and Language Impairment in Children. In : R. Watkins, M. Rice (Hrsg.) S. 123-143.
- Gathercole, Susan E./Baddeley, Alan D. (1995): Short-Term Memory May Yet Be Deficient in Children with Language Impairments: A Comment on van der Lely & Howard (1993). In: Journal of Speech and Hearing Research 38:2, S. 463-466.
- Gopnik, Myrna (1990): Feature Blindness: A Case Study. In: Language & Acquisition 1:2, S. 139-164.
- Gopnik, Myrna (1994): The Family. In: McGill Working Papers in Linguistics/Cahiers Linguistiques de McGill 10:1-2, S.1-4.

- Grimm, Hannelore (1993): Syntax and morphological difficulties in German-speaking children with specific language impairment: Implications for diagnosis and intervention. In: H. Grimm, H. Skowronek (Hrsg.) S. 25-63.
- Grimm, Hannelore (1995): Mother-Child Dialogues: A Comparison of Preschool Children with and without Specific Language Impairment. In: I. Marková, C. F. Graumann, K. Foppa (Hrsg.): *Mutualities in Dialogue*. Cambridge. S. 217-237.
- Grimm, Hannelore/Skowronek, Helmut (Hrsg.)(1993): *Language acquisition problems and reading disorders: Aspects of diagnosis and intervention*. Berlin, New York.
- Grimm, Hannelore/Weinert, Sabine (1989): Mütterliche Sprache und Sprachverarbeitung dysphasischer Kinder. In: *Heilpädagogische Forschung Band XV, Heft 1*, S. 15-24.
- Grimm, Hannelore/Weinert, Sabine (1990): Is the Syntax Development of Dysphasic Children Deviant and Why? New Findings to an Old Question. In: *Journal of Speech and Hearing Research 33:2*, S. 220-228.
- Grohfeldt, Manfred (Hrsg.)(1991): *Störungen der Grammatik. Handbuch der Sprachtherapie Band 4*. Berlin.
- Hansen, Detlef (1996): *Spracherwerb und Dysgrammatismus. Grundlagen, Diagnostik und Therapie*. München, Basel.
- Hansson, Kristina/Nettelbladt, Ulrika (1995): Grammatical Characteristics of Swedish Children with SLI. In: *Journal of Speech and Hearing Research 38:3*, S. 589-598.
- Howard, David/Lely, Heather K. J. van der (1995): Specific Language Impairment in Children Is Not Due to a Short-Term Memory Deficit: Response to Gathercol & Baddeley. In: *Journal of Speech and Hearing Research 38:2*, S. 466-472.
- Hutcheson, Graeme D./Conti-Ramsden, Gina (1992): Qualitative differences in the conversational interactions of SLI children and their younger siblings. In: P. Fletcher, D. Hall (Hrsg.) S. 18-28.
- Jakobson, Roman (1982): *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze*. 5. Aufl. Frankfurt a. M.
- Jakobson, Roman (1971): Shifters, Verbal Categories, and the Russian Verb. In: R. Jakobson: *Selected Writings II*. The Hague, Paris. S. 130-147.
- Johnston, Judith R. (1994): Cognitive Abilities of Children with Language Impairment. In: R. Watkins, M. Rice (Hrsg.) S. 107-122.
- Johnston, Judith R./Miller, Jon F./Curtiss, Susan/Tallal, Paula (1993): Conversation With Children Who Are Language Impaired: Asking Questions. In: *Journal of Speech and Hearing Research 36:5*, S. 973-978.
- Johnston Judith R./Smith, Linda B./Box, Peggy (1997): Cognition and Communication: Referential Strategies Used by Preschoolers with Specific Language Impairment. In: *Journal of Speech and Hearing Research 40:5*, S. 946-974.
- Kaltenbacher, Erika (1990): *Strategien beim frühkindlichen Syntaxerwerb. Eine Entwicklungsstudie*. Tübingen.



- Kamhi, Alan G./Ward, Mary F./Mills, A. Elizabeth (1995): Hierarchical Planning Abilities in Children with Specific Language Impairments. In: *Journal of Speech and Hearing Research* 38:5, S. 1108-1116.
- Karpf, Annemarie (1990): Selbstorganisationsprozesse in der sprachlichen Ontogenese: Erst- und Fremdsprachen. Tübingen.
- Kauschke, Christina / Siegmüller Julia (2002): Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen. München.
- Kegel, Gerd (1990): Sprach- und Zeitverarbeitung bei sprachauffälligen und sprachunauffälligen Kindern. In: G. Kegel et al. (Hrsg.): *Sprechwissenschaft & Psycholinguistik* 4, Opladen. S. 229-255.
- Kelly, Donna J. (1997): Patterns in Verb Use by Preschoolers with Normal Language and Specific Language Impairment. In: *Applied Psycholinguistics* 18:2, S. 199-218.
- Kelly, Donna J./Rice, Mabel, L. (1994): Preferences for Verb Interpretation in Children with Specific Language Impairment. In: *Journal of Speech and Hearing Research* 37:1, S. 182-192.
- Kiernan, Barbara/Snow, David/Swisher, Linda/Vance, Rebecca (1997): Another Look at Nonverbal Rule Induction in Children with SLI: Testing a Flexible Reconceptualization Hypothesis. In: *Journal of Speech and Hearing Research* 40:1, S. 75-82.
- Kruse, Silke (2000): Dysgrammatismus und Perspektivenwechsel. Eine empirische Untersuchung zu einem Beschreibungs- und Interventionsmodell nach Natürlichkeitstheoretischen Grundsätzen. Idstein.
- Lahey, Margaret/Edwards, Jan (1996): Why Do Children with Specific Language Impairment Name Pictures More Slowly Than Their Peers? In: *Journal of Speech and Hearing Research* 39:5, S. 1081-1098.
- Leiss, Elisabeth (1992): Die Verbalkategorien des Deutschen. Ein Beitrag zur Theorie der sprachlichen Kategorisierung. Berlin, New York.
- Leiss, Elisabeth (1994): Markiertheitszunahme als natürliches Prinzip grammatischer Organisation. (Am Beispiel der Verbalkategorien Aspekt, Tempus und Modus.) In: K.-M. Köpcke, A. Bittner (Hrsg.): *Funktionale Untersuchungen zur deutschen Nominal- und Verbmorphologie*. Tübingen. S. 149-160.
- Leiss, Elisabeth (2000): *Artikel und Aspekt. Die grammatischen Muster von Definitheit*. Berlin, New York.
- Lely, Heather van der /Howard, David (1993): Children with SLI: Linguistic Impairment or Short-Term-Memory Deficit. In: *Journal of Speech and Hearing Research* 36, S. 1193-1207.
- Leonard, Laurence B./Dromi, Esther (1994): The Use of Hebrew Verb Morphology by Children with Specific Language Impairment and Children Developing Language Normally. In: *First Language* 14:3, S. 283-304.

- Letts, Carolyn A./Reid, Jennifer (1994): Using Conversational Data in the Treatment of Pragmatic Disorder in Children. In: *Child Language Teaching and Therapy* 10:1, S. 1-22.
- Liebmann, Albert (1901): Agrammatismus infantilis. In: *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten* 34. Berlin. S. 240-252.
- Liles, Betty Z. (1993): Narrative Discourse in Children With Language Disorders and Children With Normal Language: A Critical Review of the Literature. In: *Journal of Speech and Hearing Research* 36, S. 868-882.
- Liles, Betty Z./Duffy, Robert J./Merritt, Donna D./Purcell, Sherry L. (1995): Measurement of Narrative Discourse Ability in Children with Language Disorders. In: *Journal of Speech and Hearing Research* 38:2, S. 415-425.
- Locke, John L. (1996): Why do infants begin to talk? Language as an unintended consequence. In: *Journal of Child Language* 23:2, S.251-268.
- Lynch-McDowell, Ellen (1997): „Hey! I Finished!“ An Exploration of a Specific Language Impaired Preschooler's Communicative Competence. In: *Dissertation Abstracts International, Ann Arbor*: 58:1, 133A.
- Mahler, Margaret S. (1979): *Symbiose und Individuation. Band 1: Psychosen im frühen Kindesalter.* Stuttgart.
- Mayerthaler, Willi (1981): *Morphologische Natürlichkeit.* Wiesbaden.
- Mayerthaler, Willi/Fliedl, Günther (1993): *Natürlichkeitstheoretische Syntax.* In: J. Jacobs, A. v. Stechow et al. (Hrsg.): *Syntax. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung.* S. 610-635. Berlin, New York.
- Mayerthaler, Willi/Fliedl, Günther/Winkler, Christian (1998): *Lexikon der Natürlichkeitstheoretischen Syntax und Morphosyntax.* Tübingen.
- McGregor, Karla K./Leonard, Laurence B. (1994): Subject Pronoun and Article Omissions in Speech of Children with Specific Language Impairment: A Phonological Interpretation. In: *Journal of Speech and Hearing Research* 37:1, S. 171-181.
- Mills, Anne E. (1986): *The Acquisition of Gender. A Study of English and German.* Berlin u.a.
- Minning, Sabine/Rosenkötter, Henning/Minning, Uwe (1998): *AUDIVA. Institut für Hören und Bewegen. Test-CD für die auditiven Funktionen.*
- Motsch, Hans-Joachim (1999): *ESGRAF-Testmanual: evozierte Sprachdiagnose grammatischer Fähigkeiten.* München, Basel.
- Motsch, Hans-Joachim (2006): *Kontextoptimierung. Förderung grammatischer Fähigkeiten in Therapie und Unterricht.* München.
- Munske, Horst H. (1988): Ist das Deutsche eine Mischsprache? Zur Stellung der Fremdwörter im deutschen Sprachsystem. In: H. H. Munske, P. v. Polenz et al. (Hrsg.): *Deutscher Wortschatz. Lexikologische Schriften.* Berlin, New York. S. 46-74.

- Nelson, Keith E./Camarata, Stephen M./Welsh, Janet/Butkovsky, Laura/Camarata, Mary (1996): Effects of Imitative and Conversational Recasting Treatment on the Acquisition of Grammar in Children with Specific Language Impairment and Younger Language-Normal Children. In: *Journal of Speech and Hearing Research* 39:4, S. 850-859.
- Nelson, Keith E./Welsh, Janet/Camarata, Stephen M./Butkovsky, Laura/Camarata, Mary (1995): Available Input for Language-Impaired Children and Younger Children of Matched Language Levels. In: *First Language* 15:1 (43), S. 1-17.
- Oetting, Janna B./Horohov, Janice E. (1997): Past-Tense Marking by Children with and without Specific Language Impairment. In: *Journal of Speech and Hearing Research* 40:1, S. 62-74.
- Papousek, Mechthild (1995): Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation. 2. Aufl. Bern u.a.
- Peirce, Charles S. (1986): *Semiotische Schriften*. Band I. Herausgegeben und übersetzt von: C. Kloesel, H. Pape. Frankfurt a. M.
- Penner, Zvi / Kölliker Funk, Marianne (1998): *Therapie und Diagnose von Grammatikstörungen: Ein Arbeitsbuch*. Luzern.
- Perera, Katharina (1992): Reading and writing skills in the National Curriculum. In: P. Fletcher, D. Hall (Hrsg.) S. 183-193.
- Piaget, Jean (1982): *Sprechen und Denken des Kindes*. 5. Aufl. Düsseldorf.
- Piaget, Jean (1980): The Psychogenesis of Knowledge and Its Epistemological Significance. In: M. Piattelli-Palmarini (Hrsg.) S. 23-34.
- Piattelli-Palmarini, Massimo (Hrsg.)(1980): *Language and Learning. The Debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. Cambridge.
- Prekop, Jirina/Schweizer, Christel (1993): *Unruhige Kinder. Ein Ratgeber für beunruhigte Eltern*. München.
- Reynolds-Zimmer, Mary E. (1996): *Comprehension of Synthetic Speech: A Comparison of Children with Normal and Impaired Language Skills*. In: *Dissertation Abstracts International, Ann Arbor* 57:6, 3689B.
- Rice, Mabel L. (1993): *Social Consequences of specific language impairment*. In: H. Grimm, H. Skowronek (Hrsg.) S. 111-128.
- Rice, Mabel L. (1994): *Grammatical Categories of Children with Specific Language Impairments*. In: R. V. Watkins, M. L. Rice (Hrsg.) S. 69-89.
- Rice, Mabel L./Oetting, Janna B. (1993): *Morphological Deficits of Children with SLI: Evaluation of Number Marking and Agreement*. In: *Journal of Speech and Hearing Research* 36:6, S. 1249-1257.
- Rice, Mabel L./Oetting, Janna B./Marquis, Janet/Bode, John/Pae, Soyeong (1994): *Frequency of Input Effects on Word Comprehension of Children with Specific Language Impairment*. In: *Journal of Speech and Hearing Research* 37:1, S. 106-122.

- Rice, Mabel L./Wexler, Kenneth (1996): Toward Tense as a Clinical Marker of Specific Language Impairment in English-Speaking Children. In: Journal of Speech and Hearing Research 39:6, S. 1239-1257.
- Roberts, Stephanie S./Leonard, Laurence B. (1997): Grammatical Deficits in German and English: A Crosslinguistic Study of Children with Specific Language Impairment. In: First Language 17:2 (50), S. 131-150.
- Robertson-Brand, Shari/Weismer, Susan, E. (1997): The Influence of Peer Models on the Play Scripts of Children with Specific Language Impairment. In: Journal of Speech and Hearing Research 40:1, S. 49-61.
- Rosch, Eleanor H. (1973): On the Internal Structure of Perceptual and Semantic Categories. In: T. E. Moore: Cognitive Development and the Acquisition of Language. New York u.a. S. 111-144.
- Rothweiler, Monika (Hrsg.)(1990): Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie. Linguistische Berichte Sonderheft 3. Opladen.
- Rutter, Micheal/Hawhood, Lynn/Howlin, Patricia (1992): Language delay and social development. In: P. Fletcher, D. Hall (Hrsg.) S 63-78.
- Schöler, Hermann/Dalbert, Claudia (1989): Wissen dysgrammatisch sprechende Kinder mehr als sie können? Arbeitsberichte aus dem Forschungsprojekt "Dysgrammatismus" Nr. 7. Heidelberg.
- Schöler, Hermann/Dalbert, Claudia/Kany, Werner/Schäle, Heike (1990a): Kindlicher Dysgrammatismus: Erwerbs- oder Verarbeitungsstörung? Rezeptions- oder Produktionsstörung? Arbeitsberichte aus dem Forschungsprojekt "Dysgrammatismus" Nr. 11. Heidelberg.
- Schöler, Hermann/Dalbert, Claudia/Schäle, Heike (1990b): Zur Bildung von Flexionen: Unterschiede beim Einfügen von Wörter (!) in Texte zwischen dysgrammatisch sprechenden und sprachauffälligen Kindern. Arbeitsbericht aus dem Forschungsprojekt „Dysgrammatismus“ Nr. 13. Heidelberg.
- Schöler, Hermann/Kratzer, Petra/Kürsten, Frank/Schäle, Heike (1991a): Sprachliche und nichtsprachliche Leistungen sprachauffälliger und sprachunauffälliger Grundschüler (Untersuchungszeitraum II). Arbeitsbericht aus dem Forschungsprojekt „Dysgrammatismus“ Nr. 16. Heidelberg.
- Schöler, Hermann, Kratzer, Petra, Kürsten, Frank (1991b): Zur Produktion von Flexionen: Längsschnittliche Analyse bei auffälligem Spracherwerb und Vergleich mit normalem Spracherwerb. Arbeitsbericht aus dem Forschungsprojekt „Dysgrammatismus“ Nr. 19. Heidelberg.
- Schöler, Hermann/Fromm, Waldemar/Kürsten, Frank (1993): Längsschnittstudie zur spezifischen Sprachentwicklungsstörung: Ein Zwischenbericht. Arbeitsbericht aus dem Forschungsprojekt „Dysgrammatismus“ Nr. 21. Heidelberg.
- Schöler, Hermann/Lindner, Katrin (1990): Zum Lernen morphologischer Strukturen. In: Der Deutschunterricht 5, S. 60-78. Stuttgart.

- Schrey-Dern, Dietlinde (1994): Morphologisch-syntaktische Analyse. In: C. Dickmann et al. (Hrsg.): Logopädische Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen. Sprachsystematisch konzipierte Prüfverfahren. Stuttgart. S. 51-65.
- Schrey-Dern, Dietlinde (2006): Sprachentwicklungsstörungen. Logopädische Diagnostik und Therapieplanung. Stuttgart.
- Schuele, C. Melanie/Rice, Mabel L./Wilcox, Kim A. (1995): Redirects: A Strategy to Increase Peer Initiations. In: Journal of Speech and Hearing Research 38:6, S. 1319-1333.
- Schuele, Clare M. (1996): Specific Language Impairment: An Investigation of Morphosyntax across Family Members. In: Dissertation Abstracts International, Ann Arbor 56:11, 4330A.
- Seewald, Barbara (1998): Aphasie und Natürlichkeit. Abbauhierarchien im Bereich der Grammatik. Opladen, Wiesbaden.
- Siegmüller, Julia / Kauschke, Christina (2006): Patholinguistische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen. München.
- Siegmüller, Julia / Bartels, Henrik (2006): Leitfaden. Sprache – Sprechen – Stimme – Schlucken. München.
- Smith, Carlota S. (1991): The Parameter of Aspect. Dordrecht u. a.
- Smith, Deborah (1998): Play and Specific Language Impairment. In: Dissertation Abstracts International, Ann Arbor 58:10, 3835-3836A.
- Stackhouse, Joy (1992): Promoting reading and spelling skills through speech therapy. In: P. Fletcher, D. Hall (Hrsg.) S. 194-203.
- Stephany, Ursula (1985): Aspekt, Tempus und Modalität. Zur Entwicklung der Verbalgrammatik in der neugriechischen Kindersprache. Tübingen.
- Stern, Clara/Stern, William (1928): Die Kindersprache. 4. Aufl. Leipzig.
- Stern, Daniel (1985): The interpersonal World of the Infant. A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology. New York.
- Stevens, Lizbeth J./Bliss, Lynn S. (1995): Conflict Resolution Abilities of Children with Specific Language Impairment and Children with Normal Language. In: Journal of Speech and Hearing Research 38:5, S. 599-611.
- Stutterheim, Cristiane von (1986): Temporalität in der Zweitsprache. Eine Untersuchung zum Erwerb des Deutschen durch türkische Gastarbeiter. Berlin, New York.
- Swisher, Linda/Snow, David (1994): Learning and Generalization Components of Morphological Acquisition by Children with Specific Language Impairment: Is There a Functional Relation? In: Journal of Speech and Hearing Research 37:6, S. 1406-1413.
- Szagun, Gisela (2006): Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch. Vollständig überarbeitete Neuauflage. Weinheim/Basel.

- Terzan-Kopecky, Carmen (1997): Die Typologie der Abfolge von Spracherwerbsprozessen. In: U. Claudi, F. Dotter et al. (Hrsg.): Sprachtypologie und Universalienforschung Band 50, S. 348-357. Berlin.
- Tomblin, J. Bruce/Records, Nancy L./Zhang, Xuyang (1996): A System for the Diagnosis of Specific Language Impairment in Kindergarten Children. In: Journal of Speech and Hearing Research 39:6, S. 1284-1294.
- Tracy, Rosemarie (1991): Sprachliche Strukturentwicklung. Linguistische und Kognitionspsychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs. Tübingen.
- Trubetzkoy, Nikolai, S. (1958): Grundzüge der Phonologie. 2. Aufl. Göttingen.
- Visto, Jane C. (1995): Tracking of „Moving“ Fused Auditory Images by Children with Specific Language Impairment. In: Dissertation Abstracts International, Ann Arbor, 55:9, 3846B.
- Watkins, Ruth V. (1994): An Introduction. In: R. V. Watkins, M. L. Rice (Hrsg.) S. 1-15.
- Watkins, Ruth V./Rice, Mabel L. (Hrsg.)(1994): Specific Language Impairments in Children. Baltimore u. a.
- Watkins, Ruth V./Rice, Mabel L./Moltz, Candace C. (1993): Verb Use by Language Impaired and Normally Developing Children. In: First Language 13:1 (37), S. 133-143.
- Weber, Doris (1999): Genus. Zur Funktion einer Nominal-kategorie exemplarisch dargestellt am Deutschen. Dissertation an der Universität Bamberg.
- Weinert, Sabine (1989): Was macht sprachgestörten Kindern das Textverstehen so schwer? In: Heilpädagogische Forschung Band 15, S. 25-37.
- Weismer, Susan Ellis (1993): Perceptual and cognitive deficits in children with specific language impairment: Implication for diagnosis and intervention. In: H. Grimm, H. Skowronek (Hrsg. ) S. 75-101.
- Weismer, Susan Ellis/Hesketh, Linda J. (1993): The Influence of Prosodic and Gestural Cues on Novel Word Acquisition by Children With Specific Language Impairment. In: Journal of Speech and Hearing Research 36, S. 1013-1025.
- Weistuch, Lucille/Schiff-Myers, Naomi B. (1996): Chromosomal Translocation in a Child with SLI and Apraxia. In: Journal of Speech and Hearing Research 39:3, S. 668-671.
- Weyerts, Helga/Clahsen, Harald (1994): Netzwerke und symbolische Regeln im Spracherwerb: Experimentelle Ergebnisse zur Entwicklung der Flexionsmorphologie. In: Linguistische Berichte 154, S. 430-461.
- Whorf, Benjamin L. (1984): Sprache, Denken Wirklichkeit. Reinbek bei Hamburg.
- Wurzel, Wolfgang U. (1987): Platos „Kratylos“-Dialog – Oder: Von der Motiviertheit der morphologischen Formen. In: W. Neumann, B. Techtmeier: Bedeutungen und Ideen in Sprachen und Texten. Berlin. S. 120-134.

- Wurzel, Wolfgang U. (1992): The Structuralist Heritage in Natural Morphology.  
In: H. H. Lieb (Hrsg.): Prospects for a New Structuralism. Amsterdam, Philadelphia.  
S. 225-239.
- Wurzel, Wolfgang U. (1994): Skizze der Natürlichen Morphologie. In: J. Bechert, W.  
Mayerthaler: Papiere zur Linguistik. Nr. 50 (Heft 1:94). Tübingen. S. 23-50.
- Wygotsky, Lew S. (1971): Denken und Sprechen. 3. Aufl. Stuttgart.
- Zollinger, Barbara (2004): Spracherwerbsstörungen. Grundlagen zur Früherfassung und  
Frühtherapie. 7. Aufl. Bern u.a.
- Zollinger, Barbara (1996): Die Entdeckung der Sprache. 2. Aufl. Bern u.a.
- Zollinger, Barbara (Hrsg.) (1998): Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse,  
Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen. Bern u.a.
- Zollinger, Barbara (2004): Kindersprachen. Kinderspiele. Erkenntnisse aus der Therapie  
mit kleinen Kindern. Bern.





# Personen- und Sachwortregister

## **A**

Anamnese  
Artikel  
Aspekt 36  
Auditive Verarbeitung

## **B**

Bühler 24

## **C**

Clahsen 48

## **D**

Dezentrierung  
Diagnosebogen 101  
Dialog 15

## **E**

Egozentrismus 6  
Erste grammatische Strukturen

## **F**

Fokussierung  
Formen-Vielfalt 144  
Funktionen von Grammatik

## **G**

Genus  
Genus verbi  
Gesprächskompetenz  
Grammatikerwerksübersicht

Grammatikerwerksübersicht,  
erweiterte  
grammatische Kategorien 30

## **H**

Handlungen beschreiben 124  
Handlungsergebnis  
Hörstörungen

## **I**

Ikonizität  
Imaginieren  
Informationssicherung  
Interaktion 64

## **J**

Jakobson 34

## **K**

Kasus  
kognitiv 33  
komplexe Sätze  
Konflikte lösen 124  
Kontrast

## **L**

Leiss  
Leonard  
lexikalisiert 29  
Locke

**M**  
 Markiertheitstheorie 33  
 Mayerthaler 33  
 Modus  
 Morpheme 38  
 Morphologie 35

**N**  
 natürliches  
 Grammatikerwerbssystem 48  
 Natürlichkeitstheorie 33  
 Natürlichkeitsverhältnisse 36  
 Numerus

**O**  
 Obligatorische Ergänzung  
 Ökonomische Sprachweise

**P**  
 Papousek 2  
 Peirce 22  
 Person  
 Perspektivenwechsel 27  
 perzeptiv 35  
 Piaget 2  
 Probleme lösen 124

**R**  
 Redundanz  
 Referentieller Blickkontakt

Reizverarbeitung 12  
 Rollenspiele 124

**S**  
 Salienz  
 Schule  
 Serialisierung  
 Soziale Kompetenz  
 Spielvorschläge 129  
 Sprecherstandort 24  
 Symbolspiel 66  
 Syntax 35  
 systematischer Aufbau von  
 Grammatik 33

**T**  
 Tempus  
 Thema-Kommentar  
 Topikalisierung  
 Trubetzkoy 34

**V**  
 Verbergänzungen  
 Verbstellung  
 Verb-2-Stellung

**W**  
 Wahrheitswert  
 Wahrnehmungsperspektive 25

**Z**  
 Zollinger 2