
Zur Entstehung der Sprache bei Kindern

—

Diskussion aktueller Konzepte zur
Spezifischen Sprachentwicklungsstörung
und zum Dysgrammatismus

Von der Philosophischen Fakultät
Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover
zur Erlangung des Akademischen Grades einer

DOKTORIN DER PHILOSOPHIE

Dr. phil.

genehmigte Dissertation
von

Dipl. Päd. Andrea Fuchs

2008

Referent: Prof. Dr. phil. Habil. R.-W. Bindel
Koreferentin: Prof. Dr. phil. Habil. E. Billmann-Mahecha

Tag der Promotion: Hannover, den 08. April 2008

Zusammenfassung

Zusammenfassung

Zur Theorie des Spracherwerbs werden die drei großen Schulen des Nativismus, des Kognitivismus und des Interaktionismus diskutiert. Auf der Basis neuerer Forschungsergebnisse wird die interaktionistische Position favorisiert. Diese wird durch die Hypothese der Emergenz sprachlicher Fähigkeiten im Zusammenhang neuronaler Netzwerke erweitert. Damit ergibt sich auch eine Grundlage zur Evaluation von verschiedenen Konzeptionen zur Förderung von Kindern mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung. Nach der kritischen Auseinandersetzung mit diesen Konzeptionen wird als Alternative eine dialogische Konzeption der SSES auf der Basis des Sprachanzahlmodells entwickelt. Die Methode des dialogischen Bilderbuchlesens wird als die sinnvolle Förderung für Kinder mit SSES vorgestellt.

Spracherwerb, Spezifische Sprachentwicklungsstörung, Dialogisches Bilderbuchlesen

Abstract

Language acquisition is studied in the frame of nativism, cognitivism and interactionism. On the base of new scientific research interactionism is preferred for the further discussion. The theory of emergence of language and neuronal networks are integrated in the interactionistic conception. Against this background different methods for language therapy with young preschool children with specific language impairment are discussed. Alternatively the dialogical principle and the whole language approach are preferred. Storybook-reading to young children with specific language impairment is presented as a productive remedial method.

Language acquisition, specific language impairment, early literacy

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis	VII
Abbildungsverzeichnis.....	IX
1 Einleitung	10
2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern	17
2.1 Kriterien für die Bewertung von Entwicklungstheorien.....	17
2.2 Klassische Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern.....	23
2.2.1 Nativistische Positionen zum Spracherwerb.....	25
2.2.2 Kognitive Theorien zum Spracherwerb.....	50
2.2.3 Interaktionistische Theorien zum Spracherwerb	81
2.3 Neuere wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterstützung einer interaktionistischen Theorie zur Entstehung der Sprache	99
2.3.1 Erkenntnistheoretische Grundlagen	99
2.3.2 Neuere wissenschaftliche Erkenntnisse.....	109
2.4 Konsequenzen für die Diagnostik und Förderung von Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten.....	135
2.4.1 Evaluationskriterien für Konzeptionen zur Förderung von Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten.....	136
3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten	146
3.1 Begriffsbestimmung.....	151
3.2 Nativistische bzw. kompetenzorientierte Konzeptionen	156
3.2.1 Konzeption zur Dysgrammatismustherapie nach Clahsen und Hansen	156
3.2.2 Die Elemente und Struktur der Nominalphrase	164
3.2.3 Patholinguistischer Ansatz nach Kauschke und Siegmüller	171
3.2.4 Sehr frühe Sprachförderung und das Kon-Lab-Programm	201
3.3 Mehrdimensionale und multifaktorielle Konzeptionen	225
3.3.1 Konzeptionen mit Bezug zur neurolinguistischen Entwicklungstheorie nach Locke.....	225
3.3.2 ESGRAF und Kontextoptimierung nach Motsch.....	261
3.3.3 Dysgrammatismus und Perspektivenwechsel nach Kruse.....	277

Inhaltsverzeichnis

3.4 Fazit und Thesen zur spezifischen Sprachentwicklungsstörung und für Förderkonzeptionen	296
4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung.....	300
4.1 Zu Grunde liegende Theorie: Identität und ihre Entwicklung.....	301
4.1.1 Personale und narrative Identität.....	301
4.1.2 Theorien der Identitätsentwicklung	309
4.1.3 Identitätsentwicklung nach Stern.....	315
4.1.4 Fazit und Implikationen für eine sprachganzheitliche Förderkonzeption.....	351
4.2 Konsequenzen für die Sprachförderung: Das Sprachganzheitsmodell	353
4.2.1 Personale Kompetenz:	355
4.2.2 Soziale Kompetenz:	359
4.2.3 Kognitive Kompetenz:	363
4.2.4 Kommunikative Kompetenz:	369
4.2.5 Sprachliche Kompetenz	372
4.3 Möglichkeit der praktischen Umsetzung: Die Methode des dialogischen Bilderbuchlesens.....	375
4.3.1 Personale Kompetenz.....	384
4.3.2 Soziale Kompetenz	386
4.3.3 Kognitive Kompetenz	387
4.3.4 Kommunikative Kompetenz	388
4.3.5 Sprachliche Kompetenz	390
5 Konklusion und Ausblick	395
5.1 Fragestellungen und Resümee.....	395
5.2 Ausblick	402
Anhang.....	406
Literaturverzeichnis	407

Tabellenverzeichnis

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Eine Typologie von Entwicklungstheorien	21
Tabelle 2: Unterscheidung (Spiel-)Symbol und sprachliches Zeichen	54
Tabelle 3: Sprach- und Gedächtnisniveaus in der Auffassung tätigkeitspsychologisch orientierter Autoren.....	72
Tabelle 4: Ebenen der kommunikativen und sprachlichen Entwicklung nach Wygotski.....	73
Tabelle 5: Die begriffliche Gliederung und Kategorisierung von Erfahrungen bei kleiner Kindern, veranlasst durch den Erwerb einer natürlichen Sprache.....	88
Tabelle 6: Charakteristische Merkmale impliziten und expliziten Lernens	119
Tabelle 7: The three levels in the human understanding of social-psychological beings, expressed in terms of the three main components needing to be understood: input (perception), output (behavior) and goal states	125
Tabelle 8: Beispiel für den Aufbau eines Paradigmas	159
Tabelle 9: Aufbau der patholinguistischen Diagnostik.....	172
Tabelle 10: Inputspezifizierung	178
Tabelle 11: Techniken des patholinguistischen Ansatzes	179
Tabelle 12: Kontrastierung.....	180
Tabelle 13: Kriterien metasprachlicher Hilfen	181
Tabelle 14: Sprachtherapeutische Bereiche der patholinguistischen Therapie.....	182
Tabelle 15: Übersicht zur Bestimmung der Störungsschwerpunkte des Kindes.....	185
Tabelle 16: Beispiele für das Verstehen von Verb-Argument-Strukturen im Satz	188
Tabelle 17: Zweiwortäußerungen für die Inputspezifikation.....	191
Tabelle 18: Drei-Hallen-Schema nach Penner	204
Tabelle 19: Drei-Hallen-Schema Diminutiv	205
Tabelle 20: Drei-Hallen-Schema Komposita.....	205
Tabelle 21: Drei-Hallen-Schema des possessiven Genitivs.....	206
Tabelle 22: Drei-Hallen-Schema Artikelverwendung.....	206
Tabelle 23: Drei-Hallen-Schema Unika.....	207
Tabelle 24: Drei-Hallen-Schema Verbendstellung I.....	207

Tabellenverzeichnis

Tabelle 25: Drei-Hallen-Schema Verbendstellung II	207
Tabelle 26: Drei-Hallen-Schema Verbendstellung III.....	207
Tabelle 27: Drei-Hallen-Schema zur flexiblen Besetzung des Satzvorfeldes	208
Tabelle 28: Drei-Hallen-Schema Nebensatzkonstruktion.....	208
Tabelle 29: Merkmalsverteilungen der Basispräpositionen	212
Tabelle 30: Risikofaktoren für SSES nach Penner.....	214
Tabelle 31: Förderstufen des Kon-Lab-Programms nach Penner	216
Tabelle 32: Neurolinguistische Entwicklungsphasen des Kindes nach Locke.....	226
Tabelle 33: Vom impliziten zum expliziten Sprachwissen	235
Tabelle 34: Leitlinien nach Dannenbauer	254
Tabelle 35: Modellierungstechniken nach Dannenbauer	256
Tabelle 36: Spielsequenzen der ESGRAF im Überblick	267
Tabelle 37: Erweiterte therapeutische Methoden und ihr Einsatz in der Kontextoptimierung.....	269
Tabelle 38: Der hierarchische Aufbau grammatischer Kategorien.....	283
Tabelle 39: Natürlichkeitsverhältnisse in der Syntax	284
Tabelle 40: Überblick über die Grammatikentwicklung aus Sicht der Perspektivenübernahme nach Kruse.....	290
Tabelle 41: Arten des Selbst.....	308
Tabelle 42: Überblick über die von Erikson angenommenen Stufen der Entwicklung nach Miller	310
Tabelle 43: Identitätsentwicklung.....	314
Tabelle 44: Three levels in the human understanding of social-psychological beings	334
Tabelle 45: Sprachganzheitsmodell nach Bindel.....	354
Tabelle 46: Kognitive Niveaus nach Bindel.....	367
Tabelle 47: Das Kompetenzmodell nach Quasthoff	389

Abbildungsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: The basic design and operation of a Darwin Machine	134
Abbildung 2: Patholinguistische Therapie als Baukasten-System.....	181
Abbildung 3: Therapiebereichsstrukturnetz im Bereich Semantik/Lexikon, inklusive der Therapiebereiche auf der Schnittstelle Semantik/Lexikon und Syntax/Morphologie	186
Abbildung 4: Therapiebereichsstrukturnetz der morpho-syntaktischen Sprachebene	190
Abbildung 5: Bewegungsschema nach Penner	211
Abbildung 6: Fördermodule für die sprachliche Frühförderung nach Penner	219
Abbildung 7: Bestandteile einer integrierenden Theorie nach Dannenbauer	247
Abbildung 8: Vom Wachsein zum Bewusstsein	322
Abbildung 9: Schema der Einteilung des menschlichen Gedächtnisses nach Roth	329
Abbildung 10: Alles für den Sandkasten	378
Abbildung 11: Zeitunglesen im Symbolspiel	379
Abbildung 12: Max freut sich, Max macht auf den Boden	380
Abbildung 13: Rudi überlegt, was wohl Millis Geheimnis sein kann.....	382
Abbildung 14: Zilly und Zingaro fliegen wieder	383

1 Einleitung

1 Einleitung

Das besondere Interesse der Forschung an der Entstehung der Sprache bei Kindern begründet sich dadurch, dass (schrift-)sprachliche und kommunikative Fähigkeiten in unserer Gesellschaft eine besonders hohe Bedeutung haben. Sie sind Voraussetzungen für Schulerfolg, berufliche Karriere und gesellschaftliche Teilhabe. Unabhängig von diesem grundsätzlichen eher praktischen Interesse an den Entstehungsbedingungen der Sprache bei Kindern ist diese Thematik für die Forschung in zweifacher Weise bedeutsam, zum einen weil damit eine generelle Frage nach der Form menschlichen Lernens und der Organisation menschlicher Kognitionen verbunden ist, zum anderen ist die Erforschung dieser Entstehungsbedingungen für die Erarbeitung von Konzepten zur Förderung von Kindern mit Auffälligkeiten im sprachlichen Bereich bedeutsam.

Die **Bedeutung kommunikativer Fähigkeiten für den Schulerfolg und die Teilhabe an der Gesellschaft** sollen im Folgenden kurz erläutert werden.

„Wir können heute mit ziemlicher Sicherheit behaupten, daß (erstens) zahlreiche anspruchsvolle intellektuelle Leistungen, die zu den Bedingungen weiterführender Bildung und der Erfüllung von wahrscheinlich auch in der Zukunft notwendigen und legitimen Leistungsforderungen gehören, nur unter der Voraussetzung eines bestimmten Sprachniveaus bewältigt werden können: Man muß Definitionen mit abstrakten Begriffen verstehen oder bilden können, man muß komplizierte Sachzusammenhänge, die sich nur in bestimmten Satzkonstruktionen ausdrücken lassen, auffassen oder formulieren können usf. ...“¹

Schon vor mehr als dreißig Jahren stellte Klafki die Bedeutung sprachlicher und kommunikativer Fähigkeiten für schulischen und gesellschaftlichen Erfolg heraus. Trotz der vergangenen Zeit hat sich an der Notwendigkeit dieser Fähigkeiten nichts verändert. Im Gegenteil, durch die zunehmende Bedeutung von Medienkompetenzen werden sprachliche und vor allem auch schriftsprachliche Fähigkeiten immer bedeutsamer. Und gerade bei symbolischen und (schrift-)sprachlichen Aufgabenstellungen schneiden deutsche Schüler so schlecht ab, dass die Ergebnisse der PISA-Studie zu einem Aufschrei des Entsetzens in der Presse führten:

„Deutschland liegt im Ländervergleich überall im unteren Drittel. In allen drei getesteten Bereichen (Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften) ist der deutsche Durchschnittsschüler schlechter als sein internationales Pendant. In der Lesekompetenz etwa erreichen Deutschlands 15-Jährige mit 484 Punkten nur Rang 21 von 31 Ländern

1 Klafki 1971, 181

1 Einleitung

[...]. *Wer 480 Punkte erreicht, erläutert Jürgen Baumert, der wissenschaftliche Leiter von PISA-Deutschland, der hangelt sich durch einen Text gerade so durch.*²

Um zu verstehen, welche Bedeutung dieses fatale Ergebnis hat, muss man das Konzept hinter den gestellten Leseaufgaben betrachten. Zentral war bei den Aufgabenstellungen das sinnentnehmende Lesen; also einen gelesenen Text als Quelle für Information nutzen zu können und aus dem Gelesenen weitere Schlussfolgerungen zu ziehen. Eben genau jenes Sprachniveau, das Klafki³ für unsere Gesellschaft für so bedeutsam hielt. Und genau damit haben viele Schüler erhebliche Schwierigkeiten. Wie weit reichend sich eingeschränkte sprachliche Fähigkeiten auswirken können, hebt Dannenbauer hervor: „Bei vielen Kindern, die in eine Schule für Lernbehinderte eingewiesen werden, lässt sich eine Vorgeschichte als ehemaliger ‚Dysgrammatiker‘ ermitteln, bzw. entsprechende Symptome bestehen obnehin noch.“⁴

Um so dringender wird das Problem, wenn man bedenkt, dass hierdurch nicht nur das schulische Lernen der Kinder betroffen ist, die Probleme können sich auf alle Lebensbereiche ausweiten: In allen Lebensbereichen unserer modernen Gesellschaft sind sprachliche und schriftsprachliche Kompetenzen gefordert. Nach Sichtung verschiedener angloamerikanischer Studien konnte Dannenbauer⁵ belegen, dass Erwachsene mit einer Vorgeschichte von sprachlichen Auffälligkeiten in der Kindheit signifikant geringere Bildungsabschlüsse erreichten. Und auch in sozialen (Freundschaften) und beruflichen Bereichen unterschieden sie sich deutlich negativ von einer Vergleichsgruppe.

Erschreckend hierbei ist weiterhin, dass es in Deutschland einen engen Zusammenhang zwischen sprachlichen Fähigkeiten, Schulerfolg und Schichtzugehörigkeit gibt. Nur wenige andere Schulsysteme sind ebenso ungerecht und segregierend wie das deutsche. Diese Problematik wird mittlerweile auch in den allgemeinen Medien thematisiert, wie aus folgendem Zitat zu entnehmen ist:

„Kinder werden hierzulande bereits mit zehn Jahren auf unterschiedliche Bildungswege verteilt. Wer aus einer benachteiligten Familie kommt, wird dabei eher auf einen Bildungsweg geleitet, der eine geringere Leistung erwarten lässt, kritisiert OECD-Generalsekretär Angel Gurría.“⁶

2 Die Zeit 06.12.2001

3 vgl. Klafki, 1971

4 Dannenbauer, 1999a, S. 124

5 vgl. Dannenbauer, 2002

6 Spiegel online 18. Sep. 2007

1 Einleitung

Und in ZDF-info wird ebenso eine Studie der OECD zitiert, wonach Deutschland im Bereich der Integration von Menschen mit Beeinträchtigungen ca. 20 bis 25 Jahre hinter dem europäischen Durchschnitt hinterherhinkt.⁷

Trotz der Brisanz der Thematik und der vielfältigen Forschungen in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen kann diese Frage jedoch keinesfalls als geklärt betrachtet werden.⁸ Und so kann festgestellt werden: „*Das Phänomen Sprache und ihr Gebrauch erfordert den interdisziplinären Austausch wie kaum ein anderes Phänomen. Darin liegt eine Chance, aber auch ein Problem.*“⁹ Im Rahmen der Linguistik, der Psychologie, der Neurologie und der Kognitionswissenschaften, um nur einige Disziplinen zu nennen, sind verschiedene Theorien entwickelt worden, die die Entstehung sprachlicher Fähigkeiten bei Kindern erklären sollen. Sie stehen sich auch nach vielen Jahren der Forschung als „Pradigmen“¹⁰ unverbunden gegenüber. Eine übergreifende Theorie scheint erst in Ansätzen im Entstehen zu sein.¹¹ Ein Grund hierfür kann in den unterschiedlichen Fachsprachen der verschiedenen Disziplinen gesehen werden. Und so ist ein Erkenntnisfortschritt nicht immer ohne eine gewisse Unsicherheitstoleranz zu erreichen.¹²

In dem Titel der vorliegenden Arbeit weder der Begriff des „Spracherwerbs“ noch der der „Sprachentwicklung“ verwendet, da hierdurch bereits Annahmen z.B. über die Aktivität des sich Sprache aneignenden Subjektes gemacht werden. Bei der Verwendung des Begriffs „Spracherwerb“ wird die aktive Rolle des Subjektes betont, wohingegen mit „Sprachentwicklung“ dem Subjekt eine eher passive Rolle zukommt.¹³ Wenn in dieser Arbeit die Entstehung der Sprache bei Kindern erörtert werden soll, muss zunächst einmal ein möglichst neutraler Standpunkt eingenommen werden können. Des Weiteren ist der Begriff der „Entstehung“ so offen, dass er auch die Möglichkeit bietet, „Emergenz-Phänomene“, wie sie in neueren Forschungen der Neurologie und der Kognitionswissenschaften vermehrt thematisiert werden, in die Betrachtung mit einfließen zu lassen. Dies ist umso wichtiger, als sich durch die mit dem Begriff der

7 vgl. www.infokanal.zdf.de am 21.11.07

8 vgl. Klann-Delius, 1999

9 Ritterfeld & Knuth, 2002, S. 91

10 Der Begriff des „Forschungsparadigmas“ wird hier von mir im Sinne Thomas S. Kuhns verwendet. Ein Forschungsparadigma wird von ihm als Konsens einer Gruppe von Wissenschaftlern betrachtet, der beinhaltet, bestimmte Probleme als wissenschaftliche Fragestellungen anzuerkennen, und Wege ihrer Lösung aufzeigt. Dabei ist es, wie Kuhn selbst hervorhebt, wichtig, zu beachten, dass der Begriff des „Paradigmas“ von ihm nicht eindeutig verwendet wird, sondern auf zwei unterschiedliche Betrachtungsebenen referiert: „*Einerseits steht er für die ganze Konstellation von Meinungen, Werten, Methoden usw., die von den Mitgliedern einer gegebenen Gemeinschaft geteilt werden. Andererseits bezeichnet er ein Element in dieser Konstellation, die konkreten Problemlösungen, die, als Vorbilder oder Beispiele gebraucht, explizite Regeln als Basis für die Lösung der übrigen Probleme der ‚normalen Wissenschaft‘ ersetzen können.*“ (Kuhn, 1993, S. 186)

11 vgl. Dannenbauer, 1999; Braun, 1999

12 vgl. Ritterfeld & Knuth, 2002

13 vgl. Tracy, 2000

1 Einleitung

„Emergenz“ verbundenen Annahmen eine übergreifende und einigende Theorie entwickeln könnte.¹⁴ Dies gilt sowohl für die allgemeine Theoriebildung zur Entstehung der Sprache bei Kindern als auch für die Beschreibung und Erklärung von sprachlichen Auffälligkeiten bei Kindern.¹⁵

Einigkeit herrscht darüber hinaus in den mit der Entstehung der Sprache bei Kindern befassten Disziplinen lediglich darüber, dass eine dem behavioristischen Forschungsparadigma verpflichtete Theorie das Phänomen nicht erklären kann, weil sie der Komplexität des Forschungsgegenstands Sprache nicht gerecht werden kann. Die sprachliche Kompetenz eines Individuums lässt sich nicht nur als eine Ansammlung konditionierter sprachlicher Schemata beschreiben, sondern stellt eine kreative, regelgeleitete Fähigkeit dar.¹⁶ Diese Einigkeit bröckelt allerdings schnell, wenn es um die Förderung von Kindern mit Auffälligkeiten im sprachlichen Bereich geht. Hier werden von vielen wissenschaftlich und praktisch Arbeitenden wieder Konzepte hervorgeholt, die sich deutlich durch eine behavioristische Orientierung auszeichnen.¹⁷ Auffällig ist in diesem Zusammenhang auch, dass in der Praxis häufig besonders sprachliche Auffälligkeiten auf der morpho-syntaktischen Ebene als problematisch betrachtet werden. Hier geraten diagnostische und therapeutische Konzepte und Methoden an ihre Grenzen.

„Der therapieresistente Dysgrammatiker, dem der Transfer des Gelernten in die Spontansprache partout nicht gelingen will, scheint eine Grenze des therapeutisch Machbaren aufzuzeigen und stellt Anspruch und Qualität von Sprachtherapie schlechthin in Frage.“¹⁸

Da aber gerade Auffälligkeiten im formal-sprachlichen Bereich, wie sie als zentrale Problematik der spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES) angenommen werden,¹⁹ in engem Zusammenhang mit schulischen Leistungen stehen,²⁰ ist die Auseinandersetzung mit dieser Problematik von zentraler Bedeutung. Die Frage, wie allgemein sprachliche und formal-sprachliche Fähigkeiten im Besonderen bei Kindern entstehen bzw. was ihr Entstehen beeinträchtigt, wird umso dringender, wenn man neuere Untersuchungen betrachtet. Denen zur Folge sind 6 - 13 % der Kinder im Vorschulalter von einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung²¹ betroffen. Eine

14 vgl. Ritterfeld & Knuth, 2002; Klann-Delius, 1999; Varela, Thomson & Rosch, 1995; Varela, 1993

15 vgl. Ritterfeld & Knuth, 2002

16 vgl. Dannenbauer, 1999; Grimm, 1999; Hansen, 1996

17 vgl. Hansen, 1996

18 Hansen, 1996, S. 9

19 vgl. Leonard, 2000

20 vgl. Dannenbauer 2002, 1999; Grimm, 1999

21 Formal-sprachliche Auffälligkeiten sind ein zentrales Problem für Kinder mit SSES (vgl. Leonard 2000; Dannenbauer, 1999; Grimm, 1999).

1 Einleitung

recht große Gruppe von Kindern, bei denen die Gefahr des Eintretens in eine Negativ-Spirale besteht, bei der sozial-emotionale Auffälligkeiten und Schulversagen als Folgen der sprachlichen Auffälligkeiten erwartet werden müssen.²² Diese Folgeproblematiken müssen unbedingt verhindert werden, wofür praktikable Förderkonzepte notwendig sind.

Die Betrachtung des Problembereichs der SSES ist für die wissenschaftliche Diskussion der Thematik der Entstehung der Sprache in zweifacher Weise relevant. Zum einen ist eine Betrachtung der SSES wichtig, weil sie den Blick auf den normalen Prozess der Entstehung der Sprache erweitert: „*As we shall also see, the study of atypical language provides another perspective on the processes of normal language acquisition. Unraveling how language learning can go wrong can help us tease apart the various factors involved in the normal case.*“²³ Und dies auf eine besondere Weise, da eine SSES eine primäre sprachliche Beeinträchtigung darstellt, also sprachliche Auffälligkeiten bei den betroffenen Kindern diagnostiziert werden können, ohne dass eine verursachende Schädigung (z.B. im neurologischen Bereich) oder eine primäre Beeinträchtigung (z.B. autistisches Spektrum oder Down Syndrom) dafür als Ursache verantwortlich gemacht werden könnte. Zum anderen ist die Thematik der SSES für die Forschung interessant, weil die Arbeit mit Kindern mit SSES eine Bewährungsprobe für Theorien der Entstehung der Sprache darstellt, denn die hierfür notwendigen Konzepte für Diagnostik und Förderung entstehen im Allgemeinen in Anlehnung an Theorien zur Entstehung der Sprache. Im Gegenzug könnte eine übergreifende Theorie der Entstehung der Sprache einen systematisierenden Einfluss auf die praktisch-therapeutische Arbeit haben. „*Augenblicklich besteht noch ein eber unverbundenes Nebeneinander unterschiedlicher Modelle, deren Auswahl bisweilen den Eindruck von Beliebigkeit erweckt.*“²⁴

Aus den hier genannten Aspekten ergeben sich für die vorliegende Arbeit folgende Fragestellungen:

- 1). Ist eine übergeordnete Theorie der Entstehung der Sprache möglich und kann sie in einem gewissen Umfang zu einer Paradigmenvereinigung beitragen? Wird sie darüber hinaus den neueren Forschungsergebnissen zur Entstehung der Sprache und der kindlichen Entwicklung gerecht?
- 2). Stimmen gängige Konzeptionen der Förderung von Kindern mit Auffälligkeiten im sprachlichen Bereich (hier SSES) mit diesem neuen Wissen überein.
- 3). Wie muss eine Förderkonzeption gestaltet sein, die sich intensiv an den Bedingungen der Entstehung der Sprache bei Kindern orientiert? Und wird sie damit den besonderen Förderbedürfnissen von Kindern mit SSES gerecht?

22 vgl. Grimm, 1999

23 Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2002, S. 179

24 Ritterfeld & Knuth, 2002, S. 97

1 Einleitung

Für die Erörterungen dieser Fragestellungen ist die vorliegende Arbeit in drei Abschnitte aufgeteilt. Im **ersten Abschnitt** soll die Diskussion der gängigen Theorien zur Entstehung der Sprache aufgegriffen werden. Hierzu wird die an Chomsky orientierte nativistische Konzeption den kognitiven und interaktionistischen Konzeptionen gegenübergestellt. Die nativistische Konzeption wird dabei in größerer Ausführlichkeit besprochen, weil sie sowohl in der Linguistik als auch in der Sprachheilpädagogik und Logopädie eine der am häufigsten zitierten, aber auch eine der am häufigsten angegriffenen Positionen darstellt. Des Weiteren werden die klassisch kognitiv orientierten Theorien von Piaget und Wygotski aufgegriffen. Hierbei stellt die Theorie Wygotskis eine Zwischenposition zwischen kognitiven und interaktionistischen Theorien dar, die dann zu den interaktionistischen Theorien von Bruner und als neuere Variante der Konzeption von Tomasello überleitet. Diese Theorien sollen bezogen auf allgemeine Kriterien für die Evaluation von Entwicklungstheorien – zu diesen dürfen sie zweifellos gezählt werden – einer Überprüfung unterzogen werden. Dabei soll geklärt werden, ob eine der gegenwärtig diskutierten Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern sinnvollerweise zu favorisieren ist und/oder ob eine übergreifende Paradigmenvereinigung zumindest von einigen der diskutierten Ansätze möglich erscheint. Diese Entscheidung soll durch neuere Forschungsergebnisse zur allgemeinen Entwicklung bei Kindern und zur Entstehung der Sprache gestützt werden.

Anknüpfend an diese Diskussion, wird in einem **zweiten Teil** der Arbeit der Frage nachgegangen werden, inwieweit die derzeit vertretenen Konzeptionen zur Förderung von Kindern mit Auffälligkeiten im sprachlichen Bereich (SSES) zu den jeweiligen Grundlagentheorien zugeordnet werden können und inwieweit sie den genannten neueren Forschungsergebnissen gerecht werden können. Alle zur Diskussion stehenden Konzeptionen wurden ausgewählt, weil sie die wissenschaftliche Diskussion in der Sprachheilpädagogik und Logopädie umfänglich mitgeprägt haben oder derzeit eine große Popularität in der Praxis aufweisen. Hier sollen aus dem eher nativistischen Spektrum die Konzeptionen zur sprachlichen Frühförderung nach Penner, die Konzeption zur Dysgrammatiker-Therapie nach Hansen und Clahsen sowie der patholinguistische Ansatz von Kauschke und Siegmüller aufgegriffen werden. Da eher kognitiv und interaktionistisch orientierte Therapiekonzeptionen weniger einheitlich sind und die Abgrenzung daher nicht immer eindeutig ausfallen kann, sollen sie in einem gemeinsamen Abschnitt diskutiert werden. Hier möchte ich zuerst die Konzeptionen von Dannenbauer und Grimm thematisieren, die beide an der neurolinguistischen Entwicklungstheorie nach Locke orientiert sind. Anschließend werde ich die von Motsch entwickelte Kontextoptimierung und die ESGRAF (Evozierte Sprachdiagnose grammatischer Fähigkeiten) als dazugehörige Diagnostik diskutieren. Den Abschluss soll eine von Kruse entwickelte Konzeption bilden, die das Phänomen des Dysgrammatismus als Problem der Perspektivenübernahme betrachtet. Diese Konzeption wurde wegen ihrer Innovativität ausgewählt, auch wenn sie die gegenwärtige Diskussion noch nicht im gleichen Umfang mitbestimmt hat wie die zuvor thematisierten Konzeptionen.

1 Einleitung

Abschließend soll aufbauend auf den vorausgehenden Erörterungen **in einem dritten Abschnitt** eine übergreifende, dialogische Konzeption zur Förderung von Kindern mit SSES entwickelt werden, die jene Aspekte aufgreift, die in den bestehenden Konzeptionen eher vernachlässigt werden. Als eine Möglichkeit zur Bündelung dieser vernachlässigten Aspekte wird das Konstrukt der narrativen und personalen Identität eingeführt. Als Ausgangspunkt für die Diskussion der Möglichkeiten der Diagnostik und Förderung wird das Modell der Sprachganzheit vorgestellt und speziell für die morpho-syntaktische Sprachebene weiterentwickelt, da diese eine zentrale Problematik bei SSES darstellt. Als mögliche Methode zur Sprachförderung wird das dialogische Bilderbuchlesen diskutiert. Hierdurch können, so die zugrunde liegende Hypothese, sowohl sprachliche Fähigkeiten gefördert als auch Voraussetzungen zur Entwicklung der Schulfähigkeit bei Kindern aufgebaut werden.

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

In den einleitenden Abschnitten wurde bereits deutlich gemacht, wie bedeutsam sprachliche Fähigkeiten in unserer Gesellschaft sind. Gleichzeitig treten bei der Entstehung der Sprache bei Kindern häufig Schwierigkeiten auf. Zum einen können sie auf Bedingungen der Migration und/oder der sozialen Marginalisierung zurückgeführt werden. Zum anderen können sie dadurch in Erscheinung treten, dass die Kinder von einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES) bedroht oder betroffen sind. Besonders Letzteres macht es dringend notwendig, sich mit Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern auseinanderzusetzen, um Prävention, Diagnostik und Förderung weiterzuentwickeln und diese an die speziellen Bedürfnisse von Kindern mit SSES anzupassen.

Im folgenden Abschnitt werden Kriterien zu einer kritisch reflektierten Betrachtung einzelner Sprachentstehungstheorien entwickelt. Im Anschluss daran werden der nativistische, der kognitivistische und der interaktionistische theoretische Ansatz zur Entstehung der Sprache vorgestellt und anhand der zuvor entwickelten Kriterien analysiert. Den Abschluss dieses Kapitels bildet die Vorstellung neuerer Erkenntnisse zur allgemeinen kindlichen Entwicklung und zur Entstehung der Sprache.

2.1 Kriterien für die Bewertung von Entwicklungstheorien

„Theorien, auch Alltagstheorien, leiten nicht nur unsere Erklärungen und Interpretationen, sondern auch unsere Informationssuche und unsere Beobachtungen, Theorien öffnen den Blick für Vermutungen, die zu prüfen wir Fragen stellen oder bestimmte Beobachtungen durchführen. Im Grenzfall ist die Unterteilung in Beobachtung und Interpretation nicht möglich. Jede Informationsaufnahme ist selektiv und interpretierend.“¹

In diesem Zitat wird deutlich, dass auch die wissenschaftliche Informationssuche immer schon durch Theorie bestimmt ist. Wertfreies Forsuchen zum Zwecke der Entwicklung und Bestätigung einer Theorie ist nicht möglich. Umso wichtiger ist es, die Theorien, die wir unserer praktischen und theoretischen Arbeit zugrunde legen, ausführlich zu überprüfen. Zunächst ist dabei zwischen Alltagstheorien und wissenschaftlichen Theorien zu unterscheiden.² Die hier im Weiteren genannten Ansprüche gelten in erster Linie für wissenschaftliche Theorien. Vorab wird begonnen mit Kriterien, die allgemein für Theorien gelten sollten, um dann im Speziellen auf Kriterien eingehen zu können, die für Entwicklungstheorien gelten.

1 Flammer, 1993, S. 13.

2 vgl. Flammer, 1993

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

Eine wissenschaftliche Theorie sollte eine explizite Beschreibung und Erklärung des Phänomenbereichs liefern, auf den sie sich bezieht. Denn nur dadurch, dass ihre Annahmen nicht privater Natur sind, also schriftlich formuliert und publiziert sind, wird sie kommunizierbar und damit auch kritisierbar. Die Beschreibung und Interpretation, die sie für einen Phänomenbereich liefert, sollte konsistent und ordnend sein und die Ableitung generalisierbarer Annahmen über ihn erlauben.³ Darüber hinaus sollte sie in ihren Annahmen möglichst sparsam sein, sie sollte also der Komplexitätsreduktion dienen.

Psychologische Theorien und auch linguistische Theorien, wie sie in dieser Arbeit thematisiert werden, sind empirische Theorien, d.h., dass ihre Annahmen zumindest prinzipiell empirisch überprüfbar sein müssen. Im Zusammenhang mit diesem Aspekt sollte eine Theorie eine heuristische Funktion haben; sie sollte das Augenmerk des Forschers auf neue Aspekte und Zusammenhänge im Phänomenbereich lenken.⁴ Für die hier zur Diskussion stehenden Entwicklungstheorien gilt darüber hinaus, dass sie ihren Gegenstand in der zeitlichen Entwicklung betrachten müssen.

*„Die Betonung des zeitlichen Aspekts stellt die Entwicklungstheorien vor drei Hauptaufgaben. Sie müssen (1) Veränderungen innerhalb eines oder mehrerer Verhaltensbereiche und (2) Veränderungen in den Beziehungen zwischen mehreren Verhaltensbereichen beschreiben und schließlich (3) den beschriebenen Entwicklungsverlauf erklären.“*⁵

Flammer stellt elf Evaluationskriterien für Entwicklungstheorien auf,⁶ die im Weiteren kurz erläutert werden sollen, da sie sich für die Bewertung von Spracherwerbstheorien, die auch zu den Entwicklungstheorien zählen, eignen.

a) Das Menschenbild

Die Frage nach dem Menschenbild einer Theorie ist deshalb von Bedeutung, weil es sich bei ihm um eine nichtempirische Vorannahme handelt. „Die *Subjektmodelle* [oder Menschenbilder] liefern den *metatheoretischen Rahmen*, in welchem *Theorieentwicklung und -prüfung stattfindet*.“⁷ Es zeichnet „ein *metaphorisches Bild des Menschen*“⁸ und deckt damit grundlegende Werte und Prioritätensetzungen des Verfassers einer Theorie auf. Häufig wird das Menschenbild der Verfasser einer Theorie nicht explizit ausformuliert, sondern muss aus ihren Arbeitsformen und Hypothesen geschlossen werden.⁹ „Doch sie beeinflussen nicht nur die Theoriebildung,

3 vgl. Flammer, 1993

4 vgl. Flammer, 1993

5 Miller, 1993, S. 24

6 vgl. Flammer, 1993

7 Grohnfeldt & Ritterfeld, 2000, S. 36

8 Grohnfeldt & Ritterfeld, 2000, S. 32

9 vgl. Schönberger, 1991

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

*sondern auch Entscheidungen darüber, welche Forschungsprobleme wichtig, welche Methoden anwendbar und wie die Daten zu interpretieren sind.*¹⁰ Das heißt, von einem Menschenbild werden auch im besonderen Maß die Formen, wie mit Menschen z.B. therapeutisch gearbeitet wird und welche Vorgehensweisen als zulässig und gerechtfertigt betrachtet werden, bestimmt.

b) Der Beschreibungsumfang

Das Kriterium des Beschreibungsumfangs bezieht sich auf den Phänomenbereich, der durch eine Theorie erfasst wird. Werden nur einzelne Aspekte des Phänomenbereichs beachtet oder geht es darum, eine Gesamtsicht des Phänomens zu erreichen (vgl. Flammer, 1993)?

c) Die erfasste Lebensspanne

Hier geht es um den diachronen Aspekt einer Theorie und damit um die Frage: *„Welche nacheinander ablaufenden Prozesse werden beschrieben; welches Zeit-Intervall wird erfaßt?“*¹¹

d) Die Entwicklungsrichtung

Auch hier spielen, wie bei der Betrachtung des Menschenbildes, Normen und Werte eine wichtige Rolle. Es muss beschrieben werden, welche Zustände Entwicklung anstrebt und welche Zwischenschritte dabei durchlaufen werden. Besonders für die Förderung und Beratung sind diese Aspekte relevant, da sie eine Zielrichtung für die hierbei anzustrebenden Interventionen vorgeben.¹²

e) Die Art der Veränderungen

Bei diesem Kriterium kann zuerst einmal unterschieden werden, ob es sich bei den durch die Theorien beschriebenen Veränderungen um eine qualitative und/oder quantitative Veränderung handelt.

*„Als qualitative Veränderungen werden Veränderungen der Art und des Typus bezeichnet. [...] Es entstehen neue Erscheinungsbilder oder Eigenschaften, die nicht auf frühere Elemente zurückgeführt werden können. Qualitative Veränderungen bringen in der Regel Veränderungen der Struktur und der Organisation mit sich. Als quantitative Veränderungen dagegen werden in der Regel Veränderungen der Menge, der Häufigkeit und des Ausmaßes bezeichnet.“*¹³

10 Miller, 1993, S. 38

11 Flammer, 1993, S. 23

12 vgl. Flammer, 1993

13 Miller, 1993, S. 39

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob die beschriebene Entwicklung kontinuierlich oder in Sprüngen verläuft.¹⁴

f) Die Entwicklungsprozesse

Hier geht es um die Frage, wie genau die einzelnen Entwicklungsprozesse beschrieben werden. Es ist möglich, dass nur globale Zustandsveränderungen in der Theorie angegeben werden oder dass genau einzelne Prozesse und/oder Strategien beschrieben werden.¹⁵

„Was einem Theoretiker an der Entwicklung essentiell erscheint, hängt davon ab, welchen Standpunkt er im Hinblick auf theoretische Annahmen und Untersuchungsmethoden hinsichtlich verschiedener Dimension einnimmt. Entscheidend ist dabei:

- 1). welche Analyseebene (molekular bis molar) gewählt wird,*
- 2). wo der Schwerpunkt der Untersuchung liegt, ob primär Strukturen (Organisation von Verhalten, Denken und Persönlichkeit) oder Prozesse (dynamische, funktionale Aspekte des Systems) untersucht werden,*
- 3). welche Inhalte (beispielsweise Persönlichkeit oder Kognition) betont werden,*
- 4). inwieweit das manifeste Verhalten oder das zugrunde liegende Denken und die Persönlichkeit in den Vordergrund gestellt werden,*
- 5). anhand welcher Methodologie die Entwicklung untersucht wird.“¹⁶*

g) Die Entwicklungsmotoren und Richtungsgeber

„Unabhängig davon wie weit die Entwicklung qualitativ oder quantitativ fortgeschritten ist, muß ein Theoretiker die diesen Veränderungen zugrundeliegenden Ursachen einbeziehen. Es geht hier im Wesentlichen um die Frage, ob Wissen und Verhalten aus der jeweiligen genetischen Ausstattung oder aber aus der individuellen Lebenserfahrung entsteht.“¹⁷

Unter diesem Aspekt kann sicherlich nicht eine „Entweder-oder-Entscheidung“ angenommen werden. Die heute vertretenen Entwicklungstheorien beziehen beide Aspekte (Anlage und Umwelt) mit ein, diese aber in unterschiedlicher Gewichtung. Mit der Gewichtung von Anlage und Umwelt ist eine weitere Annahme eng verbunden, nämlich wie aktiv oder passiv das Individuum an

14 vgl. Flammer, 1993; Miller, 1993

15 vgl. Flammer, 1993

16 Miller, 1993, S. 42

17 Miller, 1993, S. 40

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

seiner Entwicklung beteiligt ist.¹⁸ Montada¹⁹ schlägt hier eine Aufteilung in vier prototypische Theoriefamilien vor:

	Umwelt		
		aktiv	nicht aktiv
Subjekt	aktiv	interaktionistische Theorien	Selbstgestaltungstheorien
	nicht aktiv	exogenistische Theorien	endogenistische Theorien

Tabelle 1: Eine Typologie von Entwicklungstheorien ²⁰

h) Die Möglichkeiten externer Beeinflussung

Die Annahme einer Entwicklung zum Positiven beinhaltet im Prinzip auch schon die Vorstellung, dass Entwicklung verzögert sein oder stagnieren kann, also einen ungünstigen Verlauf nehmen könnte. In diesem Zusammenhang wird die Frage interessant, inwieweit auf diese Prozesse Einfluss genommen werden kann, entweder durch die sich entwickelnde Person selbst oder auch durch andere Personen.²¹ Nur wenn dies möglich ist, gewinnen die folgenden Kriterien an Bedeutung, welche als Spezifizierungen der Möglichkeiten der externen Beeinflussung anzusehen sind.

i) Die erzieherische Relevanz

Hier stellt sich die Frage, ob die gewählte Entwicklungstheorie auch für die Ableitung pädagogischer Ziele und Fragestellungen relevant sein kann.²²

j) Die Relevanz für Beratung und Therapie

Hier stellt sich die Frage, ob die gewählte Entwicklungstheorie auch für die Ableitung therapeutischer Ziele und Fragestellungen relevant sein kann und ob sie bei einer Beratung von z.B. Bezugspersonen sinnvolle Kriterien anbieten kann.²³

k) Die Bewährung

Für diesen Aspekt spielt die Distanz zwischen Theorie und zu beobachtenden Daten bzw. Verhalten eine wichtige Rolle. Denn je weiter die Theorie von diesen Daten entfernt ist, desto schwieriger wird ihre empirische Überprüfung. „Ist eine

18 vgl. Miller, 1993

19 vgl. Montada, 2002

20 Montada, 2002, S. 5

21 vgl. Flammer, 1993

22 vgl. Flammer, 1993

23 vgl. Flammer, 1993

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

*Theorie so weit von den verfügbaren Daten abgehoben, daß sie mit hoher Wahrscheinlichkeit (auch in Zukunft) weder bestätigt noch widerlegt werden kann, dann bleibt ihre wissenschaftliche Bedeutung gering.“*²⁴ Gerade im Bereich der Entstehung der Sprache ist eine Operationalisierung der theoretischen Annahmen nicht immer einfach, was die Falsifizierung einer einzelnen Theorie weiter erschwert. Neben einer empirischen Überprüfung, z.B. durch Experimente, können sich Theorien auch in der praktischen Anwendung bewähren, indem sie z.B. für die therapeutische Intervention eine hohe Relevanz haben bzw. bekommen.²⁵

Allerdings folgen diese Annahmen über Theorien bereits selbst wieder einer (Meta-) Theorie: nämlich einer Theorie, die sich damit befasst, was Wissenschaft können und leisten soll. Kuhn unterscheidet bei seinen metatheoretischen Überlegungen zwischen Phasen der „normalen“ Wissenschaft und solchen des revolutionären Wandels eines wissenschaftlichen Weltbildes.²⁶ Die Frage, ob wir uns derzeit in einer Zeit der normalen Wissenschaft oder einer Zeit wissenschaftlicher Revolution befinden, ist noch nicht abschließend zu klären. Jedoch mehren sich die Veröffentlichungen, die einen solchen revolutionären Wandel annehmen.

In diese Diskussion führt Kuhn den Begriff des „Forschungsparadigmas“ ein. *„Darunter verstehe ich [T.S. Kuhn] allgemein anerkannte wissenschaftliche Leistungen, die für eine gewisse Zeit einer Gemeinschaft von Fachleuten maßgebende Probleme und Lösungen liefern.“*²⁷ In diesem Sinne können verschiedene Paradigmen miteinander in Konkurrenz stehen. Eine friedliche Koexistenz verschiedener Paradigmen scheint in dieser Betrachtung eher schwierig zu sein. Zumal die Vertreter dieser unterschiedlichen Paradigmen häufig auch Verständigungsschwierigkeiten bereits darüber, was eigentlich das zu klärende Forschungsproblem ist, haben werden. Ein weiteres Problem in diesem Zusammenhang ist, dass die unterschiedliche Sichtweise des Problems eine unterschiedliche Fachsprache nach sich ziehen kann, sodass eine Verständigung zwischen den einzelnen Sichtweisen noch schwieriger wird.²⁸

Die im folgenden Abschnitt dargestellten Spracherwerbtheorien können in diesem Sinne als Paradigmen betrachtet werden, da eine Ausschließlichkeit im oben genannten Sinne bei ihnen weitestgehend als gegeben angenommen werden muss. Mit dieser Annahme erfolgt eine Abgrenzung von einem eher eklektizistischen Vorgehen wie dem folgenden:

„Versucht man eine Synopse der verschiedenen Sprachentwicklungstheorien, deutet sich die Möglichkeit einer integrativen Gesamtsicht der Sprachentwicklung und damit auch

24 Miller, 1993, S. 33

25 vgl. Flammer, 1993

26 vgl. Kuhn, 1993

27 Kuhn, 1993, S. 10

28 vgl. Kuhn, 1993

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

der Sprachentwicklungsstörungen an, indem sich die Theorien mit ihren Schwerpunkten den drei semiotischen Dimensionen der Sprache zuordnen lassen:

- 1). *der syntaktischen Dimension der Phonologie und Grammatik die biogenetischen [nativistischen] Sprachentwicklungstheorien,*
- 2). *der semantischen Dimension die kognitiven Sprachentwicklungstheorien,*
- 3). *der pragmatischen Dimension die psychodynamischen und interaktionistischen Sprachentwicklungstheorien“.²⁹*

Mit ihrer deutlich unterschiedlichen Sicht des Gegenstandes Sprache und Spracherwerb ist eine Kombination der unterschiedlichen Spracherwerbstheorien im oben genannten Sinne meiner Meinung nach nur begrenzt möglich, zumal von einigen Vertretern der verschiedenen Spracherwerbstheorien, besonders aus der nativistischen Richtung, auch ein Anspruch auf Ausschließlichkeit mit ihrer Theorie verbunden wird.³⁰ Aus diesem Grund ist eine Entscheidung zwischen den Spracherwerbstheorien nach oben genannten Kriterien unverzichtbar.

2.2 Klassische Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

Im Folgenden sollen die drei derzeit wichtigsten Theorien zum Spracherwerb³¹ vorgestellt und an Hand der unter 2.1. entwickelten Evaluationskriterien diskutiert werden. Dabei werden jeweils anschließende an das Kriterium k) Bewährung kritische Gegenuntersuchungen zu den einzelnen Spracherwerbstheorien angeführt. Im Anschluss daran werden neuere Ergebnisse der Spracherwerbsforschung und der kindlichen Entwicklung aufgegriffen. Ziel hierbei ist es, ein Forschungsparadigma zu wählen, das die gegebenen Daten und Zusammenhänge abbilden und für die weitere Arbeit insbesondere die Diskussion der verschiedenen Konzeptionen und Methoden zur Förderung von Kindern mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung (SSES) genutzt werden kann. Miller führt dazu aus:

„Zu Beginn unseres Jahrhunderts stützten sich die Psychologen bei ihren Bemühungen, die Struktur der Psyche und die Natur des Bewusstseins systematisch zu untersuchen, auf die Introspektion: Sie faßten ihre Gedanken und Gefühle in Worte. Aus dieser unbefriedigenden Situation heraus entstand 1913 John Watsons ‚Declaration of Behaviorism‘, eine beeindruckende Erklärung, in der er proklamierte, Ziel der Psychologie müsse es sein, manifestes Verhalten vorherzusagen und zu steuern und nicht Bewußt-

29 Braun, 1999, S. 213

30 vgl. z.B. Piatelli-Palmarini, 2001, 1997; Chomsky, 2000, 1995, 1981; Pinker, 2000, 1998a, 1998b; Botha, 1989

31 vgl. Klann-Delius, 1999

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

seinszustände zu beschreiben und zu erklären. Damit formulierte Watson eine neue Gegenstandsbeschreibung der Psychologie.“³²

In den folgenden Jahren setzte sich in den USA zunehmend stärker das behavioristische Forschungsparadigma durch. Aufbauend auf den Erkenntnissen von Pawlow zur klassischen Konditionierung wurde davon ausgegangen, dass sich auch menschliches Lernen über die Beschreibung von Reiz-Reaktions-Verbindungen erklären ließe. Als ein weiterer Lernmechanismus wurde darüber hinaus von Skinner und Thorndike die instrumentelle oder operante Konditionierung eingeführt; später brachte Bandura noch das Modelllernen in die Diskussion mit ein.³³ Gemeinsam ist diesen Lernmechanismen, dass sie keine im Individuum liegenden Aspekte erklären wollen, sondern dass sie allein auf die äußeren, beobachtbaren Aspekte des Lernprozesses referieren. „Die frühe kämpferische Milieutheorie betrachtete den kindlichen Geist in der Tradition des britischen Empiristen John Locke als eine ‚tabula rasa‘, ein unbeschriebenes Blatt, das erst durch die Erfahrung beschrieben wird.“³⁴ Das Individuum wird als „black box“ betrachtet. Aus diesem Grund kann hier von einer exogenistischen Entwicklungsauffassung gesprochen werden.³⁵ Auch die Erforschung des Spracherwerbs machte im Rahmen dieses psychologischen Forschungsparadigmas keine Ausnahme. Als Beispiel sei hier kurz Osgoods Theorie zur Entwicklung von Wortbedeutung genannt. Er geht davon aus, dass ein sprachliches Zeichen bei seinem Erwerb immer in der Anwesenheit des zu bezeichnenden Objektes auftritt, sodass ein Teil der totalen/ganzen Reaktion (Rt), die das Individuum auf das Objekt zeigt, auf das sprachliche Zeichen konditioniert wird. Damit kann das sprachliche Zeichen als vermittelte Reaktion (Rm) dienen, die ebenfalls ähnliche Reizkonsequenzen (Sm) hat wie das Objekt selbst.³⁶ Spracherwerb heißt nach dieser Vorstellung, dass das Kind Assoziationen zwischen Worten und Objekten bildet. Das Kind kann also nur jene Wörter und Sätze produzieren, die es vorher bereits mindestens einmal gehört hat. In diesem Sinne kann Sprache nicht kreativ verwendet werden.

Chomsky setzte sich mit dieser Sicht von Sprache kritisch auseinander und formulierte so die nativistische Sichtweise zum Grammatikerwerb. Die Bezugswissenschaft dieser Theorie ist die Linguistik. Das zentrale Gegenargument gegen die behavioristische Sichtweise ist eine neue Beschreibung von Sprache als kreatives verwendbares System von Regularitäten.

32 Miller, 1993, S. 175

33 vgl. Flammer, 1993; Miller, 1993

34 Miller, 1993, S. 208

35 vgl. Flammer, 1993

36 vgl. Osgood, 1966 nach Hörmann, 1970

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

2.2.1 Nativistische Positionen zum Spracherwerb

Diese in den letzten Jahren in der Linguistik wohl gleichzeitig am stärksten vertretene und genauso umfänglich kritisierte Position entwickelte sich aus den von Chomsky erstmals 1957 vorgestellten Axiomen.³⁷ „Das Datum 1957 steht demzufolge für die Einführung einer ‚neuen‘ Art der Linguistik. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von der ‚Chomskischen Wende‘.“³⁸ Diese als Generative Grammatik bekannt gewordene Position nimmt verschiedene strenge Idealisierungen gegenüber den notwendigerweise zu berücksichtigenden Eigenschaften des Forschungsgegenstandes Sprache vor. Zu diesen wichtigen Punkten gehören die Annahme eines modular aufgebauten kognitiven Systems des Menschen (Modularitätshypothese), die Autonomiehypothese und das „logische Problem des Spracherwerbs“.³⁹ Darüber hinaus ist die von Chomsky eingeführte Dichotomie von Kompetenz und Performanz von Bedeutung. Diese mit der Generativen Grammatik eng verbundenen Argumentationen sollen nun in den nächsten Abschnitten erläutert werden, da sie für eine spätere Kritik der hier diskutierten kompetenzorientierten Konzeptionen zum Dysgrammatismus bzw. zur spezifischen Sprachentwicklungsstörung von großer Bedeutung sind.

2.2.1.1 Grundlagen der nativistischen Konzeptionen

Innerhalb der nativistischen Position zum Spracherwerb kann Chomsky wohl ohne Zweifel als einer der wichtigsten Vertreter genannt werden. Für die hier angesprochene Problematik sind außerdem die Überlegungen von Lenneberg⁴⁰ und Pinker⁴¹ von Bedeutung. Diese sollen ebenfalls zu einer weiteren Verdeutlichung der nativistischen Position herangezogen werden.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass auch die nativistische Position in der Linguistik keinesfalls als einheitliche Position zu betrachten ist und auch die theoretische Argumentation der einzelnen Vertreter dieser Position zum Teil einem geschichtlichen Wandel unterliegt. Dies hebt Botha deutlich hervor, wenn er die verschiedenen Möglichkeiten linguistischer Grundlagenargumentation karikiert:

„Thus, a generativ grammar may or may not use transformational rules. And, analogously, a transformational grammar may be either generativ or nongenerativ. So in principle it is perfectly possible for a linguist to practise any of the following four: transformational – generativ grammar, nontransformational – generativ grammar,

37 vgl. Hartmann, 1998; Hansen, 1996

38 Hartmann, 1998, S. 66

39 vgl. Fanselow & Felix, 1993

40 vgl. Lenneberg, 1996, 1974

41 vgl. Pinker, 1998a, 1998b

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

*transformational – nongenerativ grammar or nontransformational – nongenerativ – grammar.*⁴²

In diesem Abschnitt soll daher nur ein allgemeiner Überblick über die wichtigsten Komponenten der nativistischen Position gegeben werden. Eine umfassende Erörterung aller spezifischen Varianten der nativistischen Position scheint im gegebenen Rahmen nicht möglich zu sein. Hier sollen nur jene für die Aspekte herausgegriffen werden, die für die weitere Argumentation zum auffälligen kindlichen Spracherwerb von besonderer Bedeutung sind.

2.2.1.2 Logisches Problem des Spracherwerbs und der Spracherwerbsmechanismus

Unter dem logischen Problem des Spracherwerbs werden verschiedene Fragestellungen zusammengefasst:

- Wie kann das Kind Sprache erwerben und unter welchen Bedingungen?
- Mittels welcher Mechanismen erwirbt das Kind die Sprache?
- Welche Struktur hat ein möglicher Spracherwerbsmechanismus?

Die erste dieser drei Fragen wurde durch Pinker aufgeworfen. Die von ihm entwickelte „Lernbarkeitstheorie“ fragt nach den Bedingungen des kindlichen Spracherwerbs. Hier wird darauf verwiesen, dass der Spracherwerb im Normalfall relativ mühelos verläuft und immer zur Aneignung einer natürlichen Sprache⁴³ führt. Das heißt, ein geeigneter Spracherwerbsmechanismus muss sowohl die Prinzipien erklären, nach denen die Sprache der Erwachsenen funktioniert, als auch die dahin zu durchlaufenden Zwischenstufen.⁴⁴ Dabei muss berücksichtigt werden, dass Sprache ein diskret kombinatorisches System ist. Pinker dazu: *„Ein diskretes kombinatorisches System wie Sprache erlaubt eine unbegrenzte Anzahl völlig unterschiedlicher Kombination mit einer unendlichen Bandbreite von Eigenschaften.“*⁴⁵ Sprache ist also kreativ. Mit einer begrenzten Anzahl von Zeichen und mit einer gewissen Anzahl von Regeln bzw. Prinzipien, Pinker spricht von Parametern,⁴⁶ kann ein Wesen, das über dieses Wissen verfügt, eine möglicherweise unbegrenzte Anzahl von neuen sprachlichen Aussagen treffen. Mit diesem Verweis auf die Kreativität von Sprache hatte schon Chomsky sich gegen die Vorstellungen einer behavioristischen

42 Botha, 1989, S. 8

43 „Bezeichnung für historisch entwickelte, regional und sozial geschichtete Sprachen im Unterschied zu künstlichen Sprachsystemen, wie sie zur internationalen Verständigung als Welthilfssprachen sowie zur Formulierung komplexer wissenschaftlicher Zusammenhänge konstruiert wurden.“ (Bußmann, 1990, S. 515)

44 vgl. Clahsen, 1987

45 Pinker, 1998a, S. 98

46 vgl. Pinker, 1998a

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

Spracherwerbtheorie als ein Reiz-Reaktion-Lernen zur Wehr gesetzt.⁴⁷ Aus den hier gemachten Annahmen ergeben sich drei wichtige Punkte, die von einer Theorie zur Entstehung der Sprache zu klären sind. Diese sind als Lernbarkeitsproblem bekannt geworden. „Das Lernbarkeitsproblem involviert somit vor allem drei Aspekte, die zueinander in Beziehung zu setzen sind: a) die Struktur des (kognitiven) Lernmechanismus; b) den Gegenstand des Lernens; in unserem Fall die Sprache; c) die verfügbare Datenbasis“.⁴⁸

a) Die Struktur des (kognitiven) Lernmechanismus

Es sei hier vorerst kurz angemerkt, dass die Hypothesen zur Struktur des Lernmechanismus im Zusammenhang mit der Ausformulierung der Theorie verschiedenen Veränderungen unterlagen; diese werden später noch ausführlicher behandelt. Die Frage, ob der Lernmechanismus selbst Veränderungen im Laufe der Sprachentwicklung unterliegt, wird von den verschiedenen Autoren unterschiedlich beantwortet. In diesem Zusammenhang stehen für das Lernbarkeitsproblem zwei Lösungshypothesen zur Wahl:

- „Die Erwerbsmechanismen verändern sich im Laufe der Sprachentwicklung als Folge von kognitiven bzw. neuralen Reifungsprozessen.
- Der Spracherwerbsmechanismus selbst unterliegt im Entwicklungsverlauf keinen qualitativen Veränderungen. Die festgestellten Veränderungen sind vielmehr das Ergebnis von graduellen Erweiterungen des kindlichen Lexikons und der Verarbeitungsmöglichkeiten für Sprache.“⁴⁹

Die erste Variante wird z.B. von Wexler⁵⁰ vertreten, dessen Theorie des „Erweiterten Optionalen Infinitivs“ wird später noch genauer erläutert werden. – Für die zweite Lösungshypothese spricht sich Pinker⁵¹, und auch Clahsen⁵² und Hansen,⁵³ aus. Diese Annahme wird auch als Kontinuitätshypothese bezeichnet.⁵⁴

b) Gegenstand des Lernens; in unserem Fall die Sprache

Der Lerngegenstand Sprache kann aus unterschiedlichen Blickrichtungen betrachtet werden. Innerhalb der nativistischen Position steht das System Sprache im Vordergrund, wobei der oben angesprochene Aspekt der Kreativität von Sprache eine besondere Gewichtung bekommt. Die der Sprache zugrunde liegenden Prinzipien bzw. Regularitäten machen nach dieser Betrachtung die Grammatik einer Sprache aus und ermöglichen Kreativität.

47 vgl. Hartmann, 1998

48 Fanselow & Felix, 1993, S. 106

49 Clahsen, 1987, S. 24

50 vgl. Redmond & Rice 2001; Redmond, Rice & Wexler, 1999

51 vgl. Pinker, 1998a

52 vgl. Clahsen, 1987

53 vgl. Hansen, 1996

54 vgl. Hartmann, 1998; Fanselow & Felix, 1993; Clahsen, 1987

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

c) Die verfügbare Datenbasis

Punkt c), der auf die verfügbare Datenbasis für den kindlichen Spracherwerb Bezug nimmt, wird dagegen relativ einheitlich in der Generativen Grammatik betrachtet. Welche Datenbasis dem Kind für die Aneignung der Sprache zur Verfügung steht, wird von Fanselow und Felix eingehend erörtert. Ihrer Meinung nach steht es vor drei gravierenden Problemen beim Spracherwerb, da sich die Sprache seiner Umgebung durch drei fatale Eigenschaften auszeichnet:

„ - *Quantitative Unterdeterminiertheit:*

Die sprachliche Erfahrung des Kindes umfasst stets nur einen relativ kleinen Ausschnitt der in einer Sprache möglichen Sätze und Strukturen.

- *Qualitative Unterdeterminiertheit:*

Das zu erwerbende Wissen besteht im wesentlichen aus Regeln und Prinzipien, während die sprachliche Erfahrung aus konkreten Äußerungen besteht, die lediglich als Exemplifizierung der zu erwerbenden Regeln und Prinzipien gelten können.

- *Unterdeterminiertheit durch fehlende negative Evidenz:*

Die sprachlichen Daten, die dem Kind zum Erwerb des grammatischen Wissens zur Verfügung stehen, enthalten zwar positive, aber keine negative Evidenz; d.h. das Kind kann an den Daten erkennen, ob eine Struktur grammatisch ist, aber es kann nicht eindeutig erkennen, ob eine Struktur ungrammatisch ist.“⁵⁵

Diese Annahmen legen nahe, dass Sprache allein auf der Basis des verfügbaren Inputs, also der sprachlichen Äußerungen, die ein Kind in seiner sozialen Interaktion hört, nicht zu erwerben ist. Hier ist nun der Spracherwerbsmechanismus gefragt. Er muss all jene Aspekte einbringen, die nicht durch den sprachlichen Input gegeben werden, also den kreativen Aspekt von Sprache zulassen und ermöglichen.⁵⁶

Der Spracherwerbsmechanismus stellt eine genetisch determinierte kognitive Struktur dar, in der all jene Prinzipien a priori gegeben sein müssen, die notwendig sind, die Unterdeterminiertheiten des Inputs auszugleichen. In diesem Sinne muss er die Zahl der möglichen Grammatiken stark einengen, sodass nur Grammatiken natürlicher Sprachen möglich sind.⁵⁷ Das heißt, er muss alle notwendigen und hinreichenden Prinzipien beinhalten, die es einem Kind ermöglichen, eine oder mehrere beliebige Sprachen zu erwerben, dabei aber die Zahl der möglichen Hypothesen zu einer Grammatik so stark einengen, dass das Kind auch die „richtige“ Grammatik erwirbt. Hierfür kommen verschiedene Möglichkeiten in Frage. Chomsky selbst hat im Laufe

55 Fanselow & Felix, 1993, S. 106

56 vgl. Pinker 1998a, 1998b, 2000; Hansen, 1996, 1991a, 1991b; Clahsen, 1991, 1987

57 vgl. Hartmann, 1998; Fanselow & Felix, 1993

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

der Ausformulierung seiner Theorie seine Annahmen zum Spracherwerbsmechanismus mehrfach revidiert.⁵⁸

Der Anfangszustand vor dem Spracherwerb wird von Chomsky als Universal Grammar (UG) bezeichnet. In diesem Ausgangspunkt des Spracherwerbsmechanismus sind alle Regeln bzw. Prinzipien enthalten, die unter den Bedingungen mangelnder Evidenz nötig sind, um eine Sprache zu erwerben. In seiner ersten Veröffentlichung spricht Chomsky in diesem Zusammenhang noch von kontextabhängigen Phasenstrukturregeln und Transformationsregeln. Die Phasenstrukturregeln machen die grundlegende Tiefenstruktur oder d-Struktur aus. Mit Hilfe von Transformationsregeln wird diese Tiefenstruktur in eine Oberflächenstruktur umgeformt. Damit trägt Chomsky dem Sachverhalt Rechnung, dass die Tiefenstruktur nicht wohlgeformten Sätzen einer Sprache entspricht. Diese werden erst mittels verschiedener Transformationsregeln in einer Oberflächenstruktur oder s-Struktur sichtbar.⁵⁹

In späteren Veröffentlichungen trennt Chomsky sich vom Konzept der Phrasenstrukturgrammatik, da sie „*eigentlich nur die einzelnen Lexikoneinträge reformuliert, somit im Prinzip redundant und kein Bestandteil der UG ist*“⁶⁰. Chomsky wird in seiner Ablehnung der Phrasenstrukturgrammatik noch deutlicher:

„Die veröffentlichte Literatur gibt keinen Grund zu der Annahme, daß deskriptive und explanative Adäquatheit außerhalb des Systems der Transformationsgrammatik zu erreichen sei oder daß dieser Ansatz zur Entwicklung einer substantiellen Sprachtheorie auf irgendeiner schwerwiegend fehlgreifenden Auffassung beruht.“⁶¹

Weitere Veränderungen folgten in den nächsten Jahren. In diesem Zusammenhang weist Dannenbauer darauf hin, dass die ursprünglichen theoretischen Formulierungen nicht restriktiv genug waren und außerdem dem universellen Charakter der UG nur ungenügend Rechnung trugen.⁶² Aber gerade diesem universellen Charakter der UG kommt eine besondere Gewichtung zu, denn, wenn davon ausgegangen wird, wie dies die Vertreter der nativistischen Position tun, dass in der UG Prinzipien bzw. Regularitäten genetisch determiniert sind, dann müssen diese den Erwerb jeder beliebigen natürlichen Sprache ermöglichen. Sie dürfen also keine einzelsprachlichen Phänomene einer konkreten Sprache enthalten und müssen demnach äußerst abstrakt sein.

Die Ausgangstheorie wurde von Chomsky auf wenige und einfache Prinzipien und Parameter reduziert, die diesen Überlegungen Rechnung trugen. Die UG wurde nun

58 vgl. Hartmann, 1998; Botha, 1989

59 vgl. Hartmann, 1998

60 Hartmann, 1998, S. 80

61 Chomsky, 1995, S. 52

62 vgl. Dannenbauer, 2000

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

als eine Ansammlung weniger Prinzipien verstanden, die mit „offenen“ Parametern kombiniert und durch den Input der Umgebungssprache (positive Evidenz) des Kindes in die eine oder andere Richtung „getriggert“ werden können. Parameter stellen nach dieser Auffassung Variablen in sprachlichen Regeln oder deren Beschränkungen dar,⁶³

„deren Werte erst in den Einzelsprachen bestimmt werden. Die Setzung eines bestimmten Parameters, d.h. die Bestimmung von Werten für den Parameter, impliziert somit eine bestimmte einzelsprachliche, mit der UG verträgliche Grammatik: der Lernende wählt innerhalb eines von der UG vorgegebenen Spielraums eine bestimmte einzelsprachliche Option aus.“⁶⁴

Die Prinzipien der UG stellen den angeborenen Ausgangspunkt S_0 (initial state) dar. Sie sind nach Hartmann in zwei Subkomponenten aufzuteilen, die hier kurz in einer Übersicht dargestellt werden sollen.

- (1)(i) Lexikon
 - Syntax
 - 1) Kategoriale Komponente
 - 2) Transaktionale Komponente
 - PF-Komponente
 - LF-Komponente
 - (...)
- (2)(i) Bounding-Theorie (bzw. Grenz-Theorie)
 - (ii) Rektions-Theorie (government theory)
 - (iii) θ -Theorie
 - (iv) Bindungs-Theorie
 - (v) Kasus-Theorie
 - (vi) Kontroll-Theorie ⁶⁵

Die erste Komponente stellt das Lexikon dar. Hier wird die abstrakte morpho-phonologische Struktur jedes lexikalischen Elementes bestimmt. Das Lexikon setzt sich aus der Komponente der Syntax, der phonologischen Komponente (lautliche Repräsentation) und der logischen Komponente (semantische Repräsentation) zusammen.⁶⁶ Ihre Beziehung zueinander wird durch die kategoriale und transaktionale Komponente bestimmt.

63 vgl. Bußmann, 1990

64 Bußmann, 1990, S. 557f.

65 aus Hartmann, 1998, S. 82f

66 vgl. Hartmann, 1998

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

Bei der kategorialen Komponente handelt es sich um eine Variante der x-bar-Theorie.⁶⁷ Nach dem x-bar-Schema werden die hierarchischen Ebenen eines Satzes in deren Phrasenstruktur aufgegliedert. Dabei steht das X für eine beliebige Phrasenkategorie (Nominalphrase, Verbalphrase, Adjektivphrase, Präpositionalphrase).⁶⁸ Wichtig in diesem Zusammenhang ist der Begriff des Kopfes einer Phrase. Er ist das wichtigste Element bzw. Zentrum einer Phrase. Der Phrasenkopf ist immer auf der niedrigsten Komplexitätsebene angesiedelt. Das Deutsche ist eine Kopf-Anfangsprache.⁶⁹

Die transaktionale Komponente beinhaltet Verschiebungsregeln (z.B. move- α), die einzelne Elemente aus der Tiefenstruktur an einen anderen Platz in der Oberflächenstruktur verschieben. Dieser syntaktischen Form (Oberflächenstruktur) können dann Elemente aus der PF oder der LF zugeordnet werden.⁷⁰

In der zweiten Komponente sind verschiedene Verschiebungsregeln. Der Vollständigkeit halber sollen sie hier kurz angesprochen werden.

Bounding-Theorie (bzw. Grenz-Theorie) stellt ein Konzept von Beschränkungen in der Transformationsgrammatik dar, die

„die Lokalitätsbedingungen für bestimmte Umstellungstransformationen regeln. Wesentlicher Bestandteil der Bounding-Theorie ist das Subjizienz-Prinzip, durch das verhindert wird, daß eine NP [Nominalphrase; A.F.] über mehr als einen sie dominierenden Grenznoten (NP oder S [Satz; A.F.]) hinausbewegt.“⁷¹

Die Rektions⁷²-Theorie (government theory) beinhaltet jene Regeln, durch die „im Phrasenstrukturbaum der lokale Bereich definiert wird, innerhalb dessen eine Rektionsbeziehung zwischen Regens und Rektum überhaupt möglich ist.“⁷³

67 vgl. Hartmann, 1998

68 vgl. Dannenbauer, 2000

69 vgl. Hartmann, 1998

70 vgl. Hartmann, 1998

71 Bußmann, 1990, S. 140

72 Als Rektion wird die „[U]exempsspezifische Eigenschaft von Verben, Adjektiven, Präpositionen oder Substantiven, die morphologische Kategorie (insbesondere den Kasus) abhängiger Elemente zu bestimmen“, verstanden (Bußmann 1990, S. 638).

73 Bußmann, 1990, S. 640

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

Die θ -Theorie dient dazu, den einzelnen Komponenten des Satzes thematische Rollen zuzuweisen (z.B. Agens).⁷⁴

Bei der Bindungs-Theorie handelt es sich um eine Teiltheorie,

„die die Beziehung von Anaphern, Pronomina, Namen und Spuren zu ihren möglichen Antezedens-Elementen regelt. [...] Bindungsbeschränkungen wirken als Filter, welche die formal möglichen Koreferenzbeziehungen zwischen phonetisch sichtbaren NPs sowie zwischen NPs und deren Spuren so einschränken, daß nur wohlgeformte Strukturen die Bindungsbeschränkungen erfüllen.“⁷⁵

Ihr wird in der „Revidierten Erweiterten Standardtheorie“ (REST)⁷⁶ die Kontroll-Theorie beigeordnet. Sie regelt *„die Referenz des in der Syntax als leere pronominale NP ‚PRO‘ dargestellten eingebetteten Subjekts [...], dies sowohl in Abhängigkeit von der strukturellen Konfiguration, in der das PRO-Element steht, als auch von intrinsischen Eigenschaften des Matrixverbs.“⁷⁷*

Die Kasus-Theorie bezieht sich auf den Rektionsbegriff der Gouvernement- und Binding-Theorie und definiert Bereiche, in denen lexikalische Elemente einen Kasus zuweisen können.⁷⁸

Diese Prinzipien werden nun durch eine Reihe „umgebungssprachsensitiver“ Parameter ergänzt. Durch die Festlegung dieser Parameter ist der Erwerb einer bestimmten Zielsprache möglich. Die durch den Input „getriggerten“ Parameter interagieren mit den Prinzipien der UG und führen so zu dem Zustand S_s (steady state), welcher die Kompetenz eines idealen Sprecher-Hörers nach abgeschlossenem Spracherwerb bezeichnet.⁷⁹

Dieser ideale Sprecher-Hörer ist in der Theorie Chomskys und seiner Nachfolger von zentraler Bedeutung. Denn an ihn ist der empirische Zugang gebunden, durch den die oben dargestellten Formalisierungen begründet werden. Sie beinhalten die Konzentration auf bestimmte sprachliche Bereiche und den Ausschluss anderer, und ihnen liegt die grundlegende Trennung in Kompetenz und Performanz zugrunde.

74 vgl. Hartmann, 1998,

75 Bußmann, 1990, S. 136

76 vgl. Bußmann, 1990

77 Bußmann 1990, S. 420

78 vgl. Bußmann, 1990

79 vgl. Hartmann, 1998

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

2.2.1.3 Kompetenz und Performanz

Diese von Chomsky eingeführte Unterscheidung geht auf Saussure zurück. Dabei wird die von Saussure verwendete dreiteilige Begrifflichkeit von „langue“, „langage“ und „parole“ auf die Dichotomie „Kompetenz und Performanz“ reduziert.⁸⁰

„An dieser Stelle wird die Diskrepanz zwischen Chomskys Mentalismus bzw. Individualismus und Saussures Soziologismus erstmals deutlich: Es gestaltet sich sehr schwierig die Konzepte LANGUE / PAROLE⁸¹ sowie Kompetenz und Performanz zueinander in Beziehung zu setzen. Insbesondere dann, wenn wir noch zusätzlich Saussures LANGAGE-Begriff hinzuziehen.“⁸²

Die Begriffe „Kompetenz“ und „Performanz“ sind zentral in Chomskys Theorie. Ihnen liegt die erste wichtige Idealisierung innerhalb dieses Ansatzes zugrunde. *„Zwischen dem, was der Sprecher über seine Sprache implizit weiß [wir können dies seine Sprachkompetenz (competence) nennen; A.F.], und dem, was er tut [seine Sprachverwendung (performance); A.F.], muß unterschieden werden.“⁸³* Dieses sprachliche Wissen, über welches ein kompetenter Sprecher einer Sprache verfügen muss, ist nicht unabhängig von den kognitiven Strukturen des jeweiligen Sprechers zu denken.

„Da sprachliches Wissen sicherlich Merkmale aufweist, die sich aus dem spezifischen Strukturaufbau des menschlichen Kognitionsystems ergeben, ist zu erwarten, daß eine hinreichende präzise Spezifizierung der sprachlichen Kompetenz letztlich Einsichten eben in die Organisation der menschlichen Kognition, i.e. des ‚human mind‘ zu liefern vermag.“⁸⁴

Chomsky geht damit davon aus, dass bei der Betrachtung von Sprache die Kompetenz von entscheidender Bedeutung ist. Alle situativen Veränderungen, die sich z.B. durch Ablenkung, Überforderung oder Begrenzungen des Arbeitsgedächtnisses ergeben, fallen unter den Begriff der „Performanz“ (der Sprachverwendung) und sind für eine wissenschaftliche Betrachtung der Sprache und der menschlichen Kognition unerheblich.⁸⁵

Diese Kompetenz, die als strukturell verankertes Wissen begriffen wird (daher auch der Begriff des „Mentalismus“ in Zusammenhang mit Chomskys Theorie), unterliegt einer weiteren Idealisierung.

80 vgl. Hartmann, 1998

81 Hervorhebung durch Hartmann, 1998

82 Hartmann, 1998, S. 70

83 Chomsky, 1995, S. 15

84 Fanselow & Felix, 1993, S. 17

85 vgl. Chomsky, 1995, 1981; Fanselow & Felix, 1993

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

Es wird davon ausgegangen, dass alle Sprecher einer Sprachgemeinschaft über die gleiche sprachliche Kompetenz nach abgeschlossenem Spracherwerb verfügen. Chomsky führt einen idealen Sprecher-Hörer ein.

„Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows its language perfectly and unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance.“⁸⁶

Der Begriff der sprachlichen – genauer: der grammatischen – Kompetenz ist der zentrale Begriff in Chomskys Theorie.

„Aber um zu verstehen, wie Kenntniszustände erreicht werden, und welche Arten und Strukturen zu ihnen gehören, muß man offenbar die Ausstattung, den Schematismus und die Prinzipien, die Teil unserer biologischen Natur sind, auf grundlegende Weise erforschen, und die Annahme aufgeben, daß die Kenntnis empirischer Tatsachen notwendigerweise in Erfahrung gründet.“⁸⁷

Von der sprachlichen Performanz der jeweiligen Sprecher kann also nur bedingt auf deren Kompetenz geschlossen werden. Um dies zu verdeutlichen, muss auf eine weitere von Chomsky eingeführte Unterscheidung eingegangen werden: die Unterscheidung von I-Sprachen („internalized language“) und E-Sprachen („externalized language“).⁸⁸ In diesem Gegensatzpaar wird die Kompetenz-Performanz-Diskussion wieder aufgegriffen. Es geht hier nach Chomsky um die Frage, ob eine gegebene Grammatik nur beschreibungsadäquat oder ob sie auch erklärungsadäquat ist.

Die traditionelle Perspektive der Linguistik ist die der Erforschung der E-Sprachen und der Erstellung einer E-Grammatik aus diesen Daten. Dabei ist es nicht von Interesse, ob die jeweilige Grammatik einer Repräsentation im menschlichen Geist entspricht. Dazu Fanselow und Felix: „Die E-Grammatik ist nichts anderes als eine Menge deskriptiver Aussagen über die E-Sprache, i.e. eine abstrakte Funktion, die die Elemente der E-Sprache aufzählt.“⁸⁹

Die I-Grammatik wird von Chomsky dagegen als eine reale Repräsentation im menschlichen Geist verstanden. Sie kann nur auf der Basis der Analyse der I-Sprache gewonnen werden und beinhaltet eine begrenzte Anzahl von Regel bzw. Prinzipien, welche sich in einem mentalen und bereichsspezifischen „Rechenalgorithmus“, der UG, manifestieren.

86 Chomsky 1965, S. 3 in Fanselow & Felix, 1993, S. 15

87 Chomsky, 1981, S. 102

88 vgl. Hartmann, 1998; Fanselow & Felix, 1993

89 Fanselow & Felix 1993, S. 45

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

„Aus generativer Sicht ist das eigentliche Forschungsobjekt der Linguistik (bzw. der Grammatiktheorie) die I-Grammatik, d.h. das qua mentaler Repräsentation im Gehirn realexistierende Objekt, während die I-Sprache nichts anders ist als die empirische Datenbasis, die dem Linguisten den Zugang auf die I-Grammatik erlaubt, da ein direkter Zugang offensichtlich nicht möglich ist.“⁹⁰

Eine strukturelle Analyse von gesprochener Sprache kann also nur begrenzt als Datenbasis für die Formulierung einer I-Grammatik dienen.

Wenn auf diese Weise die Datenbasis für eine empirische Analyse in Frage gestellt wird, muss sich die generative Linguistik auf eine andere Datenbasis stützen, um die von ihr entwickelten Formulierungen bzw. Formalisierungen auf Wahrheitsgehalt prüfen zu können. Diese Datenbasis liefern Grammatikurteile.⁹¹

Als Grammatikurteile werden Versuchsanordnungen verstanden, in denen den jeweiligen Versuchspersonen Sätze verschiedener Grammatikalitätsstufen (es werden verschieden weite Abweichungen von der Grammatik einer bestimmten Sprache erarbeitet, von wenigen unbedeutenden Veränderungen, die spontansprachlich akzeptabel, aber in der Schriftsprache unakzeptabel sind, bis zu qualitativ starken grammatischen Abweichungen) zumeist in schriftlicher Form vorgelegt werden. Die Leser sollen nun den Grad der Grammatikalität⁹² beurteilen, z.B. von korrekt über akzeptabel zu inkorrekt. Auf der Basis dieser Einschätzungen geht Chomsky davon aus, dass die kompetenten Sprecher einer Sprache über ein nicht bewusst explizierbares grammatisches Wissen verfügen. Das heißt, der kompetente Sprecher einer Sprache verfügt über ein grammatisches Wissen, das er nicht in Form von Regeln bzw. Prinzipien darlegen kann, dem er aber bei der Beurteilung unbewusst folgt. Die Art und Weise der Beurteilung der Grammatikalität lässt nun nach Chomsky direkt auf die Kompetenz der Sprecher schließen. Da diese Kompetenz als neurologisch verankertes Wissen betrachtet wird, sind darüber hinaus auch Schlüsse auf den Aufbau der neurologischen Verankerung dieses Wissens möglich. Die Beurteilung der Komplexität des sprachlichen Wissens (siehe Abschnitt zum logischen Problem

90 Fanselow & Felix, 1993, S. 44f.

91 vgl. Fanselow & Felix 1993; Hartmann, 1998

92 *„Von Chomsky (1965) eingeführter Terminus zur Beurteilung der grammatischen ‚Wohlgeformtheit‘ von Ausdrücken natürlicher Sprachen. Grammatikalität wird für zwei verschiedene Aspekte des gleichen Phänomens verwendet. (a) Die Eigenschaft der Grammatikalität kommt solchen Ausdrücken zu, die durch den Regelapparat einer generativen Grammatik abgeleitet sind, es handelt sich also um eine (abstrakte) Wohlgeformtheit in Bezug auf eine bestimmte Sprachtheorie (z.B. eine Grammatik der deutschen Standardsprache), wobei semantische Aspekte unberücksichtigt bleiben (können). In diesem Sinne ist Grammatikalität als deskriptiver Begriff weder durch unmittelbare Beobachtung noch durch statistische Häufigkeit nachweisbar.“* (Bußmann, 1990, S. 291)

Als zweite Variante wird Grammatikalität in den hier angesprochenen Grammatikurteilen durch den kompetenten Sprecher einer bestimmten Sprache einer sprachlichen Äußerung beigemessen (vgl. Bußmann, 1990).

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

des Spracherwerbs) und die Nicht-Explizierbarkeit dieses Wissens lässt auf einen modularen Aufbau menschlicher Kognitionen schließen.⁹³

Eine weitere wichtige Quelle für empirische Daten ist die Entstehung einer neuen natürlichen Sprache. Dies zu beobachten, ist seit der Kolonialzeit auf der Basis sogenannter Pidgin-Sprachen möglich geworden. Pidgin-Sprachen sind stark vereinfachte Sprachgemische, die zur Ermöglichung bzw. Sicherung der Kommunikation innerhalb von Handelsbeziehungen entstanden sind. Nach der nativistischen Position zeichnen sie sich dadurch aus, dass keine bzw. eine stark vereinfachte Grammatik vorhanden ist.⁹⁴ Diese Sprachen verändern sich in ihrer Komplexität erst, wenn eine neue Generation, also Kinder, diese Sprachen als ihre Muttersprache erwerben. Daraufhin vollzieht sich eine gravierende Veränderung, die sogenannte Kreolisierung.⁹⁵

Im Laufe des Spracherwerbs sorgen die die Sprache erwerbenden Kinder für eine Grammatikalisierung der Pidgin-Sprachen: Sie werden nun als Kreol-Sprachen bezeichnet. Diese Grammatikalisierung verweist auf eine angeborene UG,⁹⁶ da die Ausgangssprache, die jeweilige Pidgin-Sprache, keine bzw. wenig Grammatikalität aufweist, die Kreol-Sprache sich aber durch diesen wichtigen Aspekt auszeichnet.

Des Weiteren wurde von Binkerton⁹⁷ auf die große Ähnlichkeit der Grammatiken unterschiedlicher Kreol-Sprachen verwiesen. Diese Ähnlichkeit wird durch die Wirkungsweise der UG im Spracherwerb begründet, welche für die Grammatikalisierung der jeweiligen Pidgin-Sprache verantwortlich ist und im Prozess der Kreolisierung am deutlichsten evident wird. Da der Prozess der Kreolisierung zum großen Teil bei den meisten Pidgin-Sprachen vor langer Zeit stattgefunden hat, wird von einigen Autoren diese Datenbasis als problematisch angesehen.⁹⁸ Auf die Kritik an dieser Aussage soll in einem späteren Abschnitt jedoch noch genauer eingegangen werden.

Goldin-Meadow konnte einen Prozess der Kreolisierung neueren Datums bei der Untersuchung der Entstehung einer Gebärdensprache an einer lateinamerikanischen Schule beobachten. Hier trafen Kinder aufeinander, die vor ihrer Einschulung nicht mit einer Gebärdensprache⁹⁹ in Kontakt gekommen waren und in ihrem Alltag mit

93 vgl. Pinker, 2000, 1998a; Piattelli-Palmarini, 1997; Hansen, 1996, 1991a, 1991b; Clahsen, 1991, 1988

94 vgl. Hartmann, 1998; Hansen, 1996; Bußmann, 1990

95 vgl. Hartmann, 1998; Hansen, 1996; Bußmann, 1990

96 Prozesse der Grammatikalisierung können auch funktional, also gebrauchorientiert erklärt werden, ohne dass auf eine angeborene interne Struktur zu ihrer Entstehung verwiesen werden muss (vgl. Diewald 2000).

97 vgl. Calvin & Binkerton, 2000

98 vgl. Hartmann, 1998; Tomasello, 1995

99 Gebärdensprachen zählen zu den natürlichen Sprachen, da sie über eine eigene Form der Grammatik verfügen. Beispiele hierfür sind die American Sign Language (ASL) oder die Deutsche Gebärdensprache (DGS). Davon zu unterscheiden sind Gebärdensysteme, die an eine

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

ihren hörenden Familien eine Art Pidgin-Gebärdensprache entwickelt hatten. Bei der Einschulung jüngerer Kinder, die diese Pidgin-Gebärden in der Schule erwarben, konnte sie einen Prozess der Grammatikalisierung feststellen.¹⁰⁰

Der Prozess der Kreolisierung und die Grammatikurteile gelten als die wichtigsten Belege für die nativistische Position.¹⁰¹ Durch sie hoffen die Vertreter dieser theoretischen Richtung, einen Einblick in die Funktionsweise und den Aufbau des menschlichen Geistes bzw. der menschlichen Kognitionen zu erlangen. Basierend auf den sich ergebenden Befunden wird ein modularer Aufbau des Gehirns auf der funktionellen und auf der neurologisch-physiologischen Ebene angenommen.

2.2.1.4 Modularität der menschlichen Kognitionen und die Autonomiehypothese

Die Modularitäts- und die Autonomiehypothese hängen als Erklärungsstrukturen für den Aufbau der menschlichen Kognitionen eng zusammen. Aus diesem Grund sollen sie in diesem Abschnitt gemeinsam erörtert werden.

Die Sprache gilt als eine nur dem Menschen eigene Fähigkeit. Sie wird aufgrund der im Laufe dieses Kapitels angesprochenen Eigenschaften wie Kreativität, Abstraktheit und Universalität als genetisch verankert betrachtet.¹⁰² Mit der Fähigkeit, Sprache zu erwerben, unterscheiden wir uns auch von unseren nächsten evolutionären Verwandten, den Primaten. Trotz vielfältiger Versuche gelang es bisher nicht, einem Primaten Sprache in einer der menschlichen Kompetenz ähnlichen Form „anzutrainieren“. ¹⁰³ ¹⁰⁴ Trotz der vielfältigen Ähnlichkeiten zwischen uns und unserer Nachbarspezies scheint dies eine unüberwindbare Barriere zu sein. Dies liegt nach den Vertretern der nativistischen Position daran, dass unser Geist über einen anderen Aufbau als der der Primaten verfügt. Diese Annahme ist von einer reinen Quantitätshypothese abzugrenzen. Es ist also nicht einfach nur ein Mehr der gleichen kognitiven Fähigkeiten, sondern ein qualitatives Anderssein, auf das schon Lenneberg sehr früh verwiesen hat, welches den Erwerb von Sprache ermöglicht.¹⁰⁵ Dieses Anderssein macht sich nicht nur im Bereich der Sprache bemerkbar, sondern ebenfalls bei anderen kognitiven Fähigkeiten wie z.B. der Fähigkeit zum Erwerb mathematischer oder musikalisch-künstlerischer

Lautsprache angelehnt sind, wie z.B. die Lautbegleitende Gebärdensprache (LGB) im Deutschen. Sie orientiert sich an der Grammatik der gesprochenen Sprache, sodass ihr nicht der Status einer eigenen Sprache zugesprochen werden kann. (Vgl. Sachs, 1990; Blissen & Demare, 2000; Hickok, Bellugi & Klima, 2001)

100 vgl. Goldin-Meadow & Mylander, 1998

101 vgl. Hansen, 1996; Bußmann, 1990

102 vgl. Pinker, 1998; Hansen, 1996

103 Auch bei als gelungen zu bezeichnenden Experimenten konnten z.B. Bonobos nur eine ähnliche Sprachfähigkeit wie ein ca. zwei Jahre altes Kleinkind erreichen. (Vgl. Calvin, 1994)

104 vgl. Dunbar, 2000; Tomasello, 1999; Pinker, 1998b; Savage-Rumbaugh & Lewin, 1998;

105 vgl. Lenneberg, 1974, 1996

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

Kompetenzen. Da diese Fähigkeiten zum Teil auf hochabstrakte Zusammenhänge referieren, muss davon ausgegangen werden, dass kein „multipropose“-Mechanismus zur Lösung der jeweiligen Probleme befähigt ist, sondern eine spezielle kognitive Kompetenz und damit auch eine spezifische neurologische Komponente erforderlich ist.¹⁰⁶

Piattelli-Palmarini macht diese Zusammenhänge sehr eingängig am Beispiel der optischen Wahrnehmung bzw. der optischen Täuschung deutlich.¹⁰⁷ Die optische Wahrnehmung gilt als eine sehr umfangreich erforschte menschliche Fähigkeit und wird verschiedenen neurologischen Theorien zufolge auch als modulare und autonome Fähigkeit betrachtet, die nach eigenen Gesetzmäßigkeiten funktioniert.¹⁰⁸ Diese Annahme beruht auf der Entdeckung stark spezialisierter Zellen im visuellen Cortex.

„Die optische Täuschung entsteht durch primitive, einfache, starre, spezialisierte und für Eingriffe der Zentrale, also des Verstandes und des Wissens, unzugängliche mentale Vorgänge. In diesem Sinne sind Wahrnehmungstäuschungen und – wenngleich in weniger deutlicher Form – auch kognitive Täuschungen ein Beweis für das, was die Kognitionswissenschaft heute als modulare Struktur des Geistes bezeichnet.“¹⁰⁹

Diese kognitiven Module zeichnen sich durch eine außerordentlich hohe Aufgabenspezifität aus. Pöppel meint dazu: *“Man hat inzwischen ein riesiges Repertoire elementarer psychischer Leistungen identifizieren können; und das bedeutet, das Gehirn ist tatsächlich modular aufgebaut und mit selektiven Algorithmen – wenn man das so sagen darf – ausgestattet.“*

¹¹⁰ Die jeweiligen Module sind, um ihre Effizienz zu gewährleisten, von allgemeinen kognitiven Fähigkeiten unabhängig. Diese Unabhängigkeit auf den Bereich der Sprache übertragen, bedeutet, dass z.B. der Grammatikerwerb von den allgemeinen kognitiven Fähigkeiten des jeweiligen Kindes weitgehend unabhängig ist. So zeigt bereits Lenneberg,¹¹¹ dass es auch Kindern mit erheblichen kognitiven Schädigungen gelingt, die Grammatik ihrer Muttersprache zu erwerben, was durch neuere Untersuchungen belegt wird.¹¹²

Da grundlegende grammatische Fähigkeiten als genetisch determiniert angenommen werden, brauchen sie quasi nur eine Umgebungssprache als Auslöser, damit der Grammatikerwerb sich vollziehen kann. Für den Grammatikerwerb wird damit

106 vgl. Pinker 1998a, 1998b; Piattelli-Palmarini, 1997

107 Von Autoren anderer neurologischer Schulen wird diese Annahme jedoch stark bezweifelt, da eine „Umorientierung“ der Neuronen auf andere optische Charakteristika möglich zu sein scheint (vgl. Edelman, 1995; Damasio, 1998; Calvin, 2002, 1995).

108 vgl. Pinker, 1998a, 1998b; Piattelli-Palmarini, 1997

109 Piattelli-Palmarini, 1997, S. 34

110 Pöppel nach Beste & Kälke, 1997, S. 20

111 vgl. Lenneberg, 1974, 1996

112 vgl. Piattelli-Palmarini, 2001; Hansen, 1996

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

eine sensible Phase der Hirnreifung postuliert (vgl. Lenneberg 1974, 1996). Als sprachdominante Hemisphäre wird die linke Hemisphäre betrachtet. Chomsky ist in seiner Feststellung zu diesem Thema noch sehr vage:

„In dieser ganzen Diskussion habe ich mich auf die menschliche Sprache und die menschliche Kognition bezogen. Ich denke dabei an gewisse biologische Eigenschaften, von denen die wichtigsten genetisch bestimmt und für die menschliche Spezies charakteristisch sind und die ich für die Zwecke dieser Diskussion als genetisch einheitlich betrachte; eine weitere Idealisierung. Diese Eigenschaften bestimmen die Arten der kognitiven Systeme, darunter die Sprache, die sich im menschlichen Geist entfalten können. Für den Fall der Sprache werde ich den Begriff ‚Universalgrammatik‘ verwenden, mit dem ich auf diese Eigenschaften der biologischen Ausstattung Bezug nehme.“¹¹³

Diese vage Formulierung mag ihren Grund in der noch nicht sehr weit fortgeschrittenen Forschung im Bereich der Genetik und der Neurologie haben. In den letzten Jahrzehnten gab es hier einen großen Fortschritt, was zu einer Präzisierung der Aussagen im Rahmen einer nativistischen Argumentation geführt hat. So wird nun für bestimmte sprachliche Auffälligkeiten eine genetische Ursache angenommen.¹¹⁴ Beispielhaft dafür sind die Untersuchungen von Lai, Fisher, Hurst, Vargha-Khadem und Monaco,¹¹⁵ die in ihrem Artikel über die genetische Untersuchung einer englischen Familie mit sprachlichen Auffälligkeiten berichteten. Sie konnten hier eine Punktmutation nachweisen, die sie als Ursache für die sprachlichen Auffälligkeiten sehen.¹¹⁶ In einer früheren Untersuchung konnten die gleichen Autoren bereits einen autosomal-dominanten Vererbungsverlauf der Sprachauffälligkeiten in dieser Familie belegen.¹¹⁷ ¹¹⁸ In diesem Zusammenhang ist hinzuzufügen, dass eine enge Verbindung zwischen der genetischen Argumentation und der evolutionären Betrachtung der Entstehung der Sprachfähigkeit beim Menschen von vielen Autoren gesehen wird.¹¹⁹

Dieser Annahme folgt Chomsky allerdings in seinen Veröffentlichungen nur begrenzt, indem er Sprache nicht als unbedingt direkt durch natürliche Selektion¹²⁰ entstanden annimmt:

113 Chomsky, 1981, S. 35

114 vgl. Pinker, 2001

115 Lai, Fisher, Hurst, Vargha-Khadem und Monaco, 2001

116 vgl. Lai, Fisher, Hurst, Vargha-Khadem & Monaco, 2001; Pinker, 2001

117 vgl. Lai, Fisher, Hurst, Vargha-Khadem & Monaco, 2001

118 Kritik an dieser Form der genetischen Argumentation äußern z.B. Talla, Hirsch, Realpe-Bonilla, Miller, Brzustowicz, Bartlett & Fox (2001). Diese Argumentation wird später aufgegriffen werden.

119 vgl. Pinker 1998a, 1998b; Lenneberg, 1996

120 Die natürliche Selektion ist der wichtigste Mechanismus in der von Darwin (1809 - 1882) entwickelten Evolutionstheorie. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Annahme des graduellen Verlaufs der Evolution ohne große Sprünge oder Brüche. Sie verläuft nicht zielgerichtet und

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

„Es gibt keinen Grund zu fordern und wenig Grund anzunehmen, daß genetisch festgelegte Eigenschaften durchgängig aus einer besonderen Selektion resultieren – man denke nur an die Fähigkeit, mit den Eigenschaften des Zahlensystems umzugehen. Diese Eigenschaften könnten z.B. aus dem Funktionieren gewisser physikalischer Gesetze entstehen, die sich auf Neuronenverbände oder Steuerungsmechanismen beziehen, oder sie könnten Begleiterscheinungen von anderen selektierten Eigenschaften sein, oder sie könnten sich aus Mutationen oder genetischen Manipulationen ergeben.“¹²¹

Pinker¹²² und Lenneberg¹²³ gehen dagegen davon aus, dass die Sprachfähigkeit ein direktes Produkt der natürlichen Selektion ist wie jedes andere menschliche Organ. Die Bezeichnung des Spracherwerbsmechanismus als ein mentales Organ geht auf Chomsky zurück: *„The faculty of language can be reasonably by regarded as a ‚language organ‘ in the sense in which scientists speak of the visual system, or immunisystem, or circulatory system, as organs of the body.“¹²⁴* Die wichtigsten Fragen in dieser Diskussion – wie kam der Mensch zur Sprache und wie ist diese Sprachfähigkeit physiologisch implementiert? – haben nicht zuletzt Einfluss auf unsere Sicht des normalen und gestörten Spracherwerbs. Dies wird an den Konzepten deutlich, welche in den nächsten Abschnitten diskutiert werden sollen.

Zusammenfassend kann für die nativistische Position zum Grammatikerwerb festgestellt werden, dass sie den von ihr gewählten Forschungsgegenstand außerordentlich systematisch formalisiert. Die einzelnen grammatischen Aspekte werden bis in ihre Tiefe ausgelotet und nach naturwissenschaftlichen Prinzipien analysiert. Dabei spielen besonders die sprachlichen Universalien eine herausragende Rolle. Nicht einzelsprachliche Phänomene werden thematisiert, sondern gerade allgemeingültige Prinzipien.

Mit dem Aufgreifen des Lernbarkeitsproblems rücken Aspekte des Spracherwerbs in den Blick, die von den bis dahin vorherrschenden behavioristischen Theorien sträflich vernachlässigt wurden, nämlich die Regelgeleitetheit des Spracherwerbs und die Bedeutung des „Vorwissens“ des spracherwerbenden Kindes. Es wird herausgestellt, wie wichtig sprachvergleichende Untersuchungen sind und dass eine genaue Analyse des sprachlichen Wissens der Kinder auf den unterschiedlichen Erwerbsebenen notwendig ist, da diese sprachlichen Fähigkeiten Gesetzmäßigkeiten folgen, die durch einen einfachen Vergleich mit der „Duden-Grammatik“ nicht zu erklären sind.

sorgt nicht für eine Höherentwicklung im Sinne von „besser angepasst als“ (vgl. Maturana & Varela, 1987; Mayer, 2000).

121 Chomsky, 1981, S. 103

122 vgl. Pinker 1998a, 1998b

123 vgl. Lenneberg, 1996

124 Chomsky, 2000, S. 4

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

2.2.1.5 Zusammenfassende Bewertung der nativistischen Position

In diesem Abschnitt erfolgt eine kritische Bewertung der nativistischen Theorie auf der Basis der unter 2.1. erläuterten Kriterien. Im Anschluss an das letzte Bewertungskriterium erfolgt eine ausführliche Darstellung von kritischen Gegenuntersuchungen. Diese ausführliche Gegendarstellung erscheint zwingend notwendig, um die Schwächen dieser vermeintlich beschreibungs- und erklärungsadäquaten Theorie aufzudecken.

Bezogen auf die eingangs formulierten Evaluationskriterien kann Folgendes festgestellt werden:

a) Menschenbild

Das in der nativistischen Theorie vertretene Menschenbild kann als reduktionistisch bezeichnet werden, denn die genetische Ausstattung bestimmt in großem Umfang die Möglichkeiten seiner Entwicklung und seines Verhaltens. Die Umwelt hat nur insofern Bedeutung, als sie als Auslöser für Reifungsprozesse dient. Besonders die häufig zitierten Zwillingsstudien¹²⁵ rücken die Theorie in die Nähe sozialdarwinistischer Theoriebildung.¹²⁶

b) Beschreibungsumfang

Die genannten theoretischen Annahmen sind auf den grammatischen Bereich und dort vor allem auf die Ebene der Syntax beschränkt. Erweiterungen für den semantisch-lexikalischen Bereich¹²⁷ wurden diskutiert, konnten der empirischen Überprüfung jedoch nicht standhalten.¹²⁸ Ähnliches gilt für die nach Chomsky und Hall formulierte phonologische Konzeption.¹²⁹ Die Modularitätshypothese wird auch in anderen kognitiven Bereichen diskutiert, z.B. in der Mathematik und Musik,¹³⁰ ist aber auch hier starker Kritik ausgesetzt (siehe unten).

c) Erfasste Lebensspanne

In der nativistischen Konzeption wird die Zeit vom Auftreten erster Wörter beim Kind bis hin zu seiner Pubertät betrachtet. Danach wird die sensible Phase für die Sprachentwicklung als abgeschlossen angesehen; andere Lernstrategien werden nun benötigt, um noch Sprachen erwerben zu können.¹³¹

125 vgl. u.a. Pinker, 1998a

126 vgl. Horgan, 1997

127 vgl. z.B. Clark, 1985

128 vgl. Szagun, 1993

129 vgl. Bindel & Günther, 2002

130 vgl. Piatelli-Palmarini, 1997

131 vgl. u.a. Pinker, 1998a; Lenneberg, 1996, 1974

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

d) Entwicklungsrichtung

Die Entwicklung wird als Höherentwicklung hin zu einem kompetenten Sprecher einer Sprache beschrieben. Dabei werden vorübergehende oder andauernde Performanzprobleme nicht berücksichtigt. Beschrieben wird ein idealer Sprecher-Hörer in einer homogenen Sprachgemeinschaft.

e) Art der Veränderungen

Die Entwicklungsveränderungen sind in erster Linie qualitativ. Dabei durchlaufen die Kinder einen universellen, irreversiblen Entwicklungsprozess, der klar in Stufen aufgeteilt werden kann. Inwieweit von einer Kontinuitäts- (der Spracherwerbsmechanismus bleibt unverändert¹³²) oder Diskontinuitätshypothese (der Spracherwerbsmechanismus unterliegt Reifungsprozessen¹³³) auszugehen ist, wird von den verschiedenen Autoren nicht einheitlich beantwortet.

f) Entwicklungsprozesse

Entwicklungsprozesse entstehen dadurch, dass sprachliche Trigger für die Fixierung universalgrammatischer Parameter sorgen. Der genaue Ablauf dieser Auslösungsprozesse ist noch nicht hinreichend geklärt (siehe Punkt g).

g) Entwicklungsmotoren und Richtungsgeber

Die Entwicklung kann grundsätzlich als Reifungsvorgang beschrieben werden. In diesem Prozess wird der kindliche Spracherwerbsmechanismus durch Umweltdaten stimuliert bzw. werden Parameter fixiert. – Hieraus ergibt sich ein wichtiger Kritikpunkt an der nativistischen Position, der sich auf die Betrachtung des Spracherwerbsmechanismus und des sprachlichen Inputs, also des gesamten Erwerbsszenarios, richtet. In der Konzeption wird davon ausgegangen, dass Spracherwerb sich durch die Festlegung intern repräsentierter Parameter ergibt. Diese Parameter sind dem Kind nicht kognitiv zugänglich, da sie den komplexen sprachlichen Phänomenen entsprechend außerordentlich abstrakt sind. Klann-Delius führt dazu aus:

„Zugänglich sind dem Kind empirische Sprachdaten. Da ihm aber die Parameter kognitiv unzugänglich sind, kann es auch gar nicht wissen, wonach es suchen soll, d.h. es kann nicht entscheiden, ob ein Sprachdatum einer zulässigen Option entspricht oder nicht. Die Theorie Chomskys setzt voraus, daß die in der UG spezifizierten Parameter auf irgendeine Weise auf die empirische Datenstruktur abgebildet werden. Die Theorie formuliert aber nicht, wie diese Abbildung funktioniert, und sie kann das auch gar nicht formulieren, wenn sie gleichzeitig postulieren muß, daß das angeborene Programm zur Sprachverarbeitung kognitiv unzugänglich ist.“¹³⁴

132 vgl. u.a. Clahsen, 1987

133 vgl. Rice, Wexler & Redmond, 1999

134 Klann-Delius, 1999, S. 63

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

Unklar bleibt also, wie die einzelnen Parameter durch Daten aus der Bezugssprache des Kindes fixiert werden. Eine ungeklärte Frage steht ebenso mit den „Triggern“ in Verbindung, also jenen in der Bezugssprache vorhandenen Daten, die die Parameterfixierung auslösen. Das Problem zeigt sich auf einer qualitativen und auf einer quantitativen Ebene. Qualitativ betrachtet müsste, unter den aufgestellten Annahmen, eindeutig formuliert werden können, welche sprachlichen Aspekte Trigger sind, und sie müssten dem Kind eindeutige Informationen zur Parameterfixierung liefern. Da sich der sprachliche Input des Kindes aber durch qualitative Unterdeterminiertheit auszeichnet, die sprachliche Datenbasis des Kindes also häufig fehlerbehaftet ist, kann diese eindeutige Zuweisung nicht erfolgen.¹³⁵ Darüber hinaus bleibt weiterhin ungeklärt, wie häufig ein Kind mit einem Trigger in Kontakt kommen muss, damit der dazugehörige Parameter fixiert werden kann. Da sich der sprachliche Input der Kinder auch durch quantitative Unterdeterminiertheit auszeichnet, entstehen hier weitere Schwierigkeiten.¹³⁶

h) Möglichkeiten externer Beeinflussung | i) Erzieherische Relevanz j) Relevanz für Beratung und Therapie

Dieser Evaluationspunkt kann mit einem Zitat von Chomsky beantwortet werden:

„Let me make a general statement. People who are involved in some practical activity such as teaching languages, translation, or building bridges should probably keep an eye on what’s happening in the science. But they probably shouldn’t take it too seriously because the capacity to carry out practical activities without much conscious awareness of what you’re doing is usually far more advanced than scientific knowledge. The history of the physical science is interesting in this respect. Engineers know how to do all sorts of complicated and amazing things for hundreds of years. It wasn’t until the mid-nineteenth century that physics began to catch up and to provide some understanding that was actually useful for the engineers. Now physics in the nineteenth century was vastly more advanced than our understanding of language today, and building bridges is much less complex than what is actually taking place in the teaching of languages or translation [...]. I don’t think modern linguistics can tell you very much of practical utility. I think it’s a good idea to pay attention to what it is doing and to see if it gives you some ideas that might enable a translator or teacher to do better, but that’s really for the person involved in the practical activity to decide. The poor conclusion, I think, is this: Use your common sense and use your experience and don’t listen too much to the scientists, unless you find what they say is really of practical value and of assistance in understanding the problems you face, as sometime it truly is.“¹³⁷

135 vgl. Klann-Delius, 1999

136 vgl. Klann-Delius, 1999

137 Chomsky, 1988, S. 180 nach Hartmann, 1998, S. 239

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

Hier wird deutlich, dass Chomsky den praktischen Nutzen seiner eigenen theoretischen Überlegungen recht gering einschätzt. Dennoch kann festgehalten werden, dass eine Beeinflussung der sprachlichen Entwicklung nach seinen theoretischen Annahmen möglich ist. Dies kann über die Vorstrukturierung des sprachlichen Inputs der Kinder geschehen, allerdings nur im Rahmen der Beschränkungen, durch die eine etwaige Reifung der UG bzw. der Parameter vorgegeben ist.

k) Bewährung

Kritik ist gegenüber dieser Grundlagentheorie zum Sprach- bzw. Grammatikerwerb auf verschiedenen Ebenen angebracht. Zum einen ist die begriffliche Ebene zu betrachten. In den verschiedenen Versionen der von Chomsky entwickelten Standardtheorie stehen viele Begriffe der alten und neuen Versionen unverbunden nebeneinander. Es ist für den Leser nicht immer eine Entwicklung bzw. Abgrenzung erkennbar. Diese begrifflichen Ungenauigkeiten erschweren eine empirische Überprüfung der einzelnen Annahmen.¹³⁸ Die empirische Überprüfbarkeit der einzelnen theoretischen Konstrukte der Konzeption ist eine weitere Schwierigkeit. Durch beide Aspekte ist die Bewährung der Theorie sehr eingeschränkt.

Da im Besonderen die empirische Absicherung der Theorie ein Hauptproblem darstellt soll sie hier an Hand von kritischen Gegenuntersuchungen ausführlich begründet werden. Dabei werden jeweils die wichtigsten theoretischen Hypothesen aufgegriffen.

Aufgrund des eingeschränkten Datenzugangs (Grammatikurteile, Kreolisierungen), der durch die verschiedenen **Idealisierungen in der Theorie** begründet ist und sich aus der Dichotomie Kompetenz und Performanz ergibt, kann nur begrenzt auf strukturelle Daten des Sprachgebrauchs zurückgegriffen werden.¹³⁹ Der Zugang über die von Chomsky entwickelten Grammatikurteile ist besonders kritisch zu betrachten. Hartmann führt dazu aus:

„Nicht nur, daß diese Daten die Theoriegeladenheit, mit welcher die Erfahrung des sie erstellenden Linguisten behaftet ist, reflektieren: Sie lediglich auf Sprecher einer Sprache zu beschränken, widersetzt sich den Anforderungen einer empirischen Wissenschaft, wie es die Linguistik nach Chomskys Meinung sein sollte.“¹⁴⁰

Darüber hinaus sind die gewonnenen Daten in der Mehrzahl der Fälle auf erwachsene, schriftsprachlich kompetente Sprecher einer Sprache zurückzuführen. Bei dieser Ausgangslage kann nicht geklärt werden, inwieweit die durch den Erwerb der Schriftsprache gewonnenen metasprachlichen Fähigkeiten für die getroffenen Entscheidungen mit verantwortlich sind. Dazu nochmals Hartmann: „Indem Chomsky

138 vgl. Hartmann, 1998

139 vgl. Fanselow & Felix, 1993

140 Hartmann, 1998, S. 102

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

nur ‚gebildete‘ Sprecher befragt hat bzw. vorgibt, solche befragt zu haben, sind die Resultate dieser Befragung geprägt von ‚angelernten‘ Normierungs-Vorstellungen und somit wenig aufschlußreich, wenn nicht gar – wissenschaftlich argumentiert – illegitim.¹⁴¹ Die für einen empirischen Zugang geeignete Versuchsperson aus Sicht der von Chomsky gemachten Annahmen wäre demnach ein nicht schulisch gebildeter, erwachsener kompetenter Sprecher seiner Bezugssprache ohne schriftsprachliche Fähigkeiten. Es bleibt fraglich, ob ein Zugang über eine solche Zielgruppe möglich ist. Für die empirische Datenbasis wichtig sind darüber hinaus Phänomene der Kreolisierung. Wie bereits früher angemerkt, beschränkt sich der größte Teil dieser Datenbasis auf geschichtlich weiter zurückliegende Aufzeichnungen. Neuere Prozesse dieser Art sind außerordentlich selten zu beobachten. Ein seltener Fall, wie bereits erwähnt, konnte von Goldin-Meadow beobachtet werden.¹⁴² Aber auch hier stellt sich die Frage nach der Datenbasis, denn untersucht wurden die von den Kindern in der Schule verwendeten Gebärden, also zu einem Zeitpunkt nach der angenommenen Kreolisierung.

Kritik an der empirischen Datenbasis bei Prozessen der **Kreolisierungen** kann also auf verschiedenen Ebenen geäußert werden. Zum einen sind die Aufzeichnungen zu frühen Kreolisierungsprozessen sehr gering,¹⁴³ zum anderen wird auch bei diesen Untersuchungen eine Idealisierung vorgenommen, die so nicht zulässig ist. Es wird nämlich davon ausgegangen, dass die spracherwerbenden Kinder allein die Pidgin-Sprache als Input beim Erwerb erhalten haben, nicht aber die Ausgangssprachen des Pidgin. Und hierzu ist aus linguistischer Sicht festzustellen, dass „Sprecher aus Sprachminderheiten (oft unbewusst) dazu neigen, einer dominierenden Sprache ihrer Umgebung den Vorrang zu geben – zumeist in der Hoffnung auf gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Aufstieg“.¹⁴⁴ Die Kinder orientieren sich beim Spracherwerb unter diesen Voraussetzungen an der prestigereicheren Sprache und übernehmen so natürlich auch die Grammatik dieser Sprache.¹⁴⁵ Und Hartmann stellt darüber hinaus mit Bezug auf Ahrends (1993) fest, dass

„man einen graduellen anstelle eben dieses ‚katastrophischen‘¹⁴⁶ Prozesses anzunehmen habe, der sich über mehrere Generationen erstrecke. Zudem dürfe man die Pidginisierung und Kreolisierung nicht als streng gegeneinander abgetrennt betrachten. Es sei zusätzlich zu bedenken, daß der gesamte Prozeß von den Eltern und nicht von den Kindern ausgehe. Schließlich handelt es sich gemäß Ahrends bei diesem Prozeß, der

141 Hartmann, 1998, S. 103

142 vgl. Goldin-Meadow & Mylander, 1998

143 vgl. Hartmann, 1998

144 Gibbs, 2002, S. 66

145 vgl. Gibbs, 2002

146 „Katastrophisch“ meint hier die Grammatikalisierung durch eine einzige nachfolgende Generation (vgl. Hartmann, 1998).

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

ohnehin nicht uniform, sondern uneinheitlich verlaufe, um einen Fall von Zweit- und nicht von Erstspracherwerb.“¹⁴⁷

Darüber hinaus werden in der nativistischen Sichtweise der Kreolisierung die soziale Interaktion und auch die sozialen Routinen, die zwischen Eltern und Kind während des Spracherwerbs entstehen, komplett ignoriert. Sie spielen beim Prozess der Grammatikalisierung sicherlich eine Rolle.¹⁴⁸ Dies kann gleichermaßen für die von Goldin-Meadow und Mylander¹⁴⁹ thematisierte Kreolisierung auf Basis von Gebärden angenommen werden. Denn in der Interaktion zwischen Eltern und ihren Kindern konnten sogenannte „motionese“ nachgewiesen werden. Bei den „motionese“ handelt es sich um Gesten, die der Erläuterung von Handlungen dienen und die die Eltern ähnlich systematisch anwenden, wie dies für die als „motherese“ beschriebenen Aspekte gilt. Dies konnte in gleicher Weise für unterschiedliche Bezugssprachen belegt werden.¹⁵⁰ Auf eine allmähliche Grammatikalisierung über soziale Routinen weist desgleichen Diewald¹⁵¹ hin.

Bei der empirischen Fundierung der **Modularitäts- und der Autonomiehypothese** greifen die verschiedenen Autoren häufig auf sprachpathologische Daten von Kindern zurück. Diese Kinder sind entweder unter sozialer Deprivation („wilde Kinder“) aufgewachsen oder sie zeigen genetische oder organische Auffälligkeiten.¹⁵² Zu den für diese Argumentation interessantesten Auffälligkeiten zählt das Downsyndrom (Trisomie 21, DS), das Williams-Beuren-Syndrom (WBS)¹⁵³ und der Autismus.¹⁵⁴ Kinder mit Downsyndrom dienen hier als Untersuchungsstichprobe zur Begründung der Unabhängigkeit des Sprach- bzw. Grammatikerwerbs von allgemeinen kognitiven Fähigkeiten. Es wird argumentiert, dass Kinder mit Downsyndrom die Grammatik ihrer Bezugssprache erwerben, trotz der kognitiven Retardierungen, die bei ihnen zu beobachten sind, somit der Grammatikerwerb nicht durch allgemeine kognitive Fähigkeiten zu erklären sei.¹⁵⁵

147 Hartmann, 1998, S. 116 unter Bezug auf Ahrends, 1993, S. 376

148 vgl. Hartmann, 1998

149 vgl. Goldin-Meadow und Mylander, 1998

150 vgl. Iverson, Capirci, Longobardi & Caselli, 1999; Gogate, Bahrick & Watson, 2000; Brand, Baldwin & Ashburn, 2002

151 vgl. Diewald (2000)

152 vgl. Lenneberg, 1974, 1996; Pinker, 1998a, 1998b, 2000

153 Dem Williams-Syndrom liegt ebenfalls wie dem Downsyndrom ein Gendefekt zugrunde. Kinder, die von dieser Krankheit betroffen sind, zeigen geringe nichtsprachliche Fähigkeiten, insbesondere bei visuell-räumlichen Testaufgaben, bei Problemlösungsaufgaben und bei Aufgaben, die „schließendes“ Denken erfordern (vgl. Klann-Delius, 1999).

154 Aufgrund der vielfältigen Ausprägungsformen des Syndroms wird heute von einem autistischen Spektrum gesprochen. Einige Autoren vertreten die These, dass die unterschiedlichen Auffälligkeiten, die bei verschiedenen Menschen mit Autismus zu beobachten sind, nicht auf eine einheitliche kognitive Fehlfunktion zurückzuführen sind, sondern die Ursachen ähnlich breit variieren wie die zu beobachtenden Symptome (vgl. Coltheart & Langdon, 1998).

155 vgl. Hansen, 1996; Lenneberg, 1996, 1974

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

Im Gegensatz zu dieser Argumentation weisen Karmiloff und Karmiloff-Smith darauf hin, dass Kindern mit Trisomie 21 (Downsyndrom / DS)

„show noticeable delays in all cognitiv functions, but those with DS are better at spatial tasks than at language tasks [...]. Down syndrom is associated with severe difficulties with grammar as well as poor articulation. There are one or two rare cases reported in the literature in which DS adults language seems normal, but in general the vocabulary and grammatical development of these children remains at a level of half their chronological age and then plateaus around puberty, failing to progress any further. Linguistic problems include serious difficulties with various aspects of syntax, phonology, semantics and pragmatics.“¹⁵⁶

Eine ähnliche Argumentation in Bezug auf deutschsprachige Kinder mit Downsyndrom ist u.a. bei Wilken zu finden.¹⁵⁷ Ebenso sollen die Ergebnisse der sprachlichen Untersuchung von Kindern mit Williams-Beuren-Syndrom die Modularitäts- und Autonomiehypothese belegen. Trotz ihrer eingeschränkten kognitiven Fähigkeiten scheint ihre Sprachentwicklung weit voranzuschreiten (Erzählfähigkeit und Wortschatz).¹⁵⁸ Diese Abkopplung der sprachlichen und vor allem der syntaktischen Fähigkeiten bringt Piattelli-Palmarini für die nativistische Sichtweise auf den Punkt:

„For instance, children with Williams syndrom have a barely general intelligence and require constant parental care, yet they have an exquisite mastery of syntax and vocabulary. They are, however, unable to understand even the most immediate implications of their admirably constructed sentence.“¹⁵⁹

Neuere Untersuchungen der Spontansprache von Kindern und Jugendlichen mit Williams-Beuren-Syndrom kommen jedoch zu dem Schluss, dass diese Kinder erhebliche Auffälligkeiten auf der morpho-syntaktischen Ebene aufweisen.¹⁶⁰ Die Schere zwischen kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten geht daher bei weitem nicht so weit auseinander wie bisher angenommen. Bates und Tager-Flusberg stellen dazu fest:

„Syntax is far from perfect in WBS. In younger children, lexical and grammatical development are delays; in older children, difficulties and errors persit. Overall levels of syntax never exceed mental age [...] they are not language savants, and do not provide evidence for intact language in the absence of measurable intelligence.“¹⁶¹

156 Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2002, S. 2005

157 vgl. Wilken, 2000

158 vgl. Lenneberg, 1996, 1974

159 Piattelli-Palmarini, 2001, S. 887

160 vgl. Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2000; Karmiloff-Smith, 1998 nach Klann-Delius, 1999

161 Bates & Tager-Flusberg, 2001, S. 565

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

Klann-Delius kommt zu dem Schluss, dass „die Befunde zum Spracherwerb bei Kindern mit WBS und mit DS [...] nicht als sicherer Beweis für die Existenz eines autonomen Syntaxmoduls von Beginn an gedeutet werden“¹⁶² können.

Kinder aus dem autistischen Spektrum werden hingegen für die Argumentation herangezogen, wenn belegt werden soll, dass der Grammatikerwerb unabhängig von sozialen und pragmatischen Fähigkeiten ist.¹⁶³ Hier stellt sich gleichwohl nach genauerer Betrachtung der Daten zum Spracherwerb heraus, dass die Argumentationslage nicht so klar und eindeutig ist, wie sie von Autoren der nativistischen Position dargestellt wird.¹⁶⁴ So kommt Büttner¹⁶⁵ zu dem Schluss, dass bei der Mehrzahl der autistischen Kinder phonologische, prosodische und morfo-syntaktische Auffälligkeiten zu beobachten sind. Für die morfo-syntaktische Sprachebenen kann festgestellt werden:

„Insgesamt werden weniger komplexe Strukturen verwandt – also auch weniger Transformationen vorgenommen, wie sie z.B. Passivkonstruktionen verlangen –, kaum Einbettungen, Zusammenfügungen und Umstellungen benutzt. Diese Unterschiede sind nach INNENHOFER/KLICPERA nicht durch eine insgesamt verzögerte, aber ansonsten normale Sprachentwicklung erklärbar; vielmehr liegen hier andere bzw. gestörte Formen der Informationsverarbeitung zugrunde.“¹⁶⁶

Darüber hinaus weisen Treffert und Wallace darauf hin, dass es sich gerade bei Inselbegabungen¹⁶⁷ nach neueren Kenntnissen meistens um Fähigkeiten der rechten Hemisphäre handelt. Die genannten Fähigkeiten stützen sich auf ein überragendes prozedurales Gedächtnis.

„Auch die Ergebnisse von Bernhard Rimland vom Autism Research Institut in San Diego sprechen für einen Zusammenhang zwischen Veränderungen der linken Hirnhälfte und dem Savant-Syndrom. Rimland unterhält die größte Datenbank der Welt über autistische Menschen, mit mehr als 34 000 Patienten. Er stellte fest, dass die Inselbegabungen von Autisten meistens Funktionen der rechten Hirnhälfte betreffen, während ihre am schlechtesten entwickelten Fähigkeiten mit der linken Hirnhälfte in Verbindung stehen.“¹⁶⁸

162 Klann-Delius, 1999, S. 77

163 vgl. Hansen, 1996; Lenneberg, 1996, 1974

164 vgl. Klann-Delius, 1999

165 vgl. Büttner, 1995

166 Büttner, 1995, S. 71

167 Wie sie von den Autoren aus dem nativistischen Kontext im Zusammenhang mit Menschen aus dem autistischen Spektrum beschrieben werden.

168 Treffert & Wallace, 2002, S. 47

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

Mit Klann-Delius kann zu diesem Komplex daher abschließend festgestellt werden: „da sowohl Sprache wie Kognition selektiv beeinträchtigt sind, entspricht das Störungsbild beim Autismus nicht der Autonomie- und Modularitätshypothese.“¹⁶⁹

Zwei weitere grundlegende Annahmen der nativistischen Position müssen hier ebenfalls einer kritischen Betrachtung unterzogen werden: die Annahme der genetischen Determinierung der Universalien der UG und die der kritischen Periode des Spracherwerbs.

Zur **genetischen Determinierung der Universalien der UG** ist festzuhalten, dass es keine 1:1-Übertragung von genetischer Information in menschliches Verhalten, z.B. Sprachfähigkeit, oder den Körperbau gibt.¹⁷⁰ Nach neueren biologischen Erkenntnissen muss angenommen werden, dass die Zusammenhänge zwischen Genotyp und Phänotyp außerordentlich komplexen Systemen entsprechen, selbst wenn nur innerorganismische Kontextfaktoren berücksichtigt werden.¹⁷¹ Ein additives Modell für das Zusammenwirken von Genen, wie es in der nativistischen Position angenommen wird, scheint eine zu starke Vereinfachung der zugrunde liegenden Prozesse vorzunehmen. Nijhout sagt dazu: „Das vielleicht wichtigste Argument gegen rein additive genetische Effekte lautet jedoch, dass keine lineare Beziehung zwischen genetischer und Merkmalsvariation besteht, weil eben die Wirkung kontextabhängig ist.“¹⁷² Darüber hinaus stellt sich die Frage, in welchem Maße die nativistische Theorie durch eine enge Verbindung von genetischen und sozialen Merkmalen bzw. menschlichem Verhalten auf sozialdarwinistische Theorien zurückführt.¹⁷³ In der mit dieser Thematik näher befassten Wissenschaft kommen hingegen eher dieser Haltung konträre Positionen zum Tragen; dazu Horgan:

„[...] die Verhaltensgenetik käme keineswegs den angestrebten Zielen näher. Vielmehr sei sie in dieselben Probleme wie eh und je verstrickt: Verhaltensmerkmale sind nun einmal außerordentlich schwierig zu definieren, und fast alles, wofür eine genetische Basis unterstellt wird, lässt sich ebenso gut durch äußere Einflüsse erklären.“¹⁷⁴

Ein weiteres Argument gegen die umfängliche genetische Determination grammatischer Fähigkeiten ist die Begrenztheit des genetischen Materials. Zum einen wird nach der Entschlüsselung des Genoms des Menschen und des Schimpansen bzw. seiner Subspezies des Bonobos immer deutlicher, wie viel beide Spezies gemeinsam haben. Die Meinungen schwanken derzeit zwischen 98,5 % und 99,4 %, ¹⁷⁵ was einige Autoren

169 Klann-Delius, 1999, S. 79

170 vgl. Klann-Delius, 1999

171 vgl. Mattick, 2005; Nijhout, 2005

172 Nijhout, 2005, S. 74

173 vgl. Horgan, 1998

174 Horgan, 1997, S. 104

175 vgl. Engeln, 2004

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

zu der These veranlasste, dass Schimpansen und Bonobos auch im Stammbaum unter dem Bereich Homo zu führen seien.¹⁷⁶ Bei den großen Übereinstimmungen beider Spezies bleibt demnach für speziesspezifische Merkmale und Verhaltensweisen nur eine geringe Anzahl von Genen übrig. Diese Anzahl wird noch weiter dadurch eingeschränkt, dass nicht alle Abschnitte der jeweiligen DNA auch für die Kodierung genutzt werden. Bereits 1999 wiesen Moxon und Wills darauf hin, dass die menschliche DNA eine beträchtliche Menge so genannten „Genschrotts“ enthält. Dabei handelt es sich um DNA-Sequenzen, die z.B. aus alter Viren-DNA bestehen und nicht für die Kodierung genutzt werden können.¹⁷⁷ Diese Sequenzen sind besonders anfällig für Mutationen. Sie können also die Entwicklung neuer DNA-Sequenzen im Erbgut des Menschen unterstützen, aber in gleichem Maße dazu führen, dass Gene inaktiv werden. Beispielfhaft führt Engeln den „Niedergang“ des Geruchssinns des Menschen an: „Von den über tausend Genen für olfaktorische Rezeptoren erwiesen sich mehr als 60 Prozent als defekt. Beim Homo sapiens hatten sich viermal so schnell Mutationen angesammelt wie bei anderen Menschenaffen.“¹⁷⁸ Mattick weist darauf hin, dass diese scheinbar inaktiven Sequenzen (Introns) auch der Koordination und Regulierung der Genexpression dienen könnten:

„Intuition und mathematischen Überlegungen zufolge dürfte der Steuerungsaufwand nichtlinear, etwa mit dem Quadrat der Genzahl steigen. Mit zunehmender Komplexität eines Systems muss also ein immer größerer Anteil der verfügbaren Kapazität für regulatorische Information reserviert werden. Dieses nichtlineare Verhältnis von Regulation und Funktion ist offenbar eine Eigenschaft sämtlicher integrierten Systeme.“¹⁷⁹

Abschließend lässt sich mit Tambourin feststellen, dass

„die Sequenzierung des gesamten menschlichen Genoms [...] zwar einen Meilenstein der biologischen Forschung [darstellt], die wahren Geheimnisse des Lebens sind jedoch nicht in der DNA-Sequenz, sondern in der komplexen Interaktion der unterschiedlichen biologischen Moleküle zu suchen.“¹⁸⁰

2.2.2 Kognitive Theorien zum Spracherwerb

Unter dieser Terminologie werden Theorien zusammengefasst, die einen engen Zusammenhang zwischen kognitiver und sprachlicher Entwicklung annehmen. In erster Linie sind dies Forschungen, die sich auf die Theorie des genetischen Strukturalismus nach Piaget und die kulturhistorische Schule nach Wygotsky und Leontijew beziehen.

176 vgl. Groß, 2003

177 vgl. Engeln, 2004; Moxon & Wills, 1999

178 Engeln, 2004, S. 14

179 Mattick, 2005, S. 68

180 Tambourin, 2003, S. 25

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

Beiden theoretischen Richtungen ist gemein, dass sie eine enge Verbindung zwischen kognitiver und sprachlicher Entwicklung annehmen. Darüber hinaus sind gleichwohl wichtige Unterschiede zwischen beiden Theorien festzustellen. Abweichend von Klann-Delius, die sich nur mit dem genetischen Strukturalismus und den daran anknüpfenden Spracherwerbsforschungen auseinandersetzt, wird die Therapie der kulturhistorischen Schule für so bedeutsam erachtet, dass sie hier gesondert erörtert werden soll.¹⁸¹

2.2.2.1 Genetischer Strukturalismus nach Piaget und die Entstehung der Sprache beim Kind

„Langjährige Vertrautheit mit der Theorie Piagets kann bei einem Psycholinguisten zu merkwürdigen Reaktionen führen: nachdem man sich zunächst über die recht oberflächliche Behandlung der Sprache in vielen Arbeiten und Untersuchungen Piagets geärgert hat, kommt man zu der Überzeugung, daß Piaget im Laufe seiner Forschungsarbeit tatsächlich die Grundlagen für eine allgemeine Theorie des Spracherwerbs und der Funktion von Sprache als Entwicklungsfaktor geliefert hat.“¹⁸²

Piaget selbst hat sich, wie im obigen Zitat deutlich wird, nur in seinem Frühwerk mit dem Spracherwerb beschäftigt, und hier vor allem mit der Entwicklung der Dialogfähigkeit bei Kindern.¹⁸³ Die weiteren Annahmen zum Spracherwerb gehen auf seine Schülerinnen und Schüler zurück. Um diese Hypothesen genauer einschätzen zu können, ist es notwendig, sich mit der von Piaget entworfenen Entwicklungstheorie auseinanderzusetzen, die nun im folgenden Abschnitt kurz erläutert werden soll.

2.2.2.1.1 Grundlagen des genetischen Strukturalismus

Zentraler Aspekt in der Entwicklungstheorie Piagets ist der Begriff der „Intelligenz“. So stellt Furth in diesem Zusammenhang fest:

„Piagets Auffassung der Intelligenz ist nicht weniger revolutionär als Freuds Theorie der Motivation. Sie ist revolutionär, weil sie jahrhundertealte Distinktionen und Definitionen verwirft, die unsere Annahmen über die Intelligenz gefesselt haben und eine kritische Betrachtung ihrer biologischen Natur verhindert haben.“¹⁸⁴

Der Zusammenhang zur biologischen Forschung wird deutlich, wenn Piagets These aufgegriffen wird, dass Intelligenz nur eine Sonderform der biologischen

181 vgl. Klann-Delius, 1999

182 Sinclair de Zwart, 1974, S. 73

183 vgl. Piaget, 1972

184 Furth, 1981, S. 24

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

Anpassung ist,¹⁸⁵ bei deren Entwicklung allerdings in gleicher Weise äußere Faktoren eine Rolle spielen.¹⁸⁶ Der von Piaget geprägte Intelligenzbegriff schließt die Phasen einer vorsprachlichen, sensomotorischen Entwicklung mit ein.¹⁸⁷ Ausgehend von der handelnden Auseinandersetzung mit der, vor allem gegenständlichen, Umwelt erwirbt das Kind verschiedene kognitive Fähigkeiten (Objektpermanenz, verschobene Nachahmung und Symbol- bzw. Repräsentationsfunktion), die wiederum die Grundlage für seine sprachliche Entwicklung darstellen. Die Mechanismen, über die sich das Kind seine Welt aktiv aneignet, sind die Assimilation und die Akkomodation. Assimilation meint in diesem Sinne den

„inkorporierenden Prozeß eines operativen Aktes. Ein in-sich-Aufnehmen von Umweltdaten, nicht in einem kausalen, mechanistischen Sinne, sondern als Funktion einer internen Struktur, die Kraft ihrer eigenen Natur – durch Assimilation potentiellen Materials aus der Umwelt – nach Bestätigung strebt.“¹⁸⁸

Die Akkomodation kann im Gegensatz dazu als ein nach außen gerichteter Akt einer operativen Struktur des Organismus beschrieben werden, durch den es zu Veränderung alter Strukturen bzw. zum Aufbau neuer Strukturen beim Organismus kommen kann.¹⁸⁹ Durch diese Mechanismen strebt der Organismus nach Äquilibration, also danach, ein internes Gleichgewicht herzustellen.¹⁹⁰ Piagets Theorie stellt damit eine konstruktivistische Theorie der menschlichen Erkenntnis dar, da Erkenntnis immer an die Strukturen des erkennenden Individuums bzw. Organismus gebunden ist. In diesem Sinne ist eine objektive Erkenntnis, wie sie in der positivistischen Forschungstradition formuliert wird, nicht möglich.¹⁹¹ Die Entwicklung der Intelligenz verläuft nach der Auffassung Piagets in universellen, irreversiblen Stufen, die mit der sensomotorischen Phase beginnen und mit dem Erreichen der formal-operativen Stufe abschließen, wodurch die Erkenntnisse einer früheren Entwicklungsphase in die höhere aufgenommen und integriert werden.

Als für den Spracherwerb besonders wichtig sind die Entstehung der Objektpermanenz und der Aufbau der Symbol- bzw. Repräsentationsfunktion zu betrachten. Letztere kommt durch eine Verschiebung der Gewichtung zwischen Assimilation und Akkomodation zustande.¹⁹² Liegt der Schwerpunkt der kindlichen Handlungen auf assimilatorischen Prozessen, so kann von Symbolspiel gesprochen werden.¹⁹³ Liegt

185 vgl. Ginsburg & Opper, 1993

186 vgl. Piaget & Inhelder, 1998

187 vgl. Piaget & Inhelder, 1998; Ginsburg & Opper, 1993; Furth, 1981

188 vgl. Piaget & Inhelder, 1998

189 vgl. Furth, 1981

190 vgl. Furth, 1981

191 vgl. Varela, Thompson & Rosch, 1992; Maturana & Varela, 1984

192 vgl. Szagun, 1983

193 vgl. Szagun, 1983

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

der Schwerpunkt dagegen auf akkomodatorischen Prozessen, spricht Szagun¹⁹⁴ von Nachahmung. Diese führt als verschobene oder aufgehobene Nachahmung zur Entstehung von inneren Bildern.¹⁹⁵ Ausgangshypothese dabei ist, dass an jeder Handlung des Organismus sowohl Assimilation als auch Akkomodation beteiligt sind.¹⁹⁶ Dabei kann dieses fundamentale Gleichgewicht im oben beschriebenen Sinne zugunsten einer der beiden Pole aufgegeben werden. Die Verwendung bzw. das Erkennen von Anzeichen, Symbolen und sprachlichen Zeichen ist in der piagetschen Theorie eine der kognitiven Entwicklung nachgeordnete Fähigkeit.¹⁹⁷ Sie ist für die kognitive Entwicklung, mit Ausnahme der formal-operationalen Stufe, nicht konstituierend.¹⁹⁸ Furth merkt dazu Folgendes an: „Allgemein können wir sagen, daß ein sprachliches Zeichen so gut und so funktionell ist wie die Intelligenz, der es dient.“¹⁹⁹ Oder Sinclair de Zwart: „Sprache ist nicht der Ursprung der Logik, sondern sie wird im Gegenteil erst durch die Logik strukturiert.“²⁰⁰ Und nochmals Furth:

„Kraft der Funktion der Repräsentation ist ein Individuum in der Lage, sich Ereignisse präsent zu machen, die den Sinnen nicht präsent sind. Piaget verwendet Repräsentation im aktiven Sinne und verknüpft sie mit der symbolischen oder semiotischen Funktion der Intelligenz. Sie ist eine spezialisierte Fähigkeit, deren Ort zwischen den operationellen Aktivitäten und der motorischen Ausgabe liegt.“²⁰¹

Jedes Symbol oder sprachliche Zeichen hat demnach zwei Aspekte, einmal einen operativen Aspekt, der die Bedeutung des Symbols oder Zeichens ausmacht, also das beinhaltet, was das Individuum mittels seiner Strukturen erkannt hat. Der zweite Aspekt ist figurativ und bezieht sich motorisch oder sensorisch direkt auf das Ereignis. Dieser Aspekt entsteht durch die Internalisation einer vorher externen motorischen Imitation und dient der Aneignung bzw. des Aufbaus des Symbols oder Zeichens (vgl. Furt, 1981). Nach dieser Annahme sind fünf verschiedene Beziehungen zwischen den genannten Grundbegriffen zu unterscheiden: „Die Beziehung (1) des Erkennenden zum Konzept und (2) zum Symbol; (3) des Symbols zum Konzept; und schließlich die Beziehungen (4) des realen Ereignisses zum Konzept und (5) zum Symbol.“²⁰² Die Beziehung zwischen Konzept²⁰³ und Symbol stellt die eigentliche Bedeutungsbeziehung dar

194 vgl. Szagun, 1983

195 vgl. Furth, 1981

196 vgl. Ginsburg & Opper, 1993

197 vgl. Sinclair de Zwart, 1974a

198 vgl. Szagun, 1983; Furth, 1981; Sinclair de Zwart, 1974a

199 Furth, 1981, S. 131

200 Sinclair de Zwart, 1974a, S. 83

201 Furth, 1981, S. 117f.

202 Furth, 1981, S. 118

203 Konzept steht hier für die begriffliche Struktur bzw. am Ende der sensomotorischen Entwicklung für den Erkenntnisplan, also die aktiv konstruierte Erkenntnis des Individuums (vgl. Furth, 1981).

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

(Beziehung (3)), z.B. die Wortbedeutung.²⁰⁴ Sowohl das Konzept als auch das Symbol werden vom Kind aktiv konstruiert (hier Beziehung (1) und (2)). Konzept stellt mithin eine aktive individuelle Erkenntnis eines Individuums bezogen auf ein bestimmtes Ereignis oder Objekt dar (Beziehung (4)). Handelt es sich um ein sprachliches Zeichen, welches zur Symbolisierung einer Erkenntnis angeeignet wird (Beziehung (5)), kann im eigentlichen Sinne nur von einer (Re-)Konstruktion gesprochen werden, da das Kind sich auf ein konventionalisiertes, kulturell vorgeprägtes Symbol stützt (Beziehung (2)). Spielsymbole können nach dieser Annahme individueller und idiosynkratischer sein als sprachliche Zeichen. Dennoch befinden sich Symbole und sprachliche Zeichen auf einer Erkenntnisebene und sind an den Aufbau und die Fähigkeit der Symbolfunktion gebunden, wie im Übrigen auch das innere Bild (figurative Erkenntnis), das sowohl ein Symbol als auch ein sprachliches Zeichen begleiten kann.²⁰⁵

Abgrenzend zu der Konzeption der generativen Grammatik nach Chomsky hieße dies: „Der Psycholinguist, der Piagets Auffassung vertritt, würde Sprache immer begreifen und untersuchen als ein Teil der Symbolfunktion, und zwar im Rahmen der ganzen kognitiven Aktivität des Kindes, und nicht als ein autonomes Objekt des Erkennens.“²⁰⁶ Trotz der vielen Gemeinsamkeiten zwischen (Spiel-)Symbolen und sprachlichen Zeichen weisen sie einige bedeutsame Unterschiede auf:

(Spiel-)Symbole	Sprachliche Zeichen
<ul style="list-style-type: none"> Häufig gibt es eine enge Ähnlichkeitsbeziehung zwischen dem Symbol und dem symbolisierten Objekt (z.B. Streichholzschachtel wird als Auto verwendet). Die Symbole des Kindes sind häufig individuell und idiosynkratisch (individuelle Konstruktion). 	<ul style="list-style-type: none"> Sprachliche Zeichen sind, bis auf wenige Ausnahmen (z.B. „wauwau“ für Hund), arbiträr, also zufällig ausgewählt und dem bezeichneten Gegenstand oder der bezeichneten Tätigkeit nicht ähnlich. Sprachliche Zeichen gehorchen weitgehend einer konventionellen und kulturellen Übereinkunft zwischen den Sprechern einer Sprache (Rekonstruktion), wobei allerdings regionale und schichtspezifische Abweichungen auftreten können.
<ul style="list-style-type: none"> Verschiedene Symbole können lose in einer Spielsequenz oder über mehrere Spielsequenzen miteinander verbunden sein. 	<ul style="list-style-type: none"> Die Kombination von sprachlichen Zeichen, sei es auf Wort- oder Satzebene, folgt festen Regeln. Bei Sprache handelt es sich, auf ihren unterschiedlichen Ebenen, um ein diskret-kombinatorisches System.

Tabelle 2: Unterscheidung (Spiel-)Symbol und sprachliches Zeichen ²⁰⁷

204 Szagun, 1983; Furth, 1981

205 vgl. Szagun, 1983; Sinclair de Zwart, 1974a

206 Sinclair de Zwart, 1974a, S. 92

207 vgl. Sinclair de Zwart, 1974b, S. 98

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

Abzugrenzen sind Symbole und sprachliche Zeichen darüber hinaus von Anzeichen oder Signalen. Anzeichen oder Signale sind immer Teil der Gesamtsituation und nicht vom Individuum konstruiert. Sie entsprechen der Erkenntnis auf der sensomotorischen Ebene.²⁰⁸ Diese Unterschiede zwischen Anzeichen, (Spiel-)Symbolen und sprachlichen Zeichen sind bei der Betrachtung und Erklärung der Entstehung der Sprache bei Kindern in die Hypothesenbildung mit einzubeziehen, wobei nach der Theorie Piagets hier eine kontinuierliche Entwicklung angenommen werden muss. Die Fähigkeit, Symbole und Zeichen zu verstehen und zu gebrauchen, basiert auf den frühen sensomotorischen Leistungen des Kindes und ist zu diesen nicht diskontinuierlich im Sinne von gänzlich neuen Lernstrategien, wie sie z.B. in der generativen Grammatik angenommen werden, zu sehen.²⁰⁹ *“Die Sprache ist, in diesem Licht betrachtet, kein isoliertes Phänomen, das an einem bestimmten Punkt der Entwicklung ex nihilo auftritt, sondern Teil einer allgemeinen Funktion.“*²¹⁰

210

2.2.2.1.2 Die Entstehung der Sprache beim Kind

In diesem Abschnitt wird der Spracherwerb bezogen auf die grundlegenden Annahmen Piagets näher erläutert, beginnend mit der vorsprachlichen sensomotorischen Phase, da in dieser durch den Säugling bzw. das Kleinkind wichtige Voraussetzungen für die spätere Aneignung der Sprache gelegt werden.

a) Sensomotorische Phase²¹¹

Die sensomotorische Phase setzt sich aus sechs Unterabschnitten zusammen. In der ersten Entwicklungsphase spricht Piaget von der Betätigung der angeborenen Pläne²¹² (Saug-, Greif-, Seh- und Hörplan) durch das Kind. Hierbei steht im Besonderen der

208 vgl. Furth, 1981

209 vgl. Sinclair de Zwart, 1974b

210 Sinclair de Zwart, 1974b, S. 98

211 Im Allgemeinen hat sich die Verwendung von Altersangaben für die jeweiligen Phasen der Entwicklung als wenig hilfreich erwiesen, da sie besonders bei der Theorie Piagets immer wieder kritisiert wurden. Dennoch können sie für eine Orientierung des Lesers sorgen. Ginsburg und Opper (1993) schlagen folgende Verteilung vor: sensomotorische Phase (0 bis 2 Jahre), präoperationelle Phase (2 bis 7 Jahre), konkret-operationelle Phase (7 bis 11 Jahre) und formal-operationelle Phase (ab 12 Jahren).

212 Mit dem Begriff des Plans greife ich eine von Furth (1981) getroffene Unterscheidung auf. Andere Autoren, z.B. auch Ginsburg und Opper (1993), sprechen in diesem Zusammenhang von Saug- und Greifreflex und in späteren Entwicklungsphasen von einem Schema, was ich für weniger zutreffend halte. Furth (1981) hingegen unterscheidet zwischen einem Plan als Erkenntnisstruktur der sensomotorischen Intelligenz und einem Schema als Ergebnis einer figurativen Akkomodation, die gleichwohl als inneres Bild bezeichnet werden könnte. Jetter (1985) greift diese Unterscheidung auf, um deutlich herauszustellen, dass es sich bei den genannten Strukturen nicht um Reflexe im eigentlichen Sinne handelt, sondern um differenzierbare und koordinierbare Strukturen.

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

Saugplan im Vordergrund. Über ihn nimmt der Säugling seine ersten strukturierenden Kontakte zu seiner Umwelt auf.

In der zweiten Phase der Entwicklung kommt es zu ersten erworbenen Anpassungsreaktionen. Die Handlungen des Säuglings werden in dieser Phase als primäre Zirkulärreaktion bezeichnet. Die Kreishandlungen haben kein Ziel außerhalb ihrer Betätigung. Das Ende einer Handlung ist der Beginn einer weiteren. Durch die gegenseitige Bezugnahme der einzelnen Pläne aufeinander, die reziproke Assimilation, wird vom Säugling eine einheitlichere Welt aufgebaut. „Saugdinge“ sind jetzt auch „Sehdinge“ usw. Bereits in dieser Phase kann der Säugling erste Anzeichen (Signale) erkennen und sich teilweise auf sie einstellen.²¹³ Wichtig in diesem Zusammenhang ist, dass die Anzeichen noch nicht von der Handlungssituation getrennt sind. Sie sind Teile des Handlungsablaufes und können nur als solche erkannt werden. Symbole dagegen sind von der Handlungssituation getrennt und werden vom Individuum konstruiert. Sie beziehen sich auf das erkannte Ereignis.²¹⁴ Der Säugling beginnt bereits jetzt in rudimentärer Weise Laute und Bewegungen der Bezugsperson nachzuahmen. Dabei kann er in dieser wechselseitigen Imitation noch nicht zwischen Selbst und Bezugsperson (Modell) unterscheiden. Diese beginnende Imitation kann als eine Akkomodation über die eigentliche Wahrnehmung des Modells hinaus beschrieben werden. Die Bezugsperson ermöglicht diese Fähigkeit, indem sie auf die assimilatorische Aktivität des Säuglings reagiert und es so zu einer wechselseitigen Ausführung der Pläne kommt.²¹⁵

In der dritten Phase der sensomotorischen Entwicklung kommt es zu ersten zielgerichteten Handlungen. Piaget bezeichnet diese Phase als sekundäre Zirkulärreaktionen.²¹⁶ Jetter²¹⁷ trifft den Kern der Entwicklungen dieser Phase besser, wenn er sie als effektgerichtete Kreishandlungen bezeichnet. Da der zu erzielende Effekt außerhalb des Kindes liegt, sind in der effektgerichteten Kreishandlung immer mehrere sensomotorische Pläne miteinander koordiniert. Der Säugling stellt in dieser Phase also qua eigener Handlungen eine Hypothese über die eigene Verursachung von interessanten Effekten bzw. Phänomenen in seiner Umwelt auf. Piaget merkt dazu an:

„So kann man mit Fug und Recht sagen, daß die vokale Ansteckung und die dem zweiten Stadium zugehörige sporadische Imitation von jetzt an einer systematischen und absichtlichen Imitation Platz macht, und zwar für jeden dem Kind bekannten Laut.“

213 vgl. Jetter, 1985

214 vgl. Furth, 1981

215 vgl. Szagun, 1983

216 vgl. Piaget, 1996; Ginsburg & Opper, 1993

217 vgl. Jetter, 1985

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

Aber man sieht kaum, daß sich vor dem vierten Stadium eine Fähigkeit manifestiert, neue Laute nachzuahmen, die ihm vorgemacht werden.“²¹⁸

Und weiter heißt es in diesem Zusammenhang: „Bald gebraucht es, um auf den anderen einzuwirken, die Töne, die ihm bereits zur Nachahmung gedient haben, oder solche, die es gerade selbst wiederholt hat (was das vokale Äquivalent oder stimmliche Äquivalent der ‚Verfahrensweisen, interessante Schauspiele andauern zu lassen‘, ist).“²¹⁹ Die assimilatorischen Fähigkeiten erweitern sich ebenfalls in dieser Phase. Die aus reiner Funktionslust durchgeführten Handlungen werden komplizierter und den neuen Möglichkeiten des Kindes entsprechend koordinierter. Sie bilden die Vorläufer des Symbolspiels.²²⁰

Die vierte Phase der sensomotorischen Entwicklung bringt im Zusammenwirken der gegenständlichen Handlungen die Unterscheidung von Mittel und Zweck hervor. Die Mittelhandlungen sind nicht zufälliger Natur, sondern auf das Ziel der Durchführung einer weiteren bzw. anderen Handlung (Zweck) gerichtet. Das Kind kann jetzt auch „negative Handlungen“ vollbringen, also eine bereits begonnene Handlung unterbrechen oder rückgängig machen, um eine andere Handlung fortsetzen oder erst durchführen zu können.

Der größte Fortschritt innerhalb dieser Phase ist der „Plan des beständigen Gegenstandes“ bzw. die Objektpermanenz.²²¹ In dieser Phase nimmt Szagun²²² eine erste Differenzierung zwischen Assimilation und Akkomodation an. Diese Differenzierung bildet die Grundlage für die am Ende der sensomotorischen Phase erworbene Symbolfunktion. Die Unterscheidung von Mittel und Zweck einer Handlung wird begleitet durch die Unterscheidung von Wert und Ziel einer Handlung, dadurch wird die Kooperation mit den Bezugspersonen immer wichtiger und das Kind kann durch die ihm zur Verfügung stehenden Mittel vermehrt und gezielter Einfluss auf sie nehmen.²²³ Die Nachahmung durch das Kind wird immer effektiver: Es kann nun neue Modellhandlungen nachahmen, sofern sie eine Ähnlichkeit mit seinen Handlungsplänen haben. Weiterhin wird für das Kind jetzt das Nachahmen von Handlungen möglich, die es am eigenen Körper nicht sehen kann: „Die Assimilation geht der nachahmenden Akkomodation voraus und wird durch das Mittel intelligenter erfaßter Indizien bewerkstelligt.“²²⁴

218 Piaget, 1996, S. 39

219 Piaget, 1996, S. 40

220 vgl. Szagun, 1983

221 vgl. Jetter, 1985

222 vgl. Szagun, 1983

223 vgl. Jetter, 1985

224 Piaget, 1996, S. 67

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

Die rein assimilatorische Betätigung der kindlichen Handlungspläne aus Funktionslust als Vorläufer des Symbolspiels schließen immer kompliziertere Handlungskoordinationen ein, wie diese allgemein auf diesem Entwicklungsniveau möglich sind.²²⁵ Dazu Piaget:

„Im gegenwärtigen Fall jedoch folgen die Schemata ohne ein äußeres Ziel aufeinander, auch wenn sie in einem analogen Prozeß aufeinanderfolgen und die Ausführung im Detail peinlich genau die gleiche ist. [...] Man begreift nun gut, wie diese ‚Ritualisierungen‘ die Bildung der Symbolspiele vorbereitet.“²²⁶

Mit Beginn der fünften Phase sind nun experimentelle Kreishandlungen beim Kind zu beobachten.²²⁷ Piaget bezeichnet die Handlungen dieser Phase als tertiäre Zirkulärreaktionen.²²⁸ Das Kind versucht nun gezielt neue Situationen zu erforschen. Dabei bleibt das Kind jedoch noch ganz auf die Gegenständlichkeit der Objekte und Ereignisse bezogen, auch wenn sich durch seine immer systematischeren Handlungen allmählich etwas erschließt, was als die „Eigenschaften der Dinge oder Ereignisse“ bezeichnet werden könnte. Den Dingen wird damit ein Gebrauchswert beigemessen.²²⁹ Die Nachahmung wird immer systematischer und dehnt sich ebenso auf neue Modelle aus, die immer geringere Ähnlichkeit mit den eigenen Handlungsplänen des Kindes haben, d.h., die Angleichung an das Modell (Akkomodation) hat Vorrang vor den eigenen Handlungsplänen (Assimilation). Ziel der Handlungen wird damit die aktive Nachahmung des Modells.²³⁰ Bereits in dieser Entwicklungsphase beginnt die Sprache das kindliche Handeln stärker zu beeinflussen: *„Aus der Ritualisierung alltäglicher Verrichtungen lösen sich die ersten Symbole ab, die in ihrer Bedeutung über die gegenwärtige Situation hinausweisen. Gegenständliches und symbolisches Handeln beginnen sich zu scheiden. Das Kind tut so als ob.“²³¹* Auch Szagun erläutert das Auftreten der ersten Symbole im fünften sensomotorischen Stadium, weist allerdings darauf hin, dass der eigentliche Beginn der Symbolisierung im sechsten sensomotorischen Stadium zu finden ist.²³²

Im sechsten sensomotorischen Stadium löst das Kind sich weiter von den gegenständlichen Handlungen ab. Piaget bezeichnet sie als die Phase der Herausbildung des Denkens.²³³ Die Folgen bzw. Ergebnisse der Ausführungen der Handlungspläne sind interiorisiert worden; das Kind kann sie gedanklich vorwegnehmen.²³⁴ Dies gilt jedoch nur für vertraute Handlungen, neue Handlungspläne müssen weiterhin vom

225 vgl. Szagun, 1983

226 Piaget, 1996, S. 125

227 vgl. Jetter, 1985

228 vgl. Ginsburg & Opper, 1993

229 vgl. Jetter, 1985

230 vgl. Szagun, 1983

231 Jetter, 1983, S. 147

232 vgl. Szagun, 1983

233 vgl. Ginsburg & Opper, 1993; Jetter, 1985

234 vgl. Furth, 1981

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

Kind durch aktives Handeln ausprobiert und getestet werden.²³⁵ Die Basis für diese Fähigkeit bildet die Repräsentations- oder Symbolfunktion. Sie wird am Ende der sensomotorischen Entwicklung vom Kind erworben. Mit Abschluss der sechsten sensomotorischen Phase verfügt das Kind über alle notwendigen Fähigkeiten zur Konstruktion von Symbolen und zur Rekonstruktion von sprachlichen Zeichen. Es kann damit aktiv die nächste Erwerbsaufgabe, den Spracherwerb, angehen.

b) Präoperationelle Phase

In der präoperationellen Phase finden wichtige Entwicklungen im Rahmen des Spracherwerbs statt. Auch wenn die Symbolfunktion nicht konstituierend für die kognitive Entwicklung ist, so kommt ihr doch für die weitere kognitive Entwicklung Bedeutung zu: „*Vom zweiten Lebensjahr an ist die Symbolfunktion für das menschliche Denken charakteristisch und unlösbar von ihm.*“²³⁶ Mittels Sprache gelingt es dem Kind immer mehr, sich vom Hier und Jetzt seiner gegenständlichen Handlungen zu lösen. Dennoch hat das Kind noch eine längere kognitive Entwicklung vor sich, bis von einer vollständigen Dezentrierung und Dekontextualisierung gesprochen werden kann. Auch wenn es in der präoperationellen Phase nicht mehr jede Handlung durchführen muss, sondern durch Überlegen bereits Problemlösungen vorwegnehmen kann, ist es doch noch ganz auf seine eigene Perspektive beschränkt. Dies hat Piaget sehr eindrucksvoll dargestellt, wenn er sich mit der Entwicklung des Zahlbegriffs bei Kindern befasst: „*Das kleinere Kind zentriert nur auf eine Teilmenge der zur Verfügung stehenden Informationen.*“²³⁷ Und Jetter führt in diesem Zusammenhang weiter aus:

*„Je mehr sich das Denken vom Handeln löst, vermag es sich anscheinend auch von den Notwendigkeiten zu befreien. Der Wunsch des Kindes wird zum vorherrschenden Impuls, die Phantasie kann die Wirklichkeit überlagern, die wahrgenommene Welt wird beseelt, das magisch-phänomenologische Denken und Fühlen beherrscht die Rationalität, die man vom Denken eigentlich erwartet. Dieses Paradoxon im kindlichen Weltbild ist aber nichts anderes als der Ausdruck davon, daß die Errungenschaften des sensomotorischen Handelns im Denken und in der Vorstellung neu erarbeitet werden müssen.“*²³⁸

Für den Spracherwerb greift Szagun²³⁹ diese Erkenntnisse auf und überträgt sie auf die Entwicklung der Wortbedeutungen. Ihrer Erkenntnis zufolge zeichnen sich die kindlichen Wortbedeutungen²⁴⁰ in der präoperationellen Phase dadurch aus, dass sie

235 vgl. Jetter, 1985

236 Furth, 1981, S. 155

237 Ginsburg & Opper, 1993, S. 191

238 Jetter, 1985, S. 155

239 Szagun, 1983

240 Wortbedeutungen können nach dieser Theorie durch die Verbindung von Lautsymbolen mit inhaltspezifischen begrifflichen Strukturen entstehen. Das Lautsymbol symbolisiert den Begriff

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

durch transduktive Schlüsse entstehen;²⁴¹ das Kind bezieht Einzelfall auf Einzelfall.²⁴² Es verwendet bereits früh das konventionelle Wortsymbol und kann dadurch, ebenfalls früh, mit dem Erwachsenen kommunizieren, allerdings unterscheiden sich noch die verwendeten Bedeutungen. Im Vergleich zur Bedeutung der Erwachsenen können sich die kindlichen Wortbedeutungen noch durch Über- oder Unterdehnungen²⁴³ auszeichnen. Die Kinder verbinden die Bedeutungsträger (sprachliche Zeichen) mit anderen Assimilationsplänen als der Erwachsene. Erst mit seiner weiteren kognitiven Entwicklung nehmen diese Phänomene ab und das Kind nähert sich in seinen Bedeutungen stärker an die der Erwachsenen an.²⁴⁴

Aber nicht nur der Assimilationsplan bzw. begriffliche Plan wandelt sich im Laufe der kindlichen Wortbedeutungsentwicklung, sondern in gleichem Maße verändert sich die Beziehung zwischen Zeichen und Bezeichnetem im Verlauf der kindlichen Bedeutungskonstruktion.²⁴⁵ Ganz im Sinne Piagets nimmt Szagun an, dass das Kind in der sensomotorischen Phase zunächst nur auf Anzeichen bzw. Signale reagieren kann. Mit dem Erwerb der Symbolfunktion lösen sich die Symbole aus dem gegebenen Handlungskontext ab, sie sind nicht mehr so stark an die Situation gebunden wie die Anzeichen:

„Doch geben die Symbole unmittelbar aus persönlichen, individuellen Akten hervor; der besondere Aspekt des Hier und Jetzt eines Ereignisses drückt sich in ihnen daher am stärksten aus. Sie sind internalisierte individuelle Nachahmungen und behalten die persönliche Qualität der besonderen Akkomodation.“²⁴⁶

Wie die ersten Symbole zeichnen sich auch die ersten sprachlichen Zeichen, die das Kind verwendet, durch diese besondere persönliche Qualität aus. Die Bedeutung der sprachlichen Zeichen wechselt noch häufig, weil das Kind Objekte gleich benennt, mit denen es z.B. gleiche oder ähnliche Handlungen durchführen kann.²⁴⁷ Aufgrund der Instabilität der ersten kindlichen Wortbedeutungen, die am Ende der sensomotorischen Phase entstehen, sieht Szagun, wie auch Piaget, sie als eine Zwischenform an. Bei ihnen

(vgl. Szagun, 1993). Elsen (2005) weist darauf hin, dass auch linguistische Informationen z.B. über die Wortart in die Bedeutung mit eingehen, nicht nur das begriffliche Wissen.

241 vgl. Szagun, 1983, 1993

242 vgl. Piaget, 1996

243 Als Überdehnungen werden Fälle bezeichnet, in denen das Kind Wörtern eine weitere Bedeutung gibt als der Erwachsene (z.B. wauwau für alle Tiere). Unterdehnungen treten dann auf, wenn das Kind ein Wort nur für ein spezielles Objekt (z.B. wauwau nur für den eigenen Stoffhund) oder nur in einer bestimmten Situation gebraucht (als Autos werden nur solche fahrenden Objekte bezeichnet, die das Kind von seinem Balkon aus sehen kann) (vgl. Elsen, 2005; Szagun, 1983, 1993).

244 vgl. Szagun, 1993

245 vgl. Szagun, 1983

246 Furth, 1981, S. 145

247 vgl. Szagun, 1983

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

ist nicht zu unterscheiden, ob sie dem Symbolspiel, der Nachahmung oder bereits beginnender begrifflicher Aktivität entspringen.²⁴⁸

Die in der präoperationalen Phase daraus hervorgehenden Vorbegriffe basieren, wie oben bereits angesprochen, auf transduktiven Schlüssen. Das Kind assimiliert Einzelfall an Einzelfall. Dies geschieht über das Vorstellungsbild oder innere Bild, welches das Kind aufgebaut hat. Die Vorbegriffe zeichnen sich also durch eine prototypische Qualität aus. Das Vorstellungsbild übernimmt in dieser Phase die Aufgabe, die in der späteren Entwicklung die allgemeine Klasse übernimmt. Da das Kind im präoperationellen Stadium noch keine logischen Klassen besitzt, also weder vom Allgemeinen auf das Besondere noch vom Besonderen auf das Allgemeine schließen kann, sind die Vorbegriffe weiterhin stark von der persönlichen Erfahrung des Kindes geprägt.²⁴⁹

Die kindliche Dialogfähigkeit ist zunächst durch den kognitiven Egozentrismus des Kindes geprägt: *„Diese Sprache ist egozentrisch zunächst einmal, weil das Kind nur von sich erzählt, vor allem aber, weil es nicht versucht, auf den Standpunkt des Zuhörers einzugehen. Sein Gesprächspartner ist der erstbeste.“*²⁵⁰ Piaget unterscheidet drei Formen der egozentrischen Sprache:

- Die Wiederholung: Das Kind wiederholt sprachliche Äußerungen aus reinem Vergnügen an der Verwendung von Sprache.
- Der Monolog: Das Kind spricht mit sich selbst. Es spricht keine Gesprächspartner an, erwartet daher auch keine Antwort.
- Der kollektive Monolog: Die Kinder erzählen über ihr Tun und Denken, zeigen aber kein offensichtliches Interesse daran, ob sie gehört und verstanden werden.

Piaget geht dabei nicht davon aus, dass die egozentrische Sprache kognitive Bedeutung hat, also der Handlungsplanung oder Problemlösung dienen könnte.²⁵¹ Sie kann eher als eine „Begleitmusik“ der Handlungen des Kindes verstanden werden.²⁵²

c) Konkret-operationelle Phase

Miller weist darauf hin, dass Piaget diese und die vorausgegangene Phase in einigen seiner Veröffentlichungen zu einer gemeinsamen Phase zusammengefasst hat. Er spricht dann von der Phase der Vorbereitung und Vollendung der konkreten

248 vgl. Szagun, 1983

249 vgl. Szagun, 1983

250 Piaget, 1972, S. 21

251 vgl. Piaget, 1972

252 vgl. Zollinger, 1999, 1997

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

Operationen.²⁵³ Es ist dennoch für sinnvoll zu erachten, wie es die meisten Autoren tun, präoperationelle und konkret-operationelle Phase voneinander zu trennen, weil die Veränderungen, die sich in der kindlichen Aneignung der Welt ergeben, relativ umfangreich sind.²⁵⁴

Mit der Fähigkeit, geistige Operationen zu gebrauchen, konstruiert das Kind allmählich verschiedene Erhaltungsbegriffe; Piaget spricht von Invarianzen.²⁵⁵ Diese sind von ihm besonders im Zusammenhang mit dem Erwerb des Zahlbegriffs durch das Kind thematisiert worden. Zu ihnen zählt Miller²⁵⁶ die Reversibilität, die Komposition sich kompensierender Beziehungen (Reziprozität) sowie die Addition und Subtraktion. Die genannten Operationen erlauben dem Kind eine zunehmende Dezentrierung von der eigenen Perspektive sowie eine zunehmende Dekontextualisierung vom Handlungskontext. Sie haben allerdings genauso für den Aufbau sprachlicher Begriffe eine Bedeutung. So konnte Bürki²⁵⁷ in einer Untersuchung zur Spielentwicklung bei Vorschulkindern folgende Beobachtung machen: Durch eine zunehmende kognitive Dezentrierung von der eigenen Perspektive und damit der Möglichkeit, einen Perspektivewechsel vornehmen zu können, war das kindliche Spiel – und die Sprachverwendung im Spiel – deutlich verändert. In diesem Zusammenhang trifft sie für die Spielentwicklung eine Unterscheidung, die so bei Piaget²⁵⁸ nicht zu finden ist. Sie unterscheidet zwischen Symbol- und Rollenspiel, da sich hier eine Sozialisierung des Spiels und der sprachlichen Kommunikation herauskristallisiert. Dieser wichtige Entwicklungsschritt findet sich in ähnlicher Weise bei der von Piaget beschriebenen dialogischen Entwicklung der Kinder im Vorschulalter wieder.²⁵⁹ Hier kommt es ausgehend von der egozentrischen Perspektive des Kindes am Beginn der präoperationellen Phase zu einer immer stärkeren Dekontextualisierung und Dezentrierung der dialogischen Fähigkeiten, wobei sich diese Entwicklung als eine Folge der kognitiven Entwicklung des Kindes darstellt.

Piaget geht davon aus, dass die Formen der egozentrischen Sprache allmählich in der kindlichen Entwicklung verschwinden und einem echten Dialog Platz machen. Hier nennt er als Kategorien:

- Die angepasste Information: Das Kind geht auf den Gesprächspartner ein, versucht, ihn zu informieren oder sein Verhalten und Denken zu beeinflussen.

253 vgl. Miller, 1993

254 vgl. Ginsburg & Opper, 1993; Furth, 1981

255 vgl. Piaget & Szeminska, 1994

256 vgl. Miller, 1993

257 vgl. Bürki, 2000

258 vgl. Piaget, 1996

259 vgl. Piaget, 1972

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

- Kritik und Spott: Sie weisen die gleichen Merkmale wie die angepassten Informationen auf, stellen jedoch eher affektive Kommentare zum Verhalten oder der Aussage des Gesprächspartners dar.
- Befehle, Bitten und Drohungen: Die Kinder versuchen, eindeutig auf andere Kinder oder Erwachsene einzuwirken.
- Die Frage: Das Kind versucht, Informationen von seinem Gesprächspartner zu erhalten, und ist ernsthaft an dessen Antwort interessiert.
- Die Antworten auf Fragen oder Befehle: Diese knüpfen direkt an Fragen oder Befehle des Gesprächspartners an und stellen kommunikative Kommentare dar.

Die Entwicklung kann somit als eine zunehmende Sozialisierung der kindlichen Sprache verstanden werden. „Die zum Verständnis erforderlichen Informationen werden zunehmend besser auf die Wissensvoraussetzungen und Verstehensbedürfnisse des Partners abgestimmt, die sprachlichen Informationen werden zunehmend im Sinne einer natürlichen und logischen Ereignisfolge linearisiert und in ihren Bezügen sprachlich markiert.“²⁶⁰ Das Kind kann zunehmend strategische Dialoge führen und Information geben bzw. zurückhalten.

Die Entwicklungsphase der sprachlichen Begriffe wird von Szagun²⁶¹ nicht mehr gesondert betrachtet. Aus ihren Erläuterungen wird deutlich, dass sie sich dabei auf die Entwicklung ab dem von Piaget postulierten Stadium der konkreten Operationen bezieht. Daraus kann geschlossen werden, dass ein wichtiges Merkmal der Begriffe und der mittels ihrer Bindung an ein sprachliches Zeichen entstehenden Bedeutung die Verallgemeinerung ist. Das Kind kann nun verschiedene Objekte einer Klasse zuordnen und gleichzeitig das Besondere eines Objektes erkennen. Durch diese Verallgemeinerung werden die Bedeutungen stabiler. Das Kind kann nun vom Einzelfall, von der empirischen Erfahrung, abstrahieren und das Gemeinsame und Beständige der Objekte und Ereignisse erkennen. Auf diese Weise nähern sich die kindlichen Bedeutungen in beträchtlicher Weise denen der Erwachsenen an.

Die stärkste Interpretation bezogen auf die Entstehung der Sprache bei Kindern hat die Theorie Piagets, wie aus den bisherigen Ausführungen deutlich wurde, im Bereich der semantisch-lexikalischen Ebene sowie der Erzählfähigkeit bzw. der kommunikativ-pragmatischen Kompetenz erfahren. Für die morpho-syntaktische Ebene können weniger theoretische Überlegungen angeführt werden. Eine der wenigen AutorInnen, die sich dieses Bereiches angenommen haben, ist Sinclair de Zwart.²⁶² Sie versucht in ihren Veröffentlichungen die Entstehung morpho-syntaktischer Fähigkeiten in direkter

260 Klann-Delius, 1999, S. 112

261 vgl. Szagun, 1993, 1983

262 vgl. Sinclair de Zwart, 1977, 1974a, 1974b

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

Verbindung mit den Errungenschaften der sensomotorischen Intelligenz zu erklären: Das Kind nehme eine direkte Übertragung der im handelnden Umgang mit der Umwelt erkannten Eigenschaften auf die morpho-syntaktische Ebene vor. Beispielsweise das räumliche und zeitliche Nacheinander von Handlungsabfolgen findet seine Übertragung nach Sinclair de Zwart in der Abfolge von Nominal- und Verbalphrase im Satz.²⁶³ Diese direkte Übertragung erwies sich als wenig hilfreich,²⁶⁴ besonders für frühe sprachliche Kombinationen scheint eine eher semantisch motivierte Strategie durch das Kind angewandt zu werden.²⁶⁵

d) Formal-operationale Phase

Die formal-operationale Phase bildet den Abschluss der kindlichen Entwicklung. Die Jugendlichen können sich nun neue Erkenntnisse durch sprachlich vermittelte Information aneignen. Problemstellungen können auf der Basis logisch-wissenschaftlicher Methodik gelöst werden. Sprachliche und symbolische Fähigkeiten machen einen zentralen Anteil der kognitiven Aktivität aus. Diese Phase der kognitiven Entwicklung zeichnet sich durch ein besonders hohes Maß an Äquilibration aus: „*Dies heißt unter anderem, daß das Denken der Jugendlichen beweglich und leistungsfähig geworden ist und auch komplexen Problemen gewachsen ist.*“²⁶⁶ Piaget hat dies durch eine Reihe physikalisch-mathematischer Aufgabenstellungen an Jugendliche belegen können.²⁶⁷ Furth dazu: „*Vor allem aber ist im Vergleich zur konkreten die formale Denkstruktur durch einen höheren Grad der Reversibilität gekennzeichnet. Und die beiden schon ausgeprägten Formen von Reversibilität – Negation und Reziprozität – werden zu einem vollständigen operationalen System vereinigt.*“²⁶⁸ Jugendliche können jetzt verschiedene Möglichkeiten antizipieren, die eine Situation bietet und, sofern das Umfeld es ihnen ermöglicht, an der Entwicklung wissenschaftlicher Erkenntnis teilnehmen.²⁶⁹

Die formal-operationale Phase sei hier nur kurz der Vollständigkeit halber erwähnt, da die sprachlichen Fortschritte von nun an eher quantitativer Natur sind. Es kommt zu einer Ausweitung der bestehenden Fähigkeiten, nicht zu einer qualitativen Neuentwicklung.

Zusammenfassend kann für die auf Piaget bezogene kognitive Theorie der Entstehung der Sprache bei Kindern festgestellt werden, dass die sprachliche Entwicklung der kognitiven nachgeordnet ist. Sprachliche Fähigkeiten können immer nur so gut sein wie die operationalen Strukturen, an die sie gebunden sind. Die Unterscheidung von Anzeichen, Symbolen und sprachlichen Zeichen erweist sich als sinnvoll, da sich mit ihr

263 vgl. Sinclair de Zwart, 1977, 1974a, 1974b

264 vgl. Klann-Delius, 1999

265 vgl. Szagun, 1993

266 Ginsburg & Opper, 1993, S. 229

267 vgl. Piaget & Szeminska, 1994; Ginsburg & Opper, 1993; Furth, 1981

268 Furth, 1981, S. 59f.

269 vgl. Furth, 1981, S. 60

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

ein unterschiedlicher Allgemeinheits- und Sozialisierungsgrad verdeutlichen lässt. Der Zusammenhang zwischen semantisch-lexikalischer Entwicklung und den kognitiven Fähigkeiten des Kindes scheint sich bisher zu bestätigen.²⁷⁰ Weiterhin deutet einiges darauf hin, dass die Erzähl- und Dialogfähigkeit sowie das Sprachverstehen des Kindes in engem Zusammenhang mit der kognitiven Entwicklung steht.²⁷¹

2.2.2.1.3 Zusammenfassende Bewertung des genetischen Strukturalismus

In diesem Abschnitt erfolgt eine kritische Bewertung der nativistischen Theorie auf der Basis der unter 2.1. erläuterten Kriterien. Im Anschluss an das letzte Bewertungskriterium erfolgt eine kurze Darstellung von kritischen Gegenuntersuchungen.

Bezogen auf die eingangs formulierten Evaluationskriterien kann Folgendes festgestellt werden:

a) Menschenbild

Das der Theorie Piagets immanente Menschenbild kann als grundlegend konstruktivistisch bezeichnet werden.²⁷² Das Kind geht aktiv auf seine Umwelt zu. Lernprozesse sind nicht beliebig beeinflussbar, sondern strukturdeterminiert. Maturana und Varela sprechen in diesem Zusammenhang von Perturbation. Mit diesem Begriff kann darauf verwiesen werden, dass Entwicklung von äußeren Einwirkungen nur angestoßen werden, nicht aber instruierend auf die Strukturen des Individuums wirken kann.²⁷³ Als problematisch kann hierbei angesehen werden, dass Piaget sich sehr ausführlich mit der Entwicklung der kindlichen Fähigkeit im Umgang mit der dinglichen Welt auseinandersetzt, dass er jedoch die sozialen Beziehungen des Kindes weitgehend aus seinen Betrachtungen ausblendet.²⁷⁴ In dieser Hinsicht erweitern neuere, z.B. pädagogische, Theorien die ursprüngliche Theorie Piagets um soziale Aspekte. In der Kooperativen Pädagogik wird, wie ihr Name schon vermuten lässt, ein besonders Augenmerk auf die Kooperation gelegt.²⁷⁵ Kooperation wird hier definiert als *„[p]lanmäßige, wertorientierte und zielbezogene Zusammenarbeit von Menschen, die gegenseitige Verständigung voraussetzt zum Zwecke der Herstellung kulturell wertvoller Gegenstände, die die Lebenswelt sozial formen und in ihrem sinnhaften Genuß verbessern.“*²⁷⁶

b) Beschreibungsumfang

270 vgl. Elsen, 2005; Klann-Delius, 1999; Szagun, 1993, 1985

271 vgl. Bürki, 2000; Peter, 2000; Zollinger, 1999, 1997

272 vgl. Flammer, 1993

273 vgl. Maturana & Varela, 1987

274 vgl. Flammer, 1993, Miller, 1993

275 vgl. Praschak, 1993; Schönberger, 1991; Praschak, Schönberger & Jetter, 1987; Jetter, 1985

276 Praschak, 1999, S. 2

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

Piaget befasst sich in seiner Theorie des genetischen Strukturalismus vorwiegend mit der kognitiven Entwicklung des Kindes. Diese analysiert er sehr umfassend in verschiedenen Teilbereichen, z.B. der sensomotorischen Entwicklung, der Entstehung innerer Bilder, der Entstehung des Zahlbegriffs bei Kindern. Man kann also mit Recht sagen, Piaget hat sich nicht nur mit der Intelligenzentwicklung des Kindes befasst, sondern er hat eine umfängliche Theorie der Erkenntnisentwicklung aufgestellt.²⁷⁷ Allerdings wird die Entstehung sprachlicher Fähigkeiten bei Kindern nur in Ansätzen thematisiert. Erweiterungen der Theorie Piagets bezogen auf die fehlenden Elemente finden sich in großem Umfang. Die Kooperative Pädagogik schafft z.B. vielfältige Möglichkeiten zur Diagnostik und Förderplanung zur Erweiterung kindlicher Fähigkeiten.²⁷⁸ Für die Bedeutung emotionaler Fähigkeiten für die Entwicklung stellen die Arbeiten Ciompis eine sinnvolle Erweiterung der Theorie Piagets dar.²⁷⁹ Für die sprachliche Entwicklung und die Arbeit mit Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten im Vorschulalter können hier u.a. die Arbeiten von Zollinger und Szagun genannt werden.²⁸⁰

c) Erfasste Lebensspanne

Die Entwicklungstheorie Piagets befasst sich mit der Entwicklung des Menschen von der Geburt bis zum Jungendlichen bzw. bis zum jungen Erwachsenenalter. Die höchste Stufe der kognitiven Entwicklung wird mit der formal-operationalen Stufe erreicht, jedoch wird eine weitere Entwicklung nicht ausgeschlossen.²⁸¹

d) Entwicklungsrichtung

Die Entwicklung läuft in Piagets Theorie auf ein Gleichgewicht zu. Dieses ist auf den unterschiedlichen Entwicklungsebenen immer neu vom Kind auszubalancieren. Die gesamte Entwicklung zeichnet sich durch den Aufbau immer größerer Reversibilität und einer zunehmenden Dezentrierung des Denkens aus. Diese Prinzipien können in allen Bereichen der kindlichen Entwicklung beobachtet werden.²⁸² Für die hier behandelte Thematik sind besonders bedeutsam die zunehmende Dezentrierung und Dekontextualisierung im Symbol- bzw. Rollenspiel²⁸³ und in der sozial-kommunikativen Entwicklung.²⁸⁴

e) Art der Veränderungen

Durch Piaget werden hauptsächlich qualitative Veränderungen beschrieben, obwohl der Aspekt der Übung von Fähigkeiten und damit eines gehäuftens Auftretens dieser

277 vgl. Flammer, 1993

278 vgl. Jetter, 1995, 1994, 1985; Prashak, 1993

279 vgl. Ciompi, 1999, 1998

280 vgl. Zollinger, 1999, 1997; Szagun, 1993, 1985

281 Flammer, 1993; Miller, 1993

282 vgl. Flammer, 1993

283 vgl. Bürki, 2000

284 vgl. Peter, 2000

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

Fähigkeiten (quantitative Veränderungen) auch eine Rolle spielt. Der Schwerpunkt der von ihm beschriebenen Veränderungen ist jedoch im Auftreten neuer Fähigkeiten zu sehen, sodass eine Entwicklung in qualitativen Stufen beschrieben wird. „Piaget wollte aber nicht eine Theorie bauen, die nur ‚sehr große‘ Sprünge unterstellt. Darum untersuchte er die vielen kleinen Schritte, die innerhalb einer Phase ablaufen, ja sogar nötig sind für die Erreichung der gleichgewichtigen Strukturen.“²⁸⁵ Moser Opitz²⁸⁶ merkt an, dass Entwicklung nicht unbedingt als Folge universeller, irreversibler Stufen betrachtet werden muss, sondern dass sie auch als bereichsspezifisch beschrieben werden kann. In diesem Fall wäre davon auszugehen, dass das Kind nicht in allen Entwicklungsbereichen gleichzeitig auf eine neue Stufe der Entwicklung gelangt, sondern dass es in unterschiedlichen Bereichen und unterschiedlichem Tempo der Entwicklung voranschreitet. Ein ähnliches Entwicklungsmodell wurde von Tracy²⁸⁷ für den Spracherwerb beschrieben. Auch hier erwerben die Kinder bereichsspezifisches Wissen auf individuellen Wegen, sodass sie eher von einem Schichtenmodell der Entstehung der Sprache bei Kindern sprechen will, nicht von einem Phasenmodell:

„Spracherwerb vollzieht sich nicht nur auf unterschiedlichen, aber parallelen Ebenen, sondern auch in der Interaktion verschiedener Faktoren, die, wie vor allem Piaget für die Kognition im allgemeinen betont, immer gleichzeitig berücksichtigt werden müssen: das jeweilige a priori, das verfügbare Erfahrungsangebot der Umwelt und systeminterne Prinzipien der Selbstregulung.“²⁸⁸

Durch diese Betrachtung werden interindividuelle Unterschiede berücksichtigt und es wird festgestellt, dass Kindern mehrere Optionen für den Spracherwerb zur Verfügung stehen. Gleichzeitig fordert sie hierdurch die Forschung auf, sich auch jenen Elementen in der Entstehung der Sprache zuzuwenden, die sonst selten in eine Analyse einbezogen werden, den „Ausnahmen, Strukturvarianten und vor allem systeminternen Inkonsistenzen“²⁸⁹.

f) Entwicklungsprozesse

Die von Piaget beschriebenen Entwicklungsprozesse werden als Äquilibration beschrieben. Diese basiert auf den funktionellen Invarianten der Assimilation und Akkomodation. Über sie strebt eine innere Struktur zu der ihr innewohnenden Verwirklichung ihrer Funktion.²⁹⁰ Diese Entwicklungsprozesse können in sinnvoller Weise auch für die Entstehung sprachlicher Fähigkeiten nutzbar gemacht werden.²⁹¹

g) Entwicklungsmotor und Richtungsgeber

285 Flammer, 1993, S. 156

286 vgl. Moser Opitz, 2002

287 vgl. Tracy, 1991

288 Tracy, 1991, S. 433

289 Tracy, 1991, S. 434

290 vgl. Furth, 1981

291 vgl. Szagun, 1993, 1985

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

Die Entwicklung geht auf die kindlichen Pläne und deren Anwendungsmöglichkeiten in der Umwelt zurück. In diesem Sinne kann zwischen einem dialektischen Verhältnis der internen Strukturen und der Umwelt gesprochen werden. Flammer²⁹² hebt hervor, dass dieses Verhältnis als interaktionistisch bezeichnet werden kann.

h) Möglichkeiten der externen Beeinflussung | i) Erzieherische Relevanz j) Relevanz für Beratung und Therapie

Die enge Verbindung, die zwischen den sprachlichen, spielerischen und kognitiven Fähigkeiten der Kinder angenommen wird, eröffnet vielfältige Möglichkeiten der Unterstützung der Kinder in der Aneignung der Sprache. Eine Möglichkeit der externen Beeinflussung wird als gegeben angesehen. Die deutliche Hervorhebung des Kindes als eines aktiven Subjekts, das gezielt Lernanregungen in seiner Umwelt sucht und auf eine Passung mit bestehenden Strukturen auswählt, erteilt der Vorstellung von Förderung als einem instruierenden von außen geleiteten Prozess eine klare Absage. Die Anwendung der Konstrukte der Dezentrierung und der Dekontextualisierung auf verschiedene Aspekte der kindlichen Entwicklung schafft eine übergreifende Verbindung zwischen den einzelnen Entwicklungsaufgaben.

k) Bewährung

Kritik kann an der Theorie Piagets auf zwei Ebenen geübt werden. Zum einen sind einige Grundannahmen Piagets angegriffen worden, was bei der Bearbeitung der Evaluationskriterien aufgegriffen werden soll. Zum anderen richtet sich die Kritik an die abgeleiteten Schlussfolgerungen zur Frage, wie sprachliche Fähigkeiten in der kindlichen Entwicklung entstehen.

Allgemein lässt sich für Piagets Methodik feststellen, dass es sich nicht um standardisierte Prozeduren handelt. Die Aufgabenstellungen an die befragten Kinder sind nicht immer einheitlich, was einen Vergleich erschwert. Wember kritisiert:

„Mit seinen nichtstandardisierten Prozeduren, die letztlich dazu führen, dass man die Ergebnisse von zwei verschiedenen Kindern nicht miteinander vergleichen konnte, da sie unter unterschiedlichen Bedingungen gewonnen worden waren, erkaufte sich Piaget inhaltliche Validität auf Kosten der Reliabilität.“²⁹³

Besonders bei den Aufgabenstellungen werde kaum diskutiert, wie ihr ansteigender Schwierigkeitsgrad einzuschätzen sei, und obwohl Piaget häufig mit der Methode des klinischen Interviews arbeitet,²⁹⁴ setzt er sich mit der Verständlichkeit und Gestaltung der an die Kinder gerichteten Fragen wenig auseinander. Insbesondere wenn die Interviewpartner spontan auf die Antworten der Kinder reagieren müssen, ist nicht

292 vgl. Flammer, 1993

293 Wember, 1986, S. 65 nach Moser Opitz, 2002, S. 42

294 vgl. Ginsburg & Oper, 1993

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

zu klären, wie schwierig diese Erweiterungen für die Kinder sind und ob sie nicht eher irritierend auf die Kinder und ihre Überlegungen wirken.

„Häufig zitiertes Beispiel dazu sind die Klasseninklusionsversuche. Dort werden zum Erkennen der Beziehung zwischen Ober- und Unterklasse Fragen gestellt wie ‚Hat es mehr blaue Perlen oder mehr Perlen?‘. Donaldson (1982, 49ff.) hält fest, dass das Scheitern der Kinder bei dieser Aufgabe nicht unbedingt daran liegt, dass die Kinder die Unterklassen (rote und blaue Perlen) miteinander vergleichen, sondern dass es sich um ein ‚Versagen der Kommunikation‘ handelt und dass mit einer anderen Darbietungsform die Aufgabe erleichtert werden könnte.“²⁹⁵

Damit sind die Kinder in der Ausrichtung ihrer Aufgabenlösung stark abhängig von den Instruktionen der erwachsenen Interviewpartner.²⁹⁶

Bei einigen Thesen der Theorie Piagets wie z.B. der Objektpermanenz und der kreuzmodalen Wahrnehmung gibt es ebenfalls kritische Anmerkungen. So konnte in neueren Untersuchungen der Säuglingsforschung festgestellt werden, dass sowohl die Objektpermanenz als auch die kreuzmodale Wahrnehmung Fähigkeiten sind, die dem Säugling direkt nach der Geburt zur Verfügung stehen und nicht erst, wie von Piaget formuliert, nach längerer Erkenntnistätigkeit des Kindes aufgebaut werden.²⁹⁷ Auch scheinen die Kinder einige Entwicklungsschritte früher zu durchlaufen, als dies von Piaget angenommen wurde.

Dennoch kann trotz dieser Einschränkungen davon ausgegangen werden, dass sich die allgemeine Theorie des genetischen Strukturalismus in vielen Bereichen der Entwicklungspsychologie und Pädagogik bewährt hat.²⁹⁸ Für die Entstehung der Sprache können hier vor allem die Bereiche der Wortbedeutungsentwicklung und die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten genannt werden.²⁹⁹

2.2.2.2 Kulturhistorische Schule und die Entstehung der Sprache beim Kind

„Nicht die allmählich von außen in das Kind hineingetragene Sozialisierung, sondern die allmähliche Individualisierung, die auf der Grundlage seines sozialen Wesens entsteht, ist der Weg der kindlichen Entwicklung.“³⁰⁰

295 Moser Opitz, 2002, S. 43f.

296 vgl. Moser Opitz, 2002

297 vgl. Pauen, 2000; Dornes, 1993

298 vgl. Moser Opitz, 2002; Flammer, 1993; Miller, 1993

299 vgl. Braun, 1999; Klann-Delius, 1999

300 Wygotski, 1986, S. 317

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

Bei der kulturhistorischen Schule handelt es sich um einen entwicklungspsychologischen Ansatz, der auf der Grundlage der marxistischen Philosophie und Gesellschaftstheorie des historischen und dialektischen Materialismus entstanden ist.³⁰¹ Hauptvertreter sind Wygotski, Lurija und A.N. Leontjew.

In seinem Werk „Sprechen und Denken“ setzt sich Wygotski mit der Entstehung des Denkens und der Sprache bei Kindern auseinander.³⁰² Die beiden titelgebenden Aspekte der menschlichen Existenz sind nach seinen Annahmen eng miteinander verbunden. Im Lauf der kindlichen Entwicklung kommt es durch ihre dialektische Verflechtung zu einer logischeren Struktur der kindlichen Sprache und das Denken wird zunehmend stärker versprachlicht und damit abstrakter.³⁰³

Jeder dieser Aspekte, einschließlich der gesamten menschlichen Existenz, ist nur innerhalb der sozial vermittelten Tätigkeit möglich, wobei die Begriffe „Tätigkeit“ und „Widerspiegelung“ die Erkenntnismöglichkeiten des Subjektes beschreiben.

„Im Tier-Mensch-Übergangsfeld strebt die bisherige Entwicklung eine neue Qualität an [...]. Der Mensch wird vom werkzeuggebrauchenden, zum ‚tool-making-animal‘. Damit tritt im Ausdifferenzierungsprozess der materiellen Welt eine neue Qualität auf: Lebewesen existieren, die unter Anwendung von Naturgesetzen, die sich in den Werkzeugen, aber später auch in der Sprache auskristallisieren, sich vergegenständlichen.“³⁰⁴

Grundlage der Tätigkeit³⁰⁵ ist ihre Gegenständlichkeit, d.h. ihre materialisierte oder materialisierbare (vorwegnehmbare) Bedeutung. Ihre Funktion ist die Herstellung gesellschaftlicher Beziehungen im weitesten Sinne. Diese Kriterien für die Tätigkeit werden nur in Beziehungen realisiert, die kommunikativ und kooperativ strukturiert sind.³⁰⁶ Über die Tätigkeit und die Widerspiegelung vermittelt sich das Subjekt mit seiner sozialen und gegenständlichen Welt. Jede Erkenntnistätigkeit ist daher sozial vermittelte Tätigkeit.³⁰⁷

301 vgl. Jantzen, 1992

302 vgl. Wygotski, 1986

303 vgl. Wygotski, 1987, 1986

304 Jantzen, 1992, S. 19

305 Die Kategorie der Tätigkeit kann weiter aufgespalten werden: Handlungen stellen die nächste Unterkategorie dar. Sie sind dem höheren Motiv der Tätigkeit untergeordnet und dienen seiner systematischen Realisierung. Durchgeführt werden Handlungen auf der Basis von Operationen. Diese sind an die konkreten Gegebenheiten einer Handlung anzupassen und stellen generalisierbare und formalisierte Handlungen dar, die auch außerhalb des handlungsausführenden Subjekts dargestellt werden können (z.B. Kulturtechniken wie „Lesen“) (vgl. Kutscher, 1995; Leontjew, 1982, 1980).

306 vgl. Kutscher, 1995

307 vgl. Leontjew, 1982, 1980

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

„Danach ist Tätigkeit der Prozeß, in dem der gesellschaftliche Mensch der gegenständlichen Welt gegenübertritt, mit ihr in Wechselwirkung tritt. Dabei wirkt er auf sie ein und verändert sie, und gleichzeitig wirkt die gegenständliche Realität auf das menschliche Subjekt ein, indem sie als Psychisches widergespiegelt wird.“³⁰⁸

Die menschliche Existenz besteht aus der biologischen, der sozialen und der psychischen Ebene, keine lässt sich gänzlich auf eine andere reduzieren oder geht völlig in ihr auf.³⁰⁹ Dabei stellt die biologische Ebene die organismische Trägerebene der bisherigen Lebenstätigkeit des Subjektes dar. Die soziale Ebene beschreibt die gesellschaftliche und kulturelle Umgebung mit ihren zu gestaltenden und anzueignenden Möglichkeiten künftiger Lebenstätigkeiten. Die Vermittlungsebene zwischen beiden stellt das Psychische dar. Es dient der Regulation und Bewertung des Austausches zwischen biologischem Subjekt und seiner „objektiven gesellschaftlichen Wirklichkeit“. Es ist die Einheit der Vergegenständlichung (Tätigkeit) und Aneignung (Widerspiegelung).³¹⁰

Entwicklung wird in dieser Theorie als zunehmende Individualisierung im sozialen Miteinander beschrieben.³¹¹ Dabei kommt der Sprache als gesellschaftlich-psychisches Werkzeug eine besondere Bedeutung zu, da sie Träger der objektiven gesellschaftlichen Bedeutungen ist.³¹² Über die vom Erwachsenen in den sozialen Verkehr eingeführte Sprache gelingt es dem Kind, sich diese objektiven Bedeutungen als Begriffe anzueignen. Das Wort wird damit Mittel der Begriffsbildung.³¹³ Mittels der Methode der „doppelten Darbietung“ gelang es Wygotski, die verschiedenen Stadien der Begriffsbildung bei Kindern zu analysieren. Hier wird besonders deutlich, dass die Entwicklung des kindlichen Denkens und die Entstehung der Sprache eng miteinander verwoben sind: *„Bevor die Sprache des Kindes nicht ein gewisses Entwicklungsniveau erreicht hat, vermag auch sein Denken eine bestimmte Grenze nicht zu überschreiten.“³¹⁴*

Dabei geht Wygotski davon aus, dass man von Begriffen erst zu einem relativ späten Stadium der kindlichen Entwicklung sprechen kann. Auf vorhergehenden Ebenen würden die Kinder zwar schon Worte verwenden, diese aber zum Teil mit anderen Inhalten als der Erwachsene füllen:

„Wie die Versuche zeigen, enthalten alle höheren psychischen Funktionen das gemeinsame Merkmal, daß sie vermittelte Prozesse sind, d.h. daß sie in ihrer Struktur den

308 Leontjew, 1982, S. 12

309 vgl. Leontjew, 1982, 1980

310 vgl. Kutscher, 1995; Jantzen, 1992; Leontjew, 1982, 1980

311 vgl. Flammer, 1993

312 Wygotski, 1986; Lurija, 1982; Lurija & Judowitsch, 1973

313 vgl. Wygotski, 1986

314 Wygotski, 1987, S. 225

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

*Gebrauch der Zeichen als des Hauptmittels zur Lenkung und Beherrschung der psychischen Prozesse einschließen. Im Problem der Begriffsentwicklung ist ein solches Zeichen das Wort, das als Mittel der Bildung des Begriffes auftritt und später dessen Symbol ist.*³¹⁵

Die Aneignung der Sprache und auch anderer kognitiver Fähigkeiten findet immer im sozialen Austausch statt. Der Erwachsene bewegt sich mit seinen Anforderungen an das Kind in der „Zone der nächsten Entwicklung“ und unterstützt auf diese Weise im sozialen Austausch die Begriffsbildung und Sprachaneignung des Kindes. In der interpsychischen Tätigkeit wird die Wirklichkeitsanalyse des Kindes durch den Erwachsenen mittels der sprachlichen Kommunikation geführt. Dem Kind gelingt es so, durch das gemeinsam gebrauchte Wort jene Eigenschaften, die konstituierend für die objektiven gesellschaftlichen Bedeutungen sind, herauszukristallisieren und als intrapsychische begriffliche Relationen zu etablieren.³¹⁶ Dabei können verschiedene Sprach- und Gedächtnisniveaus unterschieden werden:

	Sensorische Ebene
Wygotski (1972)	Synkretisches Denken
Lurija (1982)	Affektive Organisation in Sinnfelder
	Denken in Alltagsbegriffen
Wygotski	Komplexdenken
Lurija	Ereigniskommunikation, syntagmatische Organisation
Klix (1984)	Zwischenbegriffliche Relationen
	Denken in wissenschaftlichen Begriffen
Wygotski	Begriffliches Denken
Lurija	Relationskommunikation, paradigmatische Sprache
Klix	Innerbegriffliche Realisation

Tabelle 3: Sprach- und Gedächtnisniveaus in der Auffassung tätigkeitspsychologisch orientierter Autoren³¹⁷

315 Wygotski, 1986, S. 111

316 vgl. Jantzen, 1992; Wygotski, 1986; Lurija, 1982; Lurija & Judowitsch, 1973

317 Jantzen, 1992, S. 213

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

Bei Wygotski³¹⁸ können darüber hinaus vier Ebenen im allgemeinen Gebrauch von Zeichen, der Begriffsentwicklung und damit zusammenhängend allgemein der Entstehung der Sprache bei Kindern beobachtet werden:

Allg. Zeichengebrauch	Allg. Sprachentwicklung	Begriffsentwicklung
Primitives, natürliches Stadium	Lallen, erste Worte (affektiv-volitionaler Charakter)	
Naive Psychologie	Worte als Eigenschaften der Dinge	Synkretismus, Eigennamen
Stadium äußerer Zeichen	Egozentrische Sprache	Komplexe, Familiennamen
Stadium des Hineinwachsens	Innere Sprache	Spontane und wissenschaftliche Begriffe

Tabelle 4: Ebenen der kommunikativen und sprachlichen Entwicklung nach Wygotski³¹⁹

Zu Beginn der Entstehung der Sprache bei Kindern geht Wygotski³²⁰ wie auch Lurija und Judowitsch³²¹ davon aus, dass die ersten Worte eine überwiegend affektive Bedeutung in der Interaktion zwischen Kind und Bezugspersonen entwickeln. Sie dienen der unmittelbaren Bedürfnisregulation: *„Was das Kind in seiner Sprache zum Ausdruck bringt, entspricht nicht unseren Aussagen, sondern eher unseren Ausrufen, mit denen wir eine affektive Wertung von uns geben, die eine affektive Beziehung widerspiegelt, eine emotionale Reaktion, eine volitive Tendenz darstellen.“*³²² Die affektive Kommunikation des Kindes stellt eine Übergangsform zwischen der nonverbalen und der verbalen Sprache dar und ist die wichtigste Errungenschaft in dieser frühen Phase (zwischen dem 1. und 2. Lebensjahr) der kindlichen Entwicklung. Hier wird bereits deutlich, dass der Dialog nach Wygotski die natürlichste und ursprünglichste Form der Sprache ist.³²³ Der Dialog wird erst im Laufe der Entwicklung des Kindes durch andere Formen des Sprachgebrauchs erweitert.

Wygotski unterscheidet in seinen Arbeiten zwischen Begriff, individuellem Sinn und objektiver Bedeutung. Der Begriff beinhaltet das gesamte Wissen, das sich ein Kind bzw. ein Erwachsener über einen Sachverhalt angeeignet hat. Dieses Wissen wird nicht zuletzt über den Dialog erworben. Der individuelle Sinn umfasst alle möglichen psychischen und emotionalen Reaktionen, die ein Wort bei einem Individuum erzeugen kann. Der Sinn ist dynamisch und wenig begrenzt. Er kann sich im Laufe der Entwicklung stark verändern. Die objektive gesellschaftliche Bedeutung hingegen stellt den stabilsten Teil dieser Konstellation dar. Sie bleibt sowohl individuell gesehen als

318 vgl. Wygotski, 1986, 1987

319 vgl. Wygotski, 1986

320 vgl. Wygotski, 1986

321 vgl. Lurija & Judowitsch, 1973

322 Wygotski, 1987, S. 190

323 vgl. Wygotski, 1986

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

auch historisch betrachtet relativ starr und unveränderlich, wenn sie einmal angeeignet ist.³²⁴

Diese frühe Phase wird abgelöst, wenn die Kinder erkannt haben, dass die Dinge in ihrer Umwelt mit immer gleichen Bezeichnungen benannt werden: „*Die Entwicklung der Sprache als Kommunikationsmittel, als Mittel, die Sprache der anderen Menschen zu verstehen, ist die Hauptlinie in der Entwicklung des Kindes in diesem Alter.*“³²⁵ Bezeichnung und Bezeichnetes sind in dieser Phase der Entwicklung so eng miteinander verbunden wie eine Person mit ihrem Eigennamen. Die Bezeichnung gehört zu dem Gegenstand wie jede andere Eigenschaft auch und ist unlösbar mit ihm verbunden. Auf der Seite der Begriffe vollzieht sich ebenfalls ein Wandel. Sie sind synkretisch organisiert, d.h. durch Kategorien der direkten Wahrnehmung bestimmt. Das Kind ordnet zusammen, was es zusammen wahrnimmt. Da die synkretische Organisation der erkannten Wissensinhalte noch instabil ist, sind auch die objektiven gesellschaftlichen Bedeutungen vom Kind noch nicht vollständig übernommen. Der Wortgebrauch und der damit verbundene individuelle Sinn von Kind und Erwachsenem überschneidet sich nur wenig.

Die nächste Phase der Begriffsentwicklung wird als Denken in Komplexen bezeichnet und stellt eine neue Stufe der Fähigkeit zur Verallgemeinerung dar:

*„Das Kind überwindet jetzt bereits in gewissem Maße seinen Egozentrismus. Es hört auf, die Beziehung der eigenen Eindrücke für den Zusammenhang der Dinge zu halten, es macht den entscheidenden Schritt von der Abkehr vom Synkretismus zur Aneignung des objektiven Denkens.“*³²⁶

Die Verallgemeinerung folgt auf dieser Ebene des Denkens konkreten und faktischen Beziehungen, sie beruht noch nicht auf logischem und abstraktem Denken, wie es den Begriffen zugrunde liegt. Wygotski³²⁷ unterscheidet fünf verschiedene Formen von Komplexen, die er durch Versuche mit den Wygotski-Blöcken und der Methode der doppelten Darbietung³²⁸ nachgewiesen hat:

- a). Assoziativer Komplex: Er beruht auf einem Prototyp, der den Kern des Komplexes bildet und um den sich weitere Mitglieder des Komplexes aufgrund

324 Wygotski, 1987, S. 215

325 Wygotski, 1987, S. 215

326 Wygotski, 1986, S. 123

327 vgl. Wygotski, 1986

328 Bei den Wygotski-Blöcken handelt es sich um Bausteine in zwei Größen (klein – groß) und Dicken (flach – hoch). Diese sind unterschiedlich eingefärbt. Darüber hinaus gibt es sie in unterschiedlichen Formen (Kreise, Quadrate, Trapeze etc.). Die Versuchsperson soll diese ordnen. Unterstützt wird sie durch die Benennungen, die der Versuchsleiter im Laufe des Experimentes einführt (z.B. Cev – für alle kleinen dünnen Bausteine, Mur – für alle kleinen dicken Bausteine usw.). Beobachtet wird, nach welchen Strategien nach jeder neuen Benennung umgeordnet wird (vgl. Wygotski, 1986).

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

von unterschiedlichen Merkmalen, die sie mit dem Kern gemeinsam haben, anordnen.

- b). Die Sammlung: Die hier unter einem Wort zusammengefassten Vertreter z.B. einer Gruppe von Gegenständen ergänzen sich gegenseitig in ihren Merkmalen.
- c). Der Kettenkomplex: Der jeweils vorher zugeordnete Gegenstand bestimmt das Merkmal, nach dem der folgende zugeordnet wird.
- d). Der diffuse Komplex: Hier scheint es sich um eine „Restkategorie“ zu handeln. Wygotski³²⁹ beschreibt ihn als im Prinzip grenzenlos und nach unbestimmten Merkmalen zusammengesetzt.
- e). Der Pseudobegriff: Er stellt den Übergang zum begrifflichen, erwachsenen Denken dar. Er erscheint nach außen, den echten Begriffen sehr ähnlich, kommt jedoch noch auf der Basis konkret-bildlichen Denkens zustande, nicht auf der Basis logisch-abstrakten Denkens, wie es echten Begriffen zugrunde liegt.

Den Abschluss der Begriffsentwicklung stellen die spontanen und wissenschaftlichen Begriffe dar. Die spontanen Begriffe können auch als Alltagsbegriffe bezeichnet werden. Sie sind den komplexen ähnlicher als den wissenschaftlichen Begriffe, die auf der Basis logisch-abstrakter Verallgemeinerung entstehen.

Als zweite Entwicklungslinie parallel zur Begriffsentwicklung und damit der allmählichen Aneignung der objektiven gesellschaftlichen Bedeutungen kann die Entstehung der Sprache als Werkzeug des Denkens beschrieben werden. Wygotski³³⁰ greift hier den Begriff der egozentrischen Sprache von Piaget auf. Die egozentrische Sprache gewinnt in diesem Ansatz allerdings eine eigene neue Bedeutung, da sie den Übergang von der äußeren, sozialen Sprache zur inneren Sprache als Werkzeug des Denkens darstellt. Die egozentrische Sprache *„ist nicht eine Begleitmusik, sondern eine selbständige Melodie, eine selbständige Funktion mit dem Zweck der geistigen Orientierung, der Bewußtmachung, der Überwindung von Schwierigkeiten und Hindernissen, die als eine Sprache für den Sprechenden selbst dem Denken des Kindes dient.“*³³¹

Wygotski nimmt zwischen geschriebener Sprache, gesprochener Sprache, egozentrischer Sprache und schließlich innerer Sprache eine zunehmende Individualisierung und Verkürzung an. Während die geschriebene Sprache eine maximal entwickelte und besonders stark syntaktisch gegliederte, aber monologische ist, da der Gesprächspartner nicht anwesend ist, kann die gesprochene Sprache zunehmend mehr auf syntaktische

329 Vgl. Wygotski, 1986

330 vgl. Wygotski, 1987, 1986

331 Wygotski, 1986, S. 317

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

Strukturierung und Expliziertheit verzichten. Je bekannter der Gesprächspartner dem Sprecher ist, desto mehr kann in Andeutungen gesprochen werden, weil ein unmittelbarer Dialog stattfindet. Sowohl bei der egozentrischen als auch der inneren Sprache sind Sprecher und Hörer in einer Person vereint, sodass bei der inneren Sprache ein stark prädikativer Charakter zu beobachten ist. Egozentrische und innere Sprache dienen vor allem als Werkzeug der Problemlösung. Im Laufe der kindlichen Entwicklung wird die egozentrische Sprache, die als äußere Form der sprachlichen Problemlösung beim Vorschulkind noch zu beobachten ist, immer stärker verkürzt und verinnerlicht, bis sie als interner Monolog, der eine Problemlösung begleitet, nur noch introspektiv zu beobachten ist.³³² Während die äußere Sprache zunehmend komplexer wird, was durch die Aneignung der Schriftsprache als expliziteste Form der Sprache noch verstärkt wird, wird die innere Sprache als Mittel des Denkens zunehmend mehr verkürzt, bis sie nur noch den Gedanken eines Wortes darstellt und eine eigene Syntax aufweist, die um das Prädikat strukturiert ist und alle überflüssigen Aspekte vernachlässigt.³³³

Zusammenfassend kann unter Berücksichtigung der kulturhistorischen Perspektive festgestellt werden, dass die Entstehung der Sprache bei Kindern sich über verschiedene Bereiche hinweg vollzieht. Zum einen wird die Sprache als Werkzeug der Problemlösung immer individueller und persönlicher. Sie geht allmählich von ihrer interpersonellen Funktion zu einer intrapsychischen Funktion über. Zum anderen werden die kindlichen Begriffe über den gemeinsamen Sprachgebrauch von Bezugspersonen und Kind immer sozialisierter und abstrakter. Diese kognitive Entwicklung ermöglicht es dem Kind schließlich, sich die objektiven gesellschaftlichen Bedeutungen, die auch Träger historischer Erfahrungen einer Gesellschaft sind, anzueignen. Bei dieser Entwicklung spielt der Erwachsene und später der abstrakte, gesellschaftliche Andere, z.B. bei historischem schriftsprachlich übermitteltem Wissen, eine herausragende Rolle. Ausschließlich im kooperativen und kommunikativen Dialog kann eine Aneignung der gesellschaftlichen Werkzeuge (dinglich oder symbolisch) erfolgen. Jede höhere Tätigkeit muss damit als arbeitsteilig und durch Zeichen vermittelt betrachtet werden. Abschließend Wygotski:

„Die Kindersprache ist keine persönliche Tätigkeit des Kindes, und sie von den Idealformen (Erwachsensprache) zu lösen ist ein schwerer Fehler. Nur wenn man die individuelle Sprache als Teil des Dialogs, der Zusammenarbeit, der Kommunikation betrachtet, erhält man den Schlüssel zum Verständnis ihrer Veränderungen. Nicht eine einzige Frage (zur Grammatik, zu den Zweiwortsätzen u.ä.m.) kann geklärt werden, ohne diesen Aspekt zu berücksichtigen.“³³⁴

332 vgl. Wygotski, 1987, 1986

333 vgl. Wygotski, 1986

334 Wygotski, 1987, S. 225

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

2.2.2.2.1 Zusammenfassende Bewertung der Kulturhistorischen Schule

In diesem Abschnitt erfolgt eine kritische Bewertung der nativistischen Theorie auf der Basis der unter 2.1. erläuterten Kriterien. Im Anschluss an das letzte Bewertungskriterium erfolgt eine ausführliche Darstellung von kritischen Gegenuntersuchungen.

Bezogen auf die ausgewählten Evaluationskriterien können für die kulturhistorische Schule folgende Annahmen gemacht werden:

a) Menschenbild

Das dialektische Menschenbild zeichnet sich durch große Dynamik zwischen der biologischen, sozialen und psychischen Ebene aus. Der Mensch ist in beständiger Entwicklung und in stetigem Wandel begriffen, der durch den sozialen Verkehr, die interpsychische Kommunikation und Kooperation ausgelöst wird. In diesem Sinne ist der Mensch nur in seiner historischen Gewordenheit zu betrachten.

b) Beschreibungsumfang

Die kulturhistorische Entwicklungstheorie ist nicht auf bestimmte Bereiche der Erforschung menschlicher Existenz beschränkt. Anknüpfend an die Arbeiten von Wygotski sind Weiterentwicklungen zu einer Vielzahl von Themen entstanden. Lurija³³⁵ erweiterte den Ansatz um neuropsychologische Thematiken. Seine besonders feinfühlig und gleichzeitig außerordentlich exakten Fallbeschreibungen sind unübertroffen:

„Lurija wußte in der Tat, wo die klinische Realität, der nicht reduzierbare Reichtum und die unaufhebbare Vielschichtigkeit als Wesensmerkmal des Klinischen zu suchen war. Er leugnet das Qualitative, das Geschichtliche und das Biographische in der Wissenschaft nicht – zumal wenn es um die Erforschung des lebendigen Menschen ging.“
³³⁶

Den von ihm entworfenen Stil hat Lurija auch als romantische Wissenschaft bezeichnet.³³⁷ Jantzen³³⁸ greift die kulturhistorische Schule für die Analyse von Schädigung, Beeinträchtigung und Behinderung auf und entwickelt eine umfassende pädagogische Konzeption.

335 vgl. Lurija, 1982

336 Sacks, 1993, S. 11

337 vgl. Lurija, 1993

338 vgl. Jantzen, 1993

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

c) Erfasste Lebenspanne

Die erfasste Lebensspanne kann schon von den Grundannahmen der kulturhistorischen Schule nicht begrenzt werden.³³⁹ Sie umfasst den gesamten Lebenszyklus eines Individuums.³⁴⁰

d) Entwicklungsrichtung

Grundsätzlich wird von einer Höherentwicklung ausgegangen, wobei eher allgemeine Phasen formuliert werden als eine feste Stufenfolge.³⁴¹ Diese Tendenz zur Höherentwicklung ist auf begrenzte Systeme beschränkt und gilt nicht für das gesamte Universum.³⁴² „*Multistabile Systeme schließlic sind in der Lage, immer neue Anpassungsleistungen zu vollbringen, ohne daß im Prozeß der Erwerbung neuer Eigenschaften frühere bereits erworbene Eigenschaften verloren geben.*“³⁴³

e) Art der Veränderungen

Die Entwicklung wird in erster Linie qualitativ betrachtet.³⁴⁴ Dennoch spielen viele kleine quantitative Veränderungen gleichfalls eine wichtige Rolle. Grundlage der entwicklungstheoretischen Überlegungen sind die Annahmen des historischen Materialismus mit den folgenden Mechanismen: Umschlagen von Quantität in Qualität, die Negation der Negation und die Annahme von dialektischen Sprüngen.³⁴⁵

*„Der dialektisch-materialistische Entwicklungsbegriff schließt notwendige Sprünge, die Unterbrechung der Allmählichkeit, das Umschlagen von Quantität in Qualität, das Entstehen von Neuem und das Vergehen des Alten in der Selbstbewegung der Materie in sich ein und erklärt dies konsequent materialistisch, d.h. aus der Materie selbst.“*³⁴⁶

f) Entwicklungsprozesse

Die Beschreibung der Entwicklungsprozesse ist weitgehend abstrakt geblieben³⁴⁷, dennoch wird in neueren Veröffentlichungen zunehmend mehr der Systemcharakter des menschlichen Organismus betont:³⁴⁸

„Einen wichtigen Beitrag zur Erklärung des Entwicklungsmechanismus der Organismen leistet die kybernetische Systemtheorie. Vom spezifischen kybernetischen Aspekt

339 Flammer, 1993

340 Jantzen, 1992; Leontjew, 1982, 1980

341 vgl. Flammer, 1993

342 vgl. Klaus & Buhr, 1975

343 Klaus & Buhr, 1975, S. 338

344 vgl. Flammer, 1993

345 vgl. Fetscher, 1987

346 Klaus & Buhr, 1975, S. 336

347 vgl. Flammer, 1993

348 vgl. Jantzen, 1992

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

erscheint Höherentwicklung als verbesserte Adaptation eines organismischen selbstregulierenden Systems an seine Umgebung, als fortschreitende Unabhängigkeit des inneren Milieus eines Systems von den äußeren Störungen, als Optimierung der Verhaltensweisen solcher Systeme.“³⁴⁹

Miller³⁵⁰ sieht hier die Möglichkeit einer engen Verbindung des hier genannten Systemgedankens mit der „ökologischen Psychologie“ nach Bronfenbrenner.³⁵¹

g) Entwicklungsmotoren und Richtungsgeber

Die in der menschlichen Entwicklung auftretenden Widersprüche stellen die maßgeblichen Entwicklungsmotoren in der kulturhistorischen Schule dar. Jede Phase der Entwicklung stellt die Lösung eines Widerspruchs dar und birgt gleichzeitig das Auftreten neuer Widersprüche in sich.³⁵²

h) Möglichkeiten externer Beeinflussung | i) Erzieherische Relevanz

j) Relevanz für Beratung und Therapie

Die Möglichkeiten äußerer Beeinflussung von Entwicklung sind durch die enge Vermittlung von biologischer, sozialer und psychischer Ebene bereits theorieimmanent.³⁵³ Mit der Formulierung der „Zone der nächsten Entwicklung“ hat Wygotski³⁵⁴ diesen Aspekt besonders hervorgehoben:

„Interaktion mit anderen Menschen hilft Kindern in ihrer Entwicklung, indem sie ihre Beteiligung in relevanten Aktivitäten lenkt, so daß die Kinder ihr Verständnis an neue Situationen anpassen, ihre Versuche der Problemlösung strukturieren und Verantwortung für die Art der Problemlösung übernehmen können [...]. Routinesituationen [...] steuern die zunehmend geschicktere und angemessenere Beteiligung der Kinder in der alltäglichen Aktivität, die in ihrer Kultur hoch bewertet werden.“³⁵⁵

Wygotski hat die Bedeutung der Zone der nächsten Entwicklung besonders für das schulische Lernen herausgestellt.³⁵⁶ Die Relevanz der kulturhistorischen Schule für Diagnostik, Beratung und Therapie wurde vor allem in den Veröffentlichungen von Jantzen³⁵⁷ hervorgehoben. Interessant ist hier vor allem das Konzept der Diagnostik als Rehistorisierung der individuellen Lebensgeschichte eines Menschen.³⁵⁸

349 Klaus & Buhr, 1975, S. 338

350 vgl. Miller, 1993

351 vgl. Bronfenbrenner, 1989 nach Miller, 1993

352 vgl. Kutscher, 1995

353 vgl. Kutscher, 1995

354 vgl. Wygotski, 1987, 1986

355 Rogoff, 1990, S. 196 nach Miller, 1993, S. 350

356 vgl. Wygotski, 1987

357 vgl. Jantzen, 1992

358 vgl. Jantzen, 1996; Kutscher, 1996

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

k) Bewährung

Als besonders kritisch ist die in der kulturhistorischen Schule vertretene Erkenntnistheorie zu bewerten. Die Bezugnahme auf das Konzept der Widerspiegelung beinhaltet zwar die Annahme, dass es sich immer um eine individuelle Erkenntnis des jeweiligen Subjekts handelt, beruht aber weiterhin auf der Annahme einer Abbildtheorie, in der Wahrnehmung als Abbild (ideelles Sein) der objektiven Umwelt (materielles Sein) gefasst wird, so wie sie ursprünglich von Lenin formuliert wurde.³⁵⁹ Damit wird weiterhin an einer linear-kausalen Beschreibung der Wahrnehmung festgehalten, die allerdings auf der biologischen Ebene durch das Prinzip der Systemogenese, ein konstruktivistisches und kreatives Prinzip der Selbstorganisation, ersetzt wurde.³⁶⁰ Zu weiterer Kritik gibt die inhaltliche Indifferenz des Begriffes der Zone der nächsten Entwicklung in der kulturhistorischen Schule Anlass: Es wird zwar ein Konstrukt für die qualitative Beobachtung der Tätigkeit des Kindes geliefert, doch eine Operationalisierung für quantitative wissenschaftliche Studien und Experimente erscheint schwierig.³⁶¹ „Zwar impliziert die Metapher einer räumlichen Zone die Möglichkeit einer metrischen Bestimmung dieser Distanz, aber gegenwärtig ist noch kein solches Maß gefunden.“³⁶²

Darüber hinaus schlägt hier die an Piaget geübte Kritik der Vernachlässigung des sozialen Kontextes in ihr Gegenteil: „Anstelle von allzu vielen Untersuchungen zur ‚kontextfreien‘ Entwicklung haben wir nun ein Übermaß an Untersuchungen zum ‚Kontext ohne Entwicklung‘.“³⁶³ Die kognitiven Voraussetzungen, die Kinder mitbringen, wenn die Zone der nächsten Entwicklung untersucht wird, werden darüber hinaus nur selten einer genauen Analyse unterzogen. Sie ist jedoch außerordentlich bedeutsam, wenn thematisiert werden soll, welche helfenden und stützenden Verhaltensweisen und sprachliche Anregungen von Erwachsenen oder älteren Kindern gegeben werden sollten, um die Entwicklung des jeweiligen Kindes zu unterstützen. Damit bleibt die formulierte kindliche Entwicklung eher vage.³⁶⁴ Als weiteren Kritikpunkt führt Miller³⁶⁵ an, dass die kulturhistorische Schule nicht wie z.B. Piaget für einen umfangreichen Satz (z.B. Aufgaben zur Erhaltung) von Aufgabenstellungen gesorgt hat, die besonders interessante Aspekte der kindlichen Entwicklung deutlich machen. Dieser Kritik muss meiner Meinung nach entgegengehalten werden, dass die von Wygotski eingeführte Methode der „doppelten Darbietung“, wie sie in den Wygotski-Blöcken materialisiert ist, interessante Einsatzmöglichkeiten bietet. Problematischer erweist sich für den Bereich der Entstehung der Sprache bei Kindern eher die allgemeine Betrachtung dieses Vorgangs. In der entsprechenden Literatur sind vorwiegend die Aneignung der objektiven gesellschaftlichen Bedeutungen und die Verinnerlichung sprachlicher

359 vgl. Jantzen, 1992

360 vgl. Jantzen, 1992

361 vgl. Miller, 1993

362 Miller, 1993, S. 376

363 vgl. Bronfenbrenner, 1986, S. 288 nach Miller, 1993, S. 378

364 vgl. Miller, 1993

365 vgl. Miller, 1993

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

Fähigkeiten zum Zweck der Problemlösung (äußere/egozentrische/innere Sprache) thematisiert. Eine Übertragung der theoretischen Annahmen auf die Erforschung der Sprache als linguistisches System kann nur in Ansätzen in den Arbeiten von A.A. Leontijew³⁶⁶ gefunden werden.

2.2.3 Interaktionistische Theorien zum Spracherwerb

„Anders als nativistische und kognitivistische Erklärungsmodelle lassen sich interaktionistische nicht als relativ geschlossene Konzepte bestimmen. Dies ist z.T. darin begründet, daß hier Beiträge verschiedener Wissenschaften konvergieren, nämlich der Verhaltensbiologie, Entwicklungspsychologie, Systemtheorie, Kinderheilkunde und Psycholinguistik [...].“³⁶⁷

Im Rahmen dieser Arbeit sollen zwei Ansätze aus der interaktionistischen Tradition diskutiert werden: Bruners Theorien,³⁶⁸ da er einer der bekanntesten Autoren dieses Spektrums ist und durch seine genaue Beschreibung des Formates einen wichtigen Beitrag zur Erforschung der Entstehung der Sprache bei Kindern geleistet hat. Und Tomasellos³⁶⁹ neuere Ansätze zum sozialen und kulturellen Lernen, da er sich mit der Entstehung morpho-syntaktischer Fähigkeiten bei Kindern beschäftigt, einem Bereich der Sprache, der von interaktionistischen Theorien eher vernachlässigt wird.³⁷⁰

2.2.3.1 Language acquisition support system (LASS) und Formate

Die wohl bekanntesten Forschungen unter diesem Paradigma können Bruner zugeschrieben werden. Bei der Ausformulierung seiner Theorie greift er einige Erklärungszusammenhänge aus den kognitiven Theorien auf. Sein Konzept von der engen Verbindung zwischen Spracherwerb und Enkulturation geht z.B. auf die Thesen Wygotskis zurück.³⁷¹ Hauptthese seiner Spracherwerbstheorie ist die Annahme, dass der Spracherwerb sich durch eine enge Verflechtung der kindlichen Fähigkeiten und der durch die Bezugspersonen aufgebauten Unterstützungssysteme ergibt. Die Beziehung zwischen Kind und Erwachsenem kann als bidirektional bzw. als dialektisch beschrieben werden. Es wird bereits deutlich, dass das Kind in dieser Vorstellung dem Spracherwerb nicht einfach passiv ausgeliefert ist, sondern dass es aktiv sprachliche Regeln konstruiert. Für die (Re-)Konstruktion des sprachlichen Systems bringt das Kind eine kognitive Grundausstattung mit. Hierzu gehören die Fähigkeit zur Abstraktheit

366 vgl. Leontjew, A.A., 1982, 1975, 1974, 1971

367 Klann-Delius, 1999, S. 136

368 vgl. Bruner, 1987

369 vgl. Tomasello, 2002, 2000, 1998, 1996, 1995

370 vgl. Braun, 1999

371 vgl. Bruner, 1987

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

der Regelbildung, die Systematik, das Herstellen von Mittel-Zweck-Beziehungen und die Transaktionalität.³⁷² Abstraktheit der Regelbildung und Systematik beziehen sich auf die Annahme, dass das Kind nicht erst im Zusammenhang mit Sprache auf ein komplexes System trifft, das es sich aneignen muss. Gleichfalls Erfahrungen auf der motorischen und sensorischen Ebene der Erkenntnis werden durch das Kind systematisiert und regularisiert. Beispiele für diese systematische Exploration seiner Umwelt liefert Piaget bereits für die sensomotorische Phase, was durch die neuere Säuglingsforschung bestätigt werden konnte.³⁷³ Ebenso können bei Piaget vielfältige Beispiele für das Herstellen von Mittel-Zweck-Beziehungen und zielgerichtetes Handeln durch das Kind gefunden werden.³⁷⁴ Mit dem Begriff der „Transaktionalität“ wird darauf verwiesen, dass bereits ab der Geburt der Großteil der kindlichen Aktivität auf soziale Austauschprozesse gerichtet ist. Das Kind ist von Anfang an ein soziales Wesen.³⁷⁵

Durch diese Fähigkeiten kann bereits das gerade geborene Kind sprachrelevante Fähigkeiten aufbauen, sodass in dieser Theorie davon ausgegangen wird, dass der Spracherwerb nicht erst mit dem ersten selbstständigen Wort des Kindes beginnt, sondern bereits weit früher in der Entwicklung.³⁷⁶ Die vorsprachliche Interaktion mit den Hauptbezugspersonen ist hierfür zentral. Die Hauptbezugspersonen gehen nach Auffassung von Bruner³⁷⁷ davon aus, dass bereits das frühe Verhalten ihres Säuglings intentional und damit kommunikativ ist. Sie interpretieren seine Verhaltens- und Lautäußerungen als kommunikative Absichten und reagieren in kohärenter und konsistenter Weise darauf. Durch dieses Verhalten wird das Kind in die Kommunikation hineingezogen, es kann sich als intentional erleben. Bruner spricht in diesem Zusammenhang von einem „Language Acquisition Support System“ (LASS). Der zentrale Aspekt des LASS sind die Formate:

„Ein Format ist ein standardisiertes Interaktionsmuster zwischen einem Erwachsenen und einem Kleinkind, welches als ursprünglicher Mikrokosmos feste Rollen enthält, die mit der Zeit vertauschbar werden. [...] Sie weisen eine skriptartige Qualität auf, indem sie nicht nur die Handlungen umfassen, sondern auch die Kommunikation, die jene Handlungen ausmacht, steuert und ergänzt einen Ort zuweisen.“³⁷⁸ Und weiter heißt es: „Ein Format ist eine routinemäßig wiederholte Interaktion, in welcher ein Erwachsener und ein Kind miteinander gewisse Dinge tun. Da solche Formate vor der

372 vgl. Bruner, 1987

373 vgl. Klann-Delius, 1999; Dornes, 1993

374 vgl. Ginsburg & Opper, 1993; Furth, 1981

375 vgl. Bruner, 1987

376 vgl. Bruner, 1987

377 vgl. Bruner, 1987

378 Bruner, 1987, S. 103

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

lexiko-grammatischen Sprache auftauchen, stellen sie entscheidende Vehikel für den Übergang von bloßer Kommunikation zur Sprache dar.“³⁷⁹

Formate zeichnen sich, wie auch Sprache, durch eine Oberflächen- und eine Tiefenstruktur aus. Die Tiefenstruktur wird über die Dauer der Entstehung, Festigung und Beibehaltung eines Formates konstant gehalten (z.B. Eröffnung einer Spielsequenz, der Aufbau des Spiels und der Abschluss der Spielsequenz). Die Oberflächenstruktur des Spiels wird verändert, solange das Format beibehalten wird. Die sprachliche Begleitung wird im Bereich der gemäßigten Neuheit variiert, genauso wie die Rollenverteilung zwischen Kind und Erwachsenen und eventuell daran beteiligte Gegenstände. Dadurch, dass Neuheiten nur begrenzt eingeführt werden, den sprachlichen, emotionalen und kognitiven Fähigkeiten des Kindes entsprechend, kommt es zu keinen Überforderungen, aber auch nicht zu Desinteresse auf Seiten des Kindes. Das Sprachverstehen des Kindes wird durch die sie begleitenden Routinen unterstützt und die Übernahme ganzer Aussageeinheiten wird möglich, ohne dass sie ihre kommunikative Wirkung verlieren.

Bruner³⁸⁰ hat in seinem Buch „Wie das Kind sprechen lernt“ die Entstehung des Bittens und des Bedeutens oder auch Benennens ausführlich dargestellt. Grundvoraussetzung für beide Formen von Kommunikation ist die Annahme der Erwachsenen, dass ihr Kind von Beginn an intentional handelt. Über diese durch den Erwachsenen „unterstellte“ Intention wird es durch vielfältige Wiederholungen darin bestärkt, dass es über sein Verhalten³⁸¹ Einfluss auf seine Umwelt nehmen und sie seinen Bedürfnissen und Wünschen entsprechend verändern kann. Das Kind erfährt sich als kompetenter Kommunikationspartner. Und da die Bezugspersonen die Anforderungen im Laufe der Entstehung der Fähigkeit des Bedeutens und Bittens, gestützt durch den ritualisierten Handlungsrahmen, erhöhen, wird das Kind zunehmend mehr dazu befähigt, seine Intentionen kulturell adäquat auszudrücken.

Bruner³⁸² beschreibt mit dem LASS eine kulturspezifische Lehr- und Lernsituation, zu der Fütter- und Pflegerituale genauso wie das Ansehen von Bilderbüchern zählen. Über diese äußere Situationsgestaltung hinaus greift er auch Forschungen zur „intuitiven elterlichen Didaktik“ auf. Hier wird davon ausgegangen, dass die Eltern sich intuitiv sprachlich und kognitiv in der Zone der nächsten Entwicklung ihrer Kinder aufhalten. Besonders sprachlich passen sich die Erwachsenen intuitiv den Fähigkeiten der Kinder an.

379 Bruner, 1987, S. 114

380 vgl. Bruner, 1987

381 Geste oder Lautäußerung

382 vgl. Bruner, 1987

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

Dieses sprachliche Register wird als „motherese“ bezeichnet. Es zeichnet sich durch fünf besonders relevante Aspekte aus:³⁸³

- 1). Die Bezugsperson spricht mit besonders hoher Stimme. Hierdurch liegt sie genau im bevorzugten Wahrnehmungsbereich des Säuglings.
- 2). Die Satzmelodie wird besonders stark moduliert. Auch hierdurch kommt die Bezugsperson den besonderen Wahrnehmungsvorlieben des Säuglings entgegen.
- 3). Durch Akzentsetzung werden besonders bedeutsame Aspekte der Aussage hervorgehoben, sodass sich auch die rhythmische Struktur für den Säugling bzw. das Kleinkind besonders prägnant hervorhebt.
- 4). Durch besonders kontrastreiche Konsonant-Vokal-Verbindungen versucht die Bezugsperson die Aufmerksamkeit des Säuglings auf Sprache zu lenken.
- 5). Die Bezugsperson richtet ihre Sprache direkt an den Säugling bzw. das Kleinkind. Sie stellt Blickkontakt her, um dessen Aufmerksamkeit zu binden, und bewegt sich mit der Kommunikation in Situationen von begrenzter Neuheit; also genau im Bereich der hier bereits thematisierten Formate.

Die genannten Aspekte wurden in kulturvergleichenden Studien bestätigt.³⁸⁴

Grimm³⁸⁵ verwendet die Begriffe „baby talk“, „scaffolding“ und „motherese“ für unterschiedliche Entwicklungsphasen der Eltern-Kind-Kommunikation. Der „baby talk“ bezieht sich bei ihr auf die elterlichen Strategien in den frühesten Kommunikationssituationen. Er zeichnet sich durch eine überzogene Intonationsstruktur, einen hohen Tonfall, lange Pausen an Phrasenstrukturgrenzen, die Verwendung einfacher Satzstrukturen sowie einen kindgerechten Wortschatz aus. Das „scaffolding“ beginnt überwiegend im zweiten Lebensjahr. In Routinen bzw. Formaten schaffen die Bezugspersonen einen Rahmen für die Herstellung eines gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus. In so gestalteten Situationen werden nun von den Bezugspersonen neue Worte eingeführt. Die dritte Phase wird von Grimm schließlich mit dem Begriff des „motherese“ überschrieben. Diese zeichnet sich im Besonderen durch modellierende Sprachlernstrategien und Fragen zur Sprachanregung aus. Die Bezugspersonen präsentieren eine Modellsprache für das Kind.³⁸⁶ Durch diese sprachliche und situative Gestaltung gelingt es den Bezugspersonen und dem Kind, einen allmählichen Übergang von der non- und paraverbalen Kommunikation zur sprachlichen Kommunikation zu gestalten.³⁸⁷

383 vgl. u.a. Grimm, 1999

384 vgl. Iverson, Capirci, Longobardi & Caselli, 1999

385 vgl. Grimm, 1999

386 vgl. Grimm, 1999

387 vgl. Bruner, 1987

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

2.2.3.2 Soziales Lernen und die Entstehung der Sprache

Tomasellos Konzeption zur Entstehung der Sprache bei Kindern kann als eine neuere Konzeption im interaktionistischen Spektrum betrachtet werden. Er ordnet seine Hypothesen zur Entstehung der Sprache in eine umfängliche allgemeine Entwicklungstheorie ein. Dabei greift er kindliche Fähigkeiten wie die Triangulierung³⁸⁸ und die „Theory of Mind“ (ToM)³⁸⁹ auf. Wie bei den meisten interaktionistischen Ansätzen geht auch er davon aus, dass die Entstehung der Sprache ihre Wurzeln bereits in der vorgeburtlichen Entwicklung des Kindes hat und vor allem durch die emotional gestaltete Interaktion der Hauptbezugspersonen mit dem Kind unterstützt wird. In diesem Zusammenhang spricht er von einer speziesspezifischen Form der Lehr- und Lernsituationen, die für die besonderen Fähigkeiten des Menschen verantwortlich ist und uns von unseren nächsten Verwandten, den Menschenaffen, unterscheidet.³⁹⁰ Gleichzeitig grenzt er sich aber von der Annahme ab, dass Sprache ein Instinkt, wie Pinker³⁹¹ sie beschreibt, sein könnte. Die geführte Argumentation ist mit einer weniger nativistischen Theorie zu erklären:

„As Bates (1984a, in press; Bates, Thal & Marchman, 1991) has argued repeatedly, species universality does not imply specifically linguistic genes. Universality is just as consistent with a view in which human all over the world are faced with similar communicative problems and have similar cognitive and physical resources with which to solve them.“³⁹²

Im Weiteren greift er weitgehend jene Argumente auf, die bereits bei der kritischen Auseinandersetzung mit der nativistischen Position thematisiert wurden. Dabei kommt er zu dem Schluss, dass die nativistische Position mit den von ihr vorgenommenen Idealisierungen zum Gegenstand Sprache zu weit gegangen ist. Sprache sei über die verschiedenen Kulturen und über die verschiedenen Individuen nicht so uniform verteilt, wie es hier angenommen wird, und es gebe deutlich besser geeignete menschliche Fähigkeiten, die als Instinkte zu beschreiben wären, wie z.B. eine naive Physik und naive Psychologie.³⁹³ Kinder erwerben hingegen ihre Muttersprache über einen langen Zeitraum und nutzen dafür eine Reihe kognitiver und sozialer Fähigkeiten. Sie versuchen dem Aufmerksamkeitsfokus der Erwachsenen zu folgen und deren Konzepte an ihre eigenen Strukturen anzupassen, dabei aber den kommunikativen Erfordernissen der

388 Triangulierung meint die Fähigkeit des Kleinkindes, einen Gegenstand und seine Bezugsperson gleichzeitig zu beachten und mit der Bezugsperson eine geteilte Aufmerksamkeit auf den Gegenstand aufrechtzuerhalten (vgl. Tomasello, 2002; Zollinger, 1999, 1997).

389 ToM meint die Fähigkeit

390 vgl. Tomasello, 2002

391 vgl. Pinker, 1998a

392 Tomasello, 1995, S. 137

393 vgl. Tomasello, 1995

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

Situation gerecht zu werden.³⁹⁴ Tomasello bezeichnet diesen Prozess als „thinking for language“; Kinder müssen lernen, wie und vor allem was in ihrer Sprache ausgedrückt werden kann.³⁹⁵ Genau diese kognitiven und sozialen Fähigkeiten begründen auch die Spezies-Spezifität von Sprache:

„Wir kommen also zu dem Schluß, daß, obwohl Schimpansen offensichtlich kulturelle Traditionen im weitesten Sinne hervorbringen und aufrechterhalten, diese Traditionen sehr wahrscheinlich auf anderen Prozessen sozialer Kognitionen und sozialen Lernens beruhen als die kulturellen Traditionen des Menschen.“³⁹⁶

Als eine solche kulturelle Tradition lässt sich die Sprache auffassen. Im Rahmen dieser Konzeption wird davon ausgegangen, dass sie im Laufe ihrer Entstehung zunehmend komplexer wurde. Neuen kommunikativen und sozialen Bedürfnissen musste entsprochen werden. Tomasello³⁹⁷ bezeichnet diesen Vorgang auch als kumulative kulturelle Evolution oder den „Wagenhebereffekt“. Er schreibt dazu:

„Tomasello und Kollegen haben dafür argumentiert, daß kumulative kulturelle Evolution vom Imitationslernen und möglicherweise von aktivem Unterricht seitens der Erwachsenen abhängt und nicht mit Hilfe ‚schwächerer‘ Formen sozialen Lernens, wie lokale Verbesserung, Emulationslernen³⁹⁸, ontogenetische Ritualisierung oder individuellem Lernen, hervorgebracht werden kann.“³⁹⁹

Dies liegt daran, dass für eine kulturelle, kumulative Evolution von Fähigkeiten oder gegenständlichen Werkzeugen immer zwei Voraussetzungen erfüllt sein müssen, nämlich Innovation und Imitation. Dabei wird hier Imitation nicht im behavioristischen Sinne verstanden, sondern stellt eine strukturdeterminierte Fähigkeit dar, bei der das Individuum von ihm erkannte Verhaltensakte reproduziert. Das Individuum muss den Sinn und den Zweck des Verhaltensaktes erkannt haben, damit es Innovationen einführen kann. Um dies bewerkstelligen zu können, muss das Individuum über eine „Theory of Mind“ verfügen. Nur unter dieser kognitiven Voraussetzung kann es sich in die Gedanken des Werkzeugverwenders hineinversetzen, seine Ziele sowie den Sinn und Zweck seiner Handlungen erkennen und auf dieser Basis Verbesserungsvorschläge einbringen.

394 vgl. Tomasello, 1995

395 vgl. Tomasello, 2002

396 Tomasello, 2002, S. 49

397 vgl. Tomasello, 2002

398 Unter Emulationslernen ist eine Form des Lernens zu verstehen, die sich vor allem an den Zustandsveränderungen der an einer Problemlösung beteiligten Gegenstände orientiert. Die Intention und Ziele des Problemlösenden werden durch den Lernenden nicht in seine Übernahme des Verhaltens einbezogen, der Problemlösende wird nicht als intentionales Wesen wahrgenommen. Gleiches gilt für die ontogenetische Ritualisierung, die in dieser Weise die Übernahme von Gesten erklärt (vgl. Tomasello, 2002).

399 Tomasello, 2002, S. 50f.

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

Die Verbindung zwischen Innovation und Imitation wird dann besonders bedeutsam, wenn die Soziogenese etwa der Sprache oder der Mathematik beschrieben werden soll. In diesen Fällen der Soziogenese ist es zwingend erforderlich, dass mehrere Individuen zusammenarbeiten. Nur durch dialogische Interaktion (direkt oder historisch), in der beide auf die Innovationsvorschläge des anderen reagieren können, kann es zur Entstehung so komplexer Systeme kommen:

„Obwohl auf einer allgemeinen Ebene alle Sprachen bestimmte Merkmale gemein haben, besitzt jede von den tausenden von Sprachen ihr eigenes Inventar an sprachlichen Symbolen, einschließlich komplexer Konstruktionen, die es ihren Benutzern erlauben, Erfahrungen auszutauschen. Dieses Inventar von Symbolen und Konstruktionen gründet in universellen Strukturen der menschlichen Kognition, menschlicher Kommunikation und den Mechanismen des Stimm- und Hörapparates.“⁴⁰⁰

Die Unterschiede zwischen einzelnen Sprachen ergeben sich dann aus den kommunikativen Bedürfnissen ihrer Sprecher und deren Wandel in der Geschichte. Besonders interessant ist diese Annahme für die Entstehung syntaktischer Strukturen in einem Prozess der Grammatikalisierung. Bei Prozessen der Grammatikalisierung wird angenommen, dass sich morphologische Elemente einer Sprache allmählich aus freien semantischen Einheiten durch zunehmende Schematisierung und Verfestigung entwickeln.⁴⁰¹ Der Prozess der Schematisierung kann auch für syntaktische Strukturen angenommen werden.⁴⁰² Daraus ergibt sich eine interessante neue Sicht auf morphologische und syntaktische Regularitäten: Sie verlieren den Status der praktischen Nicht-Erwerbbarkeit, wie er ihnen in der nativistischen Theorie zugeschrieben wird, und eine neue Beantwortung des logischen Problems des Spracherwerbs wird möglich.

„Grammatikalisierung und syntaktische Schematisierung sind in der Lage, in relativ kurzen Zeitspannen bedeutende Veränderungen der sprachlichen Strukturen zu bewirken. Beispielweise fand ein Großteil der Auseinanderentwicklung der romanischen Sprachen in einem Zeitraum von wenigen hundert Jahren statt.“⁴⁰³

Ähnliche Aspekte wie bei der kulturellen Evolution der Sprache sind auch bei der Entstehung der Sprache bei Kindern zu beobachten. Da die kommunikative und semantisch-lexikalische Entwicklung der Sprache in der interaktionistischen Tradition besonders häufig angesprochen und erklärt wurde,⁴⁰⁴ wendet sich Tomasello direkt der Entstehung grammatischer Fähigkeiten zu, um eine häufig kritisierte Lücke der Theoriebildung zu schließen.

400 Tomasello, 2002, S. 55

401 vgl. Tomasello, 2002; Diewald, 2000

402 Diese Hypothese wird auch von Langacker (2002, 1998) formuliert.

403 Tomasello, 2002, S. 57

404 vgl. Klann-Delius, 1999; Bruner, 1987

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

Zu Beginn seiner Argumentation setzt er sich mit der Frage auseinander, ob Kinder in ihren frühen sprachlichen Äußerungen tatsächlich eine sprachliche Kreativität erkennen lassen, wie sie in nativistischen Konzepten angenommen wird. Er kommt durch verschiedene Studien zu dem Schluss, dass hier zwischen Verben und Nomen unterschieden werden muss. Kinder scheinen früher eine abstrakte Kategorie für Nomen aufzubauen, als sie dies für Verben tun. Dies ermöglicht ihnen, mit Nomen – oder vielleicht besser mit Wörtern für konkrete Objekte – früher kreativ umzugehen als mit Verben.⁴⁰⁵

Basierend auf diesen Ergebnissen formuliert Tomasello⁴⁰⁶ seine Verb-Insel-Hypothese. Diese sieht die grammatische Entwicklung der Kinder in einer engen Verbindung zu der Kategorisierung von Ereignissen und Diskursstrukturen.

Ungefähres Alter	Erfahrungsszene	Sprache
9 Monate	Szenen gemeinsamer Aufmerksamkeit	-
14 Monate	Symbolisierte Szenen (undifferenzierte Symbolisierung)	Holophrasen
18 Monate	Gegliederte Szenen (Differenzierung von Ereignis und Mitspielern)	Angelpunktartige Konstruktionen
22 Monate	Syntaktische Szenen (Symbolische Markierung der Mitspieler)	Verbinselkonstruktionen
36 Monate	Kategorisierte Szene (Generalisierte symbolische Markierung der Mitspieler-Rollen)	Unbeschränkte Verbkonstruktionen

Tabelle 5: Die begriffliche Gliederung und Kategorisierung von Erfahrungen bei kleiner Kindern, veranlasst durch den Erwerb einer natürlichen Sprache⁴⁰⁷

Voraussetzung für die Entstehung der Sprache bei Kindern ist die Fähigkeit, gemeinsame Aufmerksamkeit mit den Bezugspersonen herzustellen. Dieser bahnbrechende Wandel in den Fähigkeiten des Kindes wird als „Neunmonatsrevolution“ bezeichnet.⁴⁰⁸ Eine ähnlich bedeutsame Stellung wird dieser Fähigkeit in der kognitiven Perspektive der

405 vgl. Tomasello, 2002, 2000; Brooks, Tomasello, Dodson & Lewis, 1999; Tomasello & Olguin, 1993; Olguin & Tomasello, 1993

406 vgl. Tomasello, 2002, 1998

407 Tomasello, 2002, S. 180

408 vgl. Tomasello, 2002; Butterworth, 1998; Carpenter, Nagell & Tomasello, 1998

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

Entstehung der Sprache beigemessen. Hier wird von Triangulierung gesprochen.⁴⁰⁹ In Szenen der gemeinsamen Aufmerksamkeit kann das Kind eine Verbindung zwischen einem Gegenstand in seinem Aufmerksamkeitsfokus und der Ausrichtung der Bezugsperson herstellen. Diese Fähigkeit ermöglicht erst das Verstehen von Zeigegesten und ersten einfachen sprachlichen Äußerungen, weil nur so der Referent einer Geste oder eines sprachlichen Ausdrucks ausfindig gemacht werden kann und gleichzeitig die Aufmerksamkeit bei der Geste oder dem Wort bleiben kann.⁴¹⁰ Dissenz besteht bei verschiedenen Autoren über den ersten Zeitpunkt des Auftretens dieser Fähigkeit. Einige Autoren setzen ihn, bereits mit sechs Monaten, bedeutend früher an. Allerdings muss eingeräumt werden, dass die Fähigkeit dann noch wenig stabil ist, was ihre zeitliche und räumliche Ausrichtung betrifft.⁴¹¹

„One hypothesis is that infants should be able to coordinate attention to an object and another person (i.e., show joint engagement) before they are able to follow into and direct other attention and behavior because the former requires only checking with the adult (looking to the face) whereas the latter skills require following or directing the adult's attention to some specific outside entity.“⁴¹²

In dieser Konzeption wird davon ausgegangen, dass Kinder nach dem ersten Auftreten dieser Fähigkeit noch einige Monate brauchen, bis sie hinreichend stabil ausgebildet sind, um auch über einen größeren Zeitraum und komplexere räumliche Bedingungen hinweg den korrekten Aufmerksamkeitsfokus aufrechtzuerhalten.⁴¹³

Ist die Fähigkeit hinreichend stabil, gelingt es den Kindern, im Rahmen dieser Szenen gemeinsamer Aufmerksamkeit erste Zeigegesten anzuwenden und zu verstehen. Das Verstehen und Anwenden von Zeigegesten geht dem Verstehen und dem Gebrauch erster Worte durch das Kind voraus. Es wird ein enger Zusammenhang zwischen kommunikativ gebrauchten Gesten und der Entstehung der Sprache bei Kindern angenommen.⁴¹⁴ Calvin⁴¹⁵ und Wilson⁴¹⁶ erweitern diese Argumentation, indem sie ebenfalls für die Entstehung von manualen und sprachlichen Fähigkeiten eine Koevolution annehmen. Calvin⁴¹⁷ geht so weit, davon auszugehen, dass die für die Entwicklung komplexer grammatischer Fähigkeiten notwendigen neurologischen Strukturen nicht autonom sind. Sie sind vielmehr genauso aufgebaut wie die neurologischen Strukturen, die für schnelle Wurfbewegungen der rechten Hand zuständig sind. Dies würde eine enge

409 vgl. Zollinger, 1999, 1997

410 vgl. Tomasello, 2002; Butterworth, 1998; Carpenter, Nagell & Tomasello, 1998

411 vgl. Butterworth, 1998

412 Carpenter, Nagell & Tomasello, 1998, S. 24

413 vgl. Butterworth, 1998

414 Carpenter, Nagell & Tomasello, 1998

415 vgl. Calvin, 2002, 1995, 1994

416 vgl. Wilson, 2000

417 vgl. Calvin, 2002, 1995, 1994

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

Verbindung zwischen manualen, gestischen und sprachlichen Fähigkeiten begründen, wie sie in verschiedenen Untersuchungen gefunden wurden.⁴¹⁸ Etwa im gleichen Alter wie deklarative und imperative Zeigegesten tauchen auch die ersten Worte des Kindes auf. Im Verstehen der sprachlichen Äußerungen des Erwachsenen werden Kinder durch die hochgradig ritualisierte Form (Formate) der Situationsgestaltung unterstützt. Die von ihnen zu diesem Zeitpunkt verwendeten Einwortäußerungen zeichnen sich bereits durch eine hohe inhaltliche Komplexität aus. Sie verweisen nicht nur auf einen einzelnen Gegenstand, sondern stellen einen Kommentar zur gesamten Situation dar und können daher auch als Holophrasen bezeichnet werden.⁴¹⁹

Ausgehend von den Holophrasen bauen Kinder in einem ersten Abstraktionsschritt „angelpunktartige“ Konstruktionen auf. Dies beinhaltet, dass die kindliche Sprache nicht mit den gleichen Kriterien beurteilt werden kann wie die der Erwachsenen. Das Kriterium der Kreativität spielt hierbei eine wichtige Rolle, denn es kann davon ausgegangen werden, dass sie nicht von Beginn der Entstehung der Sprache an im gleichen Maß vorhanden ist, wie dies im nativistischen Kompetenzmodell angenommen wird.⁴²⁰ Die Sprache der Kinder wird erst allmählich kreativer, und dies ist bei den angelpunktartigen Konstruktionen schon deutlich stärker der Fall als bei den Holophrasen. Das Kind wechselt hierfür seine Perspektive auf das Ereignis und die sprachliche Äußerung des Erwachsenen. Bei den angelpunktartigen Konstruktionen differenziert das Kind bereits zwischen einem „Mitspieler“ und einem Zustandswort oder einem relationalen Wort (Bsp. _ weg _).⁴²¹ Im Deutschen tauchen häufig Kombinationen mit „mehr“, „weg“, „rauf“, „runter“, „an“, „aus“ etc. auf.⁴²² Mit diesen Äußerungen lassen sich viele relevante Sachverhalte des sozialen Miteinanders kommentieren und primär jene Aspekte, die Kinder in allen Sprachen relativ früh thematisieren:

- *„die Gegenwart – Abwesenheit – Wiederkehr von Menschen [...],*
- *Besitz und Austausch von Gegenständen und Dingen [...],*
- *Orte und Bewegungen von Menschen und Dingen [...],*
- *Zustände und Zustandsveränderungen von Dingen und Menschen [...],*
- *physische und geistige Aktivitäten von Menschen [...].“⁴²³*

In diesem Zusammenhang kann festgestellt werden, dass sehr junge Kinder vornehmlich erst einmal jene Aspekte einer Situation kommentieren, die für sie neu und/oder interessant sind. Erst später werden die Interessen des Zuhörers mitbeachtet. Dennoch

418 vgl. Carpenter, Nagell & Tomasello, 1998

419 vgl. Tomasello, 2002, 2000; Carpenter, Nagell & Tomasello, 1998

420 vgl. Tomasello, 2000

421 Diese Form des Aufbaus der frühen kindlichen Äußerungen wurde bereits als „Pivot-Look“ von anderen Autoren bezeichnet (vgl. Szagun, 1993).

422 vgl. Tomasello, 2002

423 Tomasello, 2002, S. 163

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

konnten Akhtar, Carpenter und Tomasello⁴²⁴ in einer Studien nachweisen, dass Kinder beim Lernen neuer Worte davon ausgehen, dass der Erwachsene immer jene Aspekte einer Situation bzw. eines Gegenstandes kommentiert, die für ihn neu sind. Dies spielt als Strategie für das Lernen neuer Worte eine wesentliche Rolle. Darüber hinaus nutzen die Kinder in gleicher Weise pragmatische (z.B. Blickrichtung) und affektive Hinweise. Sie unterscheiden zwischen intentionalem und zufälligem Verhalten und nutzen ihr Wissen über die gegebene Situation (z.B. Formate), um die Bedeutung neuer Worte möglichst schnell und sicher erfassen zu können.⁴²⁵

Den nächsten Schritt auf dem Weg zu einer größeren sprachlichen Kreativität bilden die Verb-Insel-Konstruktionen. Bei ihnen wird davon ausgegangen, dass Kinder jetzt eine relativ stabile abstrakte Kategorie für Nomen aufgebaut haben:

„In our view, therefore, the most reasonable explanation of the current findings is that during the course of the study children assimilated one ore more of the newly-learned words to a grammatical category of noun (or perhaps something a bit narrower including only words for concrete objects), which allowed them to use the new words in ways that they previously been using other words in this same noun category.“⁴²⁶

Dies ermöglicht ihnen, eine erkannte Situation mit ihren Mitspielern auch sprachlich genauer zu differenzieren. Diese neuen Konstruktionen werden jetzt nicht um ein Zustandswort wie bei den angelpunktartigen Konstruktionen aufgebaut, sondern um einzelne Verben (Bsp. _ küsst _). Die kreative Verwendung von Verben scheint Kindern aufgrund ihrer inhaltlichen und grammatischen Komplexität größere Schwierigkeit zu bereiten. Es entsteht der Eindruck, dass das Lernen in dieser Phase vornehmlich semantisch und pragmatisch bestimmt ist (Kinder tendieren dazu, äußerst konservativ mit Verben umzugehen). Wenn sie neue Verben verwenden, tun sie dies sehr häufig in genau den Strukturen, in denen Verben von Erwachsenen eingeführt wurden.^{427 428} Man kann also davon ausgehen, dass Kinder prototypische Schemata aufbauen.⁴²⁹

424 vgl. Akhtar, Carpenter & Tomasello, 1996

425 vgl. Akhtar, Carpenter & Tomasello, 1996

426 Tomasello & Olguin, 1993, S. 460f.

427 In zwei Studien konnte diese Konservativität von Kindern deutlich belegt werden, da bei neuen Verben den mit ihnen eingeführten Argumenten genau jene Position zugewiesen wurde, die sie auch in der Äußerung der Erwachsenen eingenommen hatten. Wurden die Verben nicht vorher durch Erwachsene eingeführt, bevorzugten die Kinder eine präverbale Position der Argumente. Interessanterweise konnte bei Kindern keine einzige kreative Verwendung der Verben in der Vergangenheitsform gefunden werden, obwohl dies in freien Spielsequenzen schon häufiger zu beobachten war. Es handelt sich hier vorerst um ein verbspezifisches Lernen (vgl. Tomasello & Olguin, 1993; Olguin & Tomasello, 1993).

428 vgl. Brooks, Tomasello, Dodson & Lewis, 1999; Olguin & Tomasello, 1993

429 vgl. Tomasello, 2002

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

In dieser Konzeption wird davon ausgegangen, dass Kinder so lange keine abstrakte Kategorie von Verben aufbauen können, solange sie die wichtigsten organisierenden Strukturen in ihrer Sprache darstellen. Erst wenn sie es gelernt haben, modale Operatoren (Negationen, Fragen etc.) und Matrixverben mit den Hauptverben zu kombinieren, dann wird es ihnen möglich, Verben auch als abstrakte Kategorie zu verwenden.⁴³⁰ Erst jetzt wird eine unbeschränkte, kreative Verwendung von Verben möglich und damit ein regelgeleitetes Vorgehen. Die von Tomasello angenommene Entwicklung kann also als ein U-förmiger Lernverlauf beschrieben werden. Kinder beginnen mit der Verwendung ganzer unanalysierter Aussageeinheiten; es können also schon früh grammatisch korrekte Äußerungen auftreten. Diese regredieren in einer späteren Phase wieder, wenn das Kind in dem beschriebenen Abstraktionsprozess verschieden abstrakte Schemata (angelpunktartige Konstruktionen, Verb-Insel-Konstruktionen) aufbaut. Wenn die letzte Stufe des kreativen Umgangs im Gebrauch von Verben durch das Kind erreicht wurde, tauchen wieder vollständig korrekte Formen auf.⁴³¹

In dieser Konzeption wird davon ausgegangen, dass sowohl die Häufigkeit des Auftretens als auch die Art und Weise, in der eine Konstruktion eingeführt wird, einen großen Einfluss auf den Gebrauch dieser durch das Kind hat. Die Verben und die Satzkonstruktion sind dabei unterschiedliche Ebenen, die das Kind für seine Analyse nutzt. Ihre Häufigkeit im Input hat einen deutlichen Einfluss auf ihren Erwerb und ihre kreative Verwendung. Dabei ordnen Kinder sowohl die Verben als auch die Satzkonstruktionen bestimmten übergeordneten prototypischen Bedeutungen zu, mit denen sie dann temporär verbunden sind (z.B. Transitivität):

„Our results provide support for the hypothesis that children’s usage of particular verbs in particular construction types becomes entrenched over time, in the sense that the more familiar children are with a particular verb of fixed transitivity the more reluctant they are to use it in construction which violate its transitive status.“⁴³²

Tomasello ordnet seine Hypothesen den Ansätzen der Konstruktionsgrammatik zu, weil diese die Möglichkeit bieten, die Entstehung der Sprache bei Kindern als Ganzes zu betrachten und nicht nur einzelne Aspekte des Spracherwerbs. Gleichzeitig kann die Entstehung der Sprache in die allgemeine Entwicklung des Kindes eingebettet werden.⁴³³ In diesem Kontext werden auch syntaktische Konstruktionen als bedeutungstragend anerkannt. Sie erhalten diese Bedeutung unter anderem dadurch, dass Kinder versuchen, mit ihren Kommunikationspartnern in eine Ko-Konstruktion einzutreten und die gemeinsam erlebten und erkannten Ereignisse miteinander auszutauschen.

430 vgl. Olguin & Tomasello, 1993

431 vgl. Tomasello, 2002

432 vgl. Brooks, Tomasello, Dodson & Lewis, 1999, S. 1333

433 vgl. Budwig, 1998

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

Da ihre Handlungsschemata noch nicht mit denen der Erwachsenen übereinstimmen, kann es zu anderen Verwendungen kommen, die sich allmählich denen der Erwachsenen angleichen.⁴³⁴

Zusammenfassend kann für die beiden hier dargestellten interaktionistischen Erklärungsansätze zur Entstehung der Sprache bei Kindern festgestellt werden, dass die Interaktion der Kinder mit ihrer dinglichen und personalen Umwelt eine wesentliche Rolle spielt. Diese Interaktion wird durch kompetente Kommunikationspartner vorstrukturiert. Gleichzeitig nehmen Kinder von Beginn an Einfluss auf ihre Kommunikationspartner. Sie beteiligen sich nach ihren jeweiligen Möglichkeiten an der Kommunikations- und Kooperationsgestaltung. In diesen Situationen geben die Erwachsenen relativ eindeutige Hinweise über die Verwendung bestimmter sprachlicher Strukturen und ihre Situationsadäquatheit. Der von Bruner⁴³⁵ eingeführte Begriff des „Formats“ schafft einen äußeren Rahmen für die jeweiligen kultur- und schichtspezifischen Lehr- und Lernsituationen, in denen Kinder in ihre Muttersprache eingeführt werden. Tomasello erweitert diese Annahmen um wichtige Aspekte, indem er eine Theorie für die Entstehung grammatischer Strukturen vorlegt. Diese wird in den theoretischen Rahmen der Konstruktionsgrammatik eingeordnet und schafft so eine Möglichkeit einer umfänglichen linguistischen Analyse innerhalb des interaktionistischen Erklärungsansatzes, die bisher noch ausstand.

2.2.3.3 Zusammenfassende Bewertung der interaktionistischen Theorie

In diesem Abschnitt erfolgt eine kritische Bewertung der nativistischen Theorie auf der Basis der unter 2.1. erläuterten Kriterien. Im Anschluss an das letzte Bewertungskriterium erfolgt eine ausführliche Darstellung von kritischen Gegenuntersuchungen.

Im Folgenden wird die interaktionistische Theorie auf Basis der bereits bekannten Evaluationskriterien analysiert.

a) Menschenbild

Das innerhalb der interaktionistischen Position vertretene Menschenbild sieht den Menschen als ein eigenaktives soziales Wesen. Bereits von Geburt an strukturiert er die Beziehungen zu seinen Bezugspersonen mit. Dies wird ihm durch das Verhalten seiner Bezugspersonen erleichtert, die bereits dem Säugling intentionales Verhalten unterstellen. Klann-Delius⁴³⁶ kritisiert, dass in der ersten Phase der Ausgestaltung der Theorie die im Kind liegenden Fähigkeiten zu wenig betont wurden, sodass man sich dem Anschein einer behavioristischen Ausrichtung nur schwer erwehren konnte.

434 vgl. Budwig, 1998

435 vgl. Bruner, 1987

436 vgl. Klann-Delius, 1999

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

In den von Bruner und Tomasello vertretenen Theorien werden die Fähigkeiten der Kinder anerkannt und bilden eine wichtige Voraussetzung zur Gestaltung gelungener Interaktionen zwischen dem Kind und den Bezugspersonen. Bei Bruner findet man enge Anleihen aus dem Modell der Zone der nächsten Entwicklung von Wygotski, indem er und auch Tomasello die Annahme teilen, dass die Entstehung der Sprache bei Kindern eng in den Prozess der Enkulturation eingegliedert ist.

b) Beschreibungsumfang

Mit den von Tomasello eingeführten theoretischen Erweiterungen deckt die interaktionistische Theorie nicht nur die Entwicklung früher kommunikativer und semantischer Fähigkeiten ab, sondern geht weit darüber hinaus. Zum einen wird ein Erklärungsmodell angeboten für den Bereich des Grammatikerwerbs, der bislang von den nativistischen Theorien beherrscht wurde. Zum anderen werden für die Entstehung sprachlicher Fähigkeiten sowohl in der Phylogenese als auch in der Ontogenese umfängliche Erklärungsmechanismen angeboten. Mit der Hypothese der kumulativen Evolution von Fähigkeiten in der menschlichen Gesellschaft wird darüber hinaus ein Lernmechanismus thematisiert, der auch andere Fähigkeiten neben der Sprache erklären kann, wie z.B. mathematische, musikalische und künstlerische Fähigkeiten.⁴³⁷

c) Erfasste Lebensspanne

Bruners Theorie legt ihren Schwerpunkt auf die frühkindliche Kommunikationsentwicklung. Jedoch spielen viele der von ihm genannten Aspekte ebenso für ältere Kinder im Vorschul- und Grundschulalter noch eine Rolle. Die Bedeutung von z.B. Klassenraumformaten für die Gestaltung eines sprach- und kommunikationsfördernden Unterrichts wurde von Lütje-Klose⁴³⁸ ausführlich erörtert. Das von Bruner thematisierte Format des Bilderbuchlesens hat für die kindliche Entwicklung bis in die Grundschulzeit eine wichtige Bedeutung, da es zur Entwicklung der Erzählfähigkeit und der Literarisierung der Kinder beiträgt.⁴³⁹ Insgesamt muss allerdings festgestellt werden, dass die hier vorgestellten interaktionistischen Theorien sich vorwiegend auf die frühen Abschnitte in der Entstehung der Sprache, bis das Kind das grundlegende Regelwerk mit ca. drei bis vier Jahren erworben hat, beziehen.

Der von Tomasello aus interaktionistischer Sicht in die Diskussion zur Entstehung der Sprache eingeführte Prozess der Grammatikalisierung beschreibt Entwicklungen einer Sprachgemeinschaft und greift damit über die individuelle Perspektive hinaus.

d) Entwicklungsrichtung

Die Entwicklungsrichtung verläuft in der interaktionistischen Theorie, wie in den bereits vorgestellten Theorien, ausgehend von den einfacheren Strukturen hin zu

437 vgl. Tomasello, 2002

438 vgl. Lütje-Klose, 2006

439 vgl. Campbell, 2000

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

komplexeren. Dabei gehen die früheren Erwerbungen jedoch nicht verloren, sondern werden Teil der späteren Fähigkeiten. Sowohl Bruner als auch Tomasello könnte also ein dialektisches Entwicklungsverständnis unterstellt werden. Die enge bidirektionale Verbindung zwischen Bezugsperson und Kind spricht für diese Annahme. Tomasello⁴⁴⁰ hat allerdings darauf hingewiesen, dass er sowohl bei Piaget als auch bei Wygotski die Bedeutung der sozialen Kognitionen zu wenig gewürdigt sieht.

e) Art der Veränderungen

Die Veränderungen in den hier beschriebenen Theorien sind sowohl quantitativ als auch qualitativ. So können z.B. für die geteilte Aufmerksamkeit nach ihrem ersten Auftreten ein Ansteigen ihrer Häufigkeit beobachtet werden als auch eine immer bessere zeitliche und räumliche Koordination der Aufmerksamkeit durch das Kind.⁴⁴¹ Es kann in diesem Zusammenhang auch von einer dialektischen Entwicklung gesprochen werden, nach einer Phase quantitativer Entwicklungen kommt es zu stärker als qualitativ zu beschreibenden Veränderungen.

g) Entwicklungsprozesse

Montada⁴⁴² sieht interaktionistische Theorien als wichtige Erweiterung endogenistischer (z.B. Nativismus) und exogenistischer (z.B. Behaviorismus) Theorien an. Dennoch weist er auf mögliche monokausale Erklärungen hin:

„Die komplexe Verschränkung der Veränderungen des Individuums und seiner Umwelt wird meist nur ausschnittsweise erfasst. Oft geschieht das aus einer einseitigen Sicht, insofern als die Aktivität eines Teilsystems als antezedierende Bedingung für die Veränderungen des anderen Teilsystems betrachtet werden. Zur Umsetzung des systemischen Denkens müsste die umgekehrte Perspektive hinzukommen und das Ganze müsste im Zeitverlauf erfasst werden.“⁴⁴³

In der von Bruner vertretenen Theorie werden sowohl die Fähigkeiten des Kindes als auch der Bezugspersonen thematisiert sowie die möglichen Veränderungen, die sie durchlaufen. Problematisch ist, dass diese Veränderungen und Wechselwirkungen nicht immer hinreichend herausgearbeitet werden,⁴⁴⁴ da eine Beschreibung und Erklärung auf der sozialen Ebene verbleibt und mögliche strukturell-organische und psychische Veränderungen nur teilweise berücksichtigt werden. Tomasello geht hier tiefer auf mögliche Veränderungen und deren Auswirkungen auf kognitive, soziale und emotionale Fähigkeiten des Kindes ein und versucht diese durch umfangreiche Studien zu belegen. Besonders der U-förmige Verlauf vieler Lernprozesse wird hierbei

440 vgl. Tomasello, 1996

441 vgl. Meltzoff, 1999; Butterworth, 1998

442 vgl. Montada, 2002

443 Montada, 2002, S. 6

444 vgl. Klann-Delius, 1999

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

von ihm herausgestellt.⁴⁴⁵ Auf der linguistischen Ebene nutzt er die Hypothesen der Konstruktionsgrammatik, um die zu beobachtende Schematisierung in der Entstehung grammatischer Konstruktionen beim Kind zu erklären.⁴⁴⁶

h) Entwicklungsmotor und Richtungsgeber

Bruner übernimmt hier das von Chomsky eingeführte LAD („language acquisition device“) und ordnet ihm ein LASS („language acquisition support system“) zu. Nur über Letzteres könnte das LAD aktiviert werden. Klann-Delius schränkt diese Aussage dahingehend ein, dass das Zusammenwirken des Sprachunterstützungssystems LASS mit dem Grammatikerwerbssystem LAD bzw. UG bis jetzt noch zu wenig konkretisiert wurde.⁴⁴⁷ Tomasello schließt ebenfalls die Möglichkeit eines LAD bzw. einer UG nicht völlig aus, verweist aber auf die größere Bedeutung von sozialem und kulturellem Lernen, der Erzählung und dem Gespräch sowie der Fähigkeit zur Abstraktion und zur Schematisierung. Diese Fähigkeiten ermöglichen es dem Kind erst, die kulturelle Bedeutung einer sprachlichen Äußerung in einem gegebenen referentiellen Kontext zu erkennen und auf die Absichten des Kommunikationspartners zu beziehen. Über die Herstellung dieser Beziehung können Kinder das „thinking for language“ erlernen, also lernen, wie (sprachliche Form) und was (Funktion / Inhalt) in ihrer Kultur sprachlich ausgedrückt wird.

i) Möglichkeiten externer Beeinflussung | j) Erzieherische Relevanz

k) Relevanz für Beratung und Therapie

Durch das enge Geflecht, das zwischen den kindlichen Fähigkeiten und den Fähigkeiten der Bezugspersonen besteht, kann Einfluss auf die verschiedenen Entstehungsprozesse genommen werden. Dieser Einfluss ist jedoch nicht unbegrenzt, wie in der behavioristischen Theoriebildung angenommen wird; die Strukturen des Kindes spielen eine ebenso bedeutsame Rolle bei der Entstehung neuer Fähigkeiten. Gleichzeitig werden jedoch die Strukturen des Kindes nicht im gleichen Maße betont, wie dies in nativistischen Theorien der Fall ist. Die Entstehung kindlicher Fähigkeit kann durch Anregungen mäßiger Neuheit, die an die Interessen des Kindes angepasst sind, unterstützt werden.

Auf der Basis der interaktionistischen Theorie sind zahlreiche Konzepte zur Sprach- und Kommunikationsförderung entstanden. Genannt seien hier beispielhaft der „Whole Language Approche“,⁴⁴⁸ der Ansatz zur psychomotorischen Sprachförderung⁴⁴⁹ sowie das Sprachanzahlmodell.⁴⁵⁰

445 vgl. Tomasello, 2002

446 vgl. Tomasello, 1998

447 vgl. Klann-Delius, 1999

448 vgl. Norris & Hoffman, 1993

449 vgl. Lütje-Klose, 2006

450 vgl. Bindel, 2002

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

1) Bewährung

Eines der am häufigsten angegriffenen Konzepte innerhalb der interaktionistischen Theorie ist das des Formates. Bruner⁴⁵¹ beschreibt die von ihm „entdeckten“ Formate auf der Basis von zwei Fallstudien. Ihm wird vorgeworfen, dass es sich dabei um schichtspezifische und weitgehend kulturspezifische Handlungsrouninen handelt. So stellt z.B. Hansen heraus, dass der sprachliche Input, den Kinder bekommen, stark⁴⁵² variieren kann, der (vor allem im Fall des Grammatikerwerbs) aber stark strukturiert und universell verlaufe und daher nicht durch Bedingungen des Inputs zu erklären sei.⁴⁵³ Dennoch disqualifiziert dies den Formatbegriff nicht als Ganzes, wenn man seine Kultur- und möglicherweise auch Schichtspezifität anerkennt. Es ließe sich daraus schließen, dass die Forschung sich vermehrt mit unterschiedlichen Formaten befassen müsste.⁴⁵⁴ So gibt es nicht nur die von Bruner beschriebenen dyadischen Formate, sondern auch triadische Formate. Dazu van Kleeck: „Eisenberg (1990) suggests that prompting routines, in which the caregiver tells the child what to say to someone else, are most common when conversations are multiparty. This is true for the Kaluli, Kwarááe, and Mexican Americans that have been studied [...].“⁴⁵⁵ Die Gestaltung der Formate hängt von verschiedenen Grundannahmen zur Kommunikation und Interaktion mit Kindern ab, die in einer Kultur oder Subgruppe gelten. Hierzu gehören Annahmen darüber,

- welche Aspekte der sozialen Organisation es gibt und wie ihre Verbindung zur Interaktion ist,
- welcher Wert dem allgemeinen Gespräch und dem Sprechen mit Kindern zugewiesen wird,
- wie der Status der Beteiligten in einer Interaktion geregelt wird,
- welche Annahmen zur Intentionalität bezogen auf Kinder gemacht werden
- und letztlich welche Annahmen darüber gemacht werden, wie man Kindern das Sprechen lehrt.⁴⁵⁶

Es kann, auch wenn die Formate variieren, festgestellt werden, dass in jeder Kultur gewisse Handlungsrouninen, verbunden mit den dazugehörigen verschiedenartigen sprachlichen Mustern und Sprechakten, vorhanden sind, in die jede Generation eingeführt werden muss.

451 vgl. Bruner, 1987

452 je nach kulturellen, sozialen und familiären Bedingungen

453 vgl. Hansen, 1996

454 vgl. Massey, 1996; van Kleeck, 1991

455 van Kleeck, 1991, S. 73

456 vgl. van Kleeck, 1991

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

Über das Konzept des Formates hinaus wird in neueren Veröffentlichungen zunehmend stärker die Frage thematisiert, welche Lernmechanismen genau dem interaktionistischen Ansatz zugrunde gelegt werden können. Hier scheint sich eine zunehmende Orientierung an systemisch-konstruktivistischen Modellierungen durchzusetzen.⁴⁵⁷ In diesem Zusammenhang wird der Begriff der „Emergenz“ vermehrt aufgegriffen, womit eine Verbindung zu Theorien neuronaler Netzwerke hergestellt wird.⁴⁵⁸ Durch das Aufgreifen neuronaler Netzwerktheorien wird eine Möglichkeit der physischen Implementierung, der angenommenen Lernprozesse, angeboten, wodurch sich die Erklärungsstärke des Ansatzes weiter vergrößert.

Für die hier thematisierten Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern kann festgestellt werden, dass die interaktionistische Konzeption den größtmöglichen Erklärungsspielraum für das Phänomen Sprache bietet. Es findet sich weder eine Beschränkung auf den reinen Grammatikerwerb, noch werden kognitive Fähigkeiten des Kindes vernachlässigt. Im Rahmen dieses übergreifenden Zugangs, der die Möglichkeit der Berücksichtigung individueller Lernwege und Strategien von Kindern bietet, können verschiedene Forschungsergebnisse anderer wissenschaftlicher Disziplinen integriert werden. Eine übergeordnete Theorie zur Entstehung der Sprache wird durch diese Konzeption möglich, da sich soziale wie kontexttheoretische/kulturhistorische und kognitive Annahmen (genetischer Strukturalismus) ohne weiteres integrieren lassen. Über eine systemtheoretische Beschreibung und Erklärung der von Bruner eingeführten und z.B. von Tomasello erweiterten theoretischen Überlegungen wird eine Anbindung an eine übergeordnete Erkenntnistheorie möglich. Hypothesen zu genetischen Prädispositionen für zumindest soziale und kognitive Lernstrategien werden nicht ausgeschlossen. Besonders die von Tomasello vorgeschlagenen Hypothesen zur Entstehung grammatischer Fähigkeiten und die damit verbundene Anbindung des Ansatzes an eine linguistische Theorie erweitern den Erklärungsrahmen der interaktionistischen Theorie beträchtlich. Klann-Delius führt aus:

„Aus diesen Gründen stellt das systemtheoretische Konzept nicht nur die derzeit avancierteste Version interaktionistischer Erklärungskonzepte des Spracherwerbs dar, sondern scheint sich auch in der Konkurrenz mit nativistischen und kognitivistischen Modellen durchsetzen zu können, nicht zuletzt aus dem Grund, weil es nicht an eine bestimmte Sprachtheorie gebunden ist und in dem Maß obsolet wird, wie diese Theorie erodiert.“⁴⁵⁹

Die hier vertretene und mittels der Evaluation der Theorien begründete Favorisierung des interaktionistischen Ansatzes zur Entstehung der Sprache bei Kindern soll im

457 vgl. Klann-Delius, 1999

458 vgl. Evans, 2000; Bates, Elman & Li, 1994

459 Klann-Delius, 1999, S. 181

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

folgenden Abschnitt durch den Bezug auf neuere Forschungsergebnisse zur kindlichen Entwicklung und zur Entstehung der Sprache weiter gefestigt werden.

2.3 Neuere wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterstützung einer interaktionistischen Theorie zur Entstehung der Sprache

Nach der Evaluation der Theorien zur Entstehung der Sprache wird der interaktionistischen Theorie der Vorzug gegeben, da sie – im Besonderen durch die Möglichkeit der Bezugnahme auf die systemisch-konstruktivistische und konnektionistische Theoriebildung – integrative Tendenzen aufweist. Diese Möglichkeit veranlasst verschiedene Autoren, der interaktionistischen Theorie eine solche Erweiterung ihrer Annahmen vorzuschlagen. Aus diesem Grund sollen hier in Kürze die damit verbundenen erkenntnistheoretischen Grundlagen erörtert werden, bevor im nächsten Abschnitt auf neuere Forschungsergebnisse eingegangen werden soll, die diese Hypothesen weiter stützen.

2.3.1 Erkenntnistheoretische Grundlagen

Es ist festzustellen, dass es keine einheitliche Methodologie und damit kein einheitliches Forschungsparadigma⁴⁶⁰ zur Erforschung des menschlichen Geistes und seiner spezifischen Qualitäten, z.B. der Fähigkeit, Sprache hervorzubringen, gibt. Aus diesem Grund konnte sich bisher noch keine einheitliche Theorie zu dieser Thematik etablieren.⁴⁶¹ Doch gerade diese Koevolution verschiedener Theorien ist für einen wissenschaftlichen Fortschritt bedeutsam.⁴⁶² Aus der Vielfalt der entstandenen Theorien sollen für diese Arbeit als bedeutsame Grundlagen der Konnektionismus und der systemische Konstruktivismus diskutiert werden, da sie in der Erforschung des menschlichen Geistes immer größere Bedeutung erlangen.

Beide hier diskutierten Theorien sind in jenem Forschungszweig entstanden, der seit der Mitte der 70er Jahre als Kognitionswissenschaft bezeichnet wird und sich mit der Erforschung des wissenschaftlich fassbaren Teils des Geistes, der Kognitionen, befasst. Ein besonderes Gewicht wurde dabei der Erkenntnisfunktion des Geistes und bestimmten Typen der Informationsverarbeitung zugemessen, wobei es zwischen den einzelnen Forschungsparadigmen zum Teil große Unterschiede darüber gibt, wie Erkenntnisfunktion und Informationsverarbeitung zu definieren sind.⁴⁶³ Sowohl

460 Der Begriff des „Forschungsparadigmas“ bzw. des „Paradigmas“ wird hier in Anlehnung an Kuhn (1993) verwendet.

461 vgl. Strohner, 1995

462 vgl. Churchland & Sejnowski, 1997; Kuhn, 1993

463 vgl. Köster, 1995; Strohner, 1995

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

der Konnektionismus als auch der systemische Konstruktivismus entstanden in Abgrenzung zum bis dahin vorherrschenden Paradigma des Kognitivismus.^{464 465}

Der Kognitivismus hatte in den Anfängen der Kognitionswissenschaft starken Einfluss. Seine Vertreter gehen davon aus, dass menschliche Kognition mit der Computer-Metapher des Geistes beschrieben werden kann. Kognitionen werden hier als Rechenalgorithmen beschrieben, die mittels symbolischer Repräsentationen arbeiten und die Eigenschaften der Welt repräsentieren.⁴⁶⁶ Ein Beispiel hierfür bietet Chomskys bereits erwähnte Universalgrammatik. Auch die Neurowissenschaften wurden und werden zum Teil noch heute stark von diesen Vorstellungen beeinflusst.⁴⁶⁷ Beispielhaft können hier die von Pinker⁴⁶⁸ vorgeschlagenen Konstrukte für die Beschreibung des menschlichen Geistes genannt werden. In ihrer strengsten Auslegung gipfelte die kognitivistische Annahme in der Vorstellung von der „Großmutterzelle“. Diese geht davon aus, dass es eine „Übereinstimmung zwischen Begriffen [...] und Perzepten und spezifischen Neuronen gibt“⁴⁶⁹, es also, etwas scherzhaft ausgedrückt, eine Nervenzelle gibt, die für die Fähigkeit verantwortlich ist, die eigene Großmutter zu erkennen.⁴⁷⁰ Darüber hinaus wird von einigen Autoren innerhalb des kognitivistischen Paradigmas die Vorstellung eines Homunkulus für sinnvoll gehalten. Der Begriff des „Homunkulus“ steht für Theorien, die eine zentrale, alle Aspekte der menschlichen Kognition überwachende bzw. koordinierende Instanz im zentralen Nervensystem annehmen, darunter besonders Theorien, die von einer Symbolverarbeitung ausgehen, wie sie hier angesprochen wurden. Als plakatives Bild ist damit die Vorstellung eines Beobachters im Individuum gemeint, der wie auf einem Monitor oder Bildschirm alle Eindrücke, Gefühle oder Handlungen koordiniert. Problematisch an dieser Vorstellung ist die Notwendigkeit, dass diese Überlegungen ad infinitum weitergeführt werden müssen (auch der Homunkulus braucht, um seiner Aufgabe gerecht zu werden, wieder einen eigenen Homunkulus usw.).⁴⁷¹ Eine Argumentation für die Nützlichkeit der Annahme der Homunkuli findet sich bei Pinker.⁴⁷²

Die Kritik an der im Kognitivismus vertretenen Computer-Metapher des Geistes wurde immer drängender. Als zentrale Punkte wurden hier vor allem die modalitätsspezifischen symbolverarbeitenden Rechenalgorithmen und der Begriff der „Repräsentation“

464 Der hier verwendete Begriff des „Kognitivismus“ ist nicht mit der kognitivistischen Theorie zum Spracherwerb äquivalent. Denn gerade die auf Piaget bezogenen Ansätze gehen nicht von der Computermetapher des Geistes aus, sondern gehören der konstruktivistischen Theoriebildung an.

465 vgl. Varela, 1993; Varela, Thomson & Rosch, 1995

466 vgl. Varela, 1993, Varela, Thomson & Rosch, 1995

467 vgl. Varela, Thomson & Rosch, 1995

468 vgl. Pinkler, 1998a, 1998b

469 Varela, 1993, S. 51

470 vgl. Varela, Thomson & Rosch, 1995; Varela, 1993

471 vgl. Edelmann, 1995

472 vgl. Pinker, 1998a, 1998b

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

angegriffen.⁴⁷³ Darüber hinaus kann angeführt werden, dass die stark an der Physik als Ideal einer Wissenschaft orientierten Forschungsrichtungen, wie etwa die von Chomsky vorgeschlagene Grammatiktheorie, in Frage gestellt wurden:

„Der logische Positivismus spiegelt aufs genaueste das Analysierbarkeits-Paradigma der noch an der Mechanik orientierten Physik, insbesondere der jungen Atomphysik wider. Diese paradigmatische Ausstrahlung hielt noch lange nach der Infragestellung just dieses Atomismus durch die Unschärferelation nach Heisenberg und durch den paradoxen Welle-Teilchen-Dualismus an.“⁴⁷⁴

Die Konzentration auf die diskrete Organisation des zu betrachtenden Phänomenbereichs hatte zum einen eine immer größere Präzisierung der Forschungsmethodik zur Folge, zum anderen war eine Verringerung der vorgenommenen Idealisierungen und damit umfangreichere und genauere Beschreibung des Forschungsgegenstandes nicht möglich.⁴⁷⁵

Orientiert an den Erkenntnissen der Neurologie und damit ihrer größeren Kompatibilität mit dem hier gewonnenen Wissen, werden neue Ideen in die Untersuchungen der Kognitionswissenschaft eingebracht, und sowohl der Konnektionismus als auch der Konstruktivismus als Forschungsparadigmen gewinnen an Interesse für diesen Zweig der Forschung.

Um die kindliche Entwicklung und die Entstehung der Sprache erörtern zu können, ist es notwendig, wie bereits im vorangegangenen Abschnitt dargelegt, auf verschiedene Theorien, u.a. aus der Psychologie, Linguistik und der Neurologie, zurückzugreifen. Im Besonderen soll es hier darum gehen, eine integrative Konzeption zu stützen, wie sie sich oben bereits herauskristallisierte, die es ermöglicht, die verschiedenen neuen Erkenntnisse aus den Grundlagenwissenschaften für eine hypothesengeleitete Sprachförderung nutzbar zu machen.

Diese integrative Aufgabe ist nicht immer einfach zu leisten: Sprachliche Barrieren und unterschiedliche Schwerpunktsetzungen in den jeweiligen Forschungsparadigmen müssen überwunden werden.⁴⁷⁶ Aus dem biologischen Forschungsbereich entwickelten Varela, Thomson und Rosch⁴⁷⁷ eine auf konnektionistischen Prinzipien fußende Theorie der menschlichen Kognition. Enger an den Forschungsgegenstand Sprache gebunden sind die Überlegungen von z.B. Bates, Elman und Li.⁴⁷⁸ Linguistisch

473 vgl. Varela, Thomson & Rosch, 1995; Varela, 1993

474 Köster, 1995, S. 41

475 vgl. Köster, 1995

476 vgl. Ritterfeld & Knuth, 2002

477 vgl. Varela, Thomson & Rosch, 1995

478 vgl. Bates, Elman & Li, 1994

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

orientiert sind die Veröffentlichungen von Sucharowski,⁴⁷⁹ Köster⁴⁸⁰ und Schade.⁴⁸¹ Für die Sprachheilpädagogik und Logopädie erfolgte, trotz der zunehmenden Verbreitung dieser Forschungsaktivitäten und der möglicherweise überaus fruchtbaren Wirkung des konnektionistischen und systemisch-konstruktivistischen Paradigmas auf die Theoriebildung, noch keine weitreichende Rezeption der entwickelten Ansätze.⁴⁸²

2.3.1.1 Konnektionismus

„Die kreative, bunte, vielgestaltige Welt rückt nun wieder ins Zentrum akademischer Neugier.“⁴⁸³

Das als Konnektionismus bezeichnete Forschungsparadigma entstand in der Kognitionswissenschaft in Abgrenzung zum Kognitivismus. Strohner⁴⁸⁴ spricht hierbei allerdings nicht von einem Paradigmenwechsel im Sinne Kuhns,⁴⁸⁵ sondern von einer Verschmelzung auch zum Teil widersprüchlicher theoretischer Annahmen. Bei dieser Äußerung sollte allerdings berücksichtigt werden, dass die unter dem Begriff des „Konnektionismus“ zusammengefassten wissenschaftlichen Konzepte keine einheitliche Theorie darstellen.⁴⁸⁶ Ihnen gemeinsam ist, dass sie sich von der Vorstellung des Geistes als einen symbolverarbeitenden Rechenalgorithmus (Computer-Metapher des Geistes) trennten. Gleichzeitig wird die Vorstellung einer alle Information verarbeitenden und kontrollierenden Zentraleinheit (Vorstellung vom Homunkulus) aufgegeben.

An deren Stelle tritt die Vorstellung, dass sich die die Information verarbeitenden Netzwerke aus „unintelligenten“ Komponenten zusammensetzen, welche durch ihre Verknüpfung als emergente Eigenschaft kognitive Fähigkeiten erzeugen.⁴⁸⁷ Diese „unintelligente“ Komponente ist das Neuron.⁴⁸⁸ Durch ihre Verknüpfung entstehen neuronale Netzwerke. Die Neuronen sind damit Teil eines veränderlichen Ensembles, das mittels Selbstorganisation Eigenschaften generieren kann, die die einzelne Zelle nicht hat. Edelmann⁴⁸⁹ greift diese Vorstellung auf und erweitert sie durch darwinistische

479 vgl. Sucharowski, 1996

480 vgl. Köster, 1995

481 vgl. Schade, 1992

482 vgl. Ritterfeld & Knuth, 2002

483 Küppers, 1993, S. 28

484 vgl. Strohner, 1995

485 vgl. Kuhn, 1993

486 vgl. Strohner, 1995

487 vgl. Churchland & Sejnowski, 1997; Varela, Thomson & Rosch, 1995

488 Auch Neuronen können wieder als Netzwerke komplizierter chemischer Prozesse verstanden werden (vgl. Churchland & Sejnowski, 1997).

489 vgl. Edelmann, 1995

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

Aspekte. Er geht davon aus, dass verschiedene Netzwerke in Konkurrenz treten, um eine bestmögliche Lösung für ein Problem zu finden.

Darüber hinaus ist außerdem festzustellen, dass ebenso die einzelnen Neuronen als dynamische, komplexe Gebilde betrachtet werden müssen, die sowohl an Speicherung als auch Verarbeitung beteiligt sind. „Information“ kann auf diese Weise verteilt im Netzwerk gespeichert werden. Redundanz ist dabei erwünscht, da sie die Fehleranfälligkeit, die als „Rauschen“ bezeichnet wird, verringert. Dieses Rauschen definiert sich als Phänomen, das durch Aktivität von nicht am Netzwerk beteiligten Neuronen generiert wird. Die Aktivität eines Netzwerkes selbst wird als n-dimensionaler Raum beschrieben, wobei n der Zahl der bedeutsamen Vektoren in diesem Raum entspricht.

Eine Grundannahme konnektionistischer Theorie ist, dass das Ganze mehr als die Summe seiner Teile darstellt. Daraus folgt, dass das Gehirn als hoch kooperatives System begriffen wird.⁴⁹⁰ In diesem System findet Verarbeitung nicht seriell statt, sondern in hohem Grade parallel, womit das konnektionistische Paradigma den anatomischen Erkenntnissen der Neurowissenschaften erheblich näher kommt als kognitivistische Theorien.⁴⁹¹ Das menschliche Gehirn ist allerdings kein einheitlich strukturiertes Netzwerk: Für verschiedene Fähigkeiten entstehen verschiedene Netzwerke. Bei Vertretern des konnektionistischen Paradigmas setzte sich deshalb die Vorstellung durch, die Kognitionen als Gesellschaft bzw. Patchwork zu betrachten. Das wiederum bedeutet, dass lokale Netzwerke für „einfache“ Probleme sich ihrerseits wieder zu Netzwerken höherer Ordnung zusammensetzen. Auf diese Weise können Lösungen für komplexere Probleme emergieren, die von einstufigen Netzwerken (nur Eingabe- und Ausgabeeinheiten) nicht erbracht werden.⁴⁹² Eine Vorstellung, die sich bei der Klärung des Begriffes der „Identität“ als nützlich erwies. So weist Calvin darauf hin, dass

„unser Bewußtsein [...] weder wie ein Wirtschaftsunternehmen noch wie ein Computer aufgebaut [ist]; eine künstliche Nachbildung entspräche eher einem Prozeß wie beispielsweise einer Volkswirtschaft oder einer politischen Partei, also einem verteilten System, in dem es fast keine zentrale Autorität gibt.“⁴⁹³

Als zentral für das konnektionistische Paradigma ist der Begriff der „Emergenz“. Emmeche, Köppe und Stjernfelt setzen sich ausführlich mit dem vielfach kritisierten Begriff auseinander.⁴⁹⁴ Die Ausgangsdefinition beinhaltet die Vorstellung, dass bei verschiedenen Ebenen der Organisation in nichtlinearen, dynamischen Netzwerken die

490 vgl. Varela, Thomson & Rosch, 1995; Varela, 1993

491 vgl. Köster, 1995; Strohner, 1995

492 vgl. Varela, Thomson & Rosch, 1995

493 Calvin, 1995, S. 76

494 vgl. Emmeche, Köppe & Stjernfelt, 1997

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

Eigenschaften einer höheren Ebene nicht durch Eigenschaften einer grundlegenden Ebene vorhergesagt und beschrieben werden können.⁴⁹⁵

Als grundlegende Lernmechanismen werden die Nachahmung und die Assoziation gesehen. Donald Hebb stellte hierfür bereits 1946 die Vermutung auf, dass Lernen auf der neurologischen Ebene als ein Herstellen von Korrelationen zwischen Neuronen betrachtet werden kann. Sind Neuronen gemeinsam aktiv, wird ihre Verbindung gestärkt, sind sie zu unterschiedlichen Zeiten aktiv, wird ihre Verbindung geschwächt bzw. geht ganz verloren. Lernen wird als „Konkurrenzkampf“ in mehrstufigen Netzwerken betrachtet.⁴⁹⁶ Ganz nach Darwins Vorstellungen wird in einem solchen Prozess nicht immer die beste aller möglichen Lösungen gefunden, sondern nur eine tragbare bzw. viable Lösung.⁴⁹⁷ Diese Vorstellung ermöglichte erstmals eine hinreichende Erklärung für die Plastizität des menschlichen und auch des tierischen Gehirns.⁴⁹⁸

Das Prinzip des Konkurrenzkampfes zwischen verschiedenen Lösungen innerhalb eines Netzwerkes ist ein unüberwachter Lernprozess. Unüberwacht aus dem Grunde, da keine Anleitung gegeben wird, z.B. in Form von Feedbackinformationen durch einen Lehrer. Überwachtes Lernen ist ineffizient und energetisch betrachtet zu teuer, darüber hinaus ist es aus biologischer Sicht nicht realistisch.⁴⁹⁹ Die Verbindung der konnektionistischen Netzwerktheorien mit evolutionstheoretischen Überlegungen lässt Calvin den Begriff der „Darwin-Maschine“ einführen.⁵⁰⁰ Dabei stellt er die Hypothese auf, dass sich die menschliche Fähigkeit, Sprache zu erwerben und zu gebrauchen,⁵⁰¹ als Sekundärnutzen aus anderen grundlegenden Fähigkeiten entwickelt hat. Als Kandidat nennt Calvin jene neurologischen Mechanismen, die an schnellen Bewegungen, wie z.B. dem Werfen, beteiligt sind:

„Die Tatsache, daß eine stochastische Sequenzierung auf vielen parallelen Gleisen das entscheidende Element bei der Vorbereitung ballistischer Bewegung ist, läßt jedoch vermuten, daß sowohl die Sprache als auch die Musik sekundäre Nutzungen der für ballistische Fertigkeiten entwickelten neuralen Maschinerie sind [...]“⁵⁰²

Ritterfeld und Knuth⁵⁰³ schlagen eine konnektionistische Modellierung des Spracherwerbs und der spezifischen Sprachentwicklungsstörung vor, halten aber gleichzeitig an der Computermetapher fest. Diese scheint aus mehreren Gründen,

495 vgl. Emmeche, Köppe & Stjernfelt, 1997

496 vgl. Churchland & Sejnowski, 1997; Edelman, 1995

497 vgl. Churchland & Sejnowski, 1997; Maturana & Varela, 1987

498 vgl. Churchland & Sejnowski, 1997; Varela, Thomson & Rosch, 1995

499 vgl. Calvin, 1995; Edelman, 1995

500 vgl. Calvin, 1995, 1993

501 Dies gilt genauso für musikalische und mathematische Fähigkeiten (vgl. Calvin, 1995).

502 Calvin, 1995, S. 301

503 vgl. Ritterfeld & Knuth, 2002

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

trotz ihrer großen Übereinstimmung mit introspektiven Alltagsbeobachtungen, wenig sinnvoll zu sein. Rusch dazu:

„Angesichts solcher, noch keineswegs an ihre Grenzen gelangten Leistungen der Elektronik bietet sich die Modell-Funktion der entsprechenden Hard- und Software-Konfiguration für menschliches kognitives Vermögen immer drängender an. Mit zunehmender Leistungsfähigkeit (und steigender strukturell/funktioneller Analogie) artifiziiell intelligenter Systeme nimmt auch die Plausibilität für die Computermetapher (in einer freilich äußerst sophistizierten Variante) zu. Dennoch möchte ich behaupten, daß die Computermetapher trotz aller zukünftig zu erwartenden Raffinements an mindestens eine Grenze stößt, nämlich die des Verstehens.“⁵⁰⁴

Über die Problematik des Verstehens hinaus können weitere Gründe dafür angeführt werden, weshalb sich das menschliche Gehirn von heute gängigen Computern unterscheidet. Zum einen ist die Arbeitsweise beider Systeme grundverschieden. Computer arbeiteten bisher seriell, während das menschliche Gehirn auf eine hochgradig parallele Verarbeitung spezialisiert ist. Die hierfür notwendigen Programme sind im Computer als Listen von Arbeitsanweisungen gespeichert, im Gehirn wird dieses Problem durch eine Veränderung der synaptischen Stärke gelöst. Darüber hinaus dauert die Speicherung von Information im Gedächtnis des Menschen erheblich länger (ca. 10 Millisekunden) als im Speicher eines Computers (Nanosekunden).⁵⁰⁵ Trotz dieses Einwandes kann eine konnektionistische Modellierung, wie sie von Ritterfeld und Knuth vorgeschlagen wurde, für die hier bearbeitete Problematik von herausragender Bedeutung sein.

Bevor im Abschnitt 2.3.2 die neueren wissenschaftlichen Erkenntnisse zum Thema behandelt werden, wird hier das systemisch-konstruktivistische Forschungsparadigma kurz erläutert, da hierdurch die für die soziale und psychische Ebene zu klärenden Prozesse um wichtige Aspekte ergänzt werden. Varela, Thomson und Rosch⁵⁰⁶ schlagen eine Verbindung der konnektionistischen und systemisch-konstruktivistischen Theorien vor.

2.3.1.2 Konstruktivismus

„Man kann in diesem Sinne das menschliche Zentralnervensystem als ein selbstreferentielles, intern interagierendes, intern dialogfähiges Vielkomponentensystem betrachten, das, wie Luhmann sagt, ‚fast ohne Umwelt auskommt‘, d.h. Umwelt kann deswegen intern konstruiert werden, weil die menschlichen kognitiven Systeme, die menschlichen

504 Rusch, 1992, S. 215

505 vgl. Bates, Elman & Li, 1994

506 Varela, Thomson & Rosch, 1995

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

*neuronalen Netzwerke, von der realen Umwelt abgekoppelt sind: „Ihre erkennenden Operationen, ihre Beobachtungen und natürlichen Wahrnehmungen beruhen gerade auf einer Abkoppelung von dieser [äußeren] Realität. Wir erkennen die Außenwelt nur, weil der Zugang zu ihr blockiert ist.“*⁵⁰⁷

Das konstruktivistische Forschungsparadigma entstand gleichfalls in Abgrenzung zum Kognitivismus und führt Annahmen der konnektionistischen Forschung in eine historische Betrachtung von Systemen ein:

*„Sowie der Konnektionismus aus dem Kognitivismus hervorgegangen ist, und zwar aufgrund einer Annäherung an die Funktionsweise des Gehirns, so geht die handlungsbezogene Orientierung noch einen Schritt weiter in die gleiche Richtung und bezieht die Zeitlichkeit des Lebensprozesses ein, als Spezies (Evolution), als Individuum (Ontogenese), und als gesellschaftliche Muster (Kultur).“*⁵⁰⁸

Daraus ergibt sich, dass verschiedene Grundannahmen aufrechterhalten werden, wie z.B. das Prinzip der Selbstorganisation von Systemen, und andere erweitert bzw. konkretisiert werden müssen, wie z.B. der Begriff der „Erkenntnis“. Die Zielsetzung des konstruktivistischen Forschungsparadigmas kann demnach folgendermaßen zusammengefasst werden:

*„Der Konstruktivismus ist eine philosophische Theorie der Wahrnehmung und der Erkenntnis, die für sich in Anspruch nimmt, durch Resultate und Theorien aus den Einzelwissenschaften wie der Neurologie, der Psychologie und der Kommunikationswissenschaft begründet zu sein. Gleichzeitig will der Konstruktivismus diesen und anderen Einzelwissenschaften ein erkenntnistheoretisches Fundament liefern. Er will erklären, wie Erkenntnis, Wissen und Wissenschaft möglich sind, was sie leisten, worin sich wissenschaftliche von nicht-wissenschaftlicher Erkenntnis unterscheidet usw.“*⁵⁰⁹

Eine wichtige Grundannahme dieser Theorie wird bereits im einleitenden Zitat nahegelegt. Wir, als kognitive Systeme, haben keinen Zugang zu „distalen Daten“.⁵¹⁰ Wir können also nicht in objektiver Weise auf eine außerhalb unserer selbst liegenden Wirklichkeit zugreifen. Stadler und Kruse⁵¹¹ bezeichnen kognitive Systeme, um die es in dieser Arbeit im Besonderen geht, daher als semantisch geschlossene Systeme. Diese Eigenschaft von kognitiven bzw. neurologischen Systemen wurde u.a. von Maturana und Varela⁵¹² ausführlich dargelegt. Sie beziehen sich dabei im Besonderen auf die Erforschung der menschlichen Wahrnehmung sowie den Prozess der

507 Emrich, 1992, S. 87

508 Varela, 1993, S. 111

509 Roth, 1992, S. 277

510 von Glasersfeld, 1998, S. 202

511 vgl. Stadler & Kruse, 1992

512 vgl. Varela & Maturana, 1987

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

Erkenntnisgewinnung und kommen dabei z.B. für die Farbwahrnehmung zu dem Schluss: „*Unsere Erfahrung einer Welt farbiger Objekte ist buchstäblich unabhängig von der Zusammensetzung der Wellenlänge des Lichtes, das von den von uns beobachteten Objekten ausgeht.*“⁵¹³ Dabei stellt die Farbwahrnehmung nur einen exemplarischen Bereich für die hier erörterte Eigenschaft geschlossener kognitiver Systeme dar.⁵¹⁴

Geschlossene Systeme zeichnen sich dadurch aus, dass sie zwar durch Veränderungen ihrer Umwelt pertubiert werden können,⁵¹⁵ dass diese Veränderungen der Umwelt aber nicht Veränderungen innerhalb des Systems instruieren. Sie können das System nur „anstoßen“, die Auswirkungen innerhalb des Systems sind durch die systemeigene Struktur bestimmt.⁵¹⁶ In diesem Sinne wird auch jede Form des Erkennens bzw. Wahrnehmens durch die Struktur des erkennenden bzw. wahrnehmenden Organismus bestimmt. In diesem Sinne kann auch das menschliche Gehirn als ein neurologisches System betrachtet werden, dessen Leistungen durch seine interne Struktur bestimmt sind.⁵¹⁷ Die menschliche Erkenntnis ist begrenzt und, wie am Beispiel der Farbwahrnehmung gezeigt wurde, nicht auf die „objektive“ Erkenntnis einer außerhalb seiner selbst liegenden Wirklichkeit ausgerichtet. Dennoch können auch bei menschlichen autopoietischen Systemen⁵¹⁸ strukturelle Koppelungen dritter Ordnung beobachtet werden, die von einem Beobachter als soziale Systeme beschrieben werden können: „*Diese soziale Phänomenologie beruht darauf, daß die beteiligten Organismen im wesentlichen ihre individuelle Ontogenese als Teil eines Netzwerkes von Ko-Ontogenesen verwirklichen, das sie bei der Bildung von Einheiten dritter Ordnung⁵¹⁹ hervorbringen.*“⁵²⁰ Innerhalb der Ko-Ontogenese tritt Kommunikation auf, die bei Menschen u.a. sprachlich realisiert wird; sie treten in einen sprachlichen Bereich ein: „*Damit soll zum Ausdruck gebracht werden, daß sprachliches Verhalten beim Menschen in der Tat Verhalten in einem Bereich gegenseitiger Strukturkoppelung darstellt, den wir Menschen als ein Ergebnis unserer kollektiven Ko-Ontogenese herstellen und aufrechterhalten.*“⁵²¹

Dennoch ist eine Kommunikation zwischen verschiedenen Individuen möglich, auch wenn, wie Borschart⁵²² hervorhebt, es unter diesen Bedingungen ein Wunder ist, dass wir uns verstehen. Dies wird nur möglich durch Ko-Konstruktion (vgl. Maturana & Varela, 1987) oder „*wie Max Frisch sagt, jeder Versuch, sich mitzuteilen, kann nur mit dem Wohlwollen*

513 Maturana & Varela, 1987, S. 26

514 vgl. u.a. von Glasersfeld, 1998; Varela, Thompson & Rosch, 1995; Maturana & Varela, 1987

515 strukturelle Koppelungen zweiter Ordnung

516 vgl. Maturana & Varela, 1987

517 vgl. u.a. Roth, 1992, 2000; Maturana & Varela, 1987

518 selbstreferentielle Systeme (vgl. Maturana & Varela, 1987)

519 Einheiten erster Ordnung sind Zellen, Einheiten zweiter Ordnung ganze Organismen, Einheiten dritter Ordnung schließlich soziale Systeme (vgl. Maturana & Varela, 1987).

520 Maturana & Varela, 1987, S. 209

521 Maturana & Varela, 1987, S. 224

522 vgl. Borschart, 2001

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

der anderen gelingen“.⁵²³ Die Menschen sind aber verschiedene geschlossene Systeme und haben unterschiedliche Erfahrungen, Wünsche und Vorstellungen etc. Förster spricht hier von dem Eigenwert eines Systems.⁵²⁴ Menschliche Kommunikation ist daher durch erhebliche semantische Unsicherheiten und Unbestimmtheiten gekennzeichnet, denn jedes Individuum muss die sprachlichen Zeichen seiner Gesellschaft auf der Basis seiner kognitiven und emotionalen Strukturen (re-)konstruieren, das Individuum muss sich in den sprachlichen Bereich begeben.⁵²⁵ Diese Unsicherheiten können nur eingegrenzt werden, wenn die an der Kommunikation beteiligten Individuen versuchen, kognitiv und emotional aufeinander zuzugehen. Dies wiederum führt zu einem Paradoxon: *„Gerade weil Unterschiede zwischen den Menschen bestehen, braucht man die Kommunikation, um die Unterschiede zu überwinden; aber weil es Unterschiede gibt, die letztlich unvermittelbar sind, kann Kommunikation nie problemlos funktionieren.“*⁵²⁶ Notwendige Voraussetzung für das Gelingen von Kommunikation ist daher die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme.⁵²⁷ Oder, wie es „konstruktivistischer“ kaum ausgedrückt werden könnte: *„Im Fluß rekursiver sozialer Interaktionen tritt Sprache dann auf, wenn die Operationen in einem sprachlichen Bereich zur Koordination von Handlungen in Hinsicht auf Handlungen führen, die zum sprachlichen Bereich selbst gehören.“*⁵²⁸ Sprache ist dieser Theorie zufolge eine grundlegende Voraussetzung für eine selbstreflexive Beobachterperspektive und damit die Konstruktion eines selbstreflexiven Ichs.⁵²⁹

Das konnektionistische Forschungsparadigma führte die Theorie neuronaler Netzwerke und die damit verbundene Hypothese für die neurologische Beschreibung von Lernprozessen ein. Durch die Bezugnahme auf erkenntnistheoretische Hypothesen und die Modellierung sozialer Phänomene führt die systemisch-konstruktivistische Theorie diese grundlegenden Annahmen sinnvoll weiter und macht die Berücksichtigung und Erklärung sozialer Lehr- und Lernprozesse möglich. Aus diesem Grund sollen beide Ansätze als Ausgangspunkt für die weitere Argumentation genutzt werden.

523 Borschart, 2001, S. 30

524 vgl. Borschart, 2001

525 vgl. Maturana & Varela, 1987

526 Borschart, 2001, S. 28

527 vgl. Borschart, 2001

528 Maturana & Varela, 1987, S. 226f.

529 vgl. Roth, 2001, 1992; Maturana & Varela, 1987

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

2.3.2 Neuere wissenschaftliche Erkenntnisse

2.3.2.1 Emotion und Gefühl

Die Begriffe „Emotion“ und „Gefühl“ stehen für Damasio⁵³⁰ für zwei komplementäre Seiten des Erlebens. Während Emotionen durch eine äußere bzw. offene Reaktion (z.B. Gesichtsausdruck) ausgedrückt werden und damit für einen Beobachter zumindest rekonstruierbar sind, stellen Gefühle die private, mentale Erfahrung der Emotionen durch das Individuum dar. Sie sind nicht direkt beobachtbar, können aber in der Kommunikation durch das Individuum öffentlich gemacht werden. „Affekt“ wird hier als Oberbegriff verstanden, der die durch Emotion und Gefühl abgedeckten Aspekte in sich vereint.⁵³¹ Damasio⁵³² teilt Emotionen in drei verschiedene Klassen ein: die primären bzw. universellen Emotionen, die sekundären bzw. sozialen Emotionen und die Hintergrundemotionen.

Zu den primären Emotionen zählt er Freude, Trauer, Furcht, Ärger, Überraschung und Ekel. Sie sind angeboren bzw. prädisponiert und beruhen auf neuronalen Netzwerken des limbischen Systems, mit besonderer Bedeutung der Amygdala und der vorderen Teilen des Gyrus cinguli. Zum limbischen System werden u.a. gezählt: der Gyrus cinguli in der Großhirnrinde, die Amygdala und das basale Vorderhirn als subkortikale Kerngebiete.⁵³³ LeDoux kritisiert den Begriff des limbischen Systems, da es sich hierbei nicht um eine klar physiologisch und funktional abgrenzbare Einheit handelt,⁵³⁴ was auch in der von Roth vorgeschlagenen Definition deutlich wird:

„Limbisch nenne ich im folgenden diejenigen Strukturen, die mit emotional-affektiven Zuständen in Verbindung mit Vorstellungen, Gedächtnisleistungen, Bewertungen, Auswahl und Steuerung von Handlungen zu tun haben, und zwar unabhängig davon, ob diese Leistungen und Zustände bewusst oder unbewusst ablaufen.“⁵³⁵

Damit werden letztendlich alle Teile des Gehirns zum limbischen System gezählt, die in irgendeiner Weise mit der Verarbeitung emotionaler Prozesse befasst sind. Zum limbischen System im engeren Sinne zählt er:

„(1) Kerngebiete im Mittelhirn, nämlich das Ventrale Tegmentale Areal sowie das Zentrale Tegmentale Höhlengrau; (2) Kerngebiete im Zwischenhirn, nämlich das ventrale Pallidum, die Mammillarkörper, die Habenula, anteriore, mediale, interlaminäre

530 vgl. Damasio, 2000a

531 vgl. Damasio, 2000a

532 vgl. Damasio, 2000a, 1998

533 vgl. Damasio, 1998

534 vgl. LeDoux, 1998 nach Roth, 2001

535 Roth, 2001, S. 232

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

Kerne und Mittellinienkerne des Thalamus und des Hypothalamus einschließlich der präoptischen Region; (3) Gebiete im Endhirn, nämlich der orbitofrontale, cinguläre, entorhinale, perirhinale, parahippocampale und insuläre Cortex, Amygdala, mediales Septum und ventrales Striatum / Nucleus accumbens“.⁵³⁶

Die hier genannten anatomischen Gebiete sind nicht nur für die primären, sondern auch für die sekundären Emotionen von Bedeutung.

Zu den sekundären Emotionen rechnet Damasio u.a. Verlegenheit, Schuld und Stolz. Sie beinhalten kognitive Bewertungssysteme und an ihrer Entstehung sind über das limbische System hinaus auch Strukturen aus dem präfrontalen und somatosensiblen Cortex beteiligt.⁵³⁷ Sekundäre Emotionen treten auf, wenn systematische Assoziationen zwischen Kategorien von Objekten bzw. Situationen und primären Emotionen hergestellt werden. Sie bedienen sich in ihrem Ausdruck der Strukturen der primären Emotionen,⁵³⁸ womit bereits auf eine grundlegende Form des Lernens – genauer gesagt: des impliziten Lernens – verwiesen wird. Dieses soll später noch ausführlicher aufgegriffen werden, da es für die Entstehung der Sprache bei Kindern eine wesentliche Rolle spielt.

Als dritte emotionale Kategorie führt Damasio das Konzept der Hintergrundemotionen ein. Zu ihnen werden allgemeine Empfindungen, wie u.a. Wohlbehagen, Unbehagen, Ruhe oder Anspannung, gezählt.⁵³⁹ Sie sind an das innere Milieu, die Viszera, gebunden:

„Die Hintergrundempfindung [ist] mit dem Körperzustand verknüpft, der zwischen Gefühlen vorherrscht. Wenn wir Glück, Wut oder ein anderes Gefühl empfinden, ist die Hintergrundempfindung durch eine emotionale Empfindung verdrängt worden. Die Hintergrundempfindung ist unser Vorstellungsbild von einer Körperlandschaft, die nicht durch Gefühle erschüttert wird.“^{540 541}

Das heißt, sie ist nicht durch besonders abgrenzbare Gefühle gekennzeichnet, denn auch die Vorstellung einer Körperlandschaft wird, wie Damasio⁵⁴² herausgearbeitet

536 Roth, 2001, S. 232f.

537 vgl. Damasio, 1998; 2000a

538 vgl. Damasio, 1998

539 vgl. Damasio, 2000a

540 Damasio, 1998, S. 208

541 In der hier zitierten Veröffentlichung zählt Damasio die Hintergrundempfindungen noch nicht zu den Emotionen bzw. Gefühlen. In späteren Veröffentlichungen weist er sie als eigenständige emotionale Kategorie aus. Was hier von Bedeutung ist, ist die Tatsache, dass Hintergrundempfindungen bzw. -emotionen ein beständiger Teil des menschlichen Erlebens sind, die die Wahrnehmung eigener körperlicher Zustände erlauben.

542 vgl. Damasio 2000a, 2000b

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

hat, als Gefühl vom Individuum wahrgenommen. Eine bewusste Reflexion dieses Gefühls ist ein hierzu sekundärer Prozess.

Für alle hier genannten Klassen der Emotionen gilt, dass sie nicht auf Bewusstsein angewiesen sind und dass sie eine grundlegende Werteinstanz für Einflüsse, besser Perturbationen, aus der Umwelt darstellen und damit als unverzichtbare Grundlage für alle Formen des Lernens (z.B. klassische Konditionierung, Modelllernen, Imitation, implizites, explizites bzw. bewusstes Lernen) zu sehen sind.

Roth verwendet die Begriffe „Affekt“ und „Emotion“ synonym. Er geht davon aus, dass Emotionen in der Handlungsplanung und -steuerung die Rolle eines Motivationssystems übernehmen und somit einen gravierenden Einfluss auf Gedanken, Vorstellungen und im Besonderen auf die Erinnerungen und damit das Lernen eines Individuums haben:

„Aufgrund der hier vorgetragenen neurobiologischen Befunde ist es also berechtigt, zwischen kognitiven und affektiv-emotionalen bzw. motivationalen Zuständen zu unterscheiden. Auch wenn beide Klassen von Zuständen meist gemeinsam auftreten, gibt es durchaus rein kognitive und rein affektiv-emotionale Zustände.“⁵⁴³

Die Bedeutung der Emotionen bzw. Affekte als Motivationssystem hebt auch Dornes hervor:

„Affekte sind in dieser Sichtweise primäre Motivationssysteme, die die Interaktion mit der Umwelt überwachen und adaptive Verhaltensweisen motivieren (Emde 1988 a, b). Sie informieren das Subjekt über den Stand der derzeitigen Interaktion und evaluieren aktuelle Wahrnehmungen nach Maßgabe vergangener und gegenwärtiger Erfahrungen. Sie sind motivierend, regulierend und signalisierend.“⁵⁴⁴

Mit dieser Annahme wird den Affekten jene grundlegende regulative Aufgabe zugewiesen, die in der klassischen psychoanalytischen Theorie die Triebe übernommen haben.⁵⁴⁵

In besonderer Weise hat sich Ciompi⁵⁴⁶ mit der Bedeutung der Affekte bzw. Emotionen befasst. Er stellt ihre Beteiligung an jeglicher kognitiven Tätigkeit durch das Konzept der affekt-logischen Schemata heraus. Affekte sind demnach als Motivations-, Kontroll- und Wertesystem an jeglicher gedanklichen oder handelnden Tätigkeit des Individuums

543 Roth, 2001, S. 269

544 Dornes, 1993, S. 149f.

545 vgl. Dornes, 1993

546 vgl. Ciompi, 1999, 1998

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

beteiligt. Bei der Konkretisierung dessen, was als ein affekt-logisches Schemata⁵⁴⁷ oder Plan betrachtet werden soll, greift er auf das von Piaget entwickelte Konstrukt des kognitiven Plans zurück und erweitert es um die von Piaget vernachlässigte emotionale Komponente:⁵⁴⁸

„Ein frappierendes Beispiel hierfür bietet im Feld der kognitiven Funktionen die genetische Epistemologie Jean Piagets, dessen vielleicht genialste Leistung in meinen Augen gerade die Tatsache ist, daß er intrapsychische resp. psychologische Konzepte, nämlich seine sogenannten Schemata, schon sehr früh ganz im heutigen Sinn als homöostatisch regulierte Systeme (bzw. Strukturen) auffaßt, die im Laufe der kindlichen Intelligenzentwicklung in einem dialektischen Wechselspiel mit der Außenwelt [mittels Assimilation und Akkomodation][...] optimal auf die Bewältigung der begegnenden Realität eingestellt werden.“⁵⁴⁹

In der Entwicklung und damit höheren Strukturierung der angeborenen Pläne spielen die Affekte damit eine zentrale Rolle. Sie stimulieren deren Entfaltung und bilden die Grundlage für deren Reaktivierung in neuen, aber ähnlichen Situationen.⁵⁵⁰ Die Entstehung und Entwicklung dieser affekt-logischen Pläne wird von Ciompi konsequent konstruktivistisch-chaostheoretisch betrachtet. Diese Grundannahme ermöglicht es ihm, die Affekte als Vektoren zu betrachten und ihnen die Aufgabe als „dynamische Träger und Vermittler von kognitiver Information“⁵⁵¹ zuzuschreiben. Sie sind jene energetische Komponente in Entwicklung und Lernen, die für eine Harmonisierung und Ökonomisierung sowohl auf der sensomotorischen als auch auf der kognitiven Ebene menschlichen Lebens sorgen. Sie sind der Motor der Höherdifferenzierung und Abstraktion.⁵⁵²

Besondere Bedeutung für Höherdifferenzierung und Abstraktion kommt den Hintergrundemotionen zu, da sie immanent sind. Diese grundlegende emotionale Gestimmtheit des Subjekts ist ein zentraler Aspekt der Konstruktion eines Selbst und der kommunikativen Abstimmung zwischen Individuen und damit in gleicher Weise für Entwicklung und Lernen. Damasio⁵⁵³ hebt hervor, dass sich ohne diese Empfindungen das Zentrum der Selbstrepräsentation eines Individuums auflösen würde. Gleichzeitig bilden sie die Grundlage für eine kommunikative Abstimmung, sei

547 In Anlehnung an Furth (1981) wird von „Plänen“ statt von „Schemata“ gesprochen, da hierdurch die Erweiterbarkeit und Wandelbarkeit dieser kognitiv-affektiven Strukturen deutlicher herausgestellt wird als im von Piaget verwendeten Begriff des „Schemas“.

548 vgl. Ciompi, 1999, 1998

549 Ciompi, 1998, S. 28f.

550 vgl. Ciompi, 1999

551 Ciompi, 1999, S. 158

552 vgl. Ciompi, 1998, 1999

553 vgl. Damasio, 1998

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

es in der Affekt Abstimmung, wie sie bereits ausführlich diskutiert wurde, sei es in der sprachlichen Kommunikation, in der sie ihren Ausdruck u.a. in der Prosodie findet.⁵⁵⁴

Die Hintergrundemotionen bestimmen die geistige „Landschaft“ eines Individuums. Unter dieser Landschaft sind jene Aspekte zu verstehen, die das Körper-Ich ausmachen und das Kern-Bewusstsein ermöglichen, welches wiederum zur Konstruktion des Kern-Selbst führen. Sie können wie auch sekundäre Emotionen als somatische Marker fungieren. Diese werden mit vom Individuum konstruierten Objekten und Erkenntnissen assoziiert. Sie können sowohl dem Bewusstsein zugänglich werden als auch auf eine verdeckte – implizite – Weise in Entscheidungsprozesse eingreifen, indem sie die in einer bestimmten Situation adäquaten Entscheidungsmöglichkeiten einer Vorauswahl unterziehen. Daran anknüpfend können bewusste Entscheidungsprozesse ablaufen.⁵⁵⁵ Der von Damasio beschriebene Prozess der somatischen Markierung sorgt dafür, dass das Individuum in bewussten Entscheidungsprozessen nur unter einer begrenzten Anzahl von Möglichkeiten zu wählen hat. Der vorher ablaufende Selektionsprozess ist ganz im Sinne der von Darwin formulierten Theorie zu verstehen.⁵⁵⁶

Der so verlaufende Prozess kann durchaus nach den unten aufgeführten Kriterien als implizites Lernen bezeichnet werden und bietet sich für eine Konkretisierung des von Ciampi beschriebenen Prozesses der Höherstrukturierung und -differenzierung an. Damasio dazu:

„Die entscheidenden, prägenden Reize für somatische Paarungen werden zweifellos in Kindheit und Jugend erworben. Doch die Akkumulation der somatisch markierten Reize endet erst am Ende des Lebens, und deshalb darf man diesen Zuwachs wohl als einen Prozess fortwährenden Lernens bezeichnen.“⁵⁵⁷

Es muss hier noch einmal darauf hingewiesen werden, dass somatische Marker auch an bewussten Lernprozessen beteiligt sind, die aber hier nicht weiter erörtert werden sollen.

Zusammenfassend kann angenommen werden, dass Emotionen sowohl eine grundlegende Rolle als Motivations- und Wertungssystem haben als auch der Fokussierung der Aufmerksamkeit dienen. Darüber hinaus sind sie in besonderer Weise an der Speicherung und Rekonstruktion von Wissen beteiligt. Erkenntnistheoretisch ist für die hier diskutierte Problemstellung interessant, dass sowohl Calvin⁵⁵⁸ und

554 vgl. Damasio, 2000a

555 vgl. Damasio, 1998

556 vgl. Calvin, 1995; Edelman, 1995

557 Damasio, 1998, S. 246

558 vgl. Calvin, 1995

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

Ciampi⁵⁵⁹ als auch Edelman⁵⁶⁰ eine neurologische Implementierung in neuronalen Netzwerken vorschlagen. Abschließend kann mit Greenspan festgestellt werden: „*Die Konzeption, derzufolge die emotionale Erfahrung die Grundlage der Intelligenz bildet, bietet nicht nur neue Erklärungsansätze für den Spracherwerb und die kognitive Entwicklung [...], sondern auch ein besseres Verständnis der menschlichen Natur und der menschlichen Beziehungen.*“⁵⁶¹

2.3.2.2 Theory of Mind

Ein weiteres wichtiges Konstrukt, das immer wieder in Zusammenhang mit dem Erwerb verschiedener kultureller Fähigkeiten, u.a. auch der Sprache, genannt wird, ist die „Theory of Mind“ (ToM).

Die Konzeption der „Theory of Mind“ entstand innerhalb der Forschungstätigkeit zum Syndrom des Autismus. Bei dem Versuch, die verschiedenen Schwierigkeiten der betroffenen Menschen zu erklären, schienen die mit diesem Terminus verbundenen Hypothesen zu einem besseren Verständnis beizutragen. Das Konzept der ToM wird in der Literatur keineswegs einheitlich betrachtet. So gehen hier einige Autoren von einer Modularitätshypothese aus und betrachten das Konzept der ToM als ein eigenständiges kognitives Modul.⁵⁶² Andere Autoren gehen dagegen davon aus, dass es sich hierbei um eine Fähigkeit handelt, die zumindest teilweise an die Entwicklung bestimmter sprachlicher Fähigkeiten gebunden ist.⁵⁶³ Grundlegende Übereinstimmung besteht nur in einer vorläufigen und weit gefassten Definition: „*Theory of mind is a broad term [...] that conveys the idea of understanding social interaction by attributing beliefs, desires, intentions, and emotions to people.*“⁵⁶⁴ Mit diesem Terminus wird eine Fähigkeit beschrieben, andere Menschen zugleich als ähnlich und unähnlich dem Selbst zu konstruieren. Dies beinhaltet die gleichzeitige Repräsentation von zwei oder mehr Perspektiven auf den gleichen Sachverhalt. Eine Fähigkeit, zu der Piaget schon sehr früh in seinen Erhaltungsexperimenten geforscht hat.⁵⁶⁵ Inwieweit es hier gerechtfertigt ist, von der Notwendigkeit der Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven zu sprechen, machen Perner, Stummer, Sprung und Doherty⁵⁶⁶ deutlich. Dabei unterscheiden sie verschiedene Formen von Perspektiven, die aufeinandertreffen können:

559 vgl. Ciampi, 1999, 1998

560 vgl. Edelman, 1995

561 Greenspan, 2001, S. 58

562 vgl. u.a. Frith / Happé 1999, Raffman 1999

563 vgl. Villiers & Pyers 2002

564 Astington & Jenkins 1999, S. 1311

565 vgl. Piaget & Szeminska 1994

566 Perner, Stummer, Sprung und Doherty, 2002

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

- A. „Multiple Identity“: Dieses Konzept wurde von Clark⁵⁶⁷ erarbeitet. Es beinhaltet die Möglichkeit, von einem Objekt unter verschiedenen Schwerpunktsetzungen zu sprechen, z.B. von einem Hund als Dalmatiner, als Hund oder als Lebewesen.
- B. „Truth-incompatible perspectives“: Nicht vereinbare Perspektiven finden sich in den „false belief tasks“. Diese Versuche wurden entwickelt, um die zu einer „Theory of Mind“ notwendigen Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme zu untersuchen. Die klassischen Varianten werden als „Sally und Anne“-Test^{568 569} und „Smarties Test“^{570 571} bezeichnet. Hier ist zu unterscheiden zwischen einer für den Beobachter „richtigen oder wahren“ Perspektive und der Perspektive einer anderen Person, von der diese Person glaubt, dass sie „wahr“ ist, die aber durch den Beobachter als „falsch“ entlarvt werden kann.
- C. „Truth-compatible perspectives“: Der klassische Fall wirklich zu vereinbarender Perspektiven sind optische Perspektiven. Schauen zwei verschiedene Personen aus verschiedenen Blickwinkeln auf eine Gruppe von Objekten und treffen dann über ihre Beobachtungen eine Aussage, dann können diese Aussagen von einem dritten Beobachter beide als „wahr“ (re-)konstruiert werden, wenn der Beobachter die unterschiedlichen Blickwinkel der Aussagetreffenden berücksichtigt.⁵⁷²

Die Übernahme einer anderen Perspektive ist in Piagets Forschung eng mit den Begriffen des „Egozentrismus“ und der „Dezentrierung“ verbunden. Egozentrismus bezeichnet einen Entwicklungsabschnitt, in dem es Kindern noch nicht gelingt, von

567 vgl. Clark, 1997 nach Perner, Stummer, Sprung und Doherty, 2002

568 Beim „Sally und Anne“-Test wird den zu untersuchenden Kindern eine Szene mit Puppen vorgespielt: S. hat eine Murmel und versteckt diese in ihrem Korb. Während S. den Raum verlässt, nimmt A. die Murmel aus dem Korb und versteckt sie in ihrer eigenen Schachtel. S. kommt wieder in den Raum. Nun werden die Kinder gefragt, wo wohl S. ihre Murmel suchen wird. Kinder, die noch keine „Theory of Mind“ aufgebaut haben, werden sagen, dass S. die Murmel in A.s Schachtel suchen wird. Haben die Kinder bereits eine „Theory of Mind“ aufgebaut, werden sie vermuten, dass S. die Murmel in ihrem Korb suchen wird, da sie den von A. vorgenommenen Ortswechsel nicht beobachten konnte (vgl. Frith & Happé, 1999).

569 vgl. Wimmer & Perner, 1983 nach Frith & Happé, 1999

570 Der „Smarties Test“ erfolgt nach einem ähnlichen Prinzip wie der „Sally und Anne“-Test. Einem Kind wird eine bekannte Süßigkeitenverpackung gezeigt und es wird gefragt, was in der Box ist. Es wird antworten, dass diese Smarties enthält. Nun wird dem Kind gezeigt, dass sich keine Smarties in der Box befinden, sondern ein kleiner Bleistift. Danach wird erklärt, dass ein weiteres Kind hereingerufen werden soll, dem man dieselbe Frage stellen wird. Das erste Kind soll vorhersagen, wie die Antwort des zweiten Kindes lauten wird. Kinder, die noch keine „Theory of Mind“ erworben haben, werden sagen, dass das zweite Kind einen kleinen Bleistift in der Box vermuten würde. Haben sie hingegen eine „Theory of Mind“ erworben, dann werden sie vermuten, dass auch das zweite Kind glaubt, dass in der Schachtel Smarties sind (vgl. Frith & Happé, 1999).

571 Hogrefe / Wimmer / Perner, 1986 nach Frith / Happé, 1999

572 vgl. Perner, Stummer, Sprung & Doherty, 2002

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

ihrer persönlichen Sichtweise bzw. Erkenntnis der Dinge abzusehen und andere Möglichkeiten in Betracht zu ziehen: „*Perspective played a central role for Piaget. Intellectual development consisted for him of overcoming one's own point of view (perspective) to an objective, perspective-independent understanding.*“^{573 574} Am Ende der sensomotorischen Phase gelingt Kindern allmählich die Ablösung von der konkreten Handlung. Mit der Symbolfunktion entwickelt sich die Fähigkeit, nicht nur das Seiende, sondern auch das Mögliche bzw. Fiktive zu kognizieren. Zu Beginn des zweiten Lebensjahres kann eine erste Fähigkeit zur Perspektivenübernahme beobachtet werden.⁵⁷⁵ Clark⁵⁷⁶ spricht von einem „many-perspective view“.⁵⁷⁷ Perner, Stummer, Sprung und Doherty⁵⁷⁸ bezeichnen diesen ersten Entwicklungsschritt als „switching perspectives“. Beide Konzepte bezeichnen die Fähigkeit von Kindern, zu unterschiedlichen Zeitpunkten unterschiedliche Perspektiven einzunehmen. Kinder können mit dem Erwerb dieser Fähigkeit einen Hund zu einem Zeitpunkt als Hund bezeichnen und zu einem anderen Zeitpunkt als Dackel. Es kann deshalb von einer wechselnden Exklusivität der beiden Äußerungen gesprochen werden („Mutual Exclusivity“), was zu Folge hat, dass sie noch nicht beide Perspektiven miteinander koordinieren können; hierfür wäre eine Perspektive höherer Ordnung notwendig.⁵⁷⁹

Diese erweiterte Fähigkeit zur Perspektivenübernahme entwickelt sich zwischen dem vierten und sechsten Lebensjahr, zu einem Zeitpunkt, an dem es Kindern in der Regel gelingt, die „false belief tasks“ zu bestehen. Sie können nun erkennen, dass eine andere Person eine andere Perspektive einnehmen kann. Weiter können sie z.B. im „Sally und Anne“-Test richtig feststellen, dass Anne die Murmel in ihrem Korb suchen wird und nicht in Annes Box (vgl. Fußnote 568). Wird der Schwierigkeitsgrad jedoch erhöht und die Kinder werden danach gefragt, was Sally auf die Frage antworten wird, ob sie wüsste, wo die Murmel ist, dann geben sie häufig eine Antwort, die wieder an ihrer eigenen Perspektive orientiert ist, nämlich dass Sally antworten würde, sie wüsste nicht, wo die Murmel ist. Für eine korrekte Antwort auf diese Frage müssen Kinder wissen, wann sie die „Wahrheit“ einer Aussage an ihrer eigenen Perspektive beurteilen müssen und wann an der einer anderen Person. Dies setzt den Umgang mit einer Perspektive

573 Perner, Stummer, Sprung & Doherty, 2002, S. 1452

574 Die Möglichkeit eines objektiven, beobachterunabhängigen Verstehens wird in einer konstruktivistischen Konzeption ausgeschlossen (vgl. Maturana & Varela, 1987). Von großer Bedeutung ist hier der Begriff der „Viabilität“ (vgl. Broschart, 2001). Dieser beinhaltet, dass das intersubjektive Verstehen, auch wissenschaftlicher Theorien, durch eine gegenseitige Abstimmung der an der Situation Beteiligten entsteht. Diese verhandeln untereinander so lange, bis die gewünschte Tiefe der gegenseitigen Abstimmung erreicht ist (vgl. von Glasersfeld, 1997; Rusch, 1992).

575 Interessant für diese Arbeit ist darüber hinaus, dass Drescher bereits 1986 eine Simulation von Piagets Theorie der Objektpermanenz in einem neuronalen Netzwerk erarbeitete.

576 Vgl. Clark, 1997 nach Perner, Stummer, Sprung & Doherty, 2002

577 Clark 1997 nach Perner, Stummer, Sprung & Doherty, 2002

578 Perner, Stummer, Sprung & Doherty, 2002

579 vgl. Perner, Stummer, Sprung & Doherty, 2002

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

2. Ordnung voraus. Es gilt dabei nicht nur zu beurteilen, was eine andere Person weiß (orientiert an der eigenen Perspektive der Kinder), sondern auch was diese Person auf der Basis ihrer eigenen Perspektive zu wissen glaubt. Es muss ein „Wahrheitsurteil“ über eine Aussage anhand der Perspektive einer anderen Person gefällt werden.⁵⁸⁰

Als wichtigsten Unterschied zwischen Symbolen und sprachlichen Symbolen bzw. sprachlichen Zeichen hebt Tomasello hervor, dass sprachliche Zeichen eine bestimmte Perspektive des Sprechers vermitteln, was erheblich zu ihrer Komplexität beiträgt:

„Much additional complexity results from the speaker’s need to ground the referential scene in the joint attentional scene she is currently sharing with the listener, that is to say, much syntactic complexity results from the pragmatic of communication. This is true of grounding reference to particular participants and events in the current joint attentional scene (e.g. with determiners or tense markers), and it is also true of the process of taking different perspectives on events as the speaker windows and gaps different perspectives of the event for the listener [...].“⁵⁸¹

Daran anknüpfend ist festzustellen, dass Kinder sich zuerst die jeweilige kognitive Perspektive erarbeiten müssen, bevor sie diese durch sprachliche Marker – Langeracker spricht von „Landmarken“ oder „Wahrzeichen“⁵⁸² – gezielt sprachlich darstellen können.⁵⁸³ Mit Bezug auf Tomasello kann die Entwicklung der sozialen Kognitionen hin zu einer ToM grob in folgender Weise dargestellt werden:

- Kinder verstehen andere Individuen als lebendige Wesen; eine Fähigkeit, die bereits Säuglinge besitzen und die wir mit anderen Primaten teilen.
- Kinder verstehen andere Individuen als Wesen, die ein Ziel mit ihren Handlungen verfolgen; ein Wissen, das sie mit ca. einem Jahr erwerben. Mit dieser Fähigkeit verbunden ist die Richtung der Aufmerksamkeit auf die andere Person und ihr Tun. Diese soziale Ausrichtung der Aufmerksamkeit, nicht nur auf das Handeln des anderen, sondern auch auf seine Ziele, scheint Spezies-spezifisch zu sein.
- Erst als dritter Schritt entwickelt sich eine ToM bei Kindern. Sie erfahren nun die anderen Personen als von ihren eigenen Gefühlen und Motiven bewegt, die nicht unbedingt mit den ihren übereinstimmen müssen.⁵⁸⁴

580 vgl. Perner, Stummer, Sprung & Doherty, 2002

581 Tomasello, 1999, S. 156

582 vgl. Langacker, 1998

583 vgl. Fuchs, 2002

584 vgl. Tomasello, 1999

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

Bei dieser Entwicklung spielt die soziale Vermitteltheit eine übergeordnete Rolle. So konnten Perner, Ruffman und Leekham⁵⁸⁵ aufzeigen, dass Kinder, die die Möglichkeit haben, mit ihren Geschwistern zu kommunizieren und dabei ihre eigenen Meinungen gegen andere zu vertreten haben, eine ToM früher entwickeln als Kinder ohne Geschwister.⁵⁸⁶ O'Loughlin und Thargard⁵⁸⁷ schlagen auch für die ToM eine Implementierung auf der Basis neuronaler Netzwerke vor. Durch die hochgradig parallele Verarbeitung in den Netzwerken kommt es ihrer Meinung nach zur Herstellung von Kohärenz zwischen unterschiedlichen Wahrnehmungsbereichen und damit zum Aufbau einer einheitlichen Perspektive.

2.3.2.3 Implizites und explizites Lernen

Die Entstehung der Sprache ist eng mit der Entwicklung zur Perspektivenübernahme und dem Verstehen von Intentionalität verbunden. Greenspan⁵⁸⁸ stellt fest, dass eine wichtige Voraussetzung für den Erwerb einer grammatisch korrekten Sprache das Verstehen intentionalen Verhaltens ist: „Selbst wenn die Fähigkeit zum Erlernen grammatikalischer Strukturen angeboren sein sollte, kommt es für die Entwicklung der Sprache doch auf die Emotionen an. Das lässt sich an der Art und Weise zeigen, wie Kinder den Gebrauch von Verben lernen und sie mit Substantiven verknüpfen.“⁵⁸⁹ Durch die enge emotionale Beziehung zu den Bezugspersonen wird die Freude an der Kommunikation und an der Sprache aufgebaut. Das Kind möchte sich so verhalten und so sprechen wie seine Bezugspersonen und übernimmt die notwendigen sprachlichen Strukturen.⁵⁹⁰ Dieser Vorgang kann auch als emotionaler Nachvollzug bezeichnet werden. Bei ihm spielen implizite Lernprozesse, die bei sprachlichem Lernen im Wesentlichen von prosodischen Lernstrategien abhängen, eine entscheidende Rolle.

Um implizites Lernen genauer definieren zu können, muss eine Unterscheidung zwischen implizitem und explizitem Lernen vorgenommen werden:

„Implizite Lernprozesse scheinen vor allem dadurch charakterisiert zu sein, daß die strukturellen Merkmale des Reizangebotes über einen passiven, nicht-bewußten und automatischen Lernprozess abstrahiert werden, wobei ein direkter reflexiver Zugriff auf den Vorgang und das Ergebnis des Lernprozesses nur begrenzt, wenn überhaupt, möglich erscheint.“⁵⁹¹

585 vgl. Perner, Ruffman und Leekham, 1994

586 vgl. Tomasello, 1999

587 vgl. O'Loughlin und Thargard, 2000

588 vgl. Greenspan, 2001

589 Greenspan, 2001, S. 51

590 vgl. Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2002; Greenspan, 2001

591 Weinert, 1991, S. 40

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

Explizites Lernen dagegen setzt eine bewusste und damit gezielt gesteuerte Problemlösungsstrategie voraus.⁵⁹² Die hier noch ausführlicher zu diskutierenden Unterschiede werden von Weinert tabellarisch zusammengefasst:

implizites Lernen	explizites Lernen
passiv	aktiv
nicht bewußt	bewußt oder bewußtseinsfähig
automatisch	kontrolliert
schnell	langsam
müheless	mühevoll
selbstorganisierend	persongesteuert
nicht selektiver Modus	selektiver Modus
parallele, globale ganzheitliche Informationsverarbeitung	lineare, analytisch-sequentielle Informationsverarbeitung
ohne reflexiven Zugriff auf Ergebnisse	mit reflexivem Zugriff auf Ergebnisse

Tabelle 6: Charakteristische Merkmale impliziten und expliziten Lernens⁵⁹³

Bezogen auf die oben dargestellte Identitätsentwicklung kann davon ausgegangen werden, dass implizites Lernen eine übergeordnete Rolle für die Aneignung von Fähigkeiten und Fertigkeiten in der frühen Kindheit spielt. Reflexive und damit bewusste Lernstrategien können nicht vor dem Auftreten erweiterten bzw. sekundären Bewusstseins angenommen werden. Damit ist die Rolle des impliziten Lernens für den Spracherwerb kaum zu überschätzen.⁵⁹⁴ Dennoch muss hervorgehoben werden, dass auch der Begriff des impliziten Lernens „*keine homogene Klasse von Lernprozessen*“⁵⁹⁵ charakterisiert. Es müssen zumindest zwei Formen unterschieden werden: zum einen solche Fertigkeiten, die auf der klassischen Form einer Automatisierung beruhen, die also zu Beginn des Lernprozesses unter einer weitgehend bewussten Kontrolle durch das Individuum stehen und erst bei häufiger Ausführung automatisiert und unbewusst werden (z.B. Klavierspielen, Fahrrad fahren); zum anderen solche Fähigkeiten, die nie bewusst waren.⁵⁹⁶

592 vgl. Weinert, 1991

593 **Weinert, 1991, S. 229**

594 vgl. Weinert, 1991

595 Weinert, 1991, S. 228

596 vgl. Wilson, 2000; Weinert, 1991

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

Für sprachliches, implizites Lernen spielt die Prosodie⁵⁹⁷ eine wesentliche Rolle.⁵⁹⁸ Weinert konnte in einer Studie zum Erwerb von Kunstsprachen feststellen, dass die prosodische Gestaltung des sprachlichen Inputs einen wesentlichen Einfluss auf die Lernerfolge der Probanden hatte.⁵⁹⁹ Zimmer unterscheidet drei Aspekte der Prosodie: den affektiven, den pragmatischen und den linguistischen Aspekt. Über die affektive Funktion kann der Sprecher z.B. Interesse, Empathie und individuelle Persönlichkeitsmerkmale ausdrücken. Über den pragmatischen Aspekt kann die Intention des Sprechers ausgedrückt werden. Darüber hinaus dient die Prosodie auch der Dialogorganisation, indem z.B. Sprecherwechsel signalisiert werden können bzw. eine Sprechaufforderung an den Kommunikationspartner ergehen kann. Aus linguistischer Sicht dient die Prosodie dazu, die Strukturierung des Satzes hervorzuheben. Sie hebt im Wesentlichen den Satzmodus (z.B. Aussage-, Frage-, Befehlssatz) hervor und unterstützt die Strukturierung in Sinneinheiten.⁶⁰⁰ Die Gesamtheit dieser Aspekte trägt wesentlich zum sprachlichen Lernen bei.⁶⁰¹ Auch beim Erwerb von Gebärdensprache konnte diese stützende Funktion des Rhythmus nachgewiesen werden.⁶⁰²

2.3.2.4 Motherese

Einer der bekanntesten Aspekte der interaktionistischen Theorie zur Entstehung der Sprache, neben dem Begriff des „Formats“, ist das sog. „motherese“. Synonym hierzu wird in der Literatur auch von „baby talk“ oder „an das Kind gerichtete Sprache“ gesprochen. Bereits 1984 wiesen Papousek und Papousek auf dieses intuitive Elternprogramm hin.⁶⁰³ Es zeichnet sich durch fünf besonders relevante Aspekte aus:

- 1). Die Bezugsperson spricht mit besonders hoher Stimme. Hierdurch liegt sie genau im bevorzugten Wahrnehmungsbereich des Säuglings.
- 2). Die Satzmelodie wird besonders stark moduliert. Auch hierdurch kommt die Bezugsperson den besonderen Wahrnehmungsvorlieben des Säuglings entgegen.

597 Der Begriff der „Prosodie“ beschreibt die Gesamtheit der sprachlichen Eigenschaften, die größer sind als ein Phonem. Hierzu zählen: Akzent, Intonation, Quantität und Sprechpausen und -geschwindigkeit (vgl. Bußmann, 1990).

598 vgl. Petitto, Holowka, Sergio & Ostry, 2001

599 vgl. Weinert, 1991

600 vgl. Zimmer, 1999

601 vgl. Weinert, 1991

602 vgl. Petitto, Holowka, Sergio & Ostry, 2001

603 vgl. Papousek & Papousek, 1984 nach Grimm, 1999

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

- 3). Durch Akzentsetzung werden besonders bedeutsame Aspekte der Aussage hervorgehoben, sodass sich gleichwohl die rhythmische Struktur für den Säugling bzw. das Kleinkind besonders prägnant hervorhebt.
- 4). Durch besonders kontrastreiche Konsonant-Vokal-Verbindungen versucht die Bezugsperson die Aufmerksamkeit des Säuglings auf Sprache zu lenken.
- 5). Die Bezugsperson richtet ihre Sprache direkt an den Säugling bzw. das Kleinkind. Sie stellt Blickkontakt her, um dessen Aufmerksamkeit zu binden, und bewegt sich mit der Kommunikation in Situationen von begrenzter Neuheit. Das heißt, die jeweiligen Situationen sind dem Kind bereits hinreichend durch Rituale bekannt und werden nur durch geringe Neuerungen abgewandelt.⁶⁰⁴

Die Beschreibung des „motherese“ ist nicht neu, interessant für die hier bearbeitete Problemstellung ist jedoch, dass die genannten Aspekte auch in kulturvergleichenden Studien bestätigt werden konnten.⁶⁰⁵ Dies spricht dafür, dass es sich bei dem „motherese“ um eine universelle Verhaltensweise gegenüber Säuglingen und Kleinkindern handelt. Darüber hinaus konnte u.a. Hoff-Ginsberg in einer Untersuchung belegen, dass der mütterliche sprachliche Input, nämlich die von ihr etablierten Frage- und Antwortroutinen, direkten Einfluss auf die Entwicklung bestimmter syntaktischer Strukturen (Emergenz von Auxiliarverben) bei ihren Kindern hat.⁶⁰⁶

In Anlehnung an die Ergebnisse der „motherese-Forschung“ wird zunehmend häufiger der Begriff der „motionese“ für Eltern-Kind-Situationen verwendet, in denen die Bezugsperson dem Kind Handlungen mit Kulturgegenständen (z.B. einem neuen Spielzeug etc.) nahebringt. Auch hier konnten Aspekte einer Lehr-Lern-Situation beobachtet werden, wie sie Tomasello für die Entstehung der Sprache als besonders bedeutsam beschreibt. Ähnlich wie beim „motherese“, das der Strukturierung des sprachlichen Inputs dient, strukturieren Eltern Handlungssituationen für ihre Kleinkinder, indem sie besonders relevante Aspekte der Handlung oder des Gegenstandes für das Kind hervorheben.⁶⁰⁷ Gleichzeitig fordern die Bezugspersonen ihr Kind zur Imitation der modellierten Handlung auf. In diesem so strukturierten Handlungskontext wird das Erkennen von Regularitäten bzw. Invarianzen für das Kind erleichtert. In Situationen, in denen die Handlung misslingt, werden die Kinder von ihren Bezugspersonen bei genau den für sie kritischen Handlungsschritten unterstützt, indem z.B. die Hände des Kindes geführt werden oder der Gegenstand in einer für die Handlung taktisch guten Lage gehalten wird. Die Eltern bewegen sich mit ihren Angeboten in der Zone der nächsten Entwicklung und erweitern so in Kooperation mit

604 vgl. Grimm, 1999

605 vgl. Iverson, Capirci, Longobardi & Caselli, 1999

606 vgl. Hoff-Ginsberg, 1990, 1986 nach Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2002

607 vgl. Zukow-Goldring, 2004

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

ihren Kindern deren Handlungsfähigkeit. Simultan werden die jeweiligen Handlungen sprachlich begleitet.⁶⁰⁸

Kinder erwerben in diesen geführten Situationen kulturell akzeptierte Möglichkeiten des Handelns und eine Vorstellung, so zu sein bzw. handeln zu können wie andere Menschen. Dies kann als Vorläuferfähigkeit für das Konzept der „Theory of Mind“ betrachtet werden. So weist Tomasello darauf hin, dass genau die hier beschriebenen Lehr-Lern-Situationen Spezies-spezifisch sind und uns von anderen Primaten unterscheiden, da bei diesen keine Unterstützung und Anregung der Jungen zur Imitation von Handlungen beobachtet werden kann. Bei ihnen findet ergebnisorientiertes Lernen statt, wohingegen menschliche Kinder ihre Aufmerksamkeit auf die Strategie bzw. den Weg zur Erreichung des Ergebnisses richten und gelernt haben, diesem Bedeutung beizumessen.⁶⁰⁹ Aus den von Zukow-Glodring⁶¹⁰ beschriebenen Studien wird deutlich, dass diese Strategie zur Imitation gezielt von den Bezugspersonen gefördert wird, indem sie für das Handeln des Kindes besonders relevante Aspekte hervorheben und das Kind gezielt unterstützen und motivieren.

Das Hervorheben der relevanten Aspekte der jeweiligen Handlungsgeschichte multimodal. Die Eltern geben den Kindern Unterstützung auf visueller, taktiler und motorischer Ebene. Hinzu kommt eine sprachliche Kommentierung und Akzentuierung, auch wenn das Kind noch nicht die notwendigen Fähigkeiten auf der Ebene der sprachlichen Entwicklung erreicht hat.⁶¹¹ Alle genannten Aspekte werden von den Bezugspersonen genutzt, um das Verstehen zwischen Kind und Erwachsenen zu sichern und die Kooperation aufrechtzuerhalten. Bereits bei vorsprachlichen Kindern entstehen so Formate in den alltäglichen Handlungsabläufen unter sensomotorischer Beteiligung des Kindes, die es in den jeweiligen kulturellen Kontext einführen.⁶¹² Dabei scheint im Besonderen in frühen Erwerbsphasen die Synchronizität zwischen Bewegungen, Gesten und Aufmerksamkeit des Kindes eine herausragende Rolle zu spielen.⁶¹³

Aus den dargestellten Forschungsergebnissen wird bereits deutlich, dass der an Kinder gerichtete Input multisensorisch und sehr fein auf ihre Fähigkeiten abgestimmt ist. Auf verschiedenen Ebenen versuchen die Bezugspersonen ihre Säuglinge bzw. Kleinkinder dazu zu ermuntern, kulturelle Verhaltens- und Verfahrensweisen zu imitieren und in das eigene Handlungsrepertoire zu übernehmen. Dabei sind die auf den verschiedenen Ebenen in der Kommunikation übermittelten Inhalte häufig synchronisiert und redundant.⁶¹⁴ Dies gilt im Besonderen für sprachliche Äußerungen

608 vgl. Zukow-Goldring, 2004

609 vgl. Tomasello, 2002

610 vgl. Zukow-Goldring, 2004

611 vgl. Zukow-Glodring, 2004

612 vgl. Jetter, 1985

613 vgl. Zukow-Goldring, 2004; Gogate, Bahrick & Watson, 2000; Kendon, 1998

614 vgl. Gogate, Bahrick & Watson, 2000; Ingold, 1998; Kendon, 1998

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

und sie begleitende Gesten. So konnte z.B. in einer vergleichenden Studie zwischen europäisch-amerikanischen und spanisch-amerikanischen Eltern und ihren Kindern⁶¹⁵ belegt werden, dass in beiden Gruppen die Bezugspersonen durch Synchronisation und Redundanz zwischen Gesten und sprachlichem Ausdruck versuchen, das Verstehen bei ihren Kindern zu sichern. Indem Wort-Referent-Zusammenhänge besonders deutlich herausgearbeitet wurden, konnte der Wortschatz erweitert werden.⁶¹⁶ Iverson, Capirci, Longobardi und Caselli⁶¹⁷ sprechen in diesem Zusammenhang sogar von einem „gestural motherese“. In ihrer Untersuchung konnten sie belegen, dass italienische Mütter ihren gestischen Ausdruck in der Kommunikation mit ihren Kindern in ähnlicher Weise systematisch vereinfachen, wie dies auf sprachlicher Ebene zu beobachten war. Die verwendeten Gesten waren redundant zum sprachlichen Ausdruck und hoben die besonders bedeutsamen Aspekte der sprachlich vermittelten Information zusätzlich hervor.⁶¹⁸ Die Bezugspersonen versuchen durch Verweise auf den außersprachlichen Kontext das Verstehen bei ihren Kindern zu sichern, wobei dieses Verhalten über längere Phasen des Spracherwerbs stabil bleibt und nur in geringem Maß durch die sprachlichen Fortschritte der Kinder beeinflusst wird. Aber gerade dies scheint die sprachliche und gestische Entwicklung zu unterstützen.⁶¹⁹

Die neurologische Verarbeitung beider Aspekte der Kommunikation scheint darüber hinaus zum großen Teil in denselben Arealen zu erfolgen⁶²⁰ und es ist zu vermuten, dass die beiden Fähigkeiten relativ stabil miteinander verbunden sind, denn bei blinden Personen können diese Gesten genauso beobachtet werden.⁶²¹

In Anlehnung an die bereits dargestellten Aspekte von Lehr-Lern-Systemen zwischen Kindern und ihren Bezugspersonen kann die Vermittlung emotional-affektiver Aspekte als „Emotionese“ bezeichnet werden. Bereits in seinen frühen Schriften hat Stern auf diesen Aspekt der Mutter-Kind-Interaktion hingewiesen. Er wird von ihm als Affektabstimmung bezeichnet:⁶²² „Die Affektabstimmung stellt folglich eine Ausführung von Verhaltensweisen dar, die die Gefühlsqualität eines gemeinsamen Affektzustandes zum Ausdruck bringen, ohne die Verhaltensäußerung des inneren Zustandes exakt zu imitieren.“⁶²³ Stern setzt das Auftreten dieser Verhaltensweise der Bezugspersonen nach dem neunten Lebensmonat des Kindes an, einem Zeitpunkt, an dem Kinder sich die Fähigkeit der Triangulierung erarbeitet haben.⁶²⁴ Kinder können nun Situationen geteilter Aufmerksamkeit mit ihren

615 vgl. Gogate, Bahrick & Watson, 2000

616 vgl. Gogate, Bahrick & Watson, 2000

617 vgl. Iverson, Capirci, Longobardi & Caselli 1999

618 vgl. Iverson, Capirci, Longobardi & Caselli, 1999; Iverson & Goldin-Meadow, 1998

619 vgl. Iverson, Capirci, Longobardi & Caselli, 1999

620 vgl. Neuweiler, 2005; Kendon, 1998

621 vgl. Iverson & Goldin-Meadow, 1998

622 vgl. Stern, 1985 nach Stern, 2003a

623 Stern, 2003a, S. 203

624 vgl. Tomasello, 2002; Zollinger, 1999, 1997

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

Bezugspersonen aufbauen. Vor diesem Zeitpunkt konnten sie ihre Aufmerksamkeit entweder nur auf einen Gegenstand oder nur auf ihre Bezugsperson richten. Nun können sie sowohl den Gegenstand als auch ihre Bezugsperson im Fokus der Aufmerksamkeit halten.⁶²⁵ Es handelt sich hierbei um eine wichtige Voraussetzung für die Vermittlung von Handlungen mit Gegenständen und für die Vermittlungen von Benennungen. Denn nur in Situationen geteilter Aufmerksamkeit kann ein Kind das Wort und den Referenten zu diesem Wort gleichzeitig beachten. Gleiches gilt für die Vermittlung von kulturellen Handlungen mit Gegenständen: Das Kind muss die Bezugsperson und den Gegenstand beachten können, um die modellierten Verhaltensweisen zu diesem Gegenstand imitieren zu können.

Der Begriff der „Triangulierung“ wurde von Zollinger⁶²⁶ in die deutschsprachige wissenschaftliche Diskussion zum Spracherwerb eingebracht. Er bezeichnet damit die Herstellung eines Aufmerksamkeitsdreiecks zwischen Kind, Gegenstand und Erwachsenen.⁶²⁷ Bruner⁶²⁸ spricht in diesem Zusammenhang von referentiellm Blickkontakt. Diese gegen Ende des ersten Lebensjahres entstehende geteilte bzw. soziale Aufmerksamkeit wird häufig als ein wichtiger Schritt für die kognitive Entwicklung und die Sprachentwicklung gesehen. Für Kinder ist es eine erste wichtige Fähigkeit auf dem Weg zu einer „Theory Of Mind“.⁶²⁹ Prashak spricht, bezogen auf die von Piaget entwickelten Phasen der kognitiven Entwicklung, in diesem Zusammenhang von einer sensomotorischen Kooperation.⁶³⁰ Beide Partner übernehmen in dieser Kooperation je nach ihren Möglichkeiten Verantwortung. Die gegenseitige Imitation führt zu einem rhythmischen Austausch zwischen Mutter und Kind, der eine grundlegende Voraussetzung für eine spätere sprachliche Kommunikation darstellt.⁶³¹ Dabei ist nicht nur die zeitliche Abfolge von Bedeutung, sondern auch die Übereinstimmung zwischen den Bewegungen oder den Lautäußerungen der beiden Partner. Dem Anschein nach richten Säuglinge ihre Aufmerksamkeit besonders auf ähnliche Imitationen durch Erwachsene: „*Reciprocal imitative games provide the infant with special information about how it is like another person and how another person is, like me.*“⁶³² Steht zu Beginn der gegenseitigen Imitationsspiele noch die reine Nachahmung des sichtbaren Verhaltens im Vordergrund, gehen Kinder im Alter von ca. 15 Monaten dazu über, bei der Beobachtung anderer Personen die Motive dieser Personen für ihre Handlungen zu entschlüsseln. Grundlage dafür ist die Annahme, dass andere Personen nicht nur ähnliches Verhalten zeigen, sondern dass diesem Verhalten dann auch ähnliche Motive

625 vgl. Tomasello, 2002

626 vgl. Zollinger, 1999

627 vgl. Zollinger, 1999

628 vgl. Bruner, 1987

629 vgl. Tomasello, 1999; Zollinger, 1999; Astington & Jenkins, 2002

630 vgl. Prashak, 1993

631 vgl. Bruner, 1987; Tomasello, 1999

632 Meltzoff, 1999, S. 256

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

zugrunde liegen müssen.⁶³³ Diese Entwicklung beinhaltet wichtige Veränderungen der Fähigkeiten von Kindern auf den Ebenen der Perzeption, der Handlungsfähigkeit und des Verständnisses von Motiven für eine bestimmte Handlung. Tomasello macht dies in folgender Tabelle deutlich:

	Understanding of perceptual input	Understanding of behavioral output	Understanding of goal state
Understanding others as animated beings (young infants)	Gaze	Behavior	[Direction]
Understanding others as intentional agents (9-month-olds)	Attention	Strategies	Goals
Understanding others as mental agents (4-year-olds)	Beliefs	Plans	Desires

Tabelle 7: The three levels in the human understanding of social-psychological beings, expressed in terms of the three main components needing to be understood: input (perception), output (behavior) and goal states⁶³⁴

Die Affektabstimmung bzw. die „emotionese“ spielt bei der Vermittlung von Handlungen und sprachlichen Fähigkeiten eine wesentliche Rolle, da sie die Aufmerksamkeitsausrichtung des Kindes leitet bzw. unterstützt: „*Psychische Verfassungen zu teilen oder eben nicht zu teilen ist eine sehr wirksame Methode, das Verhalten einer anderen Person zu formen.*“⁶³⁵ Stern unterteilt sechs Merkmale, nach denen sich die „emotionese“ beschreiben lässt:

- 1). Absolute Intensität (z.B. das Verhalten der Bezugsperson weist die gleiche Stärke wie die des Kindes auf, ungeachtet der Modalität des Verhaltens)
- 2). Intensitätskontur (z.B. die stimmliche Äußerung der Mutter bildet die Kontur einer Bewegung nach, erst schnell, dann mit abruptem Ende)
- 3). Takt (z.B. die Mutter nickt jedes Mal mit dem Kopf, wenn ihr Kind auf einen Eimer schlägt)
- 4). Rhythmus (z.B. die Akzentuierung der einzelnen Taktschläge wird übernommen bzw. moduliert; siehe Bsp. unter Punkt 3)

633 vgl. Melzoff, 1999; Tomasello, 1999

634 Tomasello, 1999, S. 180

635 Stern, 2003b, S. 93

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

- 5). Dauer (z.B. die Verhaltensweisen von Mutter und Kind sind von gleicher Dauer)
- 6). Gestalt (z.B. Entsprechungen zwischen räumlichen Merkmalen der Handlungen von Mutter und Kind werden hergestellt)⁶³⁶

Der Einsatz des hier als „emotionese“ bezeichneten Repertoires erfolgt unbewusst von den Bezugspersonen. Es dient dazu, das Kind zu Handlungen aufzufordern, sie zu unterbrechen oder sie zu verändern. Bereits früh in ihrer Entwicklung können Kinder den Grad der Abstimmung mit ihren Bezugspersonen erkennen.⁶³⁷ Im Zusammenspiel dieser beiden Fähigkeiten von Erwachsenem und Kind gelingt es dem Kind, in der gemeinsamen Kooperation neue Handlungen zu erwerben bzw. zu verfeinern. Gleichzeitig wird Kindern vermittelt, welche Gefühle in welcher Form ausgedrückt werden und ob bzw. wie sie in der betreffenden Kultur geteilt werden können. Hierbei handelt es sich um eine weitere Vorläuferform der „Theory of Mind“.

Damasio⁶³⁸ und Ciompi⁶³⁹ haben auf die Bedeutung der Emotionen für die Entwicklung und die Aufrechterhaltung kognitiver und kommunikativer Fähigkeiten hingewiesen, die über einen rein motivationalen Aspekt weit hinausgeht. Aus diesem Grund soll nun die Bedeutung der Emotionen für die kindliche Entwicklung und die Entstehung der Sprache näher erläutert werden.

2.3.2.5 Neurolinguistische Aspekte

Bisher wurden eher Forschungsergebnisse zur allgemeinen Entwicklung von Kindern thematisiert, die nach neueren Erkenntnissen einen wesentlichen Einfluss auf die Entstehung der Sprache bei Kindern haben. Im Folgenden sollen nun noch einige Erkenntnisse thematisiert werden, die sich direkt auf linguistische Aspekte beziehen.

Ein besonders wichtiger Aspekt wurde bereits bei der Erörterung der interaktionistischen Position kurz angesprochen. Im Zuge der Grammatikalisierungsforschung konnte festgestellt werden, dass es nicht sinnvoll ist, strikt zwischen grammatischen und semantischen Elementen der Sprache zu unterscheiden:⁶⁴⁰

„Die Neuartigkeit der Grammatikalisierungsforschung ergibt sich aus ihrer spezifischen Perspektive: die kontinuierliche Entstehung immer neuer grammatischer Elemente und die Flexibilität grammatischer Systeme werden als Grundprinzipien der Sprache

636 vgl. Stern, 2003a

637 vgl. Dornes, 1993

638 vgl. Damasio, 2000, 1998

639 vgl. Ciompi, 1999, 1998

640 vgl. Diewald, 2000, 1997; Langacker, 1998

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

betrachtet und ins Zentrum der Forschung gerückt. Dadurch kann eine Vorstellung eines stabilen Zustandes nicht aufkommen, die Grenzen zwischen Synchronie und Diachronie erweisen sich als prinzipiell künstlich.“⁶⁴¹

Mit dieser neuen Sichtweise werden die Idealisierungen der nativistischen Theoriebildung aufgehoben und eine Betrachtung der Sprache als System in ständigem Wandel eingeführt. Auch die strikte Trennung zwischen grammatischen und semantischen Einheiten scheint aus dieser Sichtweise wenig sinnvoll zu sein, da sich eine Grammatikalisierung auch in kurzen Zeitabschnitten vollziehen kann, wie Keller dies an verschiedenen Beispielen deutlich macht:

- 1). Bsp. Präteritum von „schrauben“ ⇒ früher „schrob“, analog zu „saufen“, „soff“, „gesoffen“ ⇒ heute wird „schraubte“ als korrekt gewertet.
- 2). Bsp. Konjunktionen: „Ich muss jetzt gehen, weil die Geschäfte machen gleich zu.“ Dieser Satz ist spontansprachlich häufig zu hören. Korrekt hieße es: „Ich muss jetzt gehen, da die Geschäfte gleich schließen.“ ⇒ Denn „weil“ ist eine subordinierende Konjunktion und fordert deshalb eine Nebensatzkonstruktion“.⁶⁴²

Die Veränderungen in einer Sprache ergeben sich aus den kommunikativen Bemühungen ihrer Sprecher, die Kommunikation möglichst „effizient“ zu gestalten.⁶⁴³ Der Prozess ist nicht geplant und nicht im eigentlichen Sinne zielgerichtet. Er kann deshalb auch mit dem Begriff der „Evolution“ bezeichnet werden. Die Fehler und Regelverletzungen von heute können schon bald eine allgemein anerkannte Systematik widerspiegeln (vgl. Keller, 2004). Kendon (1998) konnte diese Grammatikalisierungsprozesse gleichfalls in der Verwendung von Gebärden beobachten. Diese wurden häufig als relativ ikonische Elemente⁶⁴⁴ in die Kommunikation eingeführt. Im Laufe ihrer weiteren Verwendung wurden sie zunehmend abstrakter und ökonomischer, um den Erfordernissen der Kommunikation gerecht zu werden. Diese neuen Ansätze machen es möglich, Sprache als ein Phänomen zu betrachten, welches nicht unabhängig von der Zeit ist.

Sprache unterliegt Veränderungen und diese müssen in einem theoretischen Ansatz zur Entstehung der Sprache bei Kindern berücksichtigt werden. Unter der Annahme, dass neuronale Netzwerke Veränderungen besonders gut abbilden können, stellen sie ein gutes (Simulations-)Modell zur Genese sprachlicher Phänomene unter der Berücksichtigung ihrer Zeitlichkeit dar. Als Beispiel sei hier das Entstehen grammatischer Fähigkeiten⁶⁴⁵ genannt. In einem umfangreichen Experiment konnten

641 Diewald, 1997, S. VII

642 vgl. Keller, 2004

643 vgl. Ingold, 1998

644 Nachbildungen des Gegenstandes oder der Tätigkeit

645 vgl. Ingold, 1998; Bates, Elman & Li, 1994

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

Bates, Elman und Li das Entstehen grammatischer Fähigkeiten in einem neuronalen Netzwerk simulieren. Dabei stellten sie fest, dass es eine kontinuierliche Entwicklung der Fähigkeiten gibt und dass das Netzwerk neue Fähigkeiten emergieren kann, ohne dass ein reichhaltiges Vorwissen vorhanden war.⁶⁴⁶ Die Annahme der Theorie neuronaler Netzwerke findet eine weitere Bestätigung darin, dass Kinder offensichtlich nicht nur einen Weg in die Sprache hinein wählen können. Wie Dixon und Shore⁶⁴⁷ in ihrer Untersuchung feststellen konnten, muss davon ausgegangen werden, dass Kinder verschiedene Strategien nicht nur zu unterschiedlichen Zeitpunkten in der Entstehung der Sprache wählen, sondern auch dass es individuelle Lerntypen und -wege gibt.

Für die Entstehung von Wortbedeutungen im Rahmen der kindlichen Entwicklung formuliert Elsen eine integrative Theorie:

„Aus den Beobachtungen zum frühen Spracherwerb bei Kindern schließen wir, dass folgende Aspekte für das Erlernen von Wortbedeutungen relevant sein müssen: Merkmale (mehr oder weniger wichtige), prototypische Vertreter, Mitbedeuten der Nachbarn des Wortfeldes und kontextuelle Information (allgemein, scripts, frames) in einer dynamischen Konzeption. Alles fließt in die Wortbedeutung mit ein und muss im Laufe des Erwerbs zusammenkommen. Kinder machen flexiblen Gebrauch der verschiedenen Angaben je nach kognitivem, sprachlichem und anatomisch-motorischem Entwicklungsstand.“⁶⁴⁸

Aus diesen Erkenntnissen folgert sie, dass nur eine Netzwerktheorie diesen vielfältigen kindlichen Lernprozessen gerecht werden kann. Dies wird auch durch verschiedene Computersimulationen unterstützt: „Das heißt, wir finden große Ähnlichkeit zwischen Realsprachdaten und Computersimulationen, übrigens auch auf phonologischer, morphologischer und syntaktischer Ebene.“⁶⁴⁹ Auch Hirsh-Pasek, Golinkoff und Reeves⁶⁵⁰ weisen darauf hin, dass die Entstehung der Sprache bei Kindern als ein emergentes Phänomen zu betrachten sei, bei dem die Entwicklung der kindlichen kognitiven Fähigkeiten und die Interaktion der Kinder mit ihrer sozialen Umwelt eine wesentliche Rolle spielen. Tomasellos These von der allmählichen Konstruktion grammatischer Kategorien wie Subjekt und Verb findet eine weitere Unterstützung durch Untersuchungen anderer Autoren. Besonders die Kategorie Subjekt durchläuft einen allmählichen Konstruktionsprozess, der auf semantischen Strategien beruht und sich an prototypischen Strukturen orientiert.⁶⁵¹

646 vgl. Bates, Elman & Li, 1994

647 vgl. Dixon & Shore, 1995

648 Elsen, 2005, S. 93

649 Elsen, 1998, 1999b nach Elsen, 2005, S. 98

650 vgl. Hirsh-Pasek, Golinkoff und Reeves, 1994

651 vgl. Braine, Brooks, Cowan, Samuels & Tamis-LeMonda, 1993

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

Hopper⁶⁵² geht so weit, die Grammatik einer Sprache nicht mehr als eigenständiges Konstrukt zu betrachten, sondern als ein „Nebenphänomen“, das aus den Bedingungen und Notwendigkeiten der Kommunikation und des Verstehens emergiert:

„Signs whose form and meaning are subject to communicative acts are held to have a structure described as emergent. This means that a sign’s form (that is, both its external aspect and the use to which it is put) is provisional, and is dependent, not on an essential inner core of constant meaning, but on previous uses and contexts in which the current speaker has used or heard it. Grammar has the same provisional and context-dependent property as the sign.“⁶⁵³

Damit wird ganz besonders deutlich herausgestellt, dass Sprache eine zutiefst dialogische Struktur hat. Der Dialog und seine Erfordernisse bilden die Grundlage für das Entstehen der Sprache phylogenetisch und ontogenetisch:-

„This means that the task of ‘learning language’ must be reconceived. Learning a language is not an question of acquiring grammatical structure but of expanding a repertoire of communicative context⁶⁵⁴. Consequently, there is no date or age at which the learning of language can be said to be complete. New contexts, and new occasions of negotiation of meaning, occur constantly. A language is not a circumscribed object but a loose confederation of available and overlapping social experiences.“⁶⁵⁵

Bei Langacker findet sich eine Konkretisierung dieser Vorstellungen für die Entstehung der Grammatik bei Kindern. Im Gegensatz zur nativistischen Theorie geht er nicht davon aus, dass sich Regelbildung und Speicherung ganzer unanalysierter Einheiten ausschließen (Minimalismus-Annahme). Für ihn gehören beide Aspekte zu einer Grammatik. Gerade die Speicherung ganzer Einheiten bietet den Einstieg in den Prozess der Grammatikalisierung und der Emergenz von Regeln, sodass beide Elemente auch weiterhin nebeneinander weiter bestehen:⁶⁵⁶ *„The coexistence in the grammar of the schema and the instantiations affords the speaker alternate ways of accessing a complex but regular expression with unit status: it can be activated directly, or else the speaker can employ the schema to compute it.“⁶⁵⁷* Für die morphologische Ebene der Grammatik scheint diese Annahme überaus plausibel zu sein, denn auch in der nativistischen Position kommt eine Grammatik nicht gänzlich ohne die Speicherung einzelner Einheiten aus, z.B. für unregelmäßige Verben. Eine Speicherung in einem neuronalen Netzwerk gibt genügend Raum, dass gleichwohl häufig gebrauchte reguläre Einheiten als Ganzheit gespeichert

652 vgl. Hopper, 1998

653 Hopper, 1998, S. 157

654 Hervorhebung durch den Autor

655 Hopper, 1998, S. 171

656 Langacker, 2002, 1998

657 Langacker, 2002, S. 264

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

werden können, was die Möglichkeit eines schnellen Zugriffs erklären kann.⁶⁵⁸ Für syntaktische Strukturen wird ebenfalls ein Schematisierungsprozess angenommen. Bei diesem spielt die Perspektive, die durch die syntaktische Struktur ausgedrückt werden soll, eine wesentliche Rolle. Unterschiedliche syntaktische Strukturen ermöglichen unterschiedliche Perspektiven auf ein Ereignis, wobei eine Verankerung der Perspektive notwendig ist. Diese Verankerung ist durch semantische und kulturelle Konventionen bestimmt, wie folgendes Beispiel deutlich macht:

- 1). Das Fahrrad steht neben der Kirche.
- 2). * Die Kirche steht neben dem Fahrrad.*⁶⁵⁹

Die Verwendung von Satz zwei durch einen Sprecher scheint relativ unwahrscheinlich für eine Ortsbeschreibung, obgleich beide Sätze grammatikalisch korrekt sind. Ähnliches gilt für Passivstrukturen:

- 3). Die Katze frisst die Maus.
- 4). Die Maus wird von der Katze gefressen.

Mit der Entscheidung zwischen Satz drei oder vier wird eine unterschiedliche Perspektive auf das Ereignis gewählt. Diese Entscheidung kann als eine Figur-Grund-Unterscheidung betrachtet werden.⁶⁶⁰ Mit der Entscheidung für den Passivsatz wird deutlich stärker die Tatsache hervorgehoben, dass die Katze die Maus frisst und nicht irgendein anderes Tier. Hierdurch kann der Sprecher eine bzw. seine Perspektive auf das Ereignis herausheben. Auf der Basis vielfältiger kommunikativer Erfahrungen kann in der Ontogenese eine Abstraktion von Schemata bzw. Prototypen für den Ausdruck bestimmter Perspektiven auf Ereignisse oder Sachverhalte stattfinden.⁶⁶¹

„Furthermore, since patterns are abstracted from specific instances, we need to investigate the schematization process. We know, for examples, that speakers learn and manipulate specific expressions; but we do not know, in any direct way, precisely what degree of schematization they archive; i.e. how abstract and general the rules are that they manage to extract from more specific structures. I suspect that speaker differ some-

658 vgl. Langacker, 1998

659 Bsp. vgl. Langacker, 1998

660 vgl. Langacker, 1998

661 Strömqvist und Day (1993) konnten in einer Studie zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten bei Kindern (L1-Lerner) und Erwachsenen (L2-Lernern) feststellen, dass es gerade die sozial-kognitiven Fähigkeiten sind, die die Erzählungen beider Gruppen unterschiedlich kohärent und strukturiert erscheinen lassen. Den Erwachsenen gelingt es bereits mit wenigen formal-sprachlichen Mitteln, ihre Erzählungen kohärent aufzubauen.

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

what in the regard, and do not invariably arrive at the high-level schemas that the data would support.“⁶⁶²

Langacker geht davon aus, dass Schemata auf niedrigeren Ebenen für die sprachliche Produktion und das Verstehen größere Bedeutung haben als hoch abstrakte Schemata, die eher einen organisatorischen Wert haben.⁶⁶³ Wie Schemata auf einem eher mittleren Abstraktionsgrad organisiert sein können, verdeutlicht Taylor.⁶⁶⁴ Für eine Doppelobjektkonstruktion („Paul gave John a cookie“) ergibt sich dieses Schema:

=> NP₁ – V – NP₂ – NP₃. Taylor weiter:

„The general meaning of the double object construction is that one entity (designated by NP₁) intends to benefit NP₂ by action on NP₃ in such a way that NP₂ comes to have access to NP₃. Only certain kinds of verbs (prototypically, verbs that denote a transfer of possession) are likely to be compatible with the construction’s semantics. Equally, not every noun phrase will be eligible to occur in the NP slots of the construction. For example; NP₁ and NP₂ will normally (prototypically) designate human beings rather than inanimate objects, because investigators and recipients are normally (prototypically) human beings.“⁶⁶⁵

Mit diesem Ansatz ist es auch möglich, klassisch linguistische Kategorien wie z.B. Subjekt, Verb und Adjektiv als prototypische Konzepte zu betrachten. So lässt sich in der klassisch-linguistischen Sichtweise die Kategorie Adjektiv weder über semantische noch syntaktische Merkmale hinreichend definieren; auch mit einer Kombination aus semantischen und syntaktischen Merkmalen gelingt dies nicht. Die Hypothese einer prototypischen Organisation hebt diese definitorischen Schwierigkeiten auf, da hier von „fuzzy“, also nicht scharf voneinander abgegrenzten Kategoriegrenzen ausgegangen werden kann.⁶⁶⁶ In diesem Sinne kann für semantische, morphologische und vor allem auch syntaktische Kategorien eine prototypische Struktur angenommen werden, die auch die Speicherung einzelner Elemente als unanalysierte Ganzheiten bzw. Holophrasen nicht ausschließt. Nochmals Langacker:

„The network model affords an integrated account of categorization for varied domains of linguistic structure. It accommodates not only those phenomena generally thought of as involving categorization, but also the nearest cognitive grammar analogs of rules, derivations, and structural descriptions. It is further responsible for the usage-based character of the framework; by tolerating the coexistence in a single network of specific

662 Langacker, 2002, S. 265

663 vgl. Langacker, 2002

664 vgl. Taylor, 1998

665 Taylor, 1998, S. 178

666 vgl. Langacker, 2002, 1998; Taylor, 1998

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

expressions and schemas at varying levels of abstraction, it implements the maximalist, nonreductive, bottom-up orientation of the usage-based approach.“⁶⁶⁷

Die Hypothese, dass die menschlichen Kognitionen und Emotionen als neuronale Netzwerke strukturiert sind, ist nicht neu. Dennoch setzen sich erst in den letzten Jahren die hiermit verbundenen Theorien stärker in der wissenschaftlichen Diskussion durch. Für die mit neuronalen Netzwerken verbundenen Hypothesen sprechen verschiedene Forschungsergebnisse.

Zum einen spricht die hohe Plastizität des älteren Gehirns, sowohl bei Menschen⁶⁶⁸ als auch bei Tieren, für die neuronale Netzwerktheorie. Vaadia⁶⁶⁹ konnte bei Versuchen mit Ratten feststellen, dass sich deren neurologische Strukturen erheblich während Lernexperimenten veränderten. Es hat den Anschein, dass für verschiedene Aufgaben neurologische Gruppen zuständig sind, die aber nicht als feste Module beschrieben werden können, da die sie bildenden Neuronen an unterschiedlichen Aufgaben beteiligt sind, sich also je nach Aufgabe zu immer neuen Gruppierungen zusammenfinden. In ähnliche Richtung gehen die von Merzennich⁶⁷⁰ zitierten Untersuchungen an Tieren, bei denen ganze Areale ihre Aufgaben nach experimentellen Eingriffen (Vertauschen visueller und auditorischer Nervenbahnen) verändern konnten und sich den neuen Anforderungen anpassten. Diese Studien und ähnliche Studien an Eulen werfen ein neues Licht auf Annahmen zu sensiblen Phasen der Entstehung von Fähigkeiten und die Modularitätshypothese.⁶⁷¹ Es muss davon ausgegangen werden, dass Modularität eher den Endpunkt der Entwicklung darstellt, in keinem Fall jedoch deren Ausgangspunkt.⁶⁷² Dafür spricht ebenso, dass die visuelle Wahrnehmung bei Menschen, bisher ein Paradebeispiel für die Modularitätshypothese, sich mittels der Hypothese der neuronalen Netzwerke beschreiben lässt.⁶⁷³

Gleichfalls konnten für die in der interaktionistischen Sicht so bedeutsame Fähigkeit der Imitation auf neurologischer Ebene Strukturen identifiziert werden, die möglicherweise diesem Lernmechanismus entsprechen. In der Literatur wird in diesem Zusammenhang von Spiegelneuronen gesprochen, da sie in besonderer Weise die Imitationsfähigkeit unterstützen:⁶⁷⁴ „Noch wissen wir über die Spiegelneuronen im Borca-Areal des Menschen nicht viel Genaues. Zumindest ist inzwischen aber deutlich, dass es dort solche Zellen gibt. Sie können bei unserem ausgeprägten Nachahmungstalent, worin besonders Kinder geradezu Weltmeister sind, eine

667 Langacker, 2002, S. 288

668 vgl. Deacon, 2000; Plante, 2000

669 vgl. Vaadia, 2000

670 vgl. Merzennich, 2000

671 vgl. Parthasaathy, 2002

672 vgl. Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2002; Wilson, 2000; Edelman, 1995

673 vgl. Zeki, 1992

674 vgl. Ramarchandran & Oberman, 2007; Rizzolatti, Fogassi & Gallese, 2007; Neuweiler, 2005

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

große Rolle spielen. ⁶⁷⁵ Die Spiegelneuronen dienen dabei vermutlich eher dem Begreifen bzw. Verstehen einer Verhaltensweise als ihrer bloßen äußeren Reproduktion, womit eine neurologische Basis für das Entstehen und Erkennen von Intentionen bei anderen Menschen gefunden wurde. Und auch diese Zellen scheinen in neuronalen Netzwerken organisiert zu sein. ⁶⁷⁶ Darüber hinaus stellt Neuweiler den engen Zusammenhang von sprachlicher und motorischer Entwicklung heraus, da in gleicher Weise bei der Koordination von Handbewegungen das Borca-Areal wesentlich beteiligt ist, womit eine enge Beziehung zwischen gestischer und sprachlicher Entwicklung hergestellt werden kann. ⁶⁷⁷ Der gestische Ausdruck scheint Kindern nahe zu liegen, denn sowohl gehörlose als auch hörende Kinder zeigen Handbewegungen, die als „spielerische Silben“ interpretiert werden können. Diese gehen allerdings bei den hörenden Kindern deutlich zurück, wenn ihnen keine Gebärdensprache angeboten wird. Bei den gehörlosen Kindern, denen eine Gebärdensprache angeboten wird, steigt die Zahl der „gebärdeten Silben“ dagegen deutlich an. ^{678 679}

Für einen engen Zusammenhang der neurologischen Strukturen für schnelle Bewegungen (z.B. Werfen) und sprachliche Fähigkeiten, vor allem syntaktische Fähigkeiten, sprechen die von Calvin⁶⁸⁰ zitierten Untersuchungen. Er baut hierauf seine These vom „Leihen“ alter neurologischer Strukturen für neue Fähigkeiten auf. Für die Durchführung schneller Wurfbewegungen können Korrekturen der Bewegung nicht über propriozeptives Feedback erfolgen, da die Bewegung schneller abgeschlossen ist, als die neurologische Rückleitung von Information dauert. Das heißt, der gesamte Bewegungsplan muss bereits möglichst perfekt aufgestellt sein, bevor mit der Bewegung überhaupt begonnen werden kann. Dies geschieht über komplizierte Sequenzierungsmechanismen, die in einer parallelen Verarbeitung die bestmögliche Bewegungsplanung emergieren. Man kann diesen Prozess auch als einen Selektionsprozess im Sinne Darwins beschreiben. Deshalb bezeichnet Calvin den Sequenzierungsmechanismus auch als eine „Darwin-Maschine“⁶⁸¹. Sprache und vor allem syntaktische Fähigkeiten emergieren seiner Theorie zufolge auf der Basis der gleichen Mechanismen als eine Art Sekundäreffekt, indem alte Strukturen für neue Zwecke genutzt werden. Und gerade die zunehmend komplexe Strukturierung sprachlicher Strukturen lässt sich durch eine „Darwin-Maschine“ gut abbilden, wie folgendes Beispiel zeigt:

675 Neuweiler, 2005, S. 29

676 vgl. Ramarchandran & Oberman, 2007; Rizzolatti, Fogassi & Gallese, 2007

677 vgl. Neuweiler, 2005

678 vgl. Stahnke, 1991

679 Ingold (1998) weist außerdem darauf hin, dass viele Argumente dafür sprechen, dass Gesten auch in der phylogenetischen Entwicklung der Lautsprache vorausgingen.

680 Calvin, 2002, 1995, 1994, 1993

681 vgl. Calvin, 2002, 1995, 1994, 1993

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

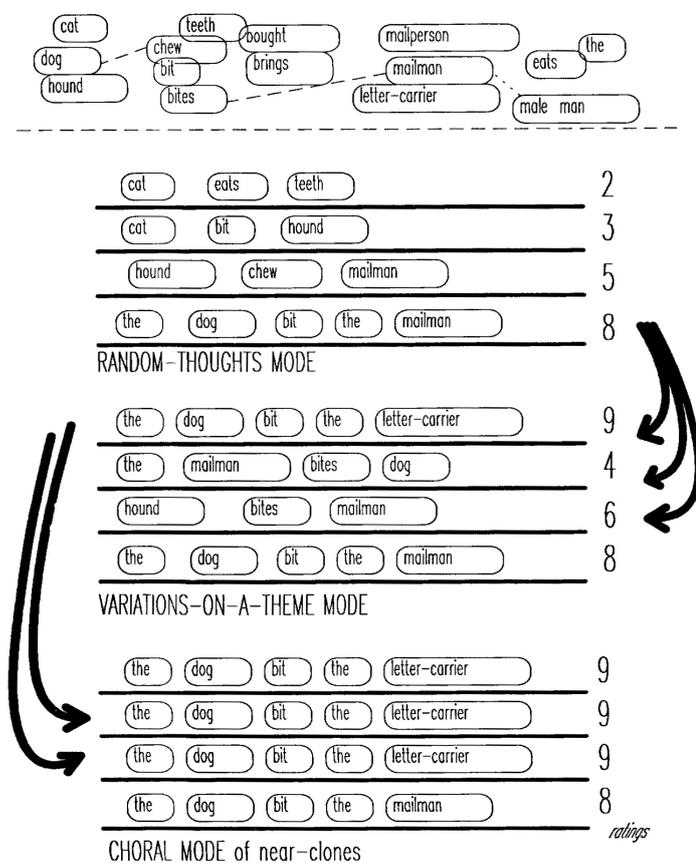


Abbildung 1: The basic design and operation of a Darwin Machine ⁶⁸²

Wird die Aufgabe komplexer, kommt es zur Erweiterung des hierfür zuständigen neurologischen Netzwerkes, indem weitere Regionen über funktionale Koppelung an der Lösung der Aufgabenstellung beteiligt werden.⁶⁸³

„Funktionelle Koppelung zwischen verschiedenen Hirnregionen manifestiert sich durch Gleichzeitigkeit der Erregung, wobei die Frequenz der gekoppelten EEG-Aktivität mit der Intensität der Koppelung steigt (SEARLE 1990; DIEDELING et al. 1991; SINGER 1993). Erstmals liegen damit Hinweise auf spezifisch neurobiologische Entsprechungen von so komplexen psychischen Erscheinungen wie Aufmerksamkeit, das Lernen und die mentalen Bilder oder Repräsentanzen vor. Gleichzeitig stimmen diese Beobachtungen erstaunlich gut mit Computersimulationen von Vorgängen in künstlichen neuronalen Netzwerken im Rahmen des sogenannten Konnektionismus überein.“ ⁶⁸⁴

682 Calvin, 1993, S. 236

683 vgl. Calvin, 1995; Edelman, 1995

684 Ciompi, 1999, S. 61

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

Abschließend kann mit Karmiloff und Karmiloff-Smith festgestellt werden:

*„Connectionist modeling is a new but promising area of language acquisition research. Connectionism might well act as a testing ground for theories like the construction-based one discussed earlier, with the construction-based paradigm providing more realistic child language data to modelers. This interaction between connectionism and construction-based approaches to child grammar could yield some exciting advances in the field of developmental psycholinguistics.“*⁶⁸⁵

Auf der Handlungsebene bedeutet dies, dass davon ausgegangen werden kann, dass die Bezugspersonen gemeinsam mit den Kindern eine förderliche Lernumgebung ko-konstruieren. Über eine multimodale Situationsgestaltung durch den erwachsenen Kommunikationspartner wird ein Interaktionsrahmen oder Format für die Kinder geschaffen, in dem sie über positive emotionale Einstimmung und Abstimmung auf kulturspezifische Verfahrensweisen (Handlungen und Sprechakte) ausgerichtet werden. Die Imitation dieser Strukturen erweitert die kindlichen Fähigkeiten und ermöglicht es ihnen so, weitere Verantwortung und Initiative an der Situationsgestaltung zu übernehmen.

2.4 Konsequenzen für die Diagnostik und Förderung von Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten

Die kritische Diskussion der Theorien zur Entstehung der Sprache und die angeführten neueren wissenschaftlichen Erkenntnisse ermöglichen eine Ableitung von Konsequenzen für die Diagnostik und Förderung von Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten. Diese werden hier kurz zusammengefasst, bevor im nächsten Abschnitt Kriterien für die Evaluation von Konzeptionen zur Förderung von Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten herausgearbeitet werden sollen.

Beachtet werden muss hierbei die Annahme, dass das Kind ein strukturdeterminiertes, eigenaktives Individuum ist, welches nicht durch die Zuführung äußerer Reize in seiner Entwicklung und in seinem Lernen instruiert werden kann.

Diese These hat weit reichende Auswirkungen auf die Gestaltung von Lehr- und Lernsituationen. Sie müssen dem Kind die Möglichkeit bieten seine individuellen Fähigkeiten und Ressourcen einzusetzen und zu erweitern. Hierfür ist eine konsequente Individualisierung eine unabdingbare Voraussetzung. Die sprachlichen Lerngegenstände müssen in der Zone der nächsten Entwicklung des Kindes liegen. Diese kann nur bestimmt werden, wenn die Diagnostik sich nicht nur auf die sprachlichen Fähigkeiten

685 Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2002, S. 14

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

des Kindes beschränkt, sondern auch seine emotionalen, sozialen und kognitiven Fähigkeiten berücksichtigt. Gerade diese wirken sich auf das implizite, sprachliche Lernen der Kinder aus.

Die Annahme, dass sprachliche Fähigkeiten implizit erworben werden, hat darüber hinaus wiederum Auswirkungen auf die Gestaltung der Förderung. Die Situationen und das verwendete Material müssen das Interesse und die Eigenaktivität der Kinder anregen. Nur durch Interesse und emotionale Involviertheit kann eine Übernahme sprachlicher Strukturen erreicht werden. Die Herstellung eines engen Zusammenhangs zwischen Funktion und Form einer sprachlichen Äußerung ist notwendig. Dies kann nur in Situationen gewährleistet sein, in denen sich die Kinder als kommunikativ wirkungsvoll erfahren und in denen ein „echter“ Dialog zustande kommt.

Die Rolle des Erwachsenen in diesen Dialogen ist es, die Kinder in kulturell anerkannte Kommunikationsstrategien einzuweisen und damit Modell für emotionale, soziale, kognitive und sprachliche Fähigkeiten zu sein.

Die Auswahl der angebotenen sprachlichen Strukturen sollte den individuellen Lernstrategien des Kindes angepasst werden. Dabei sind ihre Häufigkeitsverteilung im sprachlichen Input und ihre Prägnanz für den jeweiligen linguistischen Lerngegenstand zu berücksichtigen.

Auf der Basis dieser Annahmen ist eine genauere Ausformulierung von Evaluationskriterien für Konzeptionen zur Förderung von Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten möglich. Es soll hierfür auf die bereits eingeführten Evaluationskriterien zurückgegriffen werden.

2.4.1 Evaluationskriterien für Konzeptionen zur Förderung von Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten

Bevor in dieser Arbeit eine übergreifende Konzeption für die Förderung von Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten entwickelt werden kann, sollen zunächst exemplarisch bereits bestehende Konzepte einer Analyse unterzogen werden. Aus diesem Grund werden die im vorangegangenen Abschnitt erörterten Erkenntnisse genutzt, um weitere Evaluationskriterien für die daran anschließende Erörterung der Förderkonzepte zu entwickeln. Hierbei wird auf die in Kapitel 2.1 entwickelten Kriterien zurückgegriffen. Da in diesem Abschnitt Förderkonzeptionen erörtert werden, sind besonders folgende Kriterien relevant:

- g) Möglichkeiten externer Beeinflussung,
- h) Erzieherische Relevanz,
- i) Relevanz für Beratung und Therapie.

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

Die Kriterien a) bis f) und j) sollen ebenfalls angesprochen werden, da in ihnen wichtige Grundlagen thematisiert werden, die auch für die Evaluation von Förderkonzeptionen relevant sind.

a) Das Menschenbild

Aus der begründeten Wahl der interaktionistischen Theorie zur Entstehung der Sprache ergibt sich, dass das Kind als eigenaktives, strukturdeterminiertes Wesen zu betrachten ist. Es geht auf der Basis seiner bisherigen kognitiven, emotionalen und sozialen Erfahrungen die Interaktion und Kommunikation mit anderen Menschen ein. Förderkonzeptionen müssen dies berücksichtigen. Die Stigmatisierung eines Kindes als förder- oder therapieresistent erscheint daher als unmöglich. Sind keine oder nur geringfügige Entwicklungsschritte bei dem Kind zu beobachten, entsprechen die Angebote nicht der Zone der nächsten Entwicklung des Kindes, und andere Förderhypothesen müssen entwickelt werden. Wichtig hierbei ist, dass Entwicklung nach diesem Subjektmodell nicht von außen instruiert werden kann, sondern dass **die Therapeutin immer nur Hypothesen über notwendige Perturbationen aufstellen kann**. Welchen Nutzen ein Kind von den jeweiligen Angeboten hat, um seine Strukturen zu erweitern, hängt von der Passung der Angebote mit den Strukturen und Interessen des Kindes ab: *„Language acquisition, from this perspective, is the result of a continuous interaction between the child and the environment.“*⁶⁸⁶

b) Der Beschreibungsumfang

Da die Entstehung der Sprache als ein emergenter Prozess beschrieben werden kann, **müssen sowohl die sprachlichen und kommunikativen als auch die kognitiven, emotionalen und sozialen Fähigkeiten des Kindes bei Diagnostik und Förderung berücksichtigt werden**. Sprachliches Lernen ist kein Selbstzweck, sondern dient der Kontaktaufnahme und Bedürfnisbefriedigung des Kindes. Eine reine Bezugnahme auf linguistische Fähigkeiten oder gar eine einzelne sprachliche Ebene kann den multifaktoriellen Entstehungszusammenhängen nicht gerecht werden.⁶⁸⁷ Besonders die Ausrichtung auf eine positive emotionale Belegung der Lerninhalte durch das Kind ist Voraussetzung für das Zustandekommen von Entwicklungsfortschritten.

c) Die erfasste Lebensspanne

Da sich die Fähigkeiten des Kindes auf allen Ebenen im Laufe der Entwicklung verändern, sollten die Förderkonzeptionen dies berücksichtigen. Besonders für den Bereich der sprachlichen Frühförderungen und der Förderung von Kindern im Vorschulbereich bietet die interaktionistische Theorie einen sinnvollen Rahmen durch die Gestaltung gemeinsamer Interaktionsroutinen; diese müssen an den jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes angepasst sein. **Eine Feinabstimmung ist**

686 Evans, 2001, S. 45

687 vgl. Peters, 2000

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

erforderlich und muss gewährleistet werden in Bezug auf die zu vermittelnden linguistischen Strukturen und im kognitiven, sozialen und emotionalen Bereich, da bei Kindern im Vorschulalter sozial-emotionales, implizites Lernen der Hauptaneignungsweg für neue Fähigkeiten ist. Der Dialog in gemeinsam konstruierten Formaten ist als natürliche Lehr- und Lernsituation zu betrachten.

d) Entwicklungsrichtung

Hier wird allgemein eine Entwicklung zu komplexeren und elaborierteren sprachlichen Strukturen angenommen. Die Konzepte unterscheiden sich dahingegen, inwieweit sie eine universelle Entwicklung in festgelegten Phasen annehmen oder eine individuelle Entwicklung der Kinder, die sich durch individuellen Gebrauch unterschiedlicher Lernstrategien auszeichnet, der auch orientiert ist an dem sprachlichen und kognitiven Input, den sie erhalten. Letztere Annahme wird, begründet durch die Erörterungen in Kapitel 2, in dieser Arbeit vertreten.

In der Diagnostik und Förderung sind daher individuelle Entwicklungsverläufe zu beachten. Das Überstülpen programmartigen Vorgehens über die individuellen Förderbedürfnisse des Kindes erscheint wenig sinnvoll. Konsequente Individualisierung auf der Basis allgemeiner Annahmen zur Entstehung der Sprache ist erforderlich.

e) Entwicklungsprozesse

Lewis, Freebrain und Tylor⁶⁸⁸ konnten in einer Studie belegen, dass vor allem Kinder mit syntaktischen Auffälligkeiten im Vorschulalter Lernschwierigkeiten in der Schule entwickeln. Kann in den Familien bei anderen Familienmitgliedern noch eine Lese-Rechtschreib-Schwierigkeit beobachtet werden, dann erhöht sich die Auftretenswahrscheinlichkeit von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten für die betroffenen Kinder um ein Vielfaches. Der Verbindung von intra- und interpsychischen Variablen für die Entstehung einer SSES⁶⁸⁹ muss demnach besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Entwicklung und Auffälligkeiten in der Entstehung von Fähigkeiten, wie bei einer SSES, sind nicht linear-kausal zu beschreiben. Vielfältige Faktoren spielen eine Rolle, die sich im Laufe der Entwicklung des Kindes und seiner Familie verändern. Nach systemisch-konstruktivistischem Denken kann vom gegebenen Ist-Zustand nicht 1:1 auf die Verursachungszusammenhänge geschlossen werden. Das Kind ist als Symptomträger möglicherweise einfacher auszumachen, dennoch spielen die weiteren Familienmitglieder für die Aufrechterhaltung und Veränderung der sprachlichen Fähigkeiten des Kindes eine wesentliche Rolle.

Für Diagnostik und Förderung bedeutet dies, dass Kontextvariablen, wie z.B. der Gesprächspartner, die Situationsgestaltung und die emotionale Involviertheit des Kindes, immer mitbeachtet und berücksichtigt werden müssen.

688 vgl. Lewis, Freebrain und Tylor, 2000

689 vgl. Kapitel 3.1

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

f) Entwicklungsmotoren und Richtungsgeber

„*Emergentism holds that language is a dynamic evolving state that can be represented as a distribution of probabilistic information, where the same mechanism responsible for the use of language is also responsible for its acquisition.*“⁶⁹⁰ **Für die sprachliche Förderung bedeutet dies, dass gemeinsam mit dem Kind Formate geschaffen werden müssen, in denen wiederkehrende sprachliche Strukturen ihre kommunikative Wirksamkeit erweisen müssen.** Erst durch die Bindung an einen Kontext und die Wirksamkeit als kommunikatives und kognitives Werkzeug werden sprachliche Strukturen für das Kind bedeutsam, und eine emotional-implizite Übernahme der Strukturen kann erfolgen.

g) Möglichkeiten externer Beeinflussung | h) Erzieherische Relevanz

i) Relevanz für Beratung und Therapie

Das hier vertretene interaktionistische Paradigma fordert eine neue Sichtweise der SSES, „*where the contributions of both the child and the environment must be viewed in terms of a multidimensional system of interacting components*“.⁶⁹¹ Für die zu erörternden Konzepte ist es sinnvoll, in diesem bedeutsamsten Evaluationsbereich zwischen den Aspekten der Diagnostik, Förderung und Elternberatung/Elternarbeit zu unterscheiden. Die drei Felder sollen gesondert behandelt und die jeweiligen Evaluationskriterien durch neuere Forschungsergebnisse gestützt werden.

Für die Diagnostik einer SSES spielt die Dialogsituation eine erhebliche Rolle, da in ihr die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes festgestellt werden können.⁶⁹² Es zeigte sich, dass Kinder mehr Äußerungen mit höherer grammatikalischer Komplexität in einer Interview-Situation produzierten als im freien Spiel.⁶⁹³ Beispielsweise durch das Stellen von W-Fragen werden Kinder darin unterstützt, ein Thema fortzuführen.⁶⁹⁴ Einschränkend ergab sich allerdings, dass sie auf W-Fragen nur minimale oder gar keine Antworten gaben, wohingegen auf offene Fragen mit umfangreicheren Äußerungen reagiert wurde.⁶⁹⁵ Hanson und Nettelblatt weisen daher darauf hin, dass die Diagnostik von SSES nicht nur auf Kinder fokussieren darf, sondern dass das Verhalten der Dialogpartner in die Analyse mit aufgenommen werden muss.

Für die Diagnostik linguistischer Fähigkeiten ist besonders das rezeptive Vokabular als Indikator geeignet, um Kinder, die Gefahr laufen, eine SSES zu entwickeln, zu identifizieren. Der Gebrauch von Verben scheint dabei für sie bedeutend schwieriger zu sein als der von Nomen.⁶⁹⁶ Generell sollte das Sprachverstehen von Kindern ein zentraler Gegenstand der Diagnostik sein, denn alle theoretischen Richtungen sind

690 Evans, 2001, S. 44

691 Evans, 2001, S. 48

692 vgl. Nettelblatt & Hanson, 2001

693 vgl. Evans & Craig, 1992 nach Nettelblatt & Hanson, 2001

694 vgl. Yonder et al., 1994 nach Nettelblatt & Hanson, 2001

695 vgl. Hanson & Nettelblatt, 1990

696 vgl. Eyer, Leonard, Bedore, McGregor, Anderson & Viscas, 2002

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

sich letztlich darin einig, dass das Sprachverstehen der Sprachproduktion vorausgeht⁶⁹⁷ und daher einen erheblichen Einfluss auf die Emergenz sprachlicher Fähigkeiten bei Kindern hat. Evans dazu: „*Moreover, this account also would argue, that early identification is paramount in shifting the child's developmental trajectory towards more successful, albeit possibly more effortful, communicative patterns.*“⁶⁹⁸ Daraus lassen sich folgende **Kriterien für die Diagnostik** ableiten:

Allgemeine Kriterien:

- Die Diagnostik sollte möglichst früh einsetzen, um einer Verselbständigung ungünstiger Lehr- und Lernstrategien in einem Familiensystem entgegenzuwirken.
- Die kindliche Fähigkeit zur Perspektivenübernahme sollte in die Diagnostik mit aufgenommen werden, da sie eine wichtige Rolle für das Erkennen der Bedeutung und Funktion sprachlicher Strukturen hat.⁶⁹⁹
- Da eine enge Beziehung zwischen kognitiven und sprachlichen Strukturierungsprozessen besteht, sollte gleichwohl die kognitive Entwicklung des Kindes in der Diagnostik berücksichtigt werden. Hier ist besonders die Fähigkeit zur Symbolisierung, zur Dekontextualisierung und zur Dezentrierung von Interesse.

Kriterien bezogen auf den Dialogpartner:

- Die Äußerungen des Dialogpartners sollten in die Analyse mit einbezogen werden. Vor allem muss darauf geachtet werden, dass sie das Kind dazu ermutigen, möglichst komplexe sprachliche Leistungen zu erbringen.
- Wenn möglich, sollte das Kind im Dialog mit unterschiedlichen Kommunikationspartnern beobachtet werden.

Kriterien zur Dialogsituation:

- Die Dialog- und Kommunikationsroutinen in einem Familiensystem sollten in die Diagnostik einbezogen werden.
- Die Diagnostik sollte in einer für das jeweilige Kind angemessenen Dialogsituation stattfinden.

Kriterien zu den sprachlichen Fähigkeiten:

697 vgl. Bürki, 2000; Mathieu, 2000; Peter, 2000; Zollinger, 1999, 1997

698 Evans, 2001, S. 51

699 vgl. Kapitel 2

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

- Das Sprachverstehen ist zentraler Gegenstand der Diagnostik.
- Die hohe Bedeutung verbaler Elemente, auf der Ebene des Verstehen und der Produktion, für die grammatischen Fähigkeiten des Kindes sollte in der Diagnostik berücksichtigt werden, insbesondere da verbale Elemente später kreativer eingesetzt werden als nominale.
- Die linguistische Diagnostik sollte sich auf alle sprachlichen Ebenen erstrecken. Besonderes Augenmerk sollte auf jene Strukturen gerichtet werden, die sich interdependent auf verschiedene sprachliche Ebenen auswirken (Bsp.: Von der Elision unbetonter Silben auf der phonologischen Ebene sind im Deutschen häufig grammatische Morpheme betroffen).
- Der variablen Verwendung sprachlicher Strukturen (auf allen sprachlichen Ebenen) sollte besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden, da sie Hinweise für neue Strukturierungsprozesse durch das Kind geben.
- Von großer Bedeutung für die Emergenz neuer sprachlicher Fähigkeiten ist die emotionale Orientierung des Kindes auf die sprachlichen Äußerungen des Kommunikationspartners.⁷⁰⁰ In der Diagnostik sollte also berücksichtigt werden, wie das Kind auf Sprache als kommunikatives und kognitives Werkzeug orientiert ist.

Variabilität in der kindlichen Entwicklung wird, nach der hier vertretenen Position, durch die Dependenz und Interdependenz unterschiedlicher Entwicklungsbereiche zum Normalfall. „*With respect to intervention, variability in language profiles provide valuable clinical data. Variability in a child's language behavior is no longer 'noise' in the system, but is a reflection of the strength of the distributed representation.*“⁷⁰¹ Dies gilt auch für die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern mit SSES. Des Weiteren ist für die Förderung der Kinder mit SSES festzuhalten, dass es ihnen leichter fällt, neue Worte einer Wortklasse (Verb/Nomen) zuzuordnen, wenn sie dabei durch redundante Information unterstützt werden und nicht nur auf ihr morpho-syntaktisches Wissen angewiesen sind.⁷⁰² Highman, Wegmann und Woods⁷⁰³ weisen darauf hin, dass bei Kindern mit SSES symbolische Fähigkeiten nicht nur im sprachlichen Bereich eingeschränkt sind, sondern auch auf visueller Ebene. Sie erzielen deutlich schlechtere Ergebnisse als Kinder mit Lernschwierigkeiten. Das wiederum spricht für eine Vermittlung der Lerninhalte auf unterschiedlichen Ebenen, da eine wechselseitige Stützung der Fähigkeiten zu erwarten ist. Da die von Kindern aufgebauten Repräsentationen von der Häufigkeit des Auftretens bestimmter sprachlicher Strukturen mitbestimmt werden, ist es notwendig, die in spontansprachlichen Kontexten weniger häufig verwendeten Strukturen in

700 vgl. Kapitel 2

701 Evans, 2001, S. 49

702 vgl. Eyer, Leonard, Bedore, McGregor, Anderson & Viescas, 2002

703 vgl. Highman, Wegmann und Woods, 1999

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

die Interaktion mit ihnen einzubringen. Und so kann mit Hoff-Ginsburg festgestellt werden: „*The findings that the development of conversational skills and the development of grammar can proceed at different rates, depending on the available environmental support for each, suggests that there is a certain degree of interdependence between the acquisitions of language functions and language form.*“⁷⁰⁴

Für die **Förderung von Kindern im Vorschulalter** ist zu beachten:

Allgemeine Kriterien:

- Die Kinder sollten vermehrt zur sprachlichen Imitation angeregt werden. Diese Imitationen werden für das Kind nur interessant, wenn sie auch kommunikativ wirksam sind.
- Die gelungene Kommunikation hat damit Vorrang vor der sprachlichen Korrektur. Das Kind soll sich im Dialog mit der Therapeutin als kommunikativ wirkungsvoll erleben.
- Die Vermittlung sprachlicher Strukturen sollte durch weitere Sinnesmodalitäten unterstützt werden. Die ikonische Ebene bietet sich an, da sie stärker als die Handlungsebene mit Realgegenständen die Fähigkeit zur Dekontextualisierung und Dezentrierung unterstützt.
- Bei der Handlung mit Realgegenständen sollte die Therapeutin die damit verbundenen kulturell-etablierten Handlungen für das Kind deutlich und strukturiert ausführen. Gelingt dem Kind die Imitation nicht, sollte sie auch hier stützend wirken, damit es das Handlungsergebnis deutlich wahrnehmen kann. Möglichst bald sollte jedoch ein Übergang auf die symbolische und/oder die ikonische Ebene initiiert werden.

Kriterien bezogen auf den Dialogpartner:

- Die Therapeutin muss als das sprachliche, kognitive und emotionale Modell für das Kind fungieren. Hierfür muss sie für das Kind interessant sein. Eine positive emotionale Beziehung und eine Orientierung an den Interessen des Kindes ist dafür Voraussetzung.
- Prosodische Strategien sind für das implizite, sprachliche Lernen von besonderer Bedeutung. Daher sollte die Therapeutin ihre an das Kind gerichtete Sprache entsprechend seinen sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten strukturieren. Aspekte, die für die weitere Aneignung sprachlicher Strukturen bedeutsam sind, müssen von ihr besonders prosodisch hervorgehoben werden. Dabei

704 Hoff-Ginsburg, 1998, S. 626

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

muss sie sich über die kommunikative, linguistische und kognitive Bedeutung der verschiedenen prosodischen Aspekte bewusst sein.

- Eine kritische Reflexion des eigenen kommunikativen Verhaltens ist daher für die Therapeutin unerlässlich.

Kriterien zur Dialogsituation:

- Eine Vermittlung neuer sprachlicher Strukturen kann immer nur in einer dialogischen Situation erfolgen, in der die Funktion der jeweiligen sprachlichen Form für das Kind deutlich heraustritt.
- Die Situationsgestaltung sollte die Eigenaktivität des Kindes unterstützen. Verschiedene Medien und Materialien sollten daher für das Kind frei zugänglich sein. Durch die räumliche Gestaltung sollte dies ebenfalls unterstützt werden.

Kriterien zu den sprachlichen Fähigkeiten:

- Die kognitive Perspektive, die z.B. durch die morphologischen und syntaktischen Strukturen transportiert wird, sollte für die Kinder deutlich werden.
- Die Vermittlung von Satzmustern ist nur sinnvoll, wenn sie in der dialogischen Situation für das Kind von kommunikativem Wert, also wirkungsvoll, sind und ihre kommunikative Perspektive deutlich wird.
- Die zur Vermittlung ausgewählten sprachlichen Strukturen sollten in der Zone der nächsten Entwicklung des Kindes liegen. Bei der Orientierung an Entwicklungstabellen sollten die Vorläufigkeiten der dort dokumentierten Ergebnisse berücksichtigt werden. Kinder können ihre eigenen individuellen Wege und Strategien in Sprache hinein wählen.⁷⁰⁵
- Durch den Einsatz ikonischer Medien kann das Sprachverstehen der Kinder unterstützt werden. Dabei sollte die Therapeutin darauf achten, dass sie (Zeige-)Gesten und Mimik als redundante Informationsquelle für die Kinder einsetzt.

705 Es ist noch nicht geklärt, ob eine universelle Reihenfolge bei der Entstehung sprachlicher Strukturen besteht. Vielmehr scheinen die von den Kindern gewählten Strategien ausschlaggebend für die Erwerbsreihenfolge zu sein sowie der individuelle an die Kinder gerichtete sprachliche Input.

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

- Die Kombination ikonischer und schriftsprachlicher Elemente, wie sie in Bilderbüchern vorkommt, unterstützt die Aneignung sprachlicher Fähigkeiten und trägt zu einer Literarisierung⁷⁰⁶ der Kinder bei.

Das sprachliche und kommunikative Verhalten der Bezugspersonen spielt für die Entstehung sprachlicher und kommunikativer Fähigkeiten bei Kindern eine bedeutende Rolle, wie aus den bisherigen Aussagen deutlich hervorgeht. Für die Elternberatung und -arbeit ist es zwingend notwendig, die inter- und intrakulturellen Unterschiede in den Kind-Bezugsperson-Interaktionen mit zu berücksichtigen.⁷⁰⁷ Die Sprachförderung muss diesen unterschiedlichen **kulturellen Formaten** angepasst werden, weil

- sie für den Förderprozess relevant sind,
- sie die Grundlage für die Reorientierung der Kinder auf Sprache bilden und
- Kinder durch sie dazu veranlasst werden, in spontane Interaktionen einzutreten.⁷⁰⁸

Für die Förderung von Kindern mit SSES ist es daher dringend erforderlich, den kommunikativen Stil der Bezugspersonen besser auf die Fähigkeiten der Kinder abzustimmen. Bilderbücher scheinen in dieser Hinsicht besonders geeignet zu sein, denn Hoff-Ginsburg⁷⁰⁹ konnte in einer Untersuchung feststellen, dass in Bilderbuch-Formaten der sprachliche und kommunikative Stil von Bezugspersonen positiv verändert ist, indem z.B. bildungsbedingte Unterschiede in der Sprachverwendung und im Sprechstil der Bezugspersonen aufgehoben werden. Sie konnte darüber hinaus auch feststellen, dass in solchen Situationen Unterschiede zwischen den sprachlichen Inputs, die Erstgeborene und deren Geschwisterkinder⁷¹⁰ bekommen, ebenfalls ausgeglichen werden.

Für die **Elternberatung und Elternarbeit** sollten folgende Kriterien gelten:

- Die Eltern sind keine Ko-Therapeuten. Wenn sie unterstützend für die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes wirken sollen, müssen gemeinsam mit ihnen neue oder veränderte kommunikative Formate entwickelt werden. Dies gelingt nur, wenn die Eltern mit ihren Kompetenzen und ihrem Wissen

706 Kinder mit SSES haben häufig wenig literale Erfahrungen und es besteht gleichzeitig ein erhöhtes Risiko für Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Durch einen frühen Kontakt mit literalen Medien kann dieser Entwicklung präventiv entgegengewirkt werden (siehe Kapitel 2).

707 vgl. Massey, 1996

708 vgl. van Kleeck, 1994

709 vgl. Hoff-Ginsburg, 1998

710 Hoff-Ginsburg (1998) konnte in ihrer Untersuchung feststellen, dass sich Erstgeborene in ihrer Sprachentwicklung auf allen sprachlichen Ebenen positiv von ihren Geschwisterkindern abheben.

2 Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern

als Experten für das Kind durch die Therapeutin anerkannt werden. Nur unter diesen Bedingungen kann sie als Ratgebende von den Eltern akzeptiert werden.

- Neue Kommunikationsroutinen müssen allmählich eingeführt werden, damit Eltern und Kind sie ihrem jeweiligen Familiensystem anpassen können. Geschwisterkinder sollten in diese Formate integriert werden.
- Für eine Veränderung der elterlichen sprachlichen und kommunikativen Strategien ist es sinnvoll, die Förderung transparent zu machen. Denn wenn Eltern an der Fördersituation teilhaben können, dann kann die Therapeutin auch für sie als Modell dienen.
- Bilderbücher können als sprachliche Formate positiv auf die kommunikativen und sprachlichen Bedingungen zwischen Eltern und Kind wirken.

j) Bewährung

Für die Klärung dieses Evaluationskriteriums sind unabhängige Therapieerfolgsstudien zwingend erforderlich. Häufig erfolgt jedoch lediglich eine Evaluation der eigenen Methode bzw. des eigenen Konzepts ohne Vergleichsgruppe.

Die hier erörterten Kriterien sollen nun im folgenden Kapitel auf verschiedene Konzeptionen zur Förderung von Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten angewendet werden. Eine genauere Bestimmung welche sprachlichen Auffälligkeiten thematisiert werden sollen ist hierfür zwingende Voraussetzung.

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Auffälligkeiten im kindlichen Spracherwerb sind seit langem ein wichtiges Thema in vielen wissenschaftlichen Veröffentlichungen.¹ Die Thematik gewinnt an Wichtigkeit, wie in der Einleitung bereits angemerkt wurde, da sprachliche und schriftsprachliche Schwierigkeiten bei deutschen Schülern immer häufiger auftreten.² Diese Auffälligkeiten können erhebliche Probleme für das weitere Leben der Betroffenen mit sich bringen. Aus diesem Grund ist es zwingend notwendig, sich mit der Thematik der Entstehung der Sprache bei Kindern auseinanderzusetzen, da die hiermit verbundenen Forschungen für die Entwicklung von Förderkonzepten für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten eine wesentliche Rolle spielen.

In dem vorangegangenen Kapitel wurden verschiedene Theorien zur Entstehung der Sprache bei Kindern einer ausführlichen Diskussion und Evaluation unterzogen. Die Ergebnisse dieses Kapitels sollen nun für die Beurteilung von Konzepten zur Förderung von Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten genutzt werden. Hierzu ist es zunächst notwendig, eine genauere Abgrenzung vorzunehmen, welche sprachlichen Auffälligkeiten thematisiert werden sollen. Im Rahmen dieser Arbeit sollen Auffälligkeiten erörtert werden, die sich während der Entstehung der Sprache bei Kindern entwickeln können, die also mit der Aneignung der Sprache als System der Kommunikation verbunden sind. Diese sind von Auffälligkeiten der Stimme, des Sprechens und des Redeflusses sowie von zentralen Sprach- und Sprechstörungen abzugrenzen.³

Sprache kann nach Braun aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Er hält dabei vier Blickwinkel für die Sprachheilpädagogik bzw. Logopädie für wichtig:

- Sprache als menschliche Fähigkeit
- Sprache als System von Zeichen
- Sprache als Sprachhandlung
- Sprache als Sprechvorgang⁴

Die Festlegung dieser Blickwinkel wiederum beruht auf einem noch grundlegenden Konstrukt vom Menschen, das dem jeweiligen Forschungs- bzw. Therapiekonzept zugrunde liegt.

1 vgl. Braun & Macha-Krau, 2000

2 vgl. Kany, 2007

3 vgl. Ritterfeld & Knuth, 2002; Grohnfeldt & Ritterfeld, 2000; Leonard, 2000

4 vgl. Braun, 1999

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

„In der Sprachheilpädagogik und Logopädie sind es vor allem fünf Subjektmodelle, die den diskutierten Theorien zugrunde liegen: das Medizinische Modell, das Triebmodell, das Maschinenmodell, das Handlungs- und das Systemmodell. Mit jedem dieser fünf Modelle wird eine unterschiedliche Akzentuierung bei der Konstruktion des Menschen vorgenommen, die Ausdruck einer bestimmten Wissenschaftsepoche ist. Jede Modellbildung hat in der Folge eine Fülle von Theoriebildungen, Forschungsaktivitäten und Interventionsmaßnahmen angestoßen.“⁵

Diese Betrachtungsmöglichkeiten nehmen wiederum Einfluss darauf, wie der Begriff der „Sprachstörung“ verankert wird. In den letzten Jahrzehnten wird nach Auffassung Dannenbauers vermehrt das Augenmerk auf die Annahme von „Sprache als System von Zeichen“ gerichtet; das macht die Linguistik als Bezugswissenschaft unentbehrlich. Diese Bedeutung hebt Dannenbauer besonders prägnant hervor: „Die Fachdisziplinen, die sich mit den Strukturen und Funktionen von Sprechen und Sprache beschäftigen, gehören zu den wichtigsten Bezugswissenschaften von Sprachheilpädagogik und Logopädie.“⁶ In der hier vorliegenden Arbeit wurde ein systemisch-konstruktivistisches Subjektmodell gewählt, da es die Erkenntnisse zur Entstehung der Sprache bei Kindern hinreichend gut abbilden kann.

Der Wandel zwischen unterschiedlichen Subjektmodellen bzw. Forschungsparadigmen wurde nicht zuletzt durch ungelöste Probleme in der Praxis beschleunigt; hier sahen sich die Fachkräfte häufig vor nicht lösbare Schwierigkeiten gestellt. Hansen hebt dies besonders deutlich hervor:

„Der ‚therapieresistente Dysgrammatiker‘, dem der Transfer des in der Sprachtherapie Gelernten in die Spontansprache partout nicht gelingen will, scheint eine Grenzen des therapeutisch Machbaren aufzuzeigen und stellt Anspruch und Qualität von Sprachtherapie schlechthin in Frage.“⁷

Die Orientierung auf die Struktur und das System von Sprache bringt eine Aufteilung des Systems Sprache in unterschiedliche Ebenen mit sich. Üblicherweise findet sich folgende Aufteilung:

- phonetisch-phonologische Ebene
- semantisch-lexikalische Ebene
- morpho-syntaktische Ebene
- pragmatische Ebene⁸

5 Grohnfeldt & Ritterfeld, 2000, S. 32f.

6 Dannenbauer, 2000, S. 116

7 Hansen, 1996, S. 9

8 vgl. Dannenbauer, 2000; Braun, 1999

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Die sehr pessimistische Aussage von Hansen bezogen auf den gestörten Erwerb morpho-syntaktischer Fähigkeiten, wie sie oben im Zitat deutlich wird, wird auch von anderen Autoren geteilt. Während Hansen hier die Probleme einer praktischen Arbeit der Förderung bzw. Therapie der erwähnten sprachlichen Auffälligkeiten im Auge hat, geht Grimm weiter und überträgt diesen Pessimismus auch auf den Bereich der Theoriebildung, indem sie auf die Vielzahl der auf diese sprachliche Symptomatik referierenden Fachtermini aufmerksam macht:

„Daß das Feld der spezifischen Sprachstörung noch nicht sehr gut bestellt ist, läßt sich allein schon an den unterschiedlichen Benennungen ablesen, mit denen sie belegt wurde und wird. Im Deutschen wird von Sprachentwicklungsverzögerung, Sprachentwicklungsbehinderung oder Dysgrammatismus gesprochen.“⁹

Grimm selbst führte in ihren früheren Arbeiten des Weiteren den Begriff der „Entwicklungsdysphasie“ ein.¹⁰ Dieser wird von Braun hingegen als ein Sammel- oder Oberbegriff für verschiedene spezifische Sprachentwicklungsstörungen gesehen.¹¹ In neueren Arbeiten wird der Begriff der „Entwicklungsdysphasie“ durch den Begriff der „spezifischen Sprachentwicklungsstörung“ ersetzt.¹² Diese begriffliche Vielfalt begründet sich nicht nur, wie bereits angesprochen, in persönlichen sprachlichen Vorlieben der jeweiligen Autoren, sondern verweist auf eine dadurch zum Ausdruck gebrachte theoretische Uneinigkeit zum Thema Spracherwerb. Wie bei Grohnfeldt und Ritterfeld¹³ deutlich wird, stehen die unterschiedlichen Subjektmodelle weitgehend unverbunden nebeneinander und haben tiefgreifende Auswirkungen auf alle Bereiche der Theoriebildung. Das heißt, es ist davon auszugehen, dass sich hinter den unterschiedlichen Termini zumindest zum Teil auch unterschiedliche theoretische Annahmen bezüglich des normalen bzw. auffälligen kindlichen Spracherwerbs verbergen. Dies hat häufig zur Folge, dass ein bestimmter Blickwinkel bzw. eine Kombination von Blickwinkeln, aus dem bzw. aus denen Sprache zu betrachten ist, favorisiert wird und mehr Raum einnimmt.

Diese Uneinigkeit und die damit verbundenen Auseinandersetzungen sind nicht auf die deutschsprachige wissenschaftliche Diskussion begrenzt, sondern finden sich auch in englischsprachigen wissenschaftlichen Veröffentlichungen, in denen weit erbitterter und ironischer gestritten wird. Dies wird schon im Titel von Bothas Buch „Challenging Chomsky“ zum Thema Generative Grammatik deutlich, das sich in der Art einer Kriegsberichterstattung mit dem Thema „Nativismus“ auseinandersetzt. Hier ein Auszug aus dem Vorwort: *„So you have heard about The Garden, Dear Reader. And you wish to challenge The Master at his Game. Boldly you aim to stalk him in his sprawling maze*

9 Grimm, 1999, S. 103

10 vgl. Grimm, 1999; Dannenbauer, 1983

11 vgl. Braun 1999

12 vgl. Dannenbauer, 2002, 2001 a/b; Grimm, 1999

13 Ritterfeld, 2000

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

of forking and intersecting conceptual lanes.“¹⁴ Ein weiteres Beispiel von Pinker sei hier noch kurz angeführt: „*As a smoking gun for a genetic cause of one kind of language disorder [...].*“¹⁵ Dies zeigt, dass das Interesse am Phänomen der Entstehung der Sprache bei Kindern ungebrochen ist. Dabei rückt auch der auffällige Spracherwerb immer mehr in das Blickfeld, wie Leonard hervorhebt: „*But to professionals working in this area, it was in the 1990s that had been declared the decade of 'specific language impairment'.*“¹⁶ Dies ist besonders wichtig für diejenigen, die mit der Förderung von Kindern mit auffälliger Sprache betraut sind. Denn nur im Bezug auf den normalen Spracherwerb und eine Verbindung dieses Wissens mit Konzepten zum auffälligen Spracherwerb ist eine sinnvolle und effiziente Förderung dieser Kinder möglich.

Diese Sichtweise forderte Dannenbauer schon 1983 mit seiner entwicklungsproximalen Therapie.¹⁷ Homburg wies 1991 auf ein zunehmendes Interesse auch in der deutschsprachigen Forschung am Thema morpho-syntaktische Auffälligkeiten hin: „*Seit etwa 10 Jahren erfährt der kindliche Dysgrammatismus eine verstärkte Beobachtung. Abhandlungen und Forschungsvorhaben haben deutlich zugenommen. Dadurch wurden die entwicklungspsychologischen und entwicklungslinguistischen Kenntnisse erweitert und verfeinert.*“¹⁸ Trotz dieser positiven Tendenzen scheint in der Praxis weiterhin Ratlosigkeit und Unsicherheit vorzuherrschen. Hansen und Ullrich beklagen elf Jahre später noch immer die mangelnde theoretische Fundierung auch neuerer Sprachförderkonzepte:

„Handlungsorientierte Behandlungskonzepte zum Dysgrammatismus bzw. zu Spezifischer Sprachentwicklungsstörung lösen die klassischen Nachsprech- und Satzmusterübungen mittlerweile ab. Obwohl in der Abkehr von dieser meist erfolglosen Praxis der Übungstherapie ein Fortschritt zu sehen ist, hat sich hinsichtlich der Diagnose und Therapieplanung auch bei den neueren Ansätzen der Behandlung nicht viel geändert. Auch hier wird auf eine systematische Analyse der Sprache des Kindes und die darauf basierende Auswahl aufeinander aufbauender Therapieschritte weitestgehend verzichtet.“^{19 20}

Es ist vielleicht gar nicht so verwunderlich, dass dieser Mangel immer noch zu beklagen ist. Denn wie Homburg schon hervorgehoben hat, handelt es sich bei der Arbeit mit Kindern mit Auffälligkeiten im morpho-syntaktischen Bereich um eine äußerst

14 Botha, 1990, S. XV

15 Pinker, 2001, S. 466

16 Leonard, 2000, S. vii

17 vgl. Dannenbauer, 1997, 1983

18 Homburg, 1991, S. 113

19 Hansen & Ullrich, 2002, S. 101

20 Hansen und Ullrich verwenden die Begriffe „Dysgrammatismus“ und „spezifische Sprachentwicklungsstörung“ synonym, was von Grimm kritisiert wird (vgl. Grimm, 1999). Dieser Kritik schließe ich mich, was noch weiter begründet werden wird, im Folgenden an. Kritisch scheint mir auch die Vorstellung von einer Behandlung der Kinder zu sein. Dies wird aber erst in einem späteren Teil der Arbeit diskutiert werden.

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

komplexe Thematik: „Die Therapie ist deswegen so schwierig, weil sie auf nicht wahrnehmbare innere Modellierungsprozesse zielt und weil zahlreiche sprachliche und nichtsprachliche Variablen kontrolliert werden müssen.“²¹ Es ließe sich einwenden, dass dies vermutlich auf alle sprachlichen Ebenen, ja auf alle Bereiche menschlicher Entwicklung und Auffälligkeiten dieser Entwicklung zutrifft, im Bereich der Sprachförderung scheint die morpho-syntaktische Ebene aber besonders problematisch zu sein. Auf den anderen sprachlichen Ebenen, insbesondere der phonetischen und phonologischen, scheinen sich neuere theoretische Konzepte schneller in der Praxis durchzusetzen und so zu einer effektiveren Förderung zu führen. Warum diese „Theoriescheu“ sich so ausgeprägt in diesem Bereich der Förderplanung hält, ist nur schwer zu klären. Eine mögliche Begründung hierfür kann die zum Teil zeitlich sehr aufwendige Diagnostik und Förderplanung sein, die sich aus neueren Förderkonzepten ergibt.²² Das unerfreuliche Abschneiden bisheriger Übungstherapien²³ auf der Basis von Satzmusterübungen sollte genug Anlass für eine Umorientierung gegeben haben. Dennoch besteht weiterhin die Notwendigkeit, auf diese Zusammenhänge hinzuweisen.

Zu bedenken sind in diesem Zusammenhang vor allem die möglichen Spätfolgen, die sich aus den sprachlichen Schwierigkeiten der Kinder ergeben könnten, da sie bei einer nicht gelungenen Therapie zu einer zunehmenden Erschwernis der Lebensbewältigung für Kinder und Jugendliche werden können.²⁴

Bei der Entwicklung von Interventionsmodellen kommt es zu einer für die als Therapeutinnen²⁵ Tätigen zu einer paradoxen Situation: Auf der einen Seite können sie sich mit äußerst komplexen Theoriemodellen auseinandersetzen, die aber nur bedingt Schlussfolgerungen für eine therapeutische Praxis zulassen,²⁶ auf der anderen Seite findet sich eine immer größere Vielfalt von methodischen Konzepten und Materialien, deren theoretische Fundierung jedoch zu wünschen übrig lässt.²⁷ Aus den von ihr gesichteten Veröffentlichungen in der englischsprachigen Literatur zieht Evans²⁸ den Schluss, dass sich bestehende Modelle zur spezifischen Sprachentwicklungsstörung in zwei große Gruppen aufteilen lassen. Die erste Gruppe von Konzepten befasst sich mit der sprachlichen

21 Homburg, 1991, S. 113. Diese Formulierung lässt darauf schließen, dass diese Variablen immer zu bestimmen und zu kontrollieren wären. Diese Einstellung kann nach einer konstruktivistischen Auffassung nicht übernommen werden. Dennoch sind die von Homburg angemerkten Schwierigkeiten von großer Bedeutung.

22 vgl. u.a. Motsch, 2000; Hansen, 1996

23 Kritik an der gängigen Übungstherapie wurde auch schon in früheren Veröffentlichungen zum Thema Dysgrammatismus geäußert. Vgl. Dannenbauer, 1983

24 vgl. Dannenbauer, 2002, 2001a; Grimm, 1999

25 Um Doppelnennungen (Therapeutin/Therapeut) zugunsten einer besseren Lesbarkeit zu vermeiden, beschränke ich mich auf eine Form: Aufgrund des deutlichen Überwiegens von Kolleginnen in diesem Fach wähle ich die weibliche Form.

26 Siehe z.B. Kritik der nativistischen Position zur Entstehung der Sprache bei Kindern.

27 vgl. Craig, 1982 in Evans, 2001

28 Evans, 2001

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Kompetenz. Sie nehmen an, dass eine spezifische Sprachentwicklungsstörung dadurch verursacht wird, dass angeborene sprachliche Universalien nicht zur Verfügung stehen oder aus verschiedenen Gründen nicht ihre Aufgabe im Spracherwerb erfüllen können. Davon abzugrenzen sind performanzorientierte bzw. multifaktorielle Konzeptionen. Diese begründen die Symptome einer SSES u.a. darin, dass entweder sprachspezifische Verarbeitungsmechanismen gestört bzw. verlangsamt sind oder dass die allgemeine Reizverarbeitung verlangsamt bzw. gestört ist.²⁹

Aufgrund der Tatsache, dass die jeweiligen Konzepte unterschiedlich komplexe Erklärungszusammenhänge anbieten und diese, wenn auch nicht immer direkt, sich auf die Praxis der Förderung auswirken, sollen hier drei kompetenzorientierte und vier multifaktoriell-performanzorientierte Konzeptionen beispielhaft dargestellt und kritisch diskutiert werden. Es wird sich auf Konzeptionen bezogen, die für den deutschsprachigen Raum entwickelt wurden.

Zunächst erfolgt eine genaue Klärung der Begrifflichkeiten der hier thematisierten sprachlichen Auffälligkeiten.

3.1 Begriffsbestimmung

Bereits in der Antike finden sich Aufzeichnungen über sprachliche Auffälligkeiten bei Kindern und Erwachsenen.³⁰ Jedoch stehen hier Fragen nach den Ursachen und den therapeutischen Möglichkeiten noch nicht im Mittelpunkt des Interesses. Erst in der frühen Neuzeit werden diese Fragestellungen in die wissenschaftliche Betrachtung mit aufgenommen, wobei besonders das medizinische Forschungsparadigma vorherrscht. Erst allmählich setzen sich didaktische Heilverfahren gegenüber operativen Methoden durch. Dieser Wandel hing mit der Erkenntnis des funktionellen Charakters der Sprachstörungen zusammen.³¹ Die Trennung in funktionelle und organische Störungen wird noch heute vorgenommen.³²

„Der geschichtliche Wandel, der konkurrierende theoretische Konzepte und widersprüchliche Auffassungen über die pädagogische Bedeutung von Sprachstörungen hervorgebracht hat, spiegelt sich dabei vor allem im Wandel der Markierung des Grundbegriffes Sprachstörung wider.“³³

29 vgl. Evans 2001

30 vgl. Braun & Macha-Krau, 2000

31 vgl. Braun & Macha-Krau, 2000

32 vgl. Wirth, 1994

33 Braun, 1999, S. 3

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Die Definition des Grundbegriffes „Sprachstörung“ ist an die von der WHO herausgegebene dreigliedrige Definition anzubinden.³⁴ Hier findet sich eine Aufteilung in die Begriffe „impairment“ (Schädigung), „disability“ (Beeinträchtigung) und „handicap“ (Behinderung). Bei dem Begriff der „Beeinträchtigung“ wird darüber hinaus zwischen Beeinträchtigungen der Aktivität und der Partizipation unterschieden.³⁵ In der ICF spielen auch Kontextfaktoren eine größere Rolle. Die mit der Definition des Grundbegriffes „Sprachstörung“ verbundene Widersprüchlichkeit ist bis jetzt noch nicht aufgelöst. Trotzdem kann eine grundlegende Tendenz weg von einem rein medizinischen Paradigma hin zu einer pädagogischen Orientierung festgestellt werden:

„Die Begriffsverwendung in der sprachpathologischen Theorie und pädagogisch-therapeutischen Praxis von ihren Anfängen bis in die Gegenwart zeigt, daß Sprachstörung als Schlüsselbegriff fungiert, der im geschichtlichen Entwicklungsverlauf sehr unterschiedliche Interpretationsmuster angenommen hat: vom Verständnis als Sprachgebrechen und Sprachkrankheit in der Vorläufer- und Gründungsphase der Sprachheilpädagogik über die Auffassung als Sprachschädigung und Sprachbehinderung in der behindertenpädagogischen Ausbauphase in den 60er und 70er Jahren bis zur heutigen Sicht als Kommunikationsbehinderung zur pädagogischen Konzeptualisierung als spezifischer sprachlich-kommunikativer Förderbedarf.“³⁶

Die dabei entstandene Vielfalt der Begrifflichkeiten macht es nicht immer einfach, die jeweiligen Forschungsergebnisse in einer kritischen Diskussion zu berücksichtigen und in Verbindung zu bringen. Bishop hebt die Ursache für diese Vielfalt deutlich hervor: *„It is generally the case that the less well we understand a condition, the more varied and inconsistent is the terminology that we use to refer to it.“³⁷* Diese Aussage gilt auch für Auffälligkeiten bei der Entstehung der Sprache bei Kindern. Für die deutschsprachige Forschung kann dieses Resümee in gleicher Weise gezogen werden:

„Daß das Feld der spezifischen Sprachstörung noch nicht sehr gut bestellt ist, läßt sich allein schon an den unterschiedlichen Benennungen ablesen, mit denen sie belegt wurde und wird. Im Deutschen wird von Sprachentwicklungsverzögerung, Sprachentwicklungsbehinderung oder Dysgrammatismus³⁸ gesprochen.“³⁹

34 vgl. ICF, 2005

35 vgl. ICF, 2005

36 Braun, 1999, S. 41f.

37 Bishop, 1998, S. 21

38 Der von Grimm (1999) hier aufgeführte Begriff des „Dysgrammatismus“ unterscheidet sich von den anderen angeführten Begriffen durch seine Ebenenspezifität. Er referiert allein auf eine gestörte bzw. verzögerte morho-syntaktische Entwicklung. Sein enger Zusammenhang zu den weiteren aufgeführten Begriffen wird später erläutert werden.

39 Grimm, 1999, S. 103

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Von Grimm werden hier schon einige wichtige Begrifflichkeiten eingeführt, die durch die der „Sprachstörung“, der „Sprachentwicklungsstörung“, der „Entwicklungsdysphasie“ und der „spezifischen Sprachentwicklungsstörung“ ergänzt werden können. Diese stehen den englischsprachigen Begriffen „developmental aphasia“, „developmental dysphasia“, „delayed language“, „specific developmental language disorder“ und „specific language impairment“ spiegelbildlich gegenüber.⁴⁰ Will man sich dem Forschungsfeld der Auffälligkeiten im kindlichen Spracherwerb nähern, ist eine Orientierung innerhalb dieser Vielfalt dringend geboten. Die Ähnlichkeit zwischen den deutschsprachigen und englischen Begriffen kommt häufig dadurch zustande, dass englische Begriffe aus der rezipierten Literatur in die deutschsprachige Theoriebildung übernommen werden,⁴¹ so z.B. bei:

- „developmental dysphasia“ – Entwicklungsdysphasie
- „specific language impairment“ – spezifische Sprachentwicklungsstörung
- „delayed language“ – Sprachentwicklungsverzögerung

Bei den übrigen Begrifflichkeiten sind ebenfalls, aber weniger enge, Überschneidungen festzustellen.

Leonard weist darauf hin, dass der Begriff der „developmental dysphasia“ bei seiner Einführung im englischen Sprachraum für jegliche kindliche Sprachauffälligkeit verwendet wurde. Selbst Kinder mit neurologischen Schädigungen wurden mit diesem Etikett versehen, sofern sie sprachliche Auffälligkeiten zeigten. Die Verwendung des Wortes „dysphasia“ bzw. „aphasia“, der früher noch häufiger verwendet wurde,⁴² erhielt so seine Berechtigung. In ähnlicher Weise wurde nach Adams, Brown und Edwards mit dem Begriff der „developmental language disorder“ verfahren: Hier wurde ebenfalls auf Kinder mit und ohne neurologische Schädigungen Bezug genommen.⁴³

Die Subsummierung von Kindern mit neurologischen Schädigungen unter dem Label „developmental dysphasia“ wurde im Rahmen der weiteren Theoriebildung vermieden,⁴⁴ sodass nur noch sprachliche Primärbeeinträchtigungen unter diese Bezeichnung vielen. Diese allgemeine Argumentation greift Dannenbauer für die Theoriebildung in der Sprachheilpädagogik auf und in der Folge setzte sich der

40 vgl. u.a. Grohnfeldt & Ritterfeld, 2000; Leonard, 2000; Adams, Brown & Edwards, 1999; Grimm, 1999; Bishop, 1998; Braun, 1998

41 vgl. Dannenbauer, 2001

42 vgl. Leonard, 2000

43 vgl. Adams, Brown & Edwards, 1999

44 Für neurologisch bedingte Auffälligkeiten im Spracherwerb setzten sich andere Begrifflichkeiten durch, z.B. „children with acquired aphasia“, „children with focal brain injuries“ oder „Landau-Kleffner syndrome“, sofern die Auffälligkeiten mit einer Epilepsie in Verbindung stehen (vgl. Leonard, 2000).

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Begriff der „Entwicklungsdysphasie“ auch hier als ein Oberbegriff für primäre kindliche Sprachauffälligkeiten durch.⁴⁵ Seine Kritik richtet sich an einige Autoren, die in ihren deutschsprachigen Veröffentlichungen weiterhin den Begriff des „(Entwicklungs-)Dysgrammatismus“ verwenden und damit bestehende begriffliche Ungenauigkeiten perpetuieren. Die Termini „(Entwicklungs-)Dysgrammatismus“ und „Entwicklungsdysphasie“ sind nicht gleichzusetzen, da sie auf unterschiedliche Beschreibungsebenen Bezug nehmen. Während die Bezeichnung „(Entwicklungs-)Dysgrammatismus“ nur auf die morpho-syntaktische Ebene der Sprache oder deren Auffälligkeiten Bezug nimmt, gilt „Entwicklungsdysphasie“ als ein auf alle Sprachebenen bezogener Term. Desgleichen äußert sich Grimm kritisch: „Der Begriff Dysgrammatismus sollte dem gegenüber für solche Kinder reserviert bleiben, die, wie schon der Name besagt, eine von anderen kognitiven Bereichen vollständig isolierte Störung aufweisen. Ob es solche Kinder überhaupt gibt, ist eine empirische Frage. Mir sind sie jedenfalls noch nicht begegnet.“⁴⁶ Braun geht noch weiter und verwendet den Begriff der „Entwicklungsdysphasie“ in seiner allgemeinsten Form: „Entwicklungsdysphasie wird als Sammelbezeichnung für spezifische Sprachentwicklungsstörungen verwendet und bedeutet kein einheitliches Störungsbild, sondern Symptomkomplexe sprachspezifischer Entwicklungsauffälligkeiten.“⁴⁷ Damit bleibt der Begriff neutral gegenüber der Frage, ob es sich um eine verlangsamte, aber den gleichen Entwicklungszusammenhängen des ungestörten Spracherwerbs folgende Entwicklung handelt oder ob es zu einer abweichenden Erwerbsreihenfolge mit möglicherweise anderen Erwerbstrategien kommt.⁴⁸

Die zu Beginn der Begriffsbildung bestehende „neurologische“ Konnotation war die Ursache für eine allmähliche Abwendung von dem Begriff der „developmental dysphasia“ in der englischsprachigen Theoriebildung.⁴⁹ Mit dieser allmählichen Abwendung trat zunehmend der Terminus „specific language impairment“ in den Vordergrund, wobei eine besondere Betonung auf das Adjektiv „specific“ gelegt wurde: „The word ‘specific’ is intended to denote that the language impairment is seen in the context of otherwise normal development.“⁵⁰ Der Versuch einer Spezifizierung tauchte zuerst im Zusammenhang mit dem Begriff „language disorder“, gemeinsam mit der Ersetzung von „disorder“ durch „impairment“, auf.⁵¹ Die Begriffe „specific language impairment“ (SLI) und „spezifische Sprachentwicklungsstörung“ (SSES) werden als primäre sprachliche Beeinträchtigungen definiert.

45 vgl. Dannenbauer, 1997, 1983

46 Grimm, 1999, S. 103. Die hier bereits stark anklingende Kritik an dem Terminus und der Konzeption des „Dysgrammatismus“ wird später wieder aufgegriffen werden.

47 Braun, 1999, S. 200

48 vgl. Braun, 1999

49 vgl. Leonard, 2000; Bishop, 1998

50 Bishop, 1998, S. 21

51 vgl. Ripley, 1987 nach Adams, Brown & Edwards, 1999; Gordon, 1987; Stark & Tallal, 1981

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Eine Abgrenzung ist nur in Form einer Ausschlussdiagnose möglich, für die Kriterien festgelegt wurden, im Falle deren Erfüllung nicht von einer SSES gesprochen werden kann. Leonhard fasst dies wie folgt zusammen:

„This term refers to a significant impairment in the spoken language ability when there is no obvious accompanying condition such as mental retardation, neurological damage, or hearing impairment. Furthermore, the language problems in such case were present from the beginning; they did not materialize at the age of two or three as the sequel of some illness or psychological trauma.“⁵²

Grimm liefert analog dazu diese Definition:

„Die Störung ist primärer Natur, so daß ausgeschlossen sind:

- *sensorische Schädigungen*
- *schwerwiegende neurologische Schädigungen*
- *emotionale Schädigungen*
- *geistige Behinderung*
- *Charakteristisch sind:*
- *verspäteter Sprachbeginn*
- *verlangsamter Spracherwerb mit möglicher Plateaubildung*
- *Sprachverständnis > Sprachproduktion*
- *formale Merkmale (Syntax/Morphologie) sind gestörter als Semantik/Pragmatik*
- *nonverbale Testintelligenz im Normalbereich.“⁵³*

Diese Definition setzte sich in den nächsten Jahren weitgehend in der wissenschaftlichen Diskussion durch. Sie wird auch für die weiteren Erörterungen der Förderkonzepte in dieser Arbeit als Ausgangspunkt genommen, da sie hinreichend allgemein gehalten ist und dennoch sekundäre sprachliche Auffälligkeiten ausschließt. Inwieweit sich durch die weitere wissenschaftliche Forschung Veränderungen und Einschränkungen bei den einzelnen Aspekten der Definition ergeben haben, wird im Laufe der Entwicklung von Evaluationskriterien für die Förderkonzeptionen und der Diskussion der einzelnen Förderkonzepte aufgegriffen werden. Bei der Diskussion der folgenden Förderkonzepte werden die Begrifflichkeiten der jeweiligen Autoren übernommen.

52 Leonard, 2000, S. vii

53 Grimm, 1999, S. 102

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

3.2 Nativistische bzw. kompetenzorientierte Konzeptionen

Kompetenzorientierte Konzeptionen zur SLI zeichnen sich durch eine Orientierung an der nativistischen Position zum Spracherwerb aus.⁵⁴ Diese in den letzten Jahren in der Linguistik wohl gleichzeitig am stärksten vertretene und genauso umfänglich kritisierte Position entwickelte sich aus den von Chomsky erstmals 1957 vorgestellten Axiomen⁵⁵: „Das Datum 1957 steht demzufolge für die Einführung einer ‚neuen‘ Art der Linguistik. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von der ‚Chomskischen Wende‘.“⁵⁶ Diese als Generative Grammatik bekannt gewordene Position nimmt verschiedene strenge Idealisierungen gegenüber den notwendigerweise zu berücksichtigenden Eigenschaften des Forschungsgegenstandes Sprache vor.⁵⁷ Orientiert an diesen Idealisierungen, entwickelten sich Positionen zur spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SES), die häufig nur an der Erklärung der sprachlichen Auffälligkeiten auf der morpho-syntaktischen Ebene der Sprache interessiert sind.⁵⁸ So legt z.B. Hansen⁵⁹ zwar einleitend dar, dass eine reine, nur auf die grammatische Sprachebene beschränkte sprachliche Beeinträchtigung wohl eher selten zu finden sein wird, dass aber aus hier noch näher zu erläuternden Gründen diese Idealisierung notwendig und sinnvoll ist. Diese Annahme wird durch verschiedene Eckpunkte der Generativen Grammatik gestützt. Zu diesen wichtigen Punkten gehören die Hypothese eines modular aufgebauten kognitiven Systems des Menschen (Modularitätshypothese), die Autonomiehypothese und das „logische Problem des Spracherwerbs“.⁶⁰ Darüber hinaus ist die von Chomsky eingeführte Dichotomie von Kompetenz und Performanz von Bedeutung. Im folgenden Abschnitt werden drei in der deutschsprachigen wissenschaftlichen Diskussion häufig erörterte und in der sprachtherapeutischen Praxis verwendete Konzeptionen diskutiert und anhand der genannten Evaluationskriterien bewertet.

3.2.1 Konzeption zur Dysgrammatismustherapie nach Clahsen und Hansen

Aufbauend auf der unter anderem von Chomsky und Pinker entwickelten nativistischen Position zum Spracherwerb bzw. Grammatikerwerb, hat Clahsen eine Studie zum ungestörten und gestörten Grammatikerwerb der deutschen Sprache durchgeführt. In dieser Studie konzentriert er sein Vorgehen auf die Entwicklungen im morpho-syntaktischen Bereich. Entwicklungen auf anderen sprachlichen und außersprachlichen Ebenen werden, begründet durch die gewählte Theoriebildung, weitgehend vernachlässigt. Er geht hierbei von der Kontinuitätshypothese aus. Diese

54 vgl. Evans, 2001

55 vgl. Hartmann, 1998; Hansen, 1996

56 Hartmann, 1998, S. 66

57 siehe Kapitel 2

58 vgl. z.B. Redmond & Rice 2001; Rice, Wexler & Redmond, 1999; Hansen, 1996; Clahsen, 1987

59 vgl. Hansen, 1996

60 vgl. Fanselow & Felix, 1993

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

verweist darauf, dass eine Reifung bzw. Entwicklung des Spracherwerbsmechanismus und damit der Prinzipien der UG nicht stattfindet, sondern dass Kindern alle Prinzipien der UG genauso wie einem erwachsenen Sprecher zur Verfügung stehen.⁶¹ Bei der Beobachtung der normalen kindlichen Entwicklung gewinnt Clahsen eine 5-stufige Entwicklungsfolge für die morpho-syntaktische Sprachebene, die im Folgenden erörtert werden soll.⁶²

Clahsen und Hansen gehen davon aus, dass auch die frühkindlichen Grammatiken bis zum Alter von ca. 3,5 Jahren in den Bereich der UG fallen⁶³: „Manche Forscher, auch solche, die sich sonst der Lernbarkeitstheorie anschließen, wie etwa Felix (1984), meinen, daß in den frühen Zwei- und Mehrwortäußerungen kein spezifisch grammatisches Wissen zum Ausdruck kommt.“⁶⁴

Clahsen und Hansen legen damit einen deutlichen Schwerpunkt auf die Hypothese des lexikalischen Lernens nach Pinker.⁶⁵ Kinder bedienen sich dabei zwei unterschiedlicher Lernstrategien: Als erste sei hier das „semantic bootstrapping“ genannt. Es ist eine von Kindern sehr früh angewandte Strategie, bei der sie versuchen, Beziehungen zwischen semantischen Aspekten oder Rollen (z.B. Agens) und syntaktischen Funktionen herzustellen. Es basiert auf einer engen Form-Funktions-Beziehung. Diese Annahme ist allerdings gegen funktionalistische bzw. interaktionistische Hypothesen abzugrenzen, denn „in der Lernbarkeitstheorie von Pinker dient semantic bootstrapping [...] nur als Lernhilfe bei der Identifizierung grammatischer Kategorien“.⁶⁶ Das auf dieser Basis erworbene Wissen trägt zu einer Spezifizierung der Einträge im kindlichen Lexikon bei. Die Bedeutung des kindlichen Lexikons ist in dieser Annahme auf die Möglichkeit einer grammatisch relevanten Spezifizierung begrenzt. Wichtig sind in diesem Zusammenhang nicht begriffliches Wissen oder semantische Netze, sondern formale Eigenschaften des jeweiligen Eintrags.⁶⁷ Hierdurch können grundlegende syntaktische Kategorien wie z.B. Subjekt und Verb aufgebaut werden.

Haben Kinder diese grundlegenden syntaktischen Kategorien erkannt,⁶⁸ bekommt eine neue zweite Lernstrategie Bedeutung. Pinker spricht von strukturdeterminiertem distributionellem Lernen.⁶⁹ Dies ist ein im eigentlichen Sinne sprachstrukturelles, formales Lernen. Da die Prinzipien der UG Kindern prinzipiell immer zugänglich sind,

61 vgl. Clahsen, 1991, 1987

62 Eine Überblickstabelle befindet sich im Anhang.

63 Hansen 1996, 1991b; Clahsen 1991, 1987

64 Clahsen, 1987, S. 40

65 vgl. Hansen 1991a, 1991b; Clahsen, 1987

66 Clahsen, 1987, S. 36

67 vgl. Hansen, 1991a

68 Der Begriff „erkennen“ wird hier nicht im Zusammenhang mit einer bewussten, logischen Erkenntnis verwendet. Der Herstellung von elementaren Form-Funktions-Beziehungen liegen nach dieser Annahme Prozesse impliziten Lernens zugrunde (vgl. Weinert, 1991).

69 vgl. Pinker, 1998a; Clahsen, 1991, 1987

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

genügt es, die jeweiligen Parameter auf der Basis positiver Evidenz⁷⁰ festzulegen, und die UG-Prinzipien stellen die dazugehörige syntaktische Struktur bereit. Dannenbauer veranschaulicht diesen Vorgang sehr eingänglich am Beispiel der Funktionsweise der Xbar-Theorie.⁷¹ Haben Kinder das Verbparadigma des Deutschen erworben, rückt das finite Verb dieser Theorie nach automatisch an die zweite Position im Hauptsatz.⁷² Desgleichen werden so andere Prinzipien automatisch angewandt:

„Aufgrund parametrisierter Prinzipien der Universalgrammatik, die zum a priori-schen linguistischen Wissenssystem des Kindes gehören, verfügt es über Informationen bezüglich der grundlegenden grammatischen Funktionen und Eigenschaften von Kategorien; es ‚weiß‘ zum Beispiel aufgrund der Prinzipien der Xbar-Theorie, daß Subjekte direkt vom S-Knoten determiniert werden [...].“⁷³

Der Aufbau des Verbparadigmas ist nur durch strukturdeterminiertes distributionelles Lernen möglich. Auf der Basis semantischer Kategorien kann z.B. lediglich eine Unterscheidung zwischen transitiven und intransitiven⁷⁴ Verben vorgenommen werden,⁷⁵ sodass ein Strategiewechsel im kindlichen Grammatikerwerb unbedingt nötig ist, um die volle Kompetenz erwachsener Sprecher zu erlangen.

Der Ansatz des „Lexikalischen Lernens“ basiert damit auf den oben dargestellten und von Chomsky entwickelten Prinzipien und der Parameter-Theorie. Er hebt hervor, dass Fortschritte in der grammatischen Kompetenz eines Kindes im Spracherwerb nicht auf einer Reifung bzw. qualitativen Veränderung der UG beruhen, sondern allein dem fortschreitenden Erwerb lexikalischen Wissens bzw. der Fixierung morphologischer Parameter durch das Kind zuzuschreiben sind. Das heißt, hier wird der Entwicklungsfortschritt nicht an universalen Spracheigenschaften festgemacht, sondern am Erwerb einzelsprachlichen Wissens.⁷⁶ Diese Vorstellung entspricht der oben angeführten Kontinuitätshypothese.

Für die Parameterfixierung wurden einige wichtige Lernmechanismen formuliert. Dabei schreitet die Entwicklung der Kinder von wortspezifischen zu allgemeinen Paradigmen voran. Für die Erstellung eines wortspezifischen Paradigmas gilt:

70 Negative Evidenz ist nach der Lernbarkeitstheorie nicht verfügbar für Kinder (siehe Kapitel 2.1).

71 Durch die Xbar-Theorie wird die Analyse von Sätzen auf der Basis von Phrasenstrukturbäumen möglich (Kapitel 2.1.).

72 vgl. Dannenbauer, 2000

73 Hansen, 1991a, S. 80

74 Transitivität ist eine „Valenzeigenschaft von Verben, die ein direktes Objekt regieren. [...] Im weiteren Sinne werden auch Verben, die andere Objekte regieren, transitiv genannt, [...] während zu den intransitiven Verben nur die einstelligen Verben zählen“. (Bußmann, 1990, S. 806)

75 vgl. Hansen 1996, 1991a, 1991b; Clahsen, 1991, 1987

76 vgl. Pinker, 2000, 1998a; Hansen, 1996, 1991a, 1991b; Clahsen, 1991, 1987

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

„[Regel] (20)

- a). *Aus einer universellen Hierarchie grammatikalisierbarer Dimensionen wird eine Dimension ausgewählt, in relevante Werte unterteilt und in jede Zelle eine lexikalische Einheit eingetragen; so entstehen eindimensionale wortspezifische Paradigmen.*
- b). *Falls eine neue Dimension für einen Lexikoneintrag, der bereits in einem Paradigma steht, angenommen wird, entsteht ein mehrdimensionales wortspezifisches Paradigma*
- c). *Falls sämtliche Werte einer angenommenen grammatischen Dimension durch eine identische Form besetzt sind, wird die betreffende Dimension aus dem Paradigma gestrichen.*⁷⁷

In einem zweiten Entwicklungsschritt werden diese dann zu allgemeinen Paradigmen abstrahiert. Diese Hypothese einer allmählichen Abstraktion ist deshalb von Bedeutung, weil Kinder nur über positive Evidenz verfügen. Für einen direkten Erwerb genereller Paradigmen wäre negative Evidenz erforderlich. Diese Annahme wird nach Clahsen durch Daten des Flexionserwerbs gestützt, da die Flexionen erst in einer kleinen Gruppe lexikalischer Einheiten verwendet werden.^{78 79}

Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Hypothese des Einfacheintrags. Diese besagt, dass das Paradigma umgestaltet bzw. erweitert werden muss, sobald sich eine Möglichkeit zu einem Doppeleintrag ergeben würde. Findet sich beispielsweise bereits ein Eintrag auf dem Platz Numerus Singular und es taucht im Input des Kindes ein weiterer möglicher Fall von Singular des gleichen Wortes auf, so muss dieser z.B. einem anderen Kasus zugeordnet werden, sodass sich folgende Ansicht bieten würde:

	Kasus	
	Nominativ	Akkusativ
Numerus Singular	besetzt	neu Kategorie
Numerus Plural	besetzt	

Tabelle 8: Beispiel für den Aufbau eines Paradigmas⁸⁰

77 Clahsen, 1987, S. 87

78 vgl. Clahsen, 1987

79 Diese Argumentation taucht später auch bei einer Gegenposition zu Pinker auf. Hier wird argumentiert, dass bei einer solchen Annahme nicht von einer erwachsenensprachlichen Kreativität in der Sprachverwendung der Kinder gesprochen werden kann (vgl. Tomasello & Olguin, 1993; Olguin & Tomasello, 1993).

80 vgl. Clahsen, 1987

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Auf diese Weise erweitern sich die einzelnen Paradigmen von der Eindimensionalität zur Mehrdimensionalität. Auch mehrdimensionale Paradigmen werden weiter umstrukturiert:

„[Regel] (21)

Das allen Zeilen gemeinsame Material eines wortspezifischen Paradigmas wird ins Lexikon geschrieben und mit dem Merkmal ‚Stamm‘ bzw. ‚Wurzel‘ versehen.

[Regel] (22)

- a). *Aus einem wortspezifischen Paradigma wird eine Dimension mit den entsprechenden Werten ausgewählt. Das gemeinsame lautliche Material (außer dem Stamm) wird in eine eindimensionale generelle Matrix geschrieben.*
- b). *Falls es für einen Wert kein gemeinsames lautliches Material gibt, werden mehrere Dimensionen gleichzeitig betrachtet; so entstehen mehrdimensionale generelle Paradigmen.*⁸¹

Um einen Vergleich zwischen regelmäßigen und unregelmäßigen Formen zu ermöglichen und deren Vermengung in einer späteren Entwicklungsphase zu verhindern, schlägt Pinker⁸² zusätzlich zwei Vergleichsregeln vor:

„[Regel] (23)

Wortspezifische Paradigmen werden mit generellen Paradigmen wie folgt verglichen:

- a). ***Leerstellen im wortspezifischen Paradigma können durch das generelle P. aufgefüllt werden; solche Zellenbelegungen werden als vorläufig gekennzeichnet.***
- b). *Zellenbelegungen eines wortspezifischen Paradigmas, die als nicht-vorläufig markiert sind, dürfen nicht durch den Eintrag der entsprechenden Zelle des generellen P. ersetzt werden.*⁸³

Durch die Regel (23) a. wird es möglich, auch kindliche Übergeneralisierungen z.B. beim Erwerb der Flexionsmorpheme zu erklären. Denn im Gegensatz zur syntaktischen Ebene, die direkt durch die Prinzipien der UG bestimmt wird, sind auf dieser Ebene Übergeneralisierungen möglich. Ist das entsprechende morphologische Wissen zur Ausfüllung einer syntaktischen Struktur vorhanden, wird sie automatisch, d.h. ohne Fehler oder Übergangsphasen, von der UG zur Verfügung gestellt.⁸⁴

Mit dem Anlegen und Systematisieren neuer Lexikoneinträge wird der immer umfangreichere Zugriff auf universalgrammatische Prinzipien möglich. Eine

81 Clahsen, 1987, S. 90

82 vgl. Pinker, 1984 nach Clahsen, 1987

83 Clahsen, 1987, S. 91

84 vgl. Hansen, 1996; Clahsen, 1987

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Interaktion der in der UG unter (1)⁸⁵ beschriebenen lexikalischen Komponenten und der unter (2)⁸⁶ beschriebenen Prinzipien findet statt, ohne dass eine Veränderung bzw. Reifung innerhalb universalgrammatischer Prinzipien nötig wäre. Die syntaktische Kompetenz von Erwachsenen und Kindern unterscheidet sich in dieser theoretischen Variante nicht. Die zu beobachtenden Unterschiede sind auf eine quantitative Differenz und qualitative Systematisierung der lexikalischen Komponente zurückzuführen. Weitere Unterschiede können sich in konkret sprachlichen Äußerungen manifestieren, die durch Fähigkeiten wie z.B. Gedächtnisleitungen und Aufmerksamkeit bedingt sein können. Diese werden von den Vertretern der Generativen Grammatik aber als reine Oberflächenphänomene aus ihren Forschungen ausgeschlossen.⁸⁷

Aus diesen Ausführungen kann gefolgert werden, dass beim kindlichen Grammatikerwerb die morphologische Ebene in besonderer Weise zu gewichten ist. Die vom Kind auf dieser Ebene erlangte Erkenntnis bringt den Entwicklungsfortschritt. Im Folgenden soll der, von Clahsen in fünf Phasen unterteilte,⁸⁸ Grammatikerwerb dargestellt werden.

I. Phase

In der ersten Phase beginnt die kindliche Grammatikentwicklung mit Einzelwortäußerungen, Holophrasen genannt. Diese dienen der Kommentierung einer Situation in ihrer Ganzheit. In dieser ersten Entwicklungsphase werden lediglich Inhaltswörter verwendet; Clahsen konstatiert: „Ausgehend von der lexikalistischen Position nehme ich darüber hinaus an, daß eine Reihe von Lernmechanismen in Stufe 1 nicht aktiviert werden können, da das Kind die dazu erforderlichen Elemente im sprachlichen Input noch nicht identifiziert hat.“⁸⁹ Kinder bedienen sich einer semantischen Lernstrategie und können so Flexionen und Funktionswörter noch nicht identifizieren. Dennoch wird in diesem Ansatz davon ausgegangen, dass auch diese frühen Äußerungen schon auf der Basis grammatischer Konzeptionen analysiert werden können und nicht nur auf der Basis semantischer Konzepte zu interpretieren sind.⁹⁰

II. Phase

In der zweiten Entwicklungsphase gelingt es Kindern, bereits zwei oder mehrere Worte zu kombinieren. Hier wurde in früheren Untersuchungen von einer Pivot-Grammatik gesprochen. Da Kinder aber nicht nur Pivot-Strukturen verwenden, ist es heute üblich,

85 vgl. Kapitel 2.2 Komponenten der UG im „initial state“

86 vgl. Kapitel 2.2 Komponenten der UG im „initial state“

87 vgl. Hansen, 1996; Fanselow & Felix, 1993; Clahsen, 1991, 1987

88 vgl. Clahsen, 1987

89 Clahsen, 1987, S. 41

90 Eine gegenteilige Meinung dazu wird in funktionalistischen Ansätzen vertreten, hier wird davon ausgegangen, dass zu diesem frühen Zeitpunkt vornehmlich semantische und pragmatische Kategorien zur Beschreibung und Erklärung von Holophrasen nötig sind (vgl. Peters, 1986).

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

von einem Pivot-Look zu sprechen. Diese Kombination kommt durch die Verbindung eines Hauptwortes oder freien Wortes und eines Pivot-Wortes (z.B. „da“, „weg“, „mehr“) zustande. Die Pivot-Wörter bilden eine kleine Klasse häufig gebrauchter Wörter, die dazu dienen, das Wort aus der offenen Klasse zu modulieren.⁹¹ Hierdurch werden die sprachlichen Möglichkeiten der Kinder erheblich erweitert. Sie identifizieren auf der Basis des „semantic bootstrapping“ die lexikalischen Kategorien der Inhaltswörter. So können z.B. die Bezeichnungen von Tieren – auf der Basis des Weltwissens des Kindes – durch die Eigenschaften „lebendig“ bzw. „bewegt“ als Nomen klassifiziert werden. Für die Wortstellung hebt Clahsen in diesem Zusammenhang hervor, dass eindeutig die präverbale Stellung des Subjekts bevorzugt wird.⁹² Auf morphologischer Ebene verwenden Kinder die Stammform (□), den Infinitiv (-n) und die Endung (-t). Letztere wird noch nicht in ihrer zielsprachlichen Funktion (3. Person Singular, 2. Person Plural) verwendet, sondern dient der Kennzeichnung von Intransitivität.⁹³

III. Phase

Die dritte Phase der Entwicklung bezeichnet Clahsen als eine Übergangsphase, da hier keine qualitativen Neuerwerbungen zu verzeichnen sind. Es kann vielmehr von einer Stabilisierung und quantitativen Ausweitung des bereits Erreichten gesprochen werden.⁹⁴

IV. Phase

In der vierten Entwicklungsphase findet dann ein sehr wichtiger Schritt hin auf die Grammatik der Zielsprache statt. Kinder erwerben die Flexion der 2. Person Singular. Diese Flexion gilt als der kritische Schritt zur Vervollständigung des Verbparadigmas, da sie im Deutschen die einzig eindeutige Flexion ist. Von diesem Zeitpunkt an können Kinder auf die für den deutschen Hauptsatz wichtige syntaktische Struktur zugreifen und das finite Verb an die zweite Strukturposition rücken. In den vorhergehenden Phasen wurden das unflektierte Verb sowie Verben in der Stamm- oder Infinitivform noch in Verb-Endstellung verwendet. Kinder stellen nun Subjekt-Verb-Kongruenz her. Dieser Aspekt ist deshalb von besonderer Bedeutung, da Clahsen von der Kontinuitätshypothese ausgeht: Sobald Kinder das Verbparadigma vervollständigt haben, soll die Konstituentenstruktur korrekt sein. Es gibt keine Phase der Übergeneralisierung auf der syntaktischen Ebene.⁹⁵ Darüber hinaus werden in dieser Phase verbsspezifische Paradigmen für die Hilfs- und Modalverben aufgebaut

91 Clahsen verwendet in seiner Konzeption allerdings nicht den Begriff des „Pivot-Looks“. Vgl. Szagun, 1993.

92 vgl. Clahsen, 1987

93 vgl. Hansen, 1996; Clahsen, 1987

94 vgl. Clahsen, 1987

95 Andere Autoren nehmen für die syntaktische, aber im Besonderen auch für die morphologische Ebene einen U-förmigen Verlauf an. Das heißt, es kommt in der Phase der Generalisierung von Regeln zu Übergeneralisierung, die sich erst bei einer Stabilisierung der kognitiven Systeme wieder geben (vgl. Kapitel 3.3.1).

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

sowie zunehmend häufiger Funktionswörter gebraucht. Clahsen führt dazu aus: „Die wichtigsten Entwicklungen der Phase IV betreffen die Satz- und die Wortebene. Die Wortstellung ist jetzt in den meisten Fällen korrekt, auch in komplexen strukturellen Kontexten, z.B. trennbaren Präfixverben und verbalen Gruppen.“⁹⁶ In der Kasusmarkierung wird der Nominativ noch auf alle anderen Kontexte übergeneralisiert. Eine Ausnahme bildet der possessive Genitiv. Er wird von den Kindern jetzt schon häufig korrekt bzw. der Erwachsenengrammatik entsprechend verwendet. Auch die grammatischen Funktionswörter werden nun von den Kindern in ihren Äußerungen überwiegend korrekt eingesetzt.

V. Phase

Die fünfte Phase bringt eine weitere Annäherung an die Kompetenz erwachsener Sprecher. Auch wenn der Grammatikerwerb im Alter von ca. 3,5 Jahren noch nicht vollständig abgeschlossen ist, verfügen Kinder doch über alle grundlegenden grammatischen Elemente des Deutschen. Alle wichtigen und grundlegenden morphologischen Fähigkeiten sind erworben und es findet eine weitere Ausdifferenzierung statt. Erste Nebensätze können gebildet werden und Kinder vervollständigen ihr Kasussystem durch Akkusativ- und Dativflexionen.⁹⁷

Anknüpfend an diese Ergebnisse, werden die grammatischen Fähigkeiten von elf als dysgrammatisch sprechend diagnostizierten Kindern untersucht. Dabei kommt Clahsen⁹⁸ zu dem Schluss, dass die syntaktischen Fähigkeiten der Kinder in den Bereich der UG fallen. Für das asynchrone Entwicklungsprofil macht er das mangelnde strukturdeterminierte distributionelle Lernen der Kinder auf der morphologischen Ebene verantwortlich. Es gelingt ihnen, auf der Basis von „semantic bootstrapping“ eine Form-Funktionszuordnung für morphologische Kategorien mit hohem semantischem Gehalt herzustellen. Der Aufbau rein oder überwiegend formal bestimmter Kategorien gelingt nicht, sodass hieraus die asynchrone grammatische Entwicklung der Kinder erklärbar wird. Sie verharren so zum Teil auf frühen Entwicklungsstufen, z.B. beim Aufbau des Verbparadigmas. In anderen Bereichen gelingt die Erschließung der morphologischen Eigenschaften besser, da sie wie z.B. die lokalen Präpositionen einen hohen semantischen Gehalt haben. Die sprachlichen Äußerungen der untersuchten Kinder weisen also nicht nur quantitative, sondern auch qualitative Abweichungen von einem sog. normalen Grammatikerwerb auf.

Als beachtenswerte Aspekte diskutiert Hansen⁹⁹ die Elemente und die Struktur der Nominalphrase, die Adverbiale, die verbalen Elemente, den Erwerb und Gebrauch

96 Clahsen, 1987, S. 74

97 Eine tabellarische Zusammenfassung der Entwicklung grammatischer Fähigkeiten im Spracherwerb nach Clahsen (1987) kann im Anhang eingesehen werden.

98 Clahsen, 1991, 1987

99 Hansen, 1996, 1991b

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

der Kasusmarkierungen, den Gebrauch der Verbflexionen, die Stellung der verbalen Elemente und die Argumentenstellung und Stellung der Negationselemente. Diese sollen hier im Einzelnen erläutert wiedergegeben werden.

3.2.2 Die Elemente und Struktur der Nominalphrase

Für die Elemente und die Struktur der Nominalphrase (NP) stellt Hansen fest, dass die syntaktische Struktur der Nominalphrase von den Kindern korrekt gebraucht wird, insofern als die konstituenteninterne Wortstellung immer korrekt ist. Als Elemente sind über den nominalen Teil hinaus Determinationselemente und attributive Adjektive zu beobachten. Jedoch sind erweiterte Strukturen selten festzustellen (z.B. eine süße Katze, Pauls neuer Hund). Besonders auffällig im Bereich der Verwendung von Determinationselementen ist die überwiegende Auslassung des Artikels, auch wenn dieser vom syntaktischen Kontext gefordert wird. Die Kinder verwenden Artikel lediglich zur Kodierung semantischer Aspekte (z.B. Unterscheidung definite und indefinite NP). Fortschritte im Aufbau des grammatischen Artikelsystems, welches der Berücksichtigung der Kategorien Genus und Numerus bedarf, sind nicht festzustellen.¹⁰⁰

Adverbiale

Für die Adverbiale gilt dieses Phänomen in ähnlicher Weise. Es kann hauptsächlich die Verwendung von Adverbien beobachtet werden. In Präpositionalphrasen werden lediglich lokale Präpositionen verwendet. Ist für die Aneignung der Präposition darüber hinaus strukturdeterminiertes distributionelles Lernen erforderlich, gelingt den Kindern die Aneignung nicht.¹⁰¹

Verbale Elemente

Gleiches gilt für verbale Elemente: Hier zeigen sich Schwierigkeiten der Kinder mit strukturdeterminiertem distributionellem Lernen. Grammatische Funktionswörter wie Auxiliare und Kopulae werden in den meisten Fällen nicht verwendet. Jedoch finden sich die Elemente „sein“ (in lokaler Bedeutung) und „haben“ (in possessiver Bedeutung) in den Äußerungen von Kindern. Wie lokale Präpositionen sind auch sie durch „semantic bootstrapping“ zu erwerben.¹⁰²

Erwerb und Gebrauch der Kasusmarkierungen

Während die bisher dargestellten Aspekte der dysgrammatischen kindlichen Äußerungen vorwiegend Gemeinsamkeiten mit frühen Erwerbsphasen des unauffälligen Spracherwerbs aufweisen, kann für den Erwerb und Gebrauch der

100 vgl. Hansen, 1996, 1991b; Clahsen, 1987

101 vgl. Hansen, 1996, 1991b; Clahsen, 1987

102 vgl. Hansen, 1996, 1991b; Clahsen, 1987

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Kasusmarkierungen eine deutliche Abweichung festgestellt werden. Von ihr sind sowohl kasusmarkierte Pronomen als auch Kasusmarkierungen durch Flexionen betroffen. Die Nominativform wird wie in frühen Erwerbsphasen der normalen Entwicklung auf Akkusativ- und Dativkontexte übergeneralisiert. Darüber hinaus sind Äußerungen zu finden, in denen Akkusativ oder Dativ in Nominativkontexten verwendet werden, was im ungestörten Grammatikerwerb nicht zu beobachten ist. Dies scheint durch die semantischen Lernstrategien der Kinder bedingt zu sein. Wie bei den bereits erörterten Aspekten gelingt es ihnen nicht, grammatische Dimensionen wie Numerus, Genus und Kasus zu berücksichtigen, da sie allein durch strukturdeterminiertes distributionelles Lernen in das jeweilige grammatische Paradigma eingefügt werden können.¹⁰³

Gebrauch der Verbflexionen

Bei der Untersuchung des Gebrauchs der Verbflexionen fällt auf, dass Kinder hier semantische Dimensionen (Transitivität/Intransitivität) kodieren. Der Aufbau von Subjekt-Verb-Kongruenz gelingt jedoch nicht, da die hierfür notwendige Beachtung der grammatischen Dimensionen Person und Numerus nicht gelingt.

Stellung der verbalen Elemente

Kinder bevorzugen bei der Stellung der verbalen Elemente deutlich die Verbendstellung. Clahsen und Hansen begründen dies im Rahmen der von ihnen vertretenen Grammatiktheorie dadurch, dass eine Verbzweitstellung, wie sie im deutschen Hauptsatz gefordert wird, nur besetzt werden kann, wenn das entsprechende Verb im Lexikon als stark flektiertes Verb kategorisiert wurde. Dies gelingt Kindern allerdings nicht, da hierfür der vollständige Aufbau des Verbparadigmas erforderlich ist. So bleibt ihnen als syntaktisches Stellungsfeld nur die Verbendstellung.

Argumentenstellung

Aufgrund der hier bereits angesprochenen Schwierigkeiten beim Aufbau der Kasusmorphologie greifen Kinder bei der Argumentenstellung auf rigide Stellungsmuster zurück, was gleichfalls in frühen Erwerbsphasen zu beobachten ist. Erst mit dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz können sie von der Möglichkeit der flexibleren Wortstellung im Deutschen, die durch eine reiche Kasusmorphologie ermöglicht wird, Gebrauch machen.¹⁰⁴

Stellung der Negationselemente

Die Stellung der Negationselemente wird durch die Stellung der Verben bedingt. Für die anaphorische Negation und die Konstituentennegation konnten keine Auffälligkeiten bei den untersuchten kindlichen Äußerungen beobachtet werden. Sie werden im ungestörten Spracherwerb bereits früh korrekt verwendet. Auffällig ist dagegen die

103 vgl. Hansen, 1996, 1991b; Clahsen, 1987

104 vgl. Hansen, 1996, 1991b; Clahsen, 1987

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Satznegation, da hier das Negationselement von der Stellung des Verbs abhängig ist. In den untersuchten dysgrammatischen Äußerungen taucht dieses vorwiegend in Endstellung auf. Aus diesem Grund greifen dysgrammatisch sprechende Kinder auf die präverbale Stellung des Negationselementes zurück.¹⁰⁵

Daraus lässt sich schließen, dass Kinder in erster Linie Probleme mit der grammatischen Kongruenz haben. Wie Hansen hier deutlich herausstellt:

„Grammatische Merkmale, die nicht zu den primären Eigenschaften der betreffenden Kategorie gehören, sondern von anderer Stelle zugewiesen werden, sind den Kindern nicht zugänglich. Betroffen sind also Phänomene der Kontrolle und Weitergabe von grammatischen Merkmalen innerhalb syntaktischer Strukturen, während der Aufbau von Satz- und Konstituentenstrukturen auch bei dysgrammatisch sprechenden Kindern keine Schwierigkeit darstellen zu scheint.“¹⁰⁶

Die linguistische Grundorientierung dieser Konzeption schlägt sich folglich in der Diagnostik und Therapie des Dysgrammatismus nieder. Ausgehend von der Modularitäts- und Autonomiehypothese¹⁰⁷ wird die morpho-syntaktische Sprachebene isoliert betrachtet.

Für das diagnostische Vorgehen schlagen Hansen und Ullrich die Verwendung der „Computerunterstützten Profilanalyse“ (COPROF) vor.¹⁰⁸ Dieses Computerprogramm stützt sich auf die von Clahsen¹⁰⁹ entwickelte Profilanalyse. Die hier analysierten morpho-syntaktischen Einheiten greifen die bei Dysgrammatismus als auffällig erlebten Lernbereiche auf:

„Wort- und Konstituentenstrukturen; i.e. Wortarten und die interne Struktur syntaktischer Konstituenten (wie z.B. Nominalphrase, Präpositionalphrase), Flexionsmorphologie; Markierungen für Kasus und Subjekt-Verb-Kongruenz, Satzstrukturen; i.e. Wortstellung in Haupt- und Nebensätzen sowie Komplementstrukturen, Negation; i.e. Art und Stellung von Negationselementen, Fragen; insbesondere Wortstellung in direkten und indirekten Fragesätzen und der Gebrauch von Interrogativpronomen.“¹¹⁰

Als sprachlicher Korpus für die Analyse werden Spontansprachproben empfohlen.¹¹¹ Diese werden anhand der genannten Kategorien in ein Entwicklungsprofil eingeordnet, das sich an den Ergebnissen der von Clahsen durchgeführten Untersuchung zum

105 vgl. Clahsen, 1987

106 Hansen, 1996, S. 73

107 siehe Kapitel 2.1

108 vgl. Clahsen & Hansen, 1991 nach Hansen & Ullrich, 2002

109 vgl. Clahsen, 1986 nach Hansen, 1999

110 Hansen, 1999, S. 253

111 vgl. Hansen, 1996, 1999; Hansen & Ullrich, 2002

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

ungestörten Grammatikerwerb der deutschen Sprache orientiert. Aus der hierdurch gewonnenen Übersicht über die jeweiligen grammatischen Kompetenzen der Kinder können individuelle, linguistisch begründete Förderziele abgeleitet werden.

Sowohl die ursprüngliche Profilanalyse als auch die COPROF stellen hohe Anforderungen an das linguistische Fachwissen des Diagnostizierenden. Jedoch konnte eine Verringerung des notwendigen Zeitaufwands durch das computergestützte Vorgehen erreicht werden.¹¹² Die ausführliche Analyse der kindlichen Sprachdaten erlaubt das Feststellen von Asymmetrien im Erwerbsverlauf sowie die Rekonstruktion kindlicher Übergangsgrammatiken, wodurch eine Trennung von verzögertem und gestörtem Erwerb sichtbar wird.¹¹³

Durch die umfangreiche linguistische Analyse der kindlichen Äußerungen können sprachliche Lernziele individuell bestimmt werden, sodass eine entwicklungsproximale Sprachförderung möglich wird. Deren Grundlage sind verschiedene Modellierungstechniken, die das Kind zur Imitation der gewünschten grammatischen Zielstruktur anregen sollen:

„Die angezielten Strukturen sollen dem Kind in prägnanter, hochfrequenter Weise in kindgerechten Spielsituationen präsentiert werden. Dem Therapeuten kommt die Aufgabe zu, sprachliche Strukturen auszuwählen und Spielsituationen vorzustrukturieren, in denen formale Unterschiede entsprechend dem Prinzip der Kontrastivität direkt erfahrbar werden.“¹¹⁴

Bei der Modellierung der kindlichen Äußerungen werden die von Dannenbauer vorgestellten Techniken aufgegriffen, wobei vor allem den kindlichen Äußerungen nachgeordnete Modelle bevorzugt werden. Dannenbauer nennt hier:

- *„Expansion (Vervollständigung kindlicher Äußerungen unter Einbau der Zielstruktur),*
- *Umformung (Veränderung kindlicher Äußerungen unter Einbau der Zielstruktur),*
- *Korrektives Feedback (Wiedergabe kindlicher Äußerungen mit berichtigter Zielstruktur),*
- *Modellierte Selbstkorrektur (Nachahmung kindlicher Fehler bei der Zielstruktur mit sofortiger Korrektur),*
- *Extension (Sachlogische Weiterführung der kindlichen Äußerung unter Einbau der Zielstruktur).“¹¹⁵*

112 vgl. Hansen, 1999

113 vgl. Hansen & Ulrich, 2002

114 Hansen & Ulrich, 2002, S. 102

115 Dannenbauer, 1997, S. 191

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Auf der Basis dieser Techniken soll das Kind zur Nachahmung der Zielstruktur angeregt und eine Übernahme in die Spontansprache eingeleitet werden.¹¹⁶

Für die von Clahsen und Hansen entwickelte Dysgrammatismuskonzeption ergibt sich daraus, dass sie sich auf die Ermittlung und Vermittlung linguistischer Strukturen auf der morpho-syntaktischen Ebene bezieht. Als Ursache für die sprachlichen Auffälligkeiten werden nicht Störungen auf der Ebene der Prinzipien der UG angenommen. Die Schwierigkeiten der untersuchten Kinder sind bei der Festlegung einzelsprachlicher grammatischer, vor allem morphologischer Parameter zu finden. Aus der nativistischen Grundlagentheorie leitet sich eine Begründung für ein rein sprachebenenspezifisches Vorgehen ab. Eine Beachtung darüber hinausgehender sprachlicher und außersprachlicher Zusammenhänge wird nicht berücksichtigt.

Bei einer kritischen Beurteilung der von Clahsen und Hansen vertretenen Konzeption zum Dysgrammatismus treffen zunächst einmal jene Kritikpunkte zu, die allgemein zur nativistischen Theorie angebracht wurden.¹¹⁷

a) Das Menschenbild:

Das Kind wird nur im Bezug auf seine morpho-syntaktischen Fähigkeiten betrachtet. Darüber hinaus reichende emotionale, soziale und kognitive Fähigkeiten werden, entsprechende der nativistischen Grundannahmen, als weit gehend unwesentlich angesehen. Eine Spezifizierung des sprachlichen Inputs ist der wesentliche Faktor für die Anregung von Lernprozessen beim Kind. Das Kind wird nicht als strukturdeterminiertes, eigenaktives Individuum betrachtet. In so fern wird ein reduktionistisches Menschenbild mit den nativistischen Grundannahmen übernommen.

b) Der Beschreibungsumfang

Es ist festzuhalten, dass die Konzeption auf die morpho-syntaktische Ebene beschränkt bleibt und hier sogar nur morphologische Lernschwierigkeiten für die dysgrammatische Sprache der Kinder verantwortlich gemacht werden. In diesem Zusammenhang erscheint die Verwendung des Begriffs „Dysgrammatismus“ sinnvoll zu sein; da bei den betroffenen Kindern allerdings nicht nur Auffälligkeiten auf der morphologischen Sprachebene¹¹⁸ zu beobachten sind, ist das gewählte Vorgehen der Autoren zu eng gefasst.

c) Entwicklungsrichtung

Durch die Annahme eines universellen Verlaufs der Sprachentwicklung können individuelle Variationen nur als normenverletzende Abweichungen wahrgenommen

116 vgl. Hansen & Ulrich, 2002; Hansen, 1996

117 siehe Kapitel 2.1

118 vgl. Kapitel 3.1. und 3.2

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

und nicht als möglicher Weise sinnvolle Entwicklungsschritte geschätzt und unterstützt werden. Eine Veränderung hin zu „normaler“ Entwicklung wird angestrebt.

e) Entwicklungsprozesse

Die Entstehungszusammenhänge einer SSES werden uni-kausal, als mangelndes strukturdeterminiertes-distributionelles Lernen beim Kind, betrachtet. Den vielfältigen interdependenten und dependenten Entwicklungsprozessen kann damit nicht gerecht werden.

f) Entwicklungsmotoren und Richtungsgeber

Die Kontextgebundenheit sprachlicher Lernprozesse wird nicht berücksichtigt. Die Situationsgestaltung ist kein zentraler Aspekt, sondern der Auswahl sprachlicher Lerngegenstände nachgeordnet. Die kommunikative Wirksamkeit sprachlicher Strukturen spielt damit eine nachgeordnete Rolle.

Im Weiteren werden zu den Bewertungskriterien g), h) und i) die Aspekte Diagnostik, Förderung sowie Elternberatung und Elternarbeit einzeln erörtert.

Bei der Diagnostik ist zunächst positiv zu würdigen, dass mit einer Spontansprachprobe gearbeitet wird, im Prinzip also die Möglichkeit besteht, dass die Gestaltung der Situation vom Kind selbst ausgehen kann. Da Hansen und Clahsen aber ein Sample von mindestens 100 analysierbaren Äußerungen für die COPROF fordern, ist hier für die Therapeutin mit einem hohen Zeitaufwand zu rechnen.¹¹⁹ Darüber hinaus kann es in diesen frei angelegten Situationen dazu kommen, dass das Kind aufgrund seines Problembewusstseins bestimmte syntaktische und morphologische Strukturen meidet.¹²⁰ Dies kann durch das Verhalten des Dialogpartners noch verstärkt werden. Eine Analyse der Effekte der Äußerungen des Dialogpartners kann nicht erfolgen, da in die Transkription nur die Äußerungen der Kinder aufgenommen werden. In der Regel wird nicht die Notwendigkeit der Beobachtung der Kinder im Dialog mit unterschiedlichen Kommunikationspartnern herausgestellt. Die Diagnostik des Sprachverstehens wird von Clahsen und Hansen nicht extra gefordert, ihre linguistische Analyse bleibt auf die produktiven Fähigkeiten auf der morpho-syntaktischen Sprachebene beschränkt. Darüber hinaus setzt die Diagnostik relativ spät an: erst zu dem Zeitpunkt, wenn die Kinder bereits dysgrammatische Äußerungen zeigen, also etwa mit drei Jahren. Der variablen Verwendung sprachlicher Fähigkeiten kann nur beschränkte Beachtung geschenkt werden, da sie, sofern sie auffallen, zumeist auf Performanzdefizite zurückgeführt werden, die für die Diagnostik der grammatischen Kompetenz keine Bedeutung haben. Außersprachliche Fähigkeiten auf kognitiver (z.B. Fähigkeit zur Symbolisierung, Dezentrierung und Dekontextualisierung), sozialer (z.B.

119 vgl. Heidtmann, 1988

120 vgl. Motsch, 2000

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Fähigkeit zur Perspektivenübernahme) und emotionaler Ebene (z.B. Ausrichtung auf den Gegenstand Sprache) werden in der Diagnostik nicht berücksichtigt.

Für die Förderung gilt ebenfalls die Beschränkung auf die morpho-syntaktische Ebene, da die Schwierigkeiten der Kinder auf morphologisches Lernen beschränkt werden, folglich wird auch nur an diesem Problemfeld gearbeitet. Die Therapeutin beschränkt sich auf die Modellierung morphologischer Strukturen in einem möglichst kindgerechten Kontext. Für die Modellierung wird nicht weiter auf die Bedeutung der prosodischen Gestaltung des kindlichen Inputs eingegangen. Es wird lediglich darauf verwiesen, dass er bezogen auf die morphologische Struktur möglichst kontrastreich und in der Zone der nächsten Entwicklung der Kinder sein sollte. Die Bedeutung der dialogischen Strukturen und der Prägnanz der Form-Funktions-Beziehungen wird, den nativistischen Grundannahmen entsprechend, nicht berücksichtigt. Auf die kognitiven, sozialen und emotionalen Fähigkeiten der Kinder wird kein Bezug genommen, obwohl sie eine wichtige Grundlage für die Planung von kindgerechten Fördersituationen darstellen. Eine Unterstützung der kindlichen sprachlichen Fähigkeiten durch die Verwendung von Material, das auf andere Sinnesmodalitäten Bezug nimmt, wird zumindest nicht ausgeschlossen, wenn auch nicht explizit thematisiert. Die kindliche Eigenaktivität wird durch den hohen Grad der Vorstrukturierung der therapeutischen Situation eingeschränkt. Da hierdurch ein eher verschultes, am Fehler des Kindes orientiertes Vorgehen entsteht, kann es zu einer Erhöhung des Problembewusstseins der Kinder kommen; damit verbunden dann zu einer negativen emotionalen Ausrichtung auf Sprache als solche, was wiederum weitere Entwicklungsfortschritte hemmen könnte. Durch dieses Vorgehen kann es zu Problemen des Transfers in die Spontansprache der Kinder kommen, da der hohe Übungscharakter der Therapieeinheiten es ihnen erschwert, Zusammenhänge mit ihrer alltäglichen Kommunikation herzustellen.

Die Rolle der Eltern für die sprachliche Förderung der Kinder wird nicht extra von den Autoren thematisiert. Aus ihren bisherigen Ausführungen kann eher auf eine Ko-Therapeuten-Rolle geschlossen werden. Daher werden weder inter- noch intrakulturelle Unterschiede in den Kind-Bezugspersonen-Interaktionen berücksichtigt. Dies kann dazu führen, dass Übungen von den Bezugspersonen als nicht sinnvoll bewertet werden oder schlimmstenfalls dass sie sich eher kontraproduktiv auf die Kommunikationssituation zwischen Bezugspersonen und Kind auswirken können.

Bleibt abschließend noch das Kriterium j) Bewährung anzusprechen:

Hansen legt eine Therapieevaluationsstudie¹²¹ vor. In dieser werden Fortschritte, auf der Basis der von ihm vertretenen Konzeption, belegt. Eine Vergleichsstudie zu anderen Interventionsmethoden steht noch aus.

121 vgl. Hansen, 1996

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

3.2.3 Patholinguistischer Ansatz nach Kauschke und Siegmüller

Kauschke und Siegmüller vertreten bei der Formulierung ihres patholinguistischen Ansatzes eine gemäßigt nativistische Position, in der sie den Grundannahmen der nativistischen Position folgen, so z.B. mit der Bezugnahme auf die Modularitäts- und Autonomiehypothese¹²² und der Betonung der genetischen Ausstattung des spracherwerbenden Kindes. Das Kind besitzt grundlegende Wahrnehmungs- und Lernmechanismen, durch die es für bestimmte Aspekte des sprachlichen Inputs sensibilisiert ist:

„Die menschliche Sprachfähigkeit lässt sich als Fähigkeit beschreiben, ein reiches kombinatorisches System kreativ zu benutzen. Diese Fähigkeit hat sich als evolutionäre Anpassungsleitung herausgebildet und einen Abstraktheitsgrad erreicht, der in anderen Spezies so nicht anzutreffen ist.“¹²³

Die an das Kind gerichtete Sprache dient als Input und Trigger, von Erwachsenen gestaltete Interaktionsrahmen spielen hingegen eine untergeordnete Rolle:

„Hinzu kommt, dass ein Großteil der kindgerichteten Sprache nicht in Phasen gemeinsamer Aufmerksamkeit erfolgt, sodass anzunehmen ist, dass Kinder offensichtlich auch dann vom Sprachangebot lernen, wenn es nicht in unterstützende kommunikative Kontexte eingebettet ist.“¹²⁴

Bei der Definition einer SSES berücksichtigen Kauschke und Siegmüller, dem psycho- oder patholinguistischen Paradigma entsprechend, keine ätiologischen Faktoren, um eine Störungsklassifikation zu erstellen, da diese nicht in einem 1:1-Verhältnis zur häufig sehr heterogenen Symptomatik stehen.¹²⁵ Sie folgen der angloamerikanischen Definition von SSES, in der organische, mentale oder emotionale Schädigungen¹²⁶ ausgeschlossen werden, und erweitern diese durch die Forderung nach einer umfangreichen Beschreibung der individuellen Symptomatik:

„Aussagekräftiger als eine Ausschlussdiagnose bzw. eine Negativdefinition (‘was ist die spezifische SES nicht?’) ist eine psycholinguistisch fundierte deskriptive Erfassung der Symptomatik auf den verschiedenen sprachlichen Ausprägungsebenen und damit verknüpfte Feststellung des Störungsprofils.“¹²⁷

122 vgl. Kauschke, 2002

123 Kauschke, 2007, S. 14

124 Kauschke, 2007, S. 7

125 vgl. Kauschke & Siegmüller, 2002; Kauschke, 1998

126 vgl. Kauschke, 1998

127 Kauschke, 1998, S. 185

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Dieser Erfassung des individuellen Störungsprofils dient die von Kauschke und Siegmüller entwickelte patholinguistische Diagnostik; sie ist ausschließlich für Sprachentwicklungsstörungen konzipiert. Diese Sprachentwicklungsstörungen können primärer Natur sein, auch wenn sie sich als sekundäre Störung aus einer anderen organischen, kognitiven, emotionalen oder sozialen Auffälligkeit ergeben (z.B. Downsyndrom). Das Verfahren kann auch in diesen Fällen angewandt werden.¹²⁸ In Bezug auf das von Kauschke aufgestellte Klassifikationsschema werden in den Untertests¹²⁹ der patholinguistischen Diagnostik folgende sprachliche Ebenen und Inhalte überprüft:

	Phonologie (Diagnostikband 1)	Lexikon/Semantik (Diagnostikband 2)	Grammatik (Diagnostikband 3)
A	Phonologie (segmental) 1. Lautbefund 2. Phonemdifferenzierung	Wortverständnis (WV) 5. WV Nomen 6. WV Verben 7. WV Adjektive 8. WV Farbadjektive 9. WV Präpositionen	Syntax/Satzstruktur 16. Verständnis syntaktischer Strukturen 17. Verständnis W-Fragen 18. Satzproduktion zu Situationsbildern 19. Bildergeschichte
B	Phonologie (suprasegmental) 3. Wortbetonung und Silbenstrukturen	Semantische Organisation 10. Begriffsklassifikation und Oberbegriffe	Syntax und Morphologie der Nominalphrase 20. Produktion des obligatorischen Artikels vor Unika 21. Produktion von Kasusmarkierungen – Akkusativ 22. Produktion von Kasusmarkierungen – Dativ 23. Produktion von Pluralmarkierungen
C	Phonetische Aspekte 4. Mundmotorik	Wortproduktion (WP) 11. WP Nomen – Körperteile 12. WV Verben 13. WP Adjektive 14. WP Farbadjektive 15. WP Präpositionen	

Tabelle 9: Aufbau der patholinguistischen Diagnostik¹³⁰

128 vgl. Kauschke & Siegmüller, 2002; Kauschke, 2002

129 Es wird hier für die einzelnen Verfahren der patholinguistischen Diagnostik die Bezeichnung „Untertests“ verwendet, obwohl keine Standardisierung durch Normierung vorliegt. Da diese aber von Kauschke und Siegmüller angestrebt wird (vgl. Kauschke & Siegmüller, 2002) und die einzelnen Aufgabenstellungen, besonders im semantisch-lexikalischen und morpho-syntaktischen Bereich, eng an bestehende Sprachentwicklungstests angelehnt sind, erscheint die Verwendung schlüssig.

130 Kauschke & Siegmüller, 2002, S. 12

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Zu jeder der überprüften sprachlichen Ebenen führen die Autorinnen eine Liste von vertiefenden diagnostischen Verfahren und Tests an.¹³¹

Geeignet ist die patholinguistische Diagnostik für Kinder ab 3 Jahren; einzelne Untertests¹³² können auch mit jüngeren Kindern durchgeführt werden.¹³³ Auf allen sprachlichen Ebenen werden sowohl expressive als auch rezeptive Fähigkeiten getestet und die Ergebnisse während der Durchführung in Protokollbögen eingetragen. Eine zusätzliche Audio- oder Videoaufzeichnung wird zur Klärung strittiger Punkte empfohlen. Die Reihenfolge der einzelnen Untertests sollte nach Möglichkeit eingehalten werden, da sie aufeinander aufbauen. Abweichungen in der Reihenfolge sollten nur vorgenommen werden, wenn

- es einem Kind schwerfällt, mit produktiven Leistungen zu beginnen. Dann kann mit Punkt 2 der Phonemdifferenzierung begonnen werden.
- die Diagnostik länger als eine Sitzung dauert oder die Grenzen der Belastbarkeit des Kindes erreicht sind. In diesem Fall wird nach einem abgeschlossenen Untertest die Diagnostik abgebrochen und in einer folgenden Therapiesitzung wieder aufgenommen.
- das Kind trotz Erklärungen und Übungssitems die Aufgabenstellung nicht versteht.¹³⁴

Auf die Untertests Phonologie und Lexikon/Semantik wird in den folgenden Ausführungen nur kurz eingegangen, da der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit auf der grammatischen Ebene liegt und eine Verknüpfung der unterschiedlichen sprachlichen Ebenen von Kauschke und Siegmüller nur bedingt angenommen wird. Als Beispielbereich wird hier das Verblexikon genannt: Seine Zusammensetzung und sein Umfang haben Einfluss auf die zu erwartenden morpho-syntaktischen Fähigkeiten des jeweiligen Kindes. Trotz dieser Überschneidungen bleibt für die Autoren dennoch die Eigenständigkeit jeder sprachlichen Ebene gewahrt.¹³⁵

Diagnostikband 1 (Phonologie) lehnt sich in seinen Aufgabenstellungen und seiner Auswertung weitgehend an gängige Verfahren zur phonologischen Analyse an.¹³⁶ Erweitert wird dieses Vorgehen durch Aufgabenstellungen zur Phonemdifferenzierung, die sich in diesem Fall für die Planung einer phonologischen Therapie als sinnvoll erweisen. Die außerordentlich kurze Überprüfung der Mundmotorik (sechs

131 vgl. Kauschke & Siegmüller, 2002

132 z.B. Wortverständnis, Verständnis von W-Fragen und Satzstrukturen

133 vgl. Kauschke & Siegmüller, 2002

134 Für jeden der 23 Untertests sind zusätzliche Abbruchkriterien formuliert; vgl. Kauschke & Siegmüller, 2002

135 vgl. Siegmüller & Kauschke, 2006; Kauschke & Siegmüller, 2002

136 vgl. Hacker & Wilgermein, 1999; Wagner, 1994

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Aufgabenstellungen) scheint nicht für die Erhebung eines therapeutisch relevanten Befundes geeignet.

Im Diagnostikband 2 (Lexikon/Semantik) wird in den Subtests 5 bis 6 zum Wortverständnis wie in klassischen Testsituationen vorgegangen.¹³⁷ Präsentiert wird dem Kind Bildmaterial, das für Nomen und Verben jeweils das korrekte Item und zwei semantisch ablenkende Items zeigt. Das Kind wird von der Therapeutin aufgefordert (z.B. „Zeig mir auf ...“), das korrekte Item zu zeigen. Beide ablenkende Items stehen in einer semantischen Beziehung zum Zielitem. Bei der Auswahl der Items wurde nach linguistischen Kriterien vorgegangen: Nomen wurden daraufhin ausgewählt, dass nur konkrete Objektbegriffe Verwendung fanden. Sie bestehen zu gleichen Teilen aus natürlichen/biologischen (10 Items) und unbelebten/„man-made“ Objekten (10 Items). Bei den Verben wurden Handlungs- und Zustandsverben, aufgeteilt in je zehn transitive und zehn intransitive Verben, verwendet. Um das Verstehen von Adjektiven zu testen, stehen zwei Bildtafeln zur Verfügung: Auf der ersten sind Eigenschaften von Personen und auf der zweiten von Gegenständen abgebildet. Auch hier wird das Kind wieder aufgefordert (z.B. „Zeig mir dick!“), das korrekte Item zu zeigen. Zur Irritation dienen die Abbildungen der jeweils anderen personalen oder gegenständlichen Eigenschaften. Für die Farbadjektive wird in vergleichbarer Weise verfahren¹³⁸ und bei den lokalen Präpositionen wird das Prüfitem ebenfalls durch zwei Ablenker begleitet. Die Auswahl der Ablenker wird nicht begründet.¹³⁹ Im Subtest 10 wird das taxionomische Wissen der Kinder überprüft. Von ihnen müssen sog. „basic level“-Objekte Oberbegriffen zugeordnet sowie Oberbegriffe verstanden und benannt werden. Diese folgen einem ansteigenden Schwierigkeitsgrad (Tiere -> Spielzeug -> Kleidung -> Obst -> Werkzeug). Die Durchführung des Tests beginnt mit der Überprüfung des Verständnisses dieser Oberbegriffe (z.B. Aufforderung: „Zeig mir das Obst!“). Hierfür werden nur die Karten verwendet, die eine Sammlung von Objekten zu den jeweiligen Oberbegriffen zeigen. Danach soll das Kind einzelne Bilder gemäß einem Oberbegriff klassifizieren (z.B. Aufforderung: „Gib mir alles Obst!“). Abschließend soll das Kind die Oberbegriffe selbstständig benennen. Hierfür werden wieder die Bilder mit den Objektsammlungen verwendet (z.B. Aufforderung: „Wie heißen alle diese Dinge zusammen?“). Die einzelnen „basic level“-Objekte sind nach ihrer Frequenz in an Kinder gerichteten Input kontrolliert. Diese Frequenz wurde mittels einer „fluency“-Aufgabe¹⁴⁰ mit Erwachsenen ermittelt. Bei der Wortproduktion (Subtest 11 – 15) wird das Kind aufgefordert, sprachlich und durch Zeigegesten die einzelnen Items auf Bildern zu benennen. Nur für die Evozierung der Präpositionen werden Realgegenstände verwendet.¹⁴¹ Besonders bei der semantisch-lexikalischen

137 vgl. z.B. SETK 3-5 in Kapitel 3.3.1.2

138 vgl. Kauschke & Siegmüller, 2002

139 vgl. Kauschke & Siegmüller, 2002

140 Die Versuchspersonen werden gebeten, nach der Nennung eines Oberbegriffs, z.B. „Obst“, passende Begriffe aufzuschreiben (vgl. Kauschke & Siegmüller, 2002).

141 vgl. Kauschke & Siegmüller, 2002

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Ebene spielen die kognitiven Fähigkeiten des Kindes zur Begriffsbildung eine wichtige Rolle und werden auch in die Diagnostik mit einbezogen.¹⁴² Für diesen Bereich ist also eine Trennung von sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten nicht aufrechtzuerhalten, auch wenn der Schwerpunkt bei der Begriffsbildung auf merkmals-theoretische Annahmen gelegt wird.¹⁴³

Band 3 der patholinguistischen Diagnostik ist schließlich für die Diagnostik der morpho-syntaktischen Fähigkeiten zusammengestellt. Die rezeptiven Aufgabenstellungen sind auf den Bereich der Syntax beschränkt (Untertests 16 & 17). Hierbei wird das Kind aufgefordert, die von der Therapeutin vorgegebenen Sätze mittels Spielfiguren auszuhandeln (Untertest 16) bzw. beim Verständnis von W-Fragen (Untertest 17) die gestellte Informationsfrage zu beantworten. In der Vorgehensweise wird hiermit an klassische Entwicklungstests, wie z. B. den HSET¹⁴⁴ oder den SETK 3 - 5,¹⁴⁵ angeknüpft.

Bei der Auswertung für das Verständnis syntaktischer Strukturen wird Folgendes berücksichtigt:

- Aktantenrealisierung (Auswahl der für die korrekte Realisierung der Aufgabenstellung notwendigen Spielfiguren aus der Gesamtmenge der angebotenen)
- Vergabe der thematischen Rollen (semantische Rolle z.B. Agens, Benefikator)
- Vor- und Nachzeitigkeit in den Handlungen (die Reihenfolge der einzelnen Handlungen muss erkannt und eingehalten werden)
- Bei der Auswertung der Aufgaben zum Verständnis von W-Fragen sind diese Sachverhalte zu beachten:
- Verstehen des Vorfeldes (das Interrogativpronomen besetzt das Satzvorfeld und fordert eine Umstellung der kanonischen Satzstruktur; beides muss erkannt werden)
- Verstehen des Fragepronomens (Erkennen der syntaktischen und semantischen Funktion des Interrogativpronomens)
- Verarbeitung der vorgegebenen Information (das Kind muss Bezug auf den vorgegebenen Kontext nehmen)

142 vgl. Kauschke & Siegmüller, 2002

143 vgl. Clark, 1985

144 Grimm & Schöler, 1991

145 Grimm, 2001

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

- Abhängigkeit von der syntaktischen Funktion der erfragten Komponente

Mit den Untertests 18 bis 23 wird wieder zu expressiven Aufgabenstellungen übergegangen und der Schwerpunkt stärker auf die Beobachtung morphologischer Fähigkeiten gelegt.¹⁴⁶ Untertest 18 (Satzproduktion zu Situationsbildern) soll das Kind zur Produktion von Sätzen anregen. Kriterien für die Auswertung sind:

- Satzlänge (nach MLU) und Satzkomplexität (Verwendung von Haupt- und Nebensätzen)
- Vollständigkeit der Satzstruktur
- Realisierung und Ausdifferenzierung der Konstituenten
- Wortstellung, insbesondere des Verbs (Verbstellung, flexible/starre Verbstellung)
- Morphologische Markierung (Subjekt-Verb-Kongruenz, Artikelverwendung, Verbflexionen etc.)

Untertest 19 (Bildgeschichte) soll die Produktion einer zusammenhängenden Erzählung auslösen. Die Bildgeschichte besteht aus vier Bildern. Zusätzlich zur Auswertung der syntaktischen und morphologischen Aspekte werden hier folgende Punkte beachtet:

- Narrative Struktur der Handlungsfolge (Berücksichtigung der einzelnen Handlungsschritte und deren korrekten Reihenfolge)
- Textkohärenz und Verwendung von textgrammatischen kohäsiven Mitteln (Verwendung von Pronominalisierungen, Junktionen (koordiniert, temporal, kausal), Ellipsen)

Bei den Untertests 20 bis 23 werden die morphologischen Fähigkeiten der Kinder überprüft. In Untertest 20 (Produktion obligatorischer Artikel vor Unika) wird dem Aspekt der deutschen Sprache Rechnung getragen, dass der Artikel in der Nominalphrase große Bedeutsamkeit für die morphologische Markierung hat. Unika wurden für diese Untertests gewählt, da sie aus rein semantischen Aspekten eigentlich keines Artikels bedürfen und es sich bei ihnen um singuläre Objekte handelt (z.B. Sonne, Mond).¹⁴⁷ Die Verwendung des Artikels ist hier aus rein syntaktischen Gründen obligatorisch. Das Kind kann also nicht durch die Verwendung von „semantic bootstrapping“ als Lernstrategie zur korrekten Verwendung des Artikels kommen: „*Sollte ein Kind nicht in*

146 vgl. Kauschke & Siegmüller, 2002

147 Penner (1995) spricht in diese Zusammenhang von Expletiven.

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

*der Lage sein, die Unikastrukturen mit Artikel zu produzieren, kann auf die restlichen Untertests 21 - 23 verzichtet werden. Ohne das Auftreten der Artikel kann keine morphologische Markierung vorgenommen werden.*¹⁴⁸

Subtest 21 und 22 dienen der Beurteilung der Kasusmarkierungen. Der Objektkasus Akkusativ (Subtest 21) soll durch eine Zuordnungsaufgabe bei Kindern evoziert werden. Hierzu werden sie von der Therapeutin aufgefordert, Berufen typische Gegenstände zuzuordnen (Bsp. „Was braucht die Friseurin?“). Als korrekte Antwort reicht die elliptische Produktion des gesuchten Gegenstandes aus (Bsp. „die Schere“). Der Dativ soll durch die Frage nach dem Besitzer eines Gegenstandes ausgelöst werden (Bsp. „Wem gehört ...?“). Als Antwort reicht wieder eine Ellipse aus (Bsp. „dem Vater“). Bei der Überprüfung des Dativs ist zu berücksichtigen, dass dieser Objektkasus auch im unauffälligen Spracherwerb erst spät, mit Beginn des Schulalters erworben wird.¹⁴⁹

Die Diagnostik wird mit der Überprüfung der Pluralmarkierungen (Subtest 23) abgeschlossen. In diesem Untertest werden die wichtigsten Pluralsuffixe des Deutschen abgefragt und zusätzlich die Pluralmarkierung an zwei Nicht-Wörtern erfragt. Die Auswertung der letzten drei Subtests erfolgt rein qualitativ. Es wird so versucht, Aufschluss darüber zu erlangen, ob das Kind die Notwendigkeit der Markierung erkannt hat und wie es diese umsetzt.

Nach dieser umfassenden Diagnostik kann das individuelle Störungsprofil des jeweiligen Kindes auf den unterschiedlichen sprachlichen Ebenen beurteilt werden. Hierbei kann unterschieden werden zwischen einer isolierten Störung, einer übergreifenden synchronen Störung¹⁵⁰ und einer übergreifenden asynchronen Störung:

„Ein häufig beobachtetes und beschriebenes übergreifendes Störungsprofil liegt bei einer so genannten [...] Entwicklungsdysphasie vor. Hier bilden die Schwierigkeiten auf der syntaktischen und/oder morphologischen Ebene das Leitsymptom, das mit anderen Störungen – z.B. der Phonologie, des Lexikons, der Semantik – einbergeht.“¹⁵¹

Die Leitsymptomatik kann bei einer übergreifenden asynchronen Störung auf anderen sprachlichen Ebenen angesiedelt sein. Es wird mit Bezug auf diese Klassifikation nur einschränkend von den Autoren darauf hingewiesen, dass eine isolierte Störung, die also nur eine sprachliche Ebene betrifft, selten zu beobachten ist.¹⁵²

Die patholinguistische Therapie schließt sich nahtlos an die bereits erörterte Diagnostik an. Das Material besteht aus einem umfangreichen Begleitbuch und 150

148 Kauschke & Siegmüller, 2002, S. 50

149 vgl. Kauschke & Siegmüller, 2002

150 Alle sprachlichen Ebenen sind gleich stark betroffen.

151 Kauschke & Siegmüller, 2002, S. 5

152 Siegmüller & Kauschke, 2006

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Bildkarten. Für jede sprachliche Ebene erörtern Kauschke und Siegmüller den Einsatz von Inputspezifizierungen, Modellierungen, Übungen, Kontrastierungen und metasprachlichen Aufgabenstellungen. Die Verwendungsmöglichkeiten dieser einzelnen Methoden im patholinguistischen Therapieansatz werden, beginnend mit der Inputspezifizierung, im Anschluss dargestellt.

Die Inputspezifizierung kann in zwei unterschiedlichen Therapiephasen von der Therapeutin eingesetzt werden, wie aus der nachstehenden Tabelle ersichtlich wird.

	Teil 1 einer Therapiephase	Teil 2 einer Therapiephase
A	<p>Inputsequenz</p> <p>Die Zielstruktur wird zunächst in einer stark strukturierten und komprimierten Sequenz präsentiert. Die Aufgabe des Kindes ist das Zuhören.</p>	<p>Interaktive Inputspezifizierung</p> <p>Nach der Inputsequenz wird dem Kind die Zielstruktur in einer interaktiven Handlungssequenz präsentiert. Dies dient der Festigung der Zielstruktur in einem anderen Kontext. Es besteht eine Handlungsaufforderung an das Kind, jedoch kein sprachproduktiver Anspruch.</p>
B	<p>Interaktive Inputspezifizierung</p> <p>Dem Kind wird die Zielstruktur zunächst in einer interaktiven Handlungssituation präsentiert. Es besteht ein Handlungsangebot an das Kind, jedoch kein sprachproduktiver Anspruch.</p>	<p>Inputsequenz</p> <p>Im zweiten Schritt wird die Handlungssequenz in einer stark strukturierten Form präsentiert. Die Aufgabe des Kindes ist das Zuhören. Aus der vorangegangenen Handlungssequenz ist dem Kind die Zielstruktur bereits vertraut und kann nun während der komprimierten Präsentation nochmals intensiv verarbeitet werden.</p>
C	<p>Inputsequenz</p> <p>Dem Kind wird die Zielstruktur ausschließlich in einer stark strukturierten und komprimierten Sequenz präsentiert. Die Aufgabe des Kindes ist das Zuhören.</p>	<p>Kein Einsatz der zweiten Form</p>
D	<p>Interaktive Inputspezifizierung</p> <p>Dem Kind wird die Zielstruktur ausschließlich in interaktiven Handlungssituationen präsentiert. Es besteht ein Handlungsangebot an das Kind, jedoch kein sprachproduktiver Anspruch.</p>	<p>Kein Einsatz der zweiten Form</p>

Tabelle 10: Inputspezifizierung¹⁵³

Bei den Präsentationen soll die Therapeutin darauf achten, dass ihr Sprechen mit der Thematik harmoniert. Sie sollte grammatisch und prosodisch normal sprechen. Die Zielstruktur sollte möglichst häufig verwendet und prägnant betont werden.

¹⁵³ Siegmüller & Kauschke, 2006, S. 31

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Damit die Zielstruktur kontrastreich angeboten werden kann, muss die Therapeutin unterschiedliche Satzrahmen verwenden und sollte auch bei der Wahl des Wortmaterials flexibel sein. Alles sollte in einen kommunikativen Kontext eingebettet werden.¹⁵⁴ Bei der Methode des Modellierens greifen Siegmüller und Kauschke auf die von Dannenbauer¹⁵⁵ formulierten Techniken zurück. Diese werden lediglich in ein neues Unterscheidungsraaster eingeordnet. Sie unterscheiden zwischen korrigierenden Techniken, dialogischen Weiterführungen und bestätigenden Techniken:

„Übungen sind vorstrukturierte Therapieeinheiten, in denen gezielt am Verständnis bzw. an der Produktion ausgewählter Zielstrukturen gearbeitet wird. Im Gegensatz zu der Inputspezifizierung und der Modellierung hat das Kind eine aktive Rolle inne, es wird vor eine explizite Leistungsanforderung gestellt.“¹⁵⁶

Übungen werden in diesem Programm dazu verwendet, das Kind zur Übernahme der sprachlichen Zielstruktur zu bringen, und sie können in der Phase der Automatisierung eingesetzt werden. Dabei sollen die einzelnen Übungen immer in sinnvolle Kommunikationskontexte eingebettet sein, um eine Irritation der Kinder zu vermeiden und die Verwendung der Zielstruktur auch pragmatisch erforderlich zu machen. Es ist also erforderlich, die Übungen immer individuell auf das jeweilige Kind zuzuschneiden. Bei der Konzeption von Übungen sollten folgende Aspekte berücksichtigt werden, um den individuellen Bedürfnissen des jeweiligen Kindes gerecht zu werden:

Techniken der Konzeption	
Modalitätenbezug	rezeptive und expressive Übungen werden klar voneinander abgegrenzt
Kontrast	Gegenüberstellen von transparenten Kontrasten
Flexibilität	Einsatz von Übungen nicht als starre Satzmusterübungen; flexible Anwendung der Zielstruktur
Variabilität	variantenreicher Wortschatz, keine lexikalisierte Verwendung, keine „Formeln“ lernen
systematische Alternativen	Einplanung von Handlungsalternativen zur Steigerung oder Vereinfachung des Schweregrades der Übung
Hilfshierarchie	hierarchischer, abgestufter, geplanter Einsatz von Hilfen

Tabelle 11: Techniken des patholinguistischen Ansatzes¹⁵⁷

154 vgl. Siegmüller & Kauschke, 2006

155 Dannenbauer, 1989

156 Siegmüller & Kauschke, 2006, S. 38

157 Siegmüller & Kauschke, 2006, S. 40

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Die Technik der Kontrastierung greift das Prinzip der Minimalpaararbeit aus der phonologischen Therapie auf:

„Zwei sprachliche Strukturen – syntaktische Strukturen, morphologische Markierungen – bzw. sprachliche Einheiten – Laute oder Wörter – werden kontrastiv gegenübergestellt [...]. Aufgrund einer Verengung des Kontextes ist die Verwendung einer bestimmten Struktur unabdingbar, um ein Missverständnis zu verhindern.“¹⁵⁸

Aus dieser Definition wird bereits deutlich, dass die Kontrastierung genau wie die Übung eine direkte Methode ist; es wird am Fehler des Kindes gearbeitet und dieser wird dem Kind bewusst gemacht. Hier ist die entlastende Reaktion der Therapeutin besonders wichtig!

strikte Modalitätenabfolge	Rezeptive Kontrastierungseinheiten gehen produktiven voraus.
Kontextzurücknahme	Das Kontrastpaar wird in einer Situation präsentiert, in der die formale Unterscheidung der Struktur unabdingbar ist. Auf zusätzliche sprachliche und nonverbale Hinweise wird verzichtet.
einfache Situation	Nichtsprachliche Aspekte werden so gering wie möglich gehalten.
Zeitbegrenzung	Kontrastierungseinheiten werden zeitlich begrenzt.
entlastende Reaktion	Fehlproduktionen des Kindes werden in Feedback-Reaktionen auf den eigenen Höreindruck der Therapeutin zurückgeführt.
Kontrollmöglichkeit	Symbol- oder Bildkarten werden zur Steuerung und Kontrolle der Produktion eingesetzt.

Tabelle 12: Kontrastierung¹⁵⁹

Durch die Orientierung am Höreindruck der Therapeutin (z.B. „Ach, ich habe verstanden ...“) bekommt das Kind zwar einen Fehler zurückgemeldet, aber nicht mit direkter Sprechkritik. Auf diese Weise kann die Motivation des Kindes auch bei fehlerhaften Reaktionen aufrechterhalten werden.

Die letzte in der patholinguistischen Konzeption verwendete Methode ist der Einsatz von metasprachlichen Hilfen. Durch Symbolkarten sollen die gerade thematisierten sprachlichen Strukturen besonders transparent gemacht werden.

158 Siegmüller & Kauschke, 2006, S. 42

159 Siegmüller & Kauschke, 2006, S. 44

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Die Symbolisierung erlaubt es darüber hinaus, sprachliche Regularitäten direkt zu thematisieren. Für den Einsatz von metasprachlichen Hilfen wurden folgende Kriterien formuliert:

Symbolverwendung	Einsatz von konstanten und transparenten Symbolen, Absicherung des Symbolverständnisses
Abstraktheitsgrad	Anpassen des metasprachlichen Niveaus, Auswahl der Symbole (Anzahl, Abstraktheit) nach dem Entwicklungsniveau des Kindes
Zeitbegrenzung	metasprachliche Einheiten in der Länge begrenzen
Anbindung	Anbindung der metasprachlichen Einheiten an andere Therapieeinheiten, Platzierung als einführende Erklärung/ Reflexion oder nachfolgende Verdeutlichung
Dosierung	Bezug zum Störungsbewusstsein, metasprachliches Arbeiten eingegrenzt auf den nächsten zu bearbeitenden Schritt

Tabelle 13: Kriterien metasprachlicher Hilfen¹⁶⁰

Die patholinguistische Therapie stellt sich damit als ein Baukastensystem dar, das der Praktikerin die Möglichkeit gibt, die jeweilige Therapie auf die individuellen Bedürfnisse des Kindes abzustimmen.

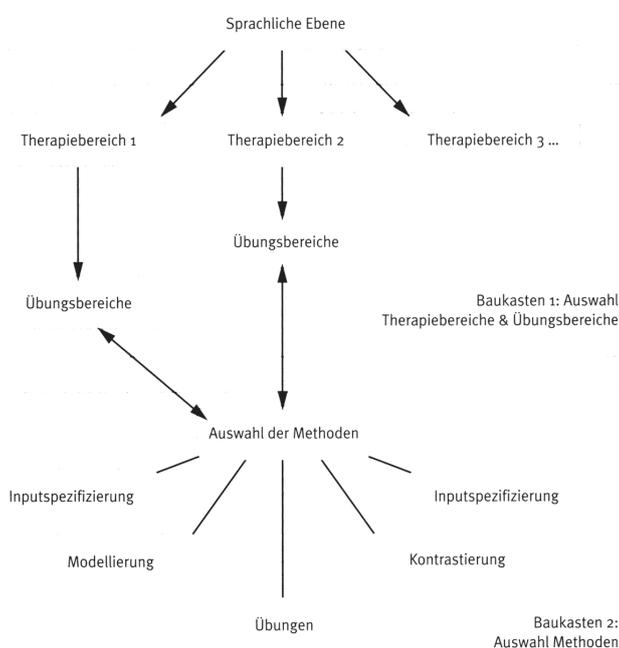


Abbildung 2: Patholinguistische Therapie als Baukasten-System¹⁶¹

160 Siegmüller & Kauschke, 2006, S. 46

161 Siegmüller & Kauschke, 2006, S. 28

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Die einzelnen sprachlichen Auffälligkeiten des Kindes werden in der Therapie, entsprechend den theoretischen Annahmen der Autoren, sukzessiv bearbeitet. Sind bei den Kindern begleitende Auffälligkeiten in nichtsprachlichen Bereichen diagnostiziert worden, wird vorgeschlagen, diese Teilleistungen durch entsprechende Fachkollegen begleitend bearbeiten zu lassen. In die sprachtherapeutische Intervention werden diese Bereiche nur eingeschlossen, wenn sie direkt für die Arbeit an sprachlichen Zielen erforderlich sind.¹⁶² Folgende Bereiche werden genannt:

Kommunikation & Therapieverhalten	<ul style="list-style-type: none"> • Wecken von Sprechfreude • nonverbales Kommunikationsverhalten/Blickkontakt • triangulärer Blickkontakt • Steigerung von Aufmerksamkeit und Kommunikationsvermögen • Regel- und Arbeitsverhalten
Aufbau der Symbolfunktion	<ul style="list-style-type: none"> • Symbolspiel, symbolische Sequenzen • symbolische Gesten
Training der auditiven Rezeption	<ul style="list-style-type: none"> • Aufmerksamkeit für akustische/auditive Stimuli • Identifikation/Selektion für akustische/auditive Stimuli • Lokalisationsfähigkeit auditiver/akustischer Stimuli • Differenzierungsfähigkeit für akustische/auditive Stimuli • Speicherungsfähigkeit für akustische/auditive Stimuli
Korrektur orofazialer Muskelfunktionen im Rahmen von myofunktionellen Störungen	<ul style="list-style-type: none"> • Schluckmuster • Zungenruhelage • Nasenatmung • Mundschluss • orofaziales Muskelgleichgewicht • Mundmotorik

Tabelle 14: Sprachtherapeutische Bereiche der patholinguistischen Therapie¹⁶³

Über die Berücksichtigung von sprachlichen Vorläuferfähigkeiten hinaus werden die Aspekte der Elternarbeit und der Therapieevaluation diskutiert. Elternarbeit wird unter dem Blickwinkel der Beratung und Unterstützung – eine ausführliche Information über die Sprachstörung ihres Kindes sollte gewährleistet sein – sowie der Möglichkeit, Eltern als Ko-Therapeuten einzusetzen, gesehen. Weiterhin soll Transparenz über die therapeutische Intervention und die verfolgten Ziele geschaffen werden, um so die Motivation der Eltern bis zur Beendigung der Therapie aufrechtzuerhalten. Darüber

¹⁶² vgl. Siegmüller & Kauschke, 2006

¹⁶³ Siegmüller & Kauschke, 2006, S. 24

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

hinaus sollen die Eltern so weit gestärkt werden (z.B. durch Elternteraining), dass sie durch häusliche Übungen den Fortgang der Therapie unterstützen können.¹⁶⁴

Für die patholinguistische Konzeption gelten drei fundamentale Prinzipien und für ihre praktische Umsetzung formulierten die Autoren drei weiterführende Prinzipien:

Prinzip der sprachspezifischen Intervention

Mit dem Prinzip der sprachspezifischen Intervention stellen sie noch einmal die Ausrichtung allein an sprachliche Therapieziele heraus. Nichtsprachliche Fähigkeiten des Kindes werden nur insofern thematisiert und in die Therapie mit einbezogen, als sie grundlegende Voraussetzung für sprachliche Lernziele darstellen. Die Thematisierung einzelner sprachlicher Lernziele erfolgt sukzessiv und klar sprachebenenbezogen.

Prinzip der Entwicklungsorientierung

Das Prinzip der Entwicklungsorientierung betont die Ausrichtung der therapeutischen Intervention nach Möglichkeit an der Norm-Entwicklung. Die Autorinnen versuchen die einzelnen sprachlichen Lernziele an der bisher für deutsche erstsprachige Kinder bekannten sprachlichen Entwicklung auszurichten und die einzelnen Interventionsschritte sind an die psycholinguistische Theoriebildung und Forschung angelehnt.

Prinzip der Aktivierung

Mit dem Prinzip der Aktivierung heben die Autorinnen hervor, dass es in der Therapie nur darum gehen kann, die dem Kind innewohnenden Sprachlernfähigkeiten zu reaktivieren, wo sie zum Erliegen gekommen sind. Dies soll durch eine klare Strukturierung und Spezifizierung des sprachlichen Inputs erreicht werden.

Prinzip der dialogischen Einbettung

Für die konkrete Umsetzung der Therapie formulieren die Autorinnen das Prinzip der dialogischen Einbettung. Hierdurch soll hervorgehoben werden, dass die Intervention immer in einem natürlichen und motivierenden Dialog stattfinden soll.

Prinzip der Methodenvielfalt

Das Prinzip der Methodenvielfalt bezieht sich auf die Verwendung aller bereits angesprochenen fünf Methoden: Inputspezifizierung, Modellieren, Übung, Kontrastierung und metasprachliche Hilfen. Hierdurch soll die Motivation aufrechterhalten und eine individuelle Ausrichtung der Therapie auf die besonderen Bedürfnisse des jeweiligen Kindes erreicht werden.

164 vgl. Siegmüller & Kauschke, 2006

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Prinzip der Flexibilisierung

Mit dem Prinzip der Flexibilisierung soll schließlich hervorgehoben werden, dass die sprachliche Zielstruktur nur dann produktiv und kreativ vom Kind übernommen werden kann, wenn sie in unterschiedlichen Satzstrukturen und mit ausreichend variablem Wortschatz präsentiert wird.

Für die einzelnen sprachlichen Ebenen formulieren die Autorinnen Therapiebereichsstrukturnetze, die der Therapeutin die Übersicht und die Therapieplanung für das jeweilige Kind erleichtern sollen. In der vorliegenden Arbeit sollen die Bereiche der Semantik/des Lexikons, der Schnittstelle zwischen Semantik/Lexikon und Morphologie/Syntax sowie die Bereiche Morphologie und Syntax behandelt werden.

Für den Bereich Semantik/Lexikon geben Siegmüller und Kauschke eine tabellarische Übersicht zur Bestimmung der Störungsschwerpunkte des Kindes vor:

Schwerpunkt	Inventar und Bedeutung	Vernetzung und Strukturierung	Wortformen: Speicherung und Zugriff
Problem	<ul style="list-style-type: none"> • eingeschränkter Erwerb von Wörtern und Wortbedeutungen • reduzierter Wortschatz • inadäquate Komposition des Lexikons 	unzureichende Organisation und Vernetzung erworbener Wörter	instabile phonologische Repräsentation oder Abrufproblem
Modalität	rezeptive und/oder expressive Einschränkungen möglich	rezeptive und/oder expressive Einschränkungen	nur expressive Einschränkungen
Sonstige Befunde	nicht alle alterserwartbaren Wortarten verfügbar	Begriffsklassifikation eingeschränkt	ggf. lexikalisches Entscheiden (Wort – Nichtwort) eingeschränkt
Konstanz	eher konstante Benenndefizite	geringer Einfluss von Priming	fluktuierende und inkonsistente Benennleistungen
Benennlatenz		kann Abrufgeschwindigkeit beeinflussen	verminderte Abrufgeschwindigkeit

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Schwerpunkt	Inventar und Bedeutung	Vernetzung und Strukturierung	Wortformen: Speicherung und Zugriff
Fehlertypen	<ul style="list-style-type: none"> • semantische Benennfehler • unspezifische Strategien • wenig Information über Bedeutung • Nachfrage: „Ich weiß nicht.“ 	<ul style="list-style-type: none"> • semantische Paraphrasien • taxonomische Fehler • Umschreibungen • Gesten 	<ul style="list-style-type: none"> • phonologische Paraphrasien • Annäherungen • Wortsuche • Starter • Suchbewegungen • metasprachlicher Kommentar zum Abrufproblem: „Wie heißt das noch mal?“
Reaktion auf Hilfe	semantische Hilfen wirken positiv	semantische Hilfen wirken positiv	Anluthilfe und Informationen über Wortstruktur wirken sich förderlich aus

Tabelle 15: Übersicht zur Bestimmung der Störungsschwerpunkte des Kindes¹⁶⁵

Entsprechend dem ermittelten Störungsschwerpunkt wird ein Einstig in die therapeutische Intervention gewählt. Dieser kann im semantisch-lexikalischen Bereich auf fünf verschiedene Weisen erfolgen. Der Bereich der Schnittstelle zwischen semantisch-lexikalischen und morpho-syntaktischen Auffälligkeiten ist hier bereits mitgedacht. Er besteht vor allem im Aufbau des Verblexikons und in der Realisierung der Verb-Argument-Strukturen im Satz.

165 Siegmüller & Kauschke, 2007, S. 79

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

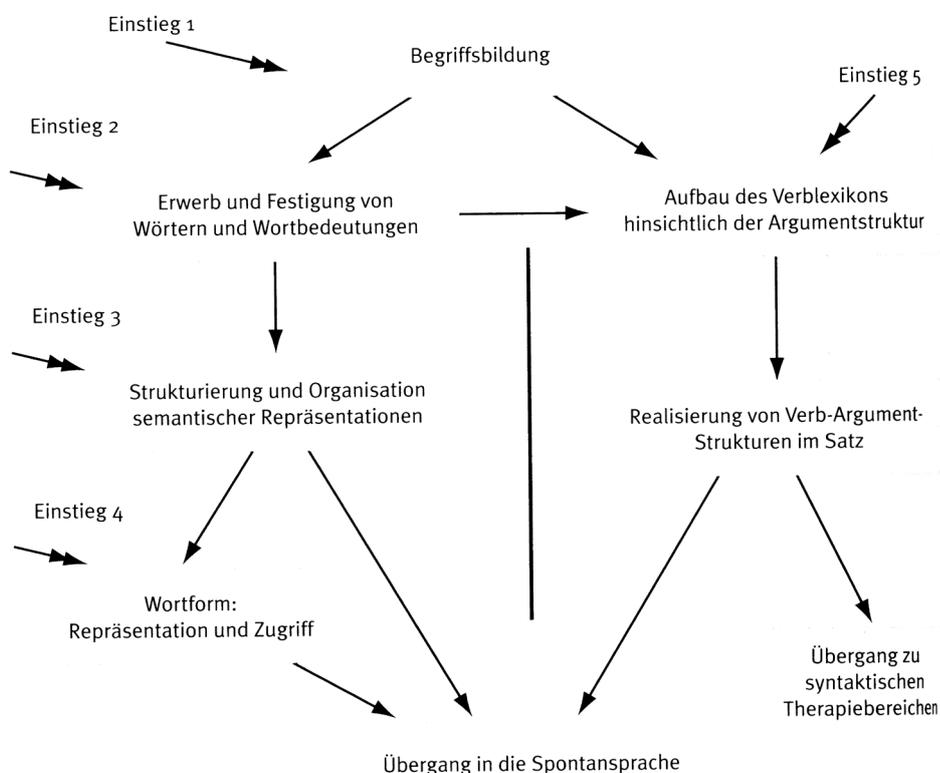


Abbildung 3: Therapiebereichsstrukturnetz im Bereich Semantik/Lexikon, inklusive der Therapiebereiche auf der Schnittstelle Semantik/Lexikon und Syntax/Morphologie¹⁶⁶

Für die therapeutische Intervention werden Inputspezifizierungen, Modellieren, Übungen und metasprachliche Unterweisungen eingesetzt, die jeweils auf die obengenannten Störungsbereiche ausgerichtet werden. Die Inputspezifizierungen dienen dazu, das Kind auf die sprachlichen Regularitäten aufmerksam zu machen. Mittels Übungen und Modellierungen sollen die Erkenntnisse des Kindes gefestigt und automatisiert werden. Metasprachliche Hinweise dienen auf der semantisch-lexikalischen Ebene vornehmlich der Verdeutlichung und Erläuterung der sprachlichen Schwierigkeiten des Kindes. Durch eine gezielte Information über die eigenen sprachlichen Auffälligkeiten soll es zu einer besseren Einschätzung seiner sprachlichen Fähigkeiten gelangen; so soll Störungsbewusstsein vermindert werden.¹⁶⁷ Zur Verdeutlichung der Vorgehensweise in den einzelnen therapeutischen Bereichen führen die Autorinnen für jede sprachliche Ebene mehrere Fallbeispiele an und geben konkrete Umsetzungsmöglichkeiten vor.

¹⁶⁶ Siegmüller & Kauschke, 2006, S. 84

¹⁶⁷ vgl. Siegmüller & Kauschke, 2006

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Den Therapieschwerpunkt an der Schnittstelle zwischen Semantik und Lexikon sowie Morphologie und Syntax stellen die Verben dar. Für den Erwerb von Verben muss ein Kind Informationen aus verschiedenen Bereichen miteinander in Beziehung setzen. Es muss zuerst die Bedeutung des Ereignisses oder der Handlung erkennen und welche Aspekte dieser Erkenntnis durch welches Verb am besten ausgedrückt werden (semantische Information). Beispielhaft kann hier die Unterscheidung zwischen „verkaufen“ und „kaufen“ angeführt werden. Das Kind muss, um diese Unterscheidung durchführen zu können, die Ereignisstruktur erkannt haben und für sie ein Schema aufbauen.¹⁶⁸ Im nächsten Schritt muss es die sich daraus ergebenden syntaktischen Informationen¹⁶⁹ erkennen und in den Lexikoneintrag zum jeweiligen Verb mit einfließen lassen. Als morphologische Information kommt zusätzlich noch hinzu, dass es im Lexikoneintrag speichern muss, welchen Kasus die jeweiligen Argumente annehmen müssen und welche zusätzlichen Selektionsbeschränkungen für sie gelten.¹⁷⁰ Diese Informationen gehören unter anderem zu den verbspezifischen Informationen, die im Verbparadigma gespeichert werden müssen.¹⁷¹

Schon durch diese kurzen Anmerkungen wird deutlich, dass Verben in ihrer Aneignung erheblich komplexer sind als andere Wortarten (z.B. Nomen). Dies bekräftigen Siegmüller und Kauschke mit der Anmerkung: „Eine darüber hinaus gehende Frage ist, ob die Entwicklung des Verblexikons und der Umgang mit Verben ein besonders stör anfälliger Bereich bei Kindern mit SSES ist, so dass Probleme mit Verben aus den sonstigen lexikalischen Einschränkungen herausstechen.“¹⁷²

Als Symptome innerhalb des Bereichs des Verblexikons können bei Kindern mit SSES beobachtet werden:

- Ausbleiben oder Verzögerungen des Aufbaus des Verblexikons
- Geringerer Ausbau des Verblexikons mit der Folge der häufigen Verwendung von multipurpose-Verben
- Schwierigkeiten im Erkennen und der Aneignung der syntaktischen Information des Verbs
- Schwierigkeiten mit der geforderten Verbstellung
- Schwierigkeiten bei der Vergabe thematischer Rollen an die Argumente

168 vgl. auch Penner, 2006 im folgenden Abschnitt

169 Wie viele Argumente erfordert das Verb? Wie werden diese im Satz realisiert? Welche thematischen Rollen werden von den einzelnen Argumenten übernommen?

170 vgl. Siegmüller & Kauschke, 2006

171 vgl. Hansen, 1996; Clahsen, 1987; in Kapitel 3.3.1

172 Siegmüller & Kauschke, 2006, S. 111

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

- Unzureichende morphologische Markierung der Argumente, falls erforderlich
- Keine Herstellung von Subjekt-Verb-Kongruenz
- Schwierigkeiten beim Aufbau der Verbparadigmen

Für diesen therapeutischen Bereich werden gleichfalls die Methoden der Inputspezifizierung, des Modellierens, der Übung und der metasprachlichen Unterweisung verwendet. Ziel der Therapie an der Schnittstelle sind der Aufbau und die Erweiterung der Argumentstruktur und ihre Transferierung in der syntaktischen Struktur. Dies kann nur geschehen, wenn das Kind darin unterstützt wird, sein Verblexikon zu erweitern.

Wie in Abbildung 2 zu sehen, wäre dies eine Therapie, die mit Einstieg 5 beginnt. Die Förderung bezieht sich auf zwei verschiedene Bereiche: Begonnen wird mit dem Verständnis von Verb-Argument-Strukturen. Daran anschließend wird dann die Produktion von vollständigen Verb-Argument-Strukturen erarbeitet.

Bei den Übungen zum Verständnis von Verb-Argument-Strukturen wird ein kleinschrittiges Vorgehen empfohlen. Das Kind wird dazu aufgefordert, Satzstrukturen auszuagieren oder die passenden Bildkarten zu zeigen. Eine Steigerung des Schwierigkeitsgrades kann dann über die Anzahl der angebotenen Argumente und über die Erhöhung der Satzlänge erreicht werden. Außerdem kann die Schwierigkeit durch Ablenkerbilder, die näher am Zielbild sind, erhöht werden.

Eine Konstituente verstehen (Verb)	Zielsatz	Der Mann schneidet den Apfel.
	Ablenker (Verb)	Der Mann isst den Apfel.
Zwei Konstituenten verstehen (Verb + Subjekt oder Objekt)	Zielsatz	Der Mann isst den Apfel.
	Ablenker 1 (Verb)	Der Mann schneidet den Apfel.
	Ablenker 2 (Subjekt) oder 3 (Objekt)	Die Frau isst den Apfel. Oder: Der Mann isst die Tomate.
Alle Konstituenten verstehen (Verb + Subjekt + Objekt)	Zielsatz	Der Mann isst den Apfel.
	Ablenker 1 (Verb)	Der Mann schneidet den Apfel.
	Ablenker 2 (Objekt)	Der Mann isst die Tomate.
	Ablenker 3 (Subjekt)	Die Frau isst den Apfel.

Tabelle 16: Beispiele für das Verstehen von Verb-Argument-Strukturen im Satz¹⁷³

173 Siegmüller & Kauschke, 2006, S. 116

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Bei der Produktion von Verb-Argument-Strukturen wird ebenso mit Übungen gearbeitet wie beim Verständnis von Verb-Argument-Strukturen, jedoch wird hier zusätzlich stärker die Technik des Modellierens mit einbezogen. Zu Beginn werden Verben mit klar definierter Argumentstruktur bearbeitet. Als Steigerungsmöglichkeiten bieten die Autorinnen an, nachdem transitive und intransitive Verben erarbeitet wurden, ditransitive Verben zu bearbeiten. Darüber hinaus kann die Argumentstruktur durch fakultative Argumente erweitert werden. Weitere Steigerungsmöglichkeiten der Therapie bestehen durch die Verwendung von Partikelverben, Konversionsverben und reflexiven Verben. Auf kognitiver Ebene kann eine Steigerung des Schwierigkeitsgrads erreicht werden, indem von konkreten Verben zu abstrakten übergegangen wird.¹⁷⁴

Der letzte therapeutische Bereich, der in der patholinguistischen Diagnostik aufgegriffen wird, ist die Ebene der Morphologie und Syntax. Als beobachtbare Symptomatiken führen die Autorinnen jene Symptome auf, die bereits von Clahsen und Hansen thematisiert wurden. Abweichend von den Annahmen dieser Autoren, gehen Siegmüller und Kauschke davon aus, dass auch flektierte Verben in Endstellung oder unflektierte Verben in V2-Stellung¹⁷⁵ beobachtet werden können. Sie unterscheiden in diesem Zusammenhang zwischen „V2-underapplier“, also Kindern, die auch flektierte Verben in Endstellung (nach dem Muster von Nebensätzen im Deutschen) verwenden, und „V2-overapplier“, die ein unflektiertes Verb in die Verbzweitstellung bewegen. Letzteres findet im normalen Erwerbsverlauf nicht statt. V2-underapplier haben nach dieser Hypothese Schwierigkeiten im syntaktischen Bereich. V2-overapplier zeigen diese im Gegensatz dazu im morphologischen Bereich. Für die therapeutische Intervention auf der morpho-syntaktischen Sprachebene wird in der patholinguistischen Therapie ebenfalls wie auf den anderen thematisierten sprachlichen Ebenen ein Therapiebereichsstrukturnetz konstruiert.

174 Auch für diesen sprachlichen Gegenstandsbereich wird die Therapeutin durch Fall- und Übungsbeispiele in der Umsetzung der Therapie unterstützt.

175 Im Gegensatz dazu gehen Clahsen (1987) und Hansen (1996) davon aus, dass dieses Phänomen bei Kindern kaum oder gar nicht zu beobachten ist. Sobald sie das Verbparadigma des Deutschen auf Basis des X-bar-Schemas erkannt haben, gelangt das flektierte Verb automatisch in die zweite Position im Aussagesatz. Bei Kindern sind syntaktische Auffälligkeiten ein reines Folgeproblem der Lernschwierigkeiten im morphologischen Bereich. Auch Übergeneralisierung als Lerneffekte können in diesem Bereich nicht beobachtet werden.

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

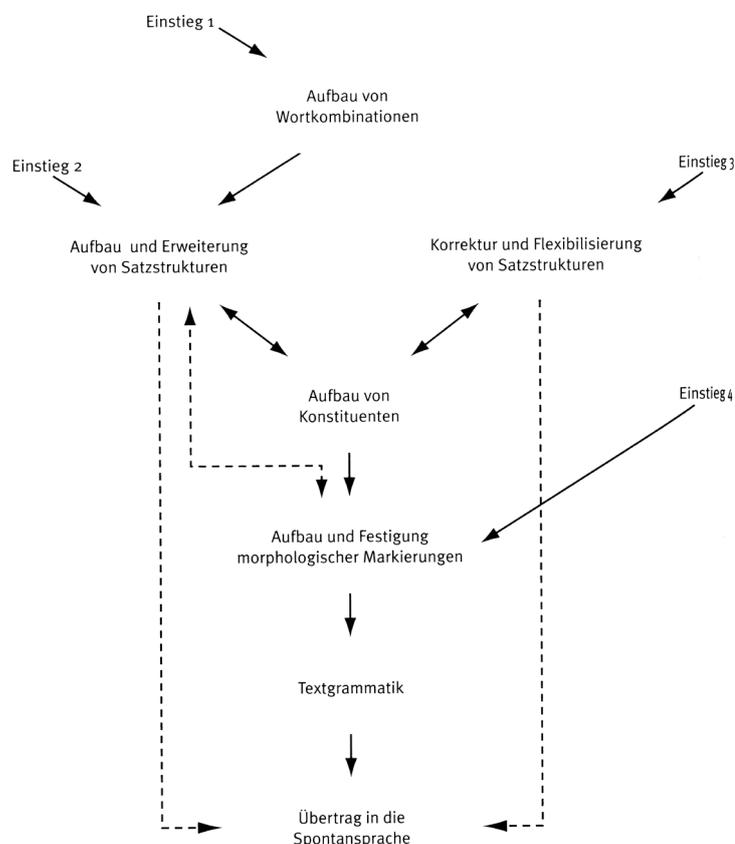


Abbildung 4: Therapiebereichsstrukturnetz der morpho-syntaktischen Sprachebene¹⁷⁶

Der Einstieg in die Therapie kann über vier Bereiche erfolgen. Mit dem Aufbau von Wortkombinationen wird bei Kindern mit Auffälligkeiten bereits in frühen Spracherwerbsphasen begonnen. Ziel ist es hier, erste Wortkombinationen anzuregen und so die Äußerungslänge zu erhöhen. Angestrebt werden folgende Kombinationen:

- Kombinationen von relationalen Wörtern (z.B. da weg),
- Kombinationen von relationalen Wörtern und Nomen (z.B. Puppe auch),
- Kombinationen von Verben und relationalen Wörtern (z.B. auch trinken)
- Kombinationen von Verben und Pronomen (z.B. der trinken)
- Kombinationen von Verben und Nomen (z.B. Saft trinken (SV), Auto fährt (OV))

176 Siegmüller & Kauschke, 2006, S. 136

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Für diesen Lernschritt wird als Methode die Inputspezifizierung gewählt. Es werden den Kindern vollständige Satzkonstruktionen angeboten, die entwicklungstypischen Zweiwortäußerungen sollen nur produziert werden. Treten diese auf, kann die Therapeutin modellierend daran anknüpfen. Siegmüller und Kauschke geben den Therapeutinnen Beispiele für Strukturen, die in den Inputspezifizierungen Verwendung finden können.

Zweiwortäußerungen: auch + Nomen	<p>Subjektinitiale Hauptsätze: Mama mag auch Kartoffeln. Peter will auch ein Auto haben. Papa isst auch Eis.</p> <p>Topikalisierungen: Kartoffeln will Lisa auch. Schlafen möchte Mama auch. Malen kann Papa auch.</p> <p>Nebensätze: Es ist schön, wenn Lisa auch malt. Wir freuen uns, wenn Peter auch kommt.</p>
Zweiwortäußerungen: Objekt + Verb	<p>Substantivierungen von transitiven Verben in Aussagesätzen: Brot schneiden ist schwer. Eis essen tu ich gern.</p> <p>SVO-Konstruktionen mit Modalverben bei transitiven Verben: Ich kann das Bild malen. Mama will die Blumen kaufen.</p> <p>Aufforderungen zur Hilfe: Bitte hilf mir beim Blumenpflücken. Bitte hilf mir beim Essenkochen.</p>
Zweiwortäußerungen: Negation + Verb	<p>SVO-Sätze mit Modalverben und Negation: Die Frau will die Schuhe nicht kaufen. Peter kann die Autos nicht haben.</p>

Tabelle 17: Zweiwortäußerungen für die Inputspezifikation¹⁷⁷

Zeigt das Kind die gewünschten Zweiwortäußerungen, kann mit dem Aufbau und der Erweiterung der Satzstrukturen begonnen werden (Einstig 2). Zentral für diesen Entwicklungsschritt ist der Erwerb der V2-Stellung des Deutschen. Um diesen leisten zu können, ist es Voraussetzung, dass Kinder das Satzvorfeld beachten. Dieses kann im Deutschen durch unterschiedliche Konstituenten belegt werden. Das flektierte Verb bleibt, trotz Topikalisierung anderer Satzkomponenten, im Aussagesatz dennoch immer in der V2-Position. Siegmüller und Kauschke gehen davon aus, dass dieses Lernziel notwendig ist, da Kinder mit SSES häufig eine Phase des „erweiterten optionalen Infinitivs“ durchlaufen.

Zur Hypothese des „erweiterten optionalen Infinitivs“ soll hier ein kurzer Exkurs eingefügt werden, da sie im angloamerikanischen Raum als eigenständige Konzeption zur Erklärung der Symptome der SSES vertreten wird.

177 Siegmüller & Kauschke, 2006, S. 139

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Erweiterter optionaler Infinitiv (EOI)

Die Hypothese des erweiterten optionalen Infinitivs (Extended Optional Infinitive, EOI) gehört wie die von Clahsen und Hansen vertretene Theorie zu den kompetenzorientierten Theorien, die eine SSES bzw. SLI als ein Problem auf der Ebene des linguistischen Wissens betrachten. Darüber hinaus folgt sie den in Abschnitt 2.2. dargelegten Grundannahmen der nativistischen Position zum Spracherwerb.

Die Hypothese des EOI basiert auf einer Untersuchung zum ungestörten Spracherwerb von Wexler.¹⁷⁸ Wexler et al. gehen davon aus, dass Kinder im ungestörten Spracherwerb eine Phase der Entwicklung durchlaufen, in der die Zeitmarkierung im Hauptsatz als optional betrachtet wird. In der Untersuchung von Kindern mit SSES bzw. SLI konnte festgestellt werden, dass diese Phase zeitlich verlängert auftritt¹⁷⁹: „*The principal assumption of this account is that children with SLI understand tense but do not know that it is obligatory in main clauses.*“¹⁸⁰

Im Gegensatz zu der von Clahsen und Hansen entwickelten Theorie, in der die Autoren von einer Kontinuitätshypothese ausgehen, wird hier die zweite Möglichkeit zur Lösung des Lernbarkeitsproblems gewählt: Der Erwerbsmechanismus verändert sich im Laufe der Sprachentwicklung. Bei der Hypothese des EOI wird davon ausgegangen, dass die sprachlichen Schwierigkeiten der Kinder auf der morpho-syntaktischen Ebene durch mangelnde Reifung auf der Ebene des Spracherwerbsmechanismus ausgelöst werden.¹⁸¹ Damit wird eine Verursachung durch außersprachliche Faktoren ausgeschlossen.¹⁸²

Des Weiteren handelt es sich nicht um ein Problem der grammatischen Kongruenz, wie es von Clahsen und Hansen angenommen wird, sondern um ein noch spezifischeres Problem, das allein auf die Zeitmarkierung am Verb beschränkt ist. Aus dieser Schwierigkeit resultieren alle weiteren beobachtbaren Auffälligkeiten auf der morpho-syntaktischen Ebene.¹⁸³

Betroffen sind davon im Englischen vor allem die 3. Person Singular (-s), die reguläre Vergangenheitsform (-ed), „be“ als Kopula und Auxiliar und „do“ als Auxiliar.¹⁸⁴ Dies soll durch die Ausführungen von Rice, Wexler, Marquis und Hershberger weiter verdeutlicht werden:

178 vgl. Wexler, 1994 nach Leonard, 2000

179 vgl. Redmond & Rice, 2001; Rice, Wexler & Redmond, 1999

180 Leonard, 2000, S. 38

181 vgl. Rice, Wexler, Marquis & Hershberger, 2000; Rice, Wexler & Redmond, 1999

182 vgl. Redmond & Rice, 2001

183 vgl. Redmond & Rice, 2001; Rice, Wexler & Redmond, 1999

184 vgl. Leonard, 2000; Rice, Wexler, Marquis & Hershberger, 2000

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

„Under this model, each matrix (main) clause has a site licensed for tense and subject-verb agreement marking. Forms carrying tense and agreement marking are regarded as finite forms. Past tense marking on the lexical verb appears in various morphological forms, which can be either regular (e.g. walk/ walked) or irregular (e.g. dig/ dig). It can also appear as a past tense form of a copula or auxiliary verb form.“¹⁸⁵

Egal welche dieser Formen vom Sprecher verwendet werden, ist festzustellen, dass erstens die Finitheit im Englischen eine obligatorische Eigenschaft des Hauptsatzes ist und zweitens dass nur eine der genannten Formen in einem Hauptsatz auftreten kann. Darüber hinaus wird angenommen, dass Zeit- und Kongruenzmarkierung eng miteinander verbunden sind.¹⁸⁶ Treten diese Formen bei Kindern mit SLI auf, sind sie immer korrekt. Übergeneralisierungen, wie sie nach dem Modell von Clahsen auftreten können („Paul are playing“), sind bei der EOI-Hypothese nicht möglich.¹⁸⁷

„[...] additional morphosyntactic constraints associated with grammatical features, such as agreement between subject and verbs and the number of verbs within the matrix clause displaying tense, the EOI account predicts that these aspects of morphosyntax should be intact in children with SLI.“¹⁸⁸

Schwierig ist allerdings die Feststellung einer verlängerten Phase der Optionalität des Infinitivs, da im Englischen der Infinitiv die gleiche äußere phonetische Form wie der nicht flektierte Verbstamm hat. Da allerdings in den Äußerungen der Kinder auch flektierte Formen zu beobachten sind, wird eine phonetisch motivierte Auslassung von Flexionen, eine Ersetzung durch den reinen Verbstamm oder eine Übergeneralisierung der Ø-Markierung¹⁸⁹ des Verbs ausgeschlossen. Diese Annahme wird durch Untersuchungen in Sprachen bestätigt, die eine flektierte Infinitivform aufweisen (z.B. Deutsch). Hier verwenden Kinder mit SLI den flektierten Infinitiv statt die finite Verbform.¹⁹⁰

Die Probleme der Kinder sind nicht dadurch bestimmt, dass sie nicht wissen, wie die jeweiligen Markierungen der Zeitform am Verb vorzunehmen sind, sondern ob sie überhaupt vorzunehmen sind; was zur Folge hat, dass nicht nur die regulären, sondern auch die irregulären Formen betroffen davon werden. Darüber hinaus wird angenommen, dass nicht nur die Produktion, sondern auch die Perzeption

185 Rice, Wexler, Marquis & Hershberger, 2000, S. 1128

186 vgl. Rice, Wexler, Marquis & Hershberger, 2000

187 vgl. Rice, Wexler & Redmond, 1999

188 Redmond & Rice, 2001, S. 657

189 Bezeichnet ein morphologisch nicht gekennzeichnetes Element (Nullmorphem, Ø), das angenommen wird, um die Regelmäßigkeit des grammatischen Systems aufrechtzuerhalten: im Englischen beispielsweise die unmarkierte Pluralform (sheep vs. dogs) oder die unmarkierte Tempusform (let, cut vs. swum/(has) swum, walked/(has) walked) (vgl. Bußmann, 1990).

190 vgl. Rice, Wexler, Marquis & Hershberger, 2000

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

von den genannten Schwierigkeiten betroffen ist. In ihrer Untersuchung konnten Redmond und Rice feststellen, dass die von ihnen untersuchten Kinder mit SSES bei Grammatikurteilen¹⁹¹ zwar Sätze als korrekt gelten ließen, in denen nur der Verbstamm enthalten war oder eine finite Form ausgelassen wurde (z.B. „he walk, he walking“¹⁹²), Sätze mit Fehlern in der Subjekt-Verb-Kongruenz aber als fehlerhaft kategorisierten. Diese Ergebnisse sprechen gegen die von Clahsen und Hansen vertretene Konzeption, die eine Hauptschwierigkeit in der Kongruenzmarkierung sieht.

Die bei Kindern mit SLI zu beobachtenden lexikalischen Auffälligkeiten sind der Hypothese des EOI nach eine Folge des erschwerten morpho-syntaktischen Lernens.¹⁹³ Den Kindern gelingt es nicht, die Strategie des „syntactic bootstrapping“ in hinreichendem Umfang für das Lernen neuer Worte zu nutzen: „With syntactic bootstrapping, the listener uses the syntactic frame and morphological markers associated with a novel word to aid in the determination of its referent.“¹⁹⁴ Es kann also nach dem EOI davon ausgegangen werden, dass die sprachlichen Probleme der untersuchten Kinder nicht allgemeiner Natur sind, sondern dass sie auf Störungen in eng umgrenzten Bereichen des strukturdeterminierten distributionellen Lernens zurückzuführen sind. Folglich sollten die morpho-syntaktischen Schwierigkeiten der Kinder im diagnostischen wie therapeutischen Vorgehen eine zentrale Stellung einnehmen.

Sprachliche Auffälligkeiten werden als Folge mangelnder Reifung im Spracherwerbsmechanismus betrachtet. Als Symptomatik wird dies an einer erweiterten Phase der Verwendung von Infinitiven in finiten Verbkontexten deutlich, die wiederum Auffälligkeiten im Ausbau des Lexikons verursachen. Die therapeutische Intervention sollte folglich auf diese Symptomatik abgestimmt sein.

Für die Arbeit an der V2-Stellung schlagen Siegmüller und Kauschke die Verwendung des „du“-Triggers vor. Durch ihn wird Kindern besonders deutlich, dass das Vorfeld des Satzes obligatorisch besetzt werden muss und das flektierte Verb in der zweiten Position steht (z.B. „Du läufst heute zu Oma.“¹⁹⁵).

Der Aufbau von Fragestrukturen stellt einen weiteren Arbeitsbereich zum Aufbau und zur Erweiterung der Satzstrukturen dar. Bei Entscheidungsfragen rückt hier das Verb in die erste Position und bei Informationsfragen wird diese durch das Fragepronomen

191 Grammatikurteile als Möglichkeit des empirischen Zugangs wurden in Abschnitt 2.1. näher erläutert.

192 Redmond & Rice, 2001, S. 659

193 vgl. Rice, Cleave & Oetting, 2000

194 Rice, Cleave & Oetting, 2000, S. 583

195 Bei dem „du“ im Beispielsatz handelt es sich um ein expletives Element. Diese Elemente sind inhaltsleer und dienen nur der Füllung einer obligatorischen syntaktischen Position.

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

ausgefüllt.¹⁹⁶ Als letzten Therapiegegenstand schlagen die Autorinnen in diesem Bereich die Einführung von Nebensätzen mit dazugehörigen Konjunktionen vor:

„In expressiven Übungen wird die Produktion von Nebensätzen durch Fragen oder durch die Vorgabe von Teilsätzen elizitiert. Dabei ist ausreichend, wenn das Kind nur den Nebensatz äußert, nicht das gesamte Satzgefüge. Hierbei ist darauf zu achten, dass das Kind die einleitende Konjunktion besetzt und nicht durch einen Platzhalter substituiert.“¹⁹⁷

Einstieg 3 sollte in der Therapie im Besonderen für Kinder mit einer syntaktischen Problematik gewählt werden. Die Therapiegegenstände können aus dem Bereich des Aufbaus und der Erweiterung von Satzstrukturen (Einstieg 2) übernommen werden. Kinder, die diesen Therapiebereich durchlaufen, zeigen eine Verzögerung im Erwerb der Grammatik, der auch als EOI beschrieben werden kann. Einstieg 3 richtet sich an ein anderes Störungsprofil: „Bei diesen – oft älteren – Kindern ist eine intensive Arbeit an der Syntax erforderlich, die stärker auch direkte Therapiemethoden einbezieht.“¹⁹⁸ Ein Schwerpunkt der Arbeit bei der Korrektur der Verbstellung und bei der Flexibilisierung von Satzstrukturen wird daher auf metasprachliche Übungen gesetzt.

Die drei abschließenden Themen im morpho-syntaktischen Bereich sind Ausbau der Konstituenten, Aufbau und Festigung morphologischer Markierungen und die Textgrammatik. Ihnen schließt sich eine Phase des Transfers in die Spontansprache an.

In den Bereich Ausbau der Konstituenten gehören Übungseinheiten zum Aufbau der obligatorischen Artikelposition, zum Ausbau der Nominalphrase und schließlich zum Ausbau der Präpositionalphrase. Der Aufbau der obligatorischen Artikelposition wird durch die Verwendung von bestimmten Artikeln vor Unika zu erreichen versucht. In dieser Vorgehensweise lehnen sich Siegmüller und Kauschke an die von Penner formulierten Entwicklungsschritte an. Da der Artikel vor Unika expletiv ist, wird seine syntaktische Funktion besonders deutlich.¹⁹⁹ Beim Ausbau der Nominalphrase werden auch unbestimmte Artikel, Possessiv-, Demonstrativartikel sowie Erweiterungen durch Adjektive und Possessivstrukturen in die Arbeit mit einbezogen. Dies geschieht schwerpunktmäßig durch Inputspezifizierungen. Die Erweiterung durch Präpositionalphrasen bildet den Abschluss dieses Themenbereichs:

„Die syntaktische Funktion von Präpositionalphrasen ist meist die einer adverbialen Bestimmung, so dass ihr Gebrauch in den Sätzen nur selten obligatorisch ist. Insofern

196 vgl. Siegmüller & Kauschke, 2006

197 Siegmüller & Kauschke, 2006, S. 141

198 Siegmüller & Kauschke, 2006, S. 142

199 siehe auch Anmerkungen zum „du“-Trigger, Fußnote 193

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

stellen sie Erweiterungen der Satzstruktur dar, die erst dann als Therapiegegenstand sinnvoll sind, wenn das Kind die obligatorischen Satzglieder sicher produzieren kann.“²⁰⁰

Beim Aufbau und der Festigung der morphologischen Markierung legen die Autorinnen ihren Schwerpunkt auf die Flexionsmorphologie. Derivation und Kompositabildung²⁰¹ werden nicht aufgenommen, da sie bei Kindern mit SSES nicht als typische Symptombereiche zu beobachten sind.²⁰² Als Übungsbereiche werden die Verdeutlichung des Genus von Substantiven, der Erwerb des Numerus und des Kasus für das substantivische Paradigma sowie der Erwerb der Personalform und der Erwerb des Tempus für das verbale Paradigma thematisiert. Beim Erwerb der Tempusmarkierungen am Verb lehnen sich die Autorinnen an die von Pinker formulierte Erwerbsreihenfolge an. Sie gehen damit von einem U-förmigen Verlauf des Erwerbs aus, in dem eine Phase der Übergeneralisierung der regelmäßig gebildeten Formen bei Kindern zu erwarten ist.²⁰³ Zur Verdeutlichung der Regularitäten empfehlen die Autorinnen die Arbeit mit Inputspezifizierungen für den Aufbau der Personalform und der Tempusmarkierung am Verb. Für die Kasus- und Numerusmarkierung am Substantiv werden Kontrastierungen empfohlen.

Im Bereich textgrammatischer Störungen unterscheiden Siegmüller und Kauschke zwischen Auffälligkeiten auf der Ebene der Makro- und Mikrostruktur. Die Makrostruktur beinhaltet den äußeren Aufbau der Geschichte (Einführung der Akteure, Einführung des Ortes / der Zeit, Nennung der Problemstellung, des Handlungsablaufs, der Konsequenzen und des Schlusses). Die Mikrostruktur beinhaltet die Herstellung von Kohärenz und die gesamte sprachliche Ausgestaltung der Erzählung. Die Erläuterung der Makrostruktur von Erzählungen erfolgt durch metasprachliche Einheiten, in denen dem Kind die einzelnen Abschnitte einer Erzählung erläutert werden. Produktive Übungen erfolgen durch das Erzählen von Bildgeschichten. Die mikrostrukturellen Elemente (z.B. Pronominalisierungen, Konnexionselemente etc.) werden den Kindern durch rezeptive Übungen verdeutlicht: Die Therapeutin gibt Sätze vor und das Kind soll sie mit Figuren darstellen oder entsprechende Bilder auswählen. Anschließend werden produktive Übungen, also das Erzählen von Geschichten unter Verwendung von Pronominalisierungen und Konnexionselementen, von ihnen gefordert. Für beide Bereiche und Ebenen entwickeln Siegmüller und Kauschke Möglichkeiten zur Steigerung des Schwierigkeitsgrades.²⁰⁴

200 Siegmüller & Kauschke, 2006, S. 145

201 Penner (im folgenden Abschnitt) hält die Kompositabildung für einen besonders bedeutsamen Lernschritt in der kindlichen Sprachentwicklung.

202 vgl. Siegmüller & Kauschke, 2006

203 vgl. hierzu Abschnitt 3.3.1. Konzeptionen mit Bezug zur neurolinguistischen Entwicklungstheorie nach Locke

204 vgl. Siegmüller & Kauschke, 2006

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Zusammenfassend ist für die patholinguistische Konzeption festzustellen, dass die Autorinnen eine außerordentlich genaue linguistische Analyse der produktiven wie der expressiven Fähigkeiten der betroffenen Kinder auf der phonetisch-phonologischen, der semantisch-lexikalischen und der morpho-syntaktischen Ebene vornehmen. Diese findet ihren Niederschlag in einer gut durchstrukturierten therapeutischen Konzeption. Hier werden verschiedene therapeutische Methoden miteinander kombiniert (Übung, Modellierungen, Inputspezifizierung, metasprachliche Unterweisung). Diese Kombination wird, einem Baukastensystem gleich, auf die individuellen Defizite des jeweiligen Kindes abgestimmt. Für die Therapeutin gibt es zahlreiche Planungs- und Gestaltungshinweise für die einzusetzenden sprachlichen Trigger und die hierfür notwendige Aufgaben- und Situationsgestaltung.

In der Betonung der nativistischen Grundlagen beziehen sich die Autorinnen auf die u.a. von Wexler und Rice vertretene Diskontinuitätshypothese – die von der Reifung der in der UG gesammelten Prinzipien und Parameter ausgeht – im Rahmen des theoretischen Modells des EOI.

Zunächst ist anzumerken, dass – auch wenn die Autorinnen für sich feststellen, dass sie nur eine gemäßigt nativistische Position vertreten – die grundsätzliche Kritik dieser Position zum Tragen kommt.²⁰⁵

a) Menschenbild

Mit der Bezugnahme auf eine nativistische Grundlagentheorie wird, wie in der vorangegangenen Konzeption von Clahsen und Hansen, deutlich reduktionistisch vorgegangen. Zwar werden von Kauschke und Siegmüller alle linguistische relevanten Ebenen berücksichtigt, aber darüber hinausgehende Fähigkeiten und Schwierigkeiten der Kinder werden konsequent ausgeblendet.

b) Beschreibungsumfang

Mit der Berücksichtigung nicht nur der morpho-syntaktischen, sondern auch der semantisch-lexikalischen und der phonetisch-phonologischen Ebene, werden wichtige sprachliche Fähigkeiten der Kinder beachtet. Darüber hinausreichende emotionale, soziale und kognitive Fähigkeiten bleiben auch im patholinguistischen Ansatz unberücksichtigt, bzw. werden im Sinne eines Teilleistungskonzeptes zur Förderung an entsprechende Fachkräfte überwiesen.

c) Die erfasste Lebensspanne

Die Diagnostik und Förderung setzt erst ein, wenn die Kinder im Alter von ca. 3 Jahren bereits deutliche sprachliche Auffälligkeiten zeigen. Eine Prävention dieser Entwicklung durch eine frühe Intervention wird nicht angestrebt.

205 vgl. Kapitel 2.1

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

d) Entwicklungsrichtung

Die individuelle sprachliche Symptomatik der Kinder wird genau beschrieben. Bei der patholinguistischen Förderkonzeption erweist sich das eher programmatische Vorgehen als problematisch. Durch den Aufbau als Baukastensystem können zwar Variationen in der Umsetzung der Förderung für das individuelle Kind vorgenommen werden, eine konsequente Individualisierung unter Berücksichtigung individueller Lernstrategien und –wege ist jedoch nur begrenzt möglich.

e) Entwicklungsprozesse

Die Verursachung einer SSES wird uni-kausal in genetischen bzw. kindinternen Eigenschaften bzw. Defiziten gesehen. Kontextvariablen wie z.B. Gesprächspartner, Situationsgestaltung und emotionale Involviertheit des Kindes gegenüber dem Lerngegenstand Sprache bleiben, der nativistischen Grundausrichtung folgend, unberücksichtigt.

f) Entwicklungsmotoren

Die Bedeutung der Erfahrung der kommunikativen Wirksamkeit in einem „echten“ Dialog bleibt für das sprachliche Lernen unberücksichtigt. Die Aufgabenstellungen in den Fördersituationen werden rein vom jeweiligen sprachlichen Lerngegenstand des Kindes aus aufgebaut.

Werden nun die in Bewertungskriterien g), h) und i) für Diagnostik, Förderung und Elternberatung/-arbeit angewandt, so ergibt sich folgendes Bild:

Die Diagnostik bezieht alle in der Linguistik diskutierten sprachlichen Ebenen mit ein. Auch die Textproduktion wird berücksichtigt, gleichfalls die sprachliche Produktion der Kinder und ihre rezeptiven Fähigkeiten. Die Situationsgestaltung ist allerdings kritisch zu bewerten, da die einzelnen Aufgaben den Kindern in einer klassischen Testsituation vorgestellt werden. Gerade für jüngere Kinder – die Autorinnen geben an, dass ihr Verfahren bei Kindern ab drei Jahren und früher eingesetzt werden kann – birgt diese Vorgehensweise große Schwierigkeiten. Zumal der Zeitaufwand für die Diagnostik relativ hoch ist, sodass sie besonders bei jüngeren Kindern auf mehrere Einheiten zu verteilen ist. Die problematische Testsituation wird durch die Protokollierung der Daten während der Testdurchführung noch verstärkt. Wenn eine Audio- oder Videoaufzeichnung, was von den Autorinnen ohnehin vorgeschlagen wird, gemacht würde, so könnte dies die Kommunikationssituation zwischen Therapeutin und Kind erheblich entlasten. Es bleibt unklar, warum die Autorinnen fordern, dass zeitgleich mitprotokolliert werden soll.

Soziale und emotionale Fähigkeiten des Kindes werden in der Diagnostik nicht berücksichtigt. Die emotionale Orientierung der Kinder auf Sprache wird zu keinem Zeitpunkt thematisiert. Kognitive Fähigkeiten werden nur insoweit aufgegriffen, wie

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

sie für die Überprüfung der semantischen und lexikalischen Fähigkeiten eine Rolle spielen, werden aber auch hier keiner eigenen diagnostischen Auswertung unterzogen. Kognitive Fähigkeiten wie Dekontextualisierung und Dezentrierung werden nicht in die Analyse aufgenommen, obwohl sie für einige Aufgabenstellungen sicherlich eine wesentliche Rolle spielen (z.B. bei Aufgaben wie dem Aushandeln von vorgegebenen Sätzen).

Zusammenhänge zwischen den einzelnen sprachlichen Ebenen werden angenommen und z.B. im Fall des Verblexikons thematisiert, wenn sie zwingend notwendig erscheinen. Die Eigenständigkeit der einzelnen sprachlichen Ebenen wird allerdings für Diagnostik und Therapie aufrechterhalten. Sind bei den Kindern Auffälligkeiten auf verschiedenen sprachlichen Ebenen anzunehmen, werden sie sukzessiv in der Diagnostik thematisiert und einer genaueren Analyse unterzogen. Das Herstellen von Verbindungen bleibt weitgehend der einzelnen Therapeutin überlassen. Der variablen Verwendung von sprachlichen Strukturen wird zumindest auf der phonetisch-phonologischen Ebene Rechnung getragen und führt zu einer Einordnung der Kinder in eine eigenständige Unterkategorie, für die ein besonderes therapeutisches Vorgehen vorgeschlagen wird. Auf der semantisch-lexikalischen und der morpho-syntaktischen Ebene wird die Möglichkeit einer variablen Verwendung nicht weiter aufgegriffen.

Das in der Diagnostik verwendete Bildmaterial ist kindgerecht. Die dargestellten Objekte und Szenen können auch von jüngeren Kindern gut erkannt werden.

Für die therapeutische Intervention kann festgestellt werden, dass ein ebenenspezifisches Vorgehen aufrechterhalten wird. Für unterschiedliche linguistische Defizite der Kinder wird nach einem Baukastensystem ein individueller Einstieg in die Therapie gewählt. Zeigen sie auf mehreren sprachlichen Ebenen Auffälligkeiten, wird sukzessiv vorgegangen; die Autorinnen geben für eine mögliche entwicklungsproximale Bearbeitungsreihenfolge Hinweise. In den einzelnen Phasen der Therapie – es soll hier, wenn möglich, ein Methodenwechsel vorgenommen werden – muss sich die Therapeutin immer darüber bewusst sein, dass sie den Kindern als sprachliches Modell dient. Die Möglichkeit einer prosodischen Gestaltung der Sprache der Therapeutin bleibt auf den Hinweis, möglichst natürlich und der Thematik gemäß zu sprechen, beschränkt. Die in der prosodischen Gestaltung liegenden Möglichkeiten werden nicht voll ausgeschöpft.

Für die Therapie werden sechs Prinzipien formuliert:

- Prinzip der sprachspezifischen Intervention
- Prinzip der Entwicklungsorientierung
- Prinzip der Aktivierung

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

- Prinzip der dialogischen Einbettung
- Prinzip der Methodenvielfalt
- Prinzip der Flexibilisierung

Das Prinzip der sprachspezifischen Intervention bringt eine weitgehende Negation außersprachlicher Faktoren mit sich. Sie werden nur thematisiert, sofern sie als sprachtragende Fähigkeiten zwingend für die Intervention erforderlich sind.²⁰⁶ Wie in den Abschnitten 2.3. und 2.4. dieser Arbeit deutlich herausgestellt wurde, spielen gerade kognitive, emotionale und soziale Fähigkeiten eine wesentliche Rolle bei der Emergenz sprachlicher Fähigkeiten.

Das Prinzip der Entwicklungsorientierung stellt eine wesentliche Voraussetzung für die kompetente fachliche Förderung von Kindern dar. Jedoch sollte hier nicht nur die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten berücksichtigt werden. Für die Vermittlung sprachlicher Fähigkeiten ist es notwendig, einen situativen Rahmen zu schaffen, und auch dieser muss den kognitiven, sozialen und emotionalen Fähigkeiten der Kinder entsprechen, um als Format für die Vermittlung sprachlicher Fähigkeiten tauglich zu sein.

Mit dem Prinzip der Aktivierung wird ein wichtiger Aspekt der hier vertretenen Konzeption aufgegriffen, als problematisch erweist sich allerdings seine reine Ausrichtung auf die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes. Kinder mit SSES laufen Gefahr, sich aus interaktiven und kommunikativen Kontexten zurückzuziehen und in eine Negativspirale in den sozialen, kognitiven und emotionalen Bereichen zu geraten.²⁰⁷ Aus diesem Grund sollte sich das Prinzip der Aktivierung auf die Gesamtheit der kindlichen Lebensbereiche richten.

Das Prinzip der dialogischen Einbettung soll für einen natürlichen und motivierenden Dialog bei der Therapie sorgen. Durch die außerordentlich starke Vorstrukturierung des sprachlichen Materials während der Therapie und die durch die Therapeutin vorgegebene Situationsgestaltung kann nicht von einem natürlichen Dialog gesprochen werden, denn der Übungscharakter bleibt bei allen angeführten Methoden erhalten. Da die sprachlichen Äußerungen der Therapeutin nur in ihrer linguistischen Qualität Beachtung finden, wird es schwerfallen, dialogische Aspekte wie z.B. Humor, Neuheit für den Gesprächspartner, Darstellen der eigenen Meinung etc. in die Aufgabenstellungen zu übernehmen. Die gelungene Kommunikation sollte immer Vorrang vor der sprachlichen Korrektur haben.

206 Es wird empfohlen, Teilleistungen durch Fachkollegen bearbeiten zu lassen, womit eine klare Orientierung auf ein Teilleistungskonzept herausgestellt wird, das mit dem in dieser Arbeit vertretenen Menschenbild nicht vereinbar ist.

207 vgl. Abschnitt 3.4.1.2

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Das Prinzip der Methodenvielfalt soll die Motivation des Kindes aufrechterhalten und zu einer bestmöglichen Präsentation des sprachlichen Inputs beitragen. Trotz der Wahl von fünf unterschiedlichen Methoden (Übung, Modellierungen, Inputspezifizierung, metasprachliche Unterweisung) bleibt der Tenor der Vorgehensweise bei allen fünf gleich, nämlich die Vermittlung neuer sprachlicher Strukturen und die Korrektur defizitärer Strukturen des Kindes, d.h., es findet eine reine Orientierung an sprachstrukturellen Aspekten statt. Eine Re-Orientierung der Kinder auf Sprache als geschätztes und sinnvolles kommunikatives und kognitives Werkzeug ist hierdurch nicht zu erwarten. Diese Re-Orientierung ist bei Kindern im Vorschulalter eine wesentliche Voraussetzung für die Anregung neuer sprachlicher Strukturierungsprozesse auf der Basis von emotional-impliziten Lernstrategien.²⁰⁸

Mit dem Prinzip der Flexibilisierung weisen die Autorinnen auf die Notwendigkeit der Verwendung unterschiedlichster sprachlicher Strukturen und eines umfangreichen Wortmaterials hin. Dieses Vorgehen ist in jedem Fall zu unterstützen. Allerdings sollte beachtet werden, dass die sprachlichen Strukturen und das gewählte Wortmaterial zu einer sinnvollen Erweiterung der kommunikativen Fähigkeiten des Kindes und seiner Interessen beitragen und den Erwartungen der Familie gerecht werden. Nur wenn sprachliche Strukturen und gewähltes Wortmaterial alltagstauglich sind, wird eine Übernahme in die Spontansprache zu erwarten sein.

Die Notwendigkeit der Elternarbeit und -beratung wird von den Autorinnen gestreift, bleibt aber auf eine Rolle der Eltern als Ko-Therapeuten beschränkt. Inwieweit Übungen und vermittelte sprachliche Strategien in das Familiensystem passen und von ihm als wertvoll erachtet werden, wird nicht in die Überlegungen mit einbezogen. Inter- und intrakulturelle Vorstellung zur Vermittlung sprachlicher und kommunikativer Fähigkeiten an Kinder werden nicht thematisiert.

j) Bewährung

Eine Evaluation der therapeutischen Konzeption steht noch aus.

3.2.4 Sehr frühe Sprachförderung und das Kon-Lab-Programm

Im Konzept zur sehr frühen Sprachförderung und dem darauf aufbauenden Kon-Lab-Programm, das von Penner²⁰⁹ entwickelt wurde, geht es um sprachliche Frühförderung von Kindern im Alter von bis zu 30 Monaten. Das Kon-Lab-Programm wurde für den Einsatz im Kindergarten entwickelt.

208 siehe Kapitel 2.3. und 2.4.

209 Penner, 2005, 2006

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Penner geht davon aus, dass die Zeit bis zum 30. Monat die optimale Entwicklungsphase für grundlegendes sprachliches Wissen ist. Dies begründet er durch die Ablehnung von drei Prämissen zum Spracherwerb.²¹⁰

- 1). Der Erwerb des Kernwissens der Bezugssprache ist bis zum Ende des 30. Lebensmonats abgeschlossen. Er lehnt die These vom lang andauernden Spracherwerb ab. Das Kernwissen der jeweiligen Bezugssprache des Kindes ist bis zum Ende der ersten 30 Monate angeeignet, sodass diese Phase als optimale oder kritische Phase für den Spracherwerb zu bezeichnen ist.
- 2). Frühe Entwicklungsverzögerungen im Spracherwerb werden nicht aufgeholt. Er lehnt die These von sprachlichen „Spätzündern“ ab. In der Spracherwerbsforschung wird allgemein davon ausgegangen, dass es unter der Gruppe spracherwerbender Kinder eine kleine Untergruppe gibt, die zu Beginn des Spracherwerbs durch einen verlangsamten Spracherwerb auffällt: Kinder, die bis zum 18. Lebensmonat noch nicht die „magische Grenze“ der ersten 50 Worte überschritten haben. Diese Kinder, so die Annahme, holen in den darauf folgenden Entwicklungsphasen diesen Rückstand wieder auf und können daher als „late bloomer“ bezeichnet werden.²¹¹ Penner geht davon aus, dass es sich bei diesem Phänomen nur um ein scheinbares Aufholen handelt und es eher zu einer „Symptomverschiebung“ kommt. Die Schwierigkeiten der Kinder verschieben sich vom Bereich der Spontansprache auf die schriftsprachliche und mathematische Ebene.
- 3). Kinder unter 30 Monaten können sprachtherapeutisch gefördert werden. Er lehnt die These von der Praxisunverträglichkeit ab. Diese besagt, dass Kinder in diesem sehr frühen Alter (bis zum 30. Monat) nicht adäquat in der sprachtherapeutischen Praxis zu fördern seien.

Ausgehend von diesen Annahmen, befasst sich Penner besonders intensiv mit den frühen Erwerbsphasen und -strategien des Spracherwerbs. Den Schwerpunkt legt er dabei vor allem auf das frühe Wortlernen und den Aufbau einfacher Satzstrukturen, die er als Grundlage für jede weitere sprachliche Entwicklung sieht.²¹²

Besonders bedeutsam für diese frühe Phase des Spracherwerbs ist das prosodische Lernen.²¹³ Der rhythmische Aufbau von Wörtern ermöglicht die ersten Erkenntnisse des Kindes über sprachliche Regularitäten und gehört damit zu einem lern-relevanten Bereich der Sprache: „Der Kern des Grammatikerwerbs ist ein deduktives Entdeckungsverfahren. Das Verfahren besteht darin, die lern-relevanten Bereiche im Input ausfindig zu machen, die die Zuweisung von Werten an die dazugehörigen

210 vgl. Penner, 2006

211 vgl. Grimm, 1999

212 vgl. Penner, 2006

213 vgl. auch Locke, 1997; Weinert, 1991

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Regeln ermöglichen.“²¹⁴ Ein lern-relevanter Bereich zeichnet sich dadurch aus, dass er disambiguiert (d.h., er enthält genug Evidenz, um die Regeln eindeutig zuzuordnen) und zugänglich ist. Lern-relevante Bereiche können demnach als „Trigger“ bezeichnet werden, sie machen den Intake²¹⁵ der Kinder aus. Nach dieser Auffassung steht das Suchen nach sprachlichen Regularitäten für Kinder im Mittelpunkt des Spracherwerbs. Die kommunikative Funktion der Sprache ist zweitrangig.

*„Für sie [die spracherwerbenden Kinder] stellt die Sprache in erster Linie ein formales Lernobjekt dar, das aus Regeln besteht. Bevor Kinder die Sprache als wirksames Mittel der Kommunikation benutzen können, müssen sie sich diese Regeln bis zur vollen Automatisierung aneignen.“*²¹⁶

Dieses sprachliche Lernen erfolgt, der Modularitätshypothese folgend, auf der Basis aufgabenspezifischer Lernalgorithmen, die auch als „bootstrapping-Strategien“ bezeichnet werden können; es kann von „Lernen an der Schnittstelle“ gesprochen werden.

*„Dabei handelt es sich um eine Strategie für das Lernen von Regeln und Bedeutungen, die in dem Sinne ‚modul-übergreifend‘ ist, dass das sprachlernende Kind für die Ableitung einer sprachlichen Regel Information aus mindestens zwei Quellen kreuzt. Das ist das Hauptprinzip des erfolgreichen Erstspracherwerbs.“*²¹⁷

Die Betrachtung der sprachlichen Oberflächenstruktur ist dabei nicht ausreichend. Das Kind muss zur sprachlichen Tiefenstruktur vordringen, es muss also die Widersprüchlichkeiten der Alltagssprache hinter sich lassen, um die korrekte Regel erwerben zu können. Als Beispiel kann hier die deutsche Pluralbildung genannt werden. Um diese zu erwerben, müssen Kinder Information aus zwei Lernbereichen miteinander in Verbindung setzen. Zum einen müssen sie prosodische Informationen (Morazahl,²¹⁸ Silbenlänge, Betonungsmuster) beachten, zum anderen müssen sie morphologische Veränderungen der Wörter erkennen und sie mit ihrem prosodischen Wissen in Verbindung bringen. Im Deutschen lernen Kinder zwei Arten prosodisch-morphologischer Regeln: Schwa-Tilgungsregeln und Schwa-Anfügungsregeln.²¹⁹

214 Penner, 1995, S. 11

215 Siehe auch Abschnitt 3.4.1.3. Es wird zwischen Input (die gesamte an das Kind gerichtete Sprache) und Intake (diejenigen Aspekte des Inputs, die das Kind für sein sprachliches Lernen nutzt) unterschieden.

216 Penner & Schmid, 2005, S. 293f.

217 Penner & Schmid, 2005, S. 295

218 „Mora (lat. Zeitraum): Phonologische Messeinheit für eine kurze Silbe, die aus einem kurzen Vokal und (höchstens) einem Konsonanten besteht. Zweimorig sind Silben mit Langvokal bzw. mit Kurzvokal und zwei oder mehreren Konsonanten.“ (Bußmann, 1990, S. 501)

219 vgl. Penner & Schmid, 2005

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

„Zu den Regeln, die eine Schwa-Silbe anfügen, gehört beispielsweise die Pluralbildung mit der Kernregel: Hat die Singularform im rechten Wortrand keinen Schwa-Trochäus, so wird im Plural der einsilbige Fuß durch eine Schwa-Anfügung zum zweisilbigen Fuß mit Schwa-Trochäus erweitert. Sonst nicht.“²²⁰

Penner macht die Regeln, die für die korrekte Pluralbildung erworben werden müssen, anhand eines Modells mit drei Hallen deutlich. Die erste und die dritte Position können bei der Wortbildung leer bleiben. Die zweite Position, die die Hauptbetonung trägt, muss immer gefüllt sein. Für die Pluralbildung ergibt sich daraus folgende Verteilung:

a) eine Schwa-Silbe wird eingefügt. ¹			b) Das Wort wird rhythmisch nicht verändert		
1	2	3	1	2	3
	Hund		Com	pu	ter
	Hun-	de	Com	pu	ter
Kroko	dil			He	bel
Kroko	di	le		He	bel

Tabelle 18: Drei-Hallen-Schema nach Penner²²¹

Als Merksätze für die drei Positionen gilt Folgendes:

- 1). Position: Sie ist häufig unbetont. Die Silben werden auf die Vokale „a“, „i“, „u“ und „o“ gebildet, nicht mit Schwa.
- 2). Position: Die Hauptbetonung liegt hier. Die Silbe darf nicht kurz sein, d.h., hier dürfen nicht weniger als zwei Lauteinheiten nach dem Anlaut stehen. Regeln werden in der 2. Position nicht angewendet.
- 3). Position: Sie ist immer unbetont. Hier wird die Schwa-Silbe eingefügt, wenn keine anderen Laute den Platz belegen. Hier werden hauptsächlich die morphologischen Regeln angewendet.

²²⁰ Penner & Schmid, 2005, S. 294f.

²²¹ Alle folgenden Schemata nach Penner

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Zu den Schwa-Tilgungsregeln gehört im Deutschen die Bildung der Diminutive. Dies kann genauso durch das Drei-Hallen-Schema verdeutlicht werden wie die Pluralbildung.

1	2	3
	Bein	
	Bein	chen
	Bie	ne
	Bien	chen

Tabelle 19: Drei-Hallen-Schema Diminutiv

Auf der Wortebene kann durch das Drei-Hallen-Schema in gleicher Weise die Bildung von Adjektiven aus Substantiven (z.B. Fett – fettig), die Bildung von Substantiven aus Adjektiven (z.B. dumm – Dummheit) und die Bildung von Diminutiven (z.B. Oma – Omi) dargestellt werden. Das heißt, Kinder müssen sich beim Erwerb dieser morphologischen Regeln hauptsächlich an sprachrhythmischen Aspekten orientieren.

Für die Bildung von Komposita wird das Drei-Hallen-Schema verdoppelt.

1	2	3	1	2	3
	But	ter		brot	
	Ba	de		man	tel
Ba	na	nen		brot	

Tabelle 20: Drei-Hallen-Schema Komposita

Beim Spracherwerb beginnen Kinder mit den sog. minimalen Worten, d.h. den kleinstmöglichen Worteinheiten (z.B. Hut, Maus, Haus). Hier ist nach der oben dargestellten Logik nur die 2. Halle besetzt.

„Das Hauptlernziel des Kindes in der Zeit zwischen dem 18. und 24. Lebensmonat (eineinhalb bis zwei Jahre) ist jedoch die Bildung von zweisilbigen Wörtern wie ‚Käse‘, ‚Nase‘, ‚Katze‘ oder ‚Tasse‘. Diese zweisilbigen Wörter verbinden Halle 2 und Halle 3 und enden auf die Murnsilbe ‚-e‘. Dieses Muster gilt als das „Urmuster“ des Wortes im Deutschen überhaupt.“²²²

Hat das Kind dieses Schema erkannt, beginnt es mit der Pluralbildung. Mehrsilbige Worte werden in dieser Zeit noch auf das zweisilbige Urmuster reduziert (z.B. Banane – nane, Schokolade – lade). Die oben dargestellte Kompositabildung scheint

222 Penner, 2006, S. 28

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

für Kinder den Übergang zum „supraminimalen Wort“ zu erleichtern. Sie tritt entwicklungslogisch etwas früher auf als die ersten korrekten supraminimalen Wörter (z.B. Banane, Schokolade). In der Zeit zwischen dem 24. und 30. Monat verbessert das Kind seine artikulatorischen Fähigkeiten vor allem dadurch, dass nun auch komplexe Einheiten (sie enthalten drei Laute nach dem Anlaut z.B. Ele - fant) in Halle 2 korrekt gebildet werden. Mit ca. 30 Monaten ist der Erwerb der korrekten Wortbildung abgeschlossen.²²³

Der nächste Schritt der Entwicklung bezieht sich auf den Übergang von einzelnen Worten zu Satzgliedern. Hierbei spielt der Artikel im Deutschen eine besondere Rolle. Erst durch den Artikel werden die einzelnen Satzglieder in ihrer Funktion (z.B. Subjekt, Akkusativobjekt) erkennbar. Für die spracherwerbenden Kinder ist es notwendig, dies zu erkennen, denn nur so können sie sich sicher sein, dass das Nomen in der sprachlichen Äußerung tatsächlich auch ein „Ding in der Welt“ bezeichnet und nicht nur der Verdeutlichung einer Handlung dient (z.B. Klavier spielen).²²⁴ Die Etablierung des Artikels erfolgt in drei Schritten. Als erste Vorläuferstrukturen sind Ausdrücke des possessiven Genitivs zu beobachten. Sie treten häufig nach dem 18. Monat auf und können wieder mit dem Drei-Hallen-Schema verdeutlicht werden.

1	2	3
Mutter	-s	Mütze
Gabi	-s	Socken

Tabelle 21: Drei-Hallen-Schema des possessiven Genitivs

Geringfügig später in der Entwicklung tauchen Vorformen der Artikelverwendung auf, bei denen der Artikel (hier schwach betont) Eigennamen oder Verwandtschaftsbezeichnungen begleitet.

1	2	3
	der	Klaus
	die	Oma

Tabelle 22: Drei-Hallen-Schema Artikelverwendung

Den letzten Schritt in der korrekten Verwendung des Artikels bilden dann Strukturen, in denen er Unika oder Bezeichnungen für Dinge in der Lebenswelt der Kinder begleitet.

223 vgl. Penner, 2006

224 Eine Ausnahme bilden Ausdrücke wie „Klavier spielen“: „Die Bezeichnung im Deutschen erfordert die Begleitung durch ein Artikelwort. Nomina, die Entitäten (Dinge, Tiere, Personen etc.) in der Welt bezeichnen, erscheinen in Begleitung eines Artikelwortes. Nomina ohne Artikel ergänzen die Bedeutung des Verbs, das sie begleiten. Sie sind keine Bezeichner von Entitäten in der Welt.“ (Penner, 2006, S. 33)

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

1	2	3
	die	Nase
	der	Ball

Tabelle 23: Drei-Hallen-Schema Unika

Der vorläufig letzte Schritt, den die Kinder im frühen Spracherwerb zu bewältigen haben, ist der Übergang von Satzgliedern zu ganzen Sätzen. Auch hier findet das Drei-Hallen-Schema wieder seine Anwendung, jedoch haben die einzelnen Hallen hier eine andere Funktion.²²⁵ Hier beginnen Kinder zuerst damit, die dritte Position der Satzstruktur zu füllen. Die für Kinder dieses Alters typischen Sätze mit Verbendstellung entstehen.

1	2	3
		Kuchen essen

Tabelle 24: Drei-Hallen-Schema Verbendstellung I

Wenig später tauchen erste Satzsubjekte und das Wort „auch“ auf.

1	2	3
		Jan auch Kuchen essen

Tabelle 25: Drei-Hallen-Schema Verbendstellung II

Die Konjugation bleibt – genauso wie die Negation – vorerst in Halle 3; die Verbendstellung bleibt bis auf weiteres bestehen.

1	2	3
		Jan nicht Kuchen essen will

Tabelle 26: Drei-Hallen-Schema Verbendstellung III

225 vgl. Penner, 2006

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Mit 30 Monaten erwerben Kinder die korrekte Satzstruktur des Deutschen, indem sie die Hallen 1 und 2 füllen. Das finite Verb wird an die 2. Position im einfachen Aussagesatz verlagert.

1	2	3			
Jan	will		heute	den Kuchen	essen
Den Kuchen	will	Jan	heute		essen
Essen	will	Jan	heute	den Kuchen	
Heute	will	Jan		den Kuchen	essen

Tabelle 27: Drei-Hallen-Schema zur flexiblen Besetzung des Satzvorfeldes

Das finite Verb eröffnet in der deutschen Sprache die verschiedenen Stellungsfelder. Das Kind bringt einen beliebigen Satzteil in das Vorfeld, worauf die übrigen Satzteile in Halle 3 nicht neu strukturiert werden müssen. Es entsteht nur eine Leerstelle durch den verschobenen Satzteil. Auf der Basis dieser Struktur können auch einfache Nebensatzkonstruktionen gebildet werden, die etwa im gleichen Entwicklungsalter auftreten.

1	2	3				
	weil	Jan	heute	den Kuchen	essen	will

Tabelle 28: Drei-Hallen-Schema Nebensatzkonstruktion

Das Drei-Hallen-Modell bildet im frühen Spracherwerb die Grundlage für die formalen Aspekte des Grammatikerwerbs. Bei der Auseinandersetzung mit den Regularitäten wird deutlich, dass dieser Hypothese zufolge unser sprachliches Wissen enkapsuliert (bewusster Erfahrung nicht zugänglich) und außerordentlich abstrakt ist.²²⁶

Im Spracherwerb muss es Kindern gelingen, sich dieses komplexe Wissen auf der Basis eines relativ unstrukturierten und zum Teil auch widersprüchlichen Sprachangebots anzueignen. Dies gelingt ihnen dadurch, dass sie Werte für ihre Zielsprache festlegen. Diese Werte²²⁷ stellen Bündel von in der jeweiligen Bezugssprache geltenden und zusammengehörigen morpho-syntaktischen Regeln dar.²²⁸ Beim Festlegen dieser Werte geht das Kind nach einer Reliabilitätshierarchie vor. Das heißt, es beginnt im Spracherwerb mit den Werten in jenen lern-relevanten Bereichen, die ihm gut zugänglich sind, die in seinem sprachlichen Input gut und kontrastiv erkennbar sind und die neben

226 vgl. Penner & Schmid, 2005

227 Penner definiert und bezeichnet hier als „Wert“, was andere Autoren als „Parameter“ bezeichnen (vgl. Hansen, 1996; Clahsen, 1986).

228 vgl. Penner, 1995

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

einer syntaktischen Funktion auch noch Bedeutung tragen (Substantivität²²⁹). Für den Spracherwerb können expletive, semantisch leere Elemente ebenfalls bedeutsam sein, da sie lediglich syntaktische Information tragen, durch sie treten die Regularitäten des jeweiligen lern-relevanten Bereichs besonders deutlich hervor:

„So reflektiert z.B. das Auftreten des referenzlosen Subjektes in ‚es kamen 10 Besucher‘ eine zugrunde liegende, formale Regel des Deutschen, die besagt, dass die Vorfeldposition im Aussagesatz obligatorisch ‚gefüllt‘ werden muss – unabhängig davon, ob diese Füllung semantisch (z.B. durch das diskurs-funktionale Merkmal [Topik]) motiviert ist oder nicht.“^{230 231}

Ein weiterer Gesichtspunkt, der für den Grammatikerwerb bedeutsam ist, ist die Unterscheidung zwischen Globalität und Residualität. Hat eine grammatische Regel globale Gültigkeit, gilt sie für alle Mitglieder einer grammatischen Kategorie (z.B. alle Subjekte, alle Verben). Ist sie dagegen nur residuell, dann gilt sie nur für eine Untergruppe einer bestimmten Kategorie. Dies bedeutet, dass das Kind, um sie korrekt anwenden zu können, eine komplexe Repräsentation dieser Regel aufbauen muss, in der jene besonderen Merkmale der Untergruppe einer Kategorie vermerkt sind, die für die Anwendung der jeweiligen Regel bedeutsam sind. Residualität wirkt sich somit erschwerend für das spracherwerbende Kind aus.²³² Des Weiteren spielt die Symmetrie oder Asymmetrie von sprachlichen Regeln eine wichtige Rolle für das Kind. Durch Asymmetrien in der grammatischen Markierung treten sprachliche Regularitäten besonders prägnant hervor. Penner fasst dies so zusammen:

„Der Erwerb der asymmetrisch markierten Merkmalswerte geht dem der symmetrisch markierten Werte voran. Unter gleich bleibenden syntaktischen Bedingungen geht der Erwerb der durch Expletive markierten Werte dem der durch Substantive markierten Werte voran. Der Erwerb der globalen Regeln geht dem der residuellen Regeln voran.“²³³

233

Erwerbsschwierigkeiten sind immer dort zu erwarten, wo Sprachlernkonflikte aufgrund von Residualeffekten entstehen. Kindern gelingt es nicht, die erforderlichen komplexen Repräsentationen aufzubauen. Die grammatischen Werte bleiben unspezifiziert. Die Folgen dessen können sich als Erstarrung, als Platzhalterinsertion und Default-Einsatz manifestieren. Bei der Erstarrung wenden Kinder die für sie unklare sprachliche Regel

229 Substantivität bezeichnet solche syntaktischen Elemente, die auch eine semantische Bedeutung tragen (vgl. Penner, 1995).

230 Penner, 1995, 12

231 Das expletive „es“ tritt z.B. nach Verben folgender semantischer Kategorien auf: der Witterung („es schneit“), der Existenz („es gibt“), der sinnlichen Wahrnehmung („es sieht aus wie“), des Befindens („es kränkt mich“) (vgl. Bußmann, 1990).

232 vgl. Penner, 1995

233 Penner, 1995, S. 12

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

einfach gar nicht an. Verwenden sie Platzhalter, so werden diese fakultativ eingesetzt. Die Platzhalter haben selbst keine besonderen lexikalischen oder grammatischen Eigenschaften. Beim Default-Einsatz können verschiedene Varianten beobachtet werden. Das Kind kann z.B. eine idiosynkratische Form zugunsten einer Regel aufgeben (Bsp. „gebracht“ statt „gebrach“). Oder es kann, wenn es das gesamte grammatische Paradigma noch nicht erworben hat, eine einzelne Form als Ersatz für alle in seiner Bezugssprache möglichen Varianten verwenden (Bsp. das Plural -s wird für alle Pluralbildungen verwendet).²³⁴

Neben den oben beschriebenen grammatischen, formalen Inhalten des Spracherwerbs müssen Kinder sich das frühe nichtsprachliche Regellernen und den Übergang von Perzepten (Wahrnehmungskategorien) zu Konzepten (Denkkategorien) aneignen. Sie sind bereits früh in ihrer Entwicklung zum abstrakten Regellernen in der Lage, dies konnte in verschiedenen Säuglingsexperimenten gezeigt werden. Sieben Monate alte Säuglinge können z.B. die Regeln zweier einfacher Kunstsprachen²³⁵ unterscheiden.²³⁶

Die Fähigkeit zur Bildung von Konzepten geht dem Erlernen von Worten oder Wortbedeutungen und Satzbedeutungen voraus. Zu den frühen Fähigkeiten, die das Kind zur Konzeptbildung befähigen, gehört die Objektpermanenz, die Objekt Ganzheit und die Fähigkeit, Bewegungen im Raum zu erkennen und zu kategorisieren. Fundamental ist hierfür die Fähigkeit zur intermodalen²³⁷ Wahrnehmung, die bereits bei Säuglingen im Alter von einem Monat zu beobachten ist.²³⁸ Auch die Objektpermanenz (die Fähigkeit, teilweise oder ganz verdeckte Objekte zu vervollständigen bzw. gedanklich präsent zu behalten) scheint bei Kindern früher entwickelt zu sein, als dies Piaget²³⁹ angenommen hat. Was die Formerkennung angeht, muss festgestellt werden, dass Kinder bereits sehr früh in der Lage sind, sich von der konkreten Wahrnehmung loszulösen und abstrakte Konzepte zu bilden. Das Merkmal Belebtheit scheint bei der frühen Konzeptbildung eine bedeutsame Rolle zu spielen. Kinder orientieren sich hierfür an zwei Kategorien: dem selbstständigen Bewegungsbeginn und der Linearität von Bewegungen. Lebewesen zeichnen sich prototypischerweise durch die Fähigkeit zum selbstständigen Bewegungsbeginn aus und ihre Bewegungen sind nicht linear. Unbelebte Objekte setzen sich erst durch externe Einwirkung in Bewegung

234 vgl. Penner, 1995

235 1. Sprache folgt dem Prinzip ABA ⇔ z.B.: [fi ta fi]; 2. Sprache folgt dem Prinzip ABB ⇔ z.B.: [fi ta ta].

236 vgl. Penner, 2006

237 Intermodale Wahrnehmung meint die Fähigkeit des Kindes, Sinneserfahrungen, die in einer Modalität gemacht wurden, auf einen anderen Wahrnehmungsbereich zu übertragen, z.B. taktil-kinästhetische Information in visuelle: Wenn der Säugling einen Sauger, an dem er gesaugt hat, auch auf einem Bild wieder erkennt (vgl. Penner, 2006).

238 vgl. Penner, 2006

239 Piaget geht davon aus, dass sich intermodale Wahrnehmung und Objektpermanenz erst im Laufe des ersten Lebensjahres bei den Kindern entwickeln (vgl. Furth, 1981; Ginsburg & Opper, 1993).

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

und ihre Bewegung ist linear. Bereits Kinder im Alter von fünf Monaten scheinen diese Merkmale bei der Unterscheidung von Lebewesen und unbelebten Objekten zu nutzen, wie in verschiedenen Studien belegt werden konnte.²⁴⁰

Grundlage für den ersten Erwerb von Wortbedeutungen für Objekte ist die hier aufgezeigte Kategorisierung. Dabei gehen Kinder von übergeordneten Kategorien (z.B. Mensch, Tier) zu Basiskategorien (z.B. Hund, Katze) über: „Im Alter von 12 Monaten verfügen die Kinder über ein differenziertes System von übergeordneten und Basiskategorien. Dank dieser Fähigkeiten kann nun der Erwerbsprozess des aktiven Wortschatzes beginnen.“²⁴¹ Um die neuen Wortbedeutungen für Objektwörter in ihrer eher unstrukturierten Erfahrungswelt korrekt zuzuordnen zu können, verwenden sie nach zwei wichtigen Strategien: a) neue Worte beziehen sich immer auf neue Objekte und b) sie beziehen sich auf das ganze Objekt, nicht auf einzelne Eigenschaften oder Teile. Auf dieser Basis gelingt es ihnen, nach Überschreiten der Grenze der ersten 50 Worte mit ca. 18 Monaten täglich 9 - 10 neue Worte zu erwerben.²⁴²

Einen höheren Schwierigkeitsgrad stellt der Erwerb von Verbbedeutungen dar. Da Handlungen in der Regel flüchtiger sind als Objekte, müssen Kinder mit einer bedeutend größeren Fülle von Informationen zurechtkommen. Penner geht in diesem Zusammenhang davon aus, dass für die Kategorisierung von Verben sowohl ein grundlegendes Bewegungsschema relevant ist als auch die Fähigkeit der Kinder zum „syntactic bootstrapping“.²⁴³ Das Bewegungsschema setzt sich aus vier Komponenten zusammen: Agens, Quelle, bewegtes Objekt und Ziel.

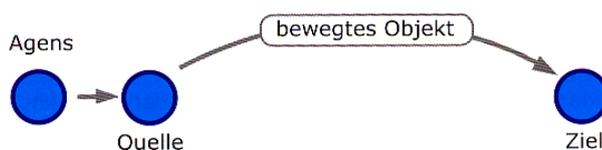


Abbildung 5: Bewegungsschema nach Penner²⁴⁴

Auf der Basis dieses Schemas kann das Kind eine Kategorisierung auch von Verben vornehmen, die in ihrer Bedeutung sehr ähnlich sind.

„Die Kinder machen einen Umweg und leiten die Verbbedeutung in eine Schnittstelle, die sie aus drei Modulen bilden:

240 vgl. Penner, 2006

241 Penner, 2006, S. 51

242 vgl. Penner, 2006

243 vgl. Penner, 2006

244 Penner, 2006, S. 50

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Die Perspektive: Aus der Gesamtszene wird ein Ereignis isoliert und mit einem Verb verbunden.

Die konzeptionelle Struktur: Das Ereignis wird auf das zu Grunde liegende Schema der Bewegung im Raum mit den Konzepten ‚Bewegung‘, ‚Quelle‘, ‚bewegtes Objekt‘, ‚Ziel‘ und ‚Bewegungsauslöser‘ übertragen.

Satzstruktur und Satzglieder: Die konzeptionelle Struktur wird auf die Struktur der Satzglieder übertragen.²⁴⁵

Dabei scheinen die Kinder zu Beginn des Erwerbs Verben zu bevorzugen, die einen natürlichen Endpunkt erreichen (aufmachen, auspusten etc. im Gegensatz zu laufen, essen etc.).

Für die Präpositionen sind die kritischen Merkmale, die ein Kind erwerben muss, zuerst einmal die Unterscheidung zwischen Figur (das Objekt, dessen Lage bestimmt werden soll) und Hintergrund (liefert die Beschreibungsbasis für die Bestimmung der Lage des Objekts), denn mit Präpositionen wird eine Beziehung zwischen zwei Objekten ausgedrückt. Für die Bestimmung der Lage des Objektes (Figur) werden beim Hintergrundobjekt verschiedene Regionen unterschieden: die äußere Region (um das Objekt herum), die innere Region (innerhalb des Objektes), die untere Region und schließlich die obere Region. Darüber hinaus sind die Merkmale Kontakt (beide Objekte berühren sich) und Unterstützung (die Figur wird durch das Hintergrundobjekt in Position gehalten) bedeutsam. Für die Basispräpositionen des Deutschen lassen sich folgende Merkmalsverteilungen festlegen:

Präposition	Kontakt	Unterstützung	obere Region	untere Region
an	+	-	+	-
auf	+	+	+	-
über	-	-	+	-

Tabelle 29: Merkmalsverteilungen der Basispräpositionen

Für die untere und innere Region spielen die Merkmale Kontakt und Unterstützung keine Rolle. Befindet sich das Objekt (Figur) in der inneren Region des Hintergrundobjektes, wird immer „in“ verwendet. Gleiches gilt, wenn das Objekt (Figur) in der unteren Region des Hintergrundobjektes lokalisiert ist: Hier wird immer die Präposition „unter“ verwendet. Mit ca. 36 Monaten können Kinder auf der Basis der genannten Merkmale die Präpositionen „auf“, „in“ und „unter“ korrekt verwenden.²⁴⁶

245 Penner, 2006, S. 77

246 vgl. Penner, 2006

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Mit den thematisierten Bereichen Wortbildung, Artikelverwendung, Satzbau und Verwendung von Präpositionen spricht Penner genau jene Bereiche des Spracherwerbs an, die potentiell problematisch für spracherwerbende Kinder sein können. Normal spracherwerbenden Kindern gelingt es relativ schnell, durch Anwendung von bootstrapping-Strategien diese Schwierigkeiten zu überwinden. Kinder mit Sprachentwicklungsstörung (SES)²⁴⁷ gelingt es jedoch nicht, diese Strategien anzuwenden und die nötigen Schnittstellen zu bilden. Sie können daher als „poor bootstrappers“ bezeichnet werden: „Sowohl die Enkapsuliertheit der zu lernenden Regeln und das damit verbundene therapeutische Paradoxon²⁴⁸ als auch der notorisch widersprüchliche Input verbessert die Lage dieser Kinder nicht.“²⁴⁹ Es besteht die Gefahr, dass Kinder in der kritischen Erwerbsphase nicht die notwendigen Informationen, z.B. den Sprachrhythmus, beachten. Eine Begründung hierfür ist möglicherweise, dass Kinder mit SES nicht das Drei-Hallen-Prinzip der deutschen Sprache erkennen und auch nicht die verschiedenen Filter, welche sich aus den genannten Wahrnehmungskategorien ergeben, nutzen können. Ursache könnte eine verlangsamt Hirnreifung sein:

„Schwierigkeiten beim Sprachbeginn hängen laut unserer Befunde eng mit einer verlangsamten Reifung der Hörbahnen zusammen. Es ist davon auszugehen, dass die betroffenen Kinder [...] eine wichtige Entwicklungsphase im ersten Lebensjahr verpassen, die für den späten Spracherwerb kritisch ist. Die aktuellen Daten legen die Vermutung nahe, dass dieses Defizit primär die frühe Bildung der Drei-Hallen-Struktur auf Wortebene beeinträchtigt.“²⁵⁰

Die Folge davon ist, dass diese Kinder Schwierigkeiten haben

- bei der Bildung einfacher Worte
- mit Wörtern komplexerer Struktur
- bei der Pluralbildung und, in der Folge davon,
- die Satzstruktur zu entdecken
- beim Erwerb der Wortbedeutungen, da hierfür kognitive Filter notwendig sind.

247 Penner definiert SES mit den gleichen Kriterien, die andere Autoren dem Begriff der „spezifischen Sprachentwicklungsstörung“ (SSES) zugrunde legen.

248 Penner fasst die Problematik, dass der sprachlich kompetente Erwachsene alle grammatischen Regeln seiner Muttersprache beherrscht, allerdings bei der Vermittlung dieser Fähigkeiten nicht darauf zurückgreifen kann, da dieses Wissen unbewusst ist, als therapeutisches Paradoxon auf (vgl. Penner, 2006).

249 Penner & Schmid, 2005, S. 295

250 Penner, 2006, S. 85

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Sie erreichen nicht rechtzeitig die bedeutsame Stufe der ersten 50 Worte, und weitere kumulierende Defizite stellen sich ein: Absinken des nonverbalen I.Q., Lernschwierigkeiten in den Bereichen Schriftspracherwerb und Mathematik. Emotionale und psychosoziale Auffälligkeiten können die weiteren Folgen sein.

Aus den bisher gesammelten Daten lassen sich verschiedene Risikofaktoren erschließen. Diese können die Wahrscheinlichkeit eines Auftretens einer SSES erhöhen.

Außersprachliche Faktoren		
Geschlecht	Junge	Mädchen
Geburtsstermin	frühgeboren	termingeboren
Gestationsalter	unterer Terminbereich	oberer Terminbereich
SES-FA *	positiv	negativ
Schallleitungsschwerhörigkeit	vorhanden	nicht vorhanden
Wortschatz		
Mit 18 Monaten	weniger als 5 Wörter	über 5 Wörter
Mit 24 Monaten	weniger als 50 Wörter	über 50 Wörter
Bis 22. Monat	keine resultativen Verben	resultative Verben vorhanden
Lautstruktur		
Murmelnwörter	überwiegend nicht vorhanden	überwiegend vorhanden
Wortbildungsregeln	werden nicht angewendet	werden angewendet
Grammatik		
Äußerungen mit „auch“	nicht vorhanden	vorhanden
Äußerungen mit „nicht“	nicht vorhanden	vorhanden
Besitz „-s“	nicht vorhanden	vorhanden

* SES-FA: Familien mit weiteren Mitgliedern, die eine SSES haben/hatten

Tabelle 30: Risikofaktoren für SSES nach Penner²⁵¹

In der mittleren Spalte sind die Hauptrisikofaktoren zusammengefasst, diese erweisen sich bei einer Früherfassung von SSES-Risikokindern als besonders aussagekräftig. Als Grundformel zur Früherkennung für die sprachliche Ebene kann festgehalten werden: „Ein Kind gilt als SES-Risikokind, wenn es mit zwei Jahren (24 Monaten) die Grenze von 50 Worten im aktiven Wortschatz nicht überschritten hat.“²⁵² Für die Frühdiagnostik schlägt Penner den „Elternfragebogen für die Früherfassung von

251 Penner, 2006, S. 99f.

252 Penner, 2006, S. 95

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Kindern mit Verdacht auf Spracherwerbsstörungen“ (ELFRA)²⁵³ von Grimm und Doil vor,²⁵⁴ der im Rahmen z.B. der U7 vom Kinderarzt eingesetzt werden kann. Der ELFRA 1 (für 12 Monate alte Kinder) wird allerdings von Penner als zu schwierig für die Kinder des betreffenden Alters eingestuft. Er empfiehlt ihn erst einzusetzen, wenn sie bereits 18 Monate alt sind. Als Risikomerkmale gilt dann, wenn weniger als fünf Wörter im aktiven Wortschatz sind. Der ELFRA 2 (für 24 Monate alte Kinder) gibt realistischere Ergebnisse und wird zum planmäßigen Einsatz empfohlen.

Penner verweist auf die Bedeutung von Wörtern, die auf eine Schwa-Silbe enden, als weitere charakteristische sprachliche Auffälligkeit bei Risikokindern. Ist ihr Anteil gering, der Anteil von Vollvokalwörtern (z.B. Auto, Opa) jedoch groß und zeigen die Kinder deutliche sprachrhythmische Auffälligkeiten (flache Betonung ⇨ beide Silben des Wortes werden gleich stark betont, die gesamte Aussprache ist eher monoton), spricht dies für ein hohes SES-Risiko. Auf der syntaktischen Ebene ist zu beobachten, dass bei Risikokindern die syntaktische Erweiterung durch Wörter wie z.B. „auch“ nicht zu beobachten ist. Der possessive Genitiv (z.B. Mama-s-Socken) wird von diesen Kindern noch nicht verwendet. Bereits in diesem frühen Alter kann ein klares Risikoprofil erstellt werden; eine Förderung ist unbedingt notwendig, um kumulierenden Schwierigkeiten prophylaktisch entgegenzuwirken.²⁵⁵

Wie bereits beschrieben, wurde für die frühe Sprachförderung im Kindergarten im Rahmen dieses Konzeptes das Kon-Lab-Programm entwickelt.²⁵⁶ Dieses eignet sich nicht nur für die Förderung von Kindern mit SES, sondern auch für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Die Genese der sprachlichen Auffälligkeiten beider Gruppen ist zwar unterschiedlich, die Förderbedürfnisse sind aber sehr ähnlich.²⁵⁷

Das Programm ist in drei Förderstufen aufgeteilt und lehnt sich an den ungestörten Spracherwerb an, wobei genau jene Lernbereiche aufgegriffen werden, die in der Auffassung Penners besonders bedeutsam für den ungestörten kindlichen Spracherwerb sind.

253 Elternfragebogen für die Früherfassung von Kindern mit Verdacht auf Spracherwerbsstörungen, siehe Abschnitt 3.4.1.2

254 Grimm & Doil, 2006

255 vgl. Penner, 2006

256 Penner, 2005

257 vgl. Penner, 2006, 2005; Penner & Schmid, 2005

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Erwerbsstufen/ Stufen des Kon-Lab- Programms	Ungestörter Erwerb	Inhalt	Einsatz der Programmteile
1. Stufe	bis ca. 1,5 Jahre	Erwerb der sprachrhythmischen Regeln und der zugrunde liegenden Prinzipien des Bedeutungserwerbs	ab 3 Jahren
2. Stufe	bis ca. 2,5 Jahre	Erwerb der Grammatik: Artikel, Satzbau	ab 3 Jahren
3. Stufe	bis ca. 6 Jahre	Erwerb der „formalen Semantik“: Frageverstehen, Nebensätze, Zeitstruktur, Mengen	ab 5 Jahren

Tabelle 31: Förderstufen des Kon-Lab-Programms nach Penner²⁵⁸

Um Kindern auf den jeweiligen Stufen die Entdeckung der sprachlichen Regularitäten zu erleichtern, erhalten sie in einem ersten Schritt einen stark vorstrukturierten sprachlichen Input, bei dem durch Kontrastbildung die Regelgenerierung erleichtert werden soll. Dies ist von erheblicher Bedeutung, da den betroffenen Kindern die Regelerkennung im alltäglichen unstrukturierten „Sprachbad“ – aufgrund der dort enthaltenen Widersprüchlichkeiten – nicht gelungen ist. In einem zweiten Schritt erhalten sie die Möglichkeit, die von ihnen erkannte Regel anhand des angebotenen Sprachmaterials zu automatisieren. Das Material dieses Teils ist deutlich weniger stark strukturiert als im ersten Schritt. Insgesamt ist das Förderprogramm stark durchstrukturiert und mit einer festen Zeiteinteilung verbunden. Penner empfiehlt, die Durchführung des Programms mit dem Würzburger Trainingsprogramm²⁵⁹ zu verbinden. Das Kon-Lab-Programm sollte innerhalb von 30 Wochen durchgeführt werden, sodass die Kinder die Möglichkeit erhalten, es im Kindergarten mindestens zweimal zu durchlaufen.²⁶⁰ Die eigentliche Intervention erfolgt in zwei Phasen: „1. interaktive Regelerkennung (in der Gruppe mit der Erzieherin) 2. Automatisierung durch Einsatz von Lernsoftware (allein oder zu zweit).“²⁶¹

Beispielhaft für das gesamte Programm sollen hier zwei Lernschritte genauer betrachtet werden: das „Clipping“ (Bildung von Verniedlichungsformen) und die Bildung von

258 vgl. Penner, 2005

259 Das Würzburger Trainingsprogramm unterstützt die Aneignung von Grundlagenfähigkeiten für den Schriftspracherwerb.

260 vgl. Penner, 2005

261 Penner, 2005, S. 14

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Verkleinerungsformen. Beide gehören in den Bereich des Sprachrhythmus und der Wortbildung. Beim „Clipping“ soll das Kind zur Entdeckung des rhythmischen Grundmusters der deutschen Sprache veranlasst werden (anfangsbetonte Zweisilber, z.B. „Hose“). Für den ersten Schritt, die Regelentdeckung, steht Material mit Tierbildkarten und Bastelvorlagen für Fingerpuppen der jeweiligen Tiere zur Verfügung. Sowohl Bildkarten als auch Bastelvorlagen werden ihnen anhand eines Films zum Thema („Ein Besuch im Zoo“) vorgestellt. Dabei werden jeweils die korrekten Tiernamen mit ihrer Verniedlichungsform als Name für die Fingerpuppen vorgestellt (z.B. Tiger – Tigi, Affe – Affi, Känguruh – Kängi, Giraffe – Giri): *„Die Darbietung der Clipping-Filme, die alle relevanten Informationen enthalten, soll bei den Kindern zur Regelentdeckung führen.“*²⁶² In der folgenden Automatisierungsphase stehen für die eigenaktive Arbeit der Kinder ein Clipping-Memory (in Kartenform und als Computerspiel) sowie für die Arbeit in Spielgruppen oder bei Kreisspielen eine Reime-CD und dazu passende Reimekärtchen und Clipping-Fäustlinge (beide Formen auf je einer Seite) zur Verfügung. In der zweiten Phase soll daran anschließend die Bedeutung der Schwa-Silbe im Deutschen nahegebracht werden. War im ersten Schritt das Augenmerk auf die betonte Silbe gerichtet, wird nun die unbetonte Silbe als Lerngegenstand thematisiert. Gerade sie bereitet vielen Kindern mit SES und Kindern mit Migrationshintergrund häufig Schwierigkeiten.²⁶³ Für die Regelentdeckung wird die Bildung von Verkleinerungsformen genutzt. Diese wird in einem Memory (z.B. Schleife – Schleifchen, Schere – Scherchen) verdeutlicht. Hierbei wird in sechs Stufen vorgegangen:

- 1). Die betonte Silbe ist ein Langvokal, z.B. Schere, Dose
- 2). Die betonte Silbe ist ein Diphthong, z.B. Feile, Schraube
- 3). Die betonte Silbe ist ein Kurzvokal und endet auf -n, -m, -r, -l, z.B. Pumpe, Gurke
- 4). Die betonte Silbe enthält einen Kurzvokal und endet auf einen echten Konsonanten, z.B. Bürste, Kiste
- 5). Der Zweisilber enthält einen Doppellaut, z.B. Schnecke, Brille
- 6). Anfangsbetonte Zweisilber, z.B. Radio, Baby

Stufe 6 ist besonders bedeutsam für die Regelerkennung, da es sich hier um Ausnahmen handelt, bei denen der Endvokal nicht wie das Schwa getilgt wird. Als Kontrast sollen sie die Kinder noch verstärkt auf die Schwa-Tilgungsregel aufmerksam machen.²⁶⁴ In der Automatisierungsphase wird der eingeführte Grundwortschatz nach denselben Regeln erweitert. Durch rhythmisches Klatschen der Worte (z.B. Klatschen für betonte

262 Penner, 2005, S. 18

263 vgl. Penner, 2005

264 vgl. Penner, 2005

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Silben, Schnippen für unbetonte) soll das Lernen unterstützt werden. Gleiches soll durch „Quatschreime“ mit Wörtern auf Schwa erreicht werden:

*„Mit einer roten Rose,
macht man die Hypnose.
In der Dose,
finden wir Glukose.“²⁶⁵*

In ähnlicher Weise wird auch für die folgenden Lernbereiche des Kon-Lab-Programms verfahren. Die Wirksamkeit dieses Vorgehens konnte in einer umfangreichen Studie für Kinder mit SES und Kinder mit der Zweitsprache Deutsch von Penner und Schmidt belegt werden.²⁶⁶

Für die sprachliche Frühförderung (Kinder im Alter bis zu 30 Monaten) entwickelte Penner darüber hinaus weitere wichtige Prinzipien. Da Kinder in diesem Alter noch nicht über längere Zeiträume ihre Aufmerksamkeit aufrechterhalten können, sind die einzelnen Förderschritte in kleinste Zeiteinheiten von 10 - 15 Minuten zerlegt, die über den ganzen Tag verteilt werden. Damit kommt den Eltern eine große Verantwortung in der Umsetzung des Programms zu. Ziel der Förderung ist es, den Kindern einen spezifischen Input für die Generierung der grundlegendsten sprachlichen Regeln zur Verfügung zu stellen. Als „Interventionsfenster“ schlägt Penner Situationen vor, in denen die Kinder besonders aufmerksam sind: „am Wickeltisch, beim Baden, als Betthupferl vor dem Einschlafen, beim Spaziergehen, beim Frühstück, in der Puppenstube/Verkaufsladen“.²⁶⁷ Auch hier wird wieder zwischen einer Phase der Regelentdeckung und ihrer Automatisierung unterschieden. Für die Phase der Regelentdeckung gilt: „Solche kurzen Spielsequenzen werden sorgfältig inszeniert. Die verwendeten Spielmaterialien und deren Reihenfolge sind strikt strukturiert. Für diese Spielsituationen gestalten wir eine sehr ruhige, ‚laborähnliche‘ Lernumgebung ohne jegliche Ablenkung für das Kind.“²⁶⁸ Die Automatisierung kann dann offener in halb inszenierten Spielsituationen stattfinden, in denen mit Bildern oder echten Gegenständen gearbeitet werden kann. Diese können dem Kon-Lab-Programm entnommen werden.

265 weitere Bsp. siehe Penner, 2005

266 vgl. Penner & Schmid, 2005

267 Penner, 2006, S. 105

268 Penner, 2006, S. 107

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Für die sprachliche Frühförderung ergeben sich folgende Fördermodule:



Abbildung 6: Fördermodule für die sprachliche Frühförderung nach Penner²⁶⁹

Die große Ähnlichkeit des Vorgehens mit dem Ablauf im Kon-Lab-Programm ist offensichtlich.²⁷⁰ In der Automatisierungsphase können Gegenstände und Situationen aus dem Alltag der Kinder genutzt werden, z.B. bei der Arbeit an den Präpositionen können Legosteine verwendet werden, bei der Bildung der Komposita das Bilderbuch „Vom kleinen Maulwurf, der wissen wollte, wer ihm auf den Kopf gemacht hat.“²⁷¹ Für viele Spielsituationen wird im Frühförderprogramm klar vorgegeben, welchen sprachlichen Input das Kind erhalten soll. Dies soll hier beispielhaft dargestellt werden:

Beispiel 1

Bei der Einführung des possessiven Genitivs soll z.B. folgendermaßen vorgegangen werden. Eine Situation soll so von den Bezugspersonen gestaltet werden, dass

269 Penner, 2006, S. 110

270 Zusätzliches Wort- und Bildmaterial kann folgenden Veröffentlichungen/Arbeitsmappen entnommen werden: „Unser erstes Wörterbuch“, „Unser zweites Wörterbuch“, „Unser Wörterbuch für zusammengesetzte Wörter“.

271 vgl. Penner, 2006

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

verschiedene Gegenstände, die entweder dem Kind oder einer der Bezugspersonen gehören, dem richtigen Besitzer zugeordnet werden. Es wird empfohlen, in der Art zu kommentieren: „Das ist Marc (Name des Kindes) ... und das ist sein Ball ... das ist Marc-s-Ball.“²⁷² So wird weiter verfahren, bis alle Gegenstände zugeordnet sind.

Beispiel 2

Bei der Einführung erster Satzstrukturen mit dem Wort „auch“ wird mit Bildkarten gearbeitet. Es werden zwei Bildkarten, die den gleichen Gegenstand zeigen (z.B. zwei Autos), und eine Bildkarte mit einem anderen Gegenstand (z.B. einem Ball) benötigt. Eine der Bezugspersonen legt eine Bildkarte (mit einem Auto) in die Mitte und sagt: „Hier kann ich ein Auto sehen.“ Danach werden die beiden verbleibenden Karten gelegt. Sie sagt: „Hier kann ich ein anderes Auto sehen“, und fordert das Kind auf: „Zeig mir, wo?“ Nachdem das Kind die korrekte Karte gezeigt hat, wird die überflüssige Karte (mit dem Ball) entfernt. Dies wird kommentiert mit: „Hier kann ich ein Auto sehen ...“ (zeigt gleichzeitig auf das erste Bild) „... und hier kann ich auch ein Auto sehen“ (zeigt auf das zweite Bild). Die gleiche Vorgehensweise kann mit echten Gegenständen erfolgen oder beim Betrachten von Bilderbüchern. Erwartet wird auf diesen Input, dass das Kind seine eigenen Einwortsätze erweitert zu Konstruktionen wie: „auch Auto fahren“ oder „auch Auto fahren, Kevin“. Ähnlich kann die Verneinung eingeführt werden. Hat das Kind dieses Niveau erreicht, werden „Sprachspiele“ mit einfachen Sätzen eingeführt nach folgendem Grundmuster:

„Kevin will heute Brot backen.

Heute will Kevin Brot backen.

Was will Kevin heute backen?

Ich weiß, dass Kevin heute Brot backen will.“²⁷³

Ein weiterer wichtiger Schritt im Frühförderprogramm ist die Verdeutlichung des grundlegenden Bewegungsschemas. Hierfür werden Handlungen mit (z.B. Kerze auspusten) und ohne natürlichen Endpunkt (z.B. im Sand schaufeln) inszeniert. Beide Handlungen sollen kontrastiert und sprachlich begleitet werden. Handlungen mit zwei Objekten stellen dabei das Grundschema dar. Sie werden Handlungen mit einem Objekt oder Handlungen ohne Objekt vorangestellt.

Bei diesen Fördersequenzen stellt der Erwachsene (Therapeutin oder Bezugsperson) das wichtige primäre sprachliche Modell für das Kind dar, besondere Aufmerksamkeit aller Beteiligten bei der sprachlichen Präsentation ist daher unabdingbar.

272 vgl. Penner, 2006

273 Penner, 2006, S. 126

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Das Sprechen der Erwachsenen sollte prosodisch so gestaltet sein, dass besonders die für die Entwicklung der Kinder bedeutsamen anfangsbetonten Zweisilber (z.B. Puppe) deutlich herausgestellt werden. Die betonte Anfangssilbe wird deutlich lauter und länger gesprochen als die zweite Silbe auf Schwa. Es bietet sich an, sie wirklich zu murmeln und in ihrer Lautstärke und Länge deutlich von der betonten Anfangssilbe abzuheben. Wichtig ist, darauf zu achten, dass der sprachliche Rhythmus dieser Strukturen nicht durch verlängerte Pausen zwischen den Silben oder durch eine überzogene Intonationskontur verschleiert wird. Das Sprechen selbst sollte nicht übermäßig verlangsamt und pausierend erfolgen, da so die für das Deutsche bedeutsame rhythmische Struktur des Satzes verzerrt wird. Das letzte Wort im Satz wird dagegen deutlich betont, da dies für das Lernen der sprachlichen Regularitäten entscheidend ist. Besonders Sprach- und Reimspiele sind für die Regelerkennung der Bezugssprache hilfreich. Dabei ist darauf zu achten, dass in den gewählten Reimen die wesentlichen Kontraste (z.B. Schwa-Anknüpfungen/-Tilgungen) sprachrhythmisch und intonatorisch deutlich hervortreten.²⁷⁴ Korrekturen und Aufforderungen zu Wiederholungen sind unbedingt zu vermeiden, da sie sich kontraproduktiv auf die kindliche Sprachentwicklung auswirken. Die den Kindern angebotenen sprachlichen Strukturen sollten nicht übermäßig vereinfacht werden, da bestimmte dieser Strukturen – z.B. einfache Nebensätze – für die Erkennung sprachlicher Regularitäten des Deutschen notwendig sind. Selbstkorrekturen und Umstellungen der angebotenen sprachlichen Strukturen sollten nicht stereotyp verwendet werden, da sie bei wohl dosiertem Einsatz die Regelfindung des Kindes erleichtern können. Hörtraining sollte zur gezielten auditiven Ausrichtung der Aufmerksamkeit und Unterscheidungsfähigkeit ein weiterer wichtiger Bestandteil der Förderung sein.²⁷⁵

Zusammen mit den bereits dargestellten Materialien und der strukturierten Verlaufsplanung soll den Kindern auf diese Weise der Einstieg in die Bildung sprachlicher Regularitäten erleichtert und die Grundlage für den Aufbau eines komplexen grammatischen Wissens eines kompetenten Sprecher-Hörers geschaffen werden.

Zusammenfassend kann für das von Penner vorgelegte Programm festgestellt werden, dass der Praktikerin hiermit ein stark vorstrukturiertes Förderprogramm an die Hand gegeben wird, das die einzelnen Schritte des Vorgehens genau erläutert und begründet. Besonders die Betonung des frühen prosodischen Lernens bildet die neusten wissenschaftlichen Erkenntnisse zum Spracherwerb ab. Durch die Orientierung auf die frühe Sprachförderung wird bei den mutmaßlichen Entstehungsbedingungen einer SSES angesetzt und dadurch ein gleichfalls präventiver Einsatz ermöglicht. Die im Programm enthaltenen Materialien sind genau auf die angenommenen sprachlichen Lernstrategien der Kinder ausgerichtet und stellen fundamentale sprachliche

274 vgl. Penner, 2006

275 vgl. Penner, 2006

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Regularitäten kontrastreich heraus (z.B. Pluralbildung). Durch die Einbeziehung des Alltags der Kinder und die Mitarbeit der Eltern im Programm wird eine umfassende Förderung gewährleistet und ein Übertrag des erarbeiteten sprachlichen Wissens in die Spontansprache erleichtert.

Die Verbindung zu kognitiven Grundlagen stellt eine wichtige Basis für den Erwerb sprachlicher Regularitäten dar. Besonders die Verdeutlichung des grundlegenden Handlungsschemas könnte sich als wichtig für die sprachlichen Erkenntnisse von Kindern erweisen. Zollinger weist auf die Problematik der Handlungsplanung, -strukturierung und -ergebnisbeachtung bei SESS hin.²⁷⁶ Die Betonung der kumulierten schriftsprachlichen und mathematischen Schwierigkeiten in diesem Problemfeld muss deutlich herausgestellt werden und sollte, wie von Penner verdeutlicht, in der Förderung Berücksichtigung finden.²⁷⁷

Für die in Kapitel 2.4.1 festgelegten Bewertungskriterien ergeben sich folgende Kritikpunkte:

a) Das Menschenbild

Trotz der nativistischen Grundausrichtung werden auch außersprachliche Fähigkeiten berücksichtigt. Die Ursachenzusammenhänge zur Entstehung einer SSES werden jedoch auch in dieser Konzeption uni-kausal als im Kind liegend betrachtet.

b) Der Beschreibungsumfang

Die frühe Sprachförderung und das Kon-Lab-Programm sind für die Förderung von Kindern mit SSES und DAZ ausgelegt. Dies schafft ein breites Anwendungsgebiet. Durch die Einbeziehung der Schwierigkeiten, welche Kinder mit SSES in der Handlungsplanung und -strukturierung aufweisen, geht Penner über seine nativistische Grundlangenenannahmen hinaus und berücksichtigt auch kognitive Fähigkeiten.

c) Die erfasste Lebensspanne

Schon im Titel der Konzeption wird deutlich, dass Penner an den frühen Entstehungsbedingungen einer SSES ansetzen will. Hiermit setzt er sich von den beiden anderen kompetenzorientierten Konzeptionen positiv ab.

d) Entwicklungsrichtung

Individuelle Entwicklungsstrategien und -verläufe werden in der hier diskutierten Konzeption nicht berücksichtigt. Auch wird kein Unterschied zwischen Kindern mit SSES und DAZ gemacht, was auf der Basis der bisherigen Erörterungen wenig sinnvoll erscheint. Beide Gruppen weisen unterschiedliche Entstehungszusammenhänge für

276 vgl. Zollinger, 1999, 1997

277 vgl. Penner, 2006, 2005

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

ihre sprachlichen Auffälligkeiten auf, diese müssen in Diagnostik und Förderung berücksichtigt werden.

e) Entwicklungsprozesse

Kontextvariablen wie z.B. der Gesprächspartner, Material und die Situationsgestaltung werden in der frühen Sprachförderung und im Kon-Lab-Programm durch strenge Vorgaben festgelegt. Für individuelle Umsetzungen, Lehr- und Lernstrategien bleibt wenig Raum. Eine emotionale Involviertheit des Kindes zum sprachlichen Lerngegenstand ist damit kaum zu erreichen.

f) Entwicklungsmotoren und Richtungsgeber

Die Vermittlung des sprachlichen Lerngegenstandes wird als zentral betrachtet. Alle weiteren Variablen sind auf diesen Schwerpunkt ausgerichtet. Die kommunikative Bedeutsamkeit des gewählten sprachlichen Materials in einem „echten“ Dialog für Kind und Kommunikationspartner spielen dabei keine Rolle. Die Situationsgestaltung ist sehr eng vorgegeben. Individuelle Routinen können sich daher nur begrenzt entwickeln, so dass die Kinder sich kaum als kommunikativ wirkungsvoll erleben können.

Auf der Basis der unter g), h) und i) formulierten Evaluationskriterien für Diagnostik, Förderung sowie Elternberatung und -arbeit ist für die Konzeption der Frühintervention nach Penner anzumerken, dass sie bereits die frühen Lernprozesse des Kindes ansprechen will. Es findet keine Unterscheidung zwischen den Gruppen der Kinder mit SSES und denen, die unter Bedingungen der Migration aufwachsen, statt. Individuelle Lernstrategien werden kaum thematisiert und daher auch bei der Diagnostik nicht beachtet. Für die sprachliche Diagnostik schlägt Penner den ELFRA²⁷⁸ vor, mit dessen Hilfe durch die Befragung der Bezugspersonen diagnostische Daten zu den Bereichen Sprachproduktion, Sprachverstehen, Verwendung von Gesten und die kindlichen feinmotorischen Fähigkeiten erfragt werden. Darüber hinausgehend muss nach Penner²⁷⁹ die Häufigkeit von zweisilbigen Wörtern, die auf eine Schwa-Silbe enden, ermittelt werden. Sind sie in der sprachlichen Produktion des Kindes wenig vorhanden und zeigt es darüber hinaus eine z.B. auffällige flache Betonung, besteht die Gefahr, dass es den prosodischen Aufbau des Deutschen noch nicht erkannt hat und damit das Risiko einer SSES besteht.

Die Förderung findet im Rahmen eines festen Schemas statt, das in seinen zeitlichen Einheiten streng festgelegt ist. Der Schwerpunkt liegt auf dem frühen Wortlernen und der Vermittlung einfacher Satzkonstruktionen. Im Besonderen wird die prosodische Lernstrategie thematisiert und der Input der Kinder besonders aufbereitet, damit die zweimorige Struktur dieser ersten Worte deutlich heraustritt. Insofern ist es für die Therapeutin zwingend notwendig, ihre eigene prosodische Gestaltung zu reflektieren.

278 Weitere Informationen zum ELFRA siehe Kapitel 3.4.1.2.

279 vgl. Penner, 2006

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Das von Penner formulierte Drei-Hallen-Modell wird auf die einfachen Satzstrukturen angewendet und soll durch den sprachlichen Input den Kindern gezielt nahegebracht werden. Über die Vermittlung sprachlicher Strukturen hinaus werden das Erkennen und das sprachliche Kodieren einer Perspektive geübt. Die Verdeutlichung von Handlungsabläufen mit natürlichem Endpunkt wird gleichfalls in die Förderung mit einbezogen. Dies ist ein wichtiger Aspekt für die kindliche Entwicklung, da sie als Voraussetzung für die Symbolisierungsfähigkeit betrachtet werden kann.²⁸⁰ Auch dies geschieht durch einen stark vorstrukturierten und kontrastierten Input (Handlungen ohne natürlichen Endpunkt), der den Kindern in kurzen Übungen präsentiert werden soll (z.B. Kerze auspusten/im Sand schaufeln). Als negativ zu bewerten ist, dass das für die einzelnen Übungsabschnitte ausgewählte sprachliche Material nicht immer kindgerecht ist (z.B. Pfeile, Schraube, Gurke etc.) und durch die gewählten Materialien (z.B. CD, Memorykarten etc.) eine stark verschulte Übungssituation aufgebaut wird. Dies wird durch die Arbeit mit eher metasprachlichen Fähigkeiten, wie z.B. Silbenklatschen, oder die Aufgabe, Silbenlängen durch zusätzliche Stimuli (Bilder) darzustellen und zu markieren, noch verstärkt. Die starke sprachliche Vorstrukturierung der Äußerungen der Therapeutin, Erzieherin oder der Bezugspersonen trägt weiter zu einer Verschulung der Situation bei. Ein Dialog ist nur schwer aufrechtzuerhalten. Die sprachliche Form steht im Mittelpunkt der Förderung und ihre Funktion in der Kommunikation wird nicht herausgearbeitet. Kognitive Aspekte (z.B. das grundlegende Handlungsschema) werden berücksichtigt, wenn die Ereignisstruktur von Verben thematisiert wird, aber nur insofern, als sie für die Vermittlung dieses sprachlichen Gegenstandes notwendig erscheinen. Soziale Fähigkeiten z.B. zur Triangulierung und Perspektivenübernahme und weitere kognitive Fähigkeiten wie Symbolisierungsfähigkeit, Dezentrierung und Dekontextualisierung werden nicht berücksichtigt. Der Umgang mit Realgegenständen wird angeregt, jedoch wird der Schwerpunkt auf die Arbeit mit Bildmaterial gelegt. Dies ist nicht immer kindgerecht, da ein Erkennen der abgebildeten Gegenstände z.T. auch für Erwachsene mit ihrem erheblich größeren Hintergrundwissen schwierig ist. Penner schlägt zwar die Arbeit mit Bilderbüchern vor, jedoch wird nicht die gemeinsame Dialogsituation unterstützt, da die Präsentation der sprachlichen Inputstruktur in den Mittelpunkt gerückt ist.

Eltern und Erzieher werden durch die stringente Organisation des Programms als Ko-Therapeuten instruiert. Eine Beachtung der besonderen kulturellen und familiären Ressourcen sowie der speziellen Problematiken von Kindern, die unter Migrationsbedingungen leben, ist in diesem Ansatz nicht zu finden. Die Integration der von der Konzeption Penners geforderten Aufgaben in den Familienalltag erscheint schwierig und eine möglicherweise ohnehin belastete Eltern-Kind-Interaktion wird durch das verschulte Vorgehen und die notwendigen häufigen Wiederholungen der einzelnen Übungseinheiten weiter negativ beeinflusst. Zudem sind bei ausbleibenden Fortschritten weitere Schuldgefühle bei den Eltern zu erwarten.

280 vgl. auch Zollinger, 1999, 1997

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

j) Bewährung

Eine Effizienzstudie für die frühe Sprachförderung und das Kon-Lab-Programm liegt vor.²⁸¹ Eine Vergleichstudie zu anderen Interventionsmethoden steht noch aus.

3.3 Mehrdimensionale und multifaktorielle Konzeptionen

Im Folgenden werden zwei Konzepte zur SSES von Grimm und Dannenbauer vorgestellt, welche sich auf die Theorie zur neurolinguistischen Entwicklung nach Locke²⁸² beziehen. Beide können insofern als mehrdimensional bezeichnet werden, als sie sich von der im deutschen Sprachraum üblichen sprachebenspezifischen Konzeption des Dysgrammatismus abgrenzen und auch außersprachliche Ursachenzusammenhänge in ihre Erklärungsmodelle einbeziehen.

In einem weiteren Abschnitt werden die „evozierte Sprachprobe grammatischer Fähigkeiten“ (ESGRAF)²⁸³ und die Kontextoptimierung nach Motsch²⁸⁴ thematisiert. Motsch bezieht sich nicht so eindeutig auf die von Locke entwickelte Theorie wie die beiden anderen Autoren, schließt diese aber in seine Ursachendiskussion zur SSES mit ein.

3.3.1 Konzeptionen mit Bezug zur neurolinguistischen Entwicklungstheorie nach Locke

Hannelore Grimm setzt den Fokus ihrer Arbeit zur Erklärung von SSES auf die frühen Spracherwerbsphasen mit besonderer Betonung der prosodischen²⁸⁵ Erwerbsstrategie von Kindern respektive ihrer mangelnden Ausnutzung durch eben diese Kinder.²⁸⁶

Friedrich M. Dannenbauer stellt eine interessante Hypothese zur Veränderungsdynamik der Symptome von SSES vor; zentrales Thema seiner Erwägungen ist die Förderung von Kindern mit SSES. Sein entwicklungsproximaler Förderansatz wird in der Literatur als wichtiges Konzept diskutiert.

281 vgl. Penner & Schmid, 2005

282 Locke, 1997

283 Evozierte Sprachdiagnose grammatischer Fähigkeiten (ESGRAF)

284 Motsch, 2004, 2002

285 Unter dem Begriff der „Prosodie“ werden im Allgemeinen suprasegmentale Eigenschaften wie Akzent, Intonation, Quantität (relative Länge von Sprachlauten) und die Gestaltung von Sprechpausen während des Sprechens gefasst (vgl. Bußmann, 1990).

286 vgl. Grimm & Weinert, 2002; Grimm, 1999

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

3.3.1.1 Neurolinguistische Entwicklungstheorie nach Locke

Locke teilt die neurolinguistische Entwicklung des Kindes in vier Entwicklungsphasen ein:

Age of onset	Developmental phases and systems	Neurocognitive mechanisms	Linguistic domains
Prenatal	Vocal learning	Specialization in social cognition	Prosody and sound segment
5-7 month	Utterance acquisition	Specialization in social cognition	Stereotyped utterances
20-37 month	Analysis and computation	Grammatical analysis mechanism	Morphology Syntax Phonology
3+ years	Interpretation and elaboration	Social cognition and grammatical analysis	Expanded lexicon, automatized operation

Tabelle 32: Neurolinguistische Entwicklungsphasen des Kindes nach Locke²⁸⁷

Locke geht mit der Berücksichtigung sowohl neurologischer als auch linguistischer Sichtweisen über die bereits dargestellten nativistischen Theorien hinaus und bezieht prosodische Strategien als hilfreich für den Spracherwerb mit in seine Überlegungen ein.

Der Spracherwerb beginnt seiner Theorie zufolge bereits pränatal mit der Einstellung des Fötus auf Sprache. In der nachgeburtlichen Entwicklung wird diese Ausrichtung auf Sprache durch eine soziale Orientierung erweitert. Diese wird wiederum durch eine kindliche Prädisposition im sozial-kognitiven Bereich unterstützt. Hierunter wird eine affektive Ausrichtung des Säuglings auf sein soziales Gegenüber verstanden.²⁸⁸ Grundlegende sozial-kognitive Dispositionen des Kleinkindes sind nach Locke:

„to (1) take vocal turns with a partner [...], (2) orient to and mimic variegated prosody [...], (3) gesture communicatively [...], (4) assimilate ambient phonetic patterns [...], and (5) as they develop a ‘theory of other minds’, seek to interpret and alter the mental activity of interlocutors [...].“²⁸⁹

Die genannten Fähigkeiten ermöglichen es dem Säugling, sich in den zwischenmenschlichen Interaktionen auf kommunikative und sprachliche Aspekte

287 Locke, 1997, S. 268

288 vgl. Locke, 1997

289 Locke, 1997, S. 269

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

zu konzentrieren, Verhaltensweisen der Interaktionspartner zu interpretieren und Invarianzen daraus abzuleiten.

Die erste Entwicklungsphase wird mit „Vocal Learning“ überschrieben. In ihr ist das Lernen auf Aspekte der Stimme der Bezugspersonen gerichtet – was als prosodische Lernstrategie bezeichnet werden kann.²⁹⁰ Der Fötus und später der Säugling eignen sich nun suprasegmentale Merkmale ihrer Muttersprache an. Bereits kurz nach der Geburt konnte bei Säuglingen eine Präferenz für die Sprache der Mutter nachgewiesen werden. Säuglinge sind also in der Lage, sowohl andere Frauen von ihren Müttern anhand der Sprache zu unterscheiden als auch andere natürliche Sprachen von ihrer Muttersprache.²⁹¹ Durch diese Orientierung auf suprasegmentale Merkmale der Sprache kann bereits eine erste Entschlüsselung von linguistischen Einheiten erfolgen. So unterstützt eine prosodische Lernstrategie den Säugling darin, Pausen im Sprechstrom zu erkennen, was eine spätere Analyse der sprachlichen Äußerungen erleichtert. Gleichzeitig werden durch die prosodische Gestaltung des Sprechens der Bezugsperson persönliche Charakteristika dieser Person erkennbar. Auch dies erleichtert dem Säugling, Bezugspersonen wiederzuerkennen, und animiert ihn dazu, sein eigenes Lautieren zur Regulierung sozialer Kontakte einzusetzen.²⁹²

Die zweite Entwicklungsphase bezeichnet Locke als „Utterance Acquisition“. Diese Phase ist weiterhin auf hauptsächlich ganzheitliche Strategien ausgerichtet. Kinder übernehmen häufig verwendete Aussageeinheiten aus ihrer Umgebungssprache und produzieren diese als einzelne Wörter oder Phrasen. Dies geschieht jedoch nicht immer korrekt, es kann zu Lautauslassungen und -ersetzungen kommen; doch die prosodische Struktur der Modelläußerungen ist wieder zu erkennen.²⁹³ Bereits früh enthalten diese „Sprachroutinen“ unregelmäßige Verben, Artikel und Pronomen, die erst spät im Spracherwerb kreativ, d.h. außerhalb dieser übernommenen „Sprachroutinen“, von Kindern eingesetzt werden können. Das heißt, sie setzen grammatische Strukturen ihrer Muttersprache in ihren Äußerungen ein, ohne die zugrunde liegenden Regeln hierfür erworben zu haben. Diese Holophrasen werden weder auf der Ebene des Sprachverstehens noch auf der der Sprachproduktion einer Analyse unterzogen.²⁹⁴ Dies stellt eine deutlich differente Annahme zu dem von Clahsen u.a. beschriebenen Entwicklungsverlauf dar.²⁹⁵ Artikel und andere grammatische Funktionswörter tauchen dieser Konzeption zufolge erst in späteren Entwicklungsphasen auf, können dann aber bereits kreativ verwendet werden.²⁹⁶

290 Grimm & Weinert, 2002; Grimm, 1999

291 vgl. Grimm, 1999; Locke, 1997; Dornes, 1993

292 vgl. Locke, 1997

293 vgl. Locke, 1997

294 vgl. Locke, 1997

295 vgl. Kapitel 2.1

296 vgl. Hansen, 1996; Clahsen, 1987, 1991

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Die besondere Bedeutung der Holophrasen liegt in ihrer kommunikativen Wirksamkeit. Sie ermöglichen es dem Kind, in begrenzten sozialen Routinen bereits früh mittels Sprache den Interaktionspartner zu beeinflussen und sich damit als kommunikativ wirksam zu erleben. In dieser Phase haben sie noch keine Vorstellung im Sinne einer bewussten, kognitiven Annahme, dass die von ihnen in der Kommunikation verwendeten Worte aus morphologischen Einheiten konstruiert werden. Die Bedeutung dieser Worte bzw. die damit verbundenen Begriffe und deren taxionomische Gebrauchsregeln sind nicht vollständig entschlüsselt.²⁹⁷ Das heißt, in dieser Phase des Spracherwerbs wird vorwiegend sprachliches Material aus der Umweltsprache übernommen und abgespeichert. Die hierfür notwendigen neurologischen Mechanismen sind eben jene, die gleichfalls für die sozialen Kognitionen des Kindes zuständig sind.²⁹⁸ Sie werden sowohl bei Erwachsenen als auch bei spracherwerbenden Kindern der rechten Hemisphäre zugeschrieben. Eine grammatische Analyse kann hier jedoch nicht geleistet werden; die Äußerungen werden als Idiome abgespeichert. Diese Form der Speicherung verhindert ein unbegrenztes Wachsen des Lexikons.²⁹⁹

Die hier von Locke formulierten Entwicklungsschritte setzen den Grundstein für eine spätere linguistische Analyse des gespeicherten Sprachmaterials. Die Entwicklung wird damit nicht als stufenförmig beschrieben, sondern als U-förmiger Verlauf.³⁰⁰ Dieser Verlauf kommt dadurch zustande, dass Kinder, wie oben beschrieben, im ersten Entwicklungsschritt Sprachmaterial ganzheitlich und unanalysiert speichern. Die Äußerungen können so bereits früh einen hohen Grad an Komplexität und Korrektheit aufweisen. Erst im zweiten Entwicklungsschritt, wenn sie beginnen, in dem von ihnen gespeicherten Sprachmaterial Regeln zu entdecken und diese produktiv und kreativ anzuwenden, tauchen vermehrt „Fehler“ auf, die erst in der dritten Phase der Regelstabilisation wieder zurückgehen. Dieser Entwicklungsverlauf ist für das Lernen regelmäßiger und unregelmäßiger Verben³⁰¹ und auch für die phonologische Entwicklung³⁰² untersucht worden.

Die dritte, als „Structure Analysis and Computation“ bezeichnete Phase zeichnet sich vorwiegend durch die nun einsetzende grammatische Analyse der gespeicherten sprachlichen Einheiten aus. Nach Locke³⁰³ ist sie nur indirekt durch den sprachlichen Input bestimmt. Mit dieser Betonung organismusinterner Faktoren werden eben jene Analyseebenen berücksichtigt, die in der nativistischen Position zum Spracherwerb als allein bedeutsam betrachtet werden. Hier stellen sie zwar eine wichtige Phase im Spracherwerb dar, sind aber deutlich auf die ihnen vorgeschalteten sozialen

297 vgl. Markman & Hutchinson, 1984 nach Locke, 1997

298 vgl. Locke, 1997

299 vgl. Locke, 1997

300 vgl. Grimm & Weinert, 2002

301 vgl. Grimm & Weinert, 2002; van der Lely & Ullman, 2001

302 vgl. Grimm & Weinert, 2002; Hacker, 1997

303 Locke, 1997

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Lernstrategien angewiesen. Der erste Schritt der nun stattfindenden Analyse besteht darin, wiederkehrende linguistische Einheiten in dem bereits gespeicherten Sprachmaterial aufzufinden. Diese werden so für die Ableitung von syntaktischen, morphologischen und lexikalischen Regularitäten nutzbar gemacht. Damit wird die Basis für eine kreative Sprachverwendung, wie sie nach nativistischer Annahme einen kompetenten Sprecher-Hörer auszeichnet, gelegt. Als Beleg für die hier beschriebene Analyse führt Locke Übergeneralisierungen der Kinder auf morphologischer und phonologischer Ebene an. Besonders umfänglich dokumentiert sind Übergeneralisierungen englischsprachiger Kinder beim Umgang mit regelmäßigen und unregelmäßigen Verben³⁰⁴ und bei der regelmäßigen und unregelmäßigen Pluralbildung.³⁰⁵

In den genannten Untersuchungen konnte nachgewiesen werden, dass die beobachteten Kinder bereits früh im Erwerb korrekte regelmäßige und unregelmäßige Vergangenheitsformen bilden (z.B. „went“, „wanted“). Dieser frühen Erwerbsphase folgen Übergeneralisierungen der regelmäßigen Bildung der Vergangenheitsform auch auf unregelmäßige Verben (z.B. „goed“, „wented“). Erst im weiteren Erwerbsverlauf stellen sich allmählich die korrekten Formen wieder ein. Karmiloff und Karmiloff-Smith³⁰⁶ kritisieren an dieser Annahme, dass die Bedeutung dieser Übergeneralisierungen möglicherweise überschätzt wurde, da sie nicht durchgängig bei allen Kindern beobachtet werden können. Dennoch scheint es sich hierbei um ein Phänomen zu handeln, das in unterschiedlichen Zielsprachen zu beobachten ist und daher einer entsprechenden Aufmerksamkeit bedarf.

Diese dritte Erwerbsphase ist nach Locke Spezies-spezifisch und erstreckt sich über einen relativ kurzen Zeitraum. Sie ist außerordentlich bedeutsam für den Erwerb des regelgeleiteten sprachlichen Materials, wohingegen irreguläre Formen durch assoziative Lernstrategien und möglicherweise differente neurologische Mechanismen erworben werden.³⁰⁷ Als Auslöser für den Erwerb grammatischer Regeln wird das beständig anwachsende Lexikon genannt. Da eine begrenzte Speicherkapazität für lexikalische Einheiten angenommen wird, entsteht die Notwendigkeit zu einem ökonomischeren Umgang mit den vorhandenen Ressourcen. Diese zieht zwangsläufig eine Invarianzbildung nach sich. Die genannte Annahme wird durch Untersuchungen zum Zusammenhang von Lexikonentwicklung und Grammatikalisierung bei Kindern bestätigt. Der Grad der Grammatikalisierung und der Umfang des kindlichen Lexikons mit ca. 20 Monaten weisen eine hohe Korrelation auf.³⁰⁸ Darüber hinaus ist der Umfang des kindlichen Lexikons in einer frühen Erwerbsphase (ca. 20. Monat) ein besonders aussagekräftiger Indikator für die spätere Grammatikentwicklung (mit ca.

304 vgl. Grimm & Weinert, 2002; van der Lely & Ullmann, 2001; Pinker, 2000

305 vgl. Pinker, 2000; Locke, 1997

306 Karmiloff und Karmiloff-Smith, 2002

307 vgl. Pinker, 2000; Locke, 1997

308 vgl. Bates, Bretherton & Snyder, 1988 nach Locke, 1997

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

28 Monaten).³⁰⁹ Gerade dieser Zusammenhang scheint bei Kindern mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung besonders bedeutsam zu sein. Denn die bei ihnen dokumentierten fundamentalen Schwierigkeiten im Aufbau des Lexikons ziehen sich durch die gesamte Entwicklung. Ein Schwerpunkt für die Grammatikalisierung der Sprache ist der Erwerb von Verben und Funktionswörtern, und gerade diese sind im Vorschulalter verstärkt von wortartenspezifischen Effekten betroffen.³¹⁰ Es zeigt sich, dass im Besonderen der Erwerb von Verben und Funktionswörtern betroffen ist, aber gerade diese sind ein Schwerpunkt für die Grammatikalisierung der Sprache.

Abgeschlossen wird die kindliche Sprachentwicklung durch eine als „Integration and Elaboration“ bezeichnete Phase.³¹¹ Hier findet eine Integration der unterschiedlichen Lernstrategien statt. Es kommt zu komplexen Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen sprachlichen Ebenen und einer zunehmenden Automatisierung sprachlicher Lernstrategien. Der Beginn dieser Phase wird von Locke³¹² zwischen dem 3. und 4. Lebensjahr angesetzt. Interessanterweise weist er darauf hin, dass diese Entwicklung eng an die zunehmenden kognitiven und sozialen Fähigkeiten der Kinder gebunden ist. So scheint das Wissen, dass andere Menschen andere Wünsche und Vorstellungen besitzen („Theory of Mind“) und diese durch Sprache beeinflusst werden können, eine nicht unerhebliche Rolle bei der Ausdifferenzierung der kindlichen Sprache hin zu einem konventionellen sozialen Werkzeug zu spielen.³¹³

Die entwickelteren grammatischen Fähigkeiten im Bereich der Morphologie und der Syntax können nun z.B. für den Erwerb neuer Worte genutzt werden. Dieses als „syntactic bootstrapping“ bezeichnete Lernen ist besonders für den Erwerb neuer Verben dokumentiert. Verben tauchen in unterschiedlichen Satzrahmen auf, in denen ihnen eine bestimmte Wertigkeit zugemessen wird. Diese bezieht sich auf die Zahl der Argumente, die ein Verb benötigt (z.B. bei transitiven/intransitiven Verben). Der Satzrahmen trägt so zur Identifizierung und genaueren lexikalischen Bestimmung des neuen Verbs bei.³¹⁴

Die dargestellte Entwicklung kann somit als Bezugnahme auf und Integration von unterschiedlichen Lernstrategien gesehen werden. Besonders beachtenswert ist hier im Vergleich zu der bereits dargestellten nativistischen Position,³¹⁵ dass die sprachliche, genauer die linguistische Entwicklung nicht unabhängig von der sozialen und kognitiven Entwicklung gesehen wird. Nur durch die ganz und gar soziale Orientierung des Säuglings bzw. Kindes kann eine Ausrichtung auf Sprache erfolgen. Und gerade diese

309 vgl. Bates, Bretherton & Snyder, 1988 nach Grimm, 1999

310 vgl. Glück, 2001

311 vgl. Locke, 1997

312 vgl. Locke, 1997

313 vgl. Locke, 1993 und Jenkins & Astington, 1993 nach Locke, 1997

314 vgl. Grimm & Weinert, 2002; Hansen, 1996

315 vgl. Kapitel 2.1

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Ausrichtung auf Sprache als Möglichkeit der Gestaltung des sozialen Miteinanders und des Austausches erscheint als ein Hauptmotor des Spracherwerbs.

Aufbauend auf die von Locke entwickelte neurolinguistische Entwicklungstheorie, formuliert er verschiedene Hypothesen zu den Entstehungszusammenhängen einer SSES, wobei davon ausgegangen wird, dass die zu beobachtenden sprachlichen Auffälligkeiten in einem ineffizienten lexikalischen Lernen der Kinder begründet sind. Es gelingt ihnen nicht, in den frühen Entwicklungsphasen („Vocal Learning“ / „Utterance Acquisition“) eine kritische Menge von Äußerungen bzw. Worten zu erwerben. Diese sind aber die notwendige Voraussetzung für ein Einsetzen der dritten Erwerbsphase („Structure Analysis and Computation“). Hieraus schließt Locke, dass „inactivation effectively behaves like damage“.³¹⁶ Die linkshemisphärischen, neurologischen Mechanismen zur linguistischen Regelgeneration werden nicht hinreichend aktiviert. Die Folge dieses mangelnden Inputs für die Regelgeneration sind die bei Kindern mit SSES beschriebenen Auffälligkeiten auf der phonologischen, morphologischen und syntaktischen Ebene. Kinder mit SSES fallen also bereits früh durch semantisch-lexikalische Entwicklungsverzögerungen auf. Diese Schwierigkeiten weiten sich im Laufe des weiteren Spracherwerbs auf die grammatische Entwicklung aus. Die Ursachen für dieses erschwerte semantisch-lexikalische Lernen sieht Locke auf der Ebene der sozial-kognitiven Fähigkeiten: „[...] the problem in developmental language delay originates with delayed development of the child’s specialization in social cognition.“³¹⁷

Über die Bedeutung der sozialen Kognitionen hinaus thematisiert Locke auch außersprachliche Symptomatiken, die eine SSES begleiten können:

- Auffälligkeiten in der Handmotorik³¹⁸
- Auffälligkeiten in der Entwicklung von Gesten³¹⁹
- Auffälligkeiten in der Entwicklung des Symbolspiels³²⁰

*„What the evidence does support is lexical delay in association with neuromaturational delay. These children usually come to the attention of clinicians, because they use too few words for their age. They do very little, if anything, that normally developing young children do not do.“*³²¹ Inwieweit diese Befunde mit denen bei einer SSES zu beobachtenden Symptomen in einem ursächlichen Zusammenhang stehen, ist damit für ihn noch nicht geklärt. Eine mögliche Erklärung bieten die in Abschnitt 2.3.2 erörterten neueren Erkenntnisse zur kindlichen

316 Locke, 1997, S. 293

317 Locke, 1997, S. 269

318 vgl. Bishop, 1990; Powell & Bishop, 1993 beide nach Locke, 1997

319 Thal et al. 1991b nach Locke, 1997

320 Ellis, Weismer, Murray-Branch & Miller, 1994 nach Locke, 1997

321 Locke, 1997, S. 285

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Entwicklung. Sowohl gestische als auch generell motorische Fähigkeiten scheinen stark durch soziale Routinen vermittelt zu sein. Kinder mit SSES weisen gerade in den hierfür notwendigen sozial-kognitiven Fähigkeiten Auffälligkeiten auf. Daraus folgt, dass im Erwerb von Gesten und in der Handmotorik sowie beim Symbolspiel, die alle durch sozial-kognitive Fähigkeiten bestimmt sind, Anomalien im Gegensatz zur regelhaften Entwicklung zu erwarten sind.

Die erläuterte Konzeption nimmt verschiedene Lernstrategien (prosodisches, semantisches und strukturdeterminiertes-distributionelles Lernen) für die Sprachentwicklung an. Die Nutzung dieser Strategien in verschiedenen Phasen des Spracherwerbs ist unterschiedlich dominant ausgeprägt und erst gegen Ende des Spracherwerbs werden sie integriert. Kinder mit SSES fallen bereits in den frühen Spracherwerbsphasen auf, sodass davon auszugehen ist, dass nicht das strukturdeterminierte-distributionelle Lernen im eigentlichen Sinne ein Problem für sie darstellt, sondern dass ein Aufgreifen dieser Lernstrategie durch mangelndes semantisch-lexikalisches Lernen verhindert wird. Die zu beobachtenden formal-sprachlichen Auffälligkeiten ergeben sich erst aus diesen zusätzlichen Schwierigkeiten. In Abgrenzung zur nativistischen Position³²² des Dysgrammatismus bzw. der SSES muss damit ein besonderes Augenmerk auf die Früherkennung gelegt werden, damit kumulierte sprachliche und außersprachliche Schwierigkeiten verhindert werden können.

Eine kritische Reflexion der hier erörterten Theorie soll im Zusammenhang mit den beiden folgenden vorgenommen werden, da Locke selbst keine Konzeption für Diagnostik und Förderung ableitet.

3.3.1.2 Prävention und Diagnostik von spezifischer Sprachentwicklungsstörung nach Grimm

Die Basis für die von Grimm vorgelegte Konzeption zur Prävention und Diagnostik einer SSES bildet die von ihr formulierte Theorie des „ungestörten Spracherwerbs“, die über die von Locke vertretene Position hinausgeht. Besonders bedeutsam erscheint hierbei die konsequente Hervorhebung des Kindes als aktiven Lerner:

„Das Kind ist kein defizienter Erwachsener, sondern ein Analysator und Schöpfer. Es nutzt das gehörte Sprachangebot für die Abstraktion formaler Verteilungsmuster und die Organisation und Reorganisation von grammatischen Regularitäten; es bildet auf dem Weg zur Erwachsenenkompetenz qualitativ unterschiedliche und hoch kreative Zwischengrammatiken.“³²³

322 vgl. Kapitel 2.1. und Kapitel 3.3

323 Grimm & Weinert, 2002, S. 537

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Das Kind ist Akteur seiner Entwicklung und den jeweiligen Entwicklungsprozessen nicht ausgeliefert. Diese Aktivität wird besonders deutlich, wenn sich Grimm für den Erwerb morphologischer Fähigkeiten auf das dreistufige Modell von Bowerman bezieht. Es können drei Entwicklungsstufen nach Bowerman auf der morphologischen Sprachebene unterschieden werden:

- 1). „rote stage“: In dieser Stufe werden unanalysierte, aber korrekt morphologisch markierte Wörter aus der Umgebungssprache übernommen.
- 2). „rule stage“: In dieser Stufe werden Regularitäten erkannt und diese bei der Wortbildung angewendet; es entstehen Übergeneralisierungen („wented“, „gegeht“).
- 3). In der dritten Stufe, der Regelstabilisierung, erfolgt die Annäherung an die Kompetenz des erwachsenen Sprechers.³²⁴

Indem sich Grimm von einer nativistischen Grundhaltung zum Spracherwerb abgrenzt, wird die Aktivität des Kindes hervorgehoben:

„Vielmehr muss das Kind all jene Regularitäten, die spezifisch für seine jeweilige Muttersprache sind und damit nicht in universeller Weise angeboren oder genetisch determiniert sein können, induktiv aus dem Sprachangebot ableiten. Dies aber gilt, wie Wolfgang Klein zutreffend feststellt, für den gesamten Wortschatz, die gesamte Morphologie, die gesamte Syntax, soweit sie in den üblichen deskriptiven Grammatiken behandelt wird, sowie den größten Teil der Phonologie, kurz für fast alles Sprachliche (Klein, 1992).“³²⁵

Darüber hinaus thematisiert Grimm ausführlich die Vorläuferfähigkeiten für den Spracherwerb, die sie ausgehend von generellen Fähigkeiten der Wahrnehmung und Kognition in drei Untergruppen aufteilt. Hierzu zählt sie die sprachrelevanten Operationen der sozialen Kognitionen, der Wahrnehmung und der Kognition.³²⁶

Zu den sprachrelevanten Operationen der sozialen Kognition gehören die Aufmerksamkeit auf Gesicht und Stimme der Bezugsperson, die soziale Imitation, die Imitation im Allgemeinen sowie die Verwendung und das Verstehen von Gesten. Zu den für den Spracherwerb relevanten Fähigkeiten der Wahrnehmung zählt sie

- die Fähigkeit, sprachliche Kontraste zu differenzieren,
- die Präferenz der Muttersprache,

324 vgl. Bowerman, 1982 nach Grimm, 2001

325 Grimm & Weinert, 2002, S. 542

326 vgl. Grimm, 1999

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

- die Präferenz der mütterlichen Stimme,
- die Präferenz des „baby talks“,
- die Nutzung prosodischer Merkmale für die Ausrichtung auf Sprache und
- die Strukturierung von Sprache anhand dieser prosodischen Merkmale.³²⁷

Als sprachrelevante Aspekte der allgemeinen Kognitionen führt Grimm die Objektkategorisierung, das Gedächtnis für Sprache und das Verstehen von referentiellen und konventionellen Gesten an.³²⁸ Diese basalen Fähigkeiten helfen dem Säugling bzw. Kleinkind bei der Orientierung auf Sprache und beim ersten Erkennen von Invarianzen im Sprachangebot der Bezugspersonen. Sie sind nach der Theorie von Locke³²⁹ vorwiegend in den ersten beiden Erwerbsphasen anzusiedeln und tragen in besonderer Weise zum Aufbau des Wortschatzes und damit zum Erreichen der bedeutsamen Grenze der ersten 50 Worte sowie zum Wortschatzspurt bei.

Bei der Induktion sprachlicher Regularitäten wird der Nutzung prosodischer Merkmale besondere Bedeutung beigemessen, da sie es dem Lerner erleichtert, ganze Aussageeinheiten oder Phrasen aus dem sprachlichen Input zu übernehmen.³³⁰

„Die prosodische Kompetenz ist über das Erkennen und die Produktion der Rhythmik von Spracheinheiten definiert, die an der Tonhöhe, Lautheit, Länge der Sprachlaute und Pausengebung beteiligt sind. Diese Kompetenz bilden die Kinder am frühesten aus und nutzen prosodische Hinweisreize als ersten Einstieg in das grammatische System.“³³¹

Weinert³³² konnte in einer umfangreichen Studie zum impliziten Erwerb von Kunstsprachen belegen, dass gerade diese Merkmale (u.a. Intonation, Akzent, Sprechpausengestaltung) für die Induktion grammatischer Regularitäten durch Erwachsene und Kinder eine herausragende Rolle spielen. Die sich entwickelnden sprachlichen Fähigkeiten werden in dieser Hypothese nicht als einfache kausale Folge der kognitiven Entwicklung betrachtet, sondern als ein vielmehr hochkomplexes interdependentes Verhältnis zwischen Sprache und Kognition. Dieses spiegelt sich auch bei der Betrachtung der SSES wider.³³³

Nach der von Grimm vertretenen Position zur Entstehung der Sprache ist das Kind im Spracherwerb nicht nur auf sich selbst gestellt. Die Bezugspersonen schaffen ein

327 vgl. Grimm, 1999

328 vgl. Grimm, 1999

329 vgl. Locke, 1997

330 vgl. Grimm, 2001

331 Grimm & Wilde, 1998, S. 446

332 Weinert, 1991

333 vgl. Grimm, 2001; Grimm & Weinert, 2002

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Umfeld, das auf die wachsenden kindlichen Fähigkeiten abgestimmt ist. „*The parent-infant interaction represents a specific interacting system in which the two partners critically differ in amount of knowledge an social awareness and thus constitute a didactic system.*“³³⁴ Damit, so die Hypothese, passen die elterlichen Verhaltensweisen exakt als Gegenstück zu den Fähigkeiten des Kindes. Intuitiv lenken sie die Aufmerksamkeit des Kindes auf kritische Merkmale des sprachlichen Inputs.³³⁵ Hierbei spielen emotionale Verhaltensweisen eine besondere Rolle.

*„I believe affect does for language acquisition what motivation does for learning. Affects moves infants to socialize and to assimilate the behavior of others; it gives them important personal information to convey before they have language and complex thoughts. Affect moves infants to restructure the environment and to create their own niche within that environment.“*³³⁶

Der Spracherwerb wird nicht mit dem Erwerb grundlegender formalsprachlicher Fähigkeiten, also mit ca. vier Jahren, als beendet betrachtet, sondern die Entwicklung metalinguistischer Fähigkeiten wird als Teil des Spracherwerbs gesehen. Das Drei-Phasen-Modell der Entwicklung des expliziten Sprachwissens nach Karmiloff-Smith³³⁷ knüpft hier nahtlos an die bereits beschriebenen Annahmen an.

ab 5 Jahren	Phase 1 Implizites Sprachwissen: korrekter Sprachgebrauch erfolgreiche Kommunikation
ab 6 Jahren	Phase 2 System-interne Reorganisationsprozesse: Fehler auf der Verhaltensebene spontane Selbstkorrekturen Lösung von Beurteilungs- und Korrekturaufgaben
ab 8 Jahren	Phase 3 Explizites Sprachwissen: bewusste Reflexion über die Sprache Erklärung von Sprachregularitäten

Tabelle 33: Vom impliziten zum expliziten Sprachwissen³³⁸

334 Papousek & Papousek, 1984, S. 157f. nach Grimm & Wilde, 1998, S. 458

335 vgl. Grimm, 1990

336 Locke, 1993, S. 329 nach Grimm & Wilde, 1998, S. 453

337 1986, 1992 nach Grimm & Weinert, 2002

338 Grimm & Weinert, 2002, S. 535

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Auch hier wird der Verlauf der Entwicklung U-förmig beschrieben, analog der oben beschriebenen morphologischen Entwicklung. Das Kind wird als eigenaktiver, kreativer Lerner hervorgehoben und erreicht erst über verschiedene kreative Zwischenstufen die Fähigkeit eines kompetenten Sprecher-Hörers, der zu Grammatikalitätsurteilen und zur Begründung spontaner Selbstkorrekturen fähig ist.³³⁹ Es löst sich aus seinem an der konkreten Spracherfahrung entwickelten Sprachsystem und beginnt dieses mit dem in seiner Sprachgemeinschaft konventionalisierten System abzugleichen und abzustimmen.³⁴⁰

Bei der Thematisierung auffälliger kindlicher Entwicklung im Bereich Sprache verwendete Grimm den Begriff der „Entwicklungsdysphasie“, den sie auch weiterhin für sinnvoll hält, da

„er hinreichend allgemein ist, um die empirischen Sachverhalte aufzunehmen, daß nämlich die sprachlichen Probleme der Kinder mit nicht-sprachlichen kognitiven Problemen einbergehen und daß beide Problembereiche unterschiedliche Formen und Ausprägungen annehmen können.“³⁴¹

Grimm verwendet die Begriffe „Entwicklungsdysphasie“ und „SESS“ synonym; sie übernimmt, in relativierter Form, die Definition der SESS:

„Die Störung ist primärer Natur, so daß ausgeschlossen sind:

- *sensorische Schädigungen*
- *schwerwiegende neurologische Schädigungen*
- *emotionale Schädigungen*
- *geistige Behinderung*

Charakteristisch sind:

- *verspäteter Sprachbeginn*
- *verlangsamter Spracherwerb mit möglicher Plateaubildung*
- *Sprachverständnis > Sprachproduktion*
- *formale Merkmale (Syntax/Morphologie) sind gestörter als Semantik / Pragmatik*
- *nonverbale Testintelligenz im Normalbereich.“³⁴²*

Grimm setzt den Schwerpunkt ihrer Ausführungen zu SSES auf die frühen Erwerbsphasen. Bezogen auf die dargestellte Entwicklungstheorie nach Locke nimmt sie an, dass bereits das prosodische Lernen von Kindern mit SSES auffällig ist.

339 vgl. Grimm & Weinert, 2002

340 vgl. Grimm, 2001

341 Grimm, 1999, S. 103

342 Grimm, 1999, S. 102

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Unterstützt durch die prosodische Strukturierung der an den Säugling bzw. das Kind gerichteten Sprache gelingt es sprachunauffälligen Kindern schon mit ca. zwei Monaten, phonologische Veränderungen in ihrem sprachlichen Input zu bemerken. Dies gelingt Kindern mit SSES nicht in gleicher Weise, denn es konnte festgestellt werden, dass sie „zuverlässig gravierende Defizite im auditiven Arbeitsgedächtnis aufweisen“.³⁴³ Und an anderer Stelle heißt es:

„[Es] bleibt aber die wichtige Tatsache bestehen, dass sprachentwicklungsgestörte Kinder schnell aufeinanderfolgende auditorische Reize sowie Reizpaare in normaler Sprechgeschwindigkeit schlechter als sprachunauffällige Kinder verarbeiten können. Da bei simultan und sukzessiv dargebotenen visuellen Stimuli der Schnelligkeitsfaktor in vergleichbarer Weise wirksam wird, können die Befunde dahingegen generalisiert werden, dass es den Kindern insgesamt schwer fällt, mit schnell zu verarbeitenden Informationen umzugehen.“⁶⁴⁴

Die interne Repräsentation ganzer Aussageeinheiten gelingt nicht und die weitere Analyse stützt sich auf einen rudimentären Input.

„Differentialpsychologische Befunde vermögen die hier angestellten entwicklungspsychologischen Überlegungen überzeugend zu stützen. So konnte in unterschiedlichen Untersuchungen gezeigt werden, dass Defizite der Gedächtnisfähigkeit zu einer defizienten sprachlichen Datenbasis und damit wiederum zu Defiziten beim Spracherwerb führen.“³⁴⁵

Diese wirken sich, nach Locke, nicht nur auf die semantische und phonologische Entwicklung aus, sondern auch auf den Grammatikerwerb.

Kinder treten verspätet in die Phase erster Wortkombinationen ein und eine Entdeckung morphologischer Marker für z.B. Tempus und Numerus am Verb ist erschwert, da diese vorwiegend unbetont sind und am Wortende vorkommen.

Anhand dieser Hypothese wird deutlich, dass Grimm die einzelnen Punkte der Definition der SSES relativiert. Mit der Annahme einer gestörten Gedächtnisfunktion werden neurologische Dysfunktionen, wenn nicht sogar neurologische Schädigungen, konstatiert, die in ihrer gravierenden³⁴⁶ Form bei einer SSES ausgeschlossen werden. Darüber hinaus impliziert die mangelnde Nutzung der prosodischen Strategie ein weiteres Problem, da der Einstieg in das Sprachverstehen an prosodische Hilfsmerkmale gebunden ist:

343 Grimm & Weinert, 2002, S. 543

344 Grimm, 1999, S. 137

345 Grimm, 2001, S. 12

346 Es bleibt in der einschlägigen Literatur offen, ab welchem Ausmaß eine neurologische Schädigung als schwerwiegend definiert wird.

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

„Kinder können Sprache und Ereignis erst dann überhaupt in Beziehung setzen, wenn sie erkennen, dass sich Elemente aus dem akustischen Strom, den sie hören, auf Ereignisse beziehen (Hirsh-Pasek, 1996). Dies geschieht zwischen 5 und 8 Monaten, wenn das Kind lernt, verschiedene Intonationsmuster zu unterscheiden und zu erkennen. Die erste Form von Sprachverständnis besteht darin, dass das Kind eine assoziative Verknüpfung zwischen Äußerung und Gegenstand macht, ohne dabei die Bedeutung des Wortes zu erfassen.“³⁴⁷

Es muss also davon ausgegangen werden, dass bei einer SSES immer auch Schwierigkeiten im Sprachverstehen vorhanden sein können. Und so weist Grimm darauf hin, dass die Verstehensleistungen der Kinder nur relativ zu ihren eigenen produktiven Fähigkeiten besser sind, diese aber nicht im Normalbereich liegen.³⁴⁸ Die Leistungen in der Sprachproduktion scheinen, im Gegensatz zu den Verstehensleistungen, im Laufe der sprachlichen Entwicklung konstant schlechter zu sein.³⁴⁹

Auf der Ebene der formalen sprachlichen Aspekte einer SSES vertritt Grimm ebenfalls eine divergierende Auffassung zu den bereits dargestellten Theorien. Im Unterschied zu Clahsen und Hansen³⁵⁰ sieht Grimm das Wortordnungsproblem auf der morphosyntaktischen Ebene als zentrale Schwierigkeit an: *„Das Wortordnungsproblem kann als kriterial für die Diagnose von Kindern mit einer Entwicklungsdysphasie bzw. spezifischen Sprachentwicklungsstörung gelten.“³⁵¹* Die zu beobachtenden morphologischen Auffälligkeiten in der Sprache der Kinder ergeben sich erst aus der rigiden Wortordnung und dem Festhalten an einfachen Satzkonstruktionen, in denen semantisch zusammengehörige Elemente häufig nicht getrennt werden. Die Sätze dieser Kinder weisen Verbendstellungen auf, wie sie auch im ungestörten Spracherwerb zu beobachten sind. Allerdings ist in diesen Sätzen das Verb häufig bereits flektiert und die Sätze weisen insgesamt eine höhere morphologische Komplexität auf. Hierdurch kommen die stark auffälligen Satzkonstruktionen zustande, die bei jüngeren, normal Sprache erwerbenden Kindern nicht zu beobachten sind. Grimm spricht sich damit klar für die Abweichungsannahme aus.³⁵²

347 Mathieu, 2000, S. 85

348 Die Aussage, dass das Sprachverstehen der Sprachproduktion in der Sprachentwicklung vorangeht (vgl. z.B. Klann-Delius, 1999; Szagun, 1993), kann als Allgemeinplatz in der Spracherwerbsforschung betrachtet werden. Inwieweit beide Aspekte in der Entwicklung ineinandergreifen und sich gegenseitig beeinflussen, kann für den ungestörten Spracherwerb noch nicht als geklärt betrachtet werden. Daraus folgt, dass auch für den auffälligen Spracherwerb nur wenige Aussagen getroffen werden können. Das lässt sich darauf zurückführen, dass die Diagnostik des Sprachverstehens sich als außerordentlich problematisch erweist (vgl. Mathieu, 2000).

349 vgl. Grimm, 1999

350 siehe Kapitel 3.3.1

351 Grimm, 1999, S. 117

352 vgl. Grimm, 1999

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Ähnliche Strukturdefizite wie auf der Satzebene konnte Grimm auf der Ebene der Textrepräsentation beobachten. Kindern mit SSES gelingt es nicht hinreichend, hierarchisch strukturierte Textrepräsentationen aufzubauen. Sprachliche Schwierigkeiten wirken sich zunehmend stärker im kognitiven Bereich aus, da Sprache, je älter das Kind wird, einen immer größeren Anteil an kognitiven Aneignungs-, Strukturierungs-, Planungs- und Problemlösungsstrategien hat. Die von Grimm formulierte „negative Spirale“ macht diesen Zusammenhang eindrucksvoll deutlich: Die gestörte Sprachentwicklung wirkt sich als soziale Konsequenz im eingeschränkten Erwerb sozialer Routinen aus. Die Kommunikation wird dadurch vom Interaktionspartner als auffällig erlebt und es kommt zu negativen sozialen Einstellungen und Beurteilungen des Kindes. Besonders schwerwiegend ist dies bei der für die kindliche Entwicklung außerordentlich bedeutsamen Mutter-Kind-Beziehung, da hier die wichtigsten emotionalen Grundlagen für die Identitätsentwicklung des Kindes gelegt werden.³⁵³ Das Kind wird von erwachsenen Kommunikationspartnern als kognitiv und emotional unreif erlebt. Auch die Beziehungen zu gleichaltrigen Kindern können nur unzureichend aufgenommen werden; es macht nur eingeschränkte Peer-group-Erfahrungen, was sich ebenfalls auf seine soziale und kognitive Entwicklung auswirkt. Diese negative Subsummierung kann zu erheblichen psychosozialen Konsequenzen führen.³⁵⁴

Um diese negative Entwicklungstendenz zu vermeiden bzw. rechtzeitig aufzufangen, legt Grimm besonderen Wert auf den häufig vernachlässigten Bereich der Prävention.³⁵⁵ Dabei diskutiert sie umfänglich die Schwächen (sowohl qualitativ/inhaltlich als auch quantitativ/zeitlich) der derzeitigen Vorsorgeuntersuchungen und entwickelt einen Elternfragebogen,³⁵⁶ um die bestehenden Unzulänglichkeiten auszugleichen. Die Elternfragebogen für die Früherkennung von Risikokindern (ELFRA) umgehen die diagnostische Hürde, die allgemein im Umgang mit kleinen Kindern angenommen wird, dadurch, dass sie die Diagnostik auf eine Befragung der Hauptbezugspersonen aufbauen. Sie sollen als Screeningverfahren dienen, das zwischen sich normal entwickelnden Kindern und Risikokindern unterscheidet. Die Befragung der Hauptbezugspersonen (meistens der Mütter) hat sich für die Diagnostik als valide herausgestellt.³⁵⁷ Sie kann schnell und ohne zusätzliche Belastung der Kinder durchgeführt werden. Aufgeteilt sind die Fragebogen in einen ELFRA-1 (Einsatzalter mit 12 und 18 Monaten) und einen ELFRA-2 (Einsatzalter mit 24 und 36 Monaten). Darüber hinaus gibt es jeweils noch eine Kurzversion für die kinderärztliche Praxis.³⁵⁸

Im ELFRA-1 werden die kindlichen Fähigkeiten zur Sprachproduktion, zum Sprachverstehen, zur Verwendung von Gesten und zur Feinmotorik abgefragt.

353 vgl. Dornes, 1993

354 vgl. Grimm, 1999

355 vgl. Grimm, 1999, 1997

356 ELFRA; vgl. Grimm & Doil, 2006; Grimm, 1997

357 vgl. Grimm & Doil, 2006; Penner, 2006; Grimm, 1997

358 vgl. Grimm & Doil, 2006

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Die Sprachproduktion wird über eine 164 Worte umfassende Liste ermittelt: „Die Wörter reichen von Satzworthörern wie ‚danke‘ oder ‚nein‘ über kindersprachliche Tierwörter wie ‚quak-quak‘ oder ‚piep-piep‘ bis hin zu Tätigkeitswörtern wie ‚bauen‘ und ‚waschen‘.“³⁵⁹ Darüber hinaus werden in diesem Bereich auch Vorläuferfähigkeiten wie gerichtete Aufmerksamkeit, Nachahmung von Liedern, Musik und Reimen sowie von Geräuschen eruiert. Dabei wird den rhythmisch-prosodischen Merkmalen besondere Aufmerksamkeit gewidmet (z.B. rhythmische Bewegungen zu Musik, Singen/Summen etc.). Im Bereich des Sprachverstehens werden der rezeptive Wortschatz ermittelt sowie die Reaktionen auf Sprache (insgesamt sieben Items, wie z.B. „reagiert auf den eigenen Namen“, reagiert auf „nein, nein“). Für den rezeptiven Wortschatz wird die gleiche Wortliste wie für die produktiven Fähigkeiten verwendet. Da Gesten als eine wichtige Vorläuferfähigkeit für sprachliche Fähigkeiten angesehen werden, werden diese mit 30 Items abgefragt (z.B. jemanden etwas zeigen, „Wie groß ist ...?“). Weiterhin werden Basisroutinen zwischen Mutter und Kind überprüft (z.B. „Wer kommt in die Arme?“). Grimm & Doil weisen darauf hin, dass bei allen Kindern mit 12 Monaten diese Fähigkeiten bereits zu beobachten sind („Deckeneffekt“), sodass nur Kinder mit ausgeprägten Störungen diese Leistungen nicht zeigen. Zur Feinmotorik werden weitere 13 Items abgefragt. Auch hier sind früh bei vielen Kindern die entsprechenden Fähigkeiten festzustellen, „so dass die differenzialdiagnostische Kraft tatsächlich auf das sehr frühe Alter oder auf schwerwiegende Problemfälle beschränkt bleibt“.³⁶⁰ Zeigt ein Kind beim ELFRA-1 (12 Monate; U6) bereits Auffälligkeiten, wird von den Autorinnen eine Elternberatung sowie eine spätere Nachuntersuchung durch den ELFRA-2 (24 Monate; U7) vorgeschlagen. Erst wenn das Kind hier weiterhin als Risikokind bestätigt wird, wird über eine Elternberatung hinaus auch eine erste Förderung eingeleitet.³⁶¹

Der ELFRA-2 beinhaltet den Bereich des produktiven Wortschatzes³⁶² und, sofern die Kinder bereits Wortkombinationen zeigen, auch Fragen zu morphologischen und syntaktischen Fähigkeiten. Als Risikokinder werden diejenigen eingestuft, die deutlich weniger als 50 Worte produzieren.

„Um die syntaktischen Fähigkeiten differenziert und differenzierend erfassen zu können, werden insgesamt 25 Items, Aussagen, Fragen sowie Satzbeispiele unterschiedlicher Wohlgeformtheit vorgegeben, bei denen angegeben werden soll, welche dieser Strukturformen bei einem Kind schon beobachtet wurden.“³⁶³

Im Bereich der Morphologie werden Fragen zu den Fähigkeiten, semantische Inhalte zu kodieren (z.B. Besitz, Plural etc.), gestellt. Für die Interpretation wiesen die

359 Grimm & Doil, 2006, S. 14

360 Grimm & Doil, 2006, S. 17

361 vgl. Grimm & Doil, 2006; Grimm, 1997

362 im Vergleich zum ELFRA-1 erweitert um 96 Items

363 Grimm & Doil, 2006, S. 19

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Autorinnen darauf hin, dass die Werte in den Bereichen Syntax und Morphologie für die Zuordnung eines Kindes zur Risikogruppe nur dann bedeutsam werden, wenn es einen Wortschatz unter 80 Worten aufweist und zusätzlich nicht die kritischen Punkte in Syntax und Morphologie erreichen konnte. Zeigt die Auswertung bereits, dass es einen aktiven Wortschatz unter 50 Worten hat, wird es gleich der Risikogruppe zugeordnet.³⁶⁴ Wird durch den ELFRA-2 erneut bestätigt, dass ein Kind zur Gruppe der Risikokinder zählt, wird von Grimm der „Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder“ (SETK-2) empfohlen.³⁶⁵

Der SETK-2 ist in vier Aufgaben aufgeteilt: das Verstehen von Worten (neun Items), das Verstehen von Sätzen (acht Items), die Produktion von Worten (sechs Items bezogen auf konkrete Objekte, 24 Items bezogen auf Bildkarten) und schließlich die Produktion von Sätzen; diese sollen durch Bildkarten evoziert werden. Es werden vier Sätze mit einwertigen Verben (z.B. „Die Kinder rennen.“), vier Sätze mit Subjekt-Prädikat-Objekt-Struktur (z.B. „Das Mädchen baut einen Turm.“) und acht Sätze mit Präpositionalstruktur (z.B. „Das Pferd steht auf dem Tisch.“) überprüft. Für die Verstehensaufgaben sind Ablenker in den Bildern bzw. mehrere Bildkarten vorhanden, sodass das Kind die korrekte Lösung nur durch Sprachverstehen erreichen kann. Die Durchführungszeit wird mit 25 - 30 Minuten angegeben.³⁶⁶ Durch die Standardisierung des Tests sind feste Vorgaben für die Durchführung, die Auswertung und Interpretation einzuhalten. Die Auswertung erfolgt quantitativ.

Für Kinder zwischen drei und fünf Jahren entwickelte Grimm den SETK-3-5 bzw. die Kurzform „Sprachscreening für das Vorschulalter“ (SSV). Der SETK-3-5 setzt sich aus folgenden Untereinheiten zusammen:

Verstehen von Sätzen (VS): Insgesamt neun Items bezogen auf Bildkarten (fünf Items sind aus dem SETK-2 übernommen, dazu kommen vier neue Items), außerdem zehn Manipulationsaufgaben mit Realgegenständen (z.B. „Leg den blauen Stift unter den Sack.“). Bei den Manipulationsaufgaben muss eine strenge Anordnung der Realgegenstände eingehalten werden. Außerdem wird zwischen Aufgaben für die Dreijährigen (VS, ESR, PGN, MR) und die Vier- bis Fünfjährigen (VS, SG, PGN, MR, GW) unterschieden.

Enkodieren semantischer Relationen (ESR): Hier sollen durch Bildkarten elf Sätze mit Präpositionalstruktur evoziert werden. Sechs Bildkarten wurden aus dem SETK-2 übernommen.

364 vgl. Grimm & Doil, 2006

365 vgl. Grimm, 2000

366 vgl. Grimm, 2000

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Morphologische Regelbildung (MR): Die Pluralbildung wurde in diesem Bereich ausgewählt, weil sie sich bei Kindern in einem relativ kurzen Zeitraum entwickelt und weil Kinder mit SSES zuverlässig Defizite in diesem Bereich aufweisen.³⁶⁷ Dabei beziehen sich zehn Items auf „echte“ Objekte (z.B. Fisch – Fische). Acht weitere Items beziehen sich auf Kunstwörter (z.B. Tulo – Tulos). Beide werden durch Bildkarten evoziert.

Die folgenden Aufgaben beziehen sich auf das Sprachgedächtnis, welches Grimm als Hauptursache für sprachliche Defizite bei Kindern zwischen drei und fünf Jahren verantwortlich macht.³⁶⁸ Hierzu werden drei weitere Aufgabenbereiche eingeführt:

Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter (PGN): Hierbei werden den Kindern Kunstwörter vorgesprochen und diese sollen wiederholt werden. Der Schwierigkeitsgrad wird von zweisilbigen über drei- und viersilbige auf fünfsilbige Kunstwörter gesteigert. Die fünfsilbigen Wörter werden nur bei den vier- bis fünfjährigen Kindern überprüft. Um die Aufgabe für die dreijährigen zu erleichtern, ist jedem Nichtwort eine Bildkarte mit einem Männchen zugeordnet. Die Kinder werden in der Aufgabenstellung aufgefordert, dieses Männchen zu rufen.³⁶⁹

Gedächtnisspanne für Wortfolgen (GW): Auch hier findet eine Steigerung des Schwierigkeitsgrads statt. Begonnen wird mit zwei Worten (z.B. Schuh, Bett), die das Kind wiederholen soll. Der höchste Schwierigkeitsgrad beträgt sechs Worte, die ebenfalls alle einsilbig sind.

Die letzte Testaufgabe stellt Anforderungen zum Satzgedächtnis (SG): Dem Kind werden Sätze mit zwei bis sechs Worten vorgesprochen, die es wiederholen soll. Einige der Sätze sind semantisch und grammatisch korrekt und sinnvoll (z.B. „Die Ente sitzt neben dem Auto.“), andere sind nur grammatisch korrekt (z.B. „Die lustige Pflanze wird von der rauchenden Tür stinkend angemalt.“).

Die Testdauer beträgt 20 bis 30 Minuten. Auch hier sind aufgrund der Standardisierung genaue Vorgaben für Durchführung, Auswertung und Interpretation einzuhalten. Das Screeningverfahren (SSV) beschränkt sich für die dreijährigen Kinder auf die Aufgabenstellungen PGN und MR und für die vier- bis fünfjährigen auf die Aufgabenstellungen PGN und SG. Die Durchführungszeit verkürzt sich dadurch auf 10 Minuten.³⁷⁰

367 vgl. Grimm, 2001

368 vgl. Grimm, 2001, 1999

369 vgl. Grimm, 2001

370 vgl. Grimm, 2003

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Der Schwerpunkt der von Grimm geführten Erörterung liegt, wie die Überschrift dieses Abschnittes bereits hervorhebt, auf den Bereichen der Früh-Diagnostik und damit der Prävention. Ausführungen zur Förderung sind bei ihr deutlich seltener zu finden. Dies liegt vor allem daran, dass sie hier direkt an den entwicklungsproximalen Ansatz von Dannenbauer anknüpft, wobei sie den Wandel von der Förderung spezifischer Sprachfertigkeiten hin zu einer Förderung der sozialen Kommunikationsfähigkeit positiv hervorhebt.³⁷¹ Als zweite Möglichkeit der Förderung sieht sie das Bilderbuchlesen. Es konnte durch verschiedene Untersuchungen belegt werden, dass diese Kommunikationssituation die kindliche Sprachentwicklung positiv beeinflusst³⁷² und es den Kindern eher gelingt, ganze Aussageeinheiten zu übernehmen.³⁷³ Das Bilderbuchlesen bietet noch einen zweiten Vorteil: Es kann genutzt werden, um die elterlichen Sprachlehrstrategien positiv zu verändern. Dies ist notwendig, da Mütter von Kindern mit SSES deutlich stärker an deren sprachlicher Produktion orientiert sind, sie also „die Richtigkeit des sprachlichen Ausdrucks zuungunsten des kognitiven Informationsgehalts des Gesagten überbetonen“.³⁷⁴ Darüber hinaus scheint es so zu sein, dass diese Mütter deutlich weniger Gebrauch von motivierenden und lobenden Strategien machen, so eine weniger positive Ausrichtung und Einstimmung auf Sprache erfolgt.³⁷⁵

Das von Grimm formulierte Konzept fokussiert sowohl kognitive als auch soziale Lernstrategien bei der Entstehung von Sprache. Sie betrachtet diese als fundamentale Fähigkeiten, ohne die ein linguistisch orientierter Einstieg in komplexere Lernstrategien nicht möglich ist. Die kindliche Sprachentwicklung wird nicht als mit dem Vorschulalter abgeschlossen erachtet. Zum späteren Spracherwerb gehört ebenfalls die Entwicklung schriftsprachlicher, sprachlich-expliciter und metasprachlicher Fähigkeiten; auch der Erwerbsverlauf derart divergierender Fähigkeiten wird insgesamt als U-förmig beschrieben. Grimm priorisiert aufgrund ihrer theoretischen Annahmen die Prävention, um weitreichende Spätfolgen, wie u.a. Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten und Lernschwierigkeiten im mathematischen Bereich, zu verhindern. Grundlage dafür ist die möglichst frühe Ermittlung von sog. Risikokindern mittels des ELFRA. Daraus lässt sich die Forderung nach einer tiefgreifenden Umstrukturierung des bisher üblichen Vorgehens der Vorsorgeuntersuchungen ableiten.

In dieser frühen Entwicklungsphase kann z.B. durch die Information der Eltern über günstige und ungünstige kommunikative Strategien eine Veränderung des sprachlichen Inputs erreicht werden. Dieser erlaubt es den Kindern, ihre sprachlichen Fähigkeiten auch unter erschwerten Bedingungen weiter auszubauen. Die kindlichen Lernstrategien sollten von einer eher fragmentierten Strategie hin zu einer Übernahme

371 vgl. Grimm, 1999, 1994, 1990

372 vgl. Whithehurst, Falco, Longigan et al., 1988; Dale et al., 1996 beide nach Grimm, 1999

373 vgl. Grimm, 1993

374 Grimm, 1994, S. 27

375 vgl. Grimm, 1993, 1990

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

ganzer Aussageeinheiten verändert werden. Eine Förderung kann durch den entwicklungsproximalen Ansatz und das Lesen von Bilderbüchern erreicht werden.

Zu den bereits bekannten Evaluationskriterien ist Folgendes herauszustellen:

a) Das Menschenbild

Mit der stringenten Betonung der Eigenaktivität des Kindes und seiner individuellen strukturellen Lernvoraussetzungen können weitreichende Gemeinsamkeit zwischen der von Grimm vertretenen Konzeption und der in dieser Arbeit herausgestellten konstruktivistisch-interaktionistischen Position gesehen werden.

b) Der Beschreibungsumfang

Positiv hervorzuheben ist die Betonung kognitiver und sozial-emotionaler Grundlagenkompetenzen. Durch sie stellt Grimm die Eigenaktivität des Individuums in einem sozialen Kontext deutlich heraus. Sprachliche Fähigkeiten werden nicht als Selbstzweck, sondern für die und mittels der Kommunikation erworben.

c) Erfasste Lebensspanne

Der Spracherwerb wird als ein zeitlich unbefristeter Prozess betrachtet, zu dem metasprachliche Erwerbungen wie Schriftsprache und mathematische Kompetenzen in engem Bezug stehen.

d) Entwicklungsrichtung

Individuelle Entwicklungsverläufe und Lernstrategien werden in Grimms Grundlagenaussagen berücksichtigt. Die Aneignung von Sprache wird als ein individueller Lehr- und Lernprozess beschrieben. Dessen Endpunkt nicht universell festzulegen ist.

e) Entwicklungsprozesse

Sprachliche Fähigkeiten werden im Laufe eines multifaktoriellen Prozesses vom Kind aufgebaut, der sowohl durch intra- als auch interpsychische Faktoren bestimmt wird. Dies gilt ebenfalls für die Entstehungsbedingungen einer SSES. Nicht nur individuelle Prädispositionen und Lernstrategien werden berücksichtigt, sondern das kommunikative Verhalten der Umwelt wird als entscheidender Wirkfaktor herausgestellt. In diesem Zusammenhang ist besonders die kritische Auseinandersetzung mit der Ausschlussdiagnose SSES und ihre Relativierung durch Grimm positiv zu würdigen, sie stellt die Dependenz und Interdependenz verschiedener Kompetenzen des Kindes deutlich heraus und grenzt sich so von nativistisch orientierten Förderkonzepten ab. In diesem Sinne ist eine hohe Gemeinsamkeit zu der in dieser Arbeit vertretenen Sichtweise festzustellen.

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

f) Entwicklungsmotoren und Richtungsgeber

Der erwachsene Kommunikationspartner ko-konstruiert gemeinsam mit dem Kind kommunikative Formate als Lehr- und Lernsituationen in denen das Kind sich als kompetenter Kommunikationspartner erleben kann. Die dialogische und kommunikative Wirksamkeit der kindlichen Sprache in diesen Formaten stellt einen wesentlichen motivationalen Aspekt für die Ausrichtung auf den Lerngegenstand Sprache und ihre Aneignung dar.

Für die Bewertungskriterien g), h) und i) kann für Diagnostik, Förderung sowie Elternberatung und -arbeit festgestellt werden:

Im Bereich der Diagnostik muss in der Bewertung zwischen dem ELFRA und den Sprachentwicklungstests unterschieden werden.

Die unter den Bewertungskriterien a) bis f) diskutierten Grundlagen der theoretischen Ausrichtung des Konzeptes von Grimm bilden sich in den Elternfragebögen ab. Frühzeitig wird so die Diagnostik von Auffälligkeiten im sprachlichen Bereich und auf der Ebene der Vorläuferfähigkeiten möglich, wobei kommunikative Routinen in den jeweiligen Familien mitberücksichtigt werden.

Diese positive Einschätzung kann für die diagnostischen Tests SETK-2 und SETK-3-5 sowie das Screeningverfahren SSV nicht übernommen werden. Bereits die Durchführungssituation ist als problematisch zu bewerten: Durch die Standardisierung wird ein sehr undialogisches Vorgehen in Kauf genommen. Die Anweisungen sind vorgegeben und lassen keinen Raum für eine individuelle Kommunikation. Sie sind häufig nicht am kindlichen Alltag orientiert, sodass viel Motivation und eine recht hohe kognitive Abstraktionsfähigkeit vorausgesetzt werden. Unterschiedliches kommunikatives Verhalten, welches durch wechselnde Kommunikationspartner begründet sein kann, wird, gerade durch die Testkonstruktion, nicht rekonstruiert.

Hohe Priorität kommt dagegen den morpho-syntaktischen Fähigkeiten, sowohl auf der produktiven wie der rezeptiven Ebene, zu. Die Diagnostik beschränkt sich hier jedoch auf das Vorhandensein bzw. Fehlen von Regelwissen. Die Variabilität sprachlicher Leistungen, die einer Emergenz neuer sprachlicher und kommunikativer Kompetenzen vorausgeht, kann gerade durch den Testaufbau und die Standardisierung nicht diagnostisch ermittelt werden. Kognitive Leistungen wie Symbolisierungsfähigkeit, Dekontextualisierung und Dezentrierung können und sollen durch die Tests nicht ermittelt werden, sodass es hier im Gegensatz zu den von Grimm formulierten Hypothesen zur Entstehung der Sprache um eine vorwiegende Rekonstruktion linguistischer Kompetenzen geht.

Die Sprachförderungen werden bezogen auf den entwicklungsproximalen Ansatz nach Dannenbauer durchgeführt. Es können daher die hierzu zu nennenden

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

positiven und kritischen Anmerkungen übernommen werden.³⁷⁶ Die Einbeziehung des Materials Bilderbuch ist, im Rahmen der von Grimm formulierten Konzeption, als sehr sinnvoll zu erachten. Hier wird die ikonische Ebene des Bilderbuchs als Stütze für das Sprachverstehen und als Kommunikationsrahmen im Sinne Bruners³⁷⁷ angeboten. Es werden positive Erfahrungen mit Sprache und mit Schrift möglich, die sich wiederum positiv auf weitere sprachliche Strukturierungsprozesse auswirken. Die Lehr-Lernsituation ist dialogisch gestaltet und bringt viele motivierende Aspekte mit sich, die zu einer positiven emotionalen Besetzung von Sprache führen. Wird der Rahmen angepasst an die kindlichen kognitiven, sozialen und emotionalen Fähigkeiten strukturiert, kann es sich als kommunikativ wirkungsvoll und damit als kompetenter Kommunikationspartner erfahren.

In diesem Zusammenhang wird von Grimm thematisiert, ob es sinnvoll ist, die Eltern als Ko-Therapeuten einzusetzen. Sie kommt zu dem Schluss, dass dies nur bei einer Umorientierung ihres Kommunikationsverhaltens gegenüber dem Kind möglich wird. Wie diese Veränderung zu bewirken ist und wie Eltern durch die Therapeutin unterstützt und beraten werden können, bleibt jedoch offen. Als positive Interventionsstrategie stellt sie die Arbeit mit Bilderbüchern heraus. Eine Konkretisierung dieser Ausführungen bleibt aus, sodass hier eine weitere Ausarbeitung der Konzeption notwendig erscheint.

j) Bewährung:

Für den ELFRA und die von Grimm konstruierten Sprachentwicklungstests liegt eine statistische Normierung vor. Für die therapeutische Intervention, die von Grimm eher nachgeordnet betrachtet wird, steht eine Evaluationsstudie z.B. bezogen auf das Bilderbuchlesen noch aus.

3.3.1.3 Entwicklungsproximaler Ansatz nach Dannenbauer

Da sich die Auffassungen von Dannenbauer zum ungestörten Spracherwerb sehr stark mit denen von Grimm überschneiden, werden hier lediglich die gravierenden Abweichungen behandelt. Anschließend wird seine Konzeption zum auffälligen Spracherwerb diskutiert.

Besonders eindeutig hebt Dannenbauer die weiterhin unklare Lage der Forschung zum normalen Spracherwerb hervor, in der ein weitreichender Dissens zwischen nativistischen und interaktionistischen theoretischen Positionen besteht.³⁷⁸ Nach einer Analyse der verschiedenen Ansätze geht Dannenbauer davon aus, dass alle Aspekte,

376 siehe Kapitel 3.4.1.3

377 siehe Kapitel 2.3.1

378 vgl. Dannenbauer, 2003

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

also nativistische, kognitive und interaktionistische, in einer übergreifenden Theorie zum Spracherwerb berücksichtigt werden müssen, um den komplexen Erwerbsvorgang erklären zu können.³⁷⁹

„Insgesamt scheint es, dass im Kern ein lingo-kognitives Verarbeitungssystem angenommen werden muss. Es ist in die übrigen kognitiven Systeme des Gehirns integriert. Die Ausprägung der sprachlichen Strukturen der einzelnen Sprachen erfolgt je nach Spracherwerbstyp in der Interaktion des lingo-kognitiven Systems mit den Anderen, die für die Bewältigung dessen, was an Erfahrungen aus der Auseinandersetzung mit der Umwelt gewonnen werden kann, erforderlich sind.“³⁸⁰

Dieses lingo-kognitive Verarbeitungssystem bzw. der „Prozessor“ ist nach der hier vertretenen Theorie nicht allein zuständig für die Generierung einer Grammatik. Der Input wird durch die Interaktionsstruktur, in der das Kind aufwächst, beeinflusst und individuuminterne Verarbeitungsprozesse beeinflussen, was als „Intake“ von den Informationen aus der Umwelt aufgenommen wird und dem lingo-kognitiven Verarbeitungsmechanismus zur Hypothesenbildung zur Verfügung steht, womit sich Dannenbauer von rein nativistisch orientierten Theorien abgrenzt.³⁸¹ Eine so vorgeschlagene integrative Theorie müsste demnach folgende Aspekte berücksichtigen:

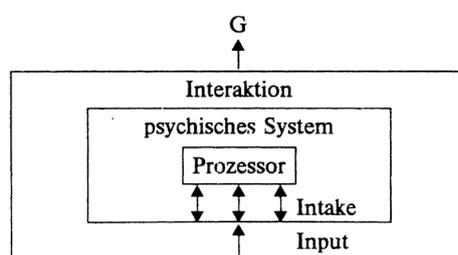


Abbildung 7: Bestandteile einer integrierenden Theorie nach Dannenbauer³⁸²

Damit äußert sich Dannenbauer sehr viel differenzierter zur derzeitigen Lage in der Spracherwerbsforschung, als es Grimm tut.

„Bisher ist allerdings die Spracherwerbsforschung noch nicht so weit, eine solche [integrative Theorie] vorlegen zu können. Die einschlägige Literatur (z.B. Fletscher & MacWhinny 1995) bietet eher das Bild eines verstreuten Puzzles von Einzelansätzen,

379 vgl. Dannenbauer, 1999a

380 Wode, 1988, S. 57 nach Dannenbauer, 2003, S. 162

381 vgl. Dannenbauer, 1999a

382 aus: Dannenbauer, 1999a, S. 117

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

in dem sich hier und da gewisse Muster abzuzeichnen beginnen, ohne dass die Struktur des Ganzen schon zu erkennen wäre.“³⁸³

Dies gilt im gleichen Maß für die Forschung und Hypothesenbildung zur SSES: „Trotz der reichhaltigen ätiologischen Forschung sind die Bedingungshintergründe von SSES noch keineswegs geklärt.“³⁸⁴

Ähnlich wie Grimm verwendet Dannenbauer den Begriff der „Entwicklungsdysphasie“, den er bereits 1983 in die deutschsprachige wissenschaftliche Diskussion einführte,³⁸⁵ synonym mit dem der „SSES“. In seinen neueren Veröffentlichungen wird allerdings der Begriff der „SSES“ bevorzugt. Auch er betrachtet die SSES als ein multikausales Phänomen, das alle sprachlichen Ebenen betrifft, wobei die Auffälligkeiten auf der morpho-syntaktischen Ebene von ihm als Leitsymptomatik herausgestellt werden.³⁸⁶ In diesem Zusammenhang schränkt er die Verwendung des Begriffs des „Dysgrammatismus“ ebenfalls ein: Der „so genannte Dysgrammatismus [ist] vom frühen Vorschulalter bis in die ersten Grundschuljahre und darüber hinaus derart hervorstechend [...], dass man früher diesen Symptombereich irrtümlich als eigenständiges Störungsbild klassifizierte“.³⁸⁷ Die Annahme eines Dysgrammatismus als Leitsymptomatik einer SSES ist eingebettet in eine genaue Beschreibung der Veränderungstendenzen in der sprachlichen Entwicklung von Kindern mit SSES. Dannenbauer nimmt hier eine dreistufige Entwicklung an.³⁸⁸ Er unterscheidet ein prädysgrammatisches, ein dysgrammatisches und ein postdysgrammatisches Stadium und orientiert sich dabei an der von Clahsen³⁸⁹ aufgestellten Entwicklungsabfolge.

Das prädysgrammatische Stadium zeichnet sich vor allem durch die Schwierigkeiten aus, Lautstrukturen auf der phonetischen wie der phonologischen Ebene aus der Umgebungssprache zu übernehmen und zu produzieren. Die Aussprache der Kinder weist viele Homonyme auf und der Wortschatzspurt bleibt aus.³⁹⁰ Dies hängt vermutlich mit der für den Wortschatzerwerb bedeutsamen Grenze der ersten 50 Wörter zusammen, die Kinder mit einer SSES im Alter von 18 bis 20 Monaten noch nicht erreicht haben.³⁹¹

Das dysgrammatische Stadium ist jene Phase der Entwicklung, in der die eigentliche Leitsymptomatik am deutlichsten hervortritt. Kinder beginnen verspätet mit ersten

383 Dannenbauer, 1999a, S. 117

384 Dannenbauer, 2003, S. 163

385 vgl. Dannenbauer, 1983

386 vgl. u.a. Dannenbauer, 2003, 2001a/b

387 Dannenbauer, 2003, S. 160

388 vgl. Dannenbauer, 1999a, 1997

389 vgl. Clahsen, 1987

390 vgl. Locke, 1997, Phase 1 und 2

391 vgl. Dannenbauer, 1999a, 1997

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Wortkombinationen und zeigen die bereits oben³⁹² ausführlich beschriebenen Auffälligkeiten auf der morpho-syntaktischen Ebene. Die Äußerungen weisen häufig eine starre Wortordnung mit Verbendstellung auf, die nach Meinung Dannenbauers dazu dient, die thematischen Rollen bzw. die grammatische Bedeutung der einzelnen Argumente deutlicher hervorzuheben und gravierende Auffälligkeiten auf der morphologischen Ebene zu kompensieren:

„Da aber die Kinder schon älter, kognitiv und sozio-psychisch fortgeschrittener sind, versuchen sie unter Einbeziehung des Kontextes und parasprachlicher Mittel auch komplexere Intentionen zu kommunizieren. Ihre sprachlichen Bemühungen wirken dadurch häufig unbeholfen und angestrengt. Aneinander gereihete Äußerungen sind oft schwer zu segmentieren und durchzogen von Mehrfachansätzen und Unflüssigkeiten.“³⁹³

Die Auffälligkeiten auf der phonetischen und phonologischen Ebene haben zu diesem Zeitpunkt häufig so weit abgenommen, dass diese Kinder deutlich besser zu verstehen sind als noch im prädysgrammatischen Stadium. Die Auffälligkeiten auf der morpho-syntaktischen und der semantisch-lexikalischen Sprachebene treten deshalb für die Kommunikationspartner besonders deutlich hervor. Durch die auffällige Stagnation in einzelnen sprachlichen Bereichen kommt ein asynchroner, von der normalen Entwicklung abweichender Erwerbsprozess zustande.³⁹⁴

Für das postdysgrammatische Stadium hebt Dannenbauer hervor, dass „Kinder dieses Erwerbsstadiums [...] oft nicht mehr als dysgrammatisch etikettiert [werden], wengleich doch deutliche Sprachdefizite festzustellen sind“.³⁹⁵ Diese sind besonders auf der metasprachlichen Ebene und der der Textproduktion bzw. der Erzählfähigkeit zu beobachten. Die Kinder oder Jugendlichen haben Probleme im Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen, speziell des Leseverständnisses, was negative Auswirkungen auf die Erweiterung des Wortschatzes, des allgemeinen Weltwissens und auf die Weiterentwicklung der morpho-syntaktischen Fähigkeiten hat.

Jugendlichen mit persistierender SSES gelingt es nicht, vom Umgang mit schriftsprachlichen Medien zu profitieren. Diese erweisen sich aber gerade in der Phase des späten Spracherwerbs als außerordentlich bedeutsam für sprachliche Fortschritte.³⁹⁶ Durch den Umgang mit verschiedenen Textformen nehmen komplexere syntaktische Strukturen, wie Apposition, Relativsätze, Infinitivkonstruktionen und Gerundive, in den sprachlichen Äußerungen (laut- und schriftsprachlich) zu. Die Verschriftlichung komplexer logischer Zusammenhänge bietet die Möglichkeit, sich auf metasprachlicher Ebene mit diesen syntaktischen Varianten auseinanderzusetzen.

392 siehe Kapitel 3.3.1

393 Dannenbauer, 1999a, S. 121

394 vgl. Dannenbauer, 1999a, 1997

395 Dannenbauer, 1999a, S. 123

396 vgl. Nippold, 1998 nach Dannenbauer, 2002

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Inhaltlich kann so eine höhere Informationsdichte in den sprachlichen Äußerungen erreicht werden, die es ermöglicht, formal-operatorische Denkopoperationen zu unterstützen und Problemlösungen zu kommunizieren.³⁹⁷ Da Jugendliche mit einer persistierenden SSES in der Aneignung dieser komplexen sprachlichen Strukturen Schwierigkeiten aufweisen, scheint ein Absinken des nonverbalen I.Q. die Folge zu sein, was Dannenbauer durch verschiedene amerikanische Studien belegt.³⁹⁸ Das Verstehen und Verwenden von figurativer Sprache (z.B. Wortspielen, Metaphern, Witzen, Ironie) erweist sich gleichfalls als schwierig. Da in diesem Alter Sprache und ein elaborierter Umgang mit ihr für die Integration in die Peer-group immer mehr an Bedeutung gewinnt,³⁹⁹ sind Jugendliche mit persistierender SSES häufig nicht diesen Anforderungen gewachsen und können nicht im vollen Umfang an sozialer Interaktion teilhaben. Sozial-emotionale Auffälligkeiten können die Folge sein.⁴⁰⁰

Aus diesen Annahmen leitet Dannenbauer Prämissen für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit SSES ab:

- Auf die sprachliche Prävention ist ein besonderes Augenmerk zu richten. Als besonders bedeutsam erweist sich hierbei die Zeit zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr. Durch gezielte lexikalische Förderung scheinen sich hier positive Effekte auf den gesamten Spracherwerb zu ergeben.⁴⁰¹
- Besonders in der Vorschulzeit und den ersten Grundschuljahren sollte eine intensivere Sprachförderung betrieben werden (mind. zwei Wochenstunden), um ein Absinken des nonverbalen I.Q. zu verhindern.⁴⁰²
- Die sprachlichen Fortschritte scheinen umso größer zu sein, *„je jünger das Kind ist, je höher sein nonverbaler I.Q. liegt, je weniger Verhaltensprobleme berichtet werden, je positiver die Eltern von ihrem Kind sprechen, je kommunikationsorientierter und responsiver sich das Kind im frühesten Alter zeigt“*.⁴⁰³
- Als diagnostische Möglichkeiten im frühen Alter schlägt Dannenbauer den von Grimm entwickelten Elternfragebogen vor.⁴⁰⁴
- Auch im Jugendalter ist eine *„vielseitige Spracherziehung“*⁴⁰⁵ z.B. nach dem „whole language approach“ notwendig, welche die Jugendlichen im Umgang mit vielseitigen sprachlichen Medien unterstützt.

397 vgl. Dannenbauer, 2002

398 vgl. Dannenbauer, 2002

399 vgl. Paul, 1995 nach Dannenbauer, 2002

400 vgl. auch die Negativ-Spirale von Grimm, 1999 s.o.

401 vgl. Dannenbauer, 2002

402 vgl. Dannenbauer, 2002

403 Dannenbauer, 2001a, S. 109

404 Grimm, 1999; Dannenbauer, 2001; siehe Kapiteln 3.4.1.2

405 Dannenbauer, 2002, S. 16

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

- Besonders für Jugendliche müssen diagnostische Inventare entwickelt werden, die die verdeckten sprachlichen Auffälligkeiten aufdecken, um eine konsequent individualisierte Förderung zu ermöglichen. Hierbei kann besonders auf metasprachlicher und metakognitiver Ebene gearbeitet werden, da diese Arbeit den kognitiven Fähigkeiten der Jugendlichen angemessen ist.⁴⁰⁶

Für die Planung und Durchführung der therapeutischen Intervention schlägt Dannenbauer ein entwicklungsproximales Vorgehen vor. Dieses Förderkonzept wurde von ihm kontinuierlich weiterentwickelt und gegen kritische Zurückweisungen verteidigt. Als Unterstützung für die Umsetzung dieser entwicklungsproximalen Sprachtherapie formuliert Dannenbauer 68 Leitlinien. Diese reichen von eher unspezifischen Hinweisen für die Basisarbeit des Aufbaus einer tragfähigen positiven kommunikativen Beziehung zwischen Therapeutin und Kind bis zu spezifischen Leitlinien für die Auswahl individueller Therapieziele.⁴⁰⁷

Bei der Befunderhebung schließt er sich dem Vorgehen von Hansen und Clahsen an und empfiehlt eine Spontansprachanalyse z.B. auf Basis der Profilanalyse⁴⁰⁸ bzw. der computergestützten Profilanalyse.⁴⁰⁹ Als zeitökonomische Alternative schlägt er die „evozierte Sprachdiagnose grammatischer Fähigkeiten“ (ESGRAF) von Motsch⁴¹⁰ vor. Hansen und Motsch konnten zeigen, dass die beiden Verfahren zu äquivalenten Ergebnissen kommen.⁴¹¹ Beide Verfahren sind auf die Ermittlung des linguistischen Entwicklungsstandes, im Besonderen des morpho-syntaktischen Wissens, spezialisiert. Da sie nur die sprachproduktiven Fähigkeiten ermitteln,⁴¹² empfiehlt Dannenbauer, nach dem „Multiperformanzprinzip“ vorzugehen und darüber hinaus weitere sprachliche Leistungen (z.B. Sprachverstehen, Korrekturfähigkeit für grammatische Konstruktionen) in die Diagnostik mit einzubeziehen.⁴¹³

Im Folgenden werden die von Dannenbauer formulierten Leitlinien einer entwicklungsproximalen Sprachtherapie diskutiert. Der Übersichtlichkeit halber werden die Leitlinien tabellarisch dargestellt.

406 vgl. Dannenbauer, 2002

407 vgl. Dannenbauer, 2003, 1999a, 1999b, 1998, 1997, 1983

408 vgl. Clahsen, 1987

409 vgl. Hansen & Ulrich, 2002; Hansen, 1999, 1996

410 vgl. Motsch, 2000

411 vgl. Hansen & Motsch, 1999

412 In der ESGRAF sind einige wenige Aufgabenstellungen auch zum Sprachverstehen eingebaut. Das von Motsch entwickelte Verfahren soll in einem eigenen kurzen Abschnitt angesprochen und diskutiert werden.

413 vgl. Dannenbauer, 2003

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Vorab seine Definition von Sprachtherapie:

„Der Begriff Sprachtherapie bezeichnet

- (1) jene speziellen Interaktionssequenzen,*
- (2) die von einer entsprechend sachkundigen, flexiblen und einfühlsam (re)agierenden Person*
- (3) in zielgerichteter, planvoll strukturierter und wissenschaftlich begründbarer Weise organisiert werden,*
- (4) um einer Person mit subjektiv erlebter und/ oder von der Mitwelt zugeschriebener massiver Gefährdung oder Beeinträchtigung sprachlicher Handlungsfähigkeit*
- (5) Lernmöglichkeiten einschließlich der hierfür nötigen Voraussetzungen und unterstützenden Bedingungen zugänglich zu machen,*
- (6) mit dem Ziel der Besserung und Überwindung wie auch der Prävention und Kompensation von Defiziten des Erwerbs und der Anwendung sprachlicher Fähigkeiten,*
- (7) wobei die Inhalte und Methoden hinsichtlich ihrer Effizienz und individueller Angemessenheit ständiger empirischer Kontrolle, Reflexion und Revision unterliegen.“⁴¹⁴*

Auf dieser Basis wurden nun die folgenden Leitlinien von Dannenbauer entwickelt:

Übergeordnete Zielsetzung	Leitlinien
Gestaltung der Beziehungsbasis	<ul style="list-style-type: none"> • Ausreichend Zeit für Aufbau einer Beziehungsbasis • Kennenlernen der Lebenswirklichkeit, Erfahrungen, Bedürfnisse und Interessen des Kindes • Akzeptanz des Kindes • Voraussetzungen bei der Therapeutin: Wärme, Empathie, Klarheit, Ruhe, Flexibilität, Ermutigung, Echtheit und Reversibilität • Dem Kind die Führung überlassen • Soziale, geistige, sprachliche Annäherung an das Kind • Symmetrie im Beziehungsgeschehen • Therapeutin muss als Modellperson interessant werden
Etablierung von Interaktionsstrukturen	<ul style="list-style-type: none"> • Zunehmende Koordination von Aufmerksamkeitsausrichtung und Handlungsregulation zwischen Kind und Therapeutin • Allmählicher Ausbau gemeinsamer Kommunikations- und Handlungsschemata • Repertoire funktionierender Spiel- und Handlungskontexte, Themen und Interaktionsrituale als Prototypen künftiger Therapiesituationen
Unspezifische Therapiearbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung von Basiskompetenzen

414 Dannenbauer, 1997, S. 168

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Übergeordnete Zielsetzung	Leitlinien
Erfassung der sprachlichen Voraussetzungen	<ul style="list-style-type: none"> • Eine oder mehrere Spontansprachproben in freier Interaktion • Verschiedene Strukturbereiche nach ihren charakteristischen Merkmalen und Entwicklungsmustern und deren Zusammenhängen betrachten • Unterstützung durch informelle Prüfsituationen/-verfahren bei unklaren sprachlichen Merkmalen
Allgemeine Aspekte der Planung	<ul style="list-style-type: none"> • Therapieplanung vorrangig in Bereichen, die für das Kind größte Beeinträchtigungen der Kommunikation darstellen • Beim kommunikativ inaktiven bzw. stark retardierten Kind zunächst Förderung pragmatischer Fähigkeiten/Bedeutungsbeziehungen von Äußerungen von formaler Wohlgeformtheit • Sprachliche Formen sollen intensiv von ihren Funktionen und Bedeutungen her erlebt werden • Erweiterung des kindlichen Lexikons in engem Zusammenhang mit phonologischem und grammatischem Lernen • Bei ausgeprägten phonologischen und grammatischen Defiziten zyklisches Vorgehen für wechselseitige Integration der erworbenen Fähigkeiten • Vorrangig phonologische Prozesse beachten, die grammatische Fortschritte behindern
Bestimmung der Therapieziele	<ul style="list-style-type: none"> • Orientierung an Ergebnissen der Spontansprachanalyse, z.B. Vorformen oder in anderen Modalitäten bereits beobachtbare Merkmale • Vergleich individueller Erwerbsmuster mit Ergebnissen der Spracherwerbsforschung • Arbeit an „kritischen“ Zielstrukturen (Grundlage für Veränderungen in anderen Bereichen) • Bei alternativen Zielstrukturen Beachtung: Wahrnehmbarkeit, Entsprechung kindlicher Verarbeitungsstrategien, Erweiterung Handlungskompetenz, Situationsbedingungen für Vermittlung • Genaue Formulierung der individuellen Zielstrukturen • Berücksichtigung von Folgeeffekten • Simultane Vermittlung von Zielstrukturen bietet Abwechslung • Bis zum Erreichen 60 % korrekter Äußerungen fördern • Revidieren der Zielstruktur, wenn über längeren Zeitraum keine Fortschritte
Vorstrukturierung der Situation	<ul style="list-style-type: none"> • Orientierung an beeinflussbaren Bedingungen des natürlichen Spracherwerbs • Sach-, Handlungskontext, Interaktionsformen und Strukturvermittlung aufeinander abstimmen • Bezug auf Alltag und Interessen des Kindes • Situationsstrukturierungen als offene Angebote, nicht „gewaltsam“ durchdrücken • Höhere Situationskontrolle nur für kurze Zeit (Übungskontexte), besonders begründen • Prototypische Situationen schaffen • Interessante Inhalte ohne Ablenkung von Prägnanz, Intensität sprachlicher Strukturen

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Übergeordnete Zielsetzung	Leitlinien
Modellieren der Zielstruktur	<ul style="list-style-type: none"> • Abwechslungsreiche Modell- und Feedbackäußerungen • Erhöhte Frequenz, Intensität, Rekurrenz der Zielstruktur • Kein schematisches Sprechen, sprachliche Kontraste schaffen • Nur Zielstruktur konstant halten, sonst variabel reagieren • Aufeinander bezogene grammatische Information zusammen modellieren • Techniken des Modellierens abwechslungsreich einsetzen • Sach- und Interaktionskontext muss erhalten bleiben
Überführung in die Sprachproduktion	<ul style="list-style-type: none"> • Verlauf Übernahme: differenziertes Verstehen, imitative Übernahme, produktiver Spontangebrauch in Einzeläußerungen, allmähliche Generalisierung • Interaktionsformen mit reziproken Rollen (mal Kind Hörer, dann Sprecher) • Vertraute strukturtypische Sprechersituationen können vom Kind übernommen werden (Zeitversetzte Imitation) • Allmähliche Modifizierung der Therapiesituation, abnehmendes Modellieren • Kurze Verwendung „dialogischen Einübens“ • Nach grammatischen Erkenntnisprozessen, eventuell „pattern drill“ • Akzeptanz von Vor- und Zwischenformen • Nicht auf „ganzen Sätzen“ bestehen • Bestätigung passend zur Situation und kindlichen Äußerung
Metasprachliche Hilfen	<ul style="list-style-type: none"> • Bei Schulkindern können metasprachliche Hinweise eingesetzt werden • Gezielte Situationsgestaltung für Einsatz metasprachlicher Fähigkeiten • Verwendung schriftsprachlicher Medien • Nur vorübergehender Einsatz „kognitionsorientierter Maßnahmen“
Kontrolle/ Revision des Therapieverlaufes	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion der Angemessenheit, Effizienz, theoretischer Begründung der Therapiegestaltung • Kontrolle/Dokumentation der sprachlichen Entwicklungsfortschritte des Kindes • Konsequente Individualisierung durch Hypothesenbildungs-/ Revisionsprozesse
Umgang mit herapiekonzepten	<ul style="list-style-type: none"> • Nicht Zeitdruck aufbauen -> mechanistische Methoden • Vertrauen in eigenaktives Lernen und entsprechende Therapiekonzeption • Würdigung auch kleiner Fortschritte, Geduld bewahren • Konstruktiv-kritische Auseinandersetzung mit neuen Konzepten • Im Zweifelsfall für kindgerechtere Situation entscheiden • Beachtung/Berücksichtigung der Therapeutenpersönlichkeit • Mitwirkung an gesellschaftlichen/institutionellen Rahmenbedingungen
Therapieintensität	<ul style="list-style-type: none"> • Wechsel zwischen Phasen hoher und niedriger Intensität

Tabelle 34: Leitlinien nach Dannenbauer⁴¹⁵

415 vgl. Dannenbauer, 1997

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Dannenbauer formuliert ein umfassendes Konzept für die bedeutsamen Aspekte der Beziehungsgestaltung, der Diagnostik und der Förderung, in dem die Hypothesenhaftigkeit jedes Teilbereichs deutlich wird und in dem ein konsequent individualisiertes Vorgehen gefordert wird.

Mit den Leitlinien zu den Punkten „Gestaltung der Beziehungsbasis“, „Etablierung von Interaktionsstrukturen“ und „Unspezifische Therapiearbeit“ wird sichergestellt, dass Kind und Therapeutin an einem gemeinsamen sprachlichen und außersprachlichen Aufmerksamkeitsfokus arbeiten. Es sollen Themen bearbeitet werden, die für das Kind von Interesse sind und die es ihm ermöglichen, Verantwortung an der Situationsgestaltung zu übernehmen. Dannenbauer verwendet zwar nicht den von Bruner⁴¹⁶ eingeführten Begriff des „Formates“, aber die von ihm genannten Leitlinien haben einen ähnlichen Charakter. Die Handlungssituation sollte dem Kind bekannt und hinreichend interessant sein, damit es Aufmerksamkeit für die präsentierten sprachlichen Strukturen entwickeln und halten kann.

Unter dem Punkt „Erfassung der sprachlichen Voraussetzungen“ thematisiert Dannenbauer wichtige diagnostische Aspekte, wenn er auf die Rekonstruktion des individuellen grammatischen Systems des Kindes drängt. Der Vergleich dieses Systems mit Entwicklungsmustern und -tendenzen der „normalen“ Entwicklung ist eine unabdingbare Notwendigkeit, um Förderhypothesen aufstellen zu können und sich in der Zone der nächsten Entwicklung zu bewegen.

In den Bereichen „Allgemeine Aspekte der Planung“, „Bestimmung der Therapieziele“, „Vorstrukturierung der Situation“, „Modellierung der Zielstruktur“ und „Überführung in die Sprachproduktion“ werden der Therapeutin wichtige Hinweise zur Gestaltung der konkreten therapeutischen Situation und der Planung der sprachlichen Therapieziele gegeben. Für die Vermittlung sprachlicher Strukturen schlägt Dannenbauer verschiedene Modellierungstechniken vor. Diese werden unterteilt in den kindlichen Äußerungen vorausgehende und nachfolgende sprachliche Modelle:

Bezeichnung	Funktion	Beispiel
Vorausgehende Sprachmodelle:		
Präsentation	Gehäufte Einführung der Zielstruktur	Perfektbildung: „Hast du gesehen? Ich habe eine Kugel genommen. Hast du auch eine gefunden? Dann habe ich sie [...].“
Parallelsprechen	Versprachlichung kindlicher Intention	Innerphrasale Kongruenz: „Du willst wohl ein großes Auto. Aha, ein rotes. Und dieser grüne Bagger [...].“

416 Bruner, 1987

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Bezeichnung	Funktion	Beispiel
Linguistische Markierung	Versprachlichung vorrangig beachteter Situationsmerkmale	Genussystem/Maskulinum: „Ein komischer Löffel. Er ist groß. Hast du auch so einen? Siehst du den kleinen Löffel? Gib ihn mir [...].“
Alternativfragen	Angebot zweier Zielstrukturen zur Beantwortung	Präpositionalphrase im Akkusativ/Dativ: „Liegt er noch im Bett oder ist er schon ins Bad gegangen?“
Nachfolgende Modelle:		
Expansion	Vervollständigung kindlicher Äußerungen unter Einbau der Zielstruktur	Agens-Aktion-Lokativ: „Wauwau fort“. „Ja, der Wauwau läuft fort. Er läuft zum [...].“
Umformung	Veränderung kindlicher Äußerungen unter Einbau der Zielstruktur	Subjekt-Verb-Inversion: „Wir nehmen Pferde.“ „Gut, dann nehmen wir Pferde.“ „Nehmen wir auch [...].“
Korrektives Feedback	Wiedergabe kindlicher Äußerungen mit berichtigter Zielstruktur	Verbzweitstellung mit Modalverben: „Der Krankenwagen nicht kommen muss.“ „Nein, der Krankenwagen muss nicht kommen.“
Modellierte Selbstkorrektur	Nachahmung kindlicher Fehler bei der Zielstruktur mit sofortiger Korrektur	Verbflexion 2. Pers. Sing.: „Und du hol Teller.“ „Okay, und du hol [...] nein, falsch! [...] und du holst Tassen.“
Extension	Sachlogische Weiterführung der kindlichen Äußerungen unter Einbau der Zielstruktur	Trennung von Verb und Negationswort: „Du kannst nicht das machen.“ „Nein, ich habe das nicht gelernt.“

Tabelle 35: Modellierungstechniken nach Dannenbauer⁴¹⁷

Mit den formulierten Modellierungstechniken wird eine Grundlage zur hochfrequenten Übermittlung der Zielstruktur an das Kind geschaffen. Es erhält negative Evidenz und gleichzeitig ein Modell für die grammatisch korrekte Formulierung seiner Äußerungsintention in der Zielsprache. Die Bedeutung dieser Modellierungstechniken für die Sprachförderung wird in keiner der hier vorgestellten Konzeptionen bezweifelt.

Zu den bereits bekannten Evaluationskriterien ist Folgendes herauszustellen:

a) Menschenbild

Mit der Betonung unterschiedlicher Lernstrategien und der Feststellung der Eigenaktivität des Kindes wird ein wichtiges Bewertungskriterium erfüllt. Sprachlernen kann nicht instruiert, nur angeregt werden. Diese Vorstellung wird durch die Unterscheidung

417 Dannenbauer, 1997, S. 191

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

zwischen Input und Intake unterstützt. Diese Annahme kann mit dem Aspekt der Struktur determiniertheit bestens vereinbart werden. Die Therapeutin wird dadurch gefordert, nach interessanten Themen und alltagsrelevanten sprachlichen Strukturen für das individuelle Kind zu suchen, und kann nicht einfach ein vorgefertigtes Programm abarbeiten. Konsequente Individualisierung ist notwendig.

b) Beschreibungsumfang

Die von Dannenbauer erarbeitete Konzeption bleibt trotz der Thematisierung von außersprachlichen Schwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit SSES weit gehen auf sprachliche Lerngegenstände, im Besonderen die morpho-syntaktische Ebene, fokussiert.

c) Erfasste Lebensspanne

Durch die Einbeziehung nicht nur der frühen Sprachförderung, sondern auch der Sprach- und Kommunikationsförderung von Schulkindern geht Dannenbauer über die bisher erörterten Konzeptionen hinaus, was richtungsweisend ist. Hierdurch wird eine Lücke, die in den bestehenden Konzeptionen zu erkennen ist, gefüllt.

d) Entwicklungsrichtung

Individuelle Entwicklungsverläufe und -strategien werden berücksichtigt und für die Erarbeitung von Lehr- und Lernsituationen aufgegriffen. Dabei wird besonders von Dannenbauer die Notwendigkeit der Feinabstimmung der Lernziele auf die kindlichen Fähigkeiten herausgestellt. Die Zone der nächsten Entwicklung soll über einen Bezug zur „normalen“ kindlichen Sprachentwicklung als Förderhypothese herausgearbeitet werden.

e) Entwicklungsprozesse

Für die von Dannenbauer formulierte Konzeption zur SSES und zur entwicklungsproximalen Sprachtherapie gilt, dass die ihr innewohnenden Entwicklungstendenzen und Symptomverschiebungen für die Diagnostik und Förderung außerordentlich bedeutsam sind. Die Einteilung in die Stadien prädysgrammatisch, dysgrammatisch und postdysgrammatisch macht deutlich, dass eine Annahme einer sprachebenenspezifischen Störung unrealistisch sein könnte und den umfänglichen sprachlichen und außersprachlichen Förderbedürfnissen von Kindern und Jugendlichen nur wenig gerecht wird. Die Thematisierung der kognitiven und sozialen Folgeproblematiken⁴¹⁸ weist den Weg zu einer umfassenden Förderung von Kindern und Jugendlichen. Kognitive, soziale und emotionale Fähigkeiten müssen erweitert werden, um gelingende Kommunikation zu etablieren, die wiederum zu positiven sozialen und emotionalen Erfahrungen beiträgt.

418 Und der häufig auch im Erwachsenenalter – wenn auch häufig verdeckt – weiter bestehenden sprachlichen Schwierigkeiten.

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

f) Entwicklungsmotoren und Richtungsgeber

Problematisch an dem hier dargestellten Konzept der SSES ist die Fokussierung auf die Übermittlung des linguistischen Inputs. Die Vermittlung der relevanten sprachlichen Zielstruktur hat Vorrang vor allen weiteren für die Förderung bedeutsamen Gesichtspunkten. Die von Grimm formulierte Problematik des weiteren Stagnierens der kindlichen Entwicklung durch die alleinige Orientierung an der sprachlichen Produktion⁴¹⁹ und damit verbunden die Behinderung der kognitiven und emotionalen Weiterentwicklung werden nicht in die Überlegungen mit einbezogen. Daraus folgt die Gefahr der Adaption dieser problematischen Orientierung für die Therapeutin. Die Kinder benötigen dringend auch auf diesen Ebenen der Entwicklung ein Modell durch die Therapeutin. Dies scheint umso zwingender notwendig zu sein, als Dannenbauer selbst die Gefahr eines Absinkens des nonverbalen I.Q. formuliert.⁴²⁰ Die von ihm entworfenen Modellierungstechniken sind auf diesen Ebenen als wirksam zu betrachten, da sie aus der intuitiven elterlichen Didaktik abgeleitet sind. So sollte bei der Modellierung nicht nur auf die linguistische Zielstruktur geachtet werden, sondern auch auf die in der jeweiligen Situation bedeutsamen kognitiven und emotionalen Aspekte. Denn gerade diese und die positive Beziehung des Kindes zur Therapeutin sind Grundvoraussetzungen für die Übernahme sprachlicher und kognitiver Strategien. Sie sind weit über die ihnen von Dannenbauer zugemessene Bedeutung der therapeutischen Grundlagenarbeit relevant.

Für die Bewertungskriterien g), h) und i) kann für Diagnostik, Förderung sowie Elternberatung und -arbeit festgestellt werden:

Ein wichtiger Kritikpunkt ergibt sich daraus, dass das diagnostische und therapeutische Vorgehen, wie es von Dannenbauer gefordert wird, vorwiegend auf die linguistischen Schwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit SSES ausgerichtet ist. Für die Diagnostik können, da sich Dannenbauer hier auf Hansen und Clahsen⁴²¹ stützt, auch die dort genannten Kritikpunkte übernommen werden. Hieraus entsteht ein Bruch zwischen den allgemeinen Annahmen zur Entstehung der Sprache, wie sie von Dannenbauer formuliert werden, und seinen diagnostischen und therapeutischen Umsetzungsvorschlägen. Ein wichtiger Aspekt ist hierbei die mangelnde dialogische Ausrichtung. Die als Alternative genannte Verwendung des ESGRAF von Motsch⁴²² bringt den Vorteil eines zeitökonomischeren Vorgehens, als dies durch eine Spontansprachprobe möglich wäre, aber auch hier ergibt sich die Schwierigkeit, dass soziale, emotionale und kognitive Fähigkeiten nur begrenzt Berücksichtigung finden.

419 wie sie für Eltern von Kindern mit SSES typisch zu sein scheint, vgl. Grimm, 1999

420 vgl. Dannenbauer, 2001, 2002

421 siehe Abschnitt 3.2.1

422 vgl. Kapitel 3.3.2

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Für die Förderplanung ist es bedeutsam, zwischen Input und Intake zu unterscheiden. Interaktionsstrukturen und innere psychische Prozesse beeinflussen, was das Kind zur Regelkonstruktion und Invarianzbildung verwenden kann und wie es auf die Angebote der Therapeutin reagiert. Dabei ist im Besonderen die Rolle der Therapeutin als sprachliches Modell zu beachten. Sie muss sich „interessant machen“, um die Übernahme des von ihr gezeigten sprachlichen und kommunikativen Verhaltens zu gewährleisten. Die von Dannenbauer formulierten Modellierungstechniken sollten zu den Grundlagenkenntnissen jeder Therapeutin gehören.

Mit der Formulierung der Modellierungstechniken, die an die intuitive elterliche Didaktik angelehnt sind, wird der Sprache und Kommunikation innerhalb der kindlichen Umwelt eine größere Gewichtung beigemessen. Problematisch erweist sich hierbei, dass diese nur in Bezug auf das Verhalten der Therapeutin in der Fördersituation konkretisiert werden. Wie eine Übertragung auf die Alltagswelt des Kindes zu gewährleisten ist, die ohne Zweifel außerordentlich bedeutsam ist, bleibt offen; nicht zuletzt deshalb, weil der Bereich der Elternberatung und -arbeit nicht explizit in die Konzeption mit aufgenommen wird und daher auch nicht Ziele und Vorgehen begründet werden.

Im Umgang mit schriftlichen Medien sieht Dannenbauer eine weitere Möglichkeit der Sprachförderung. Sie regen zur metasprachlichen Reflexion an und machen somit weitere Lernstrategien für Jugendliche nutzbar, um sich komplexere sprachliche Strukturen anzueignen. Diese bilden wiederum die Grundlage für komplexe kognitive (formal-logische) Denkopoperationen. Die von Dannenbauer diagnostizierten Probleme des Textverständnisses und der Produktion von Erzählungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit SSES weisen auf eine grundlegende Schwierigkeit, eine Perspektive zu übernehmen und/oder diese sprachlich darzustellen, hin. Gerade dieser Umstand könnte sich als besonders relevant für eine, wie im folgenden Kapitel zu zeigen sein wird, ganzheitliche Konzeptionalisierung einer SSES erweisen.

Für die therapeutische Intervention werden die außersprachlichen Schwierigkeiten der Kinder mit SSES nur insofern thematisiert, als sie die Grundlage für eine gelingende sprachtherapeutische Intervention bilden. Inwieweit z.B. das Absinken des nonverbalen I.Q. verhindert werden kann, also kognitive Fähigkeiten und Problemlösungsstrategien in der Therapie gefördert werden können und müssen, bleibt offen. Der dadurch entstehende Bruch zwischen den theoretischen Annahmen Dannenbauers und den von ihm herausgearbeiteten therapeutischen Notwendigkeiten ist evident. Dies kann in gleicher Weise für die sozial-emotionalen Fähigkeiten konstatiert werden. Sie finden als Basisfähigkeit für die Sprachförderung Beachtung, eine eigenständige Förderung dieser Aspekte, um Folgeschwierigkeiten zu vermeiden,⁴²³ wird nicht in Betracht gezogen. Die außerordentlich bedeutsamen Modellierungstechniken bleiben auf die Vermittlung linguistischer Einheiten beschränkt.

423 vgl. Grimm, 1999

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Für die Therapeutin ergeben sich bei einer Ausweitung der Modellierungstechniken auf emotionale, soziale und kognitive Aspekte der Kommunikations- und Interaktionssituation immense Möglichkeiten. Sie kann emotionale Zustände und kognitive Problemlösungsstrategien (z.B. Perspektivenübernahme, Dezentrierung, Dekontextualisierung) für das Kind transparent machen und so eine Lehr- und Lernsituation schaffen, die die Eigeninitiative des Kindes anregt und Anwendungsmöglichkeiten für komplexe sprachliche Strukturen liefert. Hierfür ist die Reflexion der sprecherisch-stimmlichen Präsentation der Therapeutin eine zwingende Notwendigkeit. Auf sie wird von Dannenbauer nur insofern verwiesen, als kein schematisches Sprechen erfolgen soll und sprachliche Kontraste geschaffen werden müssen. Eine darüber hinaus gehende Reflexion durch die Therapeutin wird nicht thematisiert, ist aber zwingend notwendig, wenn die prosodische Gestaltung der Sprache einen solch hohen Einfluss auf das sprachliche Lernen hat, wie es in der hier vertretenen Konzeption angenommen wird.

Im Gegensatz zur mangelnden Beachtung dialogischer Kompetenzen in der Diagnostik wird die Bedeutung der dialogischen Vermittlung von Förderinhalten in vielfältiger Weise

von Dannenbauer thematisiert. Es wird betont, dass eine gelungene Kommunikation Vorrang vor der Vermittlung formal-sprachlicher Strukturen hat. Auch die Vermittlung der Lerninhalte auf unterschiedlichen Ebenen der Wahrnehmung und Erkenntnis zur Unterstützung der kindlichen Abstraktionsfähigkeit wird grundsätzlich nicht ausgeschlossen, sofern hierdurch nicht die Prägnanz und Intensität der linguistischen Strukturen gestört wird. Dass die Häufigkeit des Auftretens sprachlicher Strukturen für den Erwerb dieser Strukturen relevant ist, wird nicht im Einzelnen thematisiert, wird aber über die Forderung nach einer kontrastiven und prägnanten Inputgestaltung letztlich implizit mitberücksichtigt.

Die Funktion und Perspektive, die durch sprachliche Strukturen in der Kommunikation ausgedrückt werden kann, findet im entwicklungsproximalen Ansatz keine Berücksichtigung, lediglich die Situationsadäquatheit der verwendeten sprachlichen Inputstrukturen wird gefordert.

Bei der Gestaltung des sprachlichen Inputs ist positiv herauszustellen, dass die Notwendigkeit der Berücksichtigung aller linguistisch relevanten Ebenen von Dannenbauer erkannt wird. Diese Forderung findet ihre Umsetzung in einem zyklischen Vorgehen, bei dem, sofern die Notwendigkeit besteht, unterschiedliche sprachliche Ebenen abwechselnd thematisiert werden. Der Schwerpunkt wird hierbei auf die sprachliche Produktion gerichtet. Die Notwendigkeit der Stützung des kindlichen Sprachverstehens, z.B. durch bildliche und/oder schriftliche Medien, wird dagegen für die vorschulische Sprachförderung nicht thematisiert. Erst bei Kindern im Schulalter wird auf eine stärkere Notwendigkeit einer metasprachlichen Reflexion

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

von sprachlichen Regularitäten hingewiesen. Der Einbezug der Schriftsprache in die Förderung beschränkt sich dabei allerdings auf ihre Bedeutung zur Unterstützung von metasprachlichen Erkenntnissen. Eine eigenständige Bedeutung von schriftsprachlichen Medien für die Entwicklung von Textverstehen und Erzählfähigkeit bei Kindern wird nicht thematisiert.

Wie bereits oben angeführt, wird der Bereich der Elternarbeit und -beratung nicht gesondert von Dannenbauer bearbeitet. Es besteht dadurch die Gefahr, dass auch hier die Eltern lediglich auf ihre Rolle als Ko-Therapeuten beschränkt bleiben.

j) Bewährung:

Die Wirksamkeit des entwicklungsproximalen Vorgehens nach Dannebauer konnte in verschiedenen Therapieevaluationsstudien belegt werden.⁴²⁴

3.3.2 ESGRAF und Kontextoptimierung nach Motsch

Das in diesem Abschnitt dargestellte diagnostische Verfahren ESGRAF – Evozierte Sprachdiagnose grammatischer Fähigkeiten⁴²⁵ – und die Kontextoptimierung⁴²⁶ genannte Förderkonzeption können nicht im eigentlichen Sinne als eigenständige Theorie zur SSES betrachtet werden. Da sich aber beide in sinnvoller Weise ergänzen und im Besonderen die ESGRAF einen festen Platz in der Diagnostik morpho-syntaktischer Fähigkeiten im deutschsprachigen Raum erlangt hat, soll ihnen hier ein eigener Abschnitt gewidmet werden. Als Ausgangspunkt der Argumentation werden auch jene darüber hinausgehenden Annahmen von Motsch beschrieben, die für eine Einordnung und Diskussion der behandelten Konzeptionen notwendig sind und deren Verständnis erleichtern.

Bereits 1994 stellte Motsch die Frage: Sprach- oder Kommunikationstherapie? Und brachte damit die Beobachtung vieler Praktikerinnen auf den Punkt, dass „*die beobachtete Sprachfähigkeit [...] offensichtlich kein Indikator für erfolgreiche Kommunikation außerhalb des Therapieraumes [ist].*“⁴²⁷ Seine weiteren Überlegungen zu dieser Fragestellung führten ihn zu der Annahme, dass im Besonderen die kommunikativen Kompetenzen in der Förderung gestärkt werden müssten.

Die Bedeutung der kommunikativen Kompetenz sieht er auf zwei Ebenen angesiedelt. Einmal in ihrer Funktion für die kommunizierende Person selbst: ihr wird es durch Kommunikation ermöglicht, ihre Intentionen und ihre emotionalen und physischen

424 vgl. u.a. Motsch, 2004; Hansen, 1996; Dannenbauer, 1983

425 Motsch, 2000

426 Motsch, 2004

427 Motsch, 1994, S. 73

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Befindlichkeiten auszudrücken. Sie kann versuchen, ihre Kommunikationspartner zu beeinflussen und so ihre Bedürfnisse befriedigen. Weiter hat die kommunikative Kompetenz des Einzelnen auch eine Bedeutung für das soziale System an sich. Durch Kommunikation können sich soziale Strukturen oder Systeme entwickeln, die der Regulation von sozialen Prozessen und der Systemstabilisierung in der Kooperation dienen. In ihrer allgemeinsten Form dient sie der Übermittlung von kulturellen Inhalten und damit der Sozialisation.⁴²⁸ Umso schwerwiegender ist es, wenn die Kommunikation mit anderen durch sprachliche Auffälligkeiten erschwert wird. Motsch sieht den Ausgangspunkt der erschwerten Kommunikation nicht nur beim Kind mit sprachlichen Auffälligkeiten, sondern er bezieht gleichfalls die Kommunikationspartner in seine Überlegungen mit ein und schreibt ihnen Verantwortung für gelingende oder misslingende Kommunikation zu. Die von Watzlawick formulierten Axiome zur Kommunikation bilden die Grundlage dieser Überlegungen.⁴²⁹ Besondere Berücksichtigung erfahren dabei nicht nur die digitalen, linguistischen und das System Sprache betreffenden Aspekte der Kommunikation, sondern vor allem die analogen, nonverbalen und paraverbalen Bestandteile.⁴³⁰

Motsch weist explizit auf die Bedeutung der emotionalen Fähigkeiten und Schwierigkeiten der Kinder mit SSES hin. Sie bewegen sich seiner Meinung nach häufig zwischen zwei extremen Polen: entweder kann sozial und kommunikativ distanzloses Verhalten beobachtet werden, oder es zeigen sich destruktiv-aggressive Verhaltensweisen.⁴³¹ Bezogen auf Hartig-Gönnheimer hebt er drei besonders relevante Merkmalsbündel im Zusammenhang mit den sozial-emotionalen Schwierigkeiten hervor: Desorientiertheit, Impulsivität und Desinteresse.⁴³² Gemeinsam ist allen drei Problematiken, dass es den betroffenen Kindern außerordentlich schwer fällt, positive sozial-emotionale Erfahrungen zu machen: *„Diese Kinder konnten kein gutes Selbstempfinden entwickeln. Sie besitzen keine positiven Erwartungen auf eine ihnen zugewandte Umwelt, auf die sie einwirken können. Sie leben in einer latenten Angst vor weiterer Entwertung ihrer Persönlichkeit.“*⁴³³

Desorientiertheit kann sich auf räumliche, zeitliche und soziale Belange der (Kommunikations-)Situation beziehen. Zur Vermeidung negativer Erfahrungen sind zwei entgegengesetzte Strategien zu beobachten: Motsch unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen „Vermeider-Kindern“ und „destruktiv-aggressiven Kindern“.⁴³⁴ Beide Strategien dienen ihnen dazu, sich in der für sie unkontrollierbar erscheinenden sozialen Situation bzw. Kommunikation abzusichern.

428 vgl. Motsch, 1994

429 vgl. Motsch, 1994

430 vgl. Watzlawick, Beavin & Jackson, 1974 nach Motsch, 1994

431 vgl. Motsch, 1995

432 Hartig-Gönnheimer, 1994 nach Motsch, 1995

433 Motsch, 1995, S. 255

434 vgl. Motsch, 1995

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Impulsives Verhalten ist seiner Auffassung nach zum Teil durch Schwierigkeiten im Sprachverständnis begründet. Es gelingt den Kindern nicht, die in der jeweiligen Gruppe geltenden sozialen Regeln und Normen, die fast immer sprachlich vermittelt werden, zu dekodieren und sie für ihre soziale Orientierung nutzbar zu machen.⁴³⁵

Die als Desinteresse beschriebenen Verhaltensweisen verbunden mit Sprachentwicklungsverzögerungen werden in der gängigen Literatur häufig auf mangelnde Wahrnehmungs- oder Gedächtnisleistungen zurückgeführt. Motsch hingegen schreibt sie eher einer mangelnden sprachlichen Orientierung zu:

„Wir treffen Kinder an, die in ihrer Vorgeschichte gelernt haben wegzuhören, weil sie Dinge hörten, die mit ihrem Wunsch nach einem guten Selbstbild nicht in Einklang standen. Wenn der emotionale Dialog der frühen Jahre nicht ausreichend positiv war, haben diese Kinder nicht gelernt, gesprochene Laute als Medium für einen lustvollen Austausch zu erleben.“⁴³⁶

Die genannten Verhaltensweisen erschweren es Kindern und ihren Kommunikationspartnern, in einen von beiden Seiten als positiv erlebten Dialog zu treten. Diese positiven Kommunikationserfahrungen sind aber wiederum zentrale Voraussetzungen für Fortschritte im sprachlichen Lernen. Aus diesem Grund ist die sozial-emotionalen Ebene bei Diagnostik und Förderung bzw. Therapie unbedingt zu berücksichtigen. Motsch dazu:

„Sprachsystematische Fähigkeiten sind aber nur eine Schiene kommunikativer Kompetenz. Das Kind benötigt Stärkung und Förderung auch im zweiten unverzichtbaren Strang sozial-emotionaler Fähigkeiten, hinter denen sich Konstrukte wie Selbstsicherheit, Selbstvertrauen, positives Selbstbild verbergen. Ermöglichen wir ihm in diesem Fähigkeitsbereich keine Weiterentwicklung, so fehlt dem Zug das zweite Gleis. Sprachkompetenz kann dann nicht in die Kommunikation, d.h. ins Leben transportiert werden.“⁴³⁷

Bei der Konzeptionierung der ESGRAF und der Kontextoptimierung legte Motsch den Schwerpunkt seiner Überlegungen verstärkt auf den sprachsystematischen Bereich. Von Dannenbauer übernimmt er die Unterscheidung zwischen „Input“ und „Intake“.⁴³⁸ Als Strategien, die dem Kind helfen, die relevanten Teile des Inputs zu fokussieren, führt er das phonologische, das semantische und das syntaktische Bootstrapping an.

435 vgl. Motsch, 1995

436 Motsch, 1995, S. 256

437 Motsch, 1995, S. 256

438 vgl. Motsch, 2000

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

„Im Rahmen des normalen Spracherwerbs erwerben Kinder bereits zwischen dem zweiten und vierten Lebensjahr die wichtigsten grammatischen Merkmale ihrer Bezugssprache. Die Kinder scheinen dabei über hoch effiziente datenorientierte Mechanismen (Bootstrapping-Strategien) zu verfügen, die es ihnen ermöglichen, sich beim Lernen nur auf die für den Spracherwerb der bezugssprachlichen Grammatik relevanten Daten zu konzentrieren und diese Elemente aus dem wesentlich größeren sprachlichen Input als ‚Intake‘ herauszufiltern.“⁴³⁹

Dabei nutzen Kinder mit Sprachentwicklungsverzögerung diese Strategien nicht genügend. Es gelingt ihnen nicht, die für den Grammatikerwerb notwendigen „Trigger“ ihrer Bezugssprache zu erkennen und diese für die Hypothesenbildung zu nutzen. Ihre Sprachentwicklung stagniert in einzelnen grammatischen Bereichen und es kommt zu abweichenden und inhomogenen Erwerbsverläufen.⁴⁴⁰

Die Auffälligkeiten auf der morfo-syntaktischen Sprachebene werden von Motsch als die Leitsymptomatik einer SSES verstanden; er übernimmt die gängige Definition in der Art, wie dies Grimm und Dannenbauer tun,⁴⁴¹ allerdings mit der Einschränkung, dass *„auch bei grammatischen Störungen [...] eine idiographische, einzelfallorientierte Betrachtungsweise der bisher angemessenste Zugang zu sein [scheint].“⁴⁴²*

Für die Entstehung einer SSES diskutiert er verschiedene Ursachenhypothesen und integriert diese in das von Dannenbauer beschriebene Modell⁴⁴³ des „lingu-kognitiven Prozessors“.⁴⁴⁴ Er empfiehlt, das Augenmerk auf jene Verursachungshypothesen bzw. Risikofaktoren zu richten, die von direktem therapeutischen Interesse sind. Annahmen, die auf biologische oder neurophysiologische Faktoren verweisen, wie zum Beispiel die einer minimalen cerebralen Dysfunktion (MCD) oder einer genetisch determinierten familiären Sprachschwäche (z.B. im Sinne eines defekten LAD⁴⁴⁵), lehnt er ab. Motsch hält sie für fragwürdig, da sie nicht empirisch zu belegen sind und keine Hinweise auf diagnostisches und therapeutisches Vorgehen ermöglichen.⁴⁴⁶

„Die Betrachtungsweise, dass Sprache – mit ihren untereinander interagierenden Sprachebenen – als spezifische Form der Informationsverarbeitung in Abhängigkeit zu umschriebenen kognitiven und sensorischen Fähigkeiten steht, scheint uns als pragmatischer Zugang im Hinblick auf therapeutische Notwendigkeiten tauglicher zu sein. Obnehin

439 Motsch & Berg, 2003, S. 151

440 vgl. Motsch, 2000; Motsch & Berg, 2003

441 siehe Kapitel 3.2 und 3.4.1

442 Motsch, 1990 nach Motsch, 2004, S. 43f.

443 Dannenbauer, 1999

444 vgl. Motsch, 2004

445 LAD – language acquisition device (siehe Kapitel 2.1)

446 vgl. Motsch, 2004

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

darf nicht davon ausgegangen werden, dass es eine für alle grammatisch gestörten Kinder gleiche Ursache gibt.“⁴⁴⁷

Signifikante Faktoren für die Entstehung einer SSES sind diesem Ansatz zufolge:

- Qualität und Quantität der Umweltstimulanz,
- Problemlösungsfähigkeiten,
- Gedächtniskapazität,
- Rhythmus- und Zeitverarbeitung,
- Auffälligkeiten auf anderen Sprachebenen.

Ist das sprachliche Angebot der Kommunikationspartner an das Kind qualitativ (Rückmeldungen über grammatische Korrektheit, inkorrekte sprachliche Strukturen) und quantitativ (begrenzte sprachliche Zuwendung an das Kind) für grammatisches Lernen ungeeignet, hat dies ernst zu nehmende Folgen. Bezogen auf das Modell von Locke steht dem Kind nur ein begrenzter Zeitraum für effektives grammatisches Lernen zur Verfügung. Gelingt es ihm in diesem Zeitraum nicht, die für seine Bezugssprache wichtigen grammatischen Strukturen zu identifizieren, ist weiteres grammatisches Lernen erschwert, da die neurologische Plastizität der notwendigen neurologischen Strukturen beginnt abzunehmen.⁴⁴⁸ Daraus folgt der Schluss, dass dem Bereich der Prävention und Förderung in frühen Phasen der kindlichen Entwicklung große Bedeutung zukommt.

Bei Kindern mit SSES konnten auch Auffälligkeiten im Bereich nonverbaler kognitiver Fähigkeiten belegt werden. Es scheinen vor allem operationale Fähigkeiten, wie induktives Denken, Klassifizieren und Bilden von Analogien, und eher allgemeine Fähigkeiten, wie Strukturieren und Planen, betroffen zu sein.⁴⁴⁹ Diese allgemeinen kognitiven Erschwernisse sollten in der sprachlichen Förderung berücksichtigt werden.

Für Einschränkungen der Gedächtniskapazität werden im Zusammenhang mit SSES zwei Hypothesen angeboten: Es zeigten sich allgemeine Einschränkungen des Arbeitsgedächtnisses und spezifische Einschränkungen, die das sprachspezifische System des Arbeitsgedächtnisses, die sog. phonologische Schleife, betrafen. Ferner gibt es verschiedene Annahmen darüber, ob die Speicherkapazität⁴⁵⁰ selbst begrenzt ist oder ob es sich eher um eine zeitliche Begrenzung der Speicherkapazität handelt.

447 Motsch, 2004, S. 43f.

448 vgl. Locke, 1977 nach Motsch, 2004

449 vgl. Schöler, Fromm & Kany, 1998 und Dannenbauer, 2001 beide nach Motsch, 2004

450 Entweder Arbeitsspeicher allgemein oder phonologische Schleife

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Motsch bezieht innerhalb dieser Diskussion keine eindeutige Stellung, sondern vertritt einen eher pragmatischen Standpunkt, der besagt, dass diese, wie auch immer gearteten Gedächtnisdefizite in der Fördersituation berücksichtigt werden müssen.⁴⁵¹

Schwierigkeiten in der Rhythmus- und Zeitverarbeitung zeigten sich nicht nur bei sprachlichen Aufgabenstellungen, sondern auch bei nichtsprachlich-auditiven, visuellen und taktil-kinästhetischen Aufgabenstellungen. Diese Feststellungen sind relevant für die Förderplanung, wenn berücksichtigt wird, dass es beim syntaktischen Lernen um die Erkenntnis einer bestimmten zeitlich-linearen Reihenfolge der sprachlichen Einheiten geht.⁴⁵²

Bei der Betrachtung weiterer Sprachebenen bezieht sich Motsch vor allem auf die phonologischen Fähigkeiten der Kinder mit SSES. Da morphologische Marker in der deutschen Sprache häufig in unbetonten Endsilben vorkommen, sind sie im Besonderen bei einer phonologischen Störung betroffen. Kindern gelingt es nur schwer, ihr Augenmerk auf diese Silben zu legen und noch die eventuell minimalen Unterschiede zwischen den einzelnen Silben zu erkennen. Dies muss bei der Aufbereitung des sprachlichen Inputs berücksichtigt werden. Weitere zu berücksichtigende Bereiche sind das Sprachverstehen und die semantisch-lexikalische Entwicklung. Nur wenn Kindern ein ausreichender Fundus an sprachlichem Material, welches auch verstanden wird, zur Verfügung steht, kann eine an der Bezugssprache ausgerichtete morpho-syntaktische Regelbildung erfolgen.⁴⁵³

Mit der Entwicklung der ESGRAF legte Motsch ein diagnostisches Verfahren für die morpho-syntaktische Sprachebene vor, das sich an den von Clahsen vorgelegten Überlegungen zur Entwicklung orientiert. Es ist einsetzbar ab der dritten Entwicklungsebene, wenn erste Mehrwortäußerungen zu beobachten sind. Ziel des Verfahrens ist die Rekonstruktion des individuellen Regelsystems des Kindes. Dabei gestaltet sich die ESGRAF mit ihren vorgegebenen Spielsituationen als wesentlich zeitökonomischer als eine freie Spontansprachprobe, stellt aber dennoch eine qualitative Diagnostik dar. Die vorstrukturierten Spielsituationen sind nah an der Lebenswelt von Kindern im Vorschul- bzw. Grundschulalter angesiedelt, verlangen jedoch Vorkenntnisse im Rollen- und Regelspiel.

Auf der sprachlichen Ebene steht die sprachliche Produktion der Kinder im Vordergrund. Motsch weist, bezogen auf Slobin, darauf hin, dass hier die sprachliche Rekonstruktion, die Dekodierung und die Reflexion bei der Diagnostik ebenfalls zu berücksichtigen sind.⁴⁵⁴ Bei der Rekonstruktion sollten Kinder das von ihnen gerade

451 z.B. bei der Auswahl des Sprachangebotes; vgl. Motsch, 2004

452 vgl. Motsch, 2004

453 vgl. Motsch, 2004

454 vgl. Motsch, 2000

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

gehörte und erkannte sprachliche Wissen selbstständig erneut präsentieren. Die Dekodierung sollte das Verstehen grammatisch komplexer Äußerungen überprüfen und bei der Reflexion sollten schließlich die metasprachlichen Fähigkeiten zum Gegenstand der Betrachtung gemacht werden. Rekonstruieren, Dekodieren und Reflektieren werden bei der ESGRAF allerdings nur als sekundär betrachtet.

Sequenz	Beschreibung	Überprüfte Fähigkeit
1	Einführung der Figuren Vorbereitung des Einkaufsspiels	Komplexe Syntax (Relativsatz [D], Indirekter Fragesatz [D], Temporalsätze [D]) Subjekt-Verb-Inversion Subjekt-Verb-Kongruenz 1. und 2. Person Singular Fakultativ: Komplexe Syntax (Konditionalsatz [D] und [K]) Zukunftsform (Futur I) Konjunktiv
2	Einkaufsspiel	Numerus- und Genusmarkierung
3	Versteck- und Ratespiel	Kasusmarkierung (Akkusativ- und Dativkontexte) Präpositionen Subjekt-Verb-Kongruenz 2. Person Singular
4	Autospiel	Komplexe Syntax (Kausalsatz [K], Finalsatz [D]) Verb-Endstellung im Nebensatz
5	Telefonat mit der Mutter	Vergangenheitsform (Perfekt) Komplexe Syntax (Temporalsatz [R], Relativsatz [R], Indirekter Fragesatz [D])
Alle Sequenzen		Subjekt-Verb-Kongruenz 3. Person Singular Subjekt-Verb-Kongruenz Plural Satzstruktur (u.a. Verbstellung) Vollständigkeit (Auslassungen) Konstituenten/Wortarten Äußerungslänge

D=Dekodieren, K=Kodieren, R=Rekonstruieren

Tabelle 36: Spielsequenzen der ESGRAF im Überblick⁴⁵⁵

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Die gesamte Durchführungszeit des Verfahrens wird mit 25 Minuten angegeben, wobei die, bezogen auf die von Clahsen⁴⁵⁶ formulierte Entwicklung, wesentlichen grammatischen Strukturen überprüft werden. Die Reihenfolge der einzelnen Sequenzen ist nicht festgelegt und kann je nach Interesse des Kindes variiert werden. Genauso ist das Auslassen einzelner Sequenzen möglich, wenn sie unwesentlich erscheinen. Wichtig für das Aufrechterhalten einer kindgerechten Situation ist, dass das Kind nicht dazu aufgefordert werden soll, im „ganzen Satz“ zu sprechen.

Die für die Evozierung der von Motsch als bedeutsam erachteten grammatischen Strukturen wichtigen Formulierungen („Einleiter“) sind für die Diagnostikerin im Manual hervorgehoben. Der weitere Dialog mit dem Kind kann frei gestaltet werden. Reichen die genannten „Einleiter“ nicht für die Evozierung der Strukturen aus, empfiehlt er das „self-talking“, die Expansion sowie Alternativfragen (besonders für die Reflexion) und elliptische Fragen durch die Diagnostikerin.⁴⁵⁷ Vor- und Nachsprechen sollte vermieden werden. Die gesamte Spielsequenz wird auf Video aufgezeichnet und die Ergebnisse können direkt in einen übersichtlichen Auswertungsbogen eingetragen werden. Es ist keine aufwendige Transkription erforderlich, was den Zeitaufwand für die Auswertung erheblich reduziert. Als unauffällig werden bei der Auswertung jene Formen bewertet, die in für sie obligatorischen Kontexten zu 60 % korrekt auftreten. Dieses Vorgehen hat sich als praktikabel erwiesen, denn

in einem Vergleich der erzielten diagnostischen Ergebnisse konnten Hansen und Motsch eine hohe Vergleichbarkeit der Ergebnisse von COPROF und ESGRAF feststellen.⁴⁵⁸

Anknüpfend an die ESGRAF entwickelte Motsch die Kontextoptimierung als therapeutische Konzeption zur Förderung der grammatischen Fähigkeiten bei Kindern in Therapie und Unterricht. Ausgangspunkt dafür ist ebenfalls die Annahme, dass der Spracherwerb des Kindes in seine allgemeine Entwicklung eingebettet ist. Ein Zusammenhang zwischen grammatischen, prosodischen, phonologischen, semantischen und pragmatischen Fähigkeiten wird angenommen. Der Motor der Entwicklung ist der Wunsch des Kindes nach Kommunikation mit den Bezugspersonen. Wenn es die Repräsentationsfunktion von Sprache erkannt hat, treibt sein ständiges Bestreben nach effektiverer und effizienterer Kommunikation die Entwicklung seiner sprachlichen Fähigkeiten voran. Motiv zum Spracherwerb und zur Sprachverwendung ist damit der Wunsch, die eigenen Intentionen auszudrücken.⁴⁵⁹

456 Clahsen, 1987

457 Motsch, 2000

458 vgl. Hansen & Motsch, 1999

459 vgl. Motsch, 2004

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Die Förderplanung im Rahmen der Kontextoptimierung ist auf die von Clahsen formulierten Entwicklungsphasen bezogen und schafft so mit der gleichzeitigen Berücksichtigung der Modalitäten Rekonstruieren, Dekodieren und Reflektieren einen Anknüpfungspunkt an die in der ESGRAF gewonnenen Daten.

Zentraler Förderschwerpunkt der Kontextoptimierung sind die grammatischen Auffälligkeiten. Motsch schlägt sowohl Übungseinheiten für die Einzelförderung als auch für die Förderung in Gruppen vor.⁴⁶⁰ Besondere Aufmerksamkeit wird den Materialien bzw. beispielhaften Entwürfen für einen therapie-immanenten Unterricht gewidmet. In den Unterrichtsentwürfen werden vor allem komplexere syntaktische Strukturen thematisiert, bei denen auch ältere Kinder mit SSES noch gravierende Schwierigkeiten in ihrer Aneignung haben.^{461 462} Darüber hinaus werden berücksichtigt: die Verb-Zweitstellung, die Subjekt-Verb-Kongruenz, die Auslassung von Artikeln, die Kasus- und Genusmarkierung sowie die Pluralbildung.

Zur Umsetzung der Förderung greift Motsch auf verschiedene ältere Ansätze zurück, unter anderem auf den entwicklungsproximalen Ansatz von Dannenbauer und die in einer behavioristischen Tradition stehenden Satzmusterübungen bzw. die Pattern-Practice-Methode. Außerdem berücksichtigt er metasprachliche Mittel, wie Schrift und Symbole, zur Unterstützung der Reflexionsfähigkeit über die sprachliche Struktur.

Produktion	Rezeption	Reflexion
<ul style="list-style-type: none"> • Pattern Practice • Keine Satzmuster, sondern Zielstruktur-Pattern • Keine theorieleose Auswahl, sondern Orientierung am Spracherwerb • Keine funktionslose Sprachproduktion, sondern Einbau in kommunikativ sinnvolle Sequenzen • Keine gleich bleibenden Pattern, sondern Einbringen von Kontrasten 	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklungsproximaler Ansatz • Übernahme der Beziehungs- und Motivationsebene • Übernahme der Inputgestaltung und des Sprachmodells • Übernahme der Funktionserfahrung • Aber von Anfang an Verknüpfung mit Produktion und Reflexion • Ursachenorientierung • Vermeidung sprachlicher Ablenker 	<ul style="list-style-type: none"> • Schrift, Metasprache, Symbole, Struktur • Einsatz von Schrift (visuelle Verarbeitung, Beständigkeit) • Strukturierung durch auditive, gestische, motorische Elemente • Metasprachliche Hinweise • altersangemessener und individueller Einsatz

Tabelle 37: Erweiterte therapeutische Methoden und ihr Einsatz in der Kontextoptimierung⁴⁶³

460 ebd.

461 vgl. Dannenbauer, 2002; Motsch & Berg, 2003; Motsch, 2004

462 Auf die Bedeutung dieser Erwerbsphase weisen Grimm (1994) und Dannenbauer (2002) ebenfalls in ihren bereits diskutierten Konzeptionen hin.

463 vgl. Motsch, 2004

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Die Konzeptionen und Methoden werden jedoch nicht als Ganzes unverändert übernommen, sondern ihre Teile einer kritischen Prüfung unterzogen. Für die Pattern Practice heißt dies, dass sie nicht als unkommunikative Wiederholung von nicht an der kindlichen Entwicklung orientierten Basissätzen eingesetzt wird, sondern dass es hier um die Vermittlung entwicklungsorientierter Zielpattern geht, die an den individuellen sprachlichen Fähigkeiten des Kindes orientiert sind.⁴⁶⁴

Der entwicklungsproximale Ansatz wird stärker ursachenorientiert eingesetzt, was für Motsch heißt, dass die genannten Schwierigkeiten der Kinder mit SSES auf der Ebene der Gedächtniskapazität, der Problemlösungsfähigkeit, der rhythmisch-zeitlichen Orientierung und mit dem grammatischen Lernen interagierenden Schwierigkeiten auf anderen sprachlichen Ebenen bei der Auswahl des sprachlichen Materials und der Situationsgestaltung mit zu bedenken sind. Sprachliche Ablenker sollen ausgeschaltet werden.⁴⁶⁵ Dies macht sich auf mehreren Ebenen bemerkbar. Zuallererst sollte das Augenmerk auf kritische Aspekte der Zielstruktur gerichtet werden. Zum Beispiel bei der Erarbeitung der Verbflexionen sollte das Augenmerk auf der 2. Person Singular liegen, denn sie stellt im Verbparadigma des Deutschen die einzig eindeutige Verbflexion dar.⁴⁶⁶ Darüber hinaus sollte die Sprechweise der Therapeutin bei der Modellierung⁴⁶⁷ der Zielstrukturen besonders deutlich sein. Sie sollte ihre Sprechgeschwindigkeit bewusst verlangsamen und die Zielstruktur besonders akzentuiert betonen. Fraktioniertes Sprechen, d.h. das gezielte Setzen von Sprechpausen vor- bzw. nach besonders bedeutsamen Aspekten der Aussage, sollte ebenfalls in das Repertoire der Therapeutin gehören. Der wichtigste Merksatz „*Sprich nicht in ganzen Sätzen*“⁴⁶⁸ ist zentral für die Auswahl der Zielstruktur und die zu evozierenden Äußerungen des Kindes. Hiermit wird konsequent auf die Ursachenhypothese zur eingeschränkten Gedächtniskapazität bei SSES eingegangen und der Input für die Kinder analysierbar gemacht. Es soll die kürzest mögliche Zielstruktur für den zu erwerbenden morpho-syntaktischen Lerngegenstand verwendet werden. Dies setzt voraus, dass der Lerngegenstand im Hinblick auf seine linguistischen Qualitäten genau analysiert wird. So ist z.B. bei der Kasusmarkierung eine Ellipse ausreichend (Bsp. Therapeutin: Welchen Ritter willst du haben? Den oder den?, Kind: Den!). Bei der Erarbeitung der Verbzweitstellung und der Subjekt-Verb-Kongruenz ist eine vollständige Satzkonstruktion nötig (Bsp. Ich kaufe Bonbons. Bananen kaufe ich auch. Was kaufst du?). Die Konstruktion muss außerdem deutlich machen, dass das finite Verb im Satz immer das zweite Stellungsfeld einnimmt. Es muss des Weiteren darauf geachtet werden, dass sprachliche Ablenker ausgeschaltet

464 vgl. Motsch, 2004

465 vgl. Motsch, 2004

466 Auch u.a. Hansen (1996) hat auf die Bedeutung der 2. Person Singular für den Aufbau des deutschen Verbparadigmas hingewiesen.

467 Möglichkeiten des Modellierens wurden im Abschnitt zum entwicklungsproximalen Ansatz nach Dannenbauer (Kapitel 3.4.1.3) ausführlicher thematisiert und sollen hier aus diesem Grund nicht noch einmal aufgeführt werden.

468 Motsch, 2004, S. 90

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

werden. Bei der Vermittlung der Subjekt-Verb-Kongruenz sind z.B. solche Verben zu vermeiden, die keine phonetisch eindeutige 2. Person Singular aufweisen (Bsp. Wie heißt du? Er heißt Paul.) oder die phonetisch der 3. Person Singular sehr ähnlich sind (Bsp. sein: du bist, er ist).⁴⁶⁹

Metasprachliche Hinweise sollen altersorientiert eingesetzt werden und nur in einem Umfang, der für eine Unterstützung des Kindes gerade notwendig ist. Sie sollten außerdem eindeutig sein und in einer Modalität, die gut zugänglich ist (auditiv, visuell oder auf der Handlungsebene).

Zusätzlich zu dieser Kombination der erweiterten Methoden wird darauf hingewiesen, dass die Erreichbarkeit und Aufmerksamkeit des Kindes nur durch einen gut abgestimmten Modalitätenwechsel, der zwischen sprachbewussten und sprachunbewussten Phasen stattfinden soll, die erfolgreiche Vermittlung der Zielstruktur unterstützt. In den eher sprachunbewussten Phasen, die altersentsprechend spielerisch zu gestalten sind, sollte die Therapeutin weiterhin auf ihre Redebeiträge achten und durch die Gestaltung des außersprachlichen und sprachlichen Kontextes Redebeiträge des Kindes zwingend notwendig machen.⁴⁷⁰

Als Beispiel für eine kontextoptimierte Situationsgestaltung zur Verb-Zweitstellung soll das Setting „Das faule Wort“ kurz angesprochen werden. Als optische Hinweise werden zwei Turnringe auf den Boden gelegt. In der Mitte zwischen ihnen befindet sich ein Stuhl, auf dem ein Einkaufskorb steht. Das Kind kann nun handelnd und optisch unterstützt durch den Aufbau die Verb-Zweitstellung erfahren. Die Therapeutin legt einen Apfel in den zweiten Ring, stellt sich selbst in den ersten und kommentiert ihre Handlung mit: „Ich kaufe einen Apfel.“ Dann kann zur Kontrastierung in den ersten Ring ein neuer Gegenstand gelegt werden, die Therapeutin stellt sich in den zweiten Ring und kommentiert: „Birnen kaufe ich.“ Auch W-Fragen können so dargestellt werden, z.B. durch ein Fragezeichen im ersten Ring. Dann wird das Kind in den zweiten Ring gestellt und die Therapeutin fragt: „Was kaufst du?“ In ähnlicher Weise wird dann weiter gearbeitet.⁴⁷¹ Wie aus der Beschreibung bereits hervor geht, handelt es sich hierbei um eine eher sprachbewusste, reflexive Situation.

Zusammenfassend ist für das von Motsch vorgelegte diagnostische Konzept „ESGRAF“ und die therapeutische Konzeption „Kontextoptimierung“ festzustellen, dass sie beide durch ihren übersichtlichen Aufbau und die konkreten Beispiele den Einstieg in eine praktische Tätigkeit mit Kindern mit SSES erleichtern. Sie ermöglichen es der Praktikerin, ihr linguistisches Wissen in der Auseinandersetzung mit den Materialien zu erweitern und es nutzbringend für die Diagnostik und Förderung einzusetzen.

469 vgl. Motsch, 2004

470 vgl. Motsch, 2004

471 vgl. Motsch, 2004

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

In der ESGRAF wird eine diagnostische Situation geschaffen, die versucht, in einem spielerischen Kontext jene linguistischen Fähigkeiten zu evozieren, die sich für die Förderung als besonders aussagekräftig erwiesen haben. Mit den von Motsch vorgeschlagenen Erweiterungen zur komplexen Syntax können auch die Fähigkeiten von älteren und in ihrem Spracherwerb weiter vorangeschrittenen Kindern noch hinreichend genau überprüft werden. Damit liegt ein diagnostisches Verfahren vor, das für eine relative große Erwerbsphase (Vorschulalter und Primarbereich) hinreichend genaue Ergebnisse für eine entwicklungsorientierte Förderung liefert und das zeitoptimiert einzusetzen ist.

Das wichtigste Fazit aus der hier erörterten Konzeption für die Förderung ist: „*Sprich nicht im ganzen Satz!*“ Mit dieser Handlungsanweisung bricht Motsch endlich mit einer immer noch viel zu häufig in der Praxis vertretenen These. Das erfreulich eklektizistische Vorgehen bei der Auswahl einzelner Methoden (Pattern Practice, entwicklungsproximaler Ansatz, metasprachliche Hilfen) ermöglicht es der Praktikerin, für das jeweilige Kind passende Fördersituationen zu schaffen, ohne bestimmte Vorgehensweisen von vornherein zu tabuisieren. Eine umfangreiche Evaluation der Förderplanung ist in diesem Zusammenhang umso wichtiger, als über die Wahl bestimmter Vorgehensweisen und den ihnen zugrunde liegenden Hypothesen zur sprachlichen Entwicklung immer wieder Rechenschaft abgelegt werden muss, da in der Kontextoptimierung kein einheitliches Vorgehen für alle Kinder festgelegt ist.

Die Kontextoptimierung ist eine der wenigen Förderkonzeptionen, die auch Aussagen für einen therapieimmanenten Unterricht macht, ohne nur lapidar bei der Feststellung der Notwendigkeit der Schaffung von hinreichenden Kommunikationserfahrungen stehen zu bleiben. Aus den grundlegenden Annahmen von Motsch ist die Kommunikationsorientierung hervorzuheben, da er sich auf eine nicht triviale Kommunikationstheorie von Watzlawick et al. bezieht. Kommunikation wird als nicht selbstverständlich gelingende Aufgabe zwischen zwei Kommunikationspartnern betrachtet, an der die Beteiligten mitarbeiten müssen. Der Wunsch nach gelingender, als positiv erlebter Kommunikation, bildet die Grundlage des Spracherwerbs und der Initiative des Kindes zur Aneignung linguistischer Einheiten. Hierbei ist das positive Empfinden eine Grundvoraussetzung. Das Kind muss sich als kompetenter Kommunikationspartner erleben, Sprache muss als Bereicherung empfunden werden. Das Kind muss wieder auf Sprache hin orientiert sein, damit eine Übernahme von sprachlichen Einheiten erfolgen kann. Die in der Kommunikation erlebte Funktion einer linguistischen Einheit geht ihrer korrekten Form voraus.

Die Thematisierung des Selbstempfindens von Kindern mit SSES ist ein weiterer wichtiger Punkt. Motsch weist auf die durch ein negatives Selbstempfinden entstehenden Schwierigkeiten hin und sieht die Förderung dieses grundlegenden Entwicklungsbereichs als außerordentlich wichtig, neben der Vermittlung linguistischer

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Wissens, an. Er bildet sozusagen den Grundstein für jede Form weiteren Lernens in der Entwicklung des Kindes.⁴⁷²

Bezogen auf die in Abschnitt 2.4.1 genannten Evaluationskriterien, a) Menschenbild bis f) Entwicklungsmotoren und Richtungsgeber, kann für die von Motsch formulierte Grundlagenkonzeption eine hohe Übereinstimmung mit der in dieser Arbeit vertretenen Sichtweise festgestellt werden. Besonders durch die Thematisierung emotionaler und sozialer Aspekte der Entstehung der Sprache tritt diese hervor. Dies wird durch das folgende Zitat belegt:

„Bis heute stehen SprachtherapeutInnen in der Gefahr, sich zu sehr an der Form der Sprache und der Korrektur dieser Form zu orientieren. Wir dürfen aber nicht Formalisten bleiben, wir sind keine Sprech- und Stimmtrainer, keine Kosmetiker in Sachen laut- und grammatikgetreuen Sprechens, keine Gralshüter der sagitalen Zungenrille. Die innovative Weiterentwicklung führt uns von der Form zur Funktion der Sprache und somit auch zum motivationalen Fundament dieser Funktion.“⁴⁷³

Für die Bewertungskriterien g), h) und i) zur Diagnostik, Förderung sowie Elternberatung und -arbeit müssen im Gegensatz dazu deutlich Kritikpunkte für die wesentlich später entwickelten Verfahren des ESGRAF und der Kontextoptimierung angeführt werden.

Denn bei den hier vorgelegten Verfahren ist anzumerken, dass Motsch sich in ihrer Entwicklung nicht mehr auf die von ihm selbst als so bedeutsam herausgestellte emotionale und kognitive Entwicklung der Kinder bezieht. Emotionale Aspekte wurden von ihm als zentral für die Ausrichtung und Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit bei den Kindern herausgestellt.⁴⁷⁴ Ihre Bedeutung für die Gestaltung von diagnostischen und therapeutischen Prozessen sollte auch weiterhin nicht unterschätzt werden.

Für die Diagnostik sind folgende Kritikpunkte festzuhalten: Als problematisch bei der Durchführung der ESGRAF kann sich die Spielfähigkeit der Kinder erweisen. Zollinger hat bereits früh darauf hingewiesen, dass bei einem großen Teil von ihnen auch gravierende Auffälligkeiten im Spiel zu beobachten sind. Bereits der Einstieg ins Symbolspiel erweist sich für viele als eine große Hürde. Aber vor allem die Organisation von Rollenspielsequenzen scheint problematisch zu sein.⁴⁷⁵ Die notwendigen Fähigkeiten zum Aufbau und zur adäquaten Reproduktion von erforderlichen Handlungsscripts sind für die Kinder nicht immer einfach, sodass die für die ESGRAF erforderlichen

472 Motsch, 1995

473 Motsch, 1995, S. 261

474 vgl. Motsch, 1995

475 vgl. Zollinger, 1994, 1997; Bürki, 2000

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Rollenspielerfahrungen nicht immer vorausgesetzt werden können. Besonders bei der Diagnostik jüngerer Kinder ist dies zu bedenken.

Der Wechsel zwischen Kommunikation der Spielfiguren und der Metakommunikation, also der Kommunikation von Therapeutin und Kind über das Spiel, ist ein weiterer Punkt, der vor der Durchführung der ESGRAF geklärt werden sollte. Denn häufig können gerade erhebliche Schwierigkeiten bei der Aneignung von metakommunikativen Fähigkeiten (spielregulierende Kommunikationen) beobachtet werden. Diese Schwierigkeiten sind durch die kognitive Komplexität der spielregulierenden Kommunikationen zu erklären.⁴⁷⁶

In diesem Zusammenhang spielt auch die Fähigkeit der Kinder auf der Ebene des Sprachverstehens eine erhebliche Rolle.⁴⁷⁷ Das Dekodieren ist zwar in der ESGRAF mit aufgenommen worden, beschränkt sich aber auf komplexe Satzkonstruktionen, sodass bei den gewonnenen sprachlichen Daten nicht immer klar ist, ob sie die morpho-syntaktischen Fähigkeiten der Kinder abbilden oder ob sie durch Nichtverstehen der Aufgabenstellung zustande kommen. Eine umfangreiche Abklärung der Fähigkeiten der Kinder im Bereich des Sprachverständnisses ist deshalb unabdingbare Voraussetzung vor dem Einsatz des ESGRAF.

Da die ESGRAF vorwiegend auf morpho-syntaktische Fähigkeiten ausgerichtet ist, muss, sofern weitere sprachliche Ebenen bei dem jeweiligen Kind auffällig sind, ein zusätzliches diagnostisches Repertoire hinzugezogen werden. Motsch selbst macht hierzu keine Vorschläge. Er weist jedoch darauf hin, dass sich während der Durchführung der ESGRAF bereits Hinweise auf eine solche Notwendigkeit ergeben können. Auf der morpho-syntaktischen Ebene werden alle relevanten Strukturen zumindest stichpunktartig in die Analyse miteinbezogen. Da einige Fähigkeiten mehrfach evoziert werden (z.B. Plural) kann eine variierende Verwendung erkannt werden.

Die Vorgehensweise in der ESGRAF selbst lässt sich als weitgehend dialogisch beschreiben. Hierzu ist es allerdings notwendig, dass die Therapeutin entsprechend flexibel mit den für die Evozierung notwendigen Auslöserstrukturen umgehen kann. Durch die Möglichkeit, den Ablauf der ESGRAF zu variieren, ist eine gewisse Freiheit gegeben. Da eine Aufzeichnung auf Video zwingend notwendig ist, besteht die Möglichkeit, in den freieren Sequenzen den Zusammenhang zwischen dem Kommunikationsverhalten der Therapeutin und den Äußerungen des Kindes herauszuarbeiten. Dies ist jedoch konzeptionell von Motsch nicht vorgesehen. Auch unterschiedliche Kommunikationspartner werden in der Diagnostik nicht

476 Bürki, 2000

477 vgl. Mathieu, 2000

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

berücksichtigt. Die emotionale Ausrichtung des Kindes auf Sprache kann anhand der Videoaufzeichnung beurteilt werden.

Auf kognitiver Ebene wird die Fähigkeit zur Dekontextualisierung und zur Dezentrierung bei Kindern vorausgesetzt, sie wird aber nicht explizit in die Diagnostik mit aufgenommen. Beide Fähigkeiten sind für das Rollenspiel bedeutsam und sie entwickeln sich im Spiel weiter.⁴⁷⁸ Inwieweit beide Fähigkeiten in der ESGRAF vorausgesetzt werden, soll beispielhaft an dem Rate- und Versteckspiel aus Abschnitt drei des Verfahrens thematisiert werden. Hier spielen die beiden Protagonisten (die Spielfiguren von Kind und Therapeutin) mit einem Pilz verstecken. Dieser soll an vorher vereinbarten Plätzen versteckt und von den Spielfiguren, jeweils abwechselnd, erraten werden. Dekontextualisierung und Dezentrierung werden hier auf mehreren Ebenen der Spielsequenz gefordert. Zuerst muss das Kind von seinem eigenen Standpunkt absehen, um die Rolle der Spielfigur hinreichend ausfüllen zu können. Dann muss es erkennen, dass das Versteckspiel ein „Spiel im Spiel“ darstellt, also von den Spielfiguren ein bestimmtes Rollenverhalten, in diesem Fall die Umsetzung von Spielregeln, erwartet wird. Es muss also selbst die relativ abstrakten Spielregeln und die alltagsferne Situation durchdringen (1. Ebene der Dekontextualisierung und Dezentrierung) und muss darauf aufbauend mit seiner Spielfigur den Regeln entsprechend handeln (2. Ebene der Dekontextualisierung und Dezentrierung). Kognitiv weniger anspruchsvoll wäre es in diesem Zusammenhang sicherlich, von vornherein diese Spielsequenz ohne zusätzliche Spielfiguren durchzuführen. Ohnehin scheinen die Spielfiguren in diesem Abschnitt wenig relevant zu sein, wie sich in dem Video zu der ESGRAF zeigt. Obwohl Motsch selbst auf die kognitiven Schwierigkeiten von Kindern mit SSES hinweist,⁴⁷⁹ werden die kognitiven Voraussetzungen der ESGRAF nicht weiter behandelt.

Ähnliche Problemstellungen sind bei der Kontextoptimierung, also der Förderung, zu beobachten. Auch hier wird der emotionalen und kognitiven Ebene der Situationsgestaltung wenig Interesse beigemessen. Im Mittelpunkt der Interaktions- und Kommunikationsgestaltung steht, trotz anderer Thesen, die Vermittlung der korrekten linguistischen Form. Ein an den kommunikativen Interessen des Kindes orientierter Dialog spielt nur in den bewusstseinsfernen Phasen des freien Spiels eine Rolle.

In den Situationen zur metasprachlichen Bewusstheit werden zudem recht hohe kognitive Anforderungen an die Kinder gestellt (siehe Bsp. „Das faule Wort“), obwohl Motsch selbst auf die Schwierigkeiten der Kinder im Problemlösen hinweist.⁴⁸⁰ Die intensive am individuellen Fehler des Kindes orientierte Arbeit birgt ein weiteres Problem: Die negativen Folgen auf die Entwicklung eines positiven Selbstempfindens

478 vgl. Bürki, 2000

479 vgl. Motsch, 2004

480 vgl. Motsch, 2004

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

können dadurch weiter verstärkt werden. Und gerade das positive Selbstempfinden sah Motsch vor einigen Jahren für die Entwicklung der Kinder noch als besonders bedeutungsvoll an,⁴⁸¹ zumal diese positive emotionale Ausrichtung auf Sprache und Kommunikation Grundlage für die sprachliche Entwicklung ist. Die Sprechweise der Therapeutin wird im Rahmen der Modellierung der Zielstrukturen angesprochen: Sie soll besonders deutlich sein, die Sprechgeschwindigkeit soll bewusst verlangsamt und die Zielstruktur besonders akzentuiert betont werden. Fraktioniertes Sprechen, d.h. das gezielte Setzen von Sprechpausen vor- bzw. nach besonders bedeutsamen Aspekten der Aussage, sollte ebenfalls im Repertoire der Therapeutin enthalten sein. Der wichtigste Merksatz „*Sprich nicht in ganzen Sätzen*“⁴⁸² ist zentral für die Auswahl der Zielstruktur und die zu evozierenden Äußerungen des Kindes. Mit diesen Annahmen stellt Motsch wichtige Ansprüche an die sprecherisch-prosodische Gestaltung durch die Therapeutin heraus und lehnt sich dennoch an eine weitgehend natürliche Dialoggestaltung an. Ebenso wie bei Dannenbauer bereits angesprochen, verbleibt er dabei allerdings bei der Übermittlung der linguistischen Strukturen. Die Bedeutung der Therapeutin als emotionales und kognitives Modell wird nicht genutzt.

Für die Vermittlung der formal-sprachlichen Strukturen setzt Motsch auf Prägnanz und Kontrastierung; damit werden wichtige erwerbsrelevante Kriterien herausgestellt. Mit evozierenden Äußerungen durch die Therapeutin wird das Kind zur Imitation kritikalere Einheiten angeregt. Die durch diese morphologischen und syntaktischen Einheiten ausgedrückte Perspektive auf einen Sachverhalt oder ein Ereignis wird jedoch für die Förderung nicht explizit herausgearbeitet, sodass für die Kinder nicht immer ein enger Form-Funktions-Zusammenhang besteht. Die umfangreiche Diagnostik stellt sicher, dass die angestrebten Strukturen auch in der Zone der nächsten Entwicklung des Kindes liegen. Durch den Einsatz metasprachlicher Hilfen wird für die Kinder eine Unterstützung über andere Sinnesmodalitäten ermöglicht. Hierbei wird sowohl auf schriftsprachliche als auch auf bildliche Hilfsmittel zurückgegriffen. Bilderbücher werden in diesem Zusammenhang nicht explizit für die Förderung herangezogen.

Die Rolle der Eltern für die Förderung wird im Rahmen der Kontextoptimierung nicht thematisiert. In Anbetracht des hohen Übungscharakters des gesamten Vorgehens muss davon ausgegangen werden, dass auch hier ein Einsatz als Ko-Therapeuten angestrebt wird. Mit Bezugnahme auf die älteren Annahmen von Motsch wäre hier eine ausführlichere Thematisierung der Bedeutung der Elternberatung und -arbeit zu erwarten gewesen.

j) Bewährung

In den zur Evaluation der Kontextoptimierung durchgeführten Vergleichsstudien konnten sowohl in der Einzeltherapie als auch in der unterrichts-immanenten

481 Motsch, 1995

482 Motsch, 2004, S. 90

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Förderung signifikante Fortschritte gegenüber den jeweiligen Vergleichsgruppen beobachtet werden.⁴⁸³

3.3.3 Dysgrammatismus und Perspektivenwechsel nach Kruse

Das Konzept des Perspektivenwechsels wurde von Kruse⁴⁸⁴ in die Diskussion um kindliche Auffälligkeiten im Grammatikerwerb eingeführt. Die Mehrdimensionalität dieser Konzeption ist vor allem in der Thematisierung der Verbindung von Grammatikerwerb, Identitätsentwicklung und Wahrnehmungsentwicklung zu sehen.⁴⁸⁵ Die Zusammenschau dieser kindlichen Entwicklungsbereiche gelingt über die Bezugnahme auf die linguistische Natürlichkeitstheorie, die Zeichentheorie und Deixis sowie das Figur-Grund-Konzept aus der Wahrnehmungspsychologie.⁴⁸⁶ Hierdurch wird versucht, besonders jene Fragen zu klären, die von den klassischen Theorien zum Grammatikerwerb wenig diskutiert werden. Zum einen kann hierzu eine Auseinandersetzung mit dem Konzept eines hierarchisch strukturierten Grammatikerwerbs gezählt werden, wie es in den Abschnitten 2.1. und 3.2. der vorliegenden Arbeit diskutiert wurde, zum anderen wird eine grundlegende Frage zum Grammatikerwerb angegangen, wenn die Frage nach der Notwendigkeit der Formalisierung dieses komplexen Systems von Regularitäten gestellt wird.⁴⁸⁷

Als Basis der Argumentation wird in diesem Ansatz die Identitätsentwicklungstheorie von Mahler herangezogen,⁴⁸⁸ um das Konzept des Perspektivenwechsels zu formulieren. Die Entwicklung einer eigenen Perspektive und darauf aufbauend die Möglichkeit der Abstraktion von dieser im weiteren Erkenntnisprozess wird von Mahler aus psychoanalytischer Sicht erläutert.⁴⁸⁹ Ausgangspunkt ist eine von ihr als symbiotisch beschriebene Entwicklungsphase, die wiederum in drei Subphasen unterteilt ist: die autistische Phase, die Brutzeit und eine als Geburt des Individuums bezeichnete Phase.⁴⁹⁰ In der autistischen Phase kann der Säugling nicht zwischen Ich

483 vgl. Motsch & Berg, 2003; Motsch, 2004

484 Kruse, 2002, 2000

485 vgl. Fuchs, 2003

486 vgl. Kruse, 2002, 2000

487 vgl. Kruse, 2002, 2000

488 vgl. Kruse, 2000

489 Mahler unterscheidet hier die autistische Phase (Geburt – 4./6. Woche), die symbiotische Phase 2. – 5./6. Monat), die Loslösungs- und Individuationsphase (5. – 12. Monat), die Differenzierung des Körperschemas (sie überschneidet sich mit der Loslösungs- und Individuationsphase und der nachfolgenden Übergangsphase), die Übergangsphase (11. – 18. Monat), die Wiederannäherungsphase (18. – 24. Monat) und letztlich die Phase der Festigung der Individualität und die Anfänge einer emotionalen Objektpermanenz (24. – 36. Monat) (vgl. Downing, 1996). Warum beide Autoren eine unterschiedliche Aufteilung der Phasen wählen, konnte abschließend nicht festgestellt werden.

490 vgl. Kruse, 2000

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

und Nicht-Ich unterscheiden:⁴⁹¹ „Der Säugling kann noch nicht erkennen, dass er von einer anderen Person umsorgt und gepflegt wird, die eigentlich ganz andere Bedürfnisse hat als er. Er existiert in einem Raum, in dem es zwischen ihm und der Bezugsperson keine Grenzen gibt.“⁴⁹² Erst im Laufe der weiteren Entwicklung, der sog. Brutzeit, gelingt es ihm allmählich, eine erste rudimentäre Trennung von Ich und Bezugsperson bzw. Nicht-Ich aufzubauen. In der als Geburt des Individuums bezeichneten Subphase kann das Kind auf der Basis seiner nun deutlich weiterentwickelten motorischen Fähigkeiten eine Trennung zwischen Selbst und Objekt bzw. Bezugsperson etablieren. Das Kind schwankt hier häufig zwischen Gefühlen der Trennungsangst und einem Gefühl der Omnipotenz. Mit dieser Entwicklung wird die symbiotische Phase abgeschlossen und es kommt zu einer „Verinnerlichung der Ich-Identifikation“.⁴⁹³

Eine vertiefte Argumentation zum Konzept der Identität und der Identitätsentwicklung wird von Kruse nicht angeboten. Auch die Theorie von Mahler wird keiner kritischen Reflexion unterzogen; als ein weiterer Aspekt wird von ihr lediglich auf das Konzept von Stern verwiesen,⁴⁹⁴ ohne dabei die darin liegenden Möglichkeiten der Argumentation zur Entwicklung von Perspektive und Aneignung grammatischer Fähigkeit überhaupt auszuloten. Die Tatsache, dass das Kind eine eigene Perspektive entwickelt und diese als Grundlage für sprachliche Fähigkeiten dienen kann, erscheint Kruse hinreichend für ihre weitere Argumentation.⁴⁹⁵ Um eine erste Verbindung zwischen Perspektivenübernahme und dem Erwerb sprachlicher bzw. morphologisch-syntaktischer Fähigkeiten herzustellen, wird das Figur-Grund-Konzept aus der Gestaltpsychologie eingeführt und auf der Basis der Theorien von Ayres und Affolter in die kindliche Entwicklung einbezogen.⁴⁹⁶

Das Figur-Grund-Konzept geht davon aus, dass in der Wahrnehmung des Menschen das Herstellen einer „guten“ Gestalt Grundprinzip ist. Das heißt, wir versuchen unbewusst, unsere Wahrnehmung zu strukturieren und unseren Zugang zur Umwelt verarbeitbarer zu machen. Dies geschieht dadurch, dass wir immer zwischen einer Figur und ihrem Hintergrund unterscheiden. Als Figur werden jene Aspekte der Wahrnehmung herausgestellt, die unsere Aufmerksamkeit auf sich ziehen oder die wir gerade bewusst fokussieren.⁴⁹⁷ Wenn wir uns z.B. gerade mit einem spannenden Buch beschäftigen, kann es gut sein, dass wir das Klingeln an der Haustür nicht hören,

491 vgl. Mahler, 1979 nach Kruse, 2000

492 Kruse, 2000, S. 40

493 Kruse, 2000, S. 41

494 vgl. Kruse, 2002

495 Kruse, 2002, 2000.

496 vgl. Kruse, 2002, 2000

497 Ein eingängiges Beispiel hierfür sind die so genannten Kipp- oder Wechselbilder. Wir können z.B. bei einem sehr bekannten dieser Bilder entweder eine junge Frau oder eine alte Frau sehen, aber nie beide gleichzeitig sehen. Die nicht zur „gewählten“ Figur passenden Eigenschaften und Inhalte der Zeichnung rücken in den Hintergrund und werden als solcher wahrgenommen. Geübte Betrachter können auch bewusst zwischen beiden Ansichten wechseln.

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

obwohl unsere Klingel eine gut wahrnehmbare Lautstärke besitzt. Wir beschäftigen uns „zu stark“ mit der inhaltlichen Analyse der wahrgenommenen Figur (Geschichte im Buch): „*Relevante Vordergrundreize (Figur) und unwesentliche Hintergrundreize (Grund) werden durch die Aufmerksamkeit des Menschen ausgewählt.*“⁴⁹⁸ Dem Kind ist diese Fähigkeit zur Figur-Grund-Unterscheidung nicht angeboren. Es muss sie im Laufe seiner Entwicklung erst erlernen, wobei stark kontrastierende Figuren früher erkannt werden können als sehr ähnliche.⁴⁹⁹ Nach der Geburt verarbeitet der Säugling die Reize aus unterschiedlichen Wahrnehmungsbereichen noch nicht gleichzeitig. Zunächst wird die Aufmerksamkeit immer von jenen Reizen gefesselt, die im größten Kontrast zur Umgebung stehen.⁵⁰⁰ Erst im Laufe seiner weiteren Entwicklung, der neurologischen Reifung und der zunehmenden Erfahrung kann das Kind auch Reize aus unterschiedlichen Sinnesbereichen parallel verarbeiten:⁵⁰¹ „*Die Hemmung der Reize bleibt als eine Art Schutzmechanismus das ganze Leben aktiviert. Er kanalisiert die Reizfülle auf ein Maß, das der Mensch verarbeiten kann.*“⁵⁰² Dieser Filterungsprozess ist in allen Wahrnehmungsbereichen zu beobachten (Bewegen, Fühlen, Sehen, Hören etc.). Die Fähigkeit zur Trennung nach Figur und Grund in Bewegung, Sehen, Hören und im Fühlen ist für die Sprachentwicklung unverzichtbar,⁵⁰³ und auch in der Kommunikation muss zwischen Figur und Grund unterschieden werden, es muss relevante von irrelevanter Information getrennt werden. Dies setzt voraus, dass wir uns auf den Kern unserer Aussage fokussieren, um unseren Zuhörern jene relevante Information zu vermitteln, die ihnen hilft, unsere Perspektive zu verstehen.⁵⁰⁴

In ihrem Zusammenspiel sind Identitäts- und Wahrnehmungsentwicklung Voraussetzungen für den ungestörten Sprach- und damit auch für den Grammatikerwerb. Um diesen Zusammenhang darstellen zu können, bezieht Kruse sich auf die Zeichentheorie nach Peirce, die Deixisforschung und das Konzept der Markiertheit bzw. der Natürlichkeit in der Sprache.⁵⁰⁵

In der Zeichentheorie von Peirce wird der Schwerpunkt der Betrachtung eines sprachlichen Zeichens auf seine Motiviertheit gelegt. Diese Schwerpunktsetzung hat zur Folge, dass die Arbitrarität des sprachlichen Zeichens in den Hintergrund rückt.⁵⁰⁶ Es können unterschiedliche Typen der Motiviertheit bei sprachlichen Zeichen unterschieden werden, z.B. kann die Veränderung einer Bedeutungsstruktur (Singular – Plural) auch durch eine Veränderung ihrer morphologischen Form ausgedrückt werden.

498 Prekop & Schweizer, 1993 nach Kruse, 2000, S. 43

499 vgl. Rosch, 1973, Karpf, 1990 beide nach Kruse, 2000

500 Affolter, 1987 nach Kruse, 2000

501 vgl. Ayres, 1984 nach Kruse, 2000

502 Kruse, 2000, S. 43

503 vgl. Ayres, 1984 nach Kruse, 2000

504 vgl. Kruse, 2002

505 vgl. Kruse, 2002, 2000

506 vgl. Kruse, 2002, 2000

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

So ist zu beobachten, dass viele Pluralformen des Deutschen das inhaltliche Mehr auch durch ein Mehr auf der Ebene der Form ausdrücken (Bsp.: Katze – Katzen, Hund – Hunde). Ein weiterer Aspekt der Motiviertheit ist, dass sich komplexere Bedeutungen aus der Kombination einfacherer Inhalte ergeben und dass diese Kombination auch auf der Ebene der Form ausgedrückt wird. Ein Bsp. hierfür ist die Kompositabildung des Deutschen (z.B. Katzenfutter, Milchtüte).⁵⁰⁷

Peirce baut auf dieser Annahme auf und geht davon aus, dass jedes sprachliche Zeichen durch drei Aspekte gekennzeichnet ist, wobei sich diese bei den einzelnen Sprachzeichen jeweils unterschiedlich stark ausprägen. Jedes (sprachliche) Zeichen hat einen symbolischen, einen indexikalischen und einen ikonischen Anteil. Nomen z.B. haben einen hohen symbolischen Anteil. Sie stehen für eine ganze Klasse von Objekten. Kinder erwerben Nomen sehr früh im Spracherwerb, entdecken aber erst allmählich, dass sie nicht Namen einzelner Objekte sind, sondern für eine ganze Klasse von Objekten stehen.^{508 509} Wörter mit einem hohen ikonischen Anteil sind z.B. Lautmalereien, wie sie häufig unter den ersten Worten von Kindern auftauchen (z.B. „piep piep“ für Vogel, „wau wau“ für Hund).⁵¹⁰ Zeichen mit einem hohen indexikalischen Anteil tauchen im Spracherwerb erst recht spät auf. Zu ihnen werden u.a. die (starken) Deiktika (dort, da, gestern etc.), die Personalpronomen (sie verweisen auf eine vorher eingeführte oder dem Hörer bekannte Person, Gegenstand etc.) und die Verbflexionen gezählt. Die Verbflexionen verbinden den Sprecherstandpunkt und den Ereignisort bzw. die Ereigniszeit miteinander (z.B. „Er hatte keine Fragen.“).

„Ausschließlich der Sprecher darf seine Wahrnehmungsperspektive in jede Äußerung einfließen lassen. Sprecher und Hörer erkennen diese vorausgesetzten oder präsupponierten Sprechereigenschaften an. 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.“^{511 512}

Die sprachlichen Zeichen fungieren nach dieser Hypothese als Wegweiser in einem gedachten Zeigefeld, dessen Nullpunkt der oben genannte Sprecherstandpunkt ist.

507 vgl. Wurzel, 1987 nach Kruse, 2002

508 vgl. Zollinger, 1995 nach Kruse, 2002

509 Wygotski hat bereits 1934 auf diesen Aspekt des kindlichen Spracherwerbs verwiesen. Er geht davon aus, dass in dieser frühen Phase des Spracherwerbs für das Kind ein Wort noch untrennbar mit einem konkreten Gegenstand verbunden ist, wie z.B. Eigennamen zu einer ganz bestimmten Person gehören (vgl. Wygotski, 1986; siehe auch Abschnitt 2.2.2).

510 vgl. Peirce, 1986 nach Kruse, 2002

511 Kruse, 2000, S. 52

512 Ein Zettel mit der Aufschrift „Bin kurz einkaufen“ kann so ohne Probleme vom Leser interpretiert werden, da klar ist, dass der Schreiber derjenige ist, der kurz zum Einkaufen gegangen bzw. gefahren ist.

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Bühler bezeichnet diesen Nullpunkt als Orgio.⁵¹³ Sprecherstandort, Ereigniszeit und -ort stimmen im Grunde nur beim handlungsbegleitenden Sprechen (der Sprecher ist Handelnder und kommentiert eine Handlung, die er gerade ausführt) überein. Somit tritt eine Äußerung aus der Orgio-Perspektive beim erwachsenen Sprecher relativ selten auf. Am häufigsten ist diese Form der Äußerungen zu Beginn des Spracherwerbs zu beobachten.

Abweichungen von dieser Perspektive müssen für den Hörer oder Leser deutlich gemacht, also sprachlich gekennzeichnet werden, um das Gelingen der Kommunikation zu erleichtern. Damit das Kind diese sprachliche Fähigkeit erwerben kann, muss es kognitiv erst einmal eine eigene Perspektive haben, um dann in einem nächsten Entwicklungsschritt von seiner eigenen Beobachterperspektive dezentrieren zu können. Dies kann als Beginn der morphologischen bzw. grammatischen Entwicklung betrachtet werden,⁵¹⁴ denn die Grammatik hat die Funktion, Abweichungen von der Orgio-Perspektive zu kodieren. Je komplexer die gedachte Perspektive ist, je weiter das Kind also in seiner Persönlichkeitsentwicklung ist, umso unterschiedlichere Perspektiven es zulassen kann, desto tiefer muss es in die Grammatik seiner Bezugssprache einsteigen, um diese Perspektive auch kodieren zu können.

Die bereits oben angesprochenen Deiktika dienen dem Sprecher dazu, seine Perspektive für den Hörer deutlich zu machen. Sie kodieren den Weg, den der Sprecher gedanklich zurückgelegt hat. Bei der Kodierung des Wegs können starke und schwache Deiktika unterschieden werden. Starke Deiktika (z.B. hier, morgen, du, dieser) stellen einen demonstrativen (vom Sprecher aus) und einen reflexiven Bezug (vom Ereignis aus) zwischen dem Sprecher und dem Ereignis her, d.h., sie verweisen direkt vom Sprecher auf das Ereignis und vom Ereignis wieder zurück auf den Sprecher. Sie sind somit unmittelbar mit der Zeigegeste verbunden. Schwache Deiktika haben nur einen reflexiven Bezug, d.h., der Sprecherstandort muss erst kompliziert vom Ereignis aus rekonstruiert werden.⁵¹⁵ *„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.“*⁵¹⁶ Typische Vertreter der schwachen Deiktika sind die grammatischen Kategorien Tempus, Modus, Person und Kasus. Greifen wir das Beispiel von oben auf: „Er hatte keine Fragen.“, dann verweist die Tempusflexion am Verb „hat“ darauf, dass der Sprecherstandort sich vom Ereignis aus gesehen (Ausgangspunkt: Vergangenheit) fortbewegt (Richtung: Gegenwart) und im „Jetzt“ zu finden sein muss. Es kann also festgehalten werden, dass nicht nur die linguistische Komplexität einer sprachlichen Form Einfluss auf ihren Erwerb hat, sondern auch ihre

513 vgl. Bühler, 1965 nach Kruse, 2002

514 Auch Grimm äußert die Hypothese, dass Grammatikerwerb mit einem Prozess der kognitiven Dezentrierung verbunden ist (vgl. Kapitel 3.4.1.2).

515 vgl. Diewald, 1991 nach Kruse, 2002

516 Kruse, 2002, S. 30

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

kognitive Funktion, wobei die Perspektive, die sie ausdrückt, eine nicht unwesentliche Rolle spielt.

Zwei weitere Gesichtspunkte, die in der hier dargestellten Konzeption eine Bedeutung für den Grammatikerwerb haben, sind das Konzept der Markiertheit und das der Natürlichkeit. Die Grundannahme beider Konzeptionen ist, dass es in der Syntax und Morphologie jeder Sprache verschieden komplexe Formen gibt. Aus kognitiv einfacheren Basisformen entstehen kognitive komplexere Formen.

„Markiertheit und Natürlichkeit stehen in einem umgekehrt proportionalen Verhältnis zueinander. Eine unmarkierte Form ist eine natürlichere Struktur, eine markierte Struktur entspricht einer weniger natürlichen. 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.“⁵¹⁷

Aus der Prager Schule kommend formulierte Jakobson das Prinzip der Markiertheit für den Bereich der Grammatik:⁵¹⁸

„So ist z.B. nach Jakobson (1936) in der Opposition Nominativ versus Akkusativ der Akkusativ der merkmalthaltige Kasus, weil er das Vorhandensein eines Bezugsgegenstandes zu einer Handlung kennzeichnet, während der Nominativ dieses Merkmal nicht aufweist, d.h. weder das Vorhandensein noch das Fehlen eines Bezugsgegenstandes signalisiert.“⁵¹⁹

Ein weiteres Beispiel für dieses Prinzip ist die Unterscheidung zwischen Singular und Plural. Der Singular ist unmarkiert und damit das Basisglied. Der Plural dagegen wird durch eine Pluralendung erweitert (Bsp. Katze – Katzen) und ist damit das komplexere Glied des Paares. Die Erwerbsreihenfolge geht aus vom unmarkierten Basisglied hin zum markierten Glied. Daraus ist der stufenförmige Verlauf im Spracherwerb zu begründen.

Die Natürlichkeitstheorie setzt genau an diesem Punkt an.

„Die letztlich lapidare Einfachheit der Natürlichkeitstheorie besteht nach Mayenthaler (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

517 Kruse, 2000, S. 59

518 vgl. Bußmann, 1990; Kruse, 2002, 2000

519 Bußmann, 1990, S. 469

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

*Strukturen gedeutet werden. Markiertheit ist Perzeptionskomplexität, Natürlichkeit beruht auf einfacher Perzeption.*⁵²⁰

Dieses Prinzip zeigt sich auch in der Beobachtung, dass es in natürlichen Sprachen immer sprachliche Strukturen gibt, die häufiger auftreten, die häufiger aus einem Sprachwandel hervorgehen, die gleichzeitig früher von Kindern erworben werden und die bedeutend weniger störungsanfällig sind (z.B. bei Aphasie). Verbindet man die Annahmen der Natürlichkeit und der Markiertheit mit der oben erläuterten Theorie, die besagt, dass durch grammatische Elemente eine Perspektive (Sprecherperspektive oder Ereignisort bzw. -zeit) ausgedrückt werden kann, so ist davon auszugehen, dass die einfachere Perspektive („hier“, „jetzt“) die natürlichere und damit unmarkierte ist. Alle hiervon abweichenden Perspektiven müssen markiert werden und sind komplexer, folglich werden sie auch später erworben. Für die Morphologie und Syntax des Deutschen ergeben sich aus diesen Schlussfolgerungen folgende Annahmen:

Grammatische Kategorie	Natürliches Oppositionsglied = Basisglied	Weniger natürliches Oppositionsglied = komplexes Glied		
Aspekt	Hier	Nicht-Hier		
Tempus	Jetzt: Präsens	Nicht-Jetzt: andere Tempora		
Modus	Real: Indikativ	Nicht-Real: andere Modi		
Genus verbi	Aktiv	Passiv		
Numerus	Singular	Plural		
Person	1. Person Singular	Andere Personen		
Kasus	Nominativ	Akkusativ	Dativ	Genitiv

Tabelle 38: Der hierarchische Aufbau grammatischer Kategorien⁵²¹

Die Tabelle macht die natürlichere und unmarkierte Sprecherperspektive deutlich: „hier“, „jetzt“, „ich“. Sie wird von Kindern früh erworben. Die Bezugspersonen präsentieren dem Kind neue Worte in dieser Spracherwerbsphase zumeist handlungsbegleitend, d.h. über Verben im Präsens und Nomen im Nominativ,⁵²² und passen sich so den kindlichen Fähigkeiten an. Alle davon abweichenden Perspektiven bedürfen einer Markierung und werden damit auch von Kindern später erworben. Wenn das Kind anfängt, Interesse für Vergangenes und abgeschlossene Handlungen zu zeigen, beginnen die Eltern zumeist auch damit, komplexere sprachliche Formen anzubieten, denn für diese kommunikativen Inhalte reichen die unmarkierten Basisformen nicht mehr aus. Eine Ausnahme in der hier dargestellten Hierarchie stellt der possessive

520 Kruse, 2002, S. 35

521 Kruse, 2002; S. 36 und S. 75

522 vgl. Bruner, 1987; Zollinger, 1995 beide nach Kruse, 2002

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Genitiv, durch das Genitiv-s markiert, dar. Er wird von Kindern bereits relativ früh erworben. Für die syntaktischen Strukturen ergibt sich aus den bisher gemachten Annahmen folgende Tabelle:

Syntaktische Struktur	Natürliche Struktur	Weniger natürliche Struktur	
Sprecherstandpunkt	Real, jetzt, konkret	Nicht real, nicht jetzt, nicht konkret	
Serialisierung	Serialisierung entspricht der Realität oder konstruktionaler Ikonismus	Serialisierung entspricht nicht der Realität	
Aussagesätze	Einfache Sätze	Komplexe Sätze	
Komplexe Sätze	Nebenordnung	Unterordnung	
Wortstellung der Nomen	Subjekt	Direktes Objekt	Indirektes Objekt
Semantische Serialisierung	Thema-Kommentar Serialisierung	Andere Satzgliederserialisierung	
Wahrheitswert	Affirmativ (keine Negation)	Negativ (Negation)	

Tabelle 39: Natürlichkeitsverhältnisse in der Syntax⁵²³

Auch hier kann eine Entwicklung von einer natürlicheren zu einer komplexeren Perspektive und komplexeren sprachlichen Form beobachtet werden. Zunächst einmal müssen Kinder simultan Wahrgenommenes in eine lineare Abfolge bringen. Dabei ist es für sie einfacher, wenn die syntaktische Form der Ereignisfolge folgt: In dem Satz „Die Katze fängt die Maus und rennt weg.“ wird die Reihenfolge der Ereignisse aufrechterhalten. Es ist ein konstruktionaler Ikonismus (siehe Tabelle) zu beobachten, d.h., die Reihenfolge der Satzglieder folgt dem Verlauf des Ereignisses. Soll hingegen besonders betont werden, dass die Katze wegrennt, muss die syntaktische Struktur von der Ereignisfolge abweichen, es wird der Satz „Die Katze rennt weg, nachdem sie die Maus gefangen hat.“ gewählt. Durch die Abweichung von der Ereignisreihenfolge, also der Veränderung der Sicht auf das Ereignis, wird es nötig, die syntaktische Struktur zu verändern, sie wird komplexer und länger, von einer Nebenordnung zu einer Unterordnung. Ein weiterer Aspekt, der für die syntaktische Kodierung bedeutsam ist, ist die Notwendigkeit eines gleichmäßigen Informationsflusses. Dem Hörer soll die Aufnahme und Verarbeitung erleichtert werden, indem die Information gleichmäßig über die gesamte Äußerung verteilt wird. Die Prinzipien der Ökonomie und der Redundanz sollten möglichst ausgewogen sein. Dies spiegelt sich auch in der Thema-Kommentar-Abfolge wider. Ein Thema wird erst für den Zuhörer eingeführt (Bsp.: „**Die Katze** frisst die Maus. **Sie** gehört Klaus.“), danach kann es als bekannt vorausgesetzt werden. Ein ausgewogenes Maß an Redundanz und Ökonomie ist hergestellt worden. Im Gegensatz dazu kann es für den Sprecher notwendig erscheinen, besonders wichtige Informationen hervorzuheben. Dies kann beispielsweise

523 Kruse, 2002, S. 47 und S. 76

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

durch Topikalisierung erreicht werden. Die Prinzipien der Topikalisierung und des gleichmäßigen Informationsflusses können zueinander in Konkurrenz stehen; dies kann Kindern den Erwerb dieser beiden Prinzipien erschweren.⁵²⁴

Das Problematische in der Diskussion von Markiertheit und Natürlichkeit auf der syntaktischen Ebene ist die Tatsache, dass in der gesprochenen Sprache (Deutsch) auch durch suprasegmentale/intonatorische Merkmale Markiertheit ausgedrückt werden kann. Bei dem Beispielsatz von oben, „Die Katze frisst die Maus.“, kann einmal die Betonung auf „die Katze“ (die Tatsache, dass die Katze die Maus frisst, nicht z.B. der Hund) gelegt werden oder aber auf „die Maus“ (dass die Katze die Mause frisst, nicht etwa den Maulwurf), je nachdem, welcher Aspekt dem Sprecher besonders wichtig erscheint. Allerdings muss für die syntaktische Ebene festgestellt werden, dass die Hypothesen zur Markiertheit und Natürlichkeit noch nicht so weit ausformuliert wurden, wie für die Morphologie. Nichtsdestotrotz hält Kruse sie für genügend ausgearbeitet, um sie für die Interpretation von sprachlichen Auffälligkeiten von Kindern mit Dysgrammatismus nutzbar zu machen.⁵²⁵ Und so stellt sie fest:

„Aus dem natürlichen Grammatikerwerbssystem leite ich für die Sprachstörung Dysgrammatismus ab: Auch dysgrammatisch sprechende Kinder erwerben die einfachen [...] Basisstrukturen leichter. Ihre Probleme treten bei den komplexeren Strukturen auf, die die Fähigkeit zur Denzentrierung voraussetzen.“⁶²⁶

Diese Annahme konnte von ihr in einer Studie belegt werden. Für die einzelnen bei den Kindern häufig zu beobachtenden Auffälligkeiten stellt sich dies folgendermaßen dar:⁵²⁷

Auslassungen: Kinder lassen häufig obligatorische Satzglieder aus (z.B. Subjekte), weil ihnen nicht klar ist, welche Informationen der Kommunikationspartner braucht, um ihre Äußerungen verstehen zu können. Das heißt nicht, dass die Äußerungen für den Kommunikationspartner völlig unverständlich sind, mit etwas Mühe gelingt es ihm dennoch, die Äußerungen zu entschlüsseln, weil Sprache eine hohe Redundanz aufweist.

Satzgliedstellung: Kinder verweilen auf einer frühen Erwerbsphase mit SOV-Stellung.

524 vgl. Kruse, 2002

525 vgl. Kruse, 2002, 2000

526 Kruse, 2002, S. 76

527 vgl. Kruse, 2002

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Frage- und Aufforderungssätze: Weil in diesen Sätzen die Satzglieder nach dem Prinzip „Das Wichtigste zuerst“ stehen, der natürlichen Serialisierung folgend, haben Kinder hier nur selten Probleme.

Komplexe Sätze: Die Schwierigkeiten der Kinder mit komplexen Sätzen gehen auf die Auslassungen obligatorischer Satzglieder zurück, die Wortstellung entspricht hingegen der Norm.

Personenmarkierung: Bei der 1. Person Singular sind keine Auffälligkeiten zu beobachten. Die 3. Person Singular scheint Kindern schon mehr Probleme zu bereiten. Am problematischsten ist die 2. Person Singular. Die Probleme nehmen zu, je komplexer die mit der Person verbundene Perspektive ist.

Subjekt-Verb-Kongruenz: Hier unterscheidet sich die Annahme von Kruse deutlich von den bisher diskutierten Beobachtungen anderer Autoren. Sie geht davon aus, dass die Subjekt-Verb-Kongruenz häufiger korrekt als falsch ist. Schwierigkeiten haben Kinder ihrer Beobachtung zur Folge lediglich bei der Markierung des Plurals.⁵²⁸

Aspekt: Die Kategorie Aspekt wird von den meisten Kindern beherrscht.

Tempus: Das Präsens ist immer korrekt gebildet. Das Präteritum von „sein“ (war) ist auch korrekt, bei anderen Verben wird das Präsens als Ersatzform verwendet. Das Perfekt wird häufig fehlerhaft realisiert, aber nur selten durch das Präsens ersetzt. Das Futur wird korrekt gebildet, wenn es verwendet wird.

Modus: Der Indikativ als unmarkierte Basisform wird fast immer korrekt gebildet. Der Konjunktiv tritt selten auf, wird aber mit den Modalverben („können“, „möchten“, „würden“) oder dem Hilfsverb „täten“ korrekt gebildet. Wenn selten Fehler auftreten, entstehen sie durch die Verwendung von Verben im Präsens oder Präteritum. Kruse⁵²⁹ geht davon aus, dass diese Formen als Ganzheit im „Lexikon“ der Kinder gespeichert sein könnten.

Genus Verbi: Über diese Kategorie kann Kruse keine konkreten Aussagen machen. In ihrer Untersuchung wurde vorwiegend das Aktiv von Kindern verwendet.⁵³⁰ Jedoch tritt das Passiv auch im normalen Erwerb erst recht spät auf.⁵³¹

Kasus: Der Nominativ wird korrekt gebildet. Häufig dient er als Ersatz für den Akkusativ und Dativ (Ausnahme: Personalpronomen „mir“ ist häufig korrekt).

528 vgl. Kruse, 2002

529 Kruse, 2002

530 vgl. Kruse, 2000

531 vgl. Clahsen, 1986

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Besonders auffällig ist, dass Kinder selten Akkusativformen in Nominativkontexten verwenden. Der possessive Genitiv (mit -s) wird korrekt gebildet.

Numerus: Der unmarkierte Singular ist immer korrekt. Die Pluralmarkierung bereitet große Probleme. Was nicht verwundert, da das Deutsche hier neun verschiedene Varianten anbietet. Kinder verwenden hier häufig die beiden besonders prototypischen Varianten -s und -(e)n, die eine hohe Ikonizität aufweisen und somit dem Natürlichkeitsprinzip entsprechen.

Artikel: Bei den Artikeln ist eine besonders hohe Fehlerhäufigkeit zu beobachten, dabei bereitet die Auswahl definit/indefinit selten Probleme. Auch die Angleichung im Bereich Numerus ist selten problematisch. Hauptsächlich fehlerträchtig ist die Angleichung des Artikels im Bereich Genus und Kasus.

Pronomen/Personalpronomen: Kinder haben die textlinguistische Funktion der Pronomen erkannt. Schwierigkeiten bereitet hingegen wieder die Anpassung in Kasus und Genus, wodurch die tatsächliche Führung des Hörers erschwert wird. Die Personalpronomen, im Besonderen, werden häufig korrekt gebildet.

Adjektive: Im prädikativen und adverbialen Gebrauch können selten Fehler beobachtet werden. Schwierigkeiten zeigen sich wieder, wenn die Adjektive attributiv verwendet werden und in Genus und Kasus an ein Nomen angepasst werden müssen. Haben die Kinder das Genus des Nomens richtig erkannt, wird auch das Adjektiv in dieser Kategorie korrekt angepasst.

Präposition: Lokale Präpositionen werden häufig korrekt verwendet. Die korrekte Deklination des dazugehörigen Nomens bereitet die größeren Schwierigkeiten (siehe Kasus).

Für die Diagnostik schlägt Kruse das freie Spiel vor. Je nach sprachlicher Aktivität des Kindes schreibt sie entweder die Äußerungen gleich mit oder sie zeichnet sie auf Tonband auf. Im freien Gespräch soll Aufschluss darüber gewonnen werden, welche Strukturen Kinder spontan in ihrem Repertoire haben. Durch das Erzählen einer Bildgeschichte in der Vergangenheit sollen Formen evoziert werden, die es im spontanen Gespräch sonst vielleicht nicht verwendet. Die Thematik der Geschichte sollte so gewählt werden, dass sie auch Aufschluss über sozial-emotionale (z.B. Konfliktbeschreibung) und kognitive (z.B. Problemlösungen, Rollenübernahme) Fähigkeiten des Kindes gibt. Danach wird eine Analyse der 20 komplexesten Äußerungen des Kindes auf der Basis der oben genannten Fehlerkategorien vorgenommen.⁵³² Bei der Beschreibung des Verlaufs der grammatischen Entwicklung bezieht Kruse sich auf den von Clahsen⁵³³

532 vgl. Kruse, 2002

533 siehe Abschnitt 3.2.1

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

beschriebenen Erwerbsverlauf der Grammatik des Deutschen.⁵³⁴ Auf diese Weise wird eine entwicklungsproximale Analyse der Äußerungen der Kinder möglich.

Da die Grundannahme dieses Ansatzes ist, dass dysgrammatisch sprechende Kinder große Probleme haben, sich aus ihrer Perspektive zu lösen, wird eine spielerische Intervention empfohlen.⁵³⁵ Als prototypische Spielsituationen werden das Lösen von Problemen/Konflikten, das Rollenspiel und das Beschreiben von Handlungen herausgestellt, denn hier ist im Besonderen ein Perspektivenwechsel unter den Kommunikationspartnern notwendig. Das Rollenspiel hat hier eine besondere Bedeutung, da es auch die sozial-emotionalen und kognitiven Fähigkeiten der Kinder erweitert. Das 1:1-Setting in der Therapie ist hierfür gut geeignet, da die Therapeutin dem Kind allein als Kommunikationspartner zur Verfügung steht und sie so auf den (Sprache-)Entwicklungsstand des Kindes gezielt eingehen und seine Aktionen inhaltlich und formalsprachlich erweitern kann.⁵³⁶ Bei den Handlungsbeschreibungen setzt Kruse auf die Beschreibung der Therapieeinheit durch die Kinder für ihre Eltern. Gestützt durch Zeichnungen sollen sie ihren Eltern den Stundenverlauf erläutern und so Routine im Aufbau und der Strukturierung von Erzählungen erhalten. Perspektivenwechsel und Fokussierungen müssen für die Zuhörer (Eltern) nachvollziehbar gemacht werden, damit sie dem Ablauf folgen können. Darüber hinaus wird die Verwendung der Vergangenheitsform angeregt. Für die einzelnen sprachlichen Lerngegenstände werden von Kruse gezielte Spielvorschläge eingebracht. Diese sollten in der Zone der nächsten Entwicklung des Kindes liegen. Ein Überblick über die sprachliche Entwicklung aus Sicht der Perspektivenübernahme wird von ihr in tabellarischer Form gegeben.

534 vgl. Clahsen, 1986 nach Kruse, 2002

535 vgl. Kruse, 2002

536 vgl. Kruse, 2002

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Grammatikerwerbsübersicht

	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 1/2 Jahren > Distanz- konzept auch formal korrekt
Aspekt und Tempus		Aspekt Form: (e)baut, -baun, putt(e)macht	Präsens Präferenz von „haben“-Perf.: hab (g)ebadet, erste Über- generalisierungen der unregelmäßigen Verben: hab (g)elauft	Perfekt zunehmend korrekt, jetzt oft mit Vorsilbe ge-: hab gemacht, bin gelaufen Imperfekt von sein: war	Bildung der Partizipien grundsätzlich verstanden, och zahlreiche Übergeneralisierungen: gelauft, aufgesteht Futur: ich will/ werde das machen; das wird ein turm
Verbflexionen		Infinite Verben in Default-Form: mama esse(n), teddy esse(n)	erste finite Verformen: 1. Pers. Sing.: ich mache 3. Pers. Sing.: peter macht Plural: machen	vollständige Flexion, bes. 2. Pers. Sing.: du machst zunehmend Subjekt-Verbkongruenz: ich baue, wir bauen	Stabilisierung der Subjekt-Verbkongruenz: du willst bauen, aber wir wollen lieber Puppe spielen
Verwendung der Wortarten	Zeigewörter: das, da Nomen: ball, turm unspezifische Wörter: auf (statt aufmachen)	Verben: bauen, aufmachen Adjektive/ Adverbien: groß (Bedeutung ausgeweitet)	Verben: haben und sein Modalverben: z.B. können, müssen, wollen, dürfen Personalpronomen: z.B. ich, du, wir Pronomen Adjektive: z.B. rot, bunt	Präpositionen: z.B. auf, unter Artikel: die sonne, der hund, das auto	Konjunktionen: z.B. und, oder, weil
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 wer e ball, ich spiel mit e 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

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Grammatikerwerbsübersicht

Satzbau		variable Wortstellung, Tendenz: Verbendstellung: ball spiele(n)	Präfixverben am Satzende: mama tür aufmache Auslassung obligatorischer Satzglieder	finites Verb in Zeitstellung: max will das haben, auto fährt schnell	Verb in Haupt- und Nebensatz korrekt: er isst, weil er es mag
Frage	Intonation: auto ?	Intonation und Fragepronomen: das ente? wo auto?	wie II, auch mehrteilig: was das (is)?, wo auto fährt?	Inversion: kommst du?	zweites Fragealter: warum? indirekte Fragen: ob die oma kommt?

Tabelle 40: Überblick über die Grammatikentwicklung aus Sicht der Perspektivenübernahme nach Kruse⁵³⁷

Die Spielsequenzen werden nun auf der Basis des Sprachentwicklungsstandes des Kindes ausgewählt. Individuelle Förderziele können der Tabelle entnommen werden. Beispielhaft soll die Förderung nun an einer Spielsequenz erläutert werden. Dabei wird bewusst eine Spielsequenz zu der Entwicklungsphase drei gewählt, da hier bereits über das reine handlungsbegleitende Kommentieren von andauernden und abgeschlossenen Handlungen des Kindes hinausgegangen wird. Thema der Einheit sind die Kategorien Aspekt und Tempus.

„Auch hier bietet man überwiegend gestaltete Freispiele an. Jede Handlung, die einen Kommentar in der Vergangenheitsform zulässt, wird genutzt. Die Handlungen sollten, dem Alter des Kindes entsprechend, komplex sein. [...] Eisenbahn spielen: Auch hier werden die größeren Handlungsabschnitte sprachlich besonders gewürdigt: Hey schau, der eine Bogen ist schon fast fertig gebaut, jetzt kommt der andere. Oh nein! Ich habe die Weiche verkehrt herum eingebaut!“⁵³⁸

In einer weiteren Spielidee, die ebenfalls in die Erwerbsphase drei fällt, werden die Verbflexionen thematisiert.

„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 sich zeigen kann, eignen sich. Man zieht die Karten abwechselnd und macht dem Spielpartner vor, was

537 Kruse, 2002, S. 59 und S. 60

538 Kruse, 2002, S. 131

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

*die Karte abbildet. Der darf raten: Hüpfen! Wenn es stimmt, heißt es dazu: Genau, ich hüpfе, und schau der Junge hüpfт auch.*⁵³⁹

Als letztes Beispiel soll noch eine Spielsequenz zum Bereich des Satzbaus angeführt werden. Auch hier wird das Beispiel aus der Phase drei (siehe Tabelle oben) gewählt.

*„Spricht das Kind Zwei- und Mehrwortäußerungen, spiele ich häufig Spiele, bei denen ich immer das gleiche Satzmuster anbiete. Zoo bauen, wo lebt das Tier? u.ä. (ab 3 Jahren): Jetzt gehört ein bestimmter Satz zu dem Spiel dazu: Ich nehme den Vogel. Der Vogel wohnt im Baum. Ich nehme die Katze. Die Katze wohnt im Haus. (In dieser Phase möglichst keine alternativen Satzmuster anbieten: Den Bären nehme ich; im Haus wohnt die Katze u.ä.).“*⁵⁴⁰

Bei den Spiel- und Sprachhandlungen ist es bedeutsam, die Aufmerksamkeit des Kindes zu fesseln, wobei besonders jene Aspekte herauszustellen sind, in denen ein Perspektivenwechsel deutlich wird. Es gilt, sein Interesse über die Spielhandlung hinweg aufrechtzuerhalten, was am einfachsten zu verwirklichen ist, wenn die Therapeutin seinen Spielideen folgt. Sie kann hier suggestiv vorgehen, indem sie dem Kind verschiedene Wahlmöglichkeiten gibt. Bei Erzählungen kann dies durch leitende, zum Teil recht restriktiv wirkende Strukturierungsfragen geschehen. Die Kinder werden dadurch unterstützt, relevante Informationen von irrelevanten zu trennen und ihre Erzählungen kohärenter zu gestalten.⁵⁴¹ Für den sprachlichen Anteil, den die Therapeutin in der Kommunikation mit einnimmt, stellt Kruse folgende Vorgehensweise vor:

*„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 durch Wissensfragen 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 wenig mit dem Kind gesprochen, biete ich ihm erst einmal viel Sprache in gemeinsamen Situationen an.“*⁵⁴²

Beim Einbezug der Eltern beschränkt sich Kruse auf die klassische Ko-Therapeutenrolle. Die Eltern werden über die Themen und Fortschritte ihres Kindes in der Therapie unterrichtet und gegebenenfalls mit Spielen für zu Hause an der Festigung der Therapieinhalte beteiligt.⁵⁴³

539 Kruse, 2002, S. 134

540 Kruse, 2002, S. 140

541 vgl. Kruse, 2002, S. 147

542 Kruse, 2002, S. 148

543 vgl. Kruse, 2002

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Beschreibung der kindlichen Auffälligkeiten auf der morpho-syntaktischen Ebene in Zusammenhang mit Prinzipien aus der Wahrnehmungstheorie und der Identitätsentwicklungstheorie eine sinnvolle Erweiterung der gängigen theoretischen Sichtweisen darstellt. Gerade das Prinzip der Perspektivenübernahme scheint ein verbindendes Merkmal zwischen den verschiedenen sprachlichen (z.B. morphologische Kategorien und Textverstehen/-produktion) und außersprachlichen (Beachtung Handlungsresultat, Problemlösungsfähigkeiten) Auffälligkeiten von Kindern mit SSES zu sein. Die Prinzipien der Markiertheit und der Natürlichkeit stellen linguistische Merkmale des sprachlichen Inputs heraus, die für die Erwerbsreihenfolge relevant und häufig auffällig sind. Dabei ist bedeutsam, dass nicht angenommen wird, dass die Kinder im Vergleich zum ungestörten Erwerb völlig andere Erwerbsschritte und -strategien wählen, sondern dass sie bei unmarkierten Basisformen verweilen. Morphologische und syntaktische Prinzipien stellen dabei in gleicher Weise Schwierigkeiten dar. Wobei herausgestellt wird, dass auch syntaktische Strukturen nicht bedeutungslos sind, sondern dass durch die Wahl einer bestimmten syntaktischen Variante die Bedeutung akzentuiert werden kann, was bedeutet, dass auch syntaktische Strukturen und die ihnen zugrunde liegenden Kategorien über ihre Funktion erfahrbar werden. Erst wenn das Kind diese Funktion erkannt hat, die besondere Perspektive, die der Sprecher damit zu einem Ereignis einnehmen kann, dann wird es auch die Form übernehmen. Für die Diagnostik und Förderung ist die Entwicklungstabelle, in der Perspektive und sprachliche Form verbunden werden, eine große Hilfe. Die Beispiele zu therapeutischen Spielsituationen erleichtern der Praktikerin eine individuelle Planung und zeigen, welche Aspekte im Besonderen zu beachten sind.

Zu den in Kapitel 2.4.1 herausgearbeiteten Evaluationskriterien ist folgendes festzustellen:

Die von Kruse formulierte Konzeption zur Perspektiveübernahme weist nach den Bewertungskriterien a) bis f) eine hohe Gemeinsamkeit mit der in dieser Arbeit vertretenen Theorie auf. Die anzumerkenden Kritikpunkte können nicht, im Bereich a) bis f), einzelnen Kriterien zugeordnet werden, da sie eher übergeordneter Natur sind. Sie sollen daher in einer offeneren Form, als sie bisher durch geführt wurde, diskutiert werden.

Kritisch ist, bezogen auf die Evaluationskriterien in Kapitel 2.4.1, zunächst einmal die Wahl des Begriffs des „Dysgrammatismus“ zu nennen. Da Kruse die kindlichen sprachlichen Auffälligkeiten in einen umfänglicheren Kontext der Wahrnehmungs- und Perspektivenentwicklung einbettet, scheint er hier nicht angebracht zu sein.⁵⁴⁴ Denn gerade nicht die sprachebenenspezifische Betrachtung, wie sie der Begriff des „Dysgrammatismus“ impliziert, wird von ihr angestrebt.

544 siehe Abschnitt 3.1

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Das Konzept der Perspektivenübernahme wird von ihr im Rahmen der Identitätsentwicklung nach Mahler formuliert. Besonders schwierig gestaltet sich bei dieser Theorie die Annahme einer autistischen Phase, in der das Kind noch nicht oder nur in sehr geringem Umfang an der Außenwelt interessiert ist.⁵⁴⁵ Die in Abschnitten 2.3. dargestellten Forschungsergebnisse belegen, dass bereits der Fötus Erfahrungen mit den verschiedenen Wahrnehmungsinhalten sammelt und sie für seine weitere Entwicklung nutzbar macht. Auch die Annahme einer symbiotischen Phase, in der der Säugling nicht zwischen Selbst und Bezugsperson unterscheiden kann, scheint durch Ergebnisse der Säuglingsforschung widerlegt.⁵⁴⁶

Interessant ist in diesem Zusammenhang der Vorschlag von Downing, zwischen einer Seite-an-Seite-Räumlichkeit und einer Um-zu-Räumlichkeit⁵⁴⁷ zu unterscheiden. Säuglinge werden demnach mit einer Fähigkeit zur Erkenntnis der Seite-an-Seite-Räumlichkeit geboren, müssen sich die Erkenntnis der Um-zu-Räumlichkeit aber erst in der handelnden Interaktion mit den Bezugspersonen erarbeiten. Dies impliziert, dass der Säugling sich zwar als physikalisch von den Bezugspersonen getrennt erlebt, dass er sich aber ein Gefühl von sich als eigenständig handlungsfähige Person erst noch erarbeiten muss. Dies wiederum beinhaltet das Gefühl der Beeinflussbarkeit des eigenen Körpers, der Bezugsperson, der Interaktionsgestaltung zwischen Bezugsperson und Kind, der Affektivität und auch der Sprache. Der Säugling muss lernen, sich auf diesen Ebenen als wirksam zu erfahren, um ein positives Selbst aufzubauen. Damit wäre die Theorie Mahlers für die physikalische Erkenntnis der Unterscheidung zwischen Selbst und Objekt in ihrer Gültigkeit einzuschränken, aber für die Erfahrung der eigenen Handlungsfähigkeit würde weiterhin angenommen werden können, dass sich der Säugling die Trennung von Selbst und Anderem erst erarbeiten muss.⁵⁴⁸ Es muss für die von Kruse angestrebten Erklärungen also eine andere Identitätstheorie gewählt werden, die diesen beiden Gesichtspunkten gerecht wird.

Darüber hinaus ist der Säugling in der Theorie Mahlers eher passiv, die Initiative geht von den Bezugspersonen aus.

„Wenn man bei Mahler über die ‚symbiotische Phase‘ liest [...], hat man den Eindruck, daß die Verbindung sich ganz von selbst einstellt. Die Mutter ist aktiv und bemüht sich, das Kind empfängt einfach passiv. Aber das stimmt mit den Tatsachen, die wir heute dank einer Flut neuer Forschungsergebnisse kennen, keineswegs überein.“⁵⁴⁹

545 vgl. Downing, 1996

546 vgl. Downing, 1996

547 Downing bezieht sich hier auf Aussagen von Heidegger, der zwischen der Wahrnehmung des Raumes als mathematisch messbaren Standort und der Wahrnehmung der Dinge bezogen auf ihre Bedeutung/Implikation für praktisches Handeln unterscheidet (vgl. Heidegger, 1962 nach Downing, 1996).

548 vgl. Downing, 1996

549 Downing, 1996, S. 143

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Mahler legt weiterhin einen Schwerpunkt in ihrer Betrachtung der kindlichen Entwicklung auf die Differenzierung des Selbst vom Anderen, aber auch das Herstellen einer tragfähigen und positiven Beziehung zwischen Kind und Bezugsperson erfordert die Aktivität des Kindes und sollte in der wissenschaftlichen Forschung nicht außer Acht gelassen werden.

„Das Kleinkind muß im Verlauf seines frühen psychischen Wachstums nicht nur Differenzierungsschemata mobilisieren; es muß auch ins Spiel bringen, was wir als Verbindungsschemata bezeichnen könnten. Auch dies muß es mit dem Körper lernen; aktiv, initiierend, wirkungsvoll. Alle Befunde sprechen dafür, daß diese Verbindungsschemata bei der Strukturierung seines intersubjektiven Feldes eine ebenso wesentliche Rolle spielen wie die Differenzierungsschemata. Das Kleinkind muß eine Repräsentanz konstruieren, die den anderen als erreichbar, als zugänglich zeigt, als jemand zu dem eine Brücke führt. Und es muß ein Bild von sich als Person entwerfen, die imstande ist, diese Brücke zu bauen.“⁵⁵⁰

Mit den hier genannten Punkten wurde die wichtigste Kritik an der Theorie von Mahler formuliert. Dies lässt es sinnvoll erscheinen, eine andere Identitätsentwicklungstheorie für die Erklärung und Beschreibung der Entwicklung des Perspektivenwechsels bei Kindern heranzuziehen.

Für die Erarbeitung der in dieser Arbeit thematisierten Problemstellung sind weitere kritische Punkte an dem Ansatz von Kruse zu diskutieren. So werden z.B. die kindlichen Erwerbsstrategien im Bereich der Identitätsentwicklung und vor allem auch im Spracherwerb überhaupt nicht thematisiert. Wie erwirbt sich das Kind eine eigenständige Perspektive und den Perspektivenwechsel? Welche Umstände sind dieser Entwicklung förderlich, welche können sich verzögernd oder gar hindernd auswirken? Und für den Erwerb sprachlicher Formalien stellt sich die Frage: Wenn das Kind die Funktion einer sprachlichen Form erkannt hat, welche Strategien verwendet es dann, um sich die Form anzueignen? Welche Bedingungen können hier förderlich sein, welche sind hinderlich? Dies schließt auch Hypothesen über die Ursachenzusammenhänge einer SSES mit ein, wie sie von einigen anderen hier thematisierten Konzepten deutlich herausgearbeitet wurden.

Abschließend sollen hier noch jene Kritikpunkte thematisiert werden, die sich direkt auf die Diagnostik, Förderung sowie Elternberatung und -arbeit (Kriterien g, h und i) beziehen.

Zunächst soll das diagnostische Vorgehen betrachtet werden. Hier empfiehlt Kruse eine Art gesteuerte Spontansprachanalyse. Zum einen notiert sie Äußerungen im freien Spiel, zum anderen legt sie den Kindern eine Bildgeschichte vor. Die Äußerungen

550 Downing, 1996, S. 138

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

werden schriftsprachlich festgehalten und dann in einem Analysebogen, auf der Basis kritischer sprachlicher Aspekte ausgewertet. Die Ergebnisse werden genutzt, um anhand der normalen kindlichen Entwicklung Förderziele zu formulieren. Es muss davon ausgegangen werden, dass die von Kruse formulierte Zahl von 20 analysierbaren Äußerungen, als Grundlage ihrer Diagnostik, als deutlich zu gering einzuschätzen ist. Bei ihrem diagnostischen Vorgehen handelt es sich um eine Spontansprachanalyse und für diese wird allgemein in der Literatur angenommen, dass es zu reliablen Ergebnissen erst bei einer Zahl von mindestens 100 analysierbaren Äußerungen kommt.⁵⁵¹ Eine Spontansprachanalyse bedeutet für die Praktikerin einen erheblichen zeitlichen Aufwand. Zumal eine Analyse sich nicht nur auf die Äußerungen des Kindes beziehen darf, sondern die Äußerungen des Dialogpartners, besser noch unterschiedlicher Dialogpartner, müssen in sie mit einbezogen werden, da sie großen Einfluss auf die Art und das Niveau der kindlichen Äußerungen haben.⁵⁵² Daher ist für die Erhebung der morpho-syntaktischen Fähigkeiten ein vorstrukturiertes Vorgehen, wie es z.B. die ESGRAF bietet, für die Praktikerin zeitökonomischer, und gleichzeitig liefert es Erkenntnisse zu den wichtigsten morpho-syntaktischen Fähigkeiten. Die Möglichkeiten der Perspektivenübernahme und der Spielfähigkeit können hier zwar nur ansatzweise beurteilt werden, aber zu diagnostischen Möglichkeiten in diesen beiden Bereichen schweigt Kruse ebenfalls, was als ein weiterer wichtiger Kritikpunkt anzumerken ist. Wenn es sich bei beiden Aspekten um zentrale Entwicklungsbereiche ihrer Konzeption handelt, dann sollten sie auch diagnostisch relevant sein.

Als weiterer wichtiger Aspekt sei hier noch die Förderung angesprochen. Bei der therapeutischen Intervention, wie sie von Kruse vorgeschlagen wird, sind ebenfalls einige wichtige Kritikpunkte anzumerken. Diese beziehen sich auf den sprachlichen Input durch die Therapeutin und ihre Rolle in der Förderung sowie auf die Elternarbeit. Es soll mit der Rolle der Therapeutin in der Interaktion mit dem Kind begonnen werden: Bis auf die wenigen Aussagen zum Sprachangebot/-menge ist hier wenig zu finden. Die Art, wie die Therapeutin ihre eigene Sprache strukturieren soll, wie sie z.B. prosodisch auf besonders bedeutsame sprachliche Einheiten hinweisen kann, wird nicht thematisiert. Wie sie die kognitiven Aspekte der Situation, z.B. den so bedeutsamen Perspektivenwechsel, für das Kind auch sprachlich, gestisch und mimisch deutlich machen kann, wird ebenfalls nicht thematisiert. Aber gerade diese Aspekte, die die Therapeutin in ihrer Qualität als Modell für das Kind auszeichnen, sind für den Erfolg der Förderung besonders bedeutsam.⁵⁵³ Auch die Auswahl des sprachlichen Inputs für das Kind sollte besser reflektiert werden, denn gerade die immer wieder bei Kindern mit SSES thematisierten Schwierigkeiten in der Verarbeitung sprachlicher und visueller Aspekte der Situation scheinen zumindest zum Erhalt der SSES beizutragen. Um den Kindern die Verarbeitung wichtiger sprachlicher Merkmale zu erleichtern, sollten sie

551 vgl. Hansen, 1996; Heidtmann, 1988

552 vgl. Motsch, 1995, 1994

553 vgl. u.a. Dannenbauer, 1997; Motsch, 2004

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

deshalb prägnant, eindeutig, kontrastreich⁵⁵⁴ und möglichst kurz formuliert werden.⁵⁵⁵ Darüber hinaus ist eine Unterstützung des Sprachverstehens durch ikonische Medien hilfreich. Die Gestaltung der Dialog- und Spielsituation sollte ebenfalls näher bestimmt werden, da hier Perspektivenwechsel, Dezentrierung und Dekontextualisierung relevant werden müssen, damit die Therapeutin sie modellieren kann und sich für das Kind entwicklungsproximale Anwendungsmöglichkeiten bieten.

Kruse reduziert die Rolle der Eltern auf eine reine Ko-Therapeuten-Funktion. Aber gerade die Bezugspersonen scheinen eine nicht unwesentliche Rolle bei der Aufrechterhaltung einer SSES zu haben.⁵⁵⁶ Aus diesem Grund ist es von besonderer Bedeutung, sie als kompetente Kommunikationspartner und sprachliches Modell für ihr Kind zu gewinnen. Dies kann nur in einer intensiven und partnerschaftlichen Zusammenarbeit gelingen, in der die Therapeutin ihnen beratend zur Seite steht und für das Kind günstige kommunikative Strategien vorstellt, die vor allem dazu beitragen, die zum Teil angespannte und negativ geprägte Kommunikationssituation zwischen Eltern und Kind zu entlasten.⁵⁵⁷

j) Bewährung

Eine Evaluationsstudie zur Konzeption der Perspektiveübernahme nach Kruse steht noch aus.

3.4 Fazit und Thesen zur spezifischen Sprachentwicklungsstörung und für Förderkonzeptionen

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse aus der Erörterung der nativistischen/kompetenzorientierten und der mehrdimensionalen/multifaktoriellen Konzeptionen zusammengefasst. Auf dieser Basis sollen weiter reichende Thesen zum Spracherwerb und zur SSES abgeleitet werden. Diese bilden sodann die Grundlage für die Entwicklung einer dialogischen und sprachganzheitlichen Therapie von SSES.

Zu Beginn sollen einige Begrifflichkeiten geklärt werden, da diese in den unterschiedlichen hier diskutierten Konzeptionen nicht immer einheitlich verwendet wurden. Der Begriff „Dysgrammatismus“, wie er von Clahsen, Hansen und Kruse verwendet wird, ist als Klassifikationsbegriff nicht haltbar. Die hiermit etikettierten Kinder zeigen nicht nur Auffälligkeiten auf der morpho-syntaktischen Ebene, wie es von diesem Begriff intendiert wird. Ganz im Gegenteil muss davon ausgegangen

554 vgl. u.a. Hansen, 1996; Dannenbauer, 1997

555 vgl. Motsch, 2004

556 vgl. Grimm, 1999

557 vgl. Motsch 1994, 1995

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

werden, dass, wie Dannenbauer⁵⁵⁸ hervorhebt, vielfältige sprachliche Leistungen betroffen sind. Auch der Begriff der „Entwicklungsdysphasie“, obwohl er der am weitesten gefasste Begriff ist, kann nur bedingt aufrechterhalten werden, wenn man der möglichen neurologischen Konnotation aus dem Weg gehen will.

Bleibt der Begriff der „SSES“. Er ist weiter gefasst und ursachenneutral. Das Wort „spezifisch“ darf allerdings lediglich als Abgrenzung zu eindeutig sekundären sprachlichen Störungen verstanden werden. Denn wie Locke,⁵⁵⁹ Grimm,⁵⁶⁰ Motsch⁵⁶¹ und Kruse⁵⁶² hervorheben, zeigen viele Kinder mit SSES auch kognitive, soziale und emotionale Auffälligkeiten, bei denen letztlich nur schwer zu klären ist, ob sie ursächlich für die Entstehung der SSES verantwortlich waren oder sich vielmehr als Folgeproblematik aus ihr entwickelt haben. In beiden Fällen tragen sie jedoch zur Aufrechterhaltung der SSES und zur Entstehung von Folgeschwierigkeiten (z.B. Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten, Lernschwierigkeiten im mathematischen Bereich) bei. Darüber hinaus ist immer wieder zu betonen, dass die Gruppe der betroffenen Kinder sehr heterogen ist, also nicht alle Bedingungen immer für jedes Kind gelten müssen. Da die Entstehung der Sprache von individuellen Lehr- und Lernprozessen bestimmt wird, mag eine Klassifikation in Untergruppen zwar möglich sein, sie ist jedoch für Förderaspekte weitgehend bedeutungslos, da die Kinder in ihrer Weiterentwicklung unterschiedliche Symptomatiken aufweisen können.⁵⁶³

Diese Annahmen sollten sich auch in der Diagnostik und Förderung widerspiegeln. Sie müssen so gestaltet werden, dass individuelle Kompetenzen, Ressourcen und Kompensationsstrategien der Kinder aufgedeckt und für die Förderung aktiviert werden können. Die Diagnostik sollte möglichst früh ansetzen, damit Folgeschwierigkeiten verhindert werden und ungünstige Lehr- und Lernstrategien in der Familie thematisiert und - wenn möglich - verändert werden können. Damit kommt der Elternarbeit und -beratung eine große Bedeutung für die Überwindung der kindlichen Schwierigkeiten im Erwerb sprachlicher Fähigkeiten zu.

Die Betrachtung linguistischer Oberflächenphänomene ist eine notwendige diagnostische Aufgabe, aber sie erscheint nach den erörterten Zusammenhängen nicht hinreichend für eine entwicklungsproximale Förderplanung. Besonders das Sprachverstehen erweist sich als ein kritischer Aspekt für die Entwicklung. Hierfür ist die positive emotionale und kognitive Ausrichtung der Kinder auf Sprache eine zentrale Voraussetzung. Eine weitere zentrale sprachliche Schwierigkeit für Kinder mit SSES scheinen die Lerngegenstände im morpho-syntaktischen Bereich zu sein. Die Kinder

558 vgl. Abschnitt 3.4.1.3

559 vgl. Abschnitt 3.4.1.1

560 vgl. Abschnitt 3.4.1.2

561 vgl. Abschnitt 3.4.2

562 vgl. Abschnitt 3.4.3

563 vgl. Abschnitt 3.4.1.3

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

persistieren lange an einmal gefundenen Strukturen und schematischen Formen, die nicht immer an der Zielsprache orientiert sind.⁵⁶⁴ Nach der Diskussion der Ansätze von Clahsen, Hansen⁵⁶⁵ und Grimm⁵⁶⁶ muss davon ausgegangen werden, dass nach heutigem Erkenntnisstand nicht geklärt ist, in welche Richtung ein Kausalzusammenhang zwischen morphologischen und syntaktischen Auffälligkeiten besteht. Daraus ist zu folgern, dass eine Förderung in beiden Bereichen sinnvoll ist. Auch die Lernprozesse, die zur Entstehung morphologischer und syntaktischer Fähigkeiten beitragen können, müssen als noch nicht als hinreichend geklärt betrachtet werden. Die Beschränkung auf die ausschließliche Annahme von lexikalischem und strukturdeterminiertem Lernen stellt eine zu reduktionistische Sichtweise dar. Besonders prosodisches Lernen und sozial-kognitive Strategien scheinen für frühe Lernprozesse eine herausragende Bedeutung zu haben.⁵⁶⁷ Hiermit ist auch das frühe Auftreten von Schwierigkeiten in der Aneignung sprachlicher Fähigkeiten zu begründen.⁵⁶⁸ Das Konzept der Perspektivenübernahme ist nicht nur für die Entstehung von kommunikativ-pragmatischen Fähigkeiten von hohem Erklärungswert, sondern es kann auch auf morphologische und syntaktische Aspekte der Sprache übertragen werden.⁵⁶⁹ Daher sollte sich die Diagnostik und Förderung auch an den kognitiven und sozial-emotionalen Fähigkeiten der Kinder orientieren, die im Rahmen ihrer Identitätsentwicklung eine Voraussetzung für die verschiedenen Stufen der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme bilden. Die Identitätsentwicklung kann damit als Kristallisationspunkt der verschiedenen Entwicklungen im emotionalen, sozialen und kognitiven Bereich der kindlichen Entwicklung verstanden werden.⁵⁷⁰ Sie sollte ein zentraler Ausgangspunkt der Beschreibung und Erklärung kindlicher Fähigkeiten und Schwierigkeiten sein.

Die Identitätsentwicklung des Kindes kann als Dezentrierungs- und Dekontextualisierungsprozess betrachtet werden. Zur Erörterung der mit einer SSES verbundenen Lernschwierigkeiten kann das Konzept der Identitätsentwicklung damit wesentlich beitragen. Hierbei ist jedoch darauf zu achten, dass eine Theorie zur Identitätsentwicklung gewählt wird, die die neueren Erkenntnisse zur kindlichen Entwicklung abbildet und auch hinreichend Raum für die Erörterung sprachlicher Lernprozesse bietet. Eine reine Orientierung an der Beschreibung und Erklärung der Entstehung der Perspektivenübernahme erscheint nicht sinnvoll, wenn sie nicht hinreichend mit der Entstehung sprachlicher Fähigkeiten innerhalb der gewählten Identitätsentwicklungstheorie verbunden werden kann.⁵⁷¹ Darüber hinaus scheint grundsätzlich zuerst die Klärung des zugrunde gelegten Identitätsbegriffes sinnvoll.

564 vgl. Dannenbauer; Abschnitt 3.4.1.3

565 vgl. Abschnitt 3.3.1

566 vgl. Abschnitt 3.4.1.2

567 vgl. Abschnitt 2.2.3, 2.3, 3.4

568 vgl. Abschnitt 4.1

569 vgl. Abschnitt 2.3.2, 3.4.3

570 vgl. Abschnitt 3.4.3 und Roth, 2001; Damasio, 2000a, 2000b; Dornes, 1993

571 vgl. Abschnitt 3.4.3

3 Förderkonzeptionen für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten

Auch hier sollte die soziale Vermitteltheit von Lehr- und Lernprozessen eine zentrale Rolle spielen, da sie, wie in Abschnitt 2.3.2 erörtert, eine wesentliche Voraussetzung für Entwicklung ist.

Damit kann für die Entstehung sprachlicher Fähigkeiten abschließend festgestellt werden, dass ihre Entwicklung eng an diesen allgemeinen Entwicklungsprozess gebunden ist und dass davon auszugehen ist, dass der Dialog und die soziale Interaktion damit eine natürliche Lernsituation darstellt. Dies sollte auch in der Förderung von Kindern mit SSES Berücksichtigung finden. Ihre kognitive, emotionale und soziale Einstellung zur Sprache bietet den Ausgangspunkt für Lernprozesse. Die sprachlichen Äußerungen stellen dabei lediglich das Endprodukt vielfältiger kognitiver Verarbeitungsprozesse dar. Das Modell der Therapeutin ist in diesen Lehr- und Lernsituationen ein wesentlicher Faktor für die Übernahme sprachlicher Fähigkeiten und kognitiver Haltungen. In Anbetracht der möglichen Schwierigkeiten der Kinder im Umgang mit sprachlichen und schriftsprachlichen Medien sollten sie ihnen frühzeitig und in attraktiver Weise nahe gebracht werden.

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

Aus den Erörterungen in den Kapiteln zwei und drei wurde deutlich, dass eine Beschreibung und Erklärung kindlicher Sprachauffälligkeiten, die in der Literatur als SSES bezeichnet werden, nur über eine umfassende Betrachtung der Gesamtentwicklung des Kindes hinreichend erfassbar wird, was ein Umdenken in Wissenschaft und Praxis nötig macht.¹

„In den letzten Jahren greifen jüngere Sprachforschungen – nach einigen Jahren 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.“²

Für die Einordnung der Sprachentwicklung in die Gesamtentwicklung des Kindes, wie sie hier gefordert wird, bietet sich das Konzept der Identitätsentwicklung bzw. des Selbstempfindens an, weil es als Bezugspunkt sowohl der kognitiven als auch der emotionalen und sozialen Entwicklung betrachtet werden kann. *„Das Selbstempfinden entwickelt sich nach Stern ebenfalls in Stufen. Es ist der zentrale Bezugspunkt und das organisierende Prinzip, aus dem heraus der Säugling sich selbst und die Welt erfährt und ordnet.“³* Mit Bezug auf diese Entwicklung ist die Annahme verbunden, dass Sprachlernen bereits vor den ersten geäußerten Worten des Kindes beginnt⁴ und dass dieses bereits vom Kind konstruierte Wissen auch bei der Beschreibung einer auffälligen Sprachentwicklung bedeutsam sein kann: *„It is suggested that preverbal cognition forms a substrate for language acquisition and that analyzing cognition may enhance our understanding of certain disorders of communication.“⁵*

Aus diesem Grund soll hier eine ausführliche Diskussion des Begriffes der „Identität“ bzw. des „Selbst“ und ihrer Entwicklung vorgenommen werden. Eine grundlegende Erörterung des Forschungsparadigmas, aus dem heraus die gewonnenen Daten interpretiert werden sollen, wurde bereits in Abschnitt 2.3.1. vorgenommen.

1 vgl. u.a. Motsch, 2004; Grimm, 1999

2 Kruse, 2002, S. 2

3 Dornes, 1993; S. 79

4 vgl. u.a. Stern, 2003a, 2003b; Tomasello, 1999; Bruner, 1987

5 Meltzoff, 1999, S. 251

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

4.1 Zu Grunde liegende Theorie: Identität und ihre Entwicklung

Um sich mit der Identitätsentwicklung eingehend befassen zu können, ist zuerst der Begriff der „Identität“ selbst zu klären. Dieser wird zum Teil sehr unterschiedlich verwendet, je nach Forschungsgebiet und theoretischer Konzeption. Im Anschluss daran sollen verschiedene Konzeptionen zur Identitätsentwicklung diskutiert und zu einer umfassenden Konzeption der Identitätsentwicklung vereinigt werden.

4.1.1 Personale und narrative Identität

„Wir haben keinerlei Erfahrung, die beständig oder situationsunabhängig wäre. Dennoch sind die meisten Menschen von ihrer Identität überzeugt. Wir haben eine Persönlichkeit, Erinnerungen, Pläne und Erwartungen, die offenbar alle in einem kohärenten Standpunkt zusammenkommen, in einem Zentrum, von dem wir die Welt überblicken, dem Boden, auf dem wir stehen.“⁶

Die Termini Identität⁷ und Persönlichkeit sind fundamentale Begrifflichkeiten in der Psychologie und Soziologie, die allerdings trotz ihrer zentralen Position sehr uneinheitlich definiert werden.⁸ Die Verbreitung des Begriffes der „personalen Identität“⁹ ist eng mit den Veröffentlichungen Eriksons verbunden.¹⁰ Hier wird das theoretische Konstrukt „Identität“ *„als jene Einheit und Nämlichkeit einer Person [aufgefasst], welche auf aktive, psychische Synthetisierungs- und Integrationsleistungen zurückzuführen ist, durch die sich die betreffende Person der Kontinuität und Kohärenz ihrer Lebenspraxis zu vergewissern sucht.“¹¹*

6 Varela, Thompson & Rosch, 1995, S. 89

7 Es ist wichtig, die Begriffe „Identität“ und „Individualität“ strikt zu trennen, da sie zwei unterschiedliche Aspekte menschlicher Existenz darstellen. Identität steht für die Einheit der Person, nicht aber gleichermaßen für ihre Einzigartigkeit. Straub (2000) macht dies an einem Beispiel deutlich: *„Wer an Identitätsproblemen leidet, muß an seiner Individualität keinen Zweifel hegen, und wer sich seiner Individualität nicht sicher ist, kann dennoch ‚wissen‘, wer er ist und sein möchte.“* (Straub, 2000, S. 170) Diese Trennung wird in der wissenschaftlichen Diskussion nicht immer vorgenommen, sodass eine Überlappung der beiden Begrifflichkeiten anzutreffen ist (vgl. Straub, 1999). In dieser Arbeit ist lediglich der Begriff der Identität von Bedeutung, eine ethische Diskussion, wie sie von der Frage nach der Individualität des Subjektes ausgeht, soll hier nicht aufgegriffen werden.

8 vgl. Rusch, 2001; Straub, 1999

9 Personale Identität ist von der sozialen Identität zu unterscheiden. Diese Unterscheidung wird auf Goffman zurückgeführt (Goffman, 1967, 1974 nach von Engelhardt, 1990). Soziale Identität beschreibt hier die Gemeinsamkeiten, die eine Person mit anderen Mitgliedern einer Gruppe teilt, wogegen persönliche Identität auf die Besonderheiten referiert, die sie von allen anderen Menschen unterscheidet (vgl. von Engelhardt, 1990). Zu beachten ist, dass auch hier häufig die Unterscheidung von Identität und Individualität nicht deutlich vorgenommen wird (vgl. Straub, 1999). (siehe Fußnote 154)

10 vgl. Straub, 1999; Haußer, 1997; Krappmann, 1997

11 Straub, 1999, S. 75

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

Diese Synthetisierungs- und Integrationsleistungen beruhen in ihrer differenziertesten Form auf narrativer Kompetenz.¹²

„Alle bedeutenden Identitätstheorien gehen davon aus, daß keine Person ihre Identität von Geburt an und im weiteren Verlauf ihres Daseins einfach besitzt. Sie muß vielmehr erworben und, unter den spezifischen Anforderungen, die körperliche, psychosexuelle und psychosoziale Entwicklung sowie mannigfache kontingente Erfahrungen mit sich bringen, erhalten werden. Die dafür notwendigen Leistungen sind ohne die Fähigkeit zum Symbolgebrauch, letztlich ohne die kommunikativen Möglichkeiten, die die menschliche Sprache bietet, nicht denkbar.“¹³

Das von Straub¹⁴ formulierte Konstrukt von narrativer Identität, wie es im Zitat bereits anklingt, setzt eine sprachlich-reflexive Fähigkeit voraus. Diese Bedeutung der Sprache für Selbstreflexivität stellt auch von Engelhardt¹⁵ heraus. Identität in diesem Sinne kann nur einen Endpunkt der phylogenetischen und ontogenetischen Entwicklung widerspiegeln.¹⁶ Die außerordentlich hohen Ansprüche, die von einem Konzept des narrativen Selbst bzw. der narrativen Identität, wie sie hier formuliert werden, ausgehen, hebt auch Teichert hervor: *„Für Konzeptionen eines narrativen Selbst oder der narrativen Identität von Personen stellt der Zusammenhang von reflexiven Bewußtsein, Perspektive der ersten Person, Sprachfähigkeit und Handlungsfähigkeit eine nicht zu unterschreitende Bedingung dar.“¹⁷* In seiner Diskussion des Konzeptes des narrativen Selbst weist er allerdings darauf hin, dass diese Annahme entwicklungspsychologisch gesehen problematisch ist, da danach vor dem Erreichen dieser Stufe der Entwicklung nicht von Identität gesprochen werden kann. Sinnvoll überbrücken lässt sich diese Problematik dadurch, dass, wie es z.B. Newen¹⁸ tut, verschiedene Stufen des Bewusstseins angenommen werden, sodass ein Selbst in diesem Sinne zu unterschiedlichen Arten der Selbstwahrnehmung fähig ist. Darüber hinaus ist das Konzept des narrativen Selbst zu problematisieren, weil es nur begrenzt für die neuropsychologischen Forschungen operationalisierbar und zugänglich ist. Jedoch bietet es eine sinnvolle Erweiterung dieser Konzeptionen, da es eine umfängliche Beschreibung der zu erklärenden Kompetenzen liefert.¹⁹ Aufgrund dieser heuristischen Eigenschaft wird das Konzept der narrativen Identität trotz der genannten Problematiken von vielen Autoren in ihre Konzeptionen übernommen²⁰ und soll auch hier als Ausgangspunkt der Erörterungen dienen.

12 vgl. von Engelhardt, 1990

13 Straub, 2000, S. 170

14 Straub, 1999, 1990

15 von Engelhardt, 1990

16 vgl. Damasio, 2000a; 2000b; Newen, 2000; Singer, 2000

17 Teichert, 2000, S. 203

18 Newen, 2000

19 vgl. Teichert, 2000

20 vgl. u.a. Stern, 2003b; Newen, 2000; Teichert, 2000

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

Wird Identität im eben dargestellten Sinne betrachtet, muss, wie Teichert in dem oben angeführten Zitat hervorhebt, ein weiterer in der Psychologie, der Soziologie und auch der Neurologie grundlegender Begriff geklärt werden, nämlich der des „Bewusstseins“.²¹ Der Begriff des „Bewusstseins“ wird in wissenschaftlichen Veröffentlichungen ebenso vielgestaltig verwendet wie der der Identität. Einigkeit besteht lediglich darin, dass verschiedene Ebenen des Bewusstseins anzunehmen sind.²² Häufig wird allerdings nur die höchste Ebene, das sprachlich vermittelte Bewusstsein, diskutiert, ohne dies im Besonderen hervorzuheben. So kritisiert z.B. Damasio²³ zwar nicht das Konzept des Bewusstseins von Maturana und Varela²⁴ im Allgemeinen, verweist jedoch darauf, dass diese eben nur das sprachlich vermittelte Bewusstsein betrachten.

Edelmann²⁵ unterteilt in ein primäres Bewusstsein, für das keine sprachlichen Fähigkeiten erforderlich sind, und in ein sekundäres Bewusstsein, für das Sprache eine grundlegende Voraussetzung ist. Damasio nimmt eine vergleichbare Aufteilung vor. Er unterteilt in ein Kernbewusstsein und ein erweitertes Bewusstsein. Letzteres ist seiner Meinung nach zwar nicht ausschließlich auf sprachliche Fähigkeiten angewiesen, wird aber, sobald Sprache erworben wird, durch diese erweitert und präzisiert.²⁶ Newen²⁷ unterteilt die ontogenetische Entwicklung des Bewusstseins in fünf Phasen, die er ebenfalls eng mit der Entwicklung des Selbst bzw. der Identität verwoben sieht. Er nennt folgende Phasen:

- 1). Zustandsbewusstsein
- 2). Objektbewusstsein bzw. Bewusstsein von einfachen Sachverhalten
- 3). Bewusstsein von komplexen Sachverhalten
- 4). Bewusstsein von propositionalen Einstellungen
- 5). Reflexives Bewusstsein von propositionalen Einstellungen²⁸

Nur auf der fünften Ebene scheint ein komplexes Konzept von Identität, wie Straub²⁹ es beschreibt, möglich zu sein. Für die Bildung dieser fünften Ebene kann sekundäres bzw. erweitertes Bewusstsein als eine wichtige Instanz betrachtet werden. In einer Konzeption der Identitätsentwicklung muss die Diskussion der verschiedenen Ebenen des Bewusstseins also einen zentralen Platz einnehmen.

21 vgl. Damasio, 2000b

22 vgl. Edelmann & Tononi, 2004; Newen, 2000; Damasio, 2000a, 2000b, 1998; Edelmann, 1995

23 Damasio, 2000

24 Maturana & Varela, 1987

25 Edelmann, 1995

26 vgl. Damasio, 2000a, 2000b

27 Newen, 2000

28 vgl. Newen, 2000

29 Straub, 2000, 1999

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

Darüber hinaus ist Identität bzw. Selbstbewusstsein, im hier beschriebenen Sinne, ein persönliches und sprachliches Konstrukt des Einzelnen, das jedoch durch die soziale Umwelt beeinflusst wird.³⁰ „Identität entsteht also an den Schnittstellen von persönlichen Entwürfen und sozialen Zuschreibungen.“³¹ Die ihr zugeordneten sprachlichen Formen sind die Fremdzuschreibung und der Selbstaussdruck.³² In der wissenschaftlichen Diskussion um den Begriff der „Identität“ besteht noch kein Konsens darüber, inwieweit das hier entstehende Konstrukt als eine Einheit aufzufassen ist. Einige Autoren gehen davon aus, dass es sich immer nur um einzelne Aspekte, die das Individuum für verschiedene Bereiche und Aufgaben konstruiert, handelt. Krapmann weist in diesem Zusammenhang auf die Vorstellungen der Identität als Collage³³ oder als Patchwork³⁴ hin. Auch wenn diese Konzeptionierung von Identität nicht direkt übernommen werden soll, muss dennoch davon ausgegangen werden, dass Identität eine immer wieder neu vom Individuum zu konstruierende und in unterschiedlichen Kontexten variierende Fähigkeit ist.³⁵

In den klassischen Theorien zur Identität spielt besonders die Fähigkeit des menschlichen Individuums zur Selbstreflexivität eine herausragende Rolle, wie im Konzept der narrativen Identität besonders stark hervorgehoben wird, womit die Sprache eine grundlegende Voraussetzung zur Entwicklung und Aufrechterhaltung von Identität wird. Andererseits scheint auch die Fähigkeit zur Sprache, wie von Engelhardt meint, wiederum an die Entwicklung einzelner Aspekte von Identität gebunden zu sein.³⁶ Dieser dialektische Zusammenhang lässt sich durch verschiedene Ebenen bzw. Bereiche der Identitäts- und Bewusstseinsentwicklung erklären. Geht man in Anlehnung an Roth davon aus, dass Identität sich aus neuropsychologischer Sicht in ein Bündel von zumindest acht verschiedenen Merkmalen aufspalten lässt, dann sind einige davon als Voraussetzung für den Erwerb der Sprache zu denken, andere wiederum setzen die Fähigkeit Sprache voraus. Die von Roth angeführten Aspekte der Identität sind:

- 1). Körper-Ich: Das Körper-Ich kann als Gefühl beschrieben werden, den eigenen Körper zu „beherrschen“. Gefühle und Empfindungen dieses Körpers werden als die eigenen wahrgenommen.
- 2). Verortungs-Ich: Das Verortungs-Ich beschreibt die Empfindung, sich an einem bestimmten Ort der Welt zu befinden.
- 3). Perspektivisches Ich: Das perspektivische Ich ermöglicht es dem Individuum, sich als Mittelpunkt seiner Welt zu erfahren.

30 vgl. Singer, 2000

31 Krappmann, 1997, S. 67

32 vgl. von Engelhardt, 1990

33 Pazzini, 1986 nach Krapmann, 1997, S. 87

34 Keupp, 1988 nach Krapmann, 1997, S. 87

35 vgl. Rusch, 2001; Straub, 2000, 1999, 1990; Haußer, 1997; Krappmann, 1997

36 vgl. von Engelhardt, 1990

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

- 4). Ich als Erlebnis-Subjekt: Das Erlebnis-Ich erlaubt es dem Individuum, seine Gefühle und Wahrnehmungen als die seinen zu erkennen.
- 5). Autorenschafts- oder Kontroll-Ich: Das Individuum erlebt sich als Initiator und Kontrolleur seiner eigenen Handlungen und Gefühle.
- 6). Autobiographisches Ich: Durch das autobiographische Ich wird die Einheit des Individuums über Raum und Zeit aufrechterhalten.
- 7). Selbst-reflexives Ich: Hierunter wird die Fähigkeit des Individuums gefasst, über die eigenen Gefühle, Wünsche, Pläne und Handlungen nachzudenken.
- 8). Ethisches Ich oder Gewissen: Das ethische Ich bildet eine Instanz, die dem Individuum die Vorstellung ermöglicht, nach bestimmten Werten und Normen zu handeln.³⁷

Die hier genannten Aspekte des Selbst bzw. der Identität deuten bereits daraufhin, dass im oben angeführten Sinne³⁸ nach neurologischen Gesichtspunkten nicht von der Einheit der Person gesprochen werden kann.³⁹ Identität ist ein Konstrukt, das im zentralen Nervensystem eines Individuums auf der Basis von Bewusstsein nachträglich erzeugt wird.^{40 41}

„Ständig wird Gegenwart zur Vergangenheit, und zu dem Zeitpunkt, wo wir die Gegenwart in Augenschein nehmen, befinden wir uns bereits in einer anderen Gegenwart, ganz in Anspruch genommen vom Planen der Zukunft, einer Tätigkeit, die wir auf dem Trittbrett der Vergangenheit vornehmen. Die Gegenwart ist niemals anwesend. Unser Bewußtsein ist hoffnungslos verspätet.“⁴²

Dennoch haben wir, wie im einleitenden Zitat deutlich wurde, in der Selbstbeobachtung das Gefühl, auch in unterschiedlichen Situationen mit uns identisch zu sein. Wir fühlen

37 vgl. Roth, 2001

38 vgl. Straub, 1999

39 vgl. Roth, 2001; Varela, Thompson & Rosch, 1995

40 Die Nachträglichkeit der Erzeugung von Identität kann besonders an der Vorstellung eines Individuums, der Initiator der eigenen Handlungen und Ideen zu sein, verdeutlicht werden. Das Gefühl der Person, dass das Ich der Ausgangspunkt von Handlungen und Ideen ist, das „Erlebnis-Ich“ oder „Autorenschafts-Ich“, kann in neurologischen Experimenten beobachtet werden. Roth (2001) führt hierzu Experimente mit „split brain“-Patienten an, die genetisch oder durch operativen Eingriff bedingt, keine Verbindung zwischen der rechten und der linken Großhirnhemisphäre haben. Calvin (1995) bezieht sich auf neuroelektronische Ableitungsverfahren, in denen der elektrische Impuls bzw. das Bereitschaftspotential z.B. für eine Bewegung bereits eine Viertelsekunde früher von einem Beobachter gemessen werden kann, bevor die untersuchte Person angibt, den Entschluss zu einer Bewegung gefasst zu haben (vgl. Calvin, 1995).

41 vgl. Damasio, 2000a; Calvin, 1995

42 Damasio, 1998; S. 319

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

uns als Akteur und Initiator unser Gedanken und Handlungen. Diese Vorstellung eines immer einheitlichen Homunculus⁴³ als Beobachter und Initiator der vom Individuum erzeugten Handlungen, Gedanken und Gefühle in einer gegebenen Wirklichkeit ist in der wissenschaftlichen Theoriebildung eng an die Computermetapher des Geistes geknüpft. Die Idee eines Homunculus, wie wir sie in der Selbstbeobachtung erleben, ist nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten nicht haltbar.⁴⁴ Das, was wir als Identität erleben, scheint vielmehr eine fluktuierende Konstruktion des zentralen Nervensystems zu sein, die sich im Laufe der Evolution für das Überleben unserer Spezies als nützlich erwiesen hat.⁴⁵ Einige dieser Konstruktionen setzen Sprache voraus, wie das selbst-reflexive Ich und das ethische Ich. Andere, wie das Körper-Ich, das Verortungs-Ich, das perspektivische Ich, das Ich als Erlebnissubjekt, das Autorenschafts- und Kontroll-Ich sowie das autobiographische Ich, können auch ohne Sprache ausgebildet bzw. vom Individuum konstruiert werden.⁴⁶

Das autobiographische Ich hat in dieser Aufteilung eine Sonderstellung, da es, sobald vom Kind Sprache erworben wird, stark an diese Fähigkeit gebunden ist. Die eigene Biographie wird zunehmend stärker sprachlich erzählt.⁴⁷ Dennoch bleiben nichtsprachliche Aspekte weiter erhalten. Damasio⁴⁸ spricht in diesem Zusammenhang von zwei „Erzählungen“, auf denen Identität beruht. Die erste, grundlegendere ist nichtsprachlich, sie ist eng an die Körperlichkeit des Individuums gebunden. Die zweite sprachliche „Erzählung“ ist mit der von Engelhardt⁴⁹ und Straub⁵⁰ beschriebenen „narrativen Kompetenz“ vergleichbar. Bringt man die genannten Ich-Ausprägungen mit den diskutierten Aspekten des Bewusstseins in Verbindung, ist davon auszugehen, dass das selbst-reflexive Ich, das ethische Ich und auch das autobiographische Ich ein sekundäres Bewusstsein voraussetzen, wohingegen das perspektivische Ich, das Ich als Erlebnissubjekt und das Autorenschafts- und Kontroll-Ich mit einem primären Bewusstsein auskommen. Das Körper-Ich und das Verortungs-Ich sind gar nicht auf Bewusstsein angewiesen.⁵¹ Eine vergleichbare Aufteilung findet sich bei Damasio. Er spricht in diesem Zusammenhang von einem Kernbewusstsein:

„Bewusstsein ist der Oberbegriff für die geistigen Phänomene, die den eigenartigen Vorgang ermöglichen, aus dem [...] [das jeweilige Individuum] als Beobachtender oder

43 siehe hierzu Kapitel 2.3.1

44 vgl. Damasio, 2000a, 2000b; Singer, 2000; Calvin, 1995; Edelman, 1995; Varela, Thompson & Rosch 1995

45 vgl. Roth, 2001; Singer, 2000; Varela, Thompson & Rosch, 1995

46 vgl. Roth, 2001; Damasio, 2000a, 2000b; Newen, 2000; Pauen, 2000; von Glasersfeld, 1998; Dornes, 1993

47 vgl. Straub, 2000

48 Damasio, 2000a, 2000b

49 Engelhardt, 1990

50 Straub, 2000

51 vgl. Edelman, 1995

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

Erkennender der beobachteten Dinge hervorgeht, als Besitzer der aus [...] [dieser] Perspektive gebildeten Gedanken, als potentieller Handlungsträger der Szene.“⁵²

Demnach können dem Kernbewusstsein folgende von Roth⁵³ genannten Anteile zugeordnet werden: das perspektivische Ich, das Ich als Erlebnissubjekt und das Autorenschafts- bzw. Kontroll-Ich.⁵⁴ Das erweiterte Bewusstsein geht nach Damasio,⁵⁵ wie bei Edelman⁵⁶ das sekundäre Bewusstsein, eine enge Verbindung mit den sprachlichen Fähigkeiten ein.⁵⁷ Zur Verdeutlichung der genannten Aspekte seien hier die verschiedenen Arten des Selbst in Verbindung mit den Ebenen der Bewusstheit nach Damasio⁵⁸ aufgeführt:

Autobiographisches Selbst	Das autobiographische Selbst beruht auf dem autobiographischen Gedächtnis, das aus impliziten Erinnerungen an viele Momente individueller Erfahrung in der Vergangenheit und an die antizipierte Zukunft besteht. Die unveränderlichen Teile der Autobiographie wachsen ständig mit der Lebenserfahrung, lassen sich aber teilweise abwandeln, um neuen Erfahrungen Rechnung zu tragen. Gruppen von Erinnerungen, welche die Identität und Personalität beschreiben, können bei Bedarf als neuronale Muster aktiviert werden. Jede reaktivierte Erinnerung wirkt als „Zu-Erkennendes“ und erzeugt ihr eigenes pulsierendes Kernbewusstsein. Das Ergebnis ist das autobiographische Selbst, dessen wir uns bewusst sind.
Kernselbst	Das Kernselbst gehört zum nichtsprachlichen Bericht zweiter Ordnung, der zu Stande kommt, wenn ein Objekt das Proto-Selbst modifiziert. Das Kernselbst kann durch jedes beliebige Objekt ausgelöst werden. Der Mechanismus, der für die Hervorbringung des Kernselbst zuständig ist, verändert sich im Laufe eines Lebens nur geringfügig. Das Kernselbst ist uns bewusst.

52 Damasio, 2000a; S. 157

53 Roth, 2001

54 Damasio verwendet in seiner Beschreibung für die einzelnen Anteile des Kernbewusstseins andere Begrifflichkeiten, als die hier von Roth (2001) gewählt. Durch die enge Übereinstimmung der Konzepte der beiden Autoren, halte ich es hier für sinnvoll die übersichtlichere Klassifikation von Roth beizubehalten.

55 Damasio, 2000a, 2000b

56 Edelman, 1995

57 Pacherie (2004) unterteilt das Bewusstsein in drei kognitive Formen: das primäre kognitive Bewusstsein, als bewusste Repräsentation des Körpers und seiner Umgebung, das introspektive oder reflexive Bewusstsein, das es ermöglicht Gedanken zweiter Ordnung zu haben, also über die eigenen Gedanken und Gefühle zu reflektieren und das Ich- oder Selbst- Bewusstsein, das es ermöglicht mein Selbst und meine Existenz zu reflektieren. Davon abgegrenzt sieht sie das phänomenale Bewusstsein, welches das persönliche und individuelle Erleben der sensorischen Erfahrungen des Organismus umfasst, diese Aspekte des subjektiven und höchst individuellen Erlebens werden als Qualia bezeichnet (vgl. Pacherie, 2004). Zum Begriff der Qualia siehe auch Edelman & Tononi, 2004; Damasio, 2000a; Edelman, 1995.

58 Damasio, 2000a

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

- Bewusstsein -

Proto-Selbst	Das Proto-Selbst ist eine Ansammlung von wechselseitig verbundenen und zeitweise zusammenhängenden neurologischen Mustern, die den Zustand des Organismus von Augenblick zu Augenblick auf verschiedenen Ebenen des Gehirns repräsentieren. Wir sind uns des Proto-Selbst nicht bewusst.
--------------	--

Tabelle 41: Arten des Selbst⁵⁹

Aus dieser Tabelle lässt sich bereits erschließen, dass Damasio das Körper-Ich und auch das Verortungs-Ich⁶⁰ dem unbewussten Proto-Selbst zuordnen würde. Darüber hinaus kann nach der oben angeführten Aufteilung der ontogenetischen Entwicklung des Bewusstseins das Proto-Selbst mit dem, von Newen⁶¹ angeführten, Zustandsbewusstsein verglichen werden, welches er ebenfalls auf sensorische und regulative Prozesse zurückführt. Unter dieser Vorstufe zum Bewusstsein sind jene Fähigkeiten zu fassen, die als grundlegende Mechanismen der Körperregulation bezeichnet werden könnten. Damasio zählt dazu die neuronalen Repräsentationen des inneren Milieus, der Viszera und des Bewegungsapparates.⁶² Diese Repräsentationen unterliegen ständiger Veränderung. Sie können allerdings nur in einem schmalen Bereich variieren ohne das Fortbestehen des Organismus zu gefährden. Maturana und Varela sprechen in diesem Zusammenhang von Autopoiese.⁶³

Relative Stabilität ist eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Konstruktion des Selbst und seiner verschiedenen Teilkomponenten.⁶⁴ Es kann deshalb nur von einer relativen Stabilität (Veränderung bei Aufrechterhaltung der Funktion und der Struktur) gesprochen werden, da der Organismus sich im Laufe seines Lebens, unter weitgehender Aufrechterhaltung seiner Struktur, vielfach selbst erneuert: „*Der Gedanke ist überzeugend, dass die Konstanz des inneren Milieus ein entscheidender Faktor für die Erhaltung des Lebens ist und zugleich als Entwurf und Ansatzpunkt für das dient, was später ein Selbst im Geist wird.*“⁶⁵ Ein Dualismus von Körper und Geist ist nach dieser Auffassung unhaltbar.⁶⁶ Auch die höchsten Stufen der Identitätsentwicklung, wie sie im Konzept des narrativen Selbst⁶⁷ vertreten werden, sind ohne Interdependenz mit dieser Körperlichkeit des Individuums undenkbar.

59 Damasio, 2000a, S. 211

60 vgl. Roth, 2001

61 Newen, 2000

62 Damasio, 2000a, 2000b

63 vgl. Maturana & Varela, 1987

64 vgl. Damasio, 2000a, 2000b

65 Damasio, 2000a, S. 167

66 vgl. Edelman & Tononi, 2004 Singer, 2000; Damasio, 2000a, 2000b, 1998; Edelman, 1995; Maturana & Varela, 1987

67 vgl. Straub, 2000, 1999; Krappmann, 1997; von Engelhardt, 1990

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

4.1.2 Theorien der Identitätsentwicklung

In der ontogenetischen Entwicklung müssen, schlussfolgernd aus den oben dargestellten Annahmen, verschiedene Phasen oder Stufen der Identitätsentwicklung angenommen werden. Diese sind außerdem, um in dem beschriebenen Modell zu bleiben, in unterschiedlichem Maß bewusst. Als bekannteste Theorien zur Identitätsentwicklung sind hier die Ausführungen von Erikson und Mahler zu nennen.

Mit der von Erikson⁶⁸ formulierten Entwicklungstheorie wird das Streben nach Identität „zum wesentlichen Topos des menschlichen Lebens“⁶⁹ und somit nicht mehr nur die von Freud formulierte Abwehr unlustbetonter Empfindungen.⁷⁰ Erikson geht davon aus, dass das betreffende Individuum psychosoziale Krisen und Konflikte zu lösen hat, um auf die nächst höhere Ebene der Entwicklung zu gelangen⁷¹. Er beschreibt die Entwicklung in acht Phasen. Darüber hinaus werden auf diesen acht Entwicklungsstufen fünf Dimensionen der Entwicklung betrachtet. Diese Dimensionen sind:

- die psychosozialen Krisen,
- der Umkreis der Bezugspersonen,
- die Elemente der sozialen Ordnung,
- die psychosoziale Modalität und
- die psychosexuelle Dynamik, die er von Freud übernimmt.⁷²

Mit der Erweiterung von Freuds Theorie um vier Dimensionen, wird vor allem die soziale Einbindung des Individuums stärker betont und gleichzeitig mehr Nachdruck auf die Eigenaktivität des Individuums für seine Entwicklungsaufgaben gelegt.⁷³ Der allgemeine Grundriss seiner Theorie soll hier kurz tabellarisch dargestellt werden:

68 vgl. u.a. Erikson, 1974

69 Miller, 1993, S. 157

70 vgl. Miller, 1993

71 vgl. Erikson, 1974

72 vgl. Krappmann, 1997; Flammer, 1993; Miller, 1993

73 vgl. Flammer, 1993; Miller, 1993

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

	A Psychosoziale Krisen	B Umkreis der Bezugspersonen	C Elemente der Sozialordnung	D Psychosoziale Modalität	E Psychosexuelle Phasen
I	Vertrauen gg. Misstrauen	Mutter	Kosmische Ordnung	Gegeben bekommen Geben	Oral-respiratorisch Sensorisch kinästhetisch (Einverleibend)
II	Autonomie gg. Scham, Zweifel	Eltern	„Gesetz und Ordnung“	Halten (Festhalten) Lassen (Loslassen)	Anal-urethral Muskulär (Retentiv-eliminierend)
III	Initiative gg. Schuldgefühl	Familienzelle	Ideale Leitbilder	Tun (Drauflosgehen) „Tun als ob“ (=Spielen)	Infantil-genital Lokomotorisch (Eindringend, einschließend)
IV	Werksinn gg. Minderwertigkeitsgefühl	Wohngegend Schule	Technologische Elemente	Etwas „Richtiges“ machen, etwas mit anderen zusammen machen	Latenzzeit
V	Identität und Ablehnung gg. Identitäts-diffusion	„Eigene Gruppe“, „die Anderen“. Führer-Vorbilder	Ideologische Perspektiven	Wer bin ich (wer bin ich nicht); das Ich in der Gemeinschaft	Pubertät
VI	Intimität und Solidarität gg. Isolierung	Freunde, sexuelle Partner, Rivalen, Mitarbeiter	Arbeits- und Realitäts-ordnung	Sich im anderen verlieren und finden	Genitalität
VII	Generativität gg. Selbstabsorption	Gemeinsame Arbeit, Zusammenleben in der „Ehe“	Zeitströmungen in Erziehung und Tradition	Schaffen Sorgen	
VIII	Integrität gg. Verzweiflung	„Die Menschheit“, „Menschen meiner Art“	Weisheit	Sein, was man geworden ist; wissen, dass man einmal nicht mehr sein wird	

Tabelle 42: Überblick über die von Erikson angenommenen Stufen der Entwicklung nach Miller⁷⁴

74 Miller, 1993, S. 155

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

Unklar bleibt, „*ob die Entwicklung tatsächlich über die sukzessive Bearbeitung der Stufenkonflikte voranschreitet. Vielleicht ist es nur das Auftauchen der Themen, das der Reihenfolge gehorcht, nicht aber die Abfolge von aktuellen Konflikten.*“⁷⁵ Eriksons Theorie verbleibt im stark mechanistischen Persönlichkeitsmodell von Freud und klärt nicht die Entwicklungsmechanismen, die für den Übergang von einer Phase zur nächsten sorgen.⁷⁶ Des Weiteren liegt der Schwerpunkt seiner Betrachtungen deutlich auf der Erörterung der emotional-sozialen Entwicklungsaufgaben, sowie den späteren Entwicklungsphasen, insbesondere auf der Adoleszenz, nach seiner Stufenfolge Phase V.⁷⁷ Da in dieser Arbeit aber gerade die kindlich Entwicklung betrachtet und ein Zusammenhang sowohl zur kognitiven, als auch zur sprachlichen Entwicklung hergestellt werden soll, kann eine Würdigung der von Erikson entwickelten Theorie nur in der Entfaltung des von ihm eingeführten Identitätsbegriffs bestehen.

Im Gegensatz dazu setzt die Theorie von Mahler gerade einen Akzent auf die frühkindliche und kindliche Entwicklung, weist aber mit der Annahme einer autistischen Phase⁷⁸ eine Unvereinbarkeit mit einzelnen Positionen der hier vertretenen Grundlagen auf, sodass es sich empfiehlt für die weitere Diskussion eine andere Perspektive zu wählen.

Dornes bezieht sich bei der Aufteilung der frühen Phasen der Identitätsentwicklung bzw. des Selbstempfindens auf Stern⁷⁹ und kommt so auf vier Entwicklungsphasen:

- 1). auftauchendes Selbstempfinden (zwischen 0 und 2 Monaten),
- 2). Kernselbstempfinden (zwischen 2 – 3 und 7 – 9 Monaten),
- 3). subjektives Selbstempfinden (zwischen 7 – 9 und 15 – 18 Monaten),
- 4). verbales Selbstempfinden (ab 15 – 18 Monaten und dem Lebensende).⁸⁰

Stern selbst erörtert, wie auch Dornes erklärt, in einer späteren Veröffentlichung fünf Entwicklungsphasen. Diese betitelt er, nach den in ihnen verarbeiteten Hauptthemen:

- 1). die Welt der Gefühle (Empfinden des auftauchenden Selbst),
- 2). die Welt der direkten Kontakte (Empfinden des Kernselbst),
- 3). die Welt der Gedanken (Empfinden des subjektiven Selbst),

75 Flammer, 1988, S. 106

76 vgl. Miller, 1993

77 vgl. Flammer, 1993

78 vgl. Downing, 1996; Dornes, 1993

79 Alle weiteren nicht näher gekennzeichneten Verweise auf Stern, beziehen sich auf Dornes, 1993.

80 vgl. Dornes, 1993

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

4). die Welt der Wörter (Empfinden des verbalen Selbst),

5). die Welt der Geschichten (Narratives Selbst).⁸¹

Stern fügt seiner bereits früher erörterten vierstufigen Aufteilung⁸² eine weitere, für diese Arbeit besonders bedeutsame, fünfte Stufe, das narrative Selbst⁸³ hinzu.

Wie an den Altersangaben bereits deutlich wird, handelt es sich hierbei um die ersten Entwicklungsschritte zur personalen Identität. Erst ab den letztgenannten Stufen kann von einer beginnenden sprachlichen Vermitteltheit der Identitätsentwicklung gesprochen werden. Ein im eigentlichen Sinne sprachlich-reflexives Ich, wie es oben diskutiert wurde, wird noch erhebliche Zeit für seine Konstruktion durch das Individuum in Anspruch nehmen. So beendet Pauen denn auch ihre Darstellung der frühen Identitätsentwicklung mit der Feststellung, dass ihre Ausführungen mit einer „*Stufe in der Entwicklung des Selbst-bewußtseins [endet], die von einigen Entwicklungspsychologen überhaupt erst als Anfang der selben begriffen wird.*“⁸⁴ Die von ihr aufgestellte dreistufige Aufteilung, wobei nur die ersten beiden Stufen ausführlicher dargestellt werden, sieht folgende Entwicklungsschritte vor:

„(1) Das Selbst in der unmittelbaren Wahrnehmung, (2) das vorsprachliche Selbst und (3) das sprachlich repräsentierte Selbst.“⁸⁵

Bei einem Vergleich der Ausführungen ist festzustellen, dass die ersten Phasen der von den beiden Autoren beschriebenen Entwicklung, als übereinstimmend betrachtet werden können. Phase zwei und drei der Erörterungen von Dornes⁸⁶ umfassen die von Pauen⁸⁷ als Phase zwei beschriebenen Entwicklungsschritte. Die als verbales Selbstempfinden und sprachlich repräsentiertes Selbst bezeichneten Phasen umschreiben dann wieder recht einheitlich die Anfänge einer sprachlich vermittelten personalen Identität. Dennoch kann wie bereits oben festgestellt wurde, erst von einem Beginn der eigentlichen Identitätsentwicklung gesprochen werden. Um also auch die weiteren für diese Arbeit interessanten Phasen der Identitätsentwicklung betrachten zu können, muss darüber hinaus auch auf andere Entwicklungstheorien und Autoren Bezug genommen werden.

81 vgl. Stern, 2003a, 2003b

82 vgl. Stern, 2003a; Dornes, 1993

83 vgl. Stern, 2003b; Dornes, 1993

84 Pauen, 2000, S. 308

85 Pauen, 2000, S. 291

86 Dornes, 1993

87 Pauen, 2000

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

Roth unterteilt die postnatale, kindliche Ich-Entwicklung in vier wichtige Phasen⁸⁸ und geht dabei über die von Dornes und Pauen beschriebene Entwicklung hinaus.⁸⁹

„(1) Die primäre Unterscheidung von Ich und Nicht-Ich über den Körper und die Entwicklung einer körperlichen Perspektive; (2) die Entwicklung des Bewusstseins der Autorenschaft der eigenen Handlungen; (3) die Entwicklung des Selbst in der Kommunikation und die Ausbildung intentionaler Zustände; und (4) die Entwicklung des sprachlich-sozialen Ich.“⁹⁰

In der Erörterung der frühen kindlichen Identitätsentwicklung sollen die Darstellungen von Pauen und Dornes als grundlegendes Gerüst angenommen werden, das durch die Ausführungen weiterer Autoren wichtige Ergänzungen erfahren soll.⁹¹ Dabei werden für die ersten Entwicklungsschritte die Aufteilung und Benennung von Dornes⁹² übernommen, da seine Beschreibung sehr viel differenzierter und umfanglicher ist als z.B. bei Pauen. Für die weitere Entwicklung, über diese frühen Phasen hinaus, wird sich dann hauptsächlich auf Roth und Newen bezogen,⁹³ und in einigen Fällen auf Kegan⁹⁴ Den Rahmen wird die von Stern⁹⁵ formulierte Entwicklungstheorie bilden. Sie bietet sich im besonderen Maße an, da Stern bereits die Entstehung sprachlicher Fähigkeiten in seine Erörterungen mit aufnimmt und daher eine besondere Bedeutung für die Entwicklung einer dialogischen Konzeption zur Diagnostik und Therapie von SSES hat.

DORNES/STERN	ROTH	KEAGEN	NEWEN
Auftauchendes Selbstempfinden (0 - 2. Lebensmonat)	Primäre Unterscheidung von Ich und Nicht-Ich über den Körper und die Entwicklung einer körperlichen Perspektive	Einverleibend <i>(nach Piaget: sensomotorisch)</i>	Phänomenales Selbstbewusstsein <i>(spätestens ab Geburt)</i>
Kernselbstempfinden <i>(zwischen 2. - 3. und 7. - 9. Lebensmonat)</i>	Die Entwicklung des Bewusstseins der Autorenschaft der eigenen Handlungen		Objektorientiertes Selbstbewusstsein <i>(8. - 12. Lebensmonat)</i>

88 vgl. Pauen, 2000 nach Roth, 2001

89 Dornes, 1993; Pauen, 2000

90 Roth, 2001, S. 328/329

91 Pauen, 2000; Dornes, 1993

92 Die von Dornes (1993) gesetzten Altersangaben werde ich nicht übernehmen, da diese zu den einzelnen anderen Autoren recht stark variieren.

93 Roth, 2001; Newen, 2000

94 Kegan, 1994

95 Stern, 2003a, 2003b

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

DORNES/STERN	ROTH	KEAGEN	NEWEN
Subjektives Selbstempfinden <i>(zwischen 7. – 9. und 15. - 18. Lebensmonat)</i>	Die Entwicklung des Selbst in der Kommunikation und die Ausbildung intentionaler Zustände		
Verbales Selbstempfinden <i>(ab ca. 15. - 18. Lebensmonat)</i>	Die Entwicklung des sprachlich-sozialen Ich	Impulsiv <i>(ab ca. 2 Jahren; nach Piaget: vor-operativ)</i>	Situationsorientiertes Selbstbewusstsein <i>(1 - 3 Jahre)</i>
Narratives Selbstempfinden <i>(ab ca. 3 - 4 Jahren)</i>			Propositionales Selbstbewusstsein <i>(2 - 4 Jahre)</i>
		Souverän <i>(nach Piaget: konkret- operativ)</i>	Rekursiv propositionales Selbstbewusstsein <i>(7 - 9 Jahre)</i>
		Zwischenmenschlich <i>(nach Piaget: beginnend formal-operativ)</i>	
		Institutionell <i>(nach Piaget: voll entwickelt formal-operativ)</i>	
		Überindividuell <i>(„nach Piaget“ : post- formal-dialektisch)</i>	

Tabelle 43: Identitätsentwicklung⁹⁶

Aus dieser Übersicht wird bereits deutlich, dass die genannten Autoren sehr unterschiedliche Schwerpunktsetzungen vornehmen. Zum einen hängt dies damit zusammen, dass unterschiedliche Abschnitte der Entwicklung betrachtet werden. Dornes⁹⁷ z.B. spezialisiert sich auf die frühen Entwicklungsphasen; Kegan⁹⁸ greift den Zusammenhang zur moralischen Entwicklung, wie sie von Kohlberg formuliert wurde, auf. Eine Verbindung ist, trotz der Komplexität der Argumentation, sinnvoll, da sich die genannten Autoren stark an der von Piaget formulierten Entwicklungstheorie und damit an einer konstruktivistischen Grundhaltung orientieren. Bei aller an der Theorie Piagets geäußerten Kritik,⁹⁹ finden sich die Prinzipien der Assimilation, der Akkomodation

96 vgl. Stern 2003a, 2003b; Roth, 2001; Newen, 2000; Kegan, 1994; Dornes, 1993

97 Dornes, 1993

98 Kegan, 1994

99 Siehe hierzu auch Pauen, 2000; Dornes, 1993 und Kapitel 2.2.2.1 dieser Arbeit.

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

und der Äquilibration als einheitliche Grundannahmen in den beschriebenen Theorien und sollen deshalb für die Erklärung der Entwicklung herangezogen werden.

4.1.3 Identitätsentwicklung nach Stern

In diesem Abschnitt wird die kindliche Identitätsentwicklung erörtert, unter Berücksichtigung der Aspekte die sich aus der Vermittlung mit dem sozialen Umfeld und mit den Objekten der Umwelt für die Konstruktion des Selbst ergeben.

4.1.3.1 Auftauchendes Selbstempfinden

Für diese Phase der Entwicklung, die bereits direkt nach der Geburt beginnt, baut der Säugling eine unbewusste Vorstellung vom Ich und Nicht-Ich auf, die mit dem von Roth genannten Körper-Ich zusammenfällt.¹⁰⁰ Auch Galsersfeldt sieht, bezogen auf die Entwicklungstheorie Piagets, das Körper-Ich als eine grundlegende und damit ontogenetisch frühe Form in der Identitätsentwicklung an. Er verortet sie in der sensomotorischen Phase, wohingegen das soziale Ich bzw. sozial-sprachliche Ich erst im Jugendalter vom Individuum konstruiert wird.¹⁰¹ Durch diese Annahme von Glasersfeld muss das von ihm beschriebene sozial-sprachliche Ich eher dem selbst-reflexiven oder auch dem ethischen Ich nach Roth zugeordnet werden.¹⁰² Alle anderen angesprochenen Anteile der Identitätsentwicklung werden deutlich früher aufgebaut.

Dornes hält für die Entwicklung des auftauchenden Selbstempfinden drei grundlegende Fähigkeiten für bedeutsam. Es sind dies die kreuzmodale Wahrnehmung, die physiognomische Perzeption und die Vitalitätseffekte.¹⁰³

100 Roth, 2001

101 vgl. von Glasersfeld, 1987

102 Roth, 2001

103 Dornes bezieht sich hierbei auf die von Stern genannten Begrifflichkeiten und die von ihm beschriebene Entwicklung. (vgl. Stern, 1985 in Dornes, 1993; Dornes 1993) Hier werden die Begriffe der Vitalitätseffekte und der physiognomischen Wahrnehmung übernommen. Für die amodale Wahrnehmung wird der Begriff der kreuzmodalen Wahrnehmung, wie er von Dornes verwendet wird, übernommen, da dieser gebräuchlicher ist. Darüber hinaus kann es zu Verwechslungen mit dem Begriff der amodalen Wahrnehmung bzw. dem amodalen Abbild, wie er in der Tätigkeitstheorie (siehe Kapitel 2.2.2.2) verwendet wird kommen. Er steht hier für eine spätere Phase der Entwicklung. *„Nach dem Umschlagen [der Tätigkeit auf ein höheres Abbildniveau] besteht nunmehr eine Kontinuität im Abbild des Gegenstandes. Er wird nicht mehr aus seiner Erscheinung erschlossen, er ist amodal fixiert und wird auch dann gesucht bzw. vermisst, wenn keine sinnlichen Anzeichen mehr auf ihn hinweisen“* (vgl. Jantzen, 1992, S. 202).

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

In der neueren entwicklungspsychologischen Literatur wird, im Gegensatz zu der von Piaget erörterten sensomotorischen Entwicklung,¹⁰⁴ allgemein davon ausgegangen, dass die kreuzmodale Wahrnehmung eine Fähigkeit ist, die dem Säugling von Geburt an zur Verfügung steht.¹⁰⁵ Diese Fähigkeit verhindert, dass die Wahrnehmungswelt des Säuglings in Einzelwahrnehmungen zerfällt. Mittels der kreuzmodalen Wahrnehmung gelingt es dem Säugling die ersten Invarianzen einer Welt von Objekten, als außerhalb von ihm liegend und damit getrennt vom Selbst zu konstruieren. Deutlich hervorzuheben ist dabei, dass es sich bei diesen Invarianzen nicht um bewusste Konstrukte handelt.

„Aufgrund zahlreicher experimenteller Befunde [...] geht man heute davon aus, daß die Fähigkeit zur Koordination unterschiedlicher Sinneserfahrungen bereits bei Neugeborenen angelegt ist, sich jedoch erst im Verlauf des ersten halben Jahres zu einer bewußten Koordination entwickelt.“¹⁰⁶

Eben auf diese Invarianzen der Wahrnehmung scheint Newen mit seinem Begriff des „Körperbewusstseins“ Bezug zu nehmen, den er als „bewußtes Erleben phänomenaler Qualitäten“¹⁰⁷ beschreibt. Der Begriff des „Bewusstseins“ ist hier allerdings eher verwirrend als klärend, da er deutlich ein anderer, als der von Pauen und auch von Damasio gebrauchte ist. Newens weitere Ausführungen decken sich nämlich mit den von Damasio gemachten Feststellungen zum Proto-Selbst, welches dieser als nicht-bewusst einstuft. Es handelt sich damit, um eine flüchtige Repräsentation der individuuminternen Zustände auf der Basis sensorischer, motorischer und das innere Milieu betreffender neurologischer Karten. Diese erzeugen als emergenten Zustand das Gefühl eines Körper- und Verortungs-Ich bzw. Selbst, welches allerdings nicht zeitlich überdauert, sondern von Augenblick zu Augenblick neu konstruiert wird. Diese Repräsentation erzeugt also Kohärenz in den unterschiedlichen Wahrnehmungsbereichen des Individuums durch Selbstorganisation, ohne dabei bereits ein bewusstes Selbst zu ermöglichen. Die Bedeutung der Kohärenzherstellung hebt Singer deutlich hervor:

„Sollte die Hypothese jedoch zutreffen, daß das Bindungsproblem über die Synchronisierung von neuronaler Aktivität gelöst wird, dann würde die Voraussage gelten, daß nur solche Aktivitätszustände zu Wahrnehmungen und Empfindungen führen und letztlich bewußt werden können, die ein hinreichendes Maß an zeitlicher Kohärenz aufweisen. Inhalte der Wahrnehmung und Empfindungen würden demnach nicht auf der Aktivierung einiger weniger Nervenzellen beruhen, sondern auf der temporären Synchronisation all jener im Netzwerk verteilter Nervenzellen, welche durch ihre Antworten das Vorhandensein der verschiedenen Komponenten eines Wahrnehmungs-

104 vgl. u.a. Ginsburg & Opper, 1993

105 vgl. Streri, 2004; Pauen, 2000; Dornes, 1993

106 Pauen, 2000, S. 301

107 Newen, 2000; S. 42

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

inhaltes repräsentieren. Bei unreflektierten Primärwahrnehmungen beziehungsweise Empfindungen würden diese synchronen Aktivitätsmustern entsprechend auf primäre Verarbeitungsstrukturen beschränkt bleiben.“^{108 109}

Genau diese primären Verarbeitungsstrukturen bezeichnet Damasio¹¹⁰ als Karten 1. Ordnung und die hergestellte Kohärenz wird durch eine unbewusste Empfindung deutlich, die als Proto-Selbst bezeichnet wird.

Nach Dornes sind zwei weitere emotionale Komponenten an der frühen Trennung von Selbst und Nicht-Selbst beteiligt.¹¹¹ Die physiognomische Wahrnehmung und die Vitalitätsaffekte. Die physiognomische Wahrnehmung hat einen ähnlichen Effekt für die Trennung von Ich und Nicht-Ich wie die kreuzmodale Wahrnehmung. Hierunter ist zu verstehen, „*daß die Gestalt, die Physiognomie eines Perzeptes nicht nur wahrgenommen wird, sondern, auch einen bestimmten Affekt auslöst.*“¹¹² Damit kommt den Affekten eine vereinheitlichende Funktion zu. Sie erlauben die Koordination von Wahrnehmungen aus unterschiedlichen Sinnesmodalitäten, indem sie sozusagen die „*Währung*“¹¹³ bilden, die einen Austausch oder eine Verbindung der einzelnen Erkenntnisse ermöglicht.

In neueren Veröffentlichungen wurde hierfür der Begriff der „Qualia“ übernommen, der sich stark mit dem hier verwendeten Begriff der „physiognomischen Wahrnehmung“ überschneidet. Edelmann bezeichnet sie als phänomenale und gefühlte Eigenschaften, die von Emotionen begleitet werden.¹¹⁴ Sie sind Eigenschaften des subjektiven Erlebens eines Individuums und können nur unzureichend sprachlich expliziert werden: „*Qualia sind die einfachen sensorischen Qualitäten, die sich zum Beispiel im Blau des Himmels oder im Ton der Violine finden.*“¹¹⁵ Und Edelmann führt weiter aus: „*Ihre Intensität und Klarheit können von ‚vagen Gefühlen‘ bis zu höchst verfeinerten Unterscheidungsmerkmalen reichen.*“¹¹⁶ Des Weiteren unterliegen auch Qualia Entwicklungsprozessen:

„Die Entwicklung der frühesten Qualia geschieht in erster Linie auf der Grundlage multimodaler körperzentrierter Entscheidungsprozesse, die von den propriozeptiven, kinästhetischen und autonomen Systemen im Gehirn – und hier besonders im Hirn-

108 Singer, 2000, S. 348/349

109 Das von Singer angesprochene Bindungsproblem, beinhaltet die Frage, wie die auf der neurologisch-physiologischen Ebene beobachtete distributive Verarbeitung einzelner Wahrnehmungsinhalte, zu einem einheitlichen Objekt zusammengefasst werden kann. Wobei das Konzept eines Homunkulus als Lösung des Bindungsproblems (siehe oben) ausscheidet (vgl. Singer, 2000).

110 Damasio, 2000a, 2000b

111 Dornes, 1993

112 Dornes, 1993, S. 83

113 Dornes, 1993, S. 84

114 Edelmann, 1995

115 Damasio, 2000b, S. 316

116 Edelmann, 1995, S. 166

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

stamm – eines Embryos beziehungsweise eines Kleinkindes ausgeführt werden. Alle nachfolgenden Qualia lassen sich auf dieses ursprüngliche Ensemble von Präferenzen und Entscheidungen zurückführen, es bildet die Basis für das primitivste, ursprünglichste Selbst.“¹¹⁷

Problematisch an dieser Annahme ist ihre bisher eher philosophische Natur, da neurobiologische Erklärungen noch ausstehen. Sie bilden daher immer noch ein „explanatory gap,¹¹⁸ das von der Neurobiologie aber in nächster Zeit zu füllen sein dürfte.¹¹⁹

Eine weitere affektive Komponente in der frühen Entwicklung stellen die Vitalitätsaffekte dar. Indem Dornes die Vitalitätsaffekte nicht als eigenständige Klasse von Affekten sieht, grenzt er sich kritisch von Stern ab.¹²⁰ Er hält sie eher für „eine dynamische Eigenschaft von Affekten, Handlungen und Wahrnehmungen.“¹²¹ Sie sind also eine Art affektive Intensitätskontur, die den unterschiedlichen Handlungen und Erkenntnisprozessen des Säuglings, und auch denen des Erwachsenen, zukommen. Stern selbst sieht die Vitalitätsaffekte als ein Pendant zum künstlerischen Stil, da sie die persönliche Art und Weise eines Individuums widerspiegeln, ein konventionalisiertes Verhalten (z.B. eine Begrüßung, die Art zu Lachen oder zu Gehen) auszuführen.¹²²

Die Vitalitätsaffekte sind mit dem Konzept der Hintergrundemotionen von Damasio vergleichbar: „Spezifische Verhaltensweisen [sind] im Zuge ihrer Ausführung von einem Strom emotionaler Zustände [begleitet]. Die Hintergrundemotionen [...] akzentuieren die Handlungen des Subjekts ständig.“¹²³ Und weiter: „Bei Hintergrundemotionen weisen die konstituierenden Reaktionen größere Nähe zum inneren Kern des Lebens auf, und ihr Ziel ist eher intern als extern. Profile des inneren Milieus und der Viszera spielen eine entscheidende Rolle bei Hintergrundemotionen.“¹²⁴ Die Hintergrundemotionen spielen gemeinsam mit einfacher Aufmerksamkeit und Wachsein eine fundamentale Rolle für die Entstehung von Bewusstsein und auch für

117 Edelman & Tononi, 2004, S. 215/216

118 vgl. Damasio, 2000b

119 vgl. Damasio, 2000b

120 vgl. Dornes, 1993

121 vgl. Nathanson, 1987, S. 15 nach Dornes, 1993, S. 85

122 Stern, 2003a

123 Damasio, 2000a, S. 116; Damasio teilt die Emotionen in drei verschiedenen Klassen ein die primären/universellen Emotionen (Freude, Trauer, Furcht, Ärger, Überraschung, Ekel), die sekundären/sozialen Emotionen (z.B. Verlegenheit, Schuld, Stolz) und die Hintergrundemotionen. Emotionen sind durch eine äußere bzw. offene Reaktion z.B. Gesichtsausdruck beobachtbar. Wohingegen Gefühle die private, mentale Erfahrung der Emotionen durch das Individuum bezeichnen. Sie sind nicht direkt beobachtbar, können aber in der Kommunikation durch das Individuum öffentlich gemacht werden. Der Begriff des Affektes stellt eine übergeordnete Kategorie dar, der sowohl die durch den Begriff der Emotionen als auch die der Gefühle abgedeckten Inhalte in sich vereint.

124 Damasio, 2000a, S. 70

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

die interpersonelle Abstimmung. Sie wird allerdings erst in der Phase des subjektiven Selbst zu einem zentralen Thema.

Mit dieser Konzeption einer prinzipiellen Begleitung allen Erkennens und Handelns durch eine affektive Qualität kommen Dornes und Damasio dem Konzept der Affektlogik von Ciompi sehr nah:

„Damit aber wäre die Affektstruktur in der Tat untrennbar mit der kognitiven Struktur verbunden; ihre Bildung wäre, zumindest im Prinzipiellen, völlig analog und gemeinsam, und die eingebaute Affektkomponente würde allen unseren kognitiv bestimmten Handlungen und Operationen immer wieder eine – allerdings mit der Zeit oft weitgehend abgeschwächte und ‚neutralisierte‘, aber doch jederzeit wieder aktivierbare – spezifische gefühlsmäßige Tönung verleihen, aus der sie mit Wahrscheinlichkeit auch ihre allgemeine Orientierung und Motivierung, das heißt ihre ‚Energetik‘ bezieht.“

125

Die von Ciompi¹²⁶ entwickelte Vorstellung einer grundlegenden Bedeutung der Emotionen für jede Entwicklung des Menschen wird also auch von anderen Autoren hervorgehoben.¹²⁷ Die ihr und auch den kognitiven Plänen innewohnenden Tendenzen zur Invarianzbildung scheint ein grundlegendes Konzept des Lebens zu sein.

*„Zumindest spekulativ dürfen wir sogar vermuten, daß diese ‚Lust an der Harmonisierung‘, die ja immer auch eine Spannungslösung und Ökonomisierung bedeutet, bei der gesamten intellektuellen (und affektiven) Entwicklung des Menschen, ja bei jeder ‚Strukturierung‘ überhaupt bis tief in den biologischen Bereich eine entscheidende Rolle spielt.“*¹²⁸

Damasio hebt eben diese Invarianzbildung für die biologische Ebene hervor, wenn er das auftauchende Selbstempfinden, er bezeichnet es als Proto-Selbst, mit der Konstruktion neurologischer Karten in Verbindung bringt.¹²⁹ Bei seiner Suche nach einem neurologischen „Substrat“ des Selbst bzw. seiner Teile kommt er zu der Schlussfolgerung, dass dies nur in jenen Mechanismen zu finden sein könne, die für die Lebenserhaltung des Organismus grundlegend sind. Nur auf diese Weise kann eine relative Stabilität aufgebaut werden. Die von Dornes angeführten Elemente¹³⁰ des auftauchenden Selbstempfindens kommen dadurch zustande, dass es dem Organismus

125 Ciompi, 1998, S. 69

126 Ciompi, 1998, 1999

127 vgl. Roth, 2001; Damasio, 2000a, 2000b, 1998; Edelmann, 1995

128 Ciompi, 1998, S. 72f.). (Zur Bedeutung der Emotionen bzw. Affekte siehe auch folgenden Abschnitt.)

129 Damasio, 2000

130 Dornes, 1993

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

möglich ist interne Zustandsveränderungen in neurologischen Mustern bzw. Karten¹³¹ abzubilden. Diese Karten erster Ordnung bilden dann die Grundlage für neurologische Karten höherer Ordnung, welche er mit dem Kernselbst in Verbindung bringt.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das Proto-Selbst bzw. das auftauchende Selbstempfinden für die Entwicklung des Individuums eine grundlegende Trennung von Selbst und Objekt schafft. Diese Konstruktion ist flüchtig und unbewusst. Sie beinhaltet eine nicht-bewusste Repräsentation erster Ordnung, welche auf Prozessen der Regulation autopoietischer Zustände des Organismus und den hierfür nötigen neurologischen Strukturen beruht. Diese Repräsentation ist im strengen physiologischen Sinne nicht lokalisierbar, sie entsteht durch die zeitliche Synchronisation neurologischer Aktivität und ist demnach eine emergente, aus einer Selbstorganisation entstandene Eigenschaft des jeweiligen Organismus.

4.1.3.2 Kernselbstempfinden

Dornes geht davon aus, dass auch das Kernselbstempfinden als nicht bewusste Empfindung zu verstehen ist. Es setzt sich aus den beiden Aspekten „self-versus-other“ und „self-with-other“ zusammen. „Self-versus-other“ drückt die Separation des Selbst von den Objekten und dem Anderen aus. Während „self-with-other“ das Gefühl des Erlebens einer Gemeinsamkeit, eines sozialen Miteinanders beschreibt. Dabei werden vier Komponenten unterschieden aus denen sich das Kernselbstempfinden zusammensetzt: „*Self-agency, self-coherence, self-affectivity und self-memory*.“¹³²

Im Gegensatz dazu geht Damasio davon aus, dass das Kernselbst bereits in einfacher Weise bewusst ist.¹³³ Die Annahme eines nicht bewussten Kernselbstempfindens¹³⁴ von Dornes ist in diesem Zusammenhang möglicherweise dadurch zu erklären, dass er seinen Erörterungen einen anderen Bewusstseinsbegriff zugrunde legt als Damasio. Aus Dornes Annahmen zum Kernselbstempfinden, die eine große Übereinstimmung mit dem von Damasio formulierten Konstrukt des Kernselbst erkennen lassen, lässt sich schließen, dass sein Bewusstseinsbegriff eher auf ein sprachlich-reflexives Bewusstsein referiert, als auf jenen primären Bewusstseinsbegriff wie ihn Damasio

131 Damasio (2000) spricht von neurologischen Mustern. Edelman (1995) bezeichnet die gleichen neurologischen Einheiten als Ensembles. Beide vertreten damit ein Konzept, das davon ausgeht, dass es bei der Entwicklung von verschiedenen Fähigkeiten zu einem selbstorganisierenden (emergenten) Prozess auf neurologischer Ebene kommt. Die Muster bzw. Ensembles kommen durch ein zumeist zeitlich begrenztes synchrones „feuern“ der an ihnen beteiligten Neuronen zustande. Fähigkeiten sind damit nicht fest örtlich lokalisierbar, sondern ergeben sich vielmehr durch eine zeitliche Koordination.

132 Dornes, 1993, S. 90

133 Damasio, 2000a, 2000b

134 Dornes, 1993

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

annimmt. Sollte diese unterschiedliche Auslegung des Bewusstseinsbegriffs stimmen, gibt es kein Grund warum beide Ausführungen nicht in Einklang zu bringen sein sollten.

Das Kernselbst stellt damit die erste Form eines in der Zeit überdauernden und gleich bleibend (re-)konstruierten Selbst dar. Damasio bezeichnet es als nicht-sprachlichen Bericht zweiter Ordnung.¹³⁵ Dieser kommt dadurch zu Stande, dass nicht nur, wie beim Proto-Selbst die körperinternen Zustände repräsentiert werden, sondern auch Veränderungen die durch äußere Perturbationen¹³⁶ entstehen. Das Kernselbst ist eng mit den Mechanismen der Körperregulation verbunden und baut auf den Prozessen des Proto-Selbst auf. Dem Kernselbst liegt das Kernbewusstsein zugrunde.

„[...] Das Kernbewusstsein umfasst einen inneren Sinn, der sich auf Vorstellungen gründet. [...] Dieser innere Sinn vermittelt eine starke nonverbale Botschaft hinsichtlich dem Organismus und dem Objekt: dass es ein individuelles Subjekt in der Beziehung gebe, eine flüchtig konstruierte Entität, der die Erkenntnis des Augenblicks allem Anschein nach zugeschrieben werden. Implizit ist in der Idee enthalten, dass die Vorstellungen von einem gegebenen Objekt, die nun verarbeitet werden, in unserer individuellen Perspektive angelegt werden, dass wir der Besitzer des Denkprozesses sind und dass wir auf die Inhalte des Denkprozesses einwirken können.“¹³⁷

Durch die genannten Mechanismen verhilft das Kernbewusstsein dem Organismus zu einem intensiveren Wachsein, einer stärkeren Fokussierung der Aufmerksamkeit und einer besseren Verarbeitung der vom Organismus konstruierten Repräsentationen als dies auf der Ebene des Proto-Selbst möglich war, was wiederum eine umfangreichere Erkenntnistätigkeit erlaubt. Dennoch bleibt festzuhalten, dass *„das Kernbewusstsein ein einfaches biologisches Phänomen ist. Es hat eine einzige Organisationsstufe, ist über die Lebenszeit des Organismus stabil und ist unabhängig vom konventionellen Gedächtnis, dem Arbeitsgedächtnis sowie dem Urteils- und Sprachvermögen.“¹³⁸* Trotz seiner Einfachheit bildet das Kernbewusstsein die Voraussetzung für einen wichtigen Schritt in der Identitätsentwicklung, nämlich den Aufbau des Kernselbst, als erste stabile Form des Selbst. Das Kernselbst ist bewusst, weil es mit Wissen verbunden ist. Wissen in diesem Sinne hat zur Voraussetzung, dass der Organismus nicht nur die eigenen Zustandsveränderungen, sondern auch die erfolgten Perturbationen und ihre Beziehung zum Organismus repräsentiert.

135 Damasio, 2000a, 2000b

136 „Perturbation“ ist ein von Maturana und Varela eingeführter Begriff, der darauf verweist, dass Interaktionen eines Organismus mit seinem Milieu nicht determinierend oder instruierend für den Organismus oder das Milieu sind. Strukturveränderungen im Organismus können durch das Milieu nur ausgelöst werden, nicht aber in Richtung oder Art und Weise vorgegeben werden. Die interne Struktur des Organismus bestimmt die Art und Weise der Veränderungen (vgl. Maturana & Varela, 1987).

137 Damasio, 2000a, S. 154f.

138 Damasio, 2000b, S. 319

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

Auf dieser Basis kann ein Objekt als außerhalb des Organismus liegend konstruiert werden. Dieses Wissen wird in Form von Dispositionen gespeichert. „Dispositionen sind Aufzeichnungen, die latent und implizit sind, statt aktiv und explizit zu sein, wie Vorstellungen.“

¹³⁹ Zur neuronalen Grundlage dieser Dispositionen führt Damasio weiter aus:

„Nach meiner Auffassung sind Dispositionen in Neuroensembles enthalten, die man als Konvergenzonen bezeichnet. Der Unterteilung der Kognitionen in einen Vorstellungs- und einen dispositionalen Raum entspricht also eine Unterteilung des Gehirns (1) in Karten aus neuronalen Mustern, die in den frühen sensorischen Cortices, im limbischen System und einigen subcorticalen Kernen aktiviert werden; (2) in Konvergenzonen, die in den Cortices höherer Ordnung und in einigen subcorticalen Kernen lokalisiert sind.“¹⁴⁰

Eine Graphik liefert eine aufschlussreiche Zusammenfassung der hier vorgeschlagenen Zusammenhänge von Proto-Selbst, Kernbewusstsein und Kernselbst.



Abbildung 8: Vom Wachsein zum Bewusstsein¹⁴¹

139 Damasio, 2000a, S. 193

140 Damasio, 2000a, S. 265

141 Damasio, 2000a, S. 371

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

Unterstützt wird diese Annahme von Newen.¹⁴² Dieser bezeichnet das hier beschriebene Bewusstsein als Objektbewusstsein bzw. Bewusstsein von einfachen Sachverhalten und er ordnet es in etwa in den gleichen Altersabschnitt ein, in den Dornes das Kernselbstempfinden und Damasio das Kern-Selbst einordnen. Verbunden ist damit seiner Meinung nach, dass Bewusstsein von Zuständen, Eigenschaften und Objekten über einen längeren Zeitraum hinweg.

„Die Kleinkinder entwickeln eine Vorstellung von einem über die Zeit hinweg stabilen Objekt. Dies gilt wiederum sowohl in bezug auf die Umwelt, [...] als auch in bezug auf sich selbst: Sie entdecken z.B. in diesem Alter ihre eigenen Füße als Teil ihres eigenen Körpers und entwickeln eine Vorstellung von sich selbst als das Objekt, zu dem bestimmte Körperteile wie diese Hände und Füße, aber auch bestimmte Empfindungen gehören.“¹⁴³

Schlussfolgernd aus diesen Annahmen, lassen sich dem Kernselbst folgende von Roth genannten Anteile des Selbst bzw. des Ich zuordnen: das Verortungs-Ich, das perspektivische Ich und das Ich als Erlebnis-Subjekt.¹⁴⁴ Eben diese Anteile des Selbst können den von Dornes genannten Fähigkeiten „*Self-agency, self-coherence, self-affectivity und self-memory*“¹⁴⁵ zugeordnet werden. Der Begriff der „self-agency“ umfasst die gleichen Inhalte, die Roth als „Ich als Erlebnis-Subjekt“ bezeichnet.¹⁴⁶ Ermöglicht wird die Konstruktion dieses Aspektes des Ich durch das Willensgefühl, das propriozeptive Feedback und die differentiellen Kontingenzwahrnehmungen. Das Willensgefühl besteht nach Dornes bei allen nichtreflexhaften Handlungen des Säuglings.¹⁴⁷ Dieses zeigt sich deutlich in Handlungen des Säuglings die unterbrochen werden oder nicht zu einem gewünschten Ziel führen, da hier eine negative emotionale Reaktion beobachtet werden kann. Dies wäre in der sensomotorischen Entwicklung nach Piaget ab dem Stadium der primären Zirkulärreaktionen möglich,¹⁴⁸ wobei die Bedeutung der Affekte bzw. der Emotionen von Piaget nicht explizit hervorgehoben und ausformuliert wurde.¹⁴⁹

Das propriozeptive Feedback trägt ebenfalls zum Aufbau des Ich als Erlebnis-Subjekt bei, da es bei durch andere Personen am Säugling ausgeführten Handlungen fehlt. Pauen geht sogar davon aus, dass es den entscheidenden Teil zur Identitätsentwicklung beiträgt:

142 Newen, 2000

143 Newen, 2000, S. 41

144 Roth, 2001

145 Dornes, 1993, S. 90

146 Roth, 2001

147 vgl. Dornes, 1993; auch Streri, 2004

148 vgl. Ginsburg & Opper, 1993

149 vgl. Ciompi, 1998

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

„Bewegungen allgemein, speziell aber Eigenbewegungen im Raum, stellen folglich eine sehr wichtige Informationsquelle zur Differenzierung zwischen Selbst und Nicht-Selbst dar. Hier vermittelt sowohl die reine Außenwahrnehmung (das Sehen) als auch die Koppelung von Aspekten der Außen- und Innenwahrnehmung vielschichtige Erfahrungen, die zur Grundlage der Formierung des kindlichen Selbst-Bewußtseins dienen können.“¹⁵⁰

Wichtig ist hierbei festzustellen, dass dies nicht implizieren kann, dass eine außerhalb des Individuums gelegene objektive, vom Erkennen des Individuums unabhängige Welt existiert. *„Sowohl das Interne wie auch das Externe ist jedoch Erfahrung, und ihre Trennung scheidet daher zwei Typen der Erfahrung – und nicht das erlebende Subjekt von vorgefertigten, ‚objektiven‘ Gegenständen, die darauf warten, von jemanden wahrgenommen zu werden.“¹⁵¹*

Die Bedeutung der Repräsentation des Bewegungsapparates für die Entwicklung des Bewusstseins und des Selbst werden auch von Damasio und Roth herausgestellt.¹⁵² Im Modell von Damasio sind sie unabdingbare Voraussetzung schon auf der Ebene des Proto-Selbst.¹⁵³ Gebunden an diese Erfahrung ist die Fähigkeit der Objektpermanenz. Sie entsteht dadurch, dass das erkennende Individuum einige der von ihm konstruierten Invarianzen, als außerhalb seiner selbst liegend begreift.¹⁵⁴ *„Der [...] Organismus selbst hat keinen Zugang zu irgendwelchen Gegenständen außerhalb seines eigenen Erfahrungsfeldes oder, wie Psychologen sagen würden, zu distalen Daten.“¹⁵⁵* Bedeutsam ist, dass die Ausführungen der genannten Autoren zwar auch zu der von Piaget formulierten Entwicklungstheorie¹⁵⁶ in Verbindung gesetzt wurden, dass jedoch auf der Basis der Ergebnisse der neueren Säuglingsforschung, die verschiedenen von Piaget genannten Altersangaben für die einzelnen Entwicklungsschritte in Zweifel gezogen werden müssen.¹⁵⁷

Die Objektpermanenz z.B. scheint, wie die kreuzmodale Wahrnehmung auch, bereits von Geburt an für den Säugling verfügbar zu sein.¹⁵⁸ Die differentiellen Kontingenzwahrnehmungen tragen ebenfalls zur Konstruktion eines Ich als Erlebnis-Subjekt bei. Unter ihnen versteht Dornes die Auswirkungen, die die Handlungen des Subjekts auf das Selbst und auf Objekte haben. Die Auswirkungen auf das Selbst werden als perfekte Kontingenz, die auf das Objekt als imperfekte Kontingenz,

150 Pauen, 2000, S. 295

151 von Glasersfeld, 1998, S. 205

152 Damasio, 2000a; Roth, 2001

153 Damasio, 2000a, 2000b; siehe Abschnitt 4.1.1

154 vgl. Roth, 2001; von Glasersfeld, 1998

155 von Glasersfeld, 1998, S. 202

156 vgl. Ginsburg & Opper, 1993; Furth, 1981

157 vgl. Pauen, 2000; Dornes, 1993

158 vgl. Streri, 2004; Baillargeon & de Vos, 1992; Spelke, 1991 nach Pauen, 2000

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

bezeichnet. Der Säugling macht die Erfahrung, dass „*das Objekt anderen Gesetzen gehorcht als das Subjekt und den eigenen Handlungen nicht vollständig unterworfen ist.*“¹⁵⁹

Das Verortungs-Ich und das perspektivische Ich können mit den von Dornes als „self-coherence“ und den im folgenden Abschnitt unter dem Begriff der „self-affectivity“ beschriebenen Fähigkeiten gleichgesetzt werden.

Unter „self-coherence“¹⁶⁰ versteht Dornes die Fähigkeit des Subjekts sich als eine Ganzheit, als Träger der Gefühle und Wahrnehmungen zu verstehen. Mit diesem Aspekt der Identitätsentwicklung wird nicht nur darauf verwiesen, dass das Subjekt seine Gefühle und Wahrnehmungen, als die seinen erkennt, sondern auch das es seine unterschiedlichen Handlungen, und auch die Handlungen eines Objektes¹⁶¹ bzw. das Objekt selbst, in einer Situation als kohärent konstruiert. Dieses Gefühl der Einheitlichkeit kommt dadurch zustande, dass die jeweiligen Erfahrungen des Subjektes sich trotz großer möglicher Unterschiede doch durch drei Gemeinsamkeiten auszeichnen: Sie haben jeweils einen eigenen und einheitlichen Ort, eine eigene und einheitliche Zeitstruktur und eine gemeinsame Intensitätsstruktur.¹⁶² Diese vereinfachen es dem Subjekt Invarianzen bezogen auf das Objekt und auf das Selbst zu konstruieren. Die jeweiligen Inhalte werden im Folgenden erläutert.

Die Erwartung eines gemeinsamen Ortes für verschieden Wahrnehmungen scheint mit der Fähigkeit zur kreuzmodalen Wahrnehmung angeboren zu sein. So wenden bereits Neugeborene den Kopf nach einer Geräuschquelle bzw. blicken in ihre Richtung.¹⁶³ Dabei wird davon ausgegangen, dass sich hier eine Entwicklung von einer mehr reflexhaften zu einer immer bewussteren und damit willentlichen Koordination vollzieht.¹⁶⁴

Verschiedene Wahrnehmungen, die von einem belebten oder unbelebten, aber bewegten Objekt ausgehen, haben eine einheitliche Zeitstruktur. Diese kann vom Säugling bereits früh erkannt werden. So konnte in Experimenten beobachtet werden, dass Säuglinge bereits im Alter von drei bis vier Monaten ein vom Tonband abgespieltes Geräusch mit einem dazu passenden Filmausschnitt koordinieren können.¹⁶⁵ Wichtig für die Unterscheidung und die Konstruktion von Selbst und Objekt ist dabei, dass beide jeweils ihre eigene Zeitstruktur haben. Die Bewegungen der Mutter sind anders zeitlich

159 Dornes 1993, S. 92

160 Dornes, 1993

161 Unter Objekt wird hier auch der soziale Interaktionspartner gefasst, da mit dem Begriff „Objekt“ eine Unterscheidung vom Subjekt deutlich gemacht werden soll (vgl. Pauen, 2000; Dornes, 1993).

162 vgl. Dornes, 1993

163 vgl. Streri, 2004; Muir & Field, 1979; Mehler, 1985 beide nach Dornes, 1993

164 vgl. Streri, 2004; Muir & Clifton, 1985; Morrongiello et al., 1990 nach Dornes, 1993

165 vgl. Streri, 2004; Pauen, 2000; Dornes, 1993

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

koordiniert als die des Säuglings. Die Annahme einer gemeinsamen Intensitätsstruktur verweist darauf, dass verschiedene Entäußerungen eines belebten Objekts zueinander passen, was durch das Konzept der Hintergrundemotionen von Damasio erklärbar wird. Ist jemand ärgerlich, verändern sich seine Bewegungen, seine Stimme und sein gesamtes Verhalten. Diese Veränderungen haben eine gemeinsame Intensitätsstruktur, z.B. werden im hier genannten Fall nicht nur die Bewegungen härter und ruckartiger, sondern das Gleiche gilt auch für den stimmlichen Ausdruck.¹⁶⁶ Säuglinge bemerken bereits sehr früh in ihrer Entwicklung, wenn z.B. ein stimmlicher Ausdruck nicht zu dem dazu präsentierten Gesichtsausdruck passt.¹⁶⁷ Diese einheitliche Intensitätsstruktur unterstützt ebenfalls die Konstruktion eines einheitlichen Selbst bzw. Objektes.

Hieraus entwickelt sich die Fähigkeit zur Wahrnehmung der Kohärenz der Form und der Bewegungen. Diese beiden Fähigkeiten tragen zu einer stabilen Objektpermanenz bei, denn sie beinhalten die Erkenntnis, dass ein Objekt trotz Veränderung, z.B. Frontal- versus Seitenansicht der Mutter, als einheitliches Objekt erkannt wird. Ähnliches gilt für bewegte bzw. sich bewegende Objekte. Dornes geht davon aus, dass sich die Kohärenz der Form zwischen dem vierten und sechsten Monat, spätestens aber zum siebten Monat hin entwickelt. Die Kohärenz der Bewegung entwickelt sich zwischen dem dritten bis fünften Monat.¹⁶⁸ So hebt auch Pauen hervor,

„daß Kinder erst gegen Ende des ersten Lebensjahres über einen stabilen Objektbegriff verfügen, der das Wissen um mögliche und unmögliche Transformationen einschließt. Vorher können sie wohl repräsentieren, ob ein oder zwei Objekte gleichzeitig vorhanden sind, nicht aber, welche äußerlich sichtbaren Merkmale ein bestimmtes Objekt kennzeichnen bzw. von einem anderen unterscheiden.“¹⁶⁹

Damit lässt sich hier für die Objektpermanenz Ähnliches feststellen, wie oben für die kreuzmodale Wahrnehmung. Der Säugling ist bereits mit der Geburt für diese beiden Fähigkeiten ausgestattet, aber ein bewussterer und koordinierterer Umgang entwickelt sich erst im Laufe des ersten Lebensjahres.¹⁷⁰ Die verschiedenen Altersangaben lassen sich dadurch erklären, dass Dornes mit der Kohärenz der Form und der Bewegung von zwei frühen Anteilen des Objektbegriffes spricht, es für Pauen jedoch um die voll entwickelte Objektpermanenz geht. Dennoch heben beide deutlich hervor, dass es im ersten Lebensjahr des Säuglings hier eine kontinuierliche Weiterentwicklung und Ausformung des Konstruktes vom Objekt und damit auch vom davon getrennten Selbst gibt.

166 vgl. Dornes, 1993

167 vgl. Streri, 2004; Dornes, 1993

168 vgl. Dornes, 1993

169 Pauen, 2000, S. 304

170 vgl. Streri, 2004; Pauen, 2000; Dornes, 1993

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

Als dritten Anteil des Kernselbstempfindens nennt Dornes den Begriff der „self-affectivity“¹⁷¹. Er misst damit den Affekten bzw. Gefühlen eine ähnlich herausragende Rolle für das menschliche Sein im Allgemeinen und die Entwicklung im Besonderen zu wie Ciompi¹⁷² und Damasio.¹⁷³ Die Konstanz des emotionalen Erlebens macht das Selbst trotz der Vielzahl der physiologischen Veränderungen, die ein Organismus in seinem Leben durchläuft, erst möglich. Für das Kernselbst gilt allerdings weiterhin noch, „daß die postulierte Unterscheidung von Selbst und Objekt präreflexiv ist. Sie ist eine Empfindung und keine Leistung im Sinn des reflexiven Ich-Bewußtseins.“¹⁷⁴ Das Kernselbst ist also als eine Art Gefühl zu betrachten. Mit dieser Annahme werden jene Inhalte aus dem Proto-Selbst aufgegriffen und auf einer höheren Ebene weitergeführt, welche Dornes als Vitalitätsaffekte und physiognomische Wahrnehmung bezeichnet.¹⁷⁵ Die ordnende und vereinheitlichende Wirkung der Emotionen bleibt auch auf der Ebene des Kernselbst von grundlegender Bedeutung.

Als neue Errungenschaft auf der Ebene des Kernselbst ist hervorzuheben, dass das Individuum sich seiner Gefühle bewusst wird. Das Ich als Erlebnis-Subjekt wird möglich. Die vom Säugling bzw. Kleinkind erlebten Gefühle sind bereits sehr differenziert. Eine grobe Teilung zwischen Lust- und Unlustempfinden, wie sie in älteren Veröffentlichungen angenommen wird, erscheint nicht haltbar.¹⁷⁶ Ausführlich begründet Dornes in diesem Zusammenhang eine Konkordanz von beobachtbarem Gefühlsausdruck und angenommenen Gefühlen beim Säugling, sodass folgende ontogenetische Entwicklung für das Auftreten und den Ausdruck der Emotionen angenommen werden kann:

*„-Ekel, Überraschung und Interesse/Neugier existieren ab Geburt bzw. im ersten Monat;
- spätestens mit vier bis sechs Wochen kommt Freude dazu (eventuell schon ab Geburt);
- mit drei bis vier Monaten Traurigkeit und Ärger;
- mit sechs bis acht Monaten Furcht.“¹⁷⁷*

Obwohl die genannten Emotionen als präreflexiv bezeichnet werden müssen, denn zu diesem Zeitpunkt der Entwicklung verfügt der Säugling bzw. das Kleinkind noch nicht über symbolisch-reflexive Fähigkeiten, kann eine hinreichende Ähnlichkeit zwischen der präsymbolischen Form (sensorisches Auslösen und Erleben) und der symbolischen Form eines Gefühls angenommen werden. Dieser Zusammenhang durch eine Art

171 Dornes, 1993

172 Ciompi, 1999, 1998

173 Damasio, 2000a, 1998

174 Dornes, 1993, S. 101

175 Dornes, 1993

176 Damasio, 2000a; Dornes, 1997, 1993

177 Dornes, 1993, S. 120

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

„*Familienähnlichkeit*“¹⁷⁸, wie es Dornes ausdrückt, trägt in erheblichem Maß zu einer Kontinuität des Selbst bei.

Das „self-memory“ ist nach Dornes eine grundlegende Komponente für jede Form des Selbstempfindens. Er verweist damit ausdrücklich auf die Notwendigkeit eines Gedächtnisses, als jene Instanz, die eine Kontinuität des Selbst erst ermöglicht. So führt er hierzu im Zusammenhang mit dem Kernselbstempfinden aus:

*„Stern ordnet jeder Komponente des Kernselbst ein spezifisches Gedächtnis zu. Dem handelnden Selbst ein Gedächtnis für Handlungen/Bewegungen; dem kohärenten Selbst, das sich vor allem auf die Wahrnehmung von gemeinsamen Formen, Orten, Zeit- und Intensitätsstrukturen gründet, ein Wahrnehmungsgedächtnis; dem Selbst als Träger von Affekten ein Affektgedächtnis.“*¹⁷⁹

Diese Annahme steht in deutlichem Kontrast zu den Ausführungen von Damasio, der explizit darauf verweist, dass das Kernbewusstsein nicht auf eine konventionelle Form des Gedächtnisses angewiesen ist.¹⁸⁰ Es stellt sich die Frage, wie auf dieser Basis eine stabile (Re-)konstruktion des Kernselbst möglich wird. Für ein Verständnis dieser Aussage muss zuerst festgestellt werden, was unter der konventionellen Form eines Gedächtnisses zu verstehen ist. Hierfür kann auf eine allgemein anerkannte Aufteilung der verschiedenen Gedächtnisse zurückgegriffen werden.

Das menschliche Gedächtnissystem kann in zwei Grundeinheiten aufgegliedert werden: das deklarative, explizite Gedächtnis und das nicht-deklarative, implizite, prozedurale Gedächtnis.¹⁸¹ Auf die Inhalte des deklarativen oder impliziten Gedächtnisses ist ein bewusster und sprachlicher Zugriff möglich, für das implizite oder prozedurale Gedächtnis gilt dies nur eingeschränkt.¹⁸² Beide Formen können weiter untergliedert werden, wie der nachfolgenden Graphik zu entnehmen ist.

178 Dornes, 1993

179 Dornes, 1993, S. 100

180 Damasio, 2000a

181 vgl. Roth, 2001; Wilson, 2000; Markowitsch, 1996

182 Markowitsch (1996) unterteilt das Gedächtnissystem in vier Gedächtnisarten (episodisches Gedächtnis, Wissenssystem, prozedurales Gedächtnis, Priming), wobei auf die ersten beiden Arten ein sprachlicher Zugriff möglich ist, auf letztere nicht. Wilson (2000) diskutiert die Bedeutung des deklarativen und des prozeduralen Gedächtnisses für motorisches Lernen am Beispiel der Handmotorik und zeigt so auf, wie Fähigkeiten unterschiedlich bewusst werden können. Die von ihm aufgestellten Hypothesen sind auch für die motorischen Abläufe während des Sprechens außerordentlich interessant. Da die Unterteilung von Roth (2001) differenzierter ist, soll sie im Folgenden übernommen werden. Die Zuordnung der unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu den jeweiligen Gedächtnisformen ist bei den beiden Autoren jedoch vergleichbar.

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

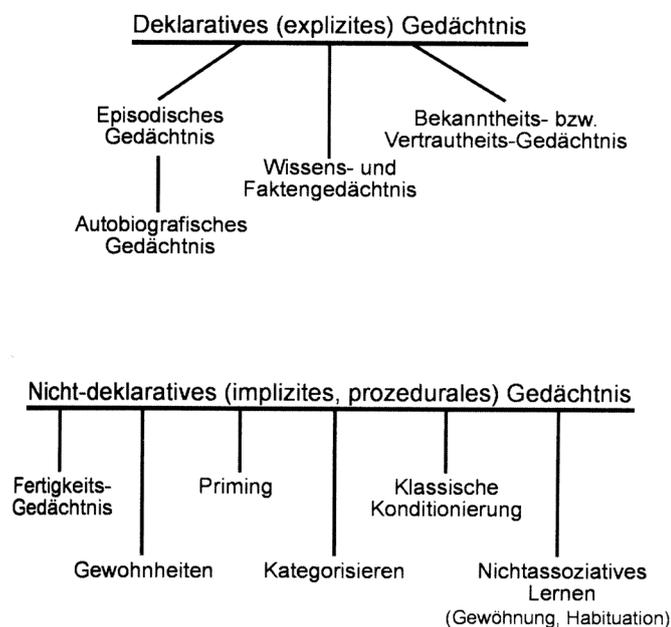


Abbildung 9: Schema der Einteilung des menschlichen Gedächtnisses nach Roth¹⁸³

Das episodische Gedächtnis

„umfasst das Erinnern im eigentlichen Sinne (remembering). Es beinhaltet das autobiographische Gedächtnis und bezieht sich auf inhaltlich, räumlich und zeitlich konkrete Erlebnisse mit Bezug auf die eigene Person [...] und Schicksale von Personen, die mit dem eigenen verbunden sind. Es befasst sich mit dem räumlichen, zeitlichen und inhaltlichen Kontext von Gedächtnisinhalten [...]. Es schließt das Quellengedächtnis mit ein, d.h. das Wissen darüber, wann, wo, wie und von wem man etwas erfahren hat.“¹⁸⁴

Das Fakten- oder Wissensgedächtnis umfasst dagegen das Wissen (knowledge) im eigentlichen Sinne. Es beinhaltet im Gegensatz zum episodischen Gedächtnis ein kontextunabhängiges Wissen. Ihm zugeordnet wird außerdem das Bekanntheits- oder Vertrautheitsgedächtnis.¹⁸⁵ Interessant für die spätere Diskussion sprachlicher Fähigkeiten ist, dass Markowitsch dem Faktengedächtnis nicht nur jene Inhalte zuweist, die man als Schul- oder allgemeines Weltwissen bezeichnen kann, sondern auch das Wissen über grammatische Regeln.¹⁸⁶ Die Formen des Gedächtnisses, die für das Kernselbst von Bedeutung sind, gehören vor allem dem impliziten und prozeduralen

183 Markowitsch (1996) hebt hervor, dass diese Einteilung zum Teil als willkürlich zu betrachten ist, jedoch unter den existierenden Befunden als gerechtfertigt erscheint.

184 Roth, 2001, S. 152

185 vgl. Roth, 2001

186 vgl. Markowitsch, 1996

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

Gedächtnis an, denn das episodische Gedächtnis entwickelt sich erst, wenn Kinder in der Entwicklung ihres Wortschatzes weit vorangeschritten sind.¹⁸⁷ Roth geht davon aus, dass Kleinkinder auch vor dem 4. Lebensjahr schon Bewusstsein haben:

„(...) jedenfalls zeigen sie Zeichen von Aufmerksamkeit und kurzfristigen Erinnerungen, die ohne Aktualbewusstsein nicht denkbar sind. Dies scheint aber nicht in das Langzeitgedächtnis einzugehen oder zumindest nicht so, dass sie später bewusst abgerufen werden können. Grund dafür ist offenbar, dass das corticale-hippocampale System sowie der fronto-temporale Cortex, die beide für das autobiographische Gedächtnis zuständig sind, noch nicht genügend ausgereift sind, um den Strom des Ich-Bewusstseins zu konstituieren, der für unsere bewusste psychische Existenz unabdingbar ist. Ausgereift sind hingegen all diejenigen unbewusst arbeitenden subcortikalen Zentren, die dem emotionalen, limbischen Gedächtnis zugrunde liegen, d.h. vor allem Amygdala und mesolimbisches System. Das in dieser Zeit Erlebte prägt sich tief in das emotionale Gedächtnis ein und formt dasjenige, was man Persönlichkeit und Charakter nennt.“¹⁸⁸

Aus dem Zitat von Roth wird deutlich, wie bedeutsam diese frühen Erfahrungen für die weitere Entwicklung des Kindes sind, auch wenn sie später nur bedingt bewusst abgerufen und reflektiert werden können.¹⁸⁹

Das prozedurale Gedächtnis kann wiederum unterteilt werden in ein primäres und ein sekundäres prozedurales Gedächtnis. Das primäre prozedurale Gedächtnis umfasst jene Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie jenes Wissen, das unbewusst, also implizit erworben wurde. Dazu zählt Dornes u.a. die sensomotorischen Pläne: „Ebenso beruht das, was wir Charakter nennen, also die habituelle Art des Sich-Bewegens, Denkens und Fühlens, wahrscheinlich zum Teil auf Gewohnheiten, die unbewusst erworben wurden und sich verfestigt haben, ohne je bewußt gewesen zu sein.“¹⁹⁰ Das sekundäre prozedurale Gedächtnis umfasst solche Fähigkeiten, die wir bewusst erworben haben, z.B. das Schalten beim Autofahren, die aber im Laufe ihrer Verwendung stark automatisiert und so zu prozeduralem Wissen werden, das nur unter besonderen

187 vgl. Roth, 2001; Dornes, 1997; Markowitsch, 1996. Die Frage, ob bereits in der frühen Kindheit auch von einem deklarativen Gedächtnis die Rede sein kann, ist noch nicht abschließend geklärt. Ich schließe mich hierbei Dornes (1997) an, der nicht davon ausgeht, dass ein deklaratives Gedächtnis dem Kind vor seinem dritten Lebensjahr zur Verfügung steht.

188 Roth, 2001, S. 227f.

189 Pascalis führt dies nicht darauf zurück, dass Säuglinge oder Kleinkinder noch nicht über ein deklaratives Gedächtnis verfügen, sondern darauf, dass sich die vom Kind konstruierten Objekte – d.h. das Wissen, dass sie über ein Objekt haben – im Laufe der Entwicklung so stark verändern, dass ein Abrufen der bereits gespeicherten Erinnerungen durch Assoziationen, die dieses Objekt auslöst, nicht mehr möglich ist. Eine weitere Hypothese wäre, dass sich die neuronalen Netzwerke, die für die Speicherung von Erinnerungen in diesem frühen Alter relevant sind, im Rahmen der kindlichen Entwicklung so weit umstrukturieren, dass diese Informationen nicht mehr abgerufen werden können (vgl. Pascalis, 2003).

190 Dornes, 1997, S. 310

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

Bedingungen wieder bewusstseinsfähig wird. Dem Kernselbst liegt also ein primäres, prozedurales Gedächtnis zugrunde.

Kegan fasst die vom Säugling auf der Entwicklungsstufe des Proto-Selbst und Kernselbst, die er als einverleibend bezeichnet, geleistete Entwicklung wie folgt zusammen:

„Die Bewegungsmuster und Empfindungen des Säuglings, die die Grundstruktur seiner persönlichen Organisation bilden (die Reflexe), werden ‚von ihm weggeworfen‘, sie werden zum Objekt seiner Aufmerksamkeit, zum Inhalt einer neu entstehenden Struktur. Ich bin nicht mehr meine Reflexe, sondern ich habe sie; ‚ich‘ bin jetzt das, was die Reflexe koordiniert und vermittelt; ich bin das, was wir ‚Impulse‘ und ‚Wahrnehmungen‘ nennen. Das ist die neue Form der Subjektivität. Zum allerersten Mal wird damit eine Welt geschaffen, die von mir verschieden ist, zum erstenmal findet hier eine qualitative Umstrukturierung statt, die am Anfang einer geschichtlichen Entwicklung steht, in deren Verlauf ich der Welt immer mehr eigenständige Integrität zubillige; zum erstenmal kann ich zur Welt in Beziehung treten, anstatt in sie eingebunden zu sein.“¹⁹¹

Nachdem nun ausführlich die Abgrenzung des Organismus von einer von ihm außerhalb seiner Selbst liegenden konstruierten Welt erörtert wurde, bleibt hier abschließend nur noch auf eine zweite sehr wichtige, von Dornes angeführte Komponente der Entwicklung des Selbst zu verweisen, die Komponente des „self-with-other“.¹⁹² Eine Erläuterung des „self-with-other“ wird auf die nachfolgenden Abschnitte verschoben, da hier im Besonderen von sozialen und kommunikativen Fähigkeiten und deren Vorläufern die Reden sein wird. Trotz dieser zum Teil willkürlichen Aufteilung ist hervorzuheben, dass für die Konstruktion des Selbst die Erfahrungen eines Miteinanders eine wesentliche Rolle spielen, die eher im Laufe der Entwicklung zu- als abnimmt.

Zusammenfassend kann für das Kernselbst festgehalten werden, dass es sich aus einem nicht-sprachlichen Bericht zweiter Ordnung ergibt. Dieser beinhaltet die Konstruktion des Objektes auf der Basis der von ihm ausgehenden Perturbationen des Organismus und der dadurch initiierten organismusinternen Veränderungen. Das Individuum entwickelt also ein Bewusstsein für Objekte und einfache Sachverhalte. Beide werden als Gefühl von einem Selbst repräsentiert. Dieses Gefühl, welches noch eng mit der Körperregulation über das Proto-Selbst verbunden ist, bildet den Ausgangspunkt für alle weiteren Entwicklungen und Differenzierungen des Selbst. Das Kernselbst bleibt dabei weitgehend unverändert bestehen bzw. wird weitgehend unverändert rekonstruiert. Es liefert damit jene außerordentlich bedeutsame relative Stabilität, die jede Form des Selbst auszeichnet.

191 Kegan, 1994; S. 114f.

192 Dornes, 1993

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

4.1.3.3 Subjektives Selbstempfinden

In diesem Entwicklungsstadium (ab ca. siebtem bis neuntem Monat) kommt es zu bedeutsamen Veränderungen in den Fähigkeiten und Fertigkeiten des Säuglings, weshalb es jetzt auch angebracht ist, von Kleinkind oder Kind zu sprechen. Bates und Bretherton bezeichnen sie als „Theorie der getrennten aber berührungsfähigen Welten“.¹⁹³ Die Aufmerksamkeit des Kindes verschiebt sich vom äußeren beobachtbaren Verhalten auf interne persönliche Zustände, Vorstellungen und Gefühle. Damit verbunden ist „die Verlagerung seines Bedürfnisses nach körperlicher Befriedigung (durch Füttern) zum Verlangen nach emotionaler Regulation (durch das Gefühl der Geborgenheit)[...].“¹⁹⁴ Diese Verlagerung bedeutet nicht, dass die körperlichen Anteile des Selbst, wie sie im Kern-Selbst zum Tragen kommen, bedeutungslos werden:

*„Zwar verwandelt die intersubjektive Bezogenheit die interpersonale Welt, doch bleibt die Kern-Bezogenheit erhalten. Sie wird weder von der intersubjektiven Bezogenheit noch von irgend etwas anderem verdrängt. Sie bildet das basale Urgestein der interpersonellen Beziehungen.“*¹⁹⁵

Auf der Basis dieses Kern-Selbst gewinnt das Kleinkind ein Bewusstsein dafür, dass es seine Aufmerksamkeit auf etwas Bestimmtes konzentrieren kann¹⁹⁶ und dass es seine eigenen Gefühle und Handlungen zum Objekt der Betrachtung machen kann.¹⁹⁷ Es werden jene Inhalte des Selbst aufgebaut, die Roth als Autorenschafts- oder Kontroll-Ich bezeichnet.¹⁹⁸ Newen bezeichnet das entstehende Bewusstsein als Objektbewusstsein bzw. als ein objektorientiertes Selbstbewusstsein.¹⁹⁹ Er sieht „das Selbst als Träger von und das Selbstmodell als Einheit von selbstbezüglichen, zeitlich ‚stabilen‘ Eigenschaften“²⁰⁰ entstehen.

Das Kleinkind konstruiert eine Vorstellung davon, dass andere Individuen auch psychische Zustände haben, die von seinen verschieden sein können.²⁰¹ Es entsteht eine neue, sekundäre Form der Intersubjektivität, die von der bisher vorherrschenden quasi biologischen Intersubjektivität zu unterscheiden ist.^{202 203} Diese sekundäre

193 vgl. Bretherton & Bates, 1979; Bretherton et al., 1981 beide nach Stern, 2003a, S. 179

194 Stern, 2003b, S. 95

195 Stern, 2003a, S. 180

196 vgl. Stern, 2003a

197 vgl. Stern, 2003b

198 Roth, 2000

199 Newen, 2000

200 Newen, 2000, S. 52

201 vgl. Dornes 1993; Stern, 2003a, 2003b

202 Pauen, 2000; Trevarthen & Hubley, 1978 nach Dornes, 1993

203 Stern (2003a) hält die Bezeichnung dieser neu gewonnenen Fähigkeiten als sekundäre Intersubjektivität für falsch, da erst ab diesem Alter (12. Monat) von Intersubjektivität im eigentlichen Sinne gesprochen werden kann. Die vorher stattfindende biologische Abstimmung

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

Intersubjektivität beinhaltet die Vorstellung, dass mentale Zustände kommunizierbar und damit teilbar sind.

Für die Deutung des Verhaltens anderer Individuen spielen die Hintergrundemotionen²⁰⁴ bzw. die Vitalitätsaffekte²⁰⁵ eine herausragende Rolle:

„Die kontinuierliche Melodieführung der Hintergrundemotionen ist ein Aspekt, der bei der Beobachtung normalen menschlichen Verhaltens unbedingt zu berücksichtigen ist. Wenn wir jemanden mit intaktem Kernbewusstsein beobachten, stellen wir schon, noch bevor ein Wort gesprochen wurde, Vermutungen über die Geistesverfassung des Subjekts an. Ob richtig oder falsch, einige Annahmen stützen sich auf die Kontinuität der emotionalen Signale, die im Verhalten des Subjekts erkennbar sind.“²⁰⁶

Die Deutung der im Verhalten rekonstruierten Gefühle des Gegenübers bildet damit eine zentrale Rolle für die sekundäre Intersubjektivität. Stern hebt nicht nur die Bedeutung für die Interpretation von Verhalten hervor, sondern auch für die Kommunikation. Er bezeichnet das kommunikative Verhalten des Kindes in diesem Alter als Affektabstimmung:²⁰⁷

„Die Vitalität ist für Abstimmungen ideal geeignet, weil sie aus amodalen Qualitäten, Intensität und Zeit, besteht, nahezu jedem Verhalten innewohnt und sich somit ununterbrochen (auch wenn sie Veränderungen unterliegt) zur Abstimmung anbietet. [...] Indem wir uns mit der Hilfe der Vitalitätsaffekte aneinander orientieren und aufeinander beziehen, können wir mit einem anderen Menschen ‚zusammensein‘, das heißt eine Basis entwickeln, auf der wir innerliche Erfahrungen nahezu kontinuierlich miteinander teilen.“²⁰⁸

Das „self-with-other“²⁰⁹ bzw. die intersubjektive Bezogenheit²¹⁰ wird im Stadium der Entwicklung des subjektiven Selbst zu einem zentralen Faktor der Entwicklung. „Despite variation in experimental procedure, setting, coding, and scoring criteria across studies and skills, it may be concluded that, overall, infants´ major social-cognitive skills

stellt nur eine Urform dar, der wichtige Elemente fehlen (vgl. Stern, 2003a). In Anbetracht der Tatsache, dass in neueren Veröffentlichungen immer stärker die frühen Fähigkeiten des Säuglings betont werden, sich auch auf sensomotorischer Ebene quasi dialogisch zu verhalten und sich auf Rituale (z.B. pflegerische Handlungen durch die Hauptbezugspersonen) einzustellen (vgl. u.a. Praschak, 1993; Bruner, 1987; Praschak, Schönberger & Jetter, 1987), soll der Begriff der sekundären Intersubjektivität beibehalten werden.

204 vgl. Damasio, 2000a, 2000b, 1998

205 vgl. Stern, 2003a, 2003b; Dornes, 1993

206 Damasio, 2000a, S. 117

207 vgl. Dornes, 1993; Stern 2003a, 2003b

208 Stern, 2003a, S. 224

209 vgl. Dornes, 1993

210 vgl. Stern, 2003a

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

all emerge lagely within the age period between 9 and 15 months.”²¹¹ Diese ab ca. dem neunten Monat einsetzende verstärkte soziale Orientierung bringt, über die bereits genannte Affektabstimmung hinaus, eine Reihe bedeutsamer Fähigkeiten mit sich. Zu nennen sind hier das Folgen der Blickrichtung eines anderen Menschen, das social referencing, die Triangulierung und das Verwenden von imperativen und deklarativen Gesten.²¹² Gemeinsam ist allen diesen Fähigkeiten, dass ihnen kommunikative Absichten zugrunde liegen und dass das Kind auch bei anderen Individuen davon ausgeht, dass ihrem Verhalten Intentionen zugrunde liegen.²¹³

„[...] the human understanding of others as intentional beings make it initial appearance at around nine months of age, but its real power becomes apparent only gradually as children actively employ the cultural tools that this understanding enables them to master, most importantly language.“²¹⁴

Tomasello fasst die in diesem Abschnitt der Entwicklung und in den kommenden Jahren stattfindenden Veränderungen zusammen. Diese Entwicklung beinhaltet wichtige Veränderungen der Fähigkeiten der Kinder auf den Ebenen der Perzeption, der Handlungsfähigkeit und dem Verständnis von Motiven für eine bestimmte Handlung.

	Understanding of perceptual input	Understanding of behavioral output	Understanding of goal state
Understanding others as animated beings (young infants)	Gaze	Behavior	[Direction]
Understanding others as intentional agents (9-month-olds)	Attention	Strategies	Goals
Understanding others as mental agents (4-year-olds)	Beliefs	Plans	Desires

Tabelle 44: Three levels in the human understanding of social-psychological beings²¹⁵

Im Folgenden sollen die genannten Inhalte erörtert werden.²¹⁶

211 Carpenter, Nagell & Tomasello, 1998, S. 23

212 vgl. u.a. Stern, 2003a, 2003b; Tomasello, 1999; Zollinger, 1999, 1997; Bruner, 1987

213 vgl. Bates, 1979 nach Stern, 2003a

214 Tomasello, 1999, S. 65

215 Tomasello, 1999; S. 180

216 siehe dazu auch die Abschnitte 2.2.3 und 2.3.2

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

Die Affektabstimmung basiert auf Merkmalen, die für jegliche Form der Wahrnehmung, egal ob sie z.B. akustisch, visuell oder taktil ist, charakteristisch sind. Diese universellen Merkmale sind Intensität, Zeitstruktur (timing) und Gestalt.²¹⁷ Sie ermöglichen Vergleiche zwischen verschiedenen Arten von Wahrnehmungen und werden von Stern daher als amodale Wahrnehmungen²¹⁸ bezeichnet. „*Affect attunement bezieht sich also auf die amodalen Eigenschaften von Affekten, auf ihre Intensität, ihren Rhythmus, ihre zeitliche Kontur. Es verwendet meistens eine andere Modalität und gibt nicht Verhalten als solches wieder, sondern Gefühle, die sich darin ausdrücken.*“²¹⁹ Die Affektabstimmung ist daher von der Nachahmung und der Spiegelung äußeren Verhaltens zu unterscheiden. Nachahmung und Spiegelung sind auf das außen sichtbare Verhalten gerichtet. Sie bilden eine mehr (Spiegelung) oder weniger (Nachahmung) genaue Entsprechung zum vom Kind bzw. Erwachsenen gezeigten Verhalten. Das Besondere an der Affektabstimmung ist, dass sie – da sie nicht gänzlich das äußere Verhalten imitiert, sondern nur auf seine amodalen Qualitäten Bezug nimmt – eine (Re-)Konstruktion der hinter dem gezeigten Verhalten liegenden Gefühle erlaubt. Als Merkmale der Affektabstimmung können hervorgehoben werden:

- a). Es findet keine genaue Nachahmung des Verhaltens des Säuglings statt, aber es können deutliche Entsprechungen zu seinem Verhalten beobachtet werden.
- b). Die Bezugsperson wechselt sehr häufig in eine andere Modalität des Verhaltens (z.B. Säugling gestikuliert mit den Armen, die Bezugsperson stellt diese Bewegung stimmlich dar).
- c). Der Bezug wird nur zu jenen Anteilen des Verhaltens hergestellt, in denen vom Säugling eine emotionale Qualität ausgedrückt wird.

In der so durch die Affektabstimmung hergestellten Interaffektivität sind die Affekte sowohl Thema als auch Medium der Kommunikation.²²⁰ Dornes weist darauf hin, dass die Affekte in der Kommunikation zwischen dem Säugling und seinen Hauptbezugspersonen auch schon früher eine Rolle gespielt haben; neu an der Affektabstimmung ist, „*daß jetzt erstens das Kind den mütterlichen Affekt ‚lesen‘ kann und*

217 Stern zerlegt diese drei Merkmale weiter in absolute Intensität, Intensitätskontur, Takt, Rhythmus, Dauer und Gestalt (vgl. Stern 2003a, S. 209).

218 Es ist sinnvoller, in diesem Zusammenhang von amodalen Qualitäten der Wahrnehmungen zu sprechen, wie auch Dornes (1993) es tut. Nur auf diese Weise kann eine Verwechslung mit dem in der Tätigkeitstheorie verwendeten Begriff der amodalen Wahrnehmung bzw. des amodalen Abbilds verhindert werden, zu dem sich zwar Überschneidungen ergeben (vgl. Jantzen, 1992), der aber weitere Anteile umfasst, als sie hier von Stern (2003a) mit Intensität, Zeitstruktur und Gestalt genannt werden.

219 Dornes, 1993, S. 155

220 vgl. Stern, 2003a

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

zweitens in der Lage ist, ihn auf sich selbst zu beziehen.“²²¹ Die Basis für die Affektabstimmung bilden jene Mechanismen, die auch die kreuzmodale Wahrnehmung ermöglichen.

Es können verschiedene Formen der Affektabstimmung unterschieden werden:²²² Als Einstimmungen bzw. tuning bezeichnet Stern zweckgebundene Fehlabbstimmungen.²²³ Sie dienen den Bezugspersonen dazu, die Gefühlsäußerungen ihrer Kinder zu regulieren, indem sie sich auf die vom Kind vermittelten Gefühle verstärkt oder abgeschwächt abstimmen.²²⁴ Im selektiven Attunement werden vom Kind gezeigte Gefühle beachtet oder nicht beachtet. Hierdurch werden jene Gefühle und Verhaltensweisen hervorgehoben, die in der jeweiligen Familie als kommunizierbar gelten.²²⁵ Durch beide Arten des Attunements können die Eltern „auf averbalem Wege ihre bewußten und unbewußten Wünsche und Abneigungen“²²⁶ kommunizieren. In einer dritten Form des Attunements, die Dornes als „communing attunement“ bezeichnet, stimmen sich die Eltern ganz auf die vom Kind gezeigten Emotionen ein und geben an, dadurch ein „Zusammensein“ bzw. Gemeinsamkeitsgefühl herstellen zu wollen.²²⁷ Alle Formen des Attunements nehmen Einfluss auf die weitere Entwicklung des Kindes, denn durch sie wird es zu der Erkenntnis geführt, dass andere Individuen auch Gefühle, Wünsche und Ziele haben, die von den eigenen verschieden sein können.²²⁸ Durch das „cumming attunement“ werden Kinder dazu angeregt, mit einem Verhalten, z.B. der Exploration eines Objektes, fortzufahren bzw. bei einem anderen Objekt in ähnlicher Weise zu verfahren. Bei Tuning und selektiven Attunements werden Kinder dazu angeregt, ein anderes Verhalten zu zeigen bzw. das gezeigte Verhalten anders zu regulieren. Für alle drei Formen gilt: „*Psychische Verfassungen zu teilen oder eben nicht zu teilen ist eine sehr wirksame Methode, das Verhalten einer anderen Person zu formen.*“²²⁹ Schon früh in der Entwicklung können Kinder den Grad der Abstimmung erkennen und so ihren Gefühlsausdruck und ihr Verhalten den familiären Konventionen anpassen.

Das Folgen der Blickrichtung einer anderen Person ist eine weitere wichtige Fähigkeit, die das Kind in diesem Abschnitt der Entwicklung erwirbt. Sie basiert ebenfalls auf der Konstruktion der Vorstellungen von getrennten Psychen mit eigenen Zielen. Nur wenn das Kind erkannt hat, dass andere Menschen in seiner Umgebung ebenfalls

221 Dornes, 1993, S. 154

222 vgl. Stern, 2003a; Dornes, 1993

223 Stern, 2003a

224 Dornes (1993) hebt die vom Tuning ausgehenden Gefahren hervor, indem er darauf hinweist, dass hierdurch die Gefühle des Kindes in einer subtilen Weise quasi von innen heraus manipuliert werden, gegen die es sich nur schwer abgrenzen kann. Beim selektiven Attunement fällt eine Abgrenzung leichter, da das Kind hier eine kommunikative Beeinflussung von außen - bestimmte seiner Verhaltensweisen werden beachtet, andere nicht - erfährt.

225 vgl. Stern 2003a, 2003b

226 Dornes, 1993, S. 156

227 Dornes, 1993

228 vgl. Downing, 1996

229 Stern, 2003b, S. 93

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

Ziele verfolgen, die von seinen verschieden sein können, dann gewinnt das Folgen der Blickrichtung, ebenso wie das Zeigen und die Triangulierung, Bedeutung. Das Folgen der Blickrichtung einer anderen Person ist eine Fähigkeit die schon sehr früh bei Säuglingen beobachtet werden kann. „D’Entremont et al. (1997), however, have successfully demonstrated that 4-month-old babies can look in the same direction as an adult.“²³⁰ In diesem Alter gelingt es ihnen jedoch noch nicht immer, das von Erwachsenen betrachtete Objekt auszumachen. Die Orientierung allein an der Blickrichtung reicht noch nicht aus. Sie muss durch die gesamte Ausrichtung des Körpers unterstützt werden, und häufig zieht das erste in den Blick des Säuglings geratende Objekt die Aufmerksamkeit auf sich. Erst in der hier beschriebenen Phase der Entwicklung wird die Fähigkeit so „robust“, dass das Ziel der Blicke der anderen Person auch sicher gefunden wird. „These results suggest that it is only between 12 and 15 months of age that infants begin to use adult gaze direction in a precise way to locate specific targets when distractors are also present.“²³¹

Das „social referencing“ bezieht sich, wie auch das „attunement“, auf das Teilen von Gefühlen.²³² Im Gegensatz zum „attunement“ geht die Initiative hier allerdings vom Kind aus. Ist sich das Kind in neuen Situationen bzw. im Umgang mit neuen Objekten nicht sicher, ob es Explorations- oder Rückzugsverhalten zeigen soll, nimmt es Blickkontakt mit der Hauptbezugsperson auf, um deren Einstellung über ihren Gefühlsausdruck zu ergründen. Stern macht den Kern dieser Verhaltensweise an einem Beispiel deutlich:

„Wenn Joey etwas Seltsames, Neuartiges zum erstenmal sieht (zum Beispiel einen weinenden Clown), fühlt er wahrscheinlich eine Mischung aus Furcht und Faszination. Für einen Augenblick weiß er vermutlich nicht, für welches Gefühl er sich entscheiden soll. Zwischen dem neunten und zwölften Lebensmonat fängt er an, in solchen Situationen seine Mutter anzuschauen, um zu sehen, wie sie die Sache aufnimmt.“²³³

Beim „social referencing“ nimmt das Teilen von Affekten den Status einer Orientierungshilfe an, beim „attunement“ tritt stärker seine motivationale Bedeutung in den Vordergrund.

Der Begriff der „Triangulierung“ bezeichnet die Herstellung eines Aufmerksamkeitsdreiecks zwischen Kind, Gegenstand und Erwachsenem.²³⁴ Bruner spricht in diesem Zusammenhang von referentiellem Blickkontakt.²³⁵ Diese gegen Ende des ersten Lebensjahres entstehende geteilte bzw. soziale Aufmerksamkeit wird häufig als ein wichtiger Schritt für die kognitive Entwicklung und die Sprachentwicklung

230 Butterworth, 1998, S. 151

231 Carpenter, Nagell & Tomasello, 1998, S. 10

232 vgl. Dornes, 1993; Stern, 2003b

233 Stern, 2003b, S. 92

234 vgl. Zollinger, 1999

235 Bruner, 1987

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

gesehen. Für Kinder ist es ein erster wichtiger Schritt auf dem Weg zu einer „Theory of Mind“ (ToM).²³⁶ Die soziale Abstimmung zwischen Kind und Erwachsenen wird durch den Aufbau gemeinsamer Handlungsrituale, auch Formate genannt,²³⁷ erleichtert. Schon mit den ersten pflegerischen Handlungen beginnen Erwachsene, sich mit ihren Säuglingen abzustimmen. Praschak spricht, bezogen auf die von Piaget entwickelten Phasen der kognitiven Entwicklung, in diesem Zusammenhang von einer sensomotorischen Kooperation.²³⁸ Beide Partner übernehmen in dieser Kooperation je nach ihren Möglichkeiten Verantwortung. Die gegenseitige Imitation führt zu einem rhythmischen Austausch zwischen Mutter und Kind, der eine grundlegende Voraussetzung für eine spätere sprachliche Kommunikation darstellt.²³⁹ Dabei ist nicht nur die zeitliche Abfolge von Bedeutung, sondern auch die Übereinstimmung zwischen den Bewegungen oder den Lautäußerungen der beiden Partner. Die Säuglinge scheinen ihre Aufmerksamkeit besonders auf ähnliche Imitationen durch die Erwachsenen zu richten:²⁴⁰

„Reciprocal imitative games provide the infant with special information about how it is like another person and how another person is ‚like me‘.“²⁴¹ Die Triangulierung „geht über die Schaffung eines gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus hinaus und ist ein Versuch zu überprüfen, ob der gemeinsame Focus erreicht ist [...] Es geht nicht nur darum, daß beide dasselbe sehen (joint attention), sondern darum, daß sie gemeinsam sehen (shared attention).“²⁴²

Bedeutsam für die kindliche Entwicklung ist, dass das Kind bei der Triangulierung sowohl das Objekt als auch den Interaktionspartner in seine Aufmerksamkeit einschließt. In früheren Entwicklungsphasen konnte die Aufmerksamkeit entweder auf die Bezugsperson oder ein Objekt gerichtet werden. Mit der Triangulierung eröffnet sich den Kindern die ganze sozio-kulturelle Welt (z.B. Werkzeuggebrauch und kommunikative Konventionen) der Gemeinschaft, in der sie leben.²⁴³

Das Zeigen und auch die Erkenntnis der Bedeutung des Zeigens durch andere ist eine Fähigkeit, die sich ebenfalls in diesem Abschnitt der Identitätskonstruktion entwickelt. Vor dem neunten Monat wirkt die Zeigegeste durch einen Erwachsenen eher kontraproduktiv für die Ausrichtung der gemeinsamen Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand. Unterstützt der Erwachsene seine Körper- und Blickausrichtung durch eine Zeigegeste, konzentriert sich der Säugling häufig auf die zeigende Hand

236 vgl. Astington & Jenkins, 2002; Tomasello, 1999; Zollinger, 1999

237 vgl. Bruner, 1987

238 vgl. Praschak, 1993

239 vgl. Tomasello, 1999; Bruner, 1987

240 vgl. Meltzoff, 1999

241 Meltzoff, 1999, S. 256

242 Dornes, 1993, S. 153

243 vgl. Tomasello, 1999

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

und nicht auf den intendierten Gegenstand. In der Zeit um den neunten Monat herum kann das Zeigen durch andere eine wichtige Bedeutung gewinnen, weil das Kind nun Intentionalität beim Anderen annimmt und das Zeigen damit als Geste für sich und andere erkennt. Darüber hinaus gelingt es dem Kind nun, seine Aufmerksamkeit zwischen einer Aktion und ihren Auswirkungen „aufzuteilen“, es kann das Ergebnis einer Handlung und die Handlung selbst beachten, eine Fähigkeit, die ebenfalls für das Verständnis von Zeigegesten von Bedeutung ist.²⁴⁴ „*In summary, the ability to integrate information across spatiotemporal gaps may be one of the basic underlying processes that allow the comprehension of pointing.*“²⁴⁵ Das Verstehen der Zeigegeste bei anderen Menschen entwickelt sich ca. ein bis zwei Monate, bevor das Kind selbst zu zeigen beginnt.²⁴⁶ Beim Zeigen durch das Kind kann zwischen „imperative pointing“ und „declarative pointing“ unterschieden werden.²⁴⁷ ²⁴⁸ Es wird angenommen, dass Letzteres zuerst in der Entwicklung des Kindes auftritt.²⁴⁹ ²⁵⁰ Dem „declarative pointing“, kommt dabei eine besondere Bedeutung zu: „*Declaratives are of special importance because they indicate especially clearly that the child does not just want some result to happen, but really desires to share attention with an adult.*“²⁵¹ Es wird angenommen, dass dieses Zeigen, um eine gemeinsame Aufmerksamkeit für einen Gegenstand herzustellen, artspezifisch ist²⁵² und dass damit, wie auch beim Folgen der Blickrichtung eines anderen Menschen, eine Dezentrierungsleitung vom Kind mit ca. 11 Monaten²⁵³ erreicht wird, die nach der Theorie von Piaget in diesem Alter noch nicht für möglich gehalten wurde.²⁵⁴ ²⁵⁵

244 vgl. Zollinger, 1999, 1997; Butterworth, 1998

245 Butterworth, 1998, S. 154

246 vgl. Bruner, 1987

247 Imperative Gesten fordern den Erwachsenen dazu auf, etwas zu tun, z. B. dem Kind einen Keks zu geben, den es allein nicht erreichen kann. „Erklärende“ bzw. hinweisende Gesten dienen dazu, gemeinsame Aufmerksamkeit herzustellen, z.B. auf einen interessanten Gegenstand oder Prozess hinzuweisen. Sie sind nicht mit einer darüber hinausgehenden Handlungsaufforderung verbunden. Im Folgenden wird bei der englischen Bezeichnung der Gesten verblieben, um Ungenauigkeiten durch eine nicht spezifische Übersetzung vorzubeugen.

248 vgl. Tomasello, 1999; Carpenter, Nagell & Tomasello, 1998

249 vgl. Butterworth, 1998; Carpenter, Nagell & Tomasello, 1998

250 Es konnten allerdings bereits Zeigegesten mit ausgestrecktem Zeigefinger bei drei Monate alten Säuglingen beobachtet werden (vgl. Bates et al. 1975; Hannan, 1987 beide nach Carpenter, Nagell & Tomasello, 1998), die aber noch nicht den hier angesprochenen kommunikativen Charakter zu haben scheinen. So bezeichnet Zollinger (1999) das Zeigen zusammen mit dem Geben als „*erste aktive Form des Spracherwerb[s]*“ und setzt das erste Auftreten beider Handlungsweisen zwischen dem 12. und 15. Lebensmonat an. Darüber hinaus weist Butterworth (1998) auf eine Ko-Entwicklung zwischen dem Pinzetten-Griff und dem Zeigen mit ausgestrecktem Zeigefinger hin, wobei der Pinzetten-Griff früher erworben wird.

251 Tomasello, 1999, S. 63

252 vgl. Tomasello, 1999

253 vgl. Butterworth, 1998

254 vgl. Dornes, 1993

255 Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass Kinder bis über das Alter von zwei Jahren hinaus auch für Erwachsene, die sich die Augen mit den Händen zuhalten oder die Augen geschlossen haben, Dinge durch Zeigen hervorheben (vgl. Tomasello, 1999). Ähnliche Befunde konnten

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

Als Voraussetzung für diese Dezentrierung wird im Allgemeinen die Fähigkeit zur selbstständigen Fortbewegung gesehen.

„Man darf wohl annehmen, daß die Fähigkeit, sich kriechend oder krabbelnd fortzubewegen, die das Kind noch vor dem Zeigen entwickelt, die Entdeckung wechselnder und für die gemeinsame Ausrichtung der Aufmerksamkeit unverzichtbarer Perspektiven entscheidend beeinflussen.“²⁵⁶

Für alle genannten Formen der Intersubjektivität gilt, *„daß ein gewisses Bedürfnis nach Harmonie und seine Befriedigung oder Anerkennung ein wesentlicher Bestandteil der kindlichen Entwicklung ist.“²⁵⁷* Nur unter dieser Bedingung kann die hier beschriebene Entwicklung stattfinden.

Zusammenfassend ist für das subjektive Selbstempfinden festzustellen, dass das Kind in diesem Entwicklungsabschnitt ein tieferes Verständnis seiner Selbst und der mit ihm verbundenen Eigenschaften erreicht. Dieses wird nicht nur in Form der Erkenntnis der eigenen Gefühle, Bedürfnisse und Wünsche deutlich, sondern auch darin, dass es eine verstärkte Orientierung auf den anderen Menschen erfährt. Die Fähigkeiten zur kommunikativen Abstimmung erweitern sich außerordentlich, sobald das Kind sich und andere als intentionale und zeitlich stabile, mit besonderen Eigenschaften ausgestattete Wesen versteht. Die Kommunikation wird von der rein sensomotorischen Ebene abgehoben und dadurch abstrakter und differenzierter. Diese Fähigkeit bildet die Grundlage für die Aneignung der Kultur einer Familie und einer Gesellschaft.

4.1.3.4 Verbales Selbstempfinden

Steht zu Beginn der gegenseitigen Imitationsspiele noch die reine Nachahmung des sichtbaren Verhaltens im Vordergrund, gehen Kinder im Alter von ca. 15 Monaten dazu über, bei der Beobachtung anderer Personen die Motive dieser Personen für ihre Handlungen zu entschlüsseln. Grundlage dafür ist die Annahme, dass andere Personen nicht nur ähnliches Verhalten zeigen, sondern dass diesem Verhalten dann auch ähnliche Motive zugrunde liegen müssen.²⁵⁸ Meltzoff streicht die Bedeutung, andere Individuen als intentionale Wesen zu betrachten, heraus, wenn er von dieser Fähigkeit als einer Vorläuferfunktion der „Theory of Mind“ (ToM)²⁵⁹ spricht.

Iverson und Goldin-Meadow (1998) auch bei älteren Kindern und jungen Erwachsenen für die Gestik allgemein beim Sprechen feststellen. In ihren Experimenten sollten die Probanden sich mit blinden Kommunikationspartnern unterhalten bzw. Erklärungen abgeben.

256 Stern, 2003a, S. 186

257 Dornes, 1993; S. 160

258 vgl. Meltzoff, 1999; Tomasello, 1999

259 „*Theory of mind is a broad term (Astington, 1998) that conveys the idea of understanding social interaction by attributing beliefs, desires, intentions, and emotions to people.*“ (Astington & Jenkins, 1999, S. 1311). Sie

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

„New research in my lab suggests that intention-reading of this type discussed here - inferring the target acts from the failed attempts - emerges at about 15 months of age. For example, 9-month-olds fail completely on this intention-reading task. Younger infants imitate behaviors they see, but only by about 15 months of age do they re-enact the goals and intentions of the adult based on unsuccessful acts.“²⁶⁰

Viele der mit dieser Erkenntnis verbundenen Fähigkeiten haben sich bereits in der Phase des subjektiven Selbstempfindens entwickelt oder zumindest angedeutet, z.B. die Triangulierung und das Zeigen. Dies zeigt, dass gerade hier eine konsequente und eindeutige Trennung der einzelnen Entwicklungsphasen nicht möglich ist, sondern eher dem Wunsch nach einer übersichtlichen Erläuterung entspringt. Die Fähigkeit, andere Menschen als intuitive Wesen zu betrachten, wird aus einem besonderen Grund hier erneut aufgegriffen. Sie bildet die Grundlage für die folgenden Fähigkeiten, die sich ab ca. dem 15. – 18. Lebensmonat herausbilden und das verbale Selbstempfinden ausmachen:²⁶¹ Das Kind wird nun fähig, sich selbst zum Objekt der Reflexion zu machen, es zeigt die Fähigkeit, symbolisch zu handeln ebenso wie die verschobene Nachahmung, und es tritt in den Spracherwerb ein. Alle diese Fähigkeiten treten in dieser Phase der Entwicklung entweder neu auf oder stärker als bisher zu Tage. Mit den geschilderten Fähigkeiten werden bei Kindern Kompetenzen angenommen, die nicht in allen entwicklungspsychologischen Konzeptionen geteilt werden. So sieht Kegan, in klassisch Piaget'scher Tradition, in dieser Phase der Entwicklung, die er als „impulsiv“ bezeichnet, Kinder noch ganz in ihre Wahrnehmungen und Impulse eingebunden. Er macht dies an den von Piaget durchgeführten Erhaltungsexperimenten fest:^{262 263}

„Das Kontrollieren von Impulsen erfordert Akte der Vermittlung; bei dem auf dieser Stufe herrschenden Subjekt-Objekt-Verhältnis sind die Impulse jedoch unmittelbar gegeben. Wenn die Impulse das Subjekt sind, wenn ich von ihnen abhängig bin, so bedeutet es eine Bedrohung meiner selbst, wenn ich sie nicht ausdrücke, ich setze damit mein eigenes Sein aufs Spiel. Die Unfähigkeit des Vorschulkindes, zwei Wahrnehmungen zu vergleichen [...], findet eine Parallele in der für das gleiche Alter typischen Unfähigkeit, zwei sich auf das gleiche Ding beziehende Gefühle zusammenzubringen.“²⁶⁴

beinhaltet unter anderem auch die Fähigkeit, falsche Überzeugungen (false beliefs) zu erkennen (vgl. Sodian, Hülshen, Ebner & Thörmer, 1998).

260 Meltzoff, 1999; S. 258

261 vgl. Stern, 2003a, 2003b

262 vgl. Kegan, 1994

263 Zur Kritik dieser Annahme ist anzumerken, dass zwischen dem Wissen, das Kinder sprachlich explizit darstellen können, und ihrem Handlungswissen unterschieden werden muss, sodass auf einer nichtsprachlichen Ebene deutlich fortgeschrittenere Leistungen anzunehmen sind (siehe unten). Zu einer Kritik der Piaget'schen Erhaltungsexperimente in Bezug auf ihre sehr hohen sprachlichen Anforderungen siehe auch Moser Opatz, 2002; Evans, Alibali & McNeil, 2001.

264 Kegan, 1994, S. 125f.

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

Die Fähigkeit, sich selbst zum Objekt der Reflexion zu machen, wird am deutlichsten im Umgang der Kinder mit ihrem Spiegelbild und in der Verwendung sprachlicher Zeichen für sich selbst (Eigennamen, Pronomen). Diese beiden Fähigkeiten liegen häufig Tests zur Diagnose des Selbstkonzeptes zugrunde.²⁶⁵ Es können fünf Stufen in der Entwicklung im Umgang mit Spiegeln festgestellt werden:

- 1). *„Bevorzugung des Anblicks anderer Personen gegenüber dem Anblick der eigenen Person (0 - 3 Monate);*
- 2). *Erkennen von Kontingenzen zwischen Propriozeption und visueller Wahrnehmung beim Betrachten der eigenen Person (3 - 8 Monate);*
- 3). *Bewußtsein, daß die eigene Person auch außerhalb der unmittelbaren Spiegel-Wahrnehmung über eine dauerhafte Existenz verfügt (8 - 12 Monate);*
- 4). *Differenzierung zwischen dem Anblick der eigenen Person und dem Anblick anderer Personen aufgrund der Identifikation charakteristischer Merkmale der äußeren Erscheinung (12 - 15 Monate) und*
- 5). *Bestehen des Rouge-Tests (15 - 24 Monate).“²⁶⁶*

Die Verwendung von Bezeichnungen für die eigene Person ist eng mit dem Erkennen der eigenen Person im Spiegel verflochten. Die Bezeichnung der eigenen Person mit dem Eigennamen (18 - 24 Monate) taucht früher auf als die Verwendung des Pronomens „ich“ (30 - 36 Monate). Dies hängt mit der konzeptionellen Komplexität des Pronomens „ich“ zusammen, wie an dem folgenden Zitat sehr deutlich wird.

„Das Wort ‚Ich‘ ist insofern ein ganz spezielles Wort, als es als einziges nicht über die direkte Nachahmung erworben werden kann. Denn wenn du ‚ich‘ sagst, bist du ‚du‘ für mich und wenn ich ‚du‘ sage, bist du ‚ich‘ für dich.“²⁶⁷

Die objektivierende Betrachtung des eigenen Selbst bringt darüber hinaus eine erste Konstruktion einer Geschlechtsidentität als Mädchen oder Junge mit sich.²⁶⁸

Die drei folgenden Begriffe, „verschobene Nachahmung“, „symbolisches Handeln“ bzw. „Symbolspiel und Sprache“, fasst Piaget unter der semiotischen bzw. symbolischen Funktion zusammen.²⁶⁹

265 Gegenüber dem Spiegeltest werden die Einwände vorgebracht, dass er Erfahrung im Umgang mit Spiegeln zu seiner Lösung voraussetzt (vgl. Pauen, 2000).

266 Pauen, 2000, S. 308/309. Beim Rouge-Test wird der Testperson unbemerkt ein roter Punkt auf die Nase oder die Stirn gemalt und dann beobachtet, wie sich die Versuchsperson verhält (z.B. Betasten des Flecks auf dem Spiegel oder Wegwischen des Flecks aus dem eigenen Gesicht) (vgl. Stern, 2003a, 2003b; Pauen, 2000; Zollinger, 1999).

267 Zollinger, 1999; S. 228

268 vgl. Stern, 2003a, 2003b

269 vgl. Ginsburg & Opper, 1993; Furth, 1981

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

Die Nachahmung ist eine sozial orientierte Fähigkeit, die bei Säuglingen bereits sehr früh zu beobachten ist. Bereits kurz nach der Geburt können sie Gefühlsausdrücke und einfache Handlungen von anderen Personen imitieren.²⁷⁰ Im Laufe der folgenden Entwicklung werden die Angleichungen an das Modell zunehmend besser und auch komplexere Handlungen können nachgeahmt werden. Dies hängt im Besonderen mit den sich erweiternden sensomotorischen Fähigkeiten des Kindes zusammen.²⁷¹ Dafür sind verschiedene Voraussetzungen nötig. Das Kind muss „(a) comprehends both the demonstrator’s goal and the strategy being used to pursue that goal, and then (b) in some way aligns this goal and strategy with her own.“²⁷² Bei der verschobenen Nachahmung muss darüber hinaus das Modell über einen längeren Zeitraum hinweg repräsentiert werden, damit der angesprochene Vergleich, der eine weitere Unterscheidung zwischen Ziel und Art bzw. Bedeutung des Vorgehens notwendig macht, auch später noch möglich ist.

Mittels der Individuuminternen Koordination sensomotorischer Handlungspläne wird symbolisches Handeln möglich. Piaget spricht in diesem Zusammenhang von der Interiorisation der Handlungspläne, was sich nicht auf die Pläne als solche bezieht, sondern vielmehr auf deren Ergebnis. Das Resultat einer Handlung wird vorwegnehmbar²⁷³ und „das Kind wird fähig, fiktive Spielwelten zu schaffen, in denen Objekte und Handlungen zeichenhaft gebraucht werden, in denen z.B. ein Bleistift als Zeichen für einen ‚Zug‘ und das Trinken aus einer leeren Tasse als Zeichen für ‚Kakao trinken‘ stehen kann.“²⁷⁴ Das symbolische Handeln macht es Kindern möglich, Erlebnisse aus der Vergangenheit zu rekapitulieren und zu bearbeiten, indem sie z.B. zu einem anderen Abschluss gebracht werden. Gleichfalls wird es möglich, zukünftige Ereignisse vorwegzunehmen. Das Symbolspiel tritt nicht plötzlich in diesem Abschnitt der Entwicklung auf, sondern entwickelt sich allmählich aus einfachen „Ablösungen“ der Handlungspläne von ihrem eigentlichen Inhalt. Es kommt zu einer zunehmenden Koordination der Handlungspläne, die durch eine immer größere Freiheit von einem gegenständlichen Bezug gekennzeichnet ist. Diese Fähigkeit wird dadurch möglich, dass das Kind soziale Situationen in ihren Abläufen repräsentieren und koordinieren kann. Es werden Handlungsskripts von den jeweiligen im Alltag des Kindes häufiger auftretenden Situationen konstruiert.²⁷⁵ Newen bezeichnet dies als Bewusstsein von komplexen Sachverhalten und Ereignissen.²⁷⁶ Damit wird ein bewusstes Kommunizieren

270 Pauen weist allerdings auch darauf hin, dass diese frühe Form der Nachahmung sich bis zum sechsten Lebensmonat wieder zurückbildet wird, um dann in veränderter Form wieder neu aufzutreten. Die frühe Form der Imitation scheint besonders für kommunikative Zwecke von Bedeutung zu sein (vgl. Pauen, 2000).

271 vgl. Ginsburg & Opper, 1993; Furth, 1981

272 Tomasello, 1999; S. 33

273 vgl. Furth, 1981

274 Sodian, Hülken, Ebner & Thörmer, 1998, S. 1999

275 vgl. Bürki, 2000

276 Newen, 2000

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

und Teilen von subjektiven Erfahrungen möglich. Entwicklungslogisch gesehen tritt die handelnde Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen und Empfindungen früher auf als ihre sprachliche Reflexion.²⁷⁷

Stern hebt im Zusammenhang mit dem Spracherwerb hervor, dass die Aneignung bzw. das Verfügen über Sprache nicht nur Vorteile für das Kind bringt. Durch die Sprache, die die Konstruktion einer zweiten Wirklichkeit erlaubt, werden dem Kind auch Beschränkungen auferlegt. Beschränkungen darüber, wie etwas zu betrachten ist und ob und wie es mittels Sprache zu kommunizieren ist.²⁷⁸ Die erste konstruierte Wirklichkeit ist eine „Körperwirklichkeit“, sie besteht aus sensomotorischen Repräsentanzen und ist multimodal. Die durch Sprache konstruierte zweite Wirklichkeit ist kategorial und nötigt das Kind dazu, seine einheitlichen Wahrnehmungen zu zergliedern. Dies hebt Dornes auch für die sensomotorische Entwicklung hervor: „Ursprünglich werden Ganzheiten wahrgenommen (z.B. die Gesamtheit von Bild und Ton), und die Differenzierung dieser Ganzheit in separate Empfindungen ist ein Ergebnis des Entwicklungsprozesses und nicht sein Anfang.“²⁷⁹ Eine zweite Zergliederung findet statt, wenn diese sensomotorischen Erkenntnisse in Sprache (re-)konstruiert werden müssen. Denn nur einige Erkenntnisse aus der „Körperwirklichkeit“ können in Sprachrepräsentanzen übersetzt werden, dies kann jedoch nie 1:1 geschehen und hat so Verzerrungen zur Folge.²⁸⁰ Die Übersetzung in sprachliches und damit auch deklaratives Wissen kann nur allmählich erfolgen.

Dennoch ist unbestreitbar, dass die Sprache dem Kind eine gänzlich neue Wirklichkeit und neue Möglichkeiten eröffnet. Wie auch Wygotski²⁸¹ hebt Stern²⁸² die transzendierende Wirkung der Worte bzw. der Sprache hervor. Dies gelingt durch die Aushandlung von „Wir-Bedeutungen“, d.h. von Wortbedeutungen, die auf einer prototypischen Organisation beruhen und damit die subjektiven Erfahrungen der an der Kommunikation beteiligten Personen verallgemeinern. Dieser Annahme liegt eine dialogische Konzeption des Spracherwerbs zugrunde, die ihn als Enkulturation begreift.²⁸³ Auf diese Weise wird eine neue Form des „selfe-with-other“ möglich.

277 vgl. Stern, 2003a

278 vgl. Stern, 2003a, 2003b

279 Dornes, 1993, S. 47

280 vgl. Downing, 1996; Stern, 2003a. Eine Koordinierung von Körperrepräsentanzen und sprachlichen Repräsentanzen scheint sich nur allmählich zu entwickeln, wie Stern (2003a) an den von Piaget entwickelten Erhaltungsexperimenten zu Gewicht und Volumen deutlich macht. Dies konnte auch in neueren Arbeiten belegt werden (vgl. Evans, Alibali & McNeil, 2001; Moser Opitz, 2002). Die Annahme der allmählichen Herauslösung wurde bereits früher von Wygotski vertreten (vgl. Wygotski, 1986).

281 Wygotski, 196

282 Stern, 2003a, 2003b

283 vgl. Wygotski, 1986; Stern, 2003a

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

„Mit jedem Wort stärken die Kinder ihre innere Gemeinsamkeit mit der Mutter und später mit den anderen Mitgliedern ihrer Sprachgemeinschaft, wenn sie entdecken, daß ihr persönliches Erfahrungswissen Teil eines größeren Wissenszusammenhangs ist und durch eine gemeinsame kulturelle Basis mit anderen Menschen verbunden ist.“²⁸⁴

Genau auf diese Inhalte des Spracherwerbs hatte schon Wygotski hingewiesen und dieser Aspekt wird auch unter einem konstruktivistischen Forschungsparadigma aufrechterhalten.²⁸⁵ Es kommt zu einer intersubjektiven Aushandlung von Bedeutungen, deren Entstehen bzw. (Re-)Konstruktion wird als komplexes kognitives und soziales Geschehen betrachtet:²⁸⁶ „Der Quantensprung in der Bezogenheit findet statt.“²⁸⁷ In Abschnitt 4.2. wird dies für die Diagnostik und Förderung von sprachlichen Auffälligkeiten, im Besonderen der SSES, gewürdigt werden.

Zu etwa der gleichen Zeit beginnt Aufbau eines autobiographischen Gedächtnisses. Die Inhalte werden vorerst dispositional gespeichert, d.h. sie sind latent und implizit, wir haben keinen Einfluss darauf und kein bewusstes Wissen darüber, wie sie aufrechterhalten und miteinander verflochten werden. Genauso wenig haben wir Einfluss darauf, welche Beziehungen sie zueinander und zu unserem derzeitigen Erleben eingehen. Sie sind darüber hinaus durch eine besonders hohe emotionale Besetzung gekennzeichnet, die die Ursache dafür darstellt, dass autobiographische Inhalte in besonderer Weise vom Gehirn aufrechterhalten und reorganisiert werden.²⁸⁸

„Man kann sogar sagen, dass Bewusstsein im Wesentlichen dort entsteht, wo sich cortikales und limbisches System und damit Kognition und Emotion wechselseitig durchdringen. Zumindest gilt dies für komplexe Bewusstseinsformen wie Ich-Empfinden und autobiographisches Gedächtnis. Dies wird durch die Tatsache unterstrichen, dass die späte Ontogenese dieser Bewusstseinsformen gut mit der späten Ausreifung des temporalen und präfrontalen Cortex übereinstimmt.“²⁸⁹

Das autobiographische Gedächtnis beruht damit auf komplexen Lernprozessen. Die von ihm bereitgestellte Information ist keine genaue Abbildung der vergangenen Ereignisse, sondern stellt die persönliche Konstruktion bzw. Erkenntnis des jeweiligen Individuums dar. Die gespeicherten Erinnerungen werden durch gegenwärtige Erkenntnisse und Antizipationen zukünftiger Ereignisse beständig reorganisiert und neu konstruiert.²⁹⁰ Verändert zur vorangegangenen Stufe der Entwicklung haben sich vor allem die Reichweite und die Effektivität des Erinnerungsvermögens, das bereits

284 Stern, 2003a, S. 244

285 vgl. Rusch, 1992

286 vgl. Stern, 2003a; Rusch, 1992

287 Stern, 2003a, S. 238

288 vgl. Damasio, 2000a

289 Roth, 2001, S. 212

290 vgl. Roth, 2001; Damasio, 2000a

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

durch kleinste Assoziationen reaktiviert bzw. (re-)konstruiert werden kann. Das Kind „besitzt nun alle Voraussetzungen und Fähigkeiten, um die subjektive Gegenwart ebenso wie ein Erwachsener als Patchwork aus zusammengestückelten Zeiten und Orten zu erleben.“²⁹¹ Ein autobiographisches Selbst wird möglich. Es ist auf den kontinuierlichen Prozess des Kernselbstempfindens angewiesen und entsteht, wenn „diese Aufzeichnungen [...] als neuronale Muster aktiviert und in explizite Vorstellungen verwandelt werden. [...] Außerdem ist das autobiographische Selbst auf den Mechanismus des Kernbewusstseins angewiesen, damit es durch die Aktivität seiner Erinnerungen Kernbewusstsein erzeugen kann.“²⁹² Das heißt auch, dass das autobiographische Selbst auf das Kernbewusstsein angewiesen ist.

Die sprachliche Reformulierung dieser Informationen in Form der eingangs geschilderten personalen Identität ist ein dem nachgeordneter Prozess und stellt damit eine Ebene dritter Ordnung (Proto-Selbst = Bericht 1. Ordnung; Kernselbst = Bericht 2. Ordnung) dar. Sie setzt erweitertes Bewusstsein voraus²⁹³ und entsteht im Wesentlichen im nächsten Schritt der Entwicklung, der als narratives Selbst bezeichnet wird.

Das verbale Selbstempfinden ermöglicht - nach der biologischen Intersubjektivität des Proto-Selbst und Kernselbst und der sekundären Intersubjektivität des subjektiven Selbstempfindens - eine neue Form der Intersubjektivität. Das Kind tritt aus dem engen Rahmen seiner sensomotorischen Handlungserfahrungen und dem daraus erwachsenden Wissen über sich selbst und die Welt, in der es lebt, hinaus. Es schafft über die Aneignung des sozialen Werkzeugs Sprache eine quasi tertiäre Form der Vermitteltheit mit dem Anderen und gewinnt dadurch ein „objektiviertes“ Wissen über sich selbst.

4.1.3.5 Narratives Selbstempfinden

Das narrative Selbstempfinden stellt die Fähigkeit eines Individuums dar, die Geschichte seines eigenen Lebens zu konstruieren. Sie ist aus sprachlichen Repräsentanzen²⁹⁴ gebildet und somit ein Bericht 3. Ordnung,²⁹⁵ der sowohl eine Konstruktion der Vergangenheit als auch der Zukunft beinhaltet. Von Bedeutung ist, dass auch von einer Konstruktion der Vergangenheit²⁹⁶ gesprochen werden kann. Durch emotional gesteuerte Filterungs- und Strukturierungsprozesse werden die impliziten Informationen des autobiographischen Gedächtnisses im autobiographischen Selbst bewusstseinsfähig. Dies geschieht nicht durch eine objektive Abbildung der geschehenen Ereignisse,

291 Stern, 2003b, S. 129

292 Damasio, 2000a, S. 212

293 vgl. Damasio, 2000a

294 vgl. Downing, 1996

295 vgl. Stern, 2003b; Damasio, 2000a

296 vgl. Stern, 2003b

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

sondern die Vergangenheit wird immer im Lichte der Gegenwart und der antizipierten Zukunft (re-)konstruiert und ist dadurch Veränderungen unterworfen.²⁹⁷

Die sprachliche Reformulierung der im autobiographischen Selbst gesammelten Informationen setzt ein sekundäres bzw. erweitertes Bewusstsein und eine soziale Vermitteltheit voraus.

„In Analogie zu den oben beschriebenen Metarepräsentationen hirnterner Zustände bedarf diese Ich-Konstitution einer erweiterten Repräsentation des Selbstmodells. Diese ist aber auf der Basis dessen, was ein einzelnes Gehirn über sich und die Welt erfahren kann, nicht erstellbar. Wenn die Metarepräsentationen²⁹⁸ erster Ordnung bereits die Summe aller jeweils bewußtseinsfähigen hirnternen Zustände umfasst, so kann zusätzliche Selbsterfahrung nur durch Bespiegelung, nur durch Betrachtung seiner Selbst von „Außen“²⁹⁹ gewonnen werden. Es bedarf eines Beobachters, dessen Beobachtungen verstanden und in das Selbstmodell integriert werden müssen. Dies ist leistbar, wenn Gehirne sich bespiegeln, die in der Lage sind, eine Theorie des Geistes zu erstellen. [...] Selbstbewußtsein und alle aus ihm folgenden Phänomene, solche also, die eine erste Person, eine Ich-Perspektive voraussetzen, wären somit Phänomene, die zwar einzelnen Gehirnen als auf ihnen beruhend zugesprochen werden müssen, die zu ihrer Entstehung aber des Dialogs zwischen gleichartigen, gleichhoch differenzierten Gehirnen bedürfen. Damit aber erlangt jene höchste Stufe des Bewußtseins den ontologischen Status einer sozialen Realität, er erhält eine interpersonelle Konnotation.“³⁰⁰

Ebenso heben Maturana und Varela die Bedeutung der durch Sprache geschaffenen neuen Dimension heraus. Durch ein „gemeinsames In-der-Sprache-Sein“³⁰¹ und der daraus resultierenden erweiterten strukturellen Koppelung entsteht jene Konstruktion auf der Basis von Bewusstsein, die wir im Allgemeinen als unser „Ich“ bezeichnen.

Nach Singer³⁰² sind demnach eine „Theory of Mind“ (ToM) und eine Kommunikation, in der eine Beobachterperspektive vermittelt wird, von Bedeutung für die Konstruktion einer personalen bzw. narrativen Identität. Darüber hinaus weist Stern darauf hin, dass das Individuum über ein Geschichtenschema verfügen bzw. sich aneignen muss.³⁰³ Es

297 vgl. Roth, 2001; Damasio, 2000a

298 Als Metarepräsentationen bezeichnet Singer (2000) jene aufmerksamkeitsgelenkten Prozesse, die zur Entstehung von Bewusstsein führen. Sie sind auf unterschiedlich komplexen Ebenen möglich und können auch Tieren - in Form des bewussten Empfindens von Emotionen und der Intentionalität - zugesprochen werden. Eine vergleichbare Auffassung wurde hier bereits ausführlich, bezogen auf Damasio (2000a, 2000b), erörtert.

299 Singer (2000) verweist hier auf jene Erkenntnis, die im Zusammenhang mit der Fähigkeit, sich Selbst zum Objekt der Betrachtung und Reflexion zu machen, bereits diskutiert wurde.

300 Singer, 2000, S. 339f.

301 vgl. Maturana & Varela, 1987

302 Singer, 2000

303 Stern, 2003b

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

muss also Erfahrungen darüber gesammelt haben, wie in seiner Kultur Geschichten strukturiert werden und welche Strukturelemente davon für eine Geschichte des Selbst in Frage kommen.³⁰⁴

Es dürfte aus den bisherigen Ausführungen bereits deutlich geworden sein, dass eine ToM die soziale Bezugnahme durch das Kind erheblich erweitert. Es wird fähig, verschiedene Perspektiven zu vergleichen und zu reflektieren. Newen weist darauf hin, dass auch hier noch eine Weiterentwicklung bis zum ca. siebten bis neunten Lebensjahr zu beobachten ist. Zu diesem Zeitpunkt setzt er die Entwicklung von rekursiven Metarepräsentationen an, die er auch als Metarepräsentationen zweiter Ordnung bezeichnet. Sie beinhalten ein reflexives Bewusstsein von propositionalen Einstellungen. Newen weiter: „Für soziale Kommunikation ist der Fall besonders wichtig, daß wir uns überlegen können, welches Modell eine andere Person von unseren eigenen Gedanken hat: ‚Peter glaubt, daß ich glaube, daß ...‘.“³⁰⁵

Der kommunikative Austausch mit anderen Individuen ist ein Motor für die Entwicklung des Kindes³⁰⁶ und trägt ebenfalls zur Entstehung der Beobachterperspektive bei.³⁰⁷ Der Säugling ist seit dem Zeitpunkt seiner Geburt an kooperativen Austauschprozessen und damit auch an Kommunikation beteiligt.³⁰⁸ Besonders deutlich wird dies in dem von Bruner geprägten Begriff des „Formats“:

„Ein Format ist ein standardisiertes Interaktionsmuster zwischen einem Erwachsenen und einem Kleinkind, welches als ursprünglicher ‚Mikrokosmos‘ feste Rollen enthält, die mit der Zeit vertauschbar werden. [...] Sie weisen eine skriptartige Qualität auf, indem sie nicht nur die Handlungen umfassen, sondern auch der Kommunikation, die jene Handlungen ausmacht, steuert und ergänzt, einen Ort zuweisen. In Anbetracht dessen, daß Spiele die Kultur der Kindheit darstellen, erstaunt es nicht, daß Formate oft den Charakter eines Spiels aufweisen.“³⁰⁹

Formate können darüber hinaus auch in Alltagshandlungen, wie z.B. Pflegehandlungen, entstehen. In diesen ebenfalls in Routinen ablaufenden Handlungen gelingt es dem Säugling bzw. Kleinkind schon früh, Mitverantwortung für den Ablauf zu übernehmen:

„Es ist hilfreich, das Kind an den alltäglichen Verrichtungen gemäß seinen Handlungsmöglichkeiten zu beteiligen. Die Ordnung des gelebten Alltags kann zur wertvollen Lebensordnung auch des Kindes werden, wenn es diese Ordnung in Form der mitvoll-

304 vgl. auch Abschnitt 4.1.1

305 Newen, 2000, S. 42

306 vgl. u.a. Stern; 2003a, 2003b; Tomasello, 1999; Dornes, 1993; Bruner, 1987; Wygotski, 1986

307 vgl. Singer, 2000

308 vgl. Dornes, 1993; Praschak, 1993; Bruner, 1987; Jetter, 1985

309 Bruner, 1987, S. 103

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

ziehbarer Wiederkehr miterleben kann. Wichtig ist, daß eine in gewissen Bereichen ritualisierte Gestaltung des Alltags dem Kind genügend Spielräume läßt, in deren Rahmen es die erprobte Ordnung mitgestalten kann und somit zu seiner eigenen macht.“

310

Diese vorerst sensomotorisch ablaufende Abstimmung wird im Laufe der Entwicklung zunehmend stärker lautlich begleitet, bis schließlich die sprachliche Kommunikation einen wichtigen Anteil daran einnimmt.³¹¹ Sprachliche Skripts haben ihren Ursprung in diesen frühen Formaten. Das Kind kann also schon auf einen reichen Schatz an Handlungsritualen zurückgreifen, bevor es beginnt, seine Autobiographie erzählend zu konstruieren.³¹²

Die Geschichtenschemata bzw. -pläne entwickeln sich nach Stern im Dialog mit den Bezugspersonen und sind kulturabhängig.³¹³ Bereits in seinen frühen Dialogen hat das Kind die Erfahrung gemacht, dass einige Gefühle und Ereignisse von den Bezugspersonen geteilt werden und andere nicht. Dieses Wissen erlangt nun auf der sprachlichen Ebene Bedeutung, da es dem Kind hilft, eine Vorstellung darüber zu entwickeln, welche Erfahrungen in seiner Familie und Kultur sprachlich mitgeteilt werden können bzw. dürfen.³¹⁴ Tomasello spricht in diesem Zusammenhang von „Thinking for Language“.³¹⁵ Um die eigenen Gefühle und Gedanken mit anderen teilen zu können, müssen sie nach außen gebracht werden, nur so ist eine Rekonstruktion durch den Kommunikationspartner möglich. Dies geschieht üblicherweise dadurch, dass sie in Handlungen und Ereignisse „übersetzt“ werden, die den Kommunikationspartner dazu anregen sollen, seine Kognition in der gewünschten Weise umzustrukturieren (Ko-Konstruktion). Die Handlungen dienen also dazu, Anschauungen und Ziele sowie die damit verbundenen Gefühle zu verdeutlichen. Dabei muss darauf geachtet werden, dass dies in kongruenter Weise geschieht. Bei der Interpretation von Verhalten gehen Beobachter (Erwachsene und Kinder) in umgekehrter Weise vor. Sie versuchen, das Gesehene in kongruenter Weise, d.h. mittels der Zuschreibung von Zielen, Wünschen und Gefühlen, zu verknüpfen.³¹⁶ Mit den Kindern zur Verfügung stehenden sprachlichen und kognitiven Kompetenzen ändert sich im Laufe ihrer Entwicklung die Art und Weise, wie die autobiographischen Geschichten erzählt werden.³¹⁷

Als Voraussetzung für diese „Identitätsarbeit“ können Sprach- bzw. Erzählvermögen, Empathie, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz und Identitätsrepräsentation genannt

310 Jetter, 1985; S. 138

311 vgl. Bruner, 1987

312 vgl. Stern, 2003b

313 Stern, 2003b

314 vgl. Stern, 2003b

315 vgl. Abschnitt 2.2.3.2

316 vgl. Stern, 2003b; Tomasello, 1999

317 vgl. Stern, 2003b

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

werden.³¹⁸ Mittels dieser Fähigkeiten wird eine immer komplexere Form der erzählten Lebensgeschichte möglich, die, im Normalfall, auch über Brüche und Diskontinuitäten hinweg ihren Bestand hat.

„Kontinuität, mithin auch Identität, ist nichts Gegebenes, sondern etwas mit symbolischen Mitteln Erschaffenes, Konstruiertes und somit vorläufiges, Zerbrechliches. Sie ist im wesentlichen an die Retrospektive und an nachträgliche Repräsentationen gebunden. Aber auch Antizipationen, einschließlich vorweggenommener Retrospektiven im Tempus des Futurum exactum, sind wichtig für die Bildung und Reproduktion von Kontinuität. Struktur und Dynamik des Erzählaktes stehen im Dienste der aktiven Selbstkontinuierung von Subjekten. Eine Person erhält sich im Wandel der Zeit als ein und dieselbe (unter anderem) dadurch, daß Geschichten bzw. eine Selbstgeschichte erzählt, die temporale Differenzen (und die damit verwobenen Selbst-Veränderungen) ‚relationiert‘, synthetisiert und die präsentierte Lebensgeschichte dadurch als einheitlichen Zusammenhang, als autobiographische Gestalt, erscheinen läßt. Dieser Zusammenhang kann kognitiv repräsentiert und reflektiert werden. Er wird aber auch, so heißt es häufig, emotional als solcher erlebt.“³¹⁹

Die oben beschriebene sprachliche (Re-)Konstruktion des autobiographischen Selbst in Form von autobiographischen Geschichten ermöglicht das selbst-reflexive Ich.³²⁰ Selbstreflexivität, wie bereits eingangs zu diesem Kapitel erläutert, spielt nach Haußer eine ebenso wichtige Rolle für die Konstruktion von Identität wie die Bewertung durch andere.³²¹ Es sollte allerdings in diesem Zusammenhang nicht unterschätzt werden, welche Bedeutung auch frühere Anteile, wie z.B. das Körper-Ich, für dieses symbolisch vermittelte Selbst haben. Sie bilden, wie Damasio hervorhebt, den Grundstein für alle weiteren Erwerbsschritte.³²² Ein sprachlich-reflexives Ich ist ohne Proto-Selbst und Kernselbst nicht möglich.³²³ Dies wird von Straub deutlich unterschätzt, wenn er schreibt,

„daß bereits die Formierung personaler Identität keineswegs an der leiblichen Existenz von Personen ‚festgemacht‘ werden kann. [...] Selbstverständlich mag das Körperbewußtsein und Körpergefühl in die qualitative Bestimmung personaler Identität hineinspielen. Jedoch ist es so, daß personale Identität als formaltheoretisch bestimmbare Einheit einer nämlichen Person immer an selbstbezügliche Akte gebunden ist, die die materielle Präsenz des eigenen Leibes transzendieren.“³²⁴

318 vgl. Krappmann, 1969 nach Straub, 1999

319 Straub, 2000, S. 172

320 Roth, 2001

321 Haußer, 1997

322 Damasio, 2000a, 2000b

323 vgl. auch Edelmann, 1995; Damasio, 200a, 2000b; Edelmann & Tononi, 2004

324 Straub, 1999, S. 96

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

Dennoch ist gerade diese Leiblichkeit, wie sie Straub nennt, die Bedingung der Möglichkeit von selbstbezüglichen Akten und sie nimmt beispielsweise mittels der Hintergrundemotionen beständig Einfluss darauf, wie wir und andere unser Selbst erleben.³²⁵

In den bisherigen Erörterungen wurde das „ethische Ich“ oder „Gewissen“ nicht eingehender behandelt. Es ist ein Teil der Identität, der sich weitgehend parallel zu den anderen Anteilen des Selbst entwickelt und für die hier bearbeitete Fragestellung nicht unbedingt relevant ist. Für eine umfangreiche Diskussion dieser Thematik soll an dieser Stelle auf die weiterführenden Ausführungen von Roth³²⁶ verwiesen werden.

Das narrative Selbst stellt die Einheit der Person auf einer abstrakteren, kategorialen und damit „objektiveren“ Ebene her, als dies auf den vorangegangenen Ebenen der Identitätsentwicklung möglich war. Es beruht auf selbstbezüglichen Aussagen, die auch Diskontinuitäten, wie z.B. durch Fremdzuschreibungen, zu überbrücken versuchen und so die Kohärenz einer zeitlichen Wandlungen unterliegenden Identität aufrechterhalten. Es ist damit auf symbolische bzw. sprachliche Fähigkeiten angewiesen. Und es entsteht in seiner frühesten Form im Dialog mit den Bezugspersonen und dem näheren sozialen Umfeld. Auch das narrative oder personale Selbst bleibt in seiner Entstehung und Aufrechterhaltung auf frühere körpergebundene Formen des Selbst angewiesen.

4.1.4 Fazit und Implikationen für eine sprachganzheitliche Förderkonzeption

In den Ausführungen zu der hier erörterten Konzeption wird deutlich, dass die Identitätsentwicklung und die Entstehung der Sprache eng miteinander verbunden sind. Das Kind eignet sich verschiedene Fähigkeiten als Vorläuferfähigkeiten an, z.B.

- die der Triangulierung,
- des Folgens der Blickrichtung,
- der Verwendung von imperativen und
- der deklarativen Gesten.

Hinzu kommt die Sprache, in Zusammenarbeit und Auseinandersetzung mit – und Abgrenzung von – seinen Hauptbezugspersonen und später dem weiteren sozialen Umfeld. Die genannten Entwicklungsbereiche sind eng miteinander verwoben, sie sind zueinander dependent bzw. interdependent. Das Auftreten neuer Fähigkeiten kann als Emergenz aus der Koordinierung und Koppelung bereits etablierter

325 vgl. Damasio, 2000a, 2000b

326 Roth, 2001

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

Fähigkeiten verstanden werden. Diese Emergenz wird durch die kulturell und sozial vorstrukturierte kindliche Umwelt unterstützt. Besonders die emotionale Annahme und Führung („emotiomeses“, Affekt-Attunements) wirkt sich so als Medium der Enkulturation aus. Über diesen emotionalen Austausch werden die bewussten und unbewussten Wünsche, Vorstellungen und Werte der Hauptbezugspersonen zu den unterschiedlichen kulturellen Lernbereichen an das Kind weitergegeben. In Interdependenz mit den kindlichen Kompetenzen und Schwierigkeiten ergibt sich daraus das Lernfeld und Lernklima, in dem ein Kind heranwächst und seine sprachlichen Fähigkeiten entstehen. In Anlehnung an Tomasello³²⁷ kann auch von der Übernahme eines sprachlichen Habitus gesprochen werden.

Die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes durchlaufen eine Entwicklung von allgemeinen und ganzheitlichen Äußerungen (Holophrasen), welche noch keine oder nur eine begrenzte und ungenaue Perspektive auf die kommunizierten Sachverhalte und Ereignisse beinhalten, zu immer strukturierteren und komplexeren Äußerungen. In diesen komplexeren Äußerungen vermag das Kind, die von ihm erkannte Perspektive zunehmend genauer darzustellen und den Hörer zu einer Ko-Konstruktion einzuladen. Die Entwicklung einer Sprecher-Hörer-Rolle kann in diesem Sinne als Teil der Entwicklung eines verbalen und narrativen Selbst betrachtet werden.

Linguistische Fähigkeiten werden nach der hier vertretenen Konzeption nicht als autonomer Lerngegenstand betrachtet, sondern als Teil der personalen, sozialen und kognitiven Entwicklung.

Die genannten Zusammenhänge gelten auch für Kinder mit SSES. Sie zeigen früh Auffälligkeiten in der Entwicklung der bedeutsamen Vorläuferfähigkeiten: Diese Schwierigkeiten weiten sich im Laufe der Entwicklung auf immer größere Fähigkeitsbereiche aus, weshalb eine frühzeitige und umfangreiche Diagnostik und Förderung, auch in außersprachlichen Bereichen, als notwendig und sinnvoll anzusehen ist. Auch hier bietet sich das Konzept der Identitätsentwicklung als übergreifender theoretischer Rahmen an, in den alle für die kommunikative und sprachliche Entwicklung relevante Fähigkeiten integriert werden können.

Die in Kapitel drei erörterten Konzeptionen decken entweder nur einzelne dieser Bereiche ab oder ignorieren sie ganz. Eine sinnvolle Erweiterung und Neuorientierung wird mit dem von Bindel vorgestellten Sprachganzheitsmodell vorgeschlagen.³²⁸ Dieses soll im folgenden Abschnitt erörtert und erweitert werden, um so den genannten Forderungen aus Kapitel 3.4 an eine dialogische Konzeption, wie sie u.a. auch von

327 vgl. Tomasello, 1999

328 Bindel, 2003

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

Nettelblatt, Hansson und Nilholm³²⁹ gefordert wird, zur Diagnostik bei und Förderung von Kindern mit SSES nachzukommen.

4.2 Konsequenzen für die Sprachförderung: Das Sprachganzheitsmodell

„Die propagierten Konzeptionen und Vorgehensweisen zur Sprachdiagnostik und Sprachförderung im Vorschulalter sind zu sprachformal, zu oberflächlich, zu wenig kindgemäß.“³³⁰

Mit dieser These leitet Bindel seine Erörterung des Sprachganzheitsmodells ein. Eine These, die nach der Diskussion der hier vorgestellten Konzeptionen nur bestätigt werden kann. Umso wichtiger erscheint es, eine Konzeption zur Sprachdiagnostik und Sprachförderung für Kinder im Vorschulalter zu entwickeln, die den kindlichen Kompetenzen und Ressourcen und denen seines individuellen Familiensystems gerecht wird.

„It is thus necessary to shift focus from an individualistic and monological perspective into a dialogical perspective (Linell, 1998). Within such approach the following need to be considered: the sequentiality of the conversation, the co-constructions of the interaction and, finally, the reciprocal interdependence between the global activity and the single actions.“³³¹

Bei der Darstellung des Sprachganzheitsmodells werden für jeden Kompetenzbereich die wichtigsten Annahmen für die Diagnostik und die Förderung herausgegriffen. Sofern es notwendig erscheint, werden die Ausführungen Bindels ergänzt. Der Bereich der Elternberatung und Elternarbeit soll in einem gesonderten Exkurs Berücksichtigung finden, da es für ihn wenig sinnvoll ist, eine Aufteilung in die fünf Kompetenzbereiche vorzunehmen.

329 Nettelblatt, Hansson und Nilholm, 2001

330 Bindel, 2003, S. 87

331 Nettelblatt, Hansson & Nilholm, 200, S.101

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

5	4	3	2	1
Personale Kompetenz	Soziale Kompetenz	Kognitive Kompetenz	Kommunikative Kompetenz	Sprachliche Kompetenz
<i>Sprach.Aspekte</i> Selbsta Ausdruck* Affekte Initiative Aktivität Interesse ...	Partnerorientierung Empathie Kooperation Rollenverhalten Imitation ...	Kognition und Sprachverstehen Gedächtnis Fantasie Analysieren Problemlösen ...	Sprechakte Dialog • Informieren • Erzählen • Erklären ...	Linguistische Merkmale Prosodie • Phonologie • Grammatik • Lexikon ...
<i>Einstellung zur Sprache**</i> Bewusstheit Entscheidung Bewertung	Theorie des Geistes (theory of mind)	Die Entdeckung (thinking for speaking)	Formulierung (dekontextuelle Sprache)	Präsentation und Verstehbarkeit

*Sprachaspekte | **Schlüsselbegriffe für die Förderung

Tabelle 45: Sprachganzheitsmodell nach Bindel³³²

Da Bindel³³³ bei seinen Ausführungen den Schwerpunkt auf die Förderung gelegt hat, werden die Ergänzungen sich überwiegend auf die Bereiche Diagnostik und Elternberatung bzw. -arbeit beziehen. Für die Diagnostik bietet sich für Kinder zwischen 12 und 24 Monaten die jeweilige Form des ELFRA³³⁴ an. Allerdings muss er um wichtige Fragestellungen zur personalen, sozialen und kognitiven Entwicklung erweitert werden, um den Anforderungen einer sprachganzheitlichen Perspektive entgegenzukommen. Hierdurch verliert er zwar seine Standardisierung, dies scheint im hier diskutierten Zusammenhang jedoch weniger relevant zu sein. Für ältere Kinder kann dann die ESGRAF³³⁵ herangezogen werden. Voraussetzung dafür ist eine genaue Auseinandersetzung mit der Spielfähigkeit des jeweiligen Kindes und eine Erweiterung der ESGRAF um die hierfür relevanten Aspekte.

Die einzelnen Ebenen des Modells sind nicht isoliert voneinander zu betrachten, da sie sich dependent und/oder interdependent zueinander verhalten.³³⁶ Des Weiteren muss beachtet werden, dass in der Diagnostik und vor allem in der Förderung die einzelnen Ebenen nicht im Sinne einer Förderung von Teilleistungen zu verstehen sind.

332 Bindel, 2003, S. 90

333 Bindel, 2003, 2002

334 siehe Kapitel 3.4.1.2

335 vgl. Abschnitt 3.4.2

336 vgl. Bindel, 2003; Peters, 2002

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

In verschiedenen Fördersituationen können einzelne Elemente stärker in den Fokus der Aufmerksamkeit der Therapeutin und Pädagogin rücken, die weiteren Ebenen sind jedoch immer mit zu berücksichtigen. Das Kind kann nur auf der Basis seiner Gesamtpersönlichkeit, also der Gesamtheit seiner Kompetenzen und Ressourcen handeln und kommunizieren.

4.2.1 Personale Kompetenz:

„Personale Kompetenz ist die Freiheit, sich mit und vor anderen darzustellen. Eine wesentliche Dimension ist die Selbst-Erwartung, was über Sprache erreichbar ist.“³³⁷

Wie in der vorangegangenen Erörterung der Identitätsentwicklung deutlich geworden ist, kann die Identität eines Individuums als ein Konstrukt auf der Basis unterschiedlicher Bereiche des Erlebens und Erkennens beschrieben werden. Im Laufe seiner Entwicklung erlangt das Kind eine immer deutlichere Vorstellung seines Selbst. Hierbei spielen positive emotionale, sensomotorische, kognitive und soziale Erfahrungen mit den Bezugspersonen eine wesentliche Rolle. Da hier besonders die Arbeit mit Kindern im Kleinkind- und im Vorschulalter thematisiert werden soll, ist die Entwicklung ab dem „subjektivem Selbstempfinden“ relevant. Dabei darf nicht vergessen werden, dass die vorausgehenden Entwicklungsschritte eine wesentliche Voraussetzung für spätere Entwicklungen bilden. Gelingt bereits in den Phasen des „auftauchenden Selbstempfindens“ und in der Phase des „Kernselbstempfindens“ die kooperative Abstimmung zwischen Bezugspersonen und Kind nicht, kann dies weitreichende Folgen haben.³³⁸

Als besonders bedeutsam wurde für die Entstehung der Sprache die Affekt Abstimmung beschrieben.³³⁹ Über diese wird das Kind motiviert und auf Lerngegenstände orientiert. Bekommt es positive und stützende emotionale Rückmeldungen von seinen Bezugspersonen, kann es eine Vorstellung von sich als wirksamer und wertgeschätzter Kooperations- und Kommunikationspartner aufbauen. Gelingt diese Abstimmung nicht oder nur selten, weil es wenig imitiert und lautiert, überhaupt langsamere oder verzögerte Reaktionen zeigt, kann dies zu Irritationen bei den Bezugspersonen führen.³⁴⁰ Aufgrund dessen können sich in der gemeinsamen Kooperation und Kommunikation ungünstige Strukturen für die Lehr- und Lernsituationen entwickeln.³⁴¹ So konnte

337 Bindel, 2003, S. 92

338 vgl. Stern, 2003a, 2003b

339 Die Affekt Abstimmung und die durch sie vermittelte Motivation kann natürlich nicht nur als Voraussetzung für die Entstehung der Sprache betrachtet werden, sie ist grundlegend für die Entwicklung aller Fähigkeiten des Säuglings bzw. Kleinkindes (siehe Kapitel 4.1). Die Entstehung sprachlicher Fähigkeiten wird hier exemplarisch herausgegriffen.

340 vgl. Moseley, 1990

341 vgl. Grimm, 1999

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

Grimm in einer Studie belegen, dass die Bezugspersonen von Kindern mit SSES bei der Feinabstimmung in der Kommunikation deutlich stärker an deren sprachlicher Produktion orientiert sind als an ihren kognitiven Fähigkeiten.³⁴² Kinder machen dadurch weniger vielfältige Erfahrungen, wodurch die Entwicklung weiter stagniert.³⁴³ Es kann weiterhin gefolgert werden, dass sie häufig von Erwachsenen als „unreif“ wahrgenommen werden und negative emotionale Rückmeldungen erhalten,³⁴⁴ was wiederum negative Auswirkungen auf die Identitätsentwicklung hat.³⁴⁵

Im Bereich der Diagnostik wird im Rahmen des Sprachganzheitsmodells der Schwerpunkt auf jene kommunikativen und sprachlichen Fähigkeiten gelegt, die im Vorschulalter entstehen.³⁴⁶ Für jüngere Kinder sollte die Diagnostik allerdings um das von Zollinger formulierte Entwicklungsprofil³⁴⁷ ergänzt werden. Für die personale Ebene wären dies z.B. Fragen zu Initiative, Aktivität und Interesse des Kindes. Bezogen auf die hier erörterte Identitätsentwicklungstheorie ließen sich folgende Fragen formulieren:

- Regiert das Kind auf Gefühlsäußerungen der Bezugspersonen?
- Lässt das Kind sich durch „Einstimmung“ der Bezugsperson in seinen Gefühlen regulieren?
- Ist es bei der Ausführung von Handlungen auf das Ergebnis der Handlungen orientiert?
- Zeigt es Freude bei gelungenen Handlungen? Ärger bei misslungenen?³⁴⁸
- Beachtet es bei der Einführung neuer Spielgegenstände Handlungen, die die Bezugspersonen mit diesen Gegenständen ausführen? Imitiert es diese Handlungen?³⁴⁹
- Zeigen die Bezugspersonen beim Umgang mit neuen Spielgegenständen Hilfestellungen im Sinne der „Motionese“?³⁵⁰
- Lässt es sich zur Imitation von Handlungen, Gesten und Lauten motivieren?
- Folgt es der Blickrichtung der Hauptbezugspersonen, wenn diese z.B. auf interessante Objekte hinweisen wollen?

342 vgl. Grimm, 1999

343 vgl. Kapitel 3.4.1.2

344 vgl. Segebart DeThorne & Watkins, 2001

345 vgl. Bindel, 2003, 2002; Dannenbauer, 2001a; Grimm, 1999; Motsch, 1995

346 vgl. Bindel, 2003

347 Zollinger, 1999, 1997

348 vgl. Zollinger, 1997

349 vgl. Meltzoff, 1999

350 vgl. Kapitel 2.3.2

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

- Erkennt das Kind sich im Spiegel?³⁵¹
- Kann es sich hier von anderen Personen unterscheiden?
- Lässt es sich auf Spiele mit bzw. vor dem Spiegel ein (z.B. Grimassen schneiden)?³⁵²
- Erkennt das Kind sich z.B. auf Videoaufzeichnungen bzw. Fotos? Schaut es sie interessiert an (ab 24 Monaten)?³⁵³
- Wie reagiert das Kind auf eine Trennung von den Bezugspersonen?³⁵⁴
- Wie reagiert das Kind, wenn die Bezugspersonen zurückkehren?
- Wie verhalten sich die Bezugspersonen in diesen Situationen (Trennung, Rückkehr)?
- Wie reagiert das Kind auf die Therapeutin bzw. fremde Personen?³⁵⁵
- Akzeptiert das Kind, wenn ein Spiel beendet ist? Kooperiert es?
- Bezeichnet das Kind sich mit seinem eigenen Namen (ca. 18. – 24. Monat)?
- Verwendet es das Pronomen „ich“ (ca. 30. – 36. Monat)?³⁵⁶

Für ältere Kinder ergibt sich dieser Fragenkatalog:

- Wie geht das Kind mit neuen Anforderungen und Aufgabenstellungen um?
- Holt es sich selbstständig Hilfe, wenn es eine Aufgabe nicht lösen kann?
- Wie reagiert es auf Hilfestellungen durch andere Kinder oder Erwachsene?
- Wie lange bleibt das Kind bei einer einmal gewählten Aufgabe/ Spielsituation?
- Wie geht das Kind mit Erfolgserlebnissen um? Schreibt es sie seinen eigenen Fähigkeiten zu?
- Wie geht das Kind mit Misserfolgen um?

351 evtl. durch „Rouge- Test“ bestehen Kinder nach Pauen (2000) zwischen dem 15. und 24. Monat [Was genau bestehen sie durch den „Rouge-Test“?]; vgl. Kapitel 4.1.3

352 vgl. Zollinger, 1997

353 vgl. Zollinger, 1997

354 vgl. Zollinger, 1997

355 vgl. Zollinger, 1997

356 vgl. Zollinger, 1999

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

- Wie reagiert das Kind auf emotionale Reaktionen anderer Personen? Tröstet es z.B. andere Kinder?
- Wie löst das Kind Konflikte?

Als didaktisch bedeutsame Inhalte formuliert Bindel hier die Notwendigkeit, das Selbstbewusstsein des Kindes zu stärken.³⁵⁷ Es soll sich als kompetenter Kommunikations- und Interaktionspartner erfahren können. Voraussetzungen sind hierfür klar formulierte Leistungskriterien, die auch erreichbar sein müssen. Bezogen auf sprachliche und kommunikative Fähigkeiten heißt dies, dass der erwachsene Kommunikationspartner das Kind durch „überhöhtes Echo“³⁵⁸ stützen soll. Er folgt den Interessen des Kindes und beachtet seine kommunikativen Absichten. Er führt sie dialogisch weiter und akzeptiert auch sprachliche Übergangsformen. Die Initiative des Kindes wird unbedingt positiv bewertet. Die Intention des Kindes ist wichtiger als die korrekte sprachliche Form.

Wichtig ist, dass das Kind wieder emotional positiv auf Kommunikation und Sprache orientiert wird, denn die Wahrnehmung der Sprache und das Sprachverstehen gehen ihrer korrekten Produktion voraus. Zollinger hat bereits früh darauf hingewiesen, dass Kinder mit SSES Sprache eher als „Begleitmusik“ von Handlungen betrachten, der Sprache als eigenständiger Ebene der Mitteilung also nur begrenzt Beachtung schenken.³⁵⁹ Sie sind häufig noch sehr stark auf die Ausführung von alltäglichen Handlungen und Routinen konzentriert, sodass sie die damit verbundenen sprachlichen Äußerungen nicht beachten.

Für die Therapeutin lässt sich daraus ableiten, dass sie das Kind bei Handlungen unterstützt, aber nur dann Hilfestellungen gibt, wenn diese zwingend erforderlich sind. Sie erleichtert es dem Kind, mit eigenen Schwierigkeiten auf der Handlungsebene umzugehen, wenn sie auch hier als Modell zur Verfügung steht. Dabei sollte sie vor allem solche Schwierigkeiten bei Handlungen hervorheben, die durch die Gegenstandseigenschaften hervorgerufen werden (z.B. eine Puppe passt nicht in ein Puppenbett, weil sie zu groß ist). Das Kind kann hierdurch erfahren, wann seine Schwierigkeiten auf das Material oder auf eigene Handlungsbeschränkungen zurückzuführen sind.³⁶⁰ Um Kinder vermehrt auf das Handlungsergebnis zu orientieren, bieten sich vor allem Handlungen mit einem natürlichen Endpunkt an.³⁶¹ Die Therapeutin sollte hierbei das Ergebnis einer Tätigkeit deutlich hervorheben und Freude zeigen.³⁶² Mit der Orientierung auf das Ergebnis kann das Kind sich

357 Bindel, 2003, 2002

358 Bindel, 2003, S. 92

359 Zollinger, 1999, 1997

360 vgl. Zollinger, 1999, 1997

361 vgl. Penner, 2006

362 vgl. Zollinger, 1999, 1997

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

als kompetent erleben, was sein Selbstwertgefühl stärkt: Eine Förderung des Selbstwertgefühls und der Gemeinschaftsfähigkeit ist essentiell für schulisches Lernen und die Übernahme der Sprache der Gemeinschaft.³⁶³

Die Therapeutin sollte in der gemeinsamen Interaktion und Kooperation versuchen, ein Verständnis für die persönlichen und individuellen Eigenschaften und Vorlieben des Kindes zu entwickeln. Nur so kann es ihr gelingen, der Initiative des Kindes zu folgen und seine Intentionen in die Kommunikation mit aufzunehmen und zu versprachlichen. Dabei ist es erforderlich, immer offen für neue Beobachtungen und Hypothesen zu sein und nicht an einmal gefundenen Feststellungen festzuhalten. Was Kobi für die sonderpädagogische Förderung festgestellt hat, gilt in gleicher Weise für das Sprachanzheitsmodell: „Nicht nach speziellen Behandlungs-, sondern nach differenzierten Verhandlungsmöglichkeiten zu suchen ist heilpädagogischer Auftrag.“³⁶⁴

4.2.2 Soziale Kompetenz:

„Zur Sprachfähigkeit gehört ein Wissen vom Partner (Theorie des Geistes) – es wird im intensiven sozialen Umgang erworben.“³⁶⁵

Bei der Erörterung der Identitätsentwicklung wurde deutlich herausgearbeitet, dass das Kind von Beginn seiner Entwicklung an sozial ausgerichtet ist. Diese soziale Ausrichtung scheint eine Grundvoraussetzung für die Entstehung der Sprache zu sein.³⁶⁶ Wichtige Kompetenzen hierfür sind die Triangulierung und die ToM. Sie ermöglichen es dem Kind, andere Personen als intentionale Wesen zu betrachten. Das heißt, es muss eine Vorstellung darüber aufgebaut haben, dass diese anderen Personen zugleich ähnlich und unähnlich seiner Selbst sind. Ähnlich sind sie, weil sie auch ihre Handlungen auf Ziele ausrichten und diesen Handlungen bestimmte Motive und Wünsche zugrunde liegen. Verschieden sind sie, weil diese Ziele, Motive, Wünsche und Absichten, kurz gesagt das gesamte Wollen und Wissen einer Person, nicht mit dem des Kindes übereinstimmen muss.

Als Vorläuferfähigkeit der ToM ermöglicht es die Fähigkeit zur Triangulierung, sekundäre Intersubjektivität³⁶⁷ herzustellen. Erst hierdurch wird die Vermittlung kultureller Tätigkeiten durch die Bezugspersonen an das Kind möglich.³⁶⁸ Es richtet sein Interesse nun nicht nur auf die von außen beobachtbaren Handlungen des

363 Bindel, 2003, S. 98

364 Kobi, 1996, S. 351

365 Bindel, 2003, S. 91

366 vgl. Kapitel 2.2.3, 2.3.2

367 vgl. Kapitel 4.1.3; Stern, 2003a, 2003b

368 vgl. Kapitel 2.2.3 und 2.3.2 Eine tabellarische Übersicht über die hier zu beobachtenden Entwicklungsschritte ist in Kapitel 2.3.2 und Kapitel 4.1.3 zu finden.

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

Gegenübers, sondern es unterstellt ihm Motive für diese Handlungen. Die hierdurch möglichen Lehr- und Lernsituationen werden von Tomasello ausführlich beschrieben.³⁶⁹ Sie sind für die Entstehung der Sprache besonders bedeutsam und können als spezie-spezifische betrachtet werden. Bruner bezeichnet sie als Formate.³⁷⁰ Wichtig ist hier die Kooperation der Bezugspersonen mit dem Kind. Es sollte seinen Fähigkeiten entsprechend an den alltäglichen Verrichtungen beteiligt werden³⁷¹, denn nur durch diese gemeinsame Erfahrung können sie gemeinsam als Formate konstruiert werden. Dieser ritualisierte, soziale und kontextuelle Rahmen unterstützt das Verstehen sprachlicher Mitteilungen, und das Kind bildet in diesen Situationen eine zunehmend größere Partnerorientierung aus. Es lernt, was in den verschiedenen Alltagssituationen von ihm erwartet wird, einschließlich der geforderten kommunikativen und sprachlichen Leistungen. Bindel bezeichnet dies als Ko-Konstruktion:

„In der gegenseitigen Regulation über das, was als eigener Beitrag akzeptiert oder abgelehnt wird, entsteht eine konzeptionelle Interpretation des Erwachsenen und seiner Anforderungen. Der sprachliche Austausch in der Gesellschaft ist so weitgehend durch das Rollenverhalten geregelt, und dies ist zu erlernen.“³⁷²

In diesem Zusammenhang soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass die fünf Kompetenzbereiche des Sprachganzheitsmodells nur der besseren Beschreibbarkeit halber voneinander getrennt sind. Die Erfahrungen des Kindes, die hier auf den einzelnen Ebenen beschrieben werden, haben immer auch Auswirkungen auf die anderen Kompetenzbereiche. So kann davon ausgegangen werden, dass z.B. die sozialen Erfahrungen, die das Kind macht, Einfluss auf die Konstruktion seiner Identität ausüben, z.B. als Fremdzuschreibungen oder als emotionale Bewertungen. Die personale und narrative Identität wurde in Abschnitt 4.1.1. als sozial vermittelte Konstruktion gefasst. Die sozialen Erfahrungen wirken aber genauso auf die kognitive, die kommunikative und die sprachliche Ebene ein.

Diagnostisch werden einige der hier beschriebenen möglichen Routinen im ELFRA-1 mit den Items zur“Reaktionen auf Sprache“ abgefragt. Folgende Erweiterung mit Bezug auf die soziale Ebene bietet sich an:

- Welche Alltagsroutinen/Formate gibt es in der Familie? Wie werden diese sprachlich begleitet?³⁷³

369 Tomasello, 1999

370 vgl. Bruner, 1987

371 vgl. Kapitel 2.2.3

372 Bindel, 2003, S. 91

373 Formate scheinen kultur- und schichtspezifisch zu sein (vgl. Massey, 1996; van Kleeck, 1991; Kapitel 2.2.3 dieser Arbeit).

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

- Welche Vorstellungen/Annahmen haben die Eltern darüber, wie ein Kind Sprache erwirbt?³⁷⁴
- Zeigt das Kind triangulären Blickkontakt (ab ca. 9 Monaten, stabil ab 15 Monaten)?³⁷⁵
- Zeigt es triangulären Blickkontakt mit Vokalisationen/Gesten (ab ca. 15 Monaten)?³⁷⁶
- Zeigt das Kind in ihm fremden Situationen „social referencing“ (ab ca. 9 – 15 Monaten)?³⁷⁷
- Beteiligt sich das Kind an „Turn-Taking“-Situationen mit Gegenständen (ab ca. 15 Monaten)?³⁷⁸
- Imitiert das Kind das Verhalten/die Tätigkeiten/die Sprache anderer Personen (ab ca. 15 Monaten)?³⁷⁹
- Zeigt es „aufgeschobene“ Nachahmung (ab ca. 18 - 24 Monaten)?³⁸⁰
- Kann das Kind Tätigkeiten korrekt ausführen, für die es nur ein „fehlgeschlagenes“ Modell durch Erwachsene hat (ab ca. 15 Monaten)?³⁸¹

Für ältere Kinder ergeben sich darüber hinaus folgende Fragen:

- Zeigt das Kind mitfühlendes Verhalten mit anderen Kindern und Erwachsenen?
- Orientiert sich das Kind eher an Erwachsenen oder anderen Kindern?
- Hat das Kind bereits eine ToM erworben (ab ca. 4 Jahren)?
- Welche Formen der Perspektive kann das Kind bereits einnehmen?³⁸²

Es ist zu berücksichtigen, dass hier viele Überschneidungen mit der kognitiven Kompetenz, unter der auch die Spielfähigkeit betrachtet wird, entstehen. Für die

374 Dies spielt eine wesentliche Rolle dafür, welche Alltagsrituale in einer Familie entstehen und wie die Eltern dies gemeinsam mit dem Kind umsetzen (vgl. Massey, 1996; van Kleek, 1991; Kapitel 2.2.3 dieser Arbeit).

375 vgl. Tomasello, 1999

376 vgl. Zollinger, 1997

377 vgl. Stern, 2003b

378 vgl. Zollinger, 1997

379 vgl. Zollinger, 1997

380 vgl. Zollinger, 1997

381 vgl. Meltzoff, 1999

382 Vergleiche hierzu die unterschiedlichen Möglichkeiten von Perspektiven, welche in Kapitel 2.3.2 beschrieben wurden.

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

Förderung ist nach Bindel besonders die Ko-Konstruktion relevant.³⁸³ Das Kind soll durch die Therapeutin dazu angeregt werden, seine eher passive Position zu verlassen. Sprachliche Andeutungen sollen durch den Hörer führende sprachliche Strukturen ersetzt werden. Langacker hat die Bedeutung der Perspektivenübernahme und der Notwendigkeit der geistigen Führung des Kommunikationspartners durch syntaktische und morphologische Strukturen in seiner kognitiv-funktionalen linguistischen Konzeption herausgestellt.³⁸⁴ Wichtig hierfür ist, dass die Therapeutin nicht als sprachliche Unterweiserin auftritt, sondern als symmetrische Kommunikationspartnerin. Je offener und freier die Situationsgestaltung für das Kind ist, desto bessere sprachliche Leistungen kann es zeigen.³⁸⁵ Nur so kann es erfahren, dass Sprache ein Werkzeug der Kommunikation ist, durch das es andere erreichen, sie beeinflussen und eine besonderer Perspektive ausdrücken kann. Deutlich gemacht werden soll, dass sprachliche und nonverbale Kommunikation immer ein Aushandeln von Bedeutungen ist, an dem beide Kommunikationspartner konstruktiv mitarbeiten müssen.³⁸⁶ Dafür ist es unter anderem notwendig, die eigene Perspektive zugunsten alternativer Perspektiven zu verlassen. Gelungene Kommunikation ist immer auch der Versuch aller Beteiligten, sich auf andere Wirklichkeitskonstruktionen einzulassen. Hierfür sind ein positives emotionales Verhältnis notwendig und eine empathische, wohlwollende Atmosphäre. Das direkte Arbeiten an sprachlichen Fehlern trägt nicht dazu bei, dass das Kind Sprache allgemein und - im Besonderen - seine eigene Sprache als wertvoll erlebt. „Eine entfaltete Mitteilung wird sich erst aus Abstimmung, Missverständnissen, Klärungen oder Verstehensfragen ergeben.“³⁸⁷

Die Therapeutin sollte verschiedene Perspektiven auf einen Sachverhalt oder ein Ereignis modellieren. Sie sollte ihre eigenen Überlegungen für das Kind offen legen und deutlich machen. Über eine positive, annehmende Atmosphäre hinaus kann die Situationsgestaltung für das Kind stützende Funktion haben,³⁸⁸ wenn gemeinsame Formate (z.B. Spielformate) etabliert werden. Sie erleichtern es dem Kind, durch begrenzte Neuheit, kommendes vorwegzunehmen und damit kognitive Ressourcen für die Orientierung auf Sprache und auf kommunikativen Erwartungen in der jeweiligen Situation zu schaffen. Eine Berücksichtigung der kulturellen und sozialen Vorerfahrungen, d.h. der Familienformate³⁸⁹ des Kindes ist hierfür zwingend notwendig, um Anknüpfungspunkte zu schaffen. Darüber hinaus ist es sinnvoll, Kinder mit SSES in der Kommunikation mit unterschiedlichen Partnern (Erwachsen/Peers) zu unterstützen, denn gerade diese vielfältigen Partnererfahrungen scheinen

383 Bindel, 2003, 2002

384 Langacker, 2002, 1998; siehe Kapitel 2.3.2

385 vgl. Johnston, Miller, Curtiss & Tallal, 1993

386 vgl. Broschart, 2001

387 Bindel, 2002, S. 95

388 vgl. Johnston, Miller, Curtis & Tallal, 1993

389 vgl. van Kleeck, 1994

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

auch Einfluss auf ihre sprachlichen Kompetenzen zu haben.³⁹⁰ Ein Einfluss auf die Entwicklung der ToM konnte bereits hinreichend belegt werden. Kinder entwickeln eine ToM früher, wenn sie sich in der Interaktion und Kooperation mit anderen Kindern und deren Perspektive auseinander setzen müssen, um zu einer Konfliktlösung zu kommen.³⁹¹ Gerade eine positive Lösung von Interessenkonflikten und eine gemeinsame Koordination unterschiedlicher Perspektiven sowie das Vertreten eigener Interessen haben auch einen positiven Einfluss auf ihre Identitätsentwicklung und ihr Selbstwertgefühl.³⁹²

4.2.3 Kognitive Kompetenz:

„Wesentlich ist das Erleben des Denkens und dessen Mitteilung im geistigen Austausch mit einem Interaktionspartner.“³⁹³

Die kognitiven Fähigkeiten sind der sprachlichen und kommunikativen Präsentation vorgeordnet. Das Kind muss lernen, was und wie etwas in seiner Kultur sprachlich ausgedrückt wird. Bindel spricht in diesem Zusammenhang von „thinking for speaking“³⁹⁴ und bei Tomasello wird für das gleiche Konstrukt von „thinking for language“³⁹⁵ gesprochen. Das Kind soll lernen, was für den Kommunikationspartner in einer Situation von Interesse sein könnte und wie es sprachlich ausgedrückt werden kann bzw. werden soll. Stern hebt hervor, dass Kinder ihre ganzheitlichen Erfahrungen nach einer kulturell akzeptierten Weise zergliedern müssen, um sprachliche Repräsentanzen davon anlegen zu können.³⁹⁶ Diese Übersetzung der sensomotorischen Erfahrungen kann nur allmählich erfolgen.³⁹⁷ Darüber hinaus werden soziale Erwartungen an die sprachliche Präsentation dieser Erfahrungen gestellt. Erwartet wird in der Regel nicht die Wiederholung bereits bekannter Inhalte, sondern die Neuheit, die Fantasie, der Humor oder die Ironie in einer geschilderten Situation³⁹⁸, kurz gesagt, das Kind soll Kreativität in der Kommunikation beweisen.

Weithin bedeutsam sind für den Dialog das Sprachverstehen und die Erzählfähigkeit des Kindes. Beide sind darüber hinaus für den Schulerfolg besonders relevant.³⁹⁹ Das Sprachverstehen geht der korrekt gestalteten sprachlichen Mitteilung voraus. Besonders

390 vgl. Hansson, Nettelblatt & Nilholm, 2000

391 vgl. Tomasello, 1999

392 vgl. Lütje-Klose, 2006

393 Bindel, 2003, S. 91

394 Bindel, 2003, 2002

395 Tomasello, 1999

396 Stern 2003a

397 vgl. Downing, 1996; Kapitel 4.1.3

398 vgl. Bindel, 2003, 2002

399 vgl. Bindel, 2003, 2002

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

Kinder mit SSES haben große Schwierigkeiten im Sprachverstehen. Sie orientieren sich, wenn sie bereits eine syntaktische Verstehensstrategie verfolgen, häufig an einer rigiden Wortreihenfolgestrategie. Bei jüngeren Kindern ist das Verstehen sogar noch stark an redundante Kontextinformationen geknüpft:⁴⁰⁰ „Das Verstehen sprachlicher Information beruht auf geistiger Aktivität: z.B. Aufmerksamkeit, Beurteilung, Vorstellungsfähigkeit, Schlussfolgerungsfähigkeit, realistischer Beurteilung und Weltwissen.“⁴⁰¹ Diese Fähigkeiten sind im Besonderen bei der Förderung zu beachten.

Kognitive Voraussetzung für die Entwicklung von Erzählfähigkeit ist die Erkenntnis, wie Ereignisse strukturiert sind und welches Wissen der Zuhörer zum Verständnis dieser Ereignisse benötigt bzw. was ihn möglicherweise interessiert. Das Kind muss sich also in die Perspektive des Hörers versetzen können (soziale Kompetenz) und gleichzeitig die in seiner Kultur übliche Form des Aufbaus einer Erzählung beherrschen. Dies erreicht es nicht durch ein reines Mehr an eigener sprachlicher Produktion, sondern nur über das intensive Erleben von Erzählungen und Ereignissen.⁴⁰²

Als eine weitere kognitive Voraussetzung für die Entstehung der Sprache ist der Aufbau der Symbolfunktion anzusehen. Piaget hat sich ausführlich mit dieser kognitiven Fähigkeit auseinandergesetzt.⁴⁰³ Hat das Kind die Symbolfunktion erworben, kann es damit beginnen, immer größere Anteile seines Erlebens sprachlich zu repräsentieren.⁴⁰⁴ Interessant ist in diesem Zusammenhang eine Studie von Evans, Alibali und McNeil, die feststellt, dass Kinder mit SSES ihr Wissen deutlich häufiger gestisch ausdrücken als durch Sprache; besonders dann, wenn höhere kognitive Anforderungen gestellt werden (hier z.B. Erhaltungsexperimente nach Piaget). Auch hier wird also bestätigt, dass Kinder mit SSES ein größeres kognitives Wissen haben, als sie sprachlich auszudrücken in der Lage sind.⁴⁰⁵ Dies konnte auch bei jüngeren Kindern ohne sprachliche Auffälligkeiten beobachtet werden.⁴⁰⁶ Für die Förderung bedeutet dies, dass die Therapeutin aufmerksam für die nonverbale Kommunikation des Kindes sein sollte und die hier ausgedrückten Intentionen für das Kind versprachlichen muss.

Des Weiteren muss das Kind Handlungsskripte für verschiedene Alltagssituationen aufbauen mit den dazugehörigen sprachlichen Routinen. Dafür ist ebenfalls ein vielfältiges Erleben von Alltagserfahrungen Voraussetzung.⁴⁰⁷ Für den Skriptenaufbau stellt das Spiel ein wichtiges Medium und eine Übungssituation dar. Die Entwicklung

400 Mathieu, 2000a

401 Bindel, 2003, S. 91

402 vgl. Bindel, 2003, 2002

403 vgl. Kapitel 2.2.1.1

404 vgl. Kapitel 4.1.3

405 Evans, Alibali und McNeil, 2001

406 vgl. Strauss, Ziv & Stein, 2002

407 vgl. Bürki, 2000; Elkonin, 1980

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

kann hier als Übergang vom Funktionsspiel über das Symbolspiel zum Rollenspiel formuliert werden.⁴⁰⁸ Als für die Entstehung komplexerer sprachlicher Fähigkeiten besonders relevant scheinen sich metasprachliche Planungsgespräche und Konfliktlösungen herauszukristallisieren.⁴⁰⁹ Da Kinder mit SSES häufig noch stark auf die Durchführung auf der Handlungsebene konzentriert sind, sind Auffälligkeiten in der Spielentwicklung die Folge.⁴¹⁰ Daher sollte die Entwicklung der Spielfähigkeit in der Förderung unbedingt berücksichtigt werden. Besonders der Übergang vom Funktionsspiel zum Symbolspiel ist zu unterstützen.

Auf der Basis der hier formulierten für die Förderung von Kindern mit SSES relevanten Inhalte ist es notwendig, den ELFRA für die Frühdiagnostik auf der kognitiven Ebene durch weitere Fragestellungen zu erweitern:

- Zeigt das Kind funktionelles Manipulieren von Gegenständen? ⁴¹¹
- Richtet es sein Interesse auf interessante, neue Gegenstände?
- Zeigt das Kind symbolische Handlungen, die auf es selbst bezogen sind? ⁴¹²
- Bezieht es symbolische Handlungen auf z.B. Puppen, Plüschtiere? ⁴¹³
- Vollzieht es mehrere zusammenhängende symbolische Sequenzen? ⁴¹⁴
- Werden Alltagsroutinen symbolisch dargestellt? ⁴¹⁵
- Werden diese sprachlich kommentiert? ⁴¹⁶
- Wie „wirklichkeitsgetreu“ werden diese dargestellt? ⁴¹⁷
- Werden andere Personen in das Spiel mit einbezogen? ⁴¹⁸
- Wendet das Kind sich sprachlich an diese Personen? Erwartet es eine Antwort/Reaktion? ⁴¹⁹
- Kann es fehlende Gegenstände durch andere Objekte ersetzen? ⁴²⁰

408 vgl. Bürki, 2000; Elkonin, 1980

409 Williamson & Silvern, 1992

410 vgl. Zollinger, 1999, 1997

411 vgl. Zollinger, 1999, 1997

412 vgl. Bürki, 2000

413 vgl. Bürki, 2000

414 vgl. Zollinger, 1997

415 vgl. Bürki, 2000

416 vgl. Bürki, 2000

417 Je mehr ein Kind von einem Ereignis erkannt hat, desto genauer wird seine spielerische Darstellung sein und desto genauer wird es „übliche“ Abläufe einhalten (vgl. Elkonin, 1980).

418 vgl. Bürki, 2000

419 vgl. Bürki, 2000

420 vgl. Zollinger, 1997

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

Für ältere Kinder ergeben sich folgende Fragen:⁴²¹

- Beteiligt sich das Kind an Rollenspielsequenzen?
- Wie aktiv oder passiv sind die Rollen, die es übernimmt?
- Gestaltet es das Spiel aktiv mit?
- Verwendet das Kind Rollensprache?
- Verwendet das Kind metasprachliche Kommentare zum Spiel?

Darüber hinaus entwickelte Zollinger einen umfänglichen Fragenkatalog⁴²² zum praktisch-agnostischen Bereich, der hier eine sinnvolle Erweiterung darstellt.

Für die Förderung sind nach Bindel das Sprachverstehen und das Erkennen und Umsetzen von Diskursanforderungen von besonderer Bedeutung.⁴²³

Bei Mathieu finden sich wichtige Hinweise für die Förderung des Sprachverstehens, die mit einer sprachganzheitlichen Perspektive gut vereinbar sind.⁴²⁴ Ein von ihr genanntes Prinzip ist es, dem Interesse des Kindes im Spiel zu folgen. Durch das so etablierte Spielformat wird für das Kind ein Rahmen geschaffen, in dem die einzelnen sprachlichen Äußerungen eng an die Dinge im Hier und Jetzt gebunden werden. Es wird ihm möglich, reichhaltige Erfahrungen mit Gegenständen und Handlungen zu sammeln und darüber Vorstellungsbilder von den Dingen und Ereignissen aufzubauen. Grundlegende Voraussetzung dafür ist die Fähigkeit zur Triangulierung. Die Therapeutin sollte interessante Spielgegenstände für das Kind anbieten, bei denen es neue Effekte entdecken kann. Kann das Kind sie nicht selbst für sich erklären, muss es bei der Therapeutin rückfragen, es muss also triangulieren. Die Therapeutin kann nun eine sprachliche Erklärung anbieten, die durch den außersprachlichen Kontext weiter gestützt werden kann, wenn die sprachliche Erklärung nicht allein verstanden wird.⁴²⁵ Der so entstehende Dialog, der durch ein gemeinsames Beseitigen von Missverständnissen und das Aushandeln von Bedeutungen in einer emotional positiven, empathischen Situation geprägt ist, erleichtert dem Kind die Re-/Orientierung auf Sprache. Die Therapeutin nimmt dabei die Rolle einer Fragenden ein. Sie versucht, die Perspektive, die Wünsche und Ideen des Kindes zu verstehen und in die Interaktion und Kommunikation mit aufzunehmen. Daraus folgt, dass die Förderung des Sprachverstehens nie als klassische Übungstherapie gestaltet werden

421 alle vgl. Bürki, 2000; Peter, 2000

422 Zollinger, 1997

423 Bindel, 2003, 2002

424 Mathieu, 2000b

425 vgl. Mathieu, 2000b

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

kann.⁴²⁶ „Sprachförderung bedeutet in besonderer Weise die Ausbildung des Denkens, des Wissens und der persönlichen Perspektive.“⁴²⁷

Sind das Spiel und der Dialog zu Beginn der Förderung noch ganz an das Hier und Jetzt gebunden, kann in weiteren Schritten dann eine allmähliche Dekontextualisierung und Dezentrierung der Kommunikation stattfinden. Einen Zwischenschritt von der Handlungsebene zur rein sprachlichen (abstrakten) Formulierung kann die ikonische/bildliche Ebene bieten.⁴²⁸ Kind und Therapeutin handeln und kommunizieren nicht mehr mit und über Realgegenstände(n), sondern mit bildlichem Material, z.B. Bilderbüchern.⁴²⁹ Hierbei gibt der Erwachsene Rückmeldungen über sein Verstehen und sein Interesse. Damit vermittelt er dem Kind einen interpersonellen Effekt, also gibt Auskunft darüber, wie seine Mitteilungen auf einen Kommunikationspartner wirken („thinking for language“). Die Therapeutin sollte dabei besonders auf die Initiativen des Kindes eingehen und seine Denkprozesse durch Strukturierungsfragen zu unterstützen versuchen. Es ist darauf zu achten, dass diese Strukturierungsfragen so gestellt werden, dass die Kinder mit einer möglichst komplexen Aussage antworten können und der Kontext auch dazu auffordert. Denn gerade Kinder mit SSES reagieren z.B. auf Wissensfragen häufig mit kurzen elliptischen Antworten.⁴³⁰ Menauer bietet für die Anregung von Denkprozessen in der Förderung von Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten einen relativ stark strukturierten Fragenkatalog an.⁴³¹ Bindel dagegen präsentiert fünf kognitive Niveaus⁴³² für mögliche Fragestellungen, die er eher offen gestaltet:

Niveau I:	Benennungen und Bezeichnungen für unmittelbar Wahrgenommenes
Niveau II:	Einordnung in eine lineare, episodische Struktur
Niveau III:	Gedächtnisleistungen und Begründungen, die nicht durch die unmittelbare Wahrnehmung gegeben sind
Niveau IV:	Herstellen von Schlussfolgerungen, logischen Zusammenhängen, Hypothesenbildung, Vorhersagen
Niveau V:	Bewertungen, Entwicklung von Alternativen

Tabelle 46: Kognitive Niveaus nach Bindel⁴³³

426 vgl. Mathieu, 2000b

427 Bindel, 2003, S. 91

428 vgl. Moser Opitz, 2002

429 vgl. Fuchs, 2006, 2003, 2002

430 vgl. Johnston, Miller, Curtiss & Talla, 1993

431 Menauer, 2002

432 Der von Menauer (2002) zusammengestellte Fragenkatalog bezieht sich auf vier Niveaustufen: Niveau I: ganzheitliche Wahrnehmung; Niveau II: Selektive Wahrnehmung; Niveau III: Vernetzung der Begriffe, Einsatz von Symbolen und Sprache; Niveau IV: Nutzung der Begriffsnetze zur Lösung von Aufgaben/Problemen. Die Durchführung erhält bei ihr jedoch einen deutlich stärkeren Übungscharakter.

433 vgl. Bindel, 2003, S. 94

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

Darüber hinaus ist die Thematisierung von internen Zuständen möglich, wie z.B. körperliche Wahrnehmungen, Gefühle, Charaktereigenschaften, Beziehungen und die Bewertung des Realitätsgehaltes einer Situation.⁴³⁴ Über diese Inhalte kann die Therapeutin die Denkprozesse des Kindes aktivieren und durch Modellierung das eigene Erleben präsentieren und auch hierfür notwendige Diskursstrukturen vermitteln. In dieser Situation werden verschiedene kognitive Anforderungen gestellt, für die sie ebenfalls als Modell fungieren sollte. Hierzu zählen:

- 1). Eine Orientierung an dem derzeitigen Wissen des Kommunikationspartners.
- 2). Die Mitteilung von neuen Inhalten für den Hörer.
- 3). Die Präsentation und sprachlich-sprecherische Gestaltung der Mitteilung.
- 4). Die Notwendigkeit, die Mitteilung umzuformulieren, wenn der Hörer Missverstehen signalisiert.

Es ist von zentraler Bedeutung, dass trotz der vielfältigen kognitiven, sozialen und personalen Anforderungen an Kind und Therapeutin eine gelungene und von beiden Seiten als positiv bewertete Kommunikationssituation entsteht. Grundvoraussetzung hierfür ist die Auswahl von Material, welches das Interesse und die Aufmerksamkeit fesselt und zu weiteren gemeinsamen Erörterungen einlädt.⁴³⁵ Dabei sollte darauf geachtet werden, dass eine dekontextuelle Sprachverwendung notwendig wird,⁴³⁶ um die gemeinsame Interaktion und Kooperation voranzubringen. Hierfür bietet gerade das gemeinsame Rollenspiel oder das Betrachten von Bilderbüchern eine bereichernde Möglichkeit.⁴³⁷ Beide Situationen erlauben es, eine „zweite Wirklichkeit“ aufzubauen und sich vom Hier und Jetzt zu entfernen. Erst in solchen Situationen wird eine komplexere formale Ausgestaltung der Sprache notwendig und kann an das Kind vermittelt werden.⁴³⁸

434 vgl. Benson, 1996 nach Bindel, 2003

435 vgl. Fuchs, 2004

436 vgl. Kaderavek & Sulzby, 2000

437 vgl. Fuchs, 2006, 2003, 2002

438 vgl. Kruse, 2002, 2000

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

4.2.4 Kommunikative Kompetenz:

„Die kommunikative Kompetenz entspricht einem variablen Rollenverhalten – wichtig sind Dialog- und Erzählfähigkeit.“⁴³⁹

Die kommunikative Kompetenz definiert sich nach Bindel über die dem Sprecher zur Verfügung stehenden Sprechakte und Sprachgenres.⁴⁴⁰ Wichtig für den Schulerfolg ist hier die Beherrschung einer dekontextuellen und dezentrierten Sprachverwendung.⁴⁴¹ Das Kind soll sich mittels Sprache vom Hier und Jetzt entfernen und dabei unterschiedliche Perspektiven einnehmen können. Grundlage dafür ist auf der kognitiven Ebene das Behalten (Gedächtnis) und die Strukturierung der Episode bzw. des Ereignisses. Beides wird durch das Vorhandensein eines passenden Handlungsskripts erleichtert. Gerade in der Möglichkeit, Sprache dekontextuell zu verwenden, liegt ihre herausragende Bedeutung. Mittels Sprache kann das Kind sich auf Vergangenes, Zukünftiges und Fiktives beziehen. Dies gilt sowohl für die Kommunikation mit anderen Personen als auch für die Erzählung der eigenen „Lebensgeschichte“ als Aufbau narrativer Identität: Durch Sprache werden Selbstreflexivität möglich und die Beherrschung von Impulsivität.⁴⁴²

Als ein für die Schule besonders relevantes Sprachgenre soll hier die Erzählung herausgestellt werden.^{443 444} Die Art, wie erzählt wird, ist stark kulturabhängig. Darüber hinaus erwirbt jedes Kind in seiner Kommunikation und Kooperation mit seinen Hauptbezugspersonen einen bestimmten sprachlichen Habitus,⁴⁴⁵ also z.B. seine ganz persönliche Art und Weise der Umsetzung eines allgemeinen Erzählschemas. Der Erwerb dieses sprachlichen Habitus ist Teil der Identitätsentwicklung des Kindes.⁴⁴⁶ Trotz dieser individuellen Varianten kann die Erzählentwicklung allgemein beschrieben werden. Bindel nimmt folgende Entwicklungsstufen an:

- 1). Benennungen und Hinweise auf einzelne Inhalte (ca. 2 Jahre)
- 2). Hinweise auf einzelne Sachverhalte und Aktionsformulierungen (ca. 3 Jahre)

439 Bindel, 2003, S. 90

440 Bindel, 2003, 2002

441 vgl. Segebart DeThorne & Watkins, 2001; Crowe, 2000; Kaderavek & Sulzby, 2000; Moseley, 2000

442 vgl. Kapitel 4.1.3

443 vgl. Segebart DeThorne & Watkins, 2001; Crowe, 2000; Kaderavek & Sulzby, 2000; Moseley, 2000

444 Weitere Sprachgenres sind Informieren, Erklären, Unterweisen etc. (vgl. Bindel, 2003, 2002).

445 Tomasello (1999) bezieht sich bei der Formulierung seines Habitusbegriffs auf Bordieu, was einen unwillkürlichen, impliziten Erwerb voraussetzt.

446 vgl. Tomasello, 1999

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

- 3). Aktionsformulierungen und Interpretationsversuche, wobei die genannten Kausalitäten noch nicht der gesellschaftlichen Konvention und der Logik entsprechen (ca. 4 Jahre)
- 4). Realistische Interpretationen der Aktion und der Sachverhalte mit Hinweisen auf dafür relevante Beobachtungen (ca. 5 Jahre)
- 5). Realistische Interpretation der Aktion und der Sachverhalte mit expliziter Bezugnahme auf kognitive, logische Argumente und mit strategischen Formulierungen (ca. ab 6 Jahre).⁴⁴⁷

Hier finden sich enge Verbindungen zu den kognitiven Fragestellungen, die bei der Förderung zu beachten sind.

Auch in der Erzählfähigkeit können große Auffälligkeiten bei Kindern mit SSES beobachtet werden.⁴⁴⁸ So stellten Tager-Flusberg und Botting in ihren Untersuchungen zur Erzählfähigkeit fest, dass Kinder mit SSES ähnliche Auffälligkeiten in ihren Erzählungen zeigten wie Kinder aus dem autistischen Spektrum.⁴⁴⁹ Als ein wichtiger Grund hierfür stellte sich heraus, dass beide Gruppen sich beim Erzählen wenig an einem schriftsprachlichen Register orientieren. Sie sind häufig zu implizit, lassen wichtige Information aus und orientieren sich generell wenig an den Bedürfnissen des Zuhörers. Besonders redundante Informationen, die das Verständnis des Zuhörers erleichtern würden, werden weggelassen. Im Gegenteil dazu fügen sie ihren Geschichten häufig nebensächliche Informationen hinzu, was das Verstehen der Geschichten durch den Zuhörer weiter erschwert.⁴⁵⁰

Die Entstehung einer SSES wird bereits in frühen Phasen der Entwicklung des Kindes gesehen. Aus diesem Grund muss die Diagnostik bereits vor der Entwicklung der Erzählfähigkeit und der Aneignung verschiedener Sprachgenres ansetzen. In der wissenschaftlichen Diskussion zur Entstehung der Sprache herrscht weitgehende Einigkeit, dass die Verwendung imperativer und deklarativer Gesten sowie der Zeitpunkt ihres Auftretens als wichtiger Indikator für die späteren sprachlichen Fähigkeiten des Kindes betrachtet werden können.⁴⁵¹ Aus diesem Grund wird ihnen von Grimm und Doil in der Konstruktion des ELFRA-1 auch viel Raum zugemessen. Für die frühen Phasen der kommunikativen und sprachlichen Entwicklung muss der ELFRA nur durch wenige zusätzliche Fragestellungen ergänzt werden:

447 vgl. Bindel, 2002 nach Fuchs, 2003

448 vgl. Grimm, 1999

449 Tager-Flusberg, 1995; Botting, 2002

450 vgl. Miranda, McCabe & Bliss, 1998

451 vgl. Meltzoff, 1999

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

- Kann das Kind um Hilfe bitten (die eigentliche Handlung muss dafür unterbrochen werden; ab ca. 18 Monaten)?⁴⁵²
- Stellt es Blickkontakt mit dem Kommunikationspartner her?⁴⁵³
- Nimmt es Kontakt zu unbekanntem Personen auf? Wie kommuniziert es mit ihnen?

Für ältere Kinder ergeben sich darüber hinaus folgende Fragen:

- Welche Sprechakte kann das Kind realisieren?
- Welche Ebene der Erzählfähigkeit hat das Kind bereits erreicht?
- Hat es bereits ein Erzählschema aufgebaut?
- Orientiert es sich im Dialog und bei Erzählungen am Hörer? Hat es die Sprecher-Hörer-Rolle erworben?
- Kann es verschiedene Perspektiven zum Ereignis in der Erzählung einnehmen?

Wichtig für die Förderung kommunikativer Kompetenz ist das gemeinsam erlebte Ereignis (z.B. einen Drachen bauen), das die Aufmerksamkeit und das ganze Interesse aller Beteiligten finden sollte. Denn nur auf dieser Basis kann gemeinsam mit dem Kind der Dialog oder die Erzählung gestaltet werden.⁴⁵⁴ In allen Ereignisphasen (Planung, Durchführung und Erzählung z.B. für die Bezugspersonen) muss das Kind beteiligt werden und kommunikative Erfahrungen sammeln. Die Therapeutin bietet Unterstützung auf der Handlungsebene, wenn dies erforderlich ist, und präsentiert bzw. modelliert unterschiedliche Formen der Formulierung. Durch gemeinsame Ausformungen und gegenseitige Korrektur kann so eine Distanz zur eigenen sprachlichen Formulierung entstehen. Diese führt zu einem bewussteren Umgang mit den verschiedenen kommunikativen Möglichkeiten (nonverbal, verbal, paraverbal). Der kommunikativen Intention des Kindes sollte unbedingt Vorrang gegeben werden, um eine positive Orientierung auf Sprache zu erhalten bzw. wieder herzustellen. Die Aufgabe der Therapeutin ist es, seine vermuteten Intentionen zu kommentieren, verschiedene Sprechakte in ihrer Funktion zu verdeutlichen und prägnant darzustellen. Dies gilt in gleicher Weise für die Förderung der Erzählfähigkeit. Hier gilt es, verschiedene Alltagssituationen erfahrbar zu machen. Diese können dann spielerisch nachgestaltet und erweitert werden. Dem Kind müssen strukturierte Sprache und Erzählungen präsentiert werden. Nur so kann es sich ein Erzählschema aufbauen. Denn nicht durch die Therapie einzelner linguistischer Elemente, sondern durch die

452 vgl. Zollinger, 1997

453 vgl. Meltzoff, 1999

454 vgl. Bindel, 2003, 2002

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

emotional ansprechende, spannende Ko-Konstruktion von Erzählungen, Erlebnissen und Informationen erfährt das Kind, was erzählen bedeuten kann.⁴⁵⁵ „*Verbesserung der Dialog- und Erzählfähigkeit gelingen nur durch die gemeinsame Ausarbeitung von Erwachsenen und Kind zu einem gemeinsam Erlebten. Wesentlich ist die Explizitheit der Formulierung des Erwachsenen.*“⁴⁵⁶

Die wichtigste Voraussetzung hierfür ist die kritische Selbstreflexion der Therapeutin ihrem eigenen Sprech- und Kommunikationsstil gegenüber. Eine besonders herausragende Bedeutung kommt hierbei der Prosodie zu, da sie wesentlich für die kognitive Strukturierung der Aussage ist und gleichzeitig wichtige personale Information über den Sprecher vermittelt.⁴⁵⁷ Des Weiteren sollte sie sehr sensibel dafür sein, ob das Kind ihre sprachlichen Äußerungen beachtet und sich in eine Ko-Konstruktion mit ihr begibt. Die Koordination des Dialoges sollte auch ein wichtiger Punkt in der Selbstbeobachtung der Therapeutin sein. Sie sollte im Dialog eine motivierende und stützende Funktion übernehmen,⁴⁵⁸ dabei aber nicht den Dialog dominieren.

4.2.5 Sprachliche Kompetenz

„Sprachliche Kompetenz ist die soziale Präsentation der Mitteilung – wichtig sind das korrekte Sprechen und die Sprechgestaltung.“⁴⁵⁹

Auf der Ebene der sprachlichen Kompetenz werden jene linguistischen Inhalte betrachtet, die bei den bisher diskutierten Konzeptionen⁴⁶⁰ häufig allein im Mittelpunkt der Betrachtung standen. Von den diagnostisch beobachtbaren linguistischen Auffälligkeiten wurde hier direkt auf die thematische Ausrichtung der Förderung geschlossen. Werden bei einem Kind Auffälligkeiten z.B. auf der morphologischen Sprachebene festgestellt, dann ist es zwingend notwendig, direkt an diesen Fähigkeiten zu arbeiten.⁴⁶¹ Die hier gewählte Konzeption verfolgt ein anderes Vorgehen für Kinder im Vorschulalter.

Das Entstehen sprachlicher und sprecherischer Kompetenzen basiert auf unbewussten, impliziten Lernvorgängen.⁴⁶² Als besonders bedeutsam für dieses Lernen hat sich die soziale und emotionale Orientierung des Kindes herausgestellt.⁴⁶³ Durch sie findet eine

455 vgl. Fuchs, 2006, 2003, 2002

456 Bindel, 2003, S. 91

457 vgl. Bindel, 2003; Zimmer, 1999

458 vgl. Fuchs, 2006, 2003; Warren & Yonder, 1996

459 Bindel, 2003, S. 89

460 vgl. Kapitel 3.3 und 3.4

461 vgl. vor allem Kapitel 3.3

462 vgl. Bindel, 2003, 2002; Weinert, 1991

463 Meltzoff, 1999; Butterworth, 1998; Moore, 1998

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

Orientierung auf Sprache und die Sprache einbettende kontextuelle Strukturen statt. Der Aufbau eines sprachlichen Habitus wird möglich.⁴⁶⁴ Innerhalb dieses Kontextes orientieren sprachliche Strukturen (z.B. morphologische oder syntaktische Einheiten) den Hörer auf eine bestimmte vom Sprecher vertretene Perspektive, auf ein Ereignis oder einen Sachverhalt.⁴⁶⁵ Voraussetzung für diese Fähigkeit mittels morphologischer Marker und syntaktischer Strukturen, eine Perspektive auszudrücken, ist es, eine eigene Perspektive zu übernehmen sowie das Ereignis und die Sachverhalte klassifizieren zu können.⁴⁶⁶ Darüber hinaus ist es notwendig, dass das Kind in den sprachlichen Mitteilungen, die ihm gemacht werden, diese Möglichkeiten der Perspektivenübernahme vermittelt bekommt: „*Ein Wort, eine ganze Aussage wird als Bezeichnung dann übernommen, wenn sie die Wahrnehmung des Kindes bezeichnet.*“⁴⁶⁷ Und, so muss diese Aussage erweitert werden, wenn die hierfür nötigen sprachlichen Mittel durch prosodische Gestaltung prägnant präsentiert werden.

Durch die prosodische Gestaltung der Äußerung wird es dem Kind erleichtert, wiederkehrende Elemente zu erkennen und zu übernehmen⁴⁶⁸ und einer linguistischen Analyse zu unterziehen. Da die Häufigkeit des Auftretens der jeweiligen linguistischen Struktur einen großen Einfluss auf ihren Erwerb hat,⁴⁶⁹ ist dies bei der Präsentation zu beachten. Eine allmähliche Steigerung der Abstraktheit der sprachlichen Strukturierungen wird möglich, je mehr das Kind über wiederkehrende Elemente an Erkenntnis gewinnt. Sprachliche Kreativität ist damit nicht Ausgangspunkt der Entstehung der Sprache, sondern ihr Endpunkt,⁴⁷⁰ zu dessen Entwicklung der Umgang mit literalen Medien einen wesentlichen Beitrag liefert.⁴⁷¹

Für unterschiedliche sprachliche Elemente scheint diese Entwicklung nicht einheitlich zu verlaufen. Eine abstrakte Kategorie für Nomen wird z.B. von Kindern früher konstruiert als für Verben.⁴⁷² Dies liegt unter anderem an der kognitiven Komplexität der jeweiligen Kategorie. Begriffs- und Bedeutungskategorien sind für Objekte einfacher zu bilden als für Verben. Tätigkeiten sind weniger stabil für die Wahrnehmung als Objekte, sodass die Abstraktion verschiedener Tätigkeiten, die in die Kategorie „Verb“ mündet, für sie problematischer ist. Dies scheint besonders für Kinder mit SSES zu gelten. Es gelingt ihnen häufig nicht, sich auf das Ergebnis einer Tätigkeit auszurichten und dieses bewusst und positiv wahrzunehmen.⁴⁷³ Des Weiteren

464 vgl. Tomasello, 1999; Carpenter, Nagell & Tomasello, 1998

465 vgl. Langacker, 2002, 1998

466 vgl. personale, soziale und kognitive Kompetenz

467 Bindel, 2003, S. 89

468 vgl. Weinert, 1991

469 vgl. Calvin, 1995, 1994, 1993

470 vgl. Tomasello, 1999, 1995

471 vgl. Crowe, 2000; Dyer, Shatz & Wellman, 2000

472 vgl. Olguin & Tomasello, 1993; Tomasello & Olguin, 1993

473 Penner, 2006; Zollinger, 1999, 1997

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

nutzen sie weniger ganzheitlich-prosodische Strategien bei der Wahrnehmung und Übernahme von Aussageeinheiten, wodurch wichtige syntaktische Informationen von ihnen nicht erkannt werden können.⁴⁷⁴ Durch die ungünstige Verkettung beider „Strategien“ gehen den Kindern viele redundante Informationen in den Sprachlern- und Sprachlehrsituationen verloren. Die Rekonstruktion der sprachlichen und kommunikativen Absichten des Kommunikationspartners ist deutlich erschwert.⁴⁷⁵ Hierfür sprechen auch die Auffälligkeiten auf der Ebene des Sprachverstehens, welche häufig bei Kindern mit SSES zu beobachten sind.⁴⁷⁶

Bei der Erzählfähigkeit macht sich dies in einer mangelnden Partnerorientierung und Strukturierung des Textes sowie durch Schwierigkeiten im Textverstehen bemerkbar.⁴⁷⁷ Den Kindern gelingt es nicht, linguistische Mittel der Kohärenzherstellung für die Textgestaltung zu nutzen, weil sie diese Elemente aus ihrem sprachlichen Intake nicht rekonstruieren können. Zeigt der Zuhörer Reaktionen des Missverstehens, dann reduzieren sie ihre Aussagen weiter und geben noch mehr Verantwortung für das Gelingen des Dialogs an den Kommunikationspartner ab.^{478 479}

Im Bereich der Morphologie und Syntax tritt die geringe Nutzung ganzheitlich-prosodischer Strategien und die mangelnde Orientierung auf Sprache - durch die weitgehende Auslassung von obligatorischen formalen Elementen (z.B. Artikel, Präpositionen, Verbflexionen; siehe auch Kapitel 3.3 und 3.4) - besonders deutlich zu Tage. Diagnostisch können diese bei jüngeren Kindern durch den ELFRA-2 und bei älteren durch die ESGRAF erfasst werden. Artikel, Verbflexionen und Präpositionen etc. sind deshalb als Lerngegenstände problematisch, weil sie sich durch zwei Gemeinsamkeiten auszeichnen:

- 1). Sie werden in der Alltagssprache nicht sonderlich prosodisch hervorgehoben. Gerade z.B. die Verbflexionen stehen im Deutschen am unbetonten Wortende.
- 2). Sie dienen dazu, eine Perspektive des Sprechers auf ein Ereignis oder einen Sachverhalt zu kodieren. Dies gilt sowohl für syntaktische Strukturen als auch für morphologische Elemente.

474 vgl. Grimm, 1999; Weinert, 1991

475 vgl. Klecan-Aker, 1993

476 vgl. Mathieu, 2000; Grimm, 1999; Zollinger, 1999, 1997

477 vgl. Botting, 2002; Evans & MacWhinney, 1999; Miranda, McCabe & Bliss, 1998; Klecan-Aker, 1993; Moseley, 1990

478 vgl. Miranda, McCabe & Bliss, 1998

479 Kinder, die keine sprachlichen Auffälligkeiten aufweisen, reduzieren ihre Aussage in solchen Fällen nicht. Ganz im Gegenteil: Sie formen die Aussage um und erweitern sie durch zusätzliche, den Hörer leitende strukturelle und damit redundante Elemente (vgl. Kaderavek & Sulzby, 2000).

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

Sprach- und Sprechkritik erschwert zusätzlich das strukturelle Lernen.⁴⁸⁰ Durch negative Kommunikationserfahrungen wird das Interesse an Sprache verringert, die Orientierung auf sie geht weiter zurück, eine Negativspirale entsteht.⁴⁸¹ Als problematisch erweist sich in dieser Situation das klassische therapeutische Vorgehen einer Übungstherapie. Die direkte Arbeit am „Fehler“, wie sie von vielen gängigen Konzepten empfohlen wird, kann von den Kindern als ein Mehr an Sprechkritik erfahren werden, was zu einer zusätzlichen Belastung wird. Um ihnen eine Re-Orientierung auf Sprache zu ermöglichen, muss eine entlastende und natürliche Kommunikationssituation geschaffen werden.⁴⁸² Sind sie wieder positiv am Medium Sprache interessiert, dann kann davon ausgegangen werden, dass die natürlichen Lernprozesse aktiviert werden.

Die Aufgabe der Therapeutin ist es daher, ein Interesse an Sprache zu wecken bzw. wieder herzustellen. Dies kann nur gelingen, wenn der Dialog vom Kind als wertvoll erlebt wird und seinen Fähigkeiten angepasst ist. *„Der Weg zur Aneignung dieses abstrakten Zeichensystems führt über körperliche und Realerfahrungen, soziale Rollenspiele und die Auseinandersetzung mit symbolischen Darstellungen (z.B. Bilderbüchern) hin zur primär verbalen Kommunikation (vgl. O’Conner/ Ammen 1997)“*⁴⁸³ Über die prosodische gestaltete Sprache der Therapeutin müssen dann jene formal-sprachlichen Aspekte modelliert werden, die in der Zone der nächsten Entwicklung des Kindes liegen. Hierzu kann mit Bindel abschließend festgestellt werden:

*„Sprechen wird bis in Vorschulalter überwiegend unbewusst erworben. Wichtig ist die Wahrnehmung einer klar gegliederten Sprechweise mit nuancierter Hervorhebung des Sinnhaften.“*⁴⁸⁴

4.3 Möglichkeit der praktischen Umsetzung: Die Methode des dialogischen Bilderbuchlesens

Bei der Formulierung der Problemstellung zu dieser Arbeit wurde bereits darauf hingewiesen, wie bedeutend schriftsprachliche Fähigkeiten in unserer Gesellschaft sind. Diese Fähigkeiten können nur erworben werden, wenn es zu einem regen Kontakt mit dem Medium Schrift kommt.⁴⁸⁵ Das Schriftspracherwerbsmodell nach Günther⁴⁸⁶ fasst die wichtigsten Schritte auf dem Weg in die Schrift zusammen. Sein Modell ist für die hier zu bearbeitende Thematik deshalb interessant, weil er eine präliterale-symbolische

480 vgl. Segebart DeThorne & Watkis, 2001

481 vgl. Grimm, 1999

482 Warren & Yonder, 1996; Camarata, Nelson & Camarata, 1994

483 Lütje-Klose, 2006, S.3

484 Bindel, 2003, S. 89

485 vgl. Claussen, 2005; Sassenroth, 2003; Novick, 1999

486 vgl. Günther, 1989 nach Sassenroth, 2003

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

Phase vor die logographemische Phase legt.⁴⁸⁷ Die präliteral-symbolische Phase beinhaltet nämlich jene Erfahrungen mit bildlichen Medien und Schrift, die Kinder bereits lange vor dem Schuleintritt machen.⁴⁸⁸ Hierzu zählen auch Erfahrungen mit Bilderbüchern. Sie können erste Erfahrungen mit Schrift machen, ohne bereits in eine Analyse der betreffenden Regularitäten einsteigen zu müssen. Dieser präanalytische Umgang mit Schrift schafft jedoch eine wichtige Voraussetzung für die weiteren analytischen Schritte im Schriftspracherwerb. Es kann eine positive Einstellung zur Schrift gewonnen und erfahren werden, welche Möglichkeiten Schrift für die Kommunikation bietet.⁴⁸⁹ Darüber hinaus wird von einer handelnden Erfahrung⁴⁹⁰ zu einer abstrakteren Form des Erkennens⁴⁹¹ gewechselt. Damit stellen Bilderbücher eine für Kinder im Vorschulalter geeignete Kombination aus Schrift/Text und begleitenden Bildern dar.⁴⁹² Ein weiteres bedeutsames Merkmal am Umgang mit Bilderbüchern ist die besondere Kommunikationssituation, die zwischen Erwachsenen und Kindern durch dieses Medium geschaffen wird.⁴⁹³

Beim dialogischen Bilderbuchlesen wird davon ausgegangen, dass es sich nicht um ein „reines“ Vorlesen handelt, sondern, dass sich zwischen den Beteiligten eine Erzählsituation etabliert, die auch von freien dialogischen Elementen zum Bilderbuch und der in ihm präsentierten Geschichte geprägt ist. Je nach Entwicklungsstand des Kindes kann dann ein mehr oder weniger großer Anteil aus dem Bilderbuch direkt vorgelesen werden.⁴⁹⁴ Damit bewegt sich das dialogische Bilderbuchlesen genau zwischen den beiden von Claussen beschriebenen Polen des Vorlesens.⁴⁹⁵ Es liegt einerseits zwischen dem sehr textorientierten Pol, an dem der Text beim Vorlesen unverändert bleibt, und andererseits dem Pol des freien, lebendigen Erzählens, der stärker zuhörerorientiert ist und eher improvisiert. An ihm kommen Mimik und Gestik sowie die gesamte Körpersprache zum Einsatz.

Und so kann für das Bilderbuchlesen festgestellt werden:

„Studies in typical child development consistently report that through frequent adult-child reading experiences, children increase their productive vocabulary, develop complex syntax, and acquire print awareness skills. These behaviors in turn are associated with long-term gains in school achievement, particularly in the area of reading.“⁴⁹⁶

487 vgl. Günther, 1989 nach Sassenroth, 2003

488 vgl. Sassenroth, 2003

489 Claussen, 2005; Novick, 1999

490 enaktive Stufe nach Bruner, 1987

491 ikonische Stufe nach Bruner, 1987

492 vgl. Campbell, 2000; Crowe, 2000; Dyer, Shatz & Wellman, 2000

493 vgl. Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2002; Novick, 1999; Bruner, 1987

494 vgl. Bindel, 2003, 2002

495 Claussen, 2005

496 Crowe, 2000, s. 505 bezogen auf Whitehurst & Logigan, 1998

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

Die Arbeit mit Bilderbüchern zeichnet sich durch viele Vorteile aus, einige sollen hier kurz genannt werden:⁴⁹⁷

- Bilderbücher erlauben einen ersten Zugang zur Schrift.
- Durch den Kontakt mit unterschiedlichen Formen von Geschichten werden das Erleben erweitert und Fantasie und Vorstellungskraft angeregt.
- Bilderbücher können, wenn sie in der Zone der nächsten Entwicklung der Kinder liegen, einen hohen Aufforderungscharakter haben; besonders, wenn die Bilder ansprechend gestaltet sind.
- Während der Betrachtung von Bilderbüchern kann Intimität und gemeinsames Erleben aufgebaut werden.
- Bilderbücher schaffen Kommunikationsanlässe.
- Bilderbücher ermöglichen die Perspektivenübernahme und regen zur Bewertung von Ereignissen an.
- Bilderbücher leisten eine wichtige Vorbereitung auf schulische Kommunikation und das dort geforderte Problemlösungsverhalten.
- Bilderbücher können zu weiteren spielerischen und gestalterischen Aktivitäten anregen.

Im Folgenden sollen die wichtigsten Schritte auf dem Weg zu einer Literarisierung von Kindern im Vorschulalter bezogen auf Campbell⁴⁹⁸ beschrieben werden. Es ist festzustellen, dass sich die hier erörterte Erwerbsreihenfolge an Kindern orientiert, die regelmäßig mit dem Medium Bilderbuch in Kontakt kommen. Dabei wird jeder Schritt mit dem Beispiel eines geeigneten Bilderbuches verdeutlicht.

– 1. Schritt –

Auf dem Weg zur Literarisierung sind die ersten Bilderbücher, denen ein Kind in seiner Entwicklung begegnet, in der Regel Bücher ohne jeglichen Text. Es verbindet mit ihnen noch keine besonderen Gegenstandseigenschaften. Sie werden exploriert wie jeder andere interessante Gegenstand in seiner Umwelt auf der Basis seiner bisherigen sensomotorischen Erkenntnisse. Das Betrachten des Bilderbuches unter Berücksichtigung seiner besonderen kulturellen Eigenschaften wird von den Bezugspersonen eingeführt. Sie gestalten ein Bilderbuchformat für und mit dem Kind.⁴⁹⁹ Diese Sequenzen, in denen beide gemeinsam das Bilderbuch betrachten und der Erwachsene den abgebildeten Gegenstand benennt und durch seine Zeigegesten

497 vgl. Niemann, 2002

498 Campbell, 2000

499 vgl. Bruner, 1987

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

eine Orientierung des Kindes auf das Bild unterstützt, sind in der Regel noch sehr kurz. Schnell werden sie von anderen Handlungen abgelöst.⁵⁰⁰ Erst durch eine zunehmende Ritualisierung werden die Bilderbuchbetrachtungen länger. Der Erwachsene beginnt nun auch das Kind zum Zeigen des benannten Gegenstandes aufzufordern. Zu Beginn werden als Kommunikationsbeitrag des Kindes noch einfache Lautierungen akzeptiert. Je mehr das Format zwischen beiden etabliert ist, desto elaboriertere Äußerungen werden von ihm erwartet - erst Protowörter, dann korrekte Benennungen.

Ein geeignetes Bilderbuch für diese Entwicklungsphase ist z.B. von A. Burggraf (1997) „Alles für den Sandkasten“. Die Bilder sind eindeutig. Es gibt keinen ablenkenden Hintergrund und die Schrift ist eher nebensächlich. Das Buch ist so gestaltet, dass auch kleine Kinder es gut handhaben bzw. leicht umblättern können.



Abbildung 10: Alles für den Sandkasten⁵⁰¹

– 2. Schritt –

Hat ein Kind die Symbolfunktion entwickelt, finden sich auch im Umgang mit Bilderbüchern zunehmend mehr symbolische Handlungen. Ihm sind nun die kulturellen Eigenschaften eines Buches bekannt. Es weiß, dass man das Buch aufschlägt, darin herumblättert und sprachliche Kommentare zu jedem Bild gehören.

500 vgl. Fuchs, 2002

501 aus: Burggraf, 1997

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

Das Kind produziert diese von ihm erkannten äußeren Verfahrensweisen nun auch im Symbolspiel. Dabei kommt es ihm häufig noch nicht auf die korrekte räumliche Orientierung des Bilderbuches an, die Bücher werden z.T. auch falsch herum gehalten und es wird von hinten nach vorne geblättert. Genauso werden die bei den Bezugspersonen beobachteten Lesetätigkeiten imitiert. Die präliteral-symbolische Phase im Schriftspracherwerb ist erreicht. Auf der Ebene des Schreibens macht sich dies durch das Verfassen erster Kritzelpfeife bemerkbar.⁵⁰²

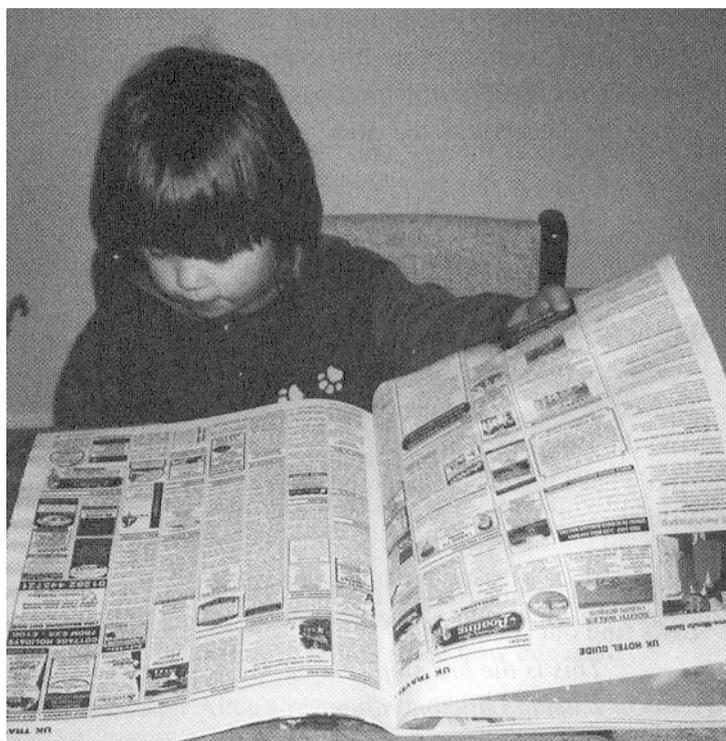


Abbildung 11: Zeitunglesen im Symbolspiel⁵⁰³

Bilderbücher, die nun interessant werden, enthalten häufig eine klar strukturierte Geschichte mit einem einfachen Ablauf. Zur Sicherung des Sprachverstehens ist es notwendig, dass Text und Bild eine hohe Parallelität aufweisen. Hierdurch wird es den Bezugspersonen möglich, mittels Zeigegesten auf die Bilder die erzählte Geschichte zu verdeutlichen und wichtige Elemente hervorzuheben. Die Führung durch die Geschichte muss noch durch den Erwachsenen geleistet werden. Doch je bekannter das Buch ist, desto mehr Verantwortung an der Erzählung kann das Kind übernehmen. Diese Eigenaktivität sollte von den Bezugspersonen eingefordert werden. Verglichen

502 vgl. Sassenroth, 2003

503 Campbell, 2000, S. 41

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

mit den Ebenen der Erzählfähigkeit wäre hier das Benennen und Hinweisen auf einzelne Inhalte gefordert

Ein Bilderbuch, welches diese Qualitäten aufweist, ist z.B. „Max und die Windel“ von B. Lindgren und E. Eriksson (1995).

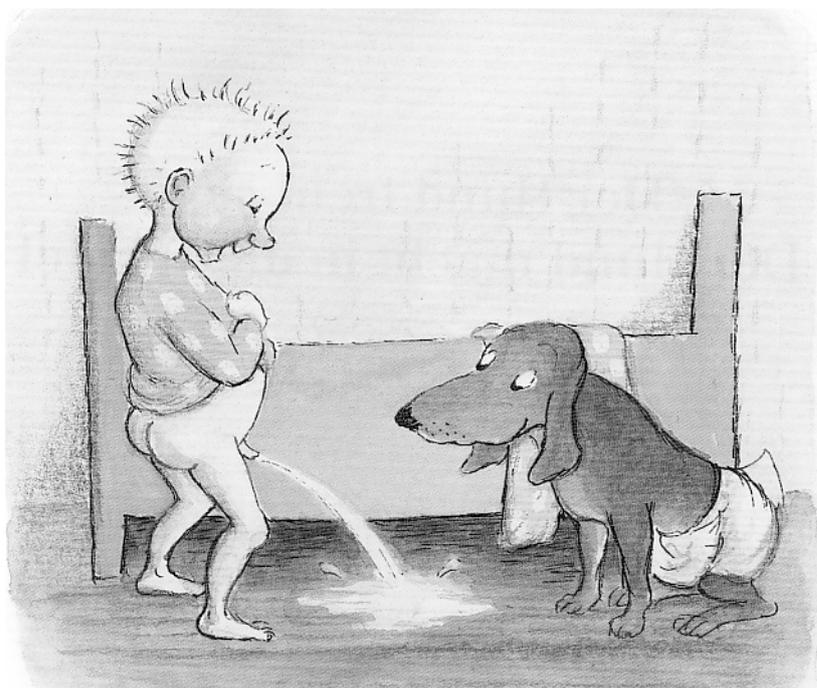


Abbildung 12: Max freut sich, Max macht auf den Boden⁵⁰⁴

Interessant ist für die Kinder hier überdies noch das Thema des Buches, weil es mit kulturell eher unerwünschten Ideen spielt.⁵⁰⁵ Die Bilder sind übersichtlich und der Text ist kurz, trotzdem gelingt es den Autoren Spannung aufzubauen und die wichtigsten Anteile einer Erzählung (Einführung der Protagonisten, Darstellung des Problems, Problemlösung) deutlich herauszuarbeiten. So kann die Geschichte auch von Anfängern in der Bilderbuchbetrachtung gut verstanden werden und sie bleibt spannend genug, damit das Buch mehrmals betrachtet werden kann.

– 3. Schritt –

Auf der nächsten Entwicklungsstufe ist es die Aufgabe der Bezugspersonen, auf neue oder komplexere Inhalte hinzuweisen und sie zu kommentieren. Bekannte Inhalte werden vom Kind thematisiert und es übernimmt so einen größeren Anteil an der Gestaltung des Bilderbuchformates. Hilfreich hierfür sind Bilderbücher, in denen die

504 aus: Lindgren & Erikson, 1995

505 vgl. Bindel, 2002 nach Fuchs, 2003

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

Handlung ritualisiert gestaltet ist. Häufig wiederkehrende Elemente erleichtern es dem Kind, sie als gesamte Einheiten zu übernehmen und zu imitieren. Dieses beinhaltet für die Erzählfähigkeit, dass das Kind nun Hinweise auf einzelne Sachverhalte geben kann und dass es auch Aktionen der Protagonisten benennt.⁵⁰⁶ So beginnt das Kind nun, einen engen Zusammenhang zwischen Text und Bild herzustellen. Es kann ganze Texteinheiten und -phrasen aus dem Bilderbuch übernehmen und sie kommunikativ wirksam einsetzen, um die gemeinsam erlebte Geschichte voranzubringen.

Das bekannteste Bilderbuch, das die hier thematisierten Eigenschaften aufweist, ist wohl von E. Carle (1988) „Die kleine Raupe Nimmersatt“. Aber auch „Komm wir gehen auf Bärenjagd“ von M. Rosen und H. Oxenbury (1989) stellt ein gutes Beispiel dar. Besonders interessant ist hier auch „Harry MacLarry from Donaldsons Darry“ von I. Dodd (2000); leider liegt dieses Buch nur in englischer Sprache vor. Durch den ritualisierten Ablauf der Geschichten erlauben solche Bücher eine schnelle Übernahme ganzer Textpassagen.

Ist das Buch durch mehrmaliges Lesen und Betrachten mit den Bezugspersonen hinreichend bekannt, beschäftigen sich die Kinder zunehmend mehr allein mit dem Bilderbuch.⁵⁰⁷ Manche kennen ihr Lieblingsbilderbuch so gut, dass sie den Text auswendig können.⁵⁰⁸ Wüsste es der Beobachter nicht besser, könnte er glauben, das Kind lese das Bilderbuch bereits eigenständig. Die Erkenntnis, dass Schrift die Lautsprache konserviert, dass jeder Leser des Buches zu jedem Bild die gleichen Abschnitte der Geschichte bzw. des Textes produziert, ist ein weiterer wichtiger Schritt auf dem Weg zu schriftsprachlichen Fähigkeiten.⁵⁰⁹ Darüber hinaus erfahren die Kinder hierdurch Sprache als schriftsprachliches Register, also als eine Sprache, die sich deutlich von der Sprache der Alltagskonversation unterscheidet und stärker den Regularitäten der Schriftsprache folgt.⁵¹⁰

– 4. Schritt –

Im nächsten Entwicklungsschritt können die Bezugspersonen zunehmend komplexere Gedankengänge zu der Geschichte entwickeln. Durch Hinweise auf den gemeinsamen Alltag und gemeinsame Erfahrungen kann das Verstehen unterstützt werden. Das Kind kann nun auch selbst Kommentare zum Ablauf der Geschichte einbringen und Vermutungen zu anderen Problemlösungen und Strategien der Protagonisten entwickeln.⁵¹¹ Für die Erzählfähigkeit bedeutet dies, dass das Kind nun Aktionsformulierungen und Interpretationsversuche zu der Geschichte abgeben kann.

506 vgl. Bindel, 2002 nach Fuchs, 2003

507 vgl. Campbell, 2000

508 vgl. Campbell, 2000

509 vgl. Sassenroth, 2003

510 vgl. Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2002; Campbell, 2000

511 vgl. Fuchs, 2002

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

Diese entsprechen noch nicht immer logischen Schlussfolgerungen und kulturellen Erwartungen.⁵¹²

Die Bilderbücher können jetzt einen komplexeren Handlungsablauf aufweisen. Auch muss die Aufteilung zwischen Haupt- und Nebenprotagonisten nicht mehr so streng sein. Dem Kind gelingt es nun, mehrere Verlaufsstränge gedanklich zu einer Geschichte zu verbinden. Es hat eine Vorstellung über den kulturell erwünschten Verlauf einer Geschichte aufgebaut, ein Erzählschema entwickelt. Karmiloff und Karmiloff-Smith schreiben folgende Anteile einem Erzählschema zu:

„So a good story includes the following:

- 1). The introduction of an animate protagonist capable of intentional action;*
- 2). Anexplicit statement of the desires or goals of the protagonist;*
- 3). The overt actions, linked temporally and causally, carried out in the service of the protagonist's goals;*
- 4). Outcomes related to the attainment or non attainment of these goals;*
- 5). Some evaluation or summing up the outcome.“⁵¹³*

Ein Bilderbuch für diese Ebene der Entwicklung ist z.B. „Millis ungeheures Geheimnis“ von A. Glitz und A. Swoboda (1998):



Abbildung 13: Rudi überlegt, was wohl Millis Geheimnis sein kann⁵¹⁴

512 vgl. Bindel, 2002 nach Fuchs, 2003

513 Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2002, S. 158

514 aus: Glitz & Swoboda, 1998

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

– 5. Schritt –

Auf dieser Ebene kann das Kind ein bekanntes Bilderbuch - gestützt durch die Bilder - weitgehend selbstständig wiedergeben und kommentieren. Neue Bilderbücher können nun deutlich komplexer sein und die thematisierten Problemlösungen kognitiv schwieriger.⁵¹⁵ Werden neue Geschichten eingeführt, kann das Kind - basierend auf dem von ihm erworbenen Erzählschema - Vermutungen über den Ablauf anstellen. Für die Erzählfähigkeit bedeutet dies: Es kann realistische Interpretationen der Aktion und der Sachverhalte mit Hinweisen auf dafür relevante Beobachtungen geben (ca. 5 Jahre). Dies entspricht dem Erzählniveau 4. Auch können bereits explizite Bezugnahmen auf kognitive und logische Argumente beobachtet werden, was durch strategisches Formulieren begleitet sein kann. Dies entspricht dem Erzählniveau 5 (ca. ab 6 Jahre).⁵¹⁶ Die Herstellung eines Bezugs zu relevanten Inhalten der Geschichte ist hierfür eine wichtige Voraussetzung. Das Kind unterscheidet zunehmend stärker zwischen bedeutsamen Einzelheiten und interessanten Nebeneffekten in Bild und Text. Im Laufe der weiteren Entwicklung werden die Erzählungen zunehmend strategischer formuliert, um den im Bilderbuch gegebenen Spannungsbogen auch für den Hörer zu realisieren. Bei den jetzt angemessenen Bilderbüchern können die Bilder komplex gestaltet sein, sie können zusätzliche Information zum Text transportieren, die das Kind erkennt, ohne dass es dadurch den Verlauf der Geschichte aus den Augen verliert. Als Beispiel hierfür können die „Zilly“-Bücher von P. Korcky und V. Thomas genannt werden: „Zilly die Zauberin“, „Zilly im Winter“ und „Zilly fliegt wieder“. Hier sind in den Bildern neue Inhalte zu entdecken, und der Verlauf der Geschichte ist durch eine komplexe Problemstellung, mit der sich Zilly und ihr Kater Zingaro konfrontiert sehen, geprägt.



Abbildung 14: Zilly und Zingaro fliegen wieder⁵¹⁷

515 vgl. Campbell, 2000

516 vgl. Bindel, 2002 nach Fuchs, 2003

517 aus: Paul & Thomas, 2000

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

Nachdem hier die allgemeine Entwicklung erörtert wurde, stellt sich nun die Frage, wie das Medium Bilderbuch für die Förderung von Kindern mit SSES nutzbar sein kann, da sprachliche Medien für sie eine besondere Herausforderung darstellen. Bilderbücher sind ein stark sprachlich orientiertes Medium, welches die Kinder eigentlich lieber meiden,⁵¹⁸ und sie stellen zudem höhere kognitive Anforderungen als die handlungsbegleitende Alltagskommunikation⁵¹⁹, bei der der Umgang mit Realgegenständen im Zentrum steht. Das Kind soll nun nicht mehr über das Hier und Jetzt kommunizieren, sondern die Kommunikation ist auf eine ikonische Vorlage bezogen, die fiktive Elemente beinhaltet.

Wichtige Voraussetzungen für den Einsatz von Bilderbüchern in der Sprachförderung sind:

- Die Kinder müssen langsam an das für sie häufig neue Medium herangeführt werden.
- Die Situationen sollten sehr offen gestaltet werden, sodass ein Rückzug aus der Situation immer möglich ist.
- Der Zwang zum Weitermachen über die Aufmerksamkeitsspanne des Kindes hinaus wäre deutlich kontraproduktiv.⁵²⁰
- Gemeinsam erzählt und gelesen werden sollte in einer angenehmen gemütlichen Atmosphäre. Das Bilderbuchlesen soll eine positive Situation sein, in der die Therapeutin den Interessen des Kindes folgt. Dies beinhaltet auch, dass das Bilderbuch frei ausgewählt werden darf.
- Die Therapeutin sollte bereits eine Vorauswahl treffen, damit die Bücher auch in der Zone der nächsten Entwicklung des Kindes liegen. Dies gilt für alle genannten Ebenen des Sprachganzheitsmodells.

Im Folgenden wird für jede der fünf Ebenen des Sprachganzheitsmodells thematisiert, welche Förderschwerpunkte durch das dialogische Bilderbuchlesen angesprochen werden. Ein besonderer Schwerpunkt soll dabei auf die Rolle und Aufgaben der Therapeutin gelegt werden.

4.3.1 Personale Kompetenz

Grundvoraussetzung für die Förderung der personalen Kompetenzen durch das dialogische Bilderbuchlesen ist eine unzensurierende Situation, in der das Kind mit SSES

518 vgl. Crowe, 2000

519 vgl. Dyer, Shatz & Wellman, 2000

520 vgl. Fuchs, 2006, 2003, 2002

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

sich als kompetenter Kommunikationspartner erleben kann und seine Kompetenzen und Ressourcen ausschöpft. Je positiver die gegebene Situation erlebt werden kann, desto mehr ist dies der Fall.⁵²¹ Indem die Therapeutin Bilderbücher anbietet, in denen ein hoher Alltagsbezug gegeben ist und die an den kindlichen Interessen anknüpfen, unterstützt sie das Kind darin, Problemlösungen zu finden und seine gesamte Persönlichkeit in die Situation einzubringen und zu entfalten.

„Research have shown that children as young as three are capable of telling coherently structured, albeit rudimentary, stories, as long as these are accounts of real-life events that they have experienced both physically and emotionally. Events that make young children laugh or cry, or make them angry, sad, jealous, and such, are easier for them to recount as well-structured narratives than those in which they have no personal emotional involvement.“⁵²²

Die Wertschätzung der Therapeutin für das Kind als Person ist ein bedeutender Faktor der Förderung, gerade weil es häufig in seinem Alltag wenig Wertschätzung erfährt.⁵²³ Eine negative Bewertung der Person kann einen negativen Einfluss auf die Realisierung z.B. auch grammatischer Strukturen haben. Häufig werden bereits erworbene grammatische Strukturen unter ungünstigen kommunikativen und emotional belastenden Bedingungen nicht realisiert.⁵²⁴

Die Therapeutin sollte daher versuchen, sich ihre eigenen möglichen Vorurteile bewusst zu machen.⁵²⁵ Ist es ihr nicht möglich, eine wertschätzende Einstellung einzunehmen, sollte sie mit diesem Kind nicht arbeiten. Hier kommt ihr darüber hinaus eine beratende Funktion den Eltern und Lehrern etc. gegenüber zu. Sie sollte diese über mögliche negative Vorurteile gegenüber Kindern mit SSES aufklären und besonders Ressourcen und Kompetenzen deutlich machen. Der Kontakt zu Peers sollte von ihr unterstützt werden, denn gerade diese können einen positiven Einfluss auf die Identitätsentwicklung und das Selbstwertgefühl haben. Lütje-Klose arbeitet hier mit einer Methodenkombination von dialogischem Bilderbuchlesen und Psychomotorik. Die Methodenkombination verbindet die positiven Merkmale beider Vorgehensweisen und ermöglicht auch die Arbeit in Gruppen.⁵²⁶ Durch die psychomotorische Situationsgestaltung wird ein zusätzliches Anwendungsfeld für sprachliche und kommunikative Fähigkeiten geschaffen, in dem die Kinder sich mit unterschiedlichen Meinungen, Interessen und Perspektiven auf eine Geschichte auseinandersetzen müssen. Der Therapeutin kommt hier eine moderierende und

521 vgl. Johnston, Miller, Curtiss & Tallal, 1993

522 Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2002, S. 158

523 vgl. Segebart DeThorne, 2001

524 vgl. Nettelblatt, Hansson & Nilholm, 2001

525 vgl. Lütje-Klose, 2006; Segebart DeThorne, 2001; Novick, 1999

526 vgl. Lütje-Klose, 2006

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

vermittelnde Position zu.⁵²⁷ „*Language becomes a way to support children’s power – their ability to deal with peer, with conflict, with sad or scary feelings. Words empower them to express themselves – to handle life.*“⁵²⁸

In der Kooperation mit dem Kind sollte die Therapeutin ihre eigenen Interessen, Wünsche, Gedanken, Gefühle etc. nachvollziehbar machen, sodass sie auch auf dieser Ebene Modell sein kann. Dies ist besonders bei der Betrachtung von Bilderbüchern möglich, in denen emotionale Themen bearbeitet werden. Es sollte allerdings als Hauptgrundsatz der Förderung gelten, dass die Therapeutin der Initiative des Kindes folgt, damit es sich als wirkungsvoll und wertvoll erleben kann: „[...] *children are more communicative, and use more complex language, when they control the interaction.*“⁵²⁹ Dies gilt auch für das Format des dialogischen Bilderbuchlesens.

„[...] *it is through narrative that children develop a sense of self. By being able to share their experiences and thoughts, they create their own autobiographies and get a better understanding of the world around them.*“⁵³⁰

4.3.2 Soziale Kompetenz

Auf der sozialen Ebene spielen die Erfahrungen mit Erzählungen und Bilderbüchern eine besondere Rolle für die Entwicklung einer ToM. Dies ist bedeutsam, weil eine Symptomatik bei SSES auch Schwierigkeiten im Erwerb dieser Fähigkeit sind.⁵³¹

„*Thus, mental state information was largely conveyed via words and irony. These findings suggest that storybook reading may provide even young children with a rich context for developing an understanding of mind.*“⁵³²

Positive Effekte durch die Betrachtung von Bilderbüchern kann die Therapeutin noch dadurch unterstützen, dass sie in ihren Erzählungen den Rollenwechsel zwischen verschiedenen Protagonisten modelliert und die jeweiligen Anteile dieser durch eine passende Rollensprache deutlich macht. Auch sollte sie die möglicherweise bestehenden Unterschiede in den Wünschen und Interessen der Protagonisten deutlich herausarbeiten. Diese Wirkung kann noch verstärkt werden, wenn die Bilderbücher mit mehreren Kindern gemeinsam bearbeitet werden und so eine Umsetzung der gehörten und betrachteten Geschichte in ein Rollenspiel möglich wird.⁵³³ Gerade der Einsatz

527 vgl. Lütje-Klose, 2006

528 Novick, 1999, S. 70

529 Johnston, Miller, Curtiss & Talall, 1993, S. 977

530 Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2002, S. 156

531 vgl. Tager-Flusberg, 1995

532 Dyer, Shatz & Wellman, 2000, S. 17

533 vgl. Lütje-Klose, 2006

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

von Metakommunikationen im Spiel leistet einen wichtigen Beitrag zur Förderung der sprachlichen Kompetenzen.⁵³⁴

4.3.3 Kognitive Kompetenz

Auf der kognitiven Ebene hat das Sprachverstehen eine besondere Bedeutung. Evans und MacWhinny konnten in ihrer Studie belegen, dass alle von ihnen untersuchten Kinder mit SSES Auffälligkeiten auf der Ebene des Sprachverstehens zeigten.⁵³⁵ Bilderbücher liegen auf einer mittleren Abstraktionsebene zwischen handlungsbegleitendem Sprechen und gänzlich abstrakter, rein sprachlicher Kommunikation. Durch die vorhandenen Bilder kann das Sprachverstehen erleichtert werden. Dafür muss die Therapeutin Bilderbücher bereitstellen, in denen eine hohe Synchronisation von Text und Bild gegeben ist. Durch die Verwendung von Zeigegesten können so die Bilder eine stützende Funktion einnehmen, da sie als Referenzrahmen für die sprachlichen Äußerungen dienen können. Durch eine zusätzliche Orientierung an der kindlichen Lebenswelt und dem Herstellen von Querverbindungen zwischen erzählter Geschichte und den Alltagserfahrungen des Kindes kann zusätzlich das Verstehen erleichtert werden.

Auch auf der kognitiven Ebene sollte die Therapeutin als Modell zur Verfügung stehen. Sie sollte Entdeckungen präsentieren, d.h. sie sollte neue Inhalte, Humor, Ironie etc. für das Kind prägnant herausstellen und so zu einer Erweiterung seiner „Gedankengänge“ beitragen. Hier sollte in jedem Fall auf eine Reduktionsdidaktik verzichtet werden, denn gerade die Anreicherung der kindlichen Lebenswelt trägt zu einer Erweiterung seiner sprachlichen Kompetenz bei.⁵³⁶ Komplexe sprachliche Strukturen werden nur dann für das Gelingen der Kommunikation notwendig, wenn komplexe Sachverhalte thematisiert werden.⁵³⁷ Die Therapeutin kann das Kind darin unterstützen durch Erinnerungs-, Strukturierungs-, Begründungs- und Wissensfragen: *„Additionally, asking more complex questions (i.e., interpretative or predictive) and asking the child to retell or read the story could challenge the child to more advanced language use and higher levels of storybook reading behavior.“*⁵³⁸

534 vgl. Bürki, 2000

535 Evans & MacWhinny, 1999

536 vgl. Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2002

537 vgl. Kruse, 2002, 2000

538 Crowe, 2000, S. 520

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

4.3.4 Kommunikative Kompetenz

Kinder mit SSES zeigen deutliche Auffälligkeiten auf der Ebene der Textproduktion⁵³⁹ und der Erzählfähigkeit.⁵⁴⁰ Die Fähigkeit zu erzählen, ist eine äußerst komplexe Aufgabe, die sich nicht nebenbei oder zwangsläufig entwickelt.⁵⁴¹ Hierfür müssen günstige Bedingungen geschaffen werden. Die Therapeutin sollte das Kind als gleichwertigen Partner akzeptieren und wertschätzen. Sie sollte ihm zuhören und es erzählen lassen. In dieser positiven Ausgangssituation kann sie dann für die gemeinsamen Erzählungen eine „referentielle Ausgangsbasis“ schaffen und den Vorstellungshintergrund sichern.⁵⁴² Dies wird durch die Arbeit mit einem Bilderbuch erleichtert, weil es bereits den gemeinsamen Erlebnishintergrund darstellt. Eine zunehmende Dekontextualisierung des Dialogs ist schon allein dadurch gegeben, dass nicht mehr über Handlungen mit Realgegenständen gesprochen wird. Eine weitere Dekontextualisierung und Dezentrierung kann dadurch erreicht werden, dass verstärkt „Bewertungen“ zu der Geschichte des Bilderbuches vorgenommen werden (z.B. Warum verhält sich ein Protagonist so und nicht anders?): „Erst das Bewerten signalisiert auch dem Zuhörer, daß da aus dem Pool beliebiger Vorkommnisse eine Geschichte erzählt wird.“⁵⁴³

Die Therapeutin sollte durch ihre Gestaltung des dialogischen Bilderbuchlesens die einzelnen Abschnitte der Geschichte deutlich machen: Sie sollte die Einführung der Protagonisten möglichst interessant gestalten und sie dem Kind durch Anknüpfen an seine Erlebniswelt nahe bringen. Die Darstellung der Wünsche, Ziele und Aufgaben der Protagonisten sollte bereits die Struktur der kommenden Geschichte erahnen lassen. Die lineare Abfolge der Handlungsschritte, in denen die Aufgabe/ das Problem gelöst wird, muss deutlich herausgearbeitet werden und gezielt auf die Auflösung des Problems/der Aufgabe zusteuern. Abschließend kann noch einmal Bezug zur Ausgangslage genommen werden, um die Veränderungen noch deutlicher herauszuarbeiten.⁵⁴⁴ Dabei ist es wichtig, so genannte Diskursmarker zu verwenden, die deutlich die einzelnen Teile der Geschichte einleiten.⁵⁴⁵ Die genannten Merkmale stellen Bestandteile einer entwickelten Erzählkompetenz dar, die vermitteln, wie Struktur, Semantik und Form einer Geschichte bzw. Erzählung zu gestalten sind. Quasthoff stellt diesen Zusammenhang schematisch dar:

539 vgl. Dannenbauer, 1999; Grimm, 1999

540 vgl. Crowe, 2000; Kaderavek & Sulzby, 2000; Tager-Flusberg, 1995

541 vgl. Merkelbach, 1995

542 vgl. Merkelbach, 1995

543 Merkelbach, 1995, S. 33

544 vgl. Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2002

545 z.B. in Märchen „es war einmal“ für den Beginn der Geschichte; für die Markierung des Höhepunktes „und plötzlich [...]“ oder „auf einmal [...]“. Vgl. Quasthoff, 2006

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

ERZÄHL- KOMPETENZ	Globale Struktur
	größere sprachliche Einheiten als Gesamtstruktur planen und durchführen
	Globale Semantik
	Wesentliche Inhalte kohärent und dem Genre gemäß aufbauen
	Globale Form
	Die Struktur der Erzählung sprachlich markieren

Tabelle 47: Das Kompetenzmodell nach Quasthoff⁵⁴⁶

In den gemeinsam erlebten dialogischen Bilderbuchsequenzen kann, unterstützt durch das Modell der Therapeutin, ein gemeinsames Erzählschema aufgebaut werden. Hilfreich dafür ist eine abwechslungsreiche sprachliche Gestaltung (Darbietung unterschiedlicher Sprechakte). Denn nur durch ein Mehr an erlebter gestalteter Sprache können auch die kommunikativen Fähigkeiten erweitert werden. Bei den Erzählungen des Kindes ist zu berücksichtigen, dass es erst einmal Freude am Erzählen entwickeln soll. Es soll erfahren, dass es Spaß machen kann, anderen etwas zu erzählen. Hierfür sollte folgende Maxime leitend sein: *„Erzählen heißt nicht unbedingt, das ‚sachlich Richtige‘ zu sagen, sondern den Zuhörer in die Emotion der Geschichte hineinzuziehen.“*⁵⁴⁷ Hierfür bieten sich vor allem Bilderbücher an, die in ihrem Aufbau ritualisiert sind (z.B. „Die kleine Raupe Nimmersatt“), denn sie gestatten es, ganze Aussageeinheiten zu übernehmen und sie kommunikativ wirkungsvoll einzusetzen. Im krassen Gegensatz stehen dazu z.B. Satzmusterübungen: hier soll das Kind imitieren, ohne dass eine Imitation kommunikativ wirkungsvoll ist. Die Wiederholung ganzer Aussageeinheiten trägt dagegen beim dialogischen Bilderbuchlesen dazu bei, die Geschichte voranzubringen, weil sie in einem kommunikativen Kontext stehen. Hilfreich kann es dafür sein, dass die Therapeutin wichtige Schlüsselwörter oder Schlüsselsätze wiederholt.⁵⁴⁸

Abschließend ist hervorzuheben, dass von der Therapeutin beim dialogischen Bilderbuchlesen immer wieder der Blickkontakt mit dem Kind gesucht und hergestellt werden sollte, damit sie seine Reaktionen und „Signale“ wahrnehmen und darauf reagieren kann.⁵⁴⁹ Nur so kann sie sicher sein, dass weiterhin ein Dialog besteht und sie nicht nur monologisch vorliest.

546 Quasthoff, 2006, S. 33

547 Fuchs, 2004

548 vgl. Claussen, 2001

549 vgl. Claussen, 2001

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

4.3.5 Sprachliche Kompetenz

Da die morphologischen und syntaktischen Schwierigkeiten von Kindern mit SSES ein zentrales Problem darstellen, soll hier besonders darauf eingegangen werden, wie durch das dialogische Bilderbuchlesen diese Fähigkeiten gefördert werden können. Auf der sprachlichen Ebene wird von Bindel der Rolle der Prosodie eine besondere Bedeutung beigemessen.⁵⁵⁰

Für das dialogische Bilderbuchlesen erweist sich das Hervorheben von Sinnzusammenhängen durch Pausengestaltung als besonders relevant. Hierdurch kann der Aufbau der Satzstruktur verdeutlicht und prägnant präsentiert werden. Dabei ist es bedeutsam, auch auf komplexe syntaktische Strukturen nicht zu verzichten, denn nur über sie kann eine korrekte Regelgenerierung gelingen. Besonders die Rolle des Verbs für die Eröffnung der verschiedenen Stellungsfelder im Satz kann hier deutlich präsentiert werden.

Morphologische „Marker“ können besonders durch Akzentsetzung beim Sprechen prägnant präsentiert werden. Da sie im Deutschen häufig unbetont am Wortende zu finden sind, werden sie in der an das Kind gerichteten Alltagssprache nicht deutlich genug hervorgehoben. Durch eine bewussteren sprecherische Gestaltung seitens der Therapeutin kann die Entdeckung dieser Einheiten gezielt unterstützt werden, ohne dass eine direkte „fehlerorientierte“ Unterweisung notwendig wird. Die Übernahme morphologischer und syntaktischer Strukturen wird durch den Kontext des Bilderbuches, das eine vermehrt dekontextualisierte Kommunikation schafft, unterstützt. Hier ist zum Ausdruck einer bestimmten Perspektive auf das Ereignis und zur Führung des Hörers eine morphologische Markierung zwingend notwendig.⁵⁵¹ Die Therapeutin kann einen engen Zusammenhang zwischen neuen sprachlichen Formen und den durch sie erfüllten kommunikativen Funktionen herstellen und so Sprachlernprozesse aktivieren. „There is some evidence of which interactional styles facilitate language development, such as short utterance, salient prosodic features and conversational recasting.“⁵⁵²

Bei der gezielten Modellierung der in der Zone der nächsten Entwicklung liegenden sprachlichen Strukturen sollte jedoch nicht vergessen werden, dass ein lebendig gestaltetes Sprechen Voraussetzung für eine emotionale Beteiligung des Kindes an der Kommunikationssituation ist. Die Therapeutin hat damit die Aufgabe, den „erwünschten“ Sprechstil zu präsentieren. Eine Übernahme der präsentierten Inhalte

550 Bindel, 2003, 2002

551 vgl. Kruse, 2002, 2000

552 Nettelblatt, Hansson & Nilholm, 2001, S. 101

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

erscheint - bei einer emotional positiven Ausrichtung des Kindes auf sie - im Sinne der Entwicklung eines „sprachlichen Habitus“ möglich.⁵⁵³

Es konnte hier für die fünf Kompetenzbereiche des Sprachganzheitsmodells begründet dargelegt werden, dass das dialogische Bilderbuchlesen eine sinnvolle Methode der Sprachförderung darstellt. Es wird durch seine dialogische Ausrichtung den Sprachlernprozessen von Kindern im Vorschulalter gerecht und vermittelt darüber hinaus wichtige Erkenntnisse über Schriftsprache. Durch das dialogische Bilderbuchlesen ist es möglich, die Kinder frühzeitig mit einem schriftsprachlichen Register in Form von Erzählkompetenzen in Berührung zu bringen. Dieses kann als ein wesentlicher Faktor der Schulfähigkeit betrachtet werden. Gerade für Kinder mit SSES ist dies besonders bedeutsam, da sie Gefahr laufen, ausgeprägte Lernschwierigkeiten zu entwickeln.

Als Abschluss zu diesem Kapitel soll nun noch ein Exkurs zur Elternarbeit und Elternberatung folgen. Gerade das sprachliche Modell der Bezugspersonen ist in einer interaktionistisch-konstruktivistischen Theorie zur Entstehung der Sprache relevant. Dies impliziert eine unabdingbare Notwendigkeit für die Beratung der Eltern, da das Kind den hauptsächlich sprachlichen Input von seinen Bezugspersonen erhält; dies kann auch nicht durch die Therapeutin ersetzt werden.

Elternberatung und dialogisches Bilderbuchlesen

In verschiedenen Untersuchungen konnte belegt werden, dass sich zwischen Eltern und ihren Kindern mit SSES ungünstige Kommunikationsstrategien entwickeln können. Dies konnte ebenfalls in Situation des gemeinsamen Bilderbuchlesens beobachtet werden.⁵⁵⁴ Crowe konnte für die Bilderbuchsituation feststellen⁵⁵⁵, dass sich die von ihr untersuchten Mütter verstärkt an den linguistischen Fähigkeiten orientierten. Sie setzen deutlich weniger Zeigegesten ein, stellen keine komplexen Fragen, erzählen seltener nach und lassen die Kinder seltener Anteile der Geschichte nacherzählen. Insgesamt konnte festgestellt werden, dass die Mütter einen deutlich größeren kommunikativen Raum als ihre Kinder einnahmen und sie seltener dazu anregten, selbst sprachlich aktiv zu werden. Häufig wurden dagegen „Ja-Nein-Fragen“ gestellt.⁵⁵⁶ Insgesamt nahmen in der Kommunikation Kontrollfragen einen großen Raum ein. Dies führt dazu, dass die Kinder diese Fragen nicht als freundliche Unterstützung zur Sicherung der Kommunikation, wie sie von den Müttern intendiert waren, wahrnehmen, sondern als zusätzliche erhöhte Anforderungen an ihre sprachlichen Leistungen.⁵⁵⁷ Die Kinder ziehen sich weiter aus dem Dialog zurück, ein „Teufelkreis“ von gegenseitigen

553 vgl. Tomasello, 1999

554 vgl. Crowe, 2000; Grimm, 1999

555 vgl. Crowe, 2000

556 vgl. Crowe, 2000

557 vgl. Johnston, Miller, Curtiss & Tallal, 1993

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

kommunikativen Beschränkungen kann entstehen.⁵⁵⁸ Wenn der gemeinsame Dialog von Eltern und Kind so weitreichende Bedeutung hat, wie in der interaktionistischen Konzeption angenommen wird, dann hat diese negative Tendenz fatale Folgen für die kindliche Entwicklung.⁵⁵⁹

Trotz dieser eher ungünstigen Voraussetzungen wird hier die Hypothese vertreten, dass das dialogische Bilderbuchlesen auch von den Eltern durchgeführt werden kann und dass es einen wesentlichen Beitrag zur Verbesserung der Kommunikationssituation leisten kann. Voraussetzung hierfür ist eine umfassende Aufklärung der Eltern über die Zusammenhänge und Bedingungen, die sich in der Kommunikation mit Kindern mit SSES ergeben. Hierbei sollte darauf geachtet werden, Schuldgefühle zu mindern und Sorgen und Ängste anzuerkennen, wo sie nach einer umfangreichen Diagnostik als gerechtfertigt erscheinen.⁵⁶⁰ Hierdurch soll erreicht werden, dass die Interaktion und Kommunikation zwischen Eltern und Kind von negativen Zuschreibungen entlastet wird.⁵⁶¹ Denn Ausgangspunkt für die sprachliche und kommunikative Entwicklung des Kindes ist eine von beiden Seiten als positiv erlebte Kommunikation:

*„Helping parents to optimize the child’s communicative environment would allow us to capitalize on the important plasticity and early learning capacities present before age three in the young child’s brain (Bates, 1998), without unnecessarily stigmatizing the child as having a language disability, when the delay is likely to be outgrown.“*⁵⁶²

Damit ungünstige kommunikative Strategien aufgelöst werden können, brauchen die Bezugspersonen die Möglichkeit, ihr Kind in einem anderen Licht zu sehen. Die Therapeutin kann hier als kommunikatives Modell dienen, wenn die Eltern in den Fördersituationen anwesend sein können.⁵⁶³ Dabei kann es nicht darum gehen, den Eltern Instruktionen für den Umgang mit ihrem Kind zu geben. Vielmehr muss eine Möglichkeit gefunden werden, gemeinsam mit ihnen nach Formaten und Ritualen zu suchen, die sie im gemeinsamen Alltag umsetzen können und die ihren Vorstellungen darüber, wie der Umgang mit ihrem Kind gestaltet werden soll, entsprechen.⁵⁶⁴ Novick stellt die bedeutende Rolle der Eltern für die Förderung ihrer Kinder noch einmal deutlich heraus:

558 vgl. Moseley, 1990

559 vgl. Grimm, 1999

560 Penner (2006) und Grimm (1999) weisen darauf hin, dass die Sorgen der Eltern von Kinderärzten bei den Vorsorgeuntersuchungen häufig als unbegründet abgewiesen werden. Sie berichten häufig, erklärt bekommen zu haben, dass sich das noch „auswachsen“ würde.

561 vgl. Segebart DeThorne, 2001

562 Paul, 1999, S.249

563 vgl. Zollinger, 1999, 1997

564 vgl. Massey, 1996; van Kleeck, 1994

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

*„In studies of child care, the amount and quality of verbal interaction engaged in by caregivers and children emerge as the strongest predictor of positive child outcomes (Phillips, 1987).“*⁵⁶⁵

Eine Möglichkeit, günstige kommunikative Formate herzustellen, kann das gemeinsame Betrachten von Bilderbüchern sein. Die Eltern müssen hierbei darin unterstützt werden, wie sie ungünstige kommunikative Strategien verhindern und günstige Routinen etablieren können. Eine bloße Unterweisung der Eltern erscheint hierfür wenig sinnvoll.

Zunächst einmal sollte die Therapeutin das Bilderbuchlesen gemeinsam mit dem Kind als Format etablieren, sofern in der Familie nicht vorgelesen wird (Entwicklungsreihenfolge siehe oben). Hat das Kind sich in der Situation eingerichtet, können die Eltern hinzugenommen werden und die Formate gemeinsam mit ihnen ausgebaut werden. Dabei ist es besonders wichtig, auf den Einsatz von Zeigegesten zu achten. Für die Strukturierung des Dialogs durch komplexere, an den kognitiven Fähigkeiten der Kinder orientierte Fragen, kann die Therapeutin als Modell dienen. Sie sollte die Bezugspersonen dazu ermutigen, kognitiv schwierige, aber interessante Themen mit ihrem Kind zu besprechen und so eine anregende Atmosphäre zu schaffen. Sie sollte die Eltern anregen, die Geschichten aus Bilderbüchern nachzuerzählen und nicht nur abzulesen. Durch die freien Erzählungen wird die Situation offener für Fragen und Kommentare des Kindes. Es ist wichtig, den Eltern die hierfür notwendigen sprachlichen und sprecherischen Mittel zu verdeutlichen. Der Therapeutin kommt hier eine wesentliche Rolle als Modell zu.

Die Etablierung von gemeinsamen Symbolspielen kann eine hilfreiche Unterstützung für das Betrachten von Bilderbüchern sein: „Many children make up their first stories in the context of pretend play, creating and enacting their own dramatizing stories can help link the children’s love of pretend play to more formal storytelling (MacLane & MacNamee, 1991; Paley, 1990).“⁵⁶⁶ Durch das gemeinsame Ausagieren der Geschichte erhalten die Kinder eine zusätzliche Stütze für die interne Repräsentation ihres Verlaufs und das Erinnern wichtiger Abläufe und Sachverhalte wird einfacher. Für die Eltern bieten Symbolspiele die Möglichkeit, Rollensprache ausprobieren und ihre sprecherischen Möglichkeiten und Vorlieben zu reflektieren. Die Therapeutin kann hier ebenfalls eine stützende Funktion übernehmen. Nach solchen Spielsequenzen kann zu dem Dialog über das Bilderbuch zurückgekehrt werden. Ist das Bilderbuch hinreichend bekannt, können die Bezugspersonen ihre Kinder vermehrt dazu auffordern, Anteile der Geschichte nachzuerzählen.

565 Novick, 1999, S. 73

566 Novick, 1999, S. 74

4 Eine holistische Konzeption zur Sprachförderung

Wichtig bei all diesen unterstützenden Maßnahmen ist, dass die Eltern für sich und ihr Kind Zeit schaffen, in der sie gemeinsam Bilderbücher betrachten und die Aufmerksamkeit ganz auf das Kind richten können. Denn nur in einer ruhigen, gemütlichen und angenehmen Atmosphäre können Bilderbücher ihre volle Wirkung entfalten:

„Bilderbücher sind Schokolade für die Seele.“ (Anonymus)

Dialogisches Bilderbuchlesen schafft eine „natürliche“ Kommunikationssituation in der Therapie, in der die Erweiterung sprachlicher Fähigkeit nicht Selbstzweck ist, sondern den kommunikativen Erfordernissen dient. Es wird ein enger Zusammenhang zwischen Funktion und sprachlicher Form hergestellt und transparent gemacht. Die Übernahme neuer und komplexerer sprachlicher Strukturen kann sich für das Kind als wirkungs- und wertvoll erweisen.

Die klassische, am Fehler des Kindes orientierte Übungstherapie kann dies nicht gewährleisten. Aus diesem Grund ist ein Umdenken notwendig. Sprachliche Lernprozesse setzen eine positive Orientierung auf den Lerngegenstand und eine emotionale Beziehung zum sprachlichen Modell voraus. Dies alles kann nur in einer offenen, an den Interessen des Kindes orientierten Situationsgestaltung gewährleistet werden.

Sowohl Therapeutin als auch die Bezugspersonen können mittels des Mediums Bilderbuch eine positive Kommunikationssituation mit dem Kind etablieren und so zu Lernfortschritten beitragen. Das Format Bilderbuchlesen bietet dabei vielseitige Möglichkeiten, die personalen, sozialen, kognitiven, kommunikativen und sprachlichen Kompetenzen des Kindes zu erweitern.

5 Konklusion und Ausblick

5 Konklusion und Ausblick

In diesem abschließenden Kapitel der Arbeit soll noch einmal die Problemstellung reflektiert und ihre Bearbeitung zusammengefasst werden. Daran schließt sich ein Ausblick auf mögliche Forschungsfragen, die sich aus den hier aufgestellten Hypothesen ergeben, an.

5.1 Fragestellungen und Resümee

Die Fragestellungen dieser Arbeit bewegten sich im Spannungsfeld der beiden Themenbereiche „ontogenetische Entstehung der Sprache“ und „spezifische Sprachentwicklungsstörung“. Bei der Entwicklung der Fragestellungen wurde davon ausgegangen, dass Kinder mit einer SSES keine völlig abweichenden Anforderungen an eine Lehr- und Lernsituation stellen als solche, die diese Auffälligkeiten nicht zeigen. Das heißt, dass die Sprachförderung nach Kriterien bewertet werden kann, die aus der unauffälligen „Entstehung der Sprache“ abgeleitet werden müssen. Aus dieser Hypothese konnten folgende Fragestellungen gebildet werden:

- 1). Ist eine übergeordnete Theorie der Entstehung der Sprache möglich und kann sie in einem gewissen Umfang zu einer Paradigmenvereinigung beitragen? Wird sie darüber hinaus den neueren Forschungsergebnissen zur Entstehung der Sprache und der kindlichen Entwicklung gerecht?
- 2). Stimmen gängige Konzeptionen der Förderung von Kindern mit Auffälligkeiten im sprachlichen Bereich (hier SSES) mit diesem neuen Wissen überein?
- 3). Wie muss eine Förderkonzeption gestaltet sein, die sich an den Bedingungen der Entstehung der Sprache bei Kindern orientiert? Und wird sie damit den besonderen Förderbedürfnissen von Kindern mit SSES gerecht?

Die Bearbeitung der Problemstellungen wurde eingeleitet durch eine Diskussion der entwicklungspsychologischen Evaluationskriterien. Diese konnten weit unverändert von Flammer¹ übernommen werden.

In einem nächsten Schritt wurden die drei großen theoretischen Schulen zur Entstehung der Sprache (Nativismus, Kognitivismus, Interaktionismus) vorgestellt und ihre zentralen Hypothesen zur Entstehung der Sprache herausgearbeitet. Auf eine ausführliche Erörterung der behavioristischen Annahmen zur Entstehung der Sprache

1 vgl. Flammer, 1993

5 Konklusion und Ausblick

wurde verzichtet, weil sie einheitlich in der Literatur als nicht aussagekräftig genug eingestuft wird.²

Bei der Erörterung der nativistischen Position wurde ein Schwerpunkt auf die Argumentation von Chomsky gelegt, der als zentraler Vertreter dieser Position betrachtet werden kann.³

Die nativistische Schule stellt eine eher einheitliche Position dar. Dies kann in der kognitivistischen und in der interaktionistischen Konzeption zur Entstehung der Sprache bei Kindern weniger ausgeprägt festgestellt werden.⁴ Aus diesem Grund habe ich mich entschieden, für beide Theorien jeweils zwei besonders aussagekräftige und bekannte Theorievarianten zu wählen, um die Vielfältigkeit dieser Schulen besonders deutlich hervorzuheben.

Für die kognitivistische Konzeption wird häufige leider nur der Genetische Strukturalismus nach Piaget als eine Variante erörtert.⁵ Die Theorie der kulturhistorischen Schule wird dagegen weniger häufig thematisiert. Gerade aber die Arbeiten von Wygotski und Leontjew tragen wichtige und interessante Aspekte zur Klärung der Entstehung der Sprache bei, u.a. weil sie eine kognitiv ausgerichtete Theorie liefern, die deutlich stärker als der Genetische Strukturalismus nach Piaget die kulturelle und soziale Vermitteltheit aller menschlicher Fähigkeiten herausstellen.⁶

Aus der interaktionistischen Perspektive wurden die Konzeptionen von Bruner und Tomasello erörtert. Bruner⁷ wurde in diesem Zusammenhang gewählt, weil die von ihm durchgeführten Forschungen und der durch ihn ausformulierte Begriff des „Formates“ die interaktionistische Position zur Entstehung der Sprache nachhaltig geprägt haben. Tomasello⁸ erschien besonders interessant für die hier bearbeitete Problemstellung, weil er sich im Besonderen auch mit der Entstehung grammatischer Fähigkeiten bei Kindern auseinandersetzt. Diese Thematik wird in der kognitivistischen und interaktionistischen Position sonst eher gemieden.⁹

Bei der kritischen Erörterung der genannten Theorien stellte sich heraus, dass die nativistische Position durch ihre zugrunde liegenden Idealisierungen äußerst problematisch ist. Die Annahme eines idealen Sprecher-Hörers in einer homogenen Sprachgemeinschaft und die Konzentration auf rein formal-sprachliche Aspekte der

2 vgl. Klann-Delius, 1999; Szagun, 1993

3 vgl. Hartmann, 1998; Fanselow & Felix, 1993; Botha, 1989

4 vgl. Klann-Delius, 1999

5 vgl. Braun, 1999; Klann-Delius, 1999

6 vgl. Flammer, 1993; Miller, 1993

7 vgl. Bruner, 1987

8 vgl. Tomasello, 1999

9 vgl. Klann-Delius, 1999

5 Konklusion und Ausblick

Entstehung der Sprache stellen eine zu starke Eingrenzung des Forschungsgegenstandes dar.¹⁰ Auch die empirische Datenbasis wird dadurch erheblich eingeschränkt,¹¹ sodass sich die nativistische Theorie als problematisch für die gewählte Problemstellung herausstellte. Gerade die Übertragung der nativistischen Position auf die Problematik der SSES bringt erhebliche Schwierigkeiten mit sich. Zum einen, weil zwei der hier betrachteten Konzeptionen (Clahsen/Hansen und Kauschke/Siegmüller) viel zu spät in der Entwicklung ansetzen, nämlich dann, wenn sich bereits die ersten Symptome auf der morpho-syntaktischen Ebene zeigen. Zum anderen ergeben sich Schwierigkeiten, weil diese Konzeptionen auch in der Diagnostik und Förderung nur ihr Augenmerk auf die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder richten.

Die Konzeption zur frühen Sprachförderung nach Penner fällt hier positiv auf: Die Diagnostik wird bereits frühzeitig vorgenommen und auch die Ebene der Wahrnehmung wird in die Diagnostik und Förderung mit aufgenommen. Allerdings spielen auch hier, wie bei den beiden anderen Konzeptionen, die Auswirkungen der Kommunikationspartner und die der Kommunikationssituation für die Analyse der kindlichen Äußerungen und für ihre Förderung keine Rolle. Auch wird nicht berücksichtigt, dass Kinder mit SSES selten nur Auffälligkeiten auf der sprachlichen Ebene zeigen. Tenor der vielfältigen wissenschaftlichen Untersuchungen zur SSES ist dagegen, dass viele dieser Kinder erhebliche Auffälligkeiten auch in nicht-sprachlichen Fähigkeiten zeigen.¹² Eine weitere Problematik ergibt sich aus dem außerordentlich verschulden und wenig kindorientierten therapeutischen Vorgehen, dem alle drei hier erörterten nativistischen bzw. kompetenzorientierten Konzeptionen folgen. Hier erweist sich die frühe Sprachförderung als besonders problematisch, da die Kinder noch deutlich jünger sind als bei den beiden anderen Konzeptionen.

In der kognitivistischen Theoriebildung müssen der Genetische Strukturalismus und die kulturhistorische Schule getrennt angesprochen werden, da sie sich durch erheblich unterschiedliche Grundannahmen auszeichnen. Der Genetische Strukturalismus nach Piaget scheint zur Klärung der Entstehung der Sprache gute Voraussetzungen zu bieten. Besonders auf der Ebene der semantisch-lexikalischen Fähigkeiten mit ihrer engen Bindung an die kognitive Entwicklung konnten auf der Basis der von Piaget formulierten Grundannahmen wichtige Zusammenhänge herausgearbeitet werden. Szagun¹³ belegt dies durch die von ihr entwickelte Theorie zur Wortbedeutungsentwicklung. Problematisch erweist sich auch hier die mangelnde soziale Orientierung der Theorie und die zu große Abstraktheit der von Piaget formulierten Begriffe. Für die weiteren beiden sprachlichen Ebenen ist die Theorie Piagets weniger aussagekräftig. Zwar

10 vgl. Harmann, 1998

11 vgl. Klann-Delius, 1999

12 vgl. Leonard, 2000; Evans & McWhinney, 1999; Grimm, 1999

13 vgl. Szagun, 1993

5 Konklusion und Ausblick

konnten seine Annahmen zur dialogischen Entwicklung weitgehend bestätigt werden, doch für die morpho-syntaktische Ebene sind die Erklärungen zu reduktionistisch.¹⁴

Die kulturhistorische Schule zeichnet sich vor allem durch ihre besonders große soziale Orientierung aus. Die Entstehung der Sprache wird von Beginn an als sozial vermittelt betrachtet. Und auch die Annahme eines dialektischen Zusammenhangs von Sprache und Kognition bringt viele Erklärungsvorteile.¹⁵ Besonders die Berücksichtigung schriftsprachlicher Fähigkeiten für die Entstehung komplexer sprachlicher Kompetenzen ist auch mit neueren Forschungsergebnissen vereinbar. Als schwierig erweisen sich hier die Erklärungen für die morpho-syntaktische Ebene, da eine Orientierung an linguistischer Theoriebildung nur in Ansätzen herausgearbeitet und hier der Schwerpunkt vor allem auf pragmatische Elemente gelegt wurde.¹⁶

Die interaktionistische Perspektive zur Entstehung der Sprache bei Kindern erwies sich in der ausführlichen Diskussion als die erklärungsstärkste. Dies gelingt durch die Einbeziehung kognitiver Aspekte in ihre Argumentation. So schließt Bruner¹⁷ kognitive und genetische Voraussetzungen für die Entstehung der Sprache in seine Theoriebildung mit ein. Tomasello¹⁸ liefert darüber hinausgehend eine phylogenetische Erklärung für die Entstehung sprachlicher Fähigkeiten, und für die morpho-syntaktische Sprachebene entwickelt er gleichfalls einen mit der derzeitigen Datenlage vereinbaren Ansatz. Mit der Bezugnahme auf neurologische Theoriebildungen, z.B. Theorien zu neuronalen Netzwerken, erfährt die interaktionistische Theorie eine sinnvolle Erweiterung und Anbindung an neuere Forschungsperspektiven.¹⁹ Die Vorteile des konstruktivistisch-interaktionistischen Ansatzes konnten durch neuere Forschungsergebnisse weiter belegt werden.²⁰

Eine Zuordnung einzelner Konzeptionen der Diagnostik und Förderung von SSES zur kognitivistischen und interaktionistischen Perspektive kann nicht eindeutig vorgenommen werden. Besonders die von Dannenbauer²¹ und Grimm²² entwickelten Konzeptionen vereinen Aspekte aus beiden Theoriezweigen in ihren Annahmen. Aus diesem Grund erwies es sich als sinnvoll, diese Konzeptionen, wie auch die von Motsch²³ und Kruse²⁴, in einem gemeinsamen Kapitel zu bearbeiten. Die Auswahl der vier genannten Konzeptionen erfolgte nach unterschiedlichen Kriterien, und zwar als

-
- 14 vgl. Klann-Delius, 1999
15 vgl. Wygotski, 1987, 1986
16 vgl. A. A. Leontjew, 1982, 1975, 1974, 1971
17 vgl. Bruner, 1987
18 vgl. Tomasello, 1999, 1995
19 vgl. Klann-Delius, 1999
20 Evans, 2001; Bates, Elmann & Li, 1994
21 vgl. Dannenbauer, u.a. 1999a, 1997
22 vgl. Grimm, u.a. 1999, 1995a, 1991, 1990
23 vgl. Motsch, 1995, 1989
24 vgl. Kruse, 2002, 2000

5 Konklusion und Ausblick

Versuch, ein möglichst breites Spektrum der verschiedenen Themenschwerpunkte abzudecken.

Der entwicklungsproximale Ansatz von Dannenbauer²⁵ wurde gewählt, weil er mit den von ihm herausgearbeiteten Modellierungstechniken die Diskussion zur Förderung von Kindern mit SSES nachhaltig auf der theoretisch-wissenschaftlichen und auch auf der Ebene der praktischen, therapeutischen Arbeit geprägt hat. Die Konzeption von Grimm²⁶ wurde gewählt, weil sie ihren Schwerpunkt auf die Prävention legt. Bei kaum einer anderen Konzeption ist dies so ausgeprägt der Fall. Die ESGRAF von Motsch²⁷ wurde gewählt, weil sie eine sinnvolle Alternative zur Spontansprachdiagnostik²⁸ und zur Testdiagnostik²⁹ darstellt. Die von Motsch³⁰ entwickelte Kontextoptimierung stellt eine umfängliche Methoden- und Materialiensammlung dar, vergleichbar mit der Konzeption von Siegmüller und Kauschke,³¹ die allerdings deutlich nativistisch orientiert sind. Die Konzeption zum Perspektivenwechsel und seiner Bedeutung für die Entstehung grammatischer Fähigkeiten bei Kindern von Kruse³² wurde aus zwei Gründen gewählt: Zum einen bringt sie durch die Verbindung von linguistischem Wissenserwerb und der Wahrnehmungsentwicklung eine interessante neue Perspektive in die wissenschaftliche Diskussion zur SSES ein, zum anderen ermöglicht sie eine deutliche Anbindung der Entstehung morpho-syntaktischer Fähigkeiten an die allgemeine kindliche Entwicklung, wie sie auch z.B. von Tomasello³³ gefordert wird.

Aus der kritischen Auseinandersetzung mit den vier genannten Konzeptionen konnte folgendes Fazit gezogen werden: Alle der vier mehrdimensionalen Konzeptionen sind mit der Vorstellung einer konstruktivistisch-interaktionistischen Theorie der Entstehung der Sprache weitgehend vereinbar. Schwierigkeiten ergeben sich in einzelnen Teilbereichen.

So stellte sich für die von Grimm formulierte Konzeption heraus, dass zwar eine umfängliche Thematisierung konstruktivistisch-interaktionistischer Annahmen zu finden war,³⁴ dass aber ihre Umsetzung für die Diagnostik und Förderung nur sehr begrenzt verfolgt wurde. Besonders im Bereich der Diagnostik geht Grimm klassisch testdiagnostisch vor. Der Schwerpunkt der Diagnostik liegt darüber hinaus im formalsprachlichen Bereich. Für Kinder ab zwei Jahren wird kognitiven keine und dialogischen

25 vgl. Dannenbauer, 1997, 1983
26 vgl. Grimm, 1999, 1997
27 vgl. Motsch, 2000
28 vgl. z.B. Hansen, 1996; Heidtmann, 1988
29 vgl. u.a. Grimm, 2001, 2000
30 vgl. Motsch, 2004
31 vgl. Siegmüller & Kauschke, 2006
32 vgl. Kruse, 2002, 2000
33 vgl. Tomasello. 1999, 1995
34 vgl. Grimm, 1995b, 1991

5 Konklusion und Ausblick

Aspekten nur eine geringe Beachtung geschenkt.³⁵ Dies ist mit den hier und im Übrigen auch von Grimm als Ausgangspunkt genommenen Annahmen nicht vereinbar.

Der entwicklungsproximale Ansatz nach Dannenbauer³⁶ zeichnet sich durch seine Beachtung unterschiedlicher sprachlicher Ebenen aus. Dies wird besonders durch die von ihm herausgestellte Veränderungsdynamik bei SSES deutlich. Mit den Modellierungstechniken formuliert Dannenbauer einen wichtigen Faktor zur Unterstützung von Lernprozessen bei Kindern mit SSES. Problematisch bleibt dabei, dass sich das von ihm beschriebene Modellieren allein auf die sprachlichen Einheiten richtet. Außersprachliche Fähigkeiten im emotionalen, sozialen und kognitiven Bereich werden nur so lange berücksichtigt, wie sie sich als sprachtragende, also die Voraussetzung für die Förderbarkeit der Kinder auf der sprachlichen Ebene bildende Grundlagen herausstellen.

Die von Motsch³⁷ entwickelte ESGRAF erweist sich als ein geeignetes diagnostisches Verfahren für ältere Vorschulkinder und Schulkinder. Es werden in einer weitgehend spielerischen und dialogischen Atmosphäre wichtige morpho-syntaktische Fähigkeiten evoziert. Problematisch erweisen sich hierbei lediglich die relativ hohen Anforderungen an die Spielfähigkeit, denn die Kinder müssen komplexe Fähigkeiten im Rollenspiel entwickelt haben. Das Verfahren ist daher für Kinder unter vier Jahren nicht geeignet. Eine Erweiterung des Verfahrens, um auch weitere sprachliche und kommunikative Aspekte zu berücksichtigen, z.B. die Erzählfähigkeit, und sie in die diagnostische Situation mit aufzunehmen erscheint zumindest möglich. Wichtige außersprachliche Aspekte müssen darüber hinaus ergänzt werden. Die Kontextoptimierung ist weitgehend an der Vermittlung formal-sprachlicher Fähigkeiten auf der morpho-syntaktischen Sprachebene ausgelegt.³⁸ Dadurch kommt ein starker Übungscharakter bei der Aufgabengestaltung zustande. Eine kommunikative, dialogische Situation ist nur in kurzen freieren Sequenzen zu erwarten. Kognitive, soziale und emotionale Voraussetzungen der Vorschul- und Schulkinder werden kaum berücksichtigt, obwohl sie Motsch³⁹ für linguistisches Lernen als bedeutsam herausgearbeitet hat.

Die von Kruse⁴⁰ entwickelte Konzeption, die die morphologischen und syntaktischen Auffälligkeiten bei SSES als Problem der Perspektivenübernahme betrachtet, bringt den großen Vorteil, dass sie die Entstehung sprachlicher Fähigkeiten in den Kontext kognitiver und sozialer Fähigkeiten einbettet. Problematisch erweist sich dagegen die eher ungenaue Ausarbeitung des Begriffs der „Perspektivenübernahme“ und

35 vgl. Grimm, 2003, 2001, 2000

36 vgl. Dannenbauer, 1997, 1983

37 vgl. Motsch, 2000

38 vgl. Motsch, 2004

39 vgl. Motsch, 1995, 1989

40 vgl. Kruse, 2002, 2000

5 Konklusion und Ausblick

die Anbindung an die Identitätsentwicklungstheorie nach Mahler. Im Bereich der Diagnostik und Therapie wurden ebenfalls Schwächen des Ansatzes herausgearbeitet.

Abschließend bleibt festzustellen, dass die nativistisch orientierten Förderkonzeptionen den geforderten Ansprüchen an Diagnostik und Förderung von Kindern mit SSES nicht gerecht werden konnten. Im Bereich der mehrdimensionalen Sprachförderkonzeptionen wurden wichtige Aspekte herausgearbeitet, allerdings ergaben sich auch hier Schwächen. Besonders der Dialog zwischen Therapeutin/Bezugspersonen und Kind spielte bei allen nur eine nachgeordnete Rolle. Gerade der Dialog ist aber die Hauptlernerfahrung, in der wichtige sprachliche und kommunikative Erfahrungen gemacht werden.⁴¹ Aus diesem Grund wurde anknüpfend an die als positiv bewerteten Aspekte der mehrdimensionalen Konzeptionen nach einem Kristallisationspunkt der kindlichen Entwicklung gesucht. Hierfür bot sich das Konstrukt der Identität an. Dieses wurde als narrative, personale Identität definiert. Da sprachliche, kognitive, soziale und emotionale Aspekte der Entwicklung zu berücksichtigen waren, wurde die Identitätsentwicklung nach Stern gewählt. Hier waren wichtige Ausgangspunkte bereits zu finden, die nur durch neuere neurologische Forschungsergebnisse ergänzt werden mussten.⁴² Auch die Arbeiten von Ciompi⁴³ konnten hier als wichtiger Beitrag zur Klärung von emotionalen, impliziten Lernprozessen genutzt werden. Auf der Basis einer ausführlichen Erörterung der kindlichen Entwicklung wurde das Sprachganzheitsmodell nach Bindel⁴⁴ eingeführt, um eine Verbindung zur diagnostischen und therapeutischen Arbeit mit Kindern mit SSES herzustellen. Dieses wurde als Grundlage für einen Entwurf einer dialogischen Konzeption von SSES genutzt, da in verschiedenen Studien bestätigt wurde, dass im Vorschulalter eine „natürliche“ Intervention besser geeignet ist.⁴⁵

Für die Bereiche der Diagnostik und der Förderung konnte eine ausführliche Erarbeitung besonders kritischer Punkte geleistet werden. Diese beinhalten die Rolle der Therapeutin in der Kommunikation mit dem Kind und die Gestaltung der Fördersituation als bilderbuchgestützter Dialog. Der Bereich der Elternarbeit und -beratung, der in einer dialogischen, konstruktivistisch-interaktionistischen Konzeption eine wichtige Rolle spielt, konnte zumindest in einem kurzen Exkurs angesprochen werden. Als vielversprechende Methode zur Förderung von Kindern mit SSES wurde das dialogische Bilderbuchlesen ausführlich erörtert, da es für die Kinder auf der personalen, sozialen, kognitiven, kommunikativen und sprachlichen Ebene förderliche Aspekte vermittelt.

41 vgl. Kaderavek & Sulzby, 2000; Tomasello, 1999

42 vgl. Roth, 2001; Damasio, 2000a, 2000b; Edelman, 1995

43 vgl. Ciompi, 1999, 1998

44 vgl. Bindel, 2003, 2002

45 vgl. Warren & Yonder, 1996; Camarata, Nelson & Camarata, 1994

5 Konklusion und Ausblick

5.2 Ausblick

In den vorausgegangenen Erörterungen wurde die Bedeutung einer konstruktivistisch-interaktionistischen Perspektive für die Entstehung der Sprache herausgearbeitet. Durch eine Anbindung an die allgemeine kindliche Entwicklung, die über das Konstrukt der Identität erreicht wurde, können die bisher gegebenen Forschungsergebnisse gut erklärt und eingebunden werden. Aufbauend auf dieser Diskussion konnte das Sprachganzheitsmodell als förderdiagnostische Konzeption für die Arbeit mit Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten etabliert werden. Besonders für die sprachliche Ebene konnte durch die Bezugnahme auf die funktional-kognitive Linguistik nach Langenacker⁴⁶ und das Konzept der Perspektivenübernahme⁴⁷ eine Konkretisierung für die Betrachtung der morpho-syntaktischen Sprachebene erreicht werden. Dennoch muss auch hier, wie auch für die semantisch-lexikalische Ebene, eine weitere Ausformulierung erfolgen. Weitere Fragen ergeben sich im Besonderen auf der empirischen Ebene. Aus der theoretischen Erarbeitung der hier erörterten Fragestellungen können einige wichtige Forschungsfragen abgeleitet werden. Diese betreffen zum einen den Bereich der Grundlagenforschung und zum anderen die Evaluation von Förderkonzeptionen und Konzeptionen zur Elternarbeit und -beratung.

Im Bereich der Grundlagenforschung sollten folgende Fragestellungen vermehrt berücksichtigt werden: Gerade für die frühen Entwicklungsphasen und die besonderen Bedingungen der frühen Mutter/Vater-Kind-Interaktionen gibt es nur wenige Forschungsergebnisse. Hier wäre es zwingend notwendig, weitere Studien im Bereich der Gestaltung von Lehr- und Lernformaten zu initiieren. Dabei kann es sich als besonders interessant erweisen, zu erkunden, wie diese Formate von unterschiedlichen Personen bezogen auf unterschiedliche Aufgabenstellungen mit dem Kind gestaltet werden. In einer Kooperation der Abteilungen Pädagogische Psychologie sowie Sprach-Pädagogik und Therapie⁴⁸ der Philosophischen Fakultät der Leibniz Universität Hannover wird derzeit eine Studie zu den Bedingungen solcher Lehr- und Lernsituationen im Bereich des „motherese“, der „motionese“, des „gestural-motherese“ und der „emotionese“ vorbereitet.

Insgesamt muss darüber hinaus festgestellt werden, dass das Wissen über die Entstehung sprachlicher Fähigkeiten im Deutschen noch recht lückenhaft ist, auch bezogen auf formal-sprachliche Fähigkeiten.⁴⁹

46 Langacker, 2002, 1998

47 vgl. Kruse 2002, 2000

48 An dem genannten Projekt sind beteiligt: T. Jungmann, C. Miosga, A. Fuchs und K. Rohlfing (Universität Bielefeld).

49 vgl. Braun, 1999; Klann-Delius, 1999; Szagun, 1993

5 Konklusion und Ausblick

Die häufige Kritik an dem von Bruner⁵⁰ formulierten Begriff des „Formats“ lässt es darüber hinaus angebracht erscheinen, auch hier die Forschungstätigkeit zu intensivieren. Besonders mögliche interkulturelle und intrakulturelle Unterschiede stellen einen interessanten Forschungsgegenstand dar. Dies hätte außerdem eine große Relevanz für die Praxis. Je größer das Wissen über mögliche Sprachlern- und Sprachlehrformate ist, desto besser können Familien darin unterstützt werden, für ihre Kinder optimale Entwicklungsvoraussetzungen zu schaffen, ohne dass eine Familie ihre kulturellen Bindungen negieren muss.⁵¹

Auch die Entwicklung der Erzählfähigkeit kann in diesem Zusammenhang als weiterer Forschungsgegenstand genannt werden. Das Wissen darüber, wie sich Kinder diese Fähigkeit aneignen, ist ebenfalls noch nicht erschöpfend geklärt.⁵² Im Zusammenhang mit der Thematik des dialogischen Bilderbuchlesens wird die Frage interessant, ob und wie sich die Fähigkeiten von Kindern unterscheiden, je nachdem ob sie viel oder wenig Kontakt mit literalen Medien haben. Ob verschiedene Lesepartner, z.B. Vater und Mutter, auf die Situations- und Kommunikationsgestaltung beim dialogischen Bilderbuchlesen einen unterschiedlichen Einfluss haben, ist eine weitere ungeklärte Frage. Diese kann auch in Zusammenhang mit der „motherese“-Forschung betrachtet werden; hier deutet sich an, dass unterschiedliche Personen nicht gänzlich die gleichen Strategien verwenden.⁵³

Im Bereich der SSES kann internationale rege Forschungstätigkeit verzeichnet werden. Jedoch stehen auch hier vorwiegend die formal-sprachlichen Fähigkeiten im Mittelpunkt des Interesses. Eine stärkere Betonung kommunikativer und dialogischer Aspekte wäre wünschenswert.⁵⁴ Die Auswirkungen unterschiedlicher Kommunikationspartner auf die sprachlichen Fähigkeiten konnten in Studien mit englischsprachigen Kindern belegt werden.⁵⁵ Ob diese Ergebnisse auch für deutschsprachige Kinder mit SSES gelten, ist dagegen noch zu klären. Für die deutsche Sprachheilpädagogik und Logopädie stellen Grohnfeldt und Ritterfeld⁵⁶ fest, dass hier bisher kaum Forschungstätigkeit zu verzeichnen ist, sodass auch hier eine verstärkte Forschung im Bereich der Fähigkeiten und Defizite von deutschsprachigen Kindern mit SSES notwendig erscheint. Dies ist letztlich die Grundvoraussetzung dafür, Förderung hypothesengeleitet zu planen und zu evaluieren.⁵⁷

50 Bruner, 1987

51 vgl. Massey, 1996; van Kleeck, 1994

52 In Bindel (2002) wird eine Vorstudie angesprochen.

53 vgl. Brand, Baldwin & Ashburn, 2002

54 vgl. Warren & Yonder, 1996; Camaratra, Nelson & Camaratra, 1994

55 vgl. Hansson, Nettelblatt & Nilholm, 2000

56 vgl. Ritterfeld, 2003; Grohnfeldt & Ritterfeld, 2000

57 vgl. Ritterfeld, 2003

5 Konklusion und Ausblick

Die Prävention von SSES ist ein weiteres wichtiges Forschungsfeld.⁵⁸ Hier stellt sich die Frage, wie Kinder, bei denen das Risiko einer SSES besteht, und ihre Familien in einer Optimierung der Sprachlern- und Sprachlehrsituationen unterstützt werden können. Um dies hypothesengeleitet tun zu können, ist eine stärkere Erforschung der frühen Kommunikation zwischen den Bezugspersonen und ihren SSES-Risikokindern notwendig. Wichtige Fragen wären:

- 1). Wie gelingt die Feinabstimmung in den Bereichen „motherese“, „motionese“, „gestural-motherese“ und „emotionese“ zwischen Bezugspersonen und Kindern mit SSES im Vergleich zu Dyaden mit Kindern ohne sprachliche Auffälligkeiten?
- 2). Wie unterscheiden sich die prosodischen Fähigkeiten von Kindern mit SSES-Risiko und gleichaltrigen Kindern?
- 3). Wie entwickelt sich die Spielfähigkeit der Kinder mit SSES im Vergleich zu sprachlich unauffälligen Kindern?
- 4). Wie und wann entwickelt sich eine ToM bei Kindern mit SSES? Gibt es Abweichungen zur normalen Entwicklung?
- 5). Wie entwickelt sich die Erzählfähigkeit bei Kindern mit SSES? Welche Abweichungen sind zu beobachten z.B. im Hinblick auf die Perspektivenübernahme und den Hörerbezug?

Für ältere Kinder mit SSES stellt sich die Frage nach ihrer schulischen Karriere. Dannenbauer⁵⁹ stellt die Vermutung auf, dass ein Großteil der Schüler an Schulen für Lernhilfe Kinder mit SSES sind bzw. Kinder, die ehemals eine SSES aufwiesen. In diesem Zusammenhang sollte erörtert werden, ob und wenn ja welche Schwierigkeiten sie im Umgang mit mathematischen Fragestellungen haben,⁶⁰ da im Zusammenhang mit der Hypothese der mangelnden Perspektivenübernahme auch in diesem Bereich Auffälligkeiten zu erwarten sind.

Auch für die Elternarbeit und -beratung kann letztlich nur durch eine empirische Bearbeitung geklärt werden, wie sie an der Förderung ihrer Kinder beteiligt werden sollten. Die Mehrzahl der in dieser Arbeit erörterten Konzeptionen geht davon aus, die Bezugspersonen als Ko-Therapeuten einzusetzen, was sich jedoch als deutlich problematisch erweist, wenn man die Untersuchungen ernst nimmt, die davon ausgehen, dass sich dadurch ungünstig kommunikative Strategien entwickeln können.⁶¹ Um dies auszugleichen, müsste ein Weg gefunden werden, um die Eltern für die Probleme ihrer

58 vgl. Penner, 2006; Grimm, 1999

59 vgl. Dannenbauer, 1999a

60 vgl. Penner, 2006; Grimm, 1999

61 vgl. Crowe, 2000; Grimm, 1999

5 Konklusion und Ausblick

Kinder zu sensibilisieren und ihnen die Möglichkeit zu geben, zu erfahren, wie sie ihre eigenen kommunikativen Fähigkeiten förderlich einsetzen können. Ob dies in Form einer umfänglichen Beratung und Modellierung durch die Therapeutin erfolgen⁶² oder in Form eines Elterntrainings⁶³ stattfinden sollte, muss durch eine Evaluationsstudie geklärt werden.

Abschließend ist festzustellen, dass die in dieser Arbeit theoretisch erörterten Fragestellungen eine relativ große Anzahl nur empirisch zu klärender Folgefragen aufgeworfen haben. Der nächste Schritt in der weiteren Bearbeitung der Fragestellungen sollte also Studien zu den unterschiedlichen hier genannten Forschungsbereichen nach sich ziehen. Mit relativ geringen finanziellen und personalen Mitteln böten sich Studien zur Erzählfähigkeit und zum dialogischen Bilderbuchlesen an. Hierdurch könnte darüber hinaus eine Evaluation des Sprachganzheitsmodells erfolgen.

62 vgl. Zollinger, 1999, 1997

63 vgl. Money, 1997

Tabellarische Zusammenfassung der Entwicklung grammatischer Fähigkeiten im Spracherwerb
nach Clahsen (1988). Normale und gestörte Kindersprache. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company

Phase der Entwicklung	Äußerungslänge und Wortarten	Erwerbsstrategie	Verbflexion	Konstituentenstellung	Kasusmarkierung	Verneinung
I ca. 1,0 – 2,0 Jahre	Einwort-äußerungen Inhalts-wörter, keine Funktions-wörter	<ul style="list-style-type: none"> „semantic bootstrapping“ lexikalisches Lernen 		<ul style="list-style-type: none"> enge Korrelation zwischen Form und Bedeutung semantische Kategorien legen Stellungsparameter fest 	keine Kasusmarkierung	<ul style="list-style-type: none"> Negationsselement tritt prä- oder postverbal immer unmittelbar beim Verb auf anaphorische Negation (negative Reaktion auf eine ganze Äußerung): nein
II ca. 2,0 – 2,5 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> Zwei- / Mehrwort-äußerungen Inhaltswörter: nominale Elemente, Determinations-elemente, attributive Adjektive, adverbiale Elemente, Präfixverben keine Funktionswörter 	<ul style="list-style-type: none"> „semantic bootstrapping“ lexikalisches Lernen 	<ul style="list-style-type: none"> Stammform (-□) Infinitiv (-n) Flexion (-t) zur Markierung Intransitivität keine Kongruenzmarkierung 	<ul style="list-style-type: none"> Subjekt-Verb –Sätze verblose Sätze subjektlose Sätze Sätze ohne Subjekt und Verb Verbendstellung Präfixe und Verben werden nicht getrennt 	keine Kasusmarkierung	<ul style="list-style-type: none"> Konstituenten-negation (negative Reaktion auf ein Satzglied; Negation tritt vor negierter Konstituente auf) bei Objekten und Adverbien: nicht, kein etc.
III Übergangsphase		keine qualitativen Sprünge	<ul style="list-style-type: none"> Flexion –e, vorerst als Variante Stammform 		keine Kasusmarkierung	<ul style="list-style-type: none"> allmählicher Rückgang präverbaler Negation
IV ab ca. 3,0 Jahren	<ul style="list-style-type: none"> Verwendung grammatischer Funktionswörter (kaum noch Auslassungen von Hilfsverben, Artikeln, Präpositionen) 	<ul style="list-style-type: none"> syntaktisches, distributionelles Lernen 	<ul style="list-style-type: none"> Flexion –st, entscheidender Schritt für Kongruenzmarkierung wortspezifische Paradigmen für Hilfs- und Modalverben 	Konstituentenstellung meistens korrekt (finites Verb 2. Stelle)	<ul style="list-style-type: none"> Nominativ wird auf Akkusativ und Dativ übergeneralisiert (kasusneutrale Markierung wird übergeneralisiert) -s für possessiven Genitiv 	<ul style="list-style-type: none"> korrekte Stellung des Negations-elementes auch getrennt vom Verb Satznegation (verneint, dass Prädikat auf ein Argument zutrifft)
V ab ca. 3,5 Jahren	<ul style="list-style-type: none"> koordinierte (und, oder) und subordinierte (da, weil) Konjunktionen 			<ul style="list-style-type: none"> erste Nebensätze 	<ul style="list-style-type: none"> Akkusativ wird noch auf Dativ übergeneralisiert 	

Literaturverzeichnis

Literaturverzeichnis

Adams, C., Brown, B. & Edwards, M. (1999): *Developmental disorders of language*. London: Whurr Publisher Ltd.

Akhtar, N., Carpenter, M. & Tomasello, M. (1996): The role of discourse in early word learning. In: *Child Development* 67, S. 635 – 645.

Astington, J. W. & Jenkins, J. M. (1999): A Longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. In: *Developmental Psychology* 35/5, S. 1311 – 1320.

Bates, E. & Tager-Flusberg, H. (2001): Debate over language`s link with intelligence. In: *Nature* 413, S. 565 – 566.

Bates, E., Elman, J. & Li, P. (1994): Language in, on, and about time. In: Match, M., Benson, S. & Roberts, E. (Eds.): *The development of future oriented process* (S. 293 – 321). Chicago Ill.: The University of Chicago Press.

Belissen, P. & Demare, F.L. (2000): Die Gebärdensprache. In: *Spektrum der Wissenschaften, Dossier Bd. 1: Die Evolution der Sprache*, S. 96 – 97.

Beste, D. & Kälke, M. (1997): Das Wechselspiel zwischen KI- und Hirnforschung. Im Gespräch mit K. Mainzer, E. Pöppel und H. Ritter. In: *Spektrum der Wissenschaften, Dossier Bd. 4: Kopf oder Computer*, S. 14 – 23

Bindel, W.R. (2003): Förderung der Sprachentwicklung durch dialogisches Bilderbuchlesen. In: *Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft (Hrsg.). Frühes Lernen – Bildung im Kindergarten* (S. 87 – 100). Saarbrücken: Universität Saarbrücken.

Bindel, W.R. (2002): Sprachbeeinträchtigung als Problem sprachlicher Implikation und Explikation – Konsequenzen für einen therapieimmanenten Unterricht. In: Kolberg, T., Otto, K. & Wahn, C. (Hrsg.): *Phänomen Sprache – Laut- und Schriftsprachstörungen unter veränderten Kommunikationsbedingungen* (S. 82 – 100). Würzburg: edition von freileben.

Bindel, W. R. & Günther, H. (2002): Artikulationstherapie bei Vorschulkindern. In: Berg, R., Anders, L. C. & Miethe, E. (Hrsg.). *Interdisziplinäre Sorge um Kommunikationsstörungen* (S.135 – 168). München, Basel: Reinhardt.

Literaturverzeichnis

Bishop, D.V.M. (1998): Uncomming understanding – development and disorders of language comprehension in children. Cambridge U.K.: Psychology Press.

Botha, R.P. (1989): Challenging Chomsky - The generativ garden game. Oxford: Basil Blackwell Ltd..

Botting, N. (2002): Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. In: Child Language Teaching and Therapy 18/1, S. 1 – 21.

Braine, M.D.S., Brooks, P.J., Cowan, N., Samuels, M.C. & Tamis-LeMonda, C. (1993): The Development of categories at the semantics/syntax interface. In: Cognitive Development, 8, S. 465 – 494.

Brand, R. J., Baldwin, D. A., Ashburn, L. (2002): Evidence for „motionese“: modifications in mothers` infant-directed action. In: Developmental Science 5/1, S. 72 – 83.

Braun, O. & Macha-Krau, H. (2000): Geschichte der Sprachheilpädagogik und Logopädie. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.). Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Bd.1: Selbstverständnis und theoretische Grundlagen (S. 47 – 78). Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.

Braun, O. (1999): Sprachstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.

Breuer, R. & Haaf, G. (1993): Ein ordentliches Chaos. In: Geo Wissen, Chaos + Kreativität, 3/83402, S. 32 – 60.

Brooks, P. J. , Tomasello, M., Dodson, K. & Lewis, L. B. (1999): Young children´s overgeneralizations with fixed transitivity verbs. In: Child Development 70/6, S. 1325 – 1337.

Broschart, J. (2001): Ein Wunder, dass wir uns verstehen. In: Geo Wissen 27, Mensch und Kommunikation, S. 23 – 30.

Bruner, J. (1987): Wie das Kind sprechen lernt. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle. Huber.

Budwig, N. (1998): How far does construction grammar approach to argument structure take us in understanding children´s language development?. In: Journal of Child Language 25, S. 443 – 484.

Bußmann, H. (1990): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Kröner.

Literaturverzeichnis

Bürki, D. (2000). Vom Symbol- zum Rollenspiel. In: Zollinger, B. (Hrsg.). Kinder im Vorschulalter (S. 11 – 47). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Büttner, C. (1995). Autistische Sprachstörungen. Hürth: Gabel.

Butterworth, G. (1998). Origins of joint visual attention in infancy (Commentary). In: Carpenter, M., Nagell, K. & Tomasello, M. (Eds.): Social cognition, joint attention and communicative competence from 9 to 15 months of age (S. 144 – 166). Monographs of the society for research in child development, Serial No. 255; Vol. 63, No. 4

Calvin, W.H. & Binkerton, D. (2000): *Lingua ex Machina*. Cambridge (Massachusetts), London (UK): MIT Press.

Calvin, W.H. (2002). *Die Sprache des Gehirns*. München: dtv.

Calvin, W.H. & Ojmann, G. (1995): *Einsichten ins Gehirn*. München, Hanser.

Calvin, W.H. (1995): *Die Symphonie des Denkens*. München: dtv.

Calvin, W.H. (1994): *Die Entstehung der Intelligenz*. In: *Spektrum der Wissenschaften Spezial: Leben und Kosmos*, Bd. 3, S. 70 – 79.

Calvin, W.H. (1993): The unitary hypothesis: A common neural circuitry for novel manipulations, language, plan-ahead, and throwing?. In: K.R. Gibson & T. Ingold (Eds.). *Tools, Language and Cognition in Human Evolution* (S. 230 - 250). Cambridge: University Press.

Camarata, S.M., Nelson, K.E. & Camarata, M.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, S. 1414 – 1423.

Campbell, R. (2000): *Literacy from home to school*. Staffordshire: Trentham Books.

Capra, F. (1999): *Lebensnetz – Ein Verständnis der lebendigen Welt*. München: Knauer.

Carpenter, M., Nagell, K. & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention and communicative competence from 9 to 15 months of age. Monographs of the society for research in child development, Serial No. 255; Vol. 63, No. 4

Literaturverzeichnis

Chomsky, N. (2000): New horizons in the study of language and mind. Cambridge (U.K.): Cambridge University Press.

Chomsky, N. (1995): Thesen zu Theorie der generativen Grammatik. Studienbuch Linguistik. Weinheim: Beltz Athenäum.

Chomsky, N. (1981): Regeln und Repräsentationen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Churchland, P.M. & Sejnowski, T.J. (1997): Grundlagen der Neuroinformatik und der Neurobiologie. Braunschweig u.a.: Vieweg.

Ciampi, L. (1998): Affektlogik. Stuttgart: Clett-Cotta.

Ciampi, L. (1999): Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Clahsen, H. (1987): Normale und gestörte Kindersprache. Amsterdam, Philadelphia: J.Benjamins Publishing Company.

Clahsen, H. (1991): Die Untersuchung des Spracherwerbs in der Generativen Grammatik. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.). Handbuch der Sprachtherapie, Bd. 4 Störungen der Grammatik (S. 40 – 53). Berlin: Ed. Marhold.

Clark, E.V. (1985): Konventionalität und Kontrast beim Erwerb des Wortschatzes. In: Th.B. Seiler & W. Wennenmacher (Hrsg.). Begriffs- und Wortbedeutungsentwicklung (S. 45 – 65). Berlin, Heidelberg, New York, Tokyo: Springer.

Claussen, C. (2005): Lauter gute Gründe, Kinder Geschichten zu erzählen. In: Grundschule Deutsch 8, S. 36 – 39.

Claussen, C. (2001): Gut Vorlesen und gerne Zuhören – Zwei Seiten einer Medaille. In: Die Grundschulzeitschrift 150, S. 11 – 13.

Coltheart, M. & Langdon, R. (1998). Autism, modularity and levels of explanation in cognitive science. In: *Mind & Language* Vol.13 No.1; S. 138 – 152.

Crowe, L.K. (2000): Reading behaviors of mothers and their children with language impairment during repeated storybook reading. In: *Journal of Communication Disorders* 33, S. 503 – 524.

Damasio, A.R. (1998): *Descartes` Irrtum - Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. München: dtv.

Literaturverzeichnis

- Damasio, A. R. (2000a): Ich fühle also bin ich. München: List.
- Damasio, A. R. (2000b): Neurobiologie des Bewusstseins. In: Newen, A. & Voegeley, K. (Hrsg.). Selbst und Gehirn (S. 315 – 331). Padaborn: Mentis.
- Dannenbauer, F.M. (2002): Spezifische Sprachentwicklungsstörung im Jugendalter. In: Die Sprachheilarbeit 47/1, S. 10 – 17
- Dannenbauer, F.M. (2001a): Chancen der Frühintervention bei spezifischer Sprachentwicklungsstörung. In: Die Sprachheilarbeit 47/1, S. 103 – 111
- Dannenbauer, F. M.(2001b): Spezifische Sprachentwicklungsstörung. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.). Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Bd. 2. Erscheinungsformen und Störungsbilder (S. 48 – 74). Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Dannenbauer, F.M. (2000): Sprachwissenschaftliche Grundlagen. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.). Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Bd.1: Selbstverständnis und theoretische Grundlagen (S. 116 – 168). Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Dannenbauer, F.M. (1999a). Grammatik. In Baumgartner, S. & Füssenich, I. (Hrsg.). Sprachtherapie mit Kindern (S. 105 – 161). München, Basel: Reinhardt.
- Dannenbauer, F. M. (1999b): Auf der Suche nach der verbalen Entwicklungsdyspraxie. In: Die Sprachheilarbeit, 44/3, S. 136 – 150.
- Dannenbauer, F.M. (1997): Grammatik. In: Baumgartner, S. & Füssenich, I. (Hrsg.). Sprachtherapie mit Kindern (S. 123 – 203). München, Basel: Reinhardt.
- Dannenbauer, F.M. (1983): Der Entwicklungsdysgrammatismus als spezifische Ausprägungsform der Entwicklungsdysphasie. Bikach: Ladewig.
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information , DIMIDI WHO-Kooperationszentrum für das System Internationaler Klassifikationen (Hrsg.; 2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Genf: World Health Organization.
- De Waal, F.B.M. (2000): Wer beherrscht den Menschen: Gene oder Umwelt?. In: Spektrum der Wissenschaft, Digest: Gene und Verhalten. 2 / 2000, S. 68 – 73.
- Diewald, G. (2000): Grammatikalisierung: Wie entsteht die Grammatik?. In: Der Deutschunterricht 3, S. 40 – 52.

Literaturverzeichnis

Diewald, G. (1997): Grammatikalisierung – Eine Einführung in Sein und Werden grammatischer Formen. Tübingen: Niemeyer.

Dixon Jr., W. & Shore, C. (1995): Children`s acquisition of language: general linguistic competence or dimensions of style?. In: Current Psychology: development, Learning, Personality, Social 14/1, S. 54 – 68.

Dornes, M. (1997): Die frühe Kindheit. Frankfurt am Mai: Fischer.

Dornes, M. (1993): Der Kompetente Säugling. Frankfurt am Main: Fischer.

Dunbar, R. (2000): Klatsch und Tratsch - Warum Frauen die Sprache erfanden. München: Goldmann.

Downing, G. (1996): Körper und Wort in der Psychotherapie. München: Kösel.

Drescher, G.L. (1986): Genetic AI: Translating Piaget into LISP. In: Instructional Science 14, S. 357 – 380.

Dyer, J.R., Shatz, M. & Wellman, H.M. (2000). Young children`s stroybooks as a source of mental state iformation. In: Cognitive Development 15, S. 17 – 37.

Edelman, G.M. (1995): Göttliche Luft, Vernichtendes Feuer. München: Piper.

Edelman, G.M. & Tononi, G. (2004): Gehirn und Geist. München: dtv.

Elkonin, D. (1980). Psychologie des Spiels. Köln: Pahl-Rugenstein.

Elsen, H. (2005): Wie kommt das Wort in den Kopf? Die Konstituierung von Wortbedeutungen. In: Habozettl, S. & Wegener, H. (Hrsg.) Spracherwerb und Konzeptualisierung (S. 89 – 103). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Emmeche, C., Köppe, S. & Stjernfeldt, F. (1997): Explaining emergence – toward an ontology of levels. In: Journal for General Philosophy of Science 28, S. 83 – 119.

Emrich, H. M. (1992): Konstruktivismus: Imagination, Traum und Emotion. In: Schmidt, S.J. (Hrsg.). Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus 2 (S. 76 – 96). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Engeln, H. (2004): Bruder Affe – oder doch nur Vetter?. In: Spektrum der Wissenschaft Juli, S. 12 – 17.

Literaturverzeichnis

- Engelhardt, M. von (1990): Biographie und Identität. In: Spann, W. (Hrsg.). *Wer schreibt meine Lebensgeschichte* (S.197 - 247). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn.
- Erikson, E.H. (1973): *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Eyers, J.A., Leonard, L.B., Bedores, L.M., McGregor, K.K., Anderson, B. & Viescas, R. (2002): Fast mapping of verbs by children with specific language impairment. In: *Clinical Linguistics & Phonetics*, Vol. 16/No.1, S. 59 – 77.
- Evans, J.L. (2001): An emergent account of language impairments in children with SLI: implications for assessment and intervention. In: *Journal of Communication Disorders* 34, S. 39 – 54.
- Evans, J.L., Alibali, M.W. & McNeil, N.M. (2001): Divergence of verbal expression and embodied knowledge: Evidence from speech and gesture in children with specific language impairment. In: *Language and Cognitive Processes*, 16 (2/3), S. 309 – 331.
- Evans, J.L. & McWhinney, B. (1999): Sentence processing strategies in children with expressive and expressive-receptive specific language impairment. In: *International Journal of Language & Communication Disorders* 34/2, S. 117 – 134.
- Fanselow, G. & Felix, S. (1993): *Sprachtheorie – 1: Grundlagen und Zielsetzungen*. Tübingen, Basel: Franke.
- Fetscher, I. (1987): *Von Marx zur Sowjet-Ideologie*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Flammer, A. (1993): *Entwicklungstheorien*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber.
- Frith, U. & Happé, F. (1999): Theory of mind and self-consciousness: What is it like to be autistic?. In: *Mind & Language* 14/1, 1 – 22.
- Fuchs, A. (2006): Möglichkeiten der Sprachförderung durch dialogisches Bilderbuchlesen am Beispiel der spezifischen Sprachentwicklungsstörung. In: Bahr, R. & Iven, C. (Hrsg.): *Sprache, Emotion, Bewusstsein – Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis und Klinik* (S. 227 – 236). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Fuchs, A. (2004): Vom Sinn und Unsinn kommerzieller Materialien in der Sprachförderung. In: Tegtmeyer, G. (Hrsg.): *Einblicke – Ideen-Konzept-Dokumentationen aus der Lernwerkstatt Bismarckstrasse* (Bd. 9). Hannover: Lernwerkstatt Bismarckstrasse.

Literaturverzeichnis

- Fuchs, A. (2003): Förderung von Kindern mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung durch dialogisches Bilderbuchlesen. In: *Logos interdisziplinär* 4 / 11, S. 273 – 285.
- Fuchs, A. (2002): Dialogisches Bilderbuchlesen als Möglichkeit der Kommunikationsförderung bei Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten im morpho – syntaktischen Bereich. In: Kolberg, T., Otto, K. & Wahn, C. (Hrsg.): *Phänomen Sprache – Laut- und Schriftsprachstörungen unter veränderten Kommunikationsbedingungen* (S. 194 - 210). Würzburg: edition von freisleben.
- Fuhs, B. (2004): Kinder erzählen lassen. *Grundschule* 7-8, S. 36 – 37.
- Furth, H.G. (1981): *Intelligenz und Erkennen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gibs, W.W. (2002): Das große Sprachensterben. In: *Spektrum der Wissenschaft* 11, S. 65 – 71.
- Ginsburg, H. & Opper, S. (1993): *Piagets Theorie der geistigen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Glaserfeld, E. von (1998): *Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Glück, C.W. (2001): Semantisch-lexikalische Störungen als Teilsymptomatik von Sprachentwicklungsstörungen. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.). *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Bd. 2: Erscheinungsformen und Störungsbilder* (S. 75-87). Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Goldin-Meadow, S. & Mylander, C. (1998): Spontaneous sign systems created by deaf children in two cultures. In: *Nature* Vol.391, S. 279 – 281.
- Greenspan, S.I. (2001): *Die bedrohte Intelligenz – Die Bedeutung der Emotionen für unsere geistige Entwicklung*. München: Goldmann.
- Grimm, H. (2003): *Sprachscreening für das Vorschulalter – Manual*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Grimm, H. (2001): *Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder - Manual*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. (2000): *Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder – Manual*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.

Literaturverzeichnis

- Grimm, H. (1999): Störungen der Sprachentwicklung. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Grimm, H. (1997): Prävention von Entwicklungsstörungen. In: Franke, U. (Hrsg.). Prävention von Kommunikationsstörungen (S. 48 – 56). Stuttgart: Fischer.
- Grimm, H. (1995a): Spezifische Sprachentwicklungsstörung. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.). Entwicklungspsychologie (S. 943 – 953). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Grimm, H. (1995b): Sprachentwicklung – allgemeintheoretisch und differentiell betrachtet. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.). Entwicklungspsychologie (S. 705 – 757). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Grimm, H. (1994): Sprachentwicklungsstörungen: Diagnose und Konsequenzen für die Therapie. In: Grimm, H. & Weinert, S. (Hrsg.): Intervention bei sprachgestörten Kinder: Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen (S. 3 – 32). Stuttgart: Fischer.
- Grimm, H. (1993): Syntax and morphological difficulties in german-speaking children with specific language impairment: Implications for diagnosis and intervention. In: Grimm, H. & Skowranek, H. (Eds.): Language acquisition problems and reading disorders: Aspekts of diagnosis and intervention (p. 25 – 63). Berlin: De Gruyter.
- Grimm, H. (1991): Kognition – Grammatik – Interaktion: Entwicklungspsychologische Interpretationen der Entwicklungsdyphasie. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.). Handbuch der Sprachtherapie, Bd. 4: Störungen der Grammatik (S. 83 – 109). Berlin: Spieß.
- Grimm, H. (1990): Über den Einfluss der Umweltsprache auf die kindliche Sprachentwicklung. In: Neumann, K. & Charlton, M. (Hrsg.): Spracherwerb und Mediengebrauch (S. 99 – 112). Tübingen: Narr.
- Grimm, H. & Doil, H. (2006): Elternfragebögen für die Früherkennung von Risikokindern - Manual. Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.
- Grimm, H. & Schöler, H. (1991). Heidelberger Sprachentwicklungstest. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Grimm, H. & Weinert, S. (2002): Sprachentwicklung In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.). Entwicklungspsychologie (S. 517 – 550). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.

Literaturverzeichnis

Grimm, H. & Wilde, S. (1998): Im Zentrum steht das Wort. In: Keller, H. (Hrsg.). Lehrbuch der Entwicklungspsychologie (S. 445 – 473). Bern: Huber.

Grohnfeld, M. & Ritterfeld, U. (2000): Grundlagen der Sprachheilpädagogik und Logopädie. In Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Bd. 1: Selbstverständnis und theoretische Grundlagen (S. 15 – 46). Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.

Hacker, D. (1997): Phonologie. In: Baumgartner, S. & Füssenich, I. (Hrsg.). Sprachtherapie bei Kindern (S. 15 – 79). München, Basel: Reinhardt.

Hacker, D. & Wilgermein, D. (1999): Aussprachestörungen bei Kindern. München, Basel: E. Reinhardt.

Hansen, D. (1999): Wie die sprachdiagnostische Kompetenz durch sprachdiagnostisches Handeln gefördert werden kann – Eine empirische Untersuchung. In: Die Sprachheiarbeit, 44/5, S. 252 – 262.

Hansen, D. (1996): Spracherwerb und Dysgrammatismus.. München, Basel: Reinhardt.

Hansen, D. (1991a): Semantische Konzepte und kindlicher Grammatikerwerb. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.). Handbuch der Sprachtherapie, Bd. 3 : Störungen der Semantik (S. 70 – 83). Berlin: Ed. Marhold.

Hansen, D. (1991b): Linguistische Theorie und linguistische Forschung zu Störungen des Grammatikerwerbs. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie, Bd. 4 : Störungen der Grammatik (S. 70 – 83). Berlin: Ed. Marhold.

Hansen, D. & Ullrich, M. (2002). Sprachdiagnostik bei Spezifischer Sprachentwicklungsstörung. In: LOGOS interdisziplinär 2 / 10, S. 100 – 109.

Hansson, K., Nettelbaldt, U. & Nilholm, C. (2000): Contextual influence on the language production of children with speech / language impairment. In: International Journal of Language and Communication Disorders 35/1, S. 31 – 47.

Hartmann, R.A. (1998): Grundlagen der Sprachwissenschaft. Konstanz: Hartung-Gorre.

Haußer, K. (1997): Identitätsentwicklung – vom Phasenuniversalismus zur Erfahrungsverarbeitung. In: Keupp, H. & Häfer, R. (Hrsg.) Identität heute (S. 120 – 134). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Literaturverzeichnis

- Heidtmann, H. (1988): Freie Sprachproben und grammatische Entwicklungsstörungen. In: Günther, K.- B. (Hrsg.). Sprachstörungen – Probleme ihrer Diagnostik bei mentaler Retardierung, Entwicklungsdysphasie und Aphasie (S. 167 – 183). Heidelberg: Ed. Schindele.
- Hickok, G., Bellugi, U. & Klima, E.S. (2001): Sprechende Hände. In: Spektrum der Wissenschaften Vol. 10, S. 46 – 53.
- Highman, C., Wegmann, J. & Woods, J. (1999): Visual and verbal metaphores among children with typical language and language disorders. In: Journal of Communication Disorders, 32, S. 25 – 35.
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M. & Reeves, L. (1994): Costructivist explanations for language acqusition may be insufficient: The case for language-specific principles. In: Overton, W.F. & Palermo, D.S. (Eds.). The nature and ontogenesis of meaning (s. 237 – 254). New York: Hillsdale.
- Homburg, G. (1991): Konzepte und Ansatzpunkte der Dysgrammatimustherapie. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.). Handbuch der Sprachtherapie, Bd. 4 : Störungen der Grammatik (S. 113 – 143). Berlin: Ed. Marhold.
- Hopper, P.J. (1998): Emergent grammar. In: Tomasello, M. (Ed.). The New Psychology of Language (S. 155 – 175). Mahwah, London: Lawrence Erlbaum Associaties.
- Horgan, J. (1998): Die neuen Sozialdarwinisten. In: Spektrum der Wissenschaft, Digest 1: Kooperation und Konkurrenz, S. 52 – 59.
- Horgan, J. (1997): Gene und Verhalten. In: Spektrum der Wissenschaft, Digest 6: Gene und Genom, S., 104 – 111.
- Hörmann, H. (1970). Psychologie der Sprache. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Ingold, T. (1993): Relations between visual-gestural and vocal-auditory modalities of communication. In: Gibson, K.R. & Ingold, T. (Eds.): Tools, Language and Cognition in Human Evolution (S. 35 – 62). Cambridge: University Press.
- Iverson, J.M., Capirci, O., Longobardi, E. & Caselli, M. C. (1999): Gesturing in mother-child interactions. In: Cognitive Development 14, S. 57 – 75.
- Iverson, J.M. & Goldin-Meadow, S. (1998): Why people gesture when they speak. In: Nature Vol. 396 / 19, S. 228

Literaturverzeichnis

- Jantzen, W. (1996): Diagnostik, Dialog und Rehistorisierung: Methodologische Bemerkungen zum Zusammenhang von Erklären und Verstehen im diagnostischen Prozeß. In: Jantzen, W. & Lanwer-Koppelin, W. (Hrsg.): Diagnostik als Rehistorisierung (S. 9 – 31). Berlin: Marhold.
- Jantzen, W. (1992): Allgemeine Behindertenpädagogik Bd. 1: Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. Weinheim, Basel: Beltz.
- Jetter, K. (1985): Leben und Arbeiten mit behinderten und gefährdeten Säuglingen und Kleinkindern. Stadthagen: Bernhardt-Pätzold.
- Johnston, J.R., Miller, J.F., Curtiss, S. & Tallal, P. (1993): Conversations with children who are language impaired: Asking questions. In: Journal of Speech and Hearing Research 36, S. 973 – 978.
- Kaderavek, J.N. & Sulzby, E. (2000): Narrative production by children with and without specific language impairment: Oral narratives and emergent readings. In: Journal of Speech, Language and Hearing Research 43, S. 34 – 49.
- Kany, W. (2007): Sprachförderprogramme. In: Schöler, H. & Welling, A. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik Bd. 1: Sonderpädagogik der Sprache (S. 767 – 813). Göttingen, Bern, Wien u.a.: Hogrefe.
- Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. (2002): Pathways to language. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Kauschke, C. & Siegmüller, J. (2005): Prävention – Förderung – Intervention: Ein Plädoyer für die störungsspezifische Einzeltherapie aus der Sicht des patholinguistischen Ansatzes. In: Die Sprachheilarbeit 50/6, S. 286 – 292.
- Kauschke, C. & Siegmüller, J. (2002): Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen. München, Jena: Urban & Fischer.
- Kauschke, C. (2007): Sprache im Spannungsfeld zwischen Erbe und Umwelt. In: Die Sprachheilarbeit 52/1, S. 4 – 16.
- Kauschke, C. (2002): Der patholinguistische Ansatz in der Therapie bei spezifischen Sprachentwicklungsstörungen. In: Kolberg, T., Otto, K. & Wahn, C. (Hrsg.): Phänomen Sprache Laut- und Schriftsprachstörungen unter veränderten Kommunikationsbedingungen (S. 322 – 331). Würzburg: edition von freiesleben.
- Kauschke, C. (1998): Zur Terminologie und Klassifikation bei Sprachentwicklungsstörungen. In: Die Sprachheilarbeit 43/4, S. 183 – 198.

Literaturverzeichnis

- Kegan, R. (³1994): Die Entwicklungsstufen des Selbst. München: Kindt.
- Kendon, A. (1993): Human gesture. In: Gibson, K.R. & Ingold, T. (Eds.): Tools, language and cognition in human evolution (S. 43 - 62). Cambridge: University Press.
- Klafki, W. (1971): Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Erziehungswissenschaft. In: Klafki, W., Rückriem, G.M., Wolf, W., Freudenstein, K.Ch., Iben, G. & Diederich, J. (Hrsg.): Funk-Kolleg Erziehungswissenschaften Bd. 3. (S. 173 – 183). Frankfurt a. Main: Fischer.
- Klaus, G. & Buhr, M. (Hrsg.; ¹¹1975): Philosophisches Wörterbuch Bd. 1.. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- Klecan-Aker, J.S. (1993): A treatment program for improving story-telling ability: a case study. In: Child Language Teaching and Therapy 9/2, S. 105 – 115.
- Kobi, E. (1996): Zur pädagogischen Orientierung sprachheilpädagogischer Arbeit. In: Die Sprachheilarbeit 41/6, S. 350 – 355.
- Köster, L. (1995): Von Saussure zum Konnektionismus. Wiesbaden: Deutscher Universitäts Verlag.
- Krappmann, L. (1997): Die Identitätsproblematik nach Erikson aus einer interaktionistischen Sicht. In: Kreupp, H. & Häfer; R. (Hrsg.). Identität heute (S. 66 – 92). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kruse, S. (2002): Kindlicher Grammatikerwerb und Dysgrammatismus. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Kruse, S. (2000): Kindlicher Dysgrammatismus und Perspektivewechsel. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Kuhn, S.T. (¹²1993): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Küppers, B.-O. (1993): Wenn das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile. In: Geo Wissen, Chaos + Kreativität, 3/83402, S. 28 – 31.
- Kutscher, J. (1996): Betty oder die Suche nach einer Biographie – Ein Versuch mit einer épileptisch und imbezillen Frau `vernünftig“ umzugehen. In: Jantzen, W. & Lanwer-Koppelin, W. (Hrsg.): Diagnostik als Rehistorisierung (S. 157 – 179). Berlin: Marhold.

Literaturverzeichnis

Lai, C.S.L., Fisher, S.E., Hurst, J.A., Vargha-Khadem, F. & Monaco, A.P. (2001): A forkhead-domain gene is mutated in a severe speech and language disorder. In: *Nature* Vol 413, S. 519 – 522.

Lakshmi, J.G., Bahrick, L.E. & Watson, J.D. (2000): A study of multimodal motherese: the role of temporal synchrony between verbal labels and gestures. In: *Child development* Vol. 71 Nr. 4, S. 878 – 894.

Langacker, R.W. (2002): *The cognitive basis of grammar*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

Langacker, R.W. (1998): Conceptualizations, symbolizations, and grammar. In: Tomasello, M. (Hrsg.). *The new psychology of language* (S. 1 – 39). Mahwah (New Jersey), London: L. Erlbaum Associates

Lenneberg, E.H. (1996): *Biologische Grundlagen der Sprache*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Lenneberg, E.H. (1974): Ein Wort unter uns. In: Leuninger, H., Miller, M.H. & Müller, F. *Linguistik und Psychologie*, Bd. 2: *Zur Psychologie der Sprachentwicklung* (S. 53 – 70). Frankfurt am Main: Athenaion.

Leonard, L. B. (2000): *Children with specific language impairment*. Cambridge (Massachusetts), London (England): MIT Press.

Leontjew, A.A. (1982): *Psychologie des sprachlichen Verkehrs*. Weinheim, Basel: Beltz.

Leontjew, A.A. (1975): *Psycholinguistische Einheiten und die Erzeugung sprachlicher Äußerungen*. Ismading: Hueber.

Leontjew, A.A. (1974): Soziale und biologische Aspekte der Semiotik. In: Leuninger, H., Miller, M.H. & Müller, F. (Hrsg.): *Linguistik und Psychologie* (S. 207 – 214). Frankfurt am Main: Athenaion.

Leontjew, A.A. (1971): *Sprache – Sprechen – Sprechfähigkeit*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.

Leontjew, A. N. (1982): *Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit*. Studien zur kritischen Psychologie 7. Köln: Pahl-Rugenstein

Locke, J.L. (1997): A theory of neurolinguistic development. In: *Brain and Language*, 58, S.265 – 326

Literaturverzeichnis

- Markowitsch, H.J. (1996): Neuropsychologie des menschlichen Gedächtnis. In: Spektrum der Wissenschaften 9, S. 52 – 61.
- Mathieu, S. (2000). Entwicklung und Abklärung des Sprachverständnisses. In: B. Zollinger (Hrsg.). Kinder im Vorschulalter (S. 83 – 137). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Mattick, J.S. (2005): Das verkannte Genom-Programm. In: Spektrum der Wissenschaft März, S. 62 – 69.
- Maturana, U. & Varela, F.J. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Bern, München: Goldmann.
- Mayer, E. (2000): Darwins Einfluss auf das moderne Weltbild. In: Spektrum der Wissenschaft 9, S. 62 – 67.
- Menauer, S. (2002). Textproduktionsstörungen und reduziertes Sprachdenken bei Kindern im Grundschulalter. In: Logos interdisziplinär 2/10, S.115 – 121.
- Meltzoff, A. N. (1999): Origins of theory of mind, cognition and communication: In: Journal of Communication Disorders 32, 251 – 269.
- Merkelbach, M. (1995): Was alles erzählen heißt, wozu es gut ist und wie Kinder es lernen. In: Claussen, C. & Merkelbach, V. (Hrsg.): Erzählwerkstatt. Mündliches Erzählen. Braunschweig: Westermann, S. 25 – 34.
- Merzenich, M. (2000): Seeing in the sound zone. In: Nature, Vol. 404, S. 820 – 821.
- Miller, P. H. (1993): Theorien der Entwicklungspsychologie. Heidelberg, Berlin, Oxford: Spektrum.
- Miranda, E.A., McCabe, A. & Bliss, L.S. (1998): Jumping around and leaving things out: A profile of the narrative abilities of children with specific language impairment. In: Applied Linguistics 19, S. 647 – 667.
- Money, D. (1997): A comparison of three approaches to delivering a speech and language therapy service to people with learning disabilities. European Journal of Disorders of Communication, 32, S. 449 – 465.
- Moore, Ch. (1998): Social cognition in infancy (commentary). In: Carpenter, M., Nagell, K. & Tomasello, M.(1998). Social cognition, joint attention and communicative competence from 9 to 15 month of age (S. 167 – 174). Monographs of the society for research in child development, Serial No. 255; Vol. 63, No. 4

Literaturverzeichnis

Moser Opitz; E. (2002): Zählen, Zahlbegriff, Rechnen. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Moseley, M.J. (1990). Mother-child interaction with preschool language-delayed children: Structuring conversations. In: Journal of Communication Disorders 23, S. 187 – 203.

Motsch, H.-J. (2004): Kontextoptimierung. München, Basel: E. Reinhardt.

Motsch, H.-J. (2000): ESGRAF - Testmanual: evozierte Sprachdiagnose grammatischer Fähigkeiten. München, Basel: Reinhardt.

Motsch, H.-J. (1995): Emotionales Lernen in der Sprachtherapie – Luxus oder Notwendigkeit?. In: Logos Interdisziplinär 3/4, S. 252 – 261.

Motsch, H.-J. (1989): Sprach- oder Kommunikationstherapie?
Kommunikationstheoretische Grundlagen eines geänderten sprachtherapeutischen Selbstverständnis. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.). Handbuch der Sprachtherapie: Grundlagen der Sprachtherapie: Bd.1. (S. 73 – 95). Berlin: Ed. Marhold.

Motsch, H.-J. & Berg, M. (2003): Therapie grammatischer Störungen. In: Die Sprachheilarbeit 48/4, S. 151 – 156.

Motsch, H.-J. & Hansen, D. (1999): COPROF und ESGRAF im Vergleich. In: Die Sprachheilarbeit 44/3, S. 151 – 162.

Moxon, E.R. & Wills, C. (1999): Stottertexte im Erbgut. In: Spektrum der Wissenschaft 8, S. 62 – 67.

Nettelbladt, U. & Hansson, K. (2001): Why ask questions? Contextual effects on grammatical structure in the language production of children with specific language impairment. In: Child Language and Therapy 17/2, S. 89 – 106.

Neuweiler, G. (2005): Der Ursprung unseres Verstandes. In: Spektrum der Wissenschaft, Januar, S. 25 – 31.

Newen, A. (2000): Selbst und Selbstbewusstsein aus philosophischer und kognitionswissenschaftlicher Perspektive. In: Newen, A. & Vogeley, K. (Hrsg.): Selbst und Gehirn (S. 19 – 55). Padaborn: Mentis.

Niemann, H. (2002): Mit Bilderbüchern die Lust am Lesen wecken. In: Grundschulzeitschrift 153, S. 6 – 7.

Literaturverzeichnis

- Norris, J. & Hoffman, P. (1993). Whole language intervention for school- age children. San Diego, California: Singular Publishing Group.
- Novick, R. (1999): Supporting early literacy development. In: *Childhood Education* 2/76, S. 70 – 75.
- Olguin, R. & Tomasello, M. (1993): Twenty-five-month-old children do not have a grammatical category of verb. *Cognitive Development*, Vol. 8, 245 – 272.
- O'Loughlin, C. & Thargard, P. (2000): Autism and coherence: A computational model. In: *Mind and Language* Vol. 15 / 4, S. 375 – 392.
- Parthasarathy, H. (2002): Plasticity and the older owl. In: *Nature*, Vol.419, S. 258 – 259.
- Pascalis, O. (2003): Woran sich Säuglinge erinnern. In: *Spektrum der Wissenschaften Spezial 2 – Gedächtnis*, S. 58 – 61.
- Pauen, S. (2000): Wie werden Kinder Selbst-Bewußt? Frühkindliche Entwicklung von Vorstellungen über die eigene Person. In: Newen, A. & Vogeley, K. (Hrsg.): *Selbst und Gehirn* (S. 291 - 312). Padaborn: Mentis.
- Paul, R. (1999): Discussion: Early speech perception and production. In: *Journal of Communication Disorders* 32, S. 247 – 250.
- Penner, Z. (2006): *Sehr frühe Förderung als Chance*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Penner, Z. & Schmid, J. (2005): Über sprachliches Regellernen und Fördermaßnahmen: das „Kon-Lab-Prgramm“. In: *Die Sprachheilarbeit*, 50/6, S. 293 – 299.
- Perner, J., Stummer, S., Sprung, M. & Doherty, M. (2002): Theory of mind finds ist Piagetian perspetctive: why alternative naming comes with understanding befief. In: *Cognitive Development* 17, 1451 – 1472.
- Peter, U. (2000): Entwicklung sozial-kommunikativer Kompetenzen. In: Zollinger, B. (Hrsg.). *Kinder im Vorschulalter* (S. 49 - 82). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Peters, S. (2000): Kritik an einer „sprachebenenbezogenen“ Sichtweise von Sprachentwicklungsstörungen. *Die Sprachheilarbeit* 45/1, S.11 – 19.
- Peters, A.M. (1986): Early syntax. In: Fletcher, P. & Garman, M. (Eds.). *Language acquisition*. Cambridge (Engl.), Melbourne: Cambridge University Press.

Literaturverzeichnis

- Petitto, L.A., Holowka, S., Sergio, L.E. & Ostry, D. (2001): Language rhythms in baby hand movements. In: *Nature*, Vol. 413, S. 35 – 36.
- Piaget, J. (⁴1996): *Nachahmung, Spiel und Traum*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Piaget, J. (1972): *Sprechen und Denken des Kindes*. Düsseldorf: Schwann.
- Piaget, J. & Szeminska, A. (²1994): *Die Entwicklung des Zahlbegriffs beim Kind. Gesammelte Werke 3, Studienausgabe*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Piatelli-Palmarini, M. (2001): Speaking of learning. In: *Nature* Vol. 411, S. 887 – 888.
- Piattelli-Palmarini, M. (1997): *Die Illusion zu wissen*. Hamburg: Rowohlt.
- Pinker, St. (2001): Talk of genetic and vice versa. In: *Nature* Vol. 413, S. 465 – 466.
- Pinker, St. (2000): *Wörter und Regeln - Die Natur der Sprache*. Heidelberg, Berlin: Akad. Verlag.
- Pinker, St. (1998a): *Der Sprachinstinkt*. München: Knauer.
- Pinker, St. (1998b): *Wie das Denken im Kopf entsteht*. München: Kindler.
- Plante, E. (2000): Plasticity in learning and recovery: An introduction. In: *Journal of Communication Disorders* 33, S. 271 – 272.
- Praschak, W., Schönberger, F. & Jetter, K. (1987): Sensumotorische Kooperation mit Schwerstbehinderten. In: Schönberger, F., Jetter, K. & Praschak, W. (Hrsg.). *Bausteine der Kooperativen Pädagogik, Teil 1: Grundlagen, Ethik, Therapie, Schwerstbehinderte* (199 – 235). Stadthagen: Bernhardt-Pätzold.
- Praschak, W. (1993). *Alltagsgestaltung und Zusammenarbeit. Grundlagen der sensumotorischen Kooperation mit schwerstbehinderten Menschen*. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik* 62/3, 297 – 311.
- Quasthoff, U.M. (2006): Erzählkompetenz zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: *Grundschule* 12, 32 – 33.
- Quasthoff, U.M. (2000): Mündlicher Sprachgebrauch aus neuerer Sicht. In: *Grundschule* 12, S. 34 – 36.
- Raffman, D. (1999): What autism may tell us about self-awareness: A commentary on Frith and Happé. In: *Mind & Language* 14/1, 23 – 31.

Literaturverzeichnis

Ramarchandran, V.S. & Oberman, L.M. (2007): Der blinde Spiegel Autismus. In: Spektrum der Wissenschaft, April, S. 43 – 49.

Redmond, S.M. & Rice, M.L. (2001): Detection of irregular verb violations by children with and without SLI. In: Journal of Speech, Language, and Hearing Research. Vol. 42, S. 943 – 996.

Redmond, S.M., Rice, M.L. & Wexler, K. (1999): Grammaticality judgments of an extended optional infinitiv grammar: Evidence from english-speaking children with specific language impairment. In: Journal of Speech, Language, and Hearing Research. Vol. 44, S. 655 – 669.

Rice, M.L., Cleave, P.L. & Oetting, J.B. (2000): The use of syntactic cues in lexical acquisition by children with SLI. In: Journal of Speech, Language, and Hearing Research. Vol. 43, S. 582 – 594.

Rice, M.L., Wexler, K., Marquis, J. & Hershberger, S. (2000): Acquisition of irregular past tense by children with specific language impairment. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, Vol. 43, S. 1126 – 1145.

Ritterfeld, U. & Knuth, M. (2002): Die konnektionistische Modellierung von Sprachentwicklung und spezifischer Sprachentwicklungsstörung als psycholinguistisches Integrationsparadigma. In: Heilpädagogische Forschung Bd. XXVIII, Heft 2, S. 90 – 99.

Rizzolatti, G., Fogassi, L. & Gallese, V. (2007): Spiegel im Gehirn. In: Spektrum der Wissenschaft, März, S. 49 – 55.

Roth, G. (2001): Fühlen, Denken, Handeln. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Roth, G. (1992): Das konstruktive Gehirn: Neurobiologische Grundlagen von Wahrnehmung und Erkenntnis. In: Schmidt, S.J. (Hrsg.): Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus 2 (S. 277 - 336). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Rusch, G. (1992): Auffassen, Begreifen und Verstehen. Neue Überlegungen zu einer konstruktivistischen Theorie des Verstehens. In: Schmidt, S.J. (Hrsg.): Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus 2 (S. 214 – 256). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Sachs, O. (1993): Lurija und die romantische Wissenschaft. In: Lurija, A.R. (1993): Romantische Wissenschaft. Reinbeck: Rowohlt.

Literaturverzeichnis

- Sacks, O. (1990): Stumme Stimmen. Hamburg: Rowohlt.
- Sassenroth, M. (2003): Schriftspracherwerb. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Savage-Rumbaugh, S. & Lewin, R. (1998): Kanzi der sprechende Schimpanse. München: Knauer.
- Segebart DeThorne, L. & Watkins, R.V. (2001): Listeners' perception of language use in children. In: Language, Speech, and Hearing Services in Schools 32, S. 142 – 148.
- Schönberger, F. (1991): Menschenbild und Methode. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 6, S. 5 – 21.
- Siegmüller, J. & Kauschke, C. (2006): Patholinguistische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen. München, Jena: Urban & Fischer.
- Sinclair-De-Zwart, H. (1974a): Psychologie der Sprachentwicklung. In: Leuninger, H., Miller, M.H. & Müller, F. (Hrsg.): Linguistik und Psychologie, Bd.2: Zur Psychologie der Sprachentwicklung (S. 73 – 92). Frankfurt am Main: Athenaion.
- Sinclair-De-Zwart, H. (1974b): Der Übergang vom sensomotorischen Verhalten zur symbolischen Tätigkeit. In: Leuninger, H., Miller, M.H. & Müller, F. (Hrsg.): Linguistik und Psychologie, Bd.2: Zur Psychologie der Sprachentwicklung (S. 93 - 109). Frankfurt am Main: Athenaion.
- Singer, W. (2000): Ein neurobiologischer Erklärungsversuch zur Evolution von Bewusstsein und Selbstbewusstsein. In: Newen, A. & Voegeley, K. (Hrsg.): Selbst und Gehirn (S. 333 – 351). Padaborn: Mentis.
- Sodian, B., Hülken, C., Ebner, C. & Thörmer, C. (1998): Die begriffliche Unterscheidung von Mentalität und Realität im kindlichen Symbolspiel – Vorläufer einer Theory of Mind?. In: Sprache & Kognition 17 / 4, S. 199 – 213.
- Stahnke, A. (1991): Komplexe frühe Sprachentwicklung bei gehörlosen Kindern. In: Spektrum der Wissenschaft, Juli, S. 19 – 20.
- Stern, D. (2003a): Die Lebenserfahrung des Säuglings. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stern, D. (2003b): Tagebuch eines Babys. München: Piper.
- Straub, J. (2000): Identitätstheorien, empirische Identitätsforschung und die „postmoderne“ armchair psychology. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 1, S. 167 – 194.

Literaturverzeichnis

Straub, J. (1999): Personale und kollektive Identität – Zur Analyse eines Begriffs. In: Assmann, A. & Friese, H. (Hrsg.): Erinnerung, Geschichte, Identität (S. 73 – 104). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Straub, J. (1990): Biographische Sozialisation und narrative Kompetenz – Implikationen und Voraussetzungen lebensgeschichtlichen Denkens in der Sicht der narrativen Psychologie. In: Hoering, E.M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation (S. 37 – 163). Stuttgart: Lucius & Lucius.

Streri, A. (2004): Wie wir lernen, die Welt zu begreifen. In: Spektrum der Wissenschaft, Feb., S. 52 – 57.

Strohner, H. (1995): Kognitive Systeme. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Strömqvist, S. & Day, D. (1993): On the development of narrative structure in child L1 and adult L2 acquisition. In: Applied Psycholinguistics 14, S. 135 – 158.

Szagan, G. (1993): Sprachentwicklung beim Kind. Psychologie – Verlags – Union. Weinheim.

Szagan, G. (1983): Bedeutungsentwicklung beim Kind. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg.

Tager-Flusberg, H. (1995): „Once upon a ribbit“: Stories narrated by autistic children. In: British Journal of Developmental Psychology 13, S. 45 – 59.

Talla, P., Hirsch, L.S., Realpe-Bonilla, T., Miller, St., Brzustowicz, L.M., Bartlett, Ch. & Fox, J.F. (2001): Familial aggregation in specific language impairment. In: Journal of Speech, Language, and Hearing Research Vol. 44, S. 1172 – 1182

Tambourin, P. (2003): Das gradiose Genom-Projekt. In: Spektrum der Wissenschaft August, S. 20 – 25.

Taylor, J.R. (1998): Syntactic constructions as prototype categories. In: Tomasello, M. (Ed.). The new psychology of language (S. 177 - 202). Mahwah, London: Lawrence Erlbaum Associates.

Teichert, D. (2000): Selbst und Narrativität. In: Newen, A. & Voegeley, K. (Hrsg.): Selbst und Gehirn (S. 201 – 214). Padaborn: Mentis.

Thwaites, B. (1993): Im Wind verwehen die Prognosen. In: Geo Wissen 3, Chaos + Kreativität; S. 132 – 135.

Literaturverzeichnis

- Tomasello, M. (2002): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tomasello, M. (1999): The cultural origins of human cognition. Harvard University Press. Cambridge (Massachusetts), London (England)
- Tomasello, M. & Brooks, P. J. (1999): Early syntactic development: A construction grammar approach. In: Barrett, M. (Ed.). The development of language (S. 161 – 190). Hove: Psychology Press
- Tomasello, M. (1995): Language is not an instinct. In: Cognitive Development, Vol. 10, 131 – 156
- Tomasello, M. & Olguin, R. (1993): Twenty-three-old children have a grammatical Category of Noun. Cognitiv Development, Vol. 8, 451 – 464.
- Tracy, R. (2000): Sprache und Sprachentwicklung: Was wird erworben? In: Grimm, H. (Hrsg.): Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C: Theorie und Forschung, Serie III: Sprache, Bd. 3: Sprachentwicklung (S. 3 – 39). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Tracy, R. (1991): Sprachliche Strukturentwicklung. Tübingen: Gunter Narr.
- Treffert, D.A. & Wallace, G.L. (2002): Inselbegabungen. In: Spektrum der Wissenschaft 09, S. 44 – 51.
- Vaadia, E. (2000): Learning how the brain learns. In: Nature, Vol. 405, S. 523 – 525.
- Van der Lely, H.K.J. & Ullman, M.T. (2001): Past tense morphology in specifically language impaired and normally developing children. In: Language and Cognitive Processes, 16, 2/3, S. 177 – 217.
- Van Kleeck, A. (1994): Potential cultural bias in training parents as conversational partners with their children who have delays in language development: In: American Journal of Speech Language Pathology. January, S. 67 – 78.
- Varela, F.J. (1993): Kognitionswissenschaft – Kognitionstechnik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Varela, F.J., Thompson, E. & Rosch, E. (1995): Der mittlere Weg der Erkenntnis. München. Goldmann.
- Wagner, I. (1999): Logo Ausspracheprüfungen. Wildeshausen: Logo.

Literaturverzeichnis

Warren, S.F. & Yonder, P.J. (1996): Enhancing communication and language development in young children with developmental delays and disorders. In: Peabody Journal of Education 71/4, S. 118 – 132.

Weinert, S. (1991): Spracherwerb und implizites Lernen. Bern, Göttingen, Toronto: Huber.

Wilken, E. (2000): Sprachförderung bei Kindern mit Down Syndrom. Berlin: Spiess.

Williamson, P.A. & Silveren, S.B. (1992). „You can't be grandma; you're a boy“: Events within the thematic fantasy play context that contribute to story comprehension. In: Early Childhood Research Quarterly 7, S. 75 – 93.

Wilson, F.R. (2000): Die Hand - Geniestreich der Evolution. Klett-Cotta. Stuttgart.

Wygotski, L.S. (1987): Ausgewählte Schriften, Bd. 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein.

Wygotski, L.S. (1986): Denken und Sprechen. Frankfurt am Main: Fischer.

Zeki, S.M. (1992): Das geistige Abbild der Welt. In: Spektrum der Wissenschaft, November, S. 54 – 63.

Zimmer, C. (1999): Dysgrammatismus, Prosodie, Rhythmus. Kölner Arbeiten zur Sprachpsychologie Bd. 9.. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Buxelles, New York, Wien: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Zollinger, B. (1997): Spracherwerbsstörungen. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Zollinger, B. (1999): Die Entdeckung der Sprache. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Quellen aus dem Internet:

Bindel, W. R. (2003). Kognitives Modellieren als didaktisches Prinzip.
www.rolfbindel.de

Keller, R. (2004): Sprachwandel. www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/rudi.keller.

Lütje-Klose, B. (2006): Szenen psychomotorischer Sprachentwicklungsförderung – analysiert aus sprachganzheitlicher Perspektive. www.birgit.luetje-klose.phil.uni-hannover.de/downloads/

Pacherie, E. (2004): Mehr als Bewusstsein. www.Spektrum-plus.de am 26.01.04.

Literaturverzeichnis

Praschak, W. (1999). Dialog und Pädagogik. <http://www.stud.uni-hannover.de/user/67411/Zusamm/praschak.htm>.

Bilderbücher

Burggraf, A. (1997): Alles für den Sandkasten. Ravensburg: Ravensburger.

Carle, E. (1988): Die kleine Raupe Nimmersatt. Hildesheim: Gerstenberg.

Dodd, I. (2000): Hairy Maclary from Donaldson`s Dairy. London, New York: Puffin Books.

Glitz, A. & Swoboda, A. (1998): Millis ungeheures Geheimnis. Stuttgart, Wien, Bern: Thienemann.

Holzwarth, W. & Erlbruch, W. (1998): Der kleine Maulwurf, der wissen wollte, wer ihm auf den Kopf gemacht hat. Wuppertal: P. Hammer.

Lindgren, B. & Eriksson, E. (1995): Max und die Windel. Hamburg: Oetinger.

Paul, K. & Thomas, V. (2000): Zilly die Zauberin. München: Parabel.

Paul, K. & Thomas, V. (2000): Zilly im Winter. München: Parabel.

Paul, K. & Thomas, V. (2000): Zilly die fliegt wieder. München: Parabel.

Rosen, M. & Oxenbury, H. (2002): Komm wir gehen auf Bärenjagd. Düsseldorf: Sauerländer.