

## 2 Theorie

Wie einleitend erläutert, ist das Ziel dieser Arbeit die Entwicklung und Untersuchung theoriebezogener Steigerungskriterien für die Behandlung der Verbzweitstellung. Für den Entwurf geeigneter Kriterien ist es erforderlich, den theoretischen Rahmen festzulegen und zu ermitteln, wie Steigerungskriterien bisher therapiemethodisch umgesetzt wurden.

### 2.1 Die Entwicklung der Verbzweitstellung

Für die Ableitung der Steigerungskriterien sind neben strukturellen Informationen zum Verbzweiterwerb theoretische Elemente relevant, anhand derer sich die Dynamik, Perspektive und der Entwicklungsverlauf neuer Strukturen nachvollziehen lassen. Da sich diese Elemente am besten im Emergenzmodell (Hirsh-Pasek et al., 1999; Hollich et al., 2000; Evans, 2001; Evans, 2007) wiederfinden lassen, werden die Entwicklungsannahmen auf der Grundlage dieses theoretischen Modells ausgeführt. Außerdem wird skizziert, in welchen Teilschritten sich der Erwerb der Verbzweitstellung nach dem Finitheitsmodell von Jordens vollzieht (Jordens & Dimroth, 2003; Jordens, 2012; Jordens, 2013).

#### 2.1.1 Entwicklungsperspektive

Vertreter des Emergenzmodells gehen davon aus, dass der Spracherwerb das Ergebnis der Interaktion des Kindes mit seiner Umwelt ist (Hollich et al., 2000). Auf kindliche Sprachverarbeitungsfähigkeiten treffen entwicklungsauslösende Informationen, die zur Entstehung neuer Fähigkeiten führen (Hirsh-Pasek et al., 1999).

Im Zuge eines dynamischen Selbstorganisationsprozesses werden die sprachlichen Charakteristika vom Kind gefiltert, statistisch ausgewertet und in das Verarbeitungssystem integriert, wodurch innerhalb eines bestimmten Zeitfensters ein Veränderungsimpuls in Gang gesetzt wird, der zur Entstehung neuer sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten verhilft (Gershkoff-Stowe & Thelen, 2004).

Spracherwerb wird demnach nicht als klassischer, von außen initiiert Lernvorgang, sondern als nicht-linearer Prozess verstanden, aus dem durch die Integration verschiedener Informationen neue Fähigkeiten hervorgehen:

*Language is not 'learned' in any traditional sense, where learning means a transparent mapping of environmentally-given information. Likewise, language does not simply evolve out of biological, programmatic instructions. Instead, this view allows that multiple sources of information (both in the input and in the biological prerequisites) compel the process in a nonlinear,*

*non-additive fashion. This thereby combines aspects of both nativist and constructivist theories. In the same sense, language development can be seen as being composed of many different components. It is only when words, grammar, socialinteraction, environmental cues and a biologically appropriate substrate "act together" that the child can be said to "truly" construct grammar, in the fullest sense (Hollich et al., 2000: 13).*

Sprachgesunde Kinder filtern aus dem Input alle für den Spracherwerb notwendigen Informationen heraus. Sie verfügen über die Fähigkeit, nicht alle Inputinformationen gleichzeitig, sondern erwerbsrelevante Anteile je nach Entwicklungsphase fokussiert zu verarbeiten (Hirsh-Pasek & Golinkoff, 1996).

Neue Strukturen entstehen dabei nicht von einem Moment auf den nächsten. Entwicklungsprozesse erfordern eine gewisse Zeitspanne, wie das nachfolgende Zitat unterstreicht:

*Current theories of word acquisition that emphasize either environmental or nativistic approaches provide only snapshots of learning at different points in developmental time. In the emergentist coalition model, these snapshots are integrated in a theoretical model that takes change over time seriously (Hirsh-Pasek et al., 2004: 3).*

Der Anfang jedes Entwicklungsprozesses ist durch Fehler, Instabilität und eine eingeschränkte Variabilität gekennzeichnet (Gershkoff-Stowe & Thelen, 2004). Eine wiederkehrende, gleichförmige und zu Beginn unflexible Struktur markiert möglicherweise eine neue Kompetenz, die es im weiteren Schritt zu erproben, zu flexibilisieren und zu etablieren gilt. Instabilität wird daher nicht als etwas Rückschrittiges, sondern als positiver Marker für Veränderung und das Herauslösen aus einer alten Stufe interpretiert (Gershkoff-Stowe & Thelen, 2004). *Development ... is the evolution of a system, from an initially unstable starting point to higher and higher levels of organization, successive stable attractors (Hollich et al., 2000: 15).* Es folgt der Fortschritt hin zu stabilen und zunehmend komplexeren Systemen (Gershkoff-Stowe & Thelen, 2004).

Neue Fähigkeiten und Formen stimmen mit etablierten Strukturen nicht mehr überein und führen zum Konflikt im Kind. Dadurch kommt es zur stetigen Verbesserung mit echten Wissensunterschieden zwischen dem früheren und späteren Verhalten. Abstraktere, flexiblere und konzeptuell bessere Formen sind das Ergebnis (Gershkoff-Stowe & Thelen, 2004; Evans, 2001; Evans, 2007). Kleine situative Veränderungen einer oder mehrerer Komponenten können in den Erprobungsphasen zur Instabilität des Verarbeitungssystems führen. Diese Komponenten hätten zu einem anderen,

stabileren Zeitpunkt womöglich keine erschütternde Wirkung (Gershkoff-Stowe & Thelen, 2004).

### 2.1.2 Entwicklungsprozess bei spezifischen Sprachentwicklungsstörungen

Während in Spracherwerbstheorien zumeist kompetenzorientiert dargestellt wird, welche Fähigkeiten ein Kind zu welchem Zeitpunkt besitzen sollte, geht es in den Theorien über Sprachentwicklungsstörungen um die Fragen, wie diese Kinder Sprache erwerben und wie Vorhersagen sowie Zielsetzungen für die Therapie aussehen können (Evans, 2001).

Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen können im Gegensatz zu den sprachgesunden Kindern erwerbsrelevante Informationen nicht allein aus ihrem Umgebungsinput filtern. Damit im auffälligen Spracherwerb neue Strukturen entstehen können, werden die zu schwachen Fähigkeiten des Kindes durch die Verstärkung des Inputs ausgeglichen (Evans, 2001; Bishop, 2000; Siegmüller, 2013). Stabile, nicht mehr altersgerechte, unflexible Muster werden durch neue Reize in eine Instabilität überführt (Evans, 2007).

Zeigt sich innerhalb der kindlichen Äußerungsstrukturen eine gewisse Variabilität, erhält die behandelnde Therapeutin wertvolle Informationen über die jeweils vorhandene Repräsentationsstärke. Sichtbar wird der Wechsel zwischen zwei Fähigkeitsebenen, der die Weiterentwicklung des Kindes markiert (Evans, 2001). Neue Strukturen, die zu Konflikten im Kind führen, sind zu Erwerbsbeginn noch wenig spezifiziert und die neuronalen Verbindungen sind weniger reichhaltig verknüpft (Evans, 2001). Umweltbedingungen, zunehmende Verarbeitungsanforderungen, Ausdrücke mit neuen Inhalten und Ermüdungserscheinungen können neben anderen Einflussfaktoren in diesem Entwicklungsstadium ursächlich dafür sein, dass Kinder zeitweise Charakteristika einer bereits verlassenen Stufe zeigen. Sie gehen in solchen Momenten auf ältere, stabilere Ebenen zurück (Evans, 2001; Evans, 2007). Neue Strukturen aufrechtzuerhalten ist für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen deutlich aufwändiger als der Gebrauch vertrauter Strukturen (Evans, 2001). Je stabiler eine Struktur angelegt und produktiv erprobt ist, desto schneller aktivier-, wiederholbar und robuster ist sie gegenüber extrinsischen Faktoren, die Einfluss auf den Entwicklungsprozess nehmen (Gershkoff-Stowe & Thelen, 2004). Diese neu gewonnene Stabilität setzt Energie für weitere Entwicklungsschritte frei (Evans, 2001).

### 2.1.3 Kompetenz und Performanz

Auch die Bedeutungen von Kompetenz und Performanz sind für das Verständnis der Verbzweitentwicklung bedeutsam. Unter Kompetenz wird das unbewusste, idealisierte

Sprecherwissen über komplexe Regel- und Constraintsysteme zur Differenzierung grammatischer und ungrammatischer Sätze verstanden (Evans, 2001). Als Performanz werden hingegen konkrete, individuelle, aktuell stattfindende Sprechereignisse bezeichnet (Bußmann, 2008; Evans, 2001).

Beide Begriffe beziehen sich jedoch auf kontextfreie, statische Modelle und wurzeln in der Theorie des normalen Spracherwerbs (Evans, 2001). Die Vertreter des Emergenzmodells geben an, dass Kompetenz und Performanz ähnlich wie Umweltfaktoren und angeborene biologische Prädispositionen nicht konkurrierend, sondern integrativ verstanden werden sollten. Das unbewusste, mentale Wissen über Sprache wird als Bedingung für die Umsetzung im Kontext verstanden (Evans, 2001; Evans, 2007). Kompetenz und Performanz lassen sich deshalb nicht trennen, da sich die Kompetenz erst in der tatsächlichen Ausführung zeigt (Evans 2001; Evans, 2007). Die Sprachverwendung und damit konkrete individuelle Sprecherleistung ist zu keinem Zeitpunkt unabhängig vom Kontext (Evans, 2001). Extrinsische Faktoren können dazu führen, dass bei neuen Kompetenzen die tatsächliche und flexible Ausführung eingeschränkt bleibt, bis die Fähigkeit stabiler ist und sich Strukturen später in jeglichen Situationen zeigen. Erste, noch instabile und unflexible Strukturen müssen sich folglich über einen gewissen Zeitraum etablieren, bevor sie in jeglichen Kontexten und Situationen ausgeformt sind.

*We must switch to a wide angle lens attached to a movie camera to assemble the snapshots into a developmental story that is dynamic and incorporates the multiple influences that actually impinge on human organisms. (...) Selective attention to multiple inputs preserves a place for constraints or principles models while supporting development and change in those principles over time. Principles have some foundation at the outset, but are not fully formed. They are emergent. In this emergent quality lies the potential for looking at and understanding change (Hirsh-Pasek et al., 2004: 32).*

Es kann geschlussfolgert werden, dass aus dieser theoretischen Perspektive heraus eine erste, strukturell neue Äußerung die produktive Entwicklung dieser Struktur markiert, die der Entwicklungslogik folgend zu Beginn instabil und unflexibel erscheint und erst im Laufe der Zeit ausdifferenziert und dadurch zunehmend performant wird.

Durch Beobachtungen über einen längeren Zeitraum wird die Erfassung der Entwicklungsdynamik und damit des individuellen Fähigkeitsspektrums möglich. Tritt eine Fähigkeit nicht in Erscheinung, auch wenn der Kontext die Äußerungsstruktur erlaubt, ist sie entweder noch nicht angelegt oder noch nicht hinreichend ausdifferenziert. Korrekte

Produktionen entstehen nicht allein aus der Kompetenz heraus, sondern sind als Produkt multipler in- und externer Verarbeitungsprozesse zu verstehen (Gershkoff-Stowe & Thelen, 2004).

## 2.1.4 Theoretisches Modell des Verbzweiterwerbs

Der Erwerb der Verbzweitstellung kennzeichnet in der unauffälligen Sprachentwicklung im Alter zwischen 2;0 - 3;0 Jahren den Abschluss des syntaktischen Hauptsatzerwerbs (Penner & Kölliker Funk, 1998). Für diesen Erwerbsprozess lassen sich der Literatur drei linguistische Theorien entnehmen. Clahsen et al. (1996; Clahsen, 1988) nehmen einen Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Verbflexion und der Verbbewegung in die zweite Satzposition an. Penner & Kölliker Funk (1998) gehen dagegen davon aus, dass die Komplexität des erforderlichen Bootstrappings bewältigt werden muss, damit daraus resultierend die vordere Satzposition angesteuert werden kann. Sie beschreiben im Gegensatz zu Clahsen et al. nicht ausschließlich produktive Veränderungen in der Spontansprache der Kinder, sondern betonen den Einfluss entwicklungsauslösender Inputinformationen und damit die Bedeutung rezeptiver Verarbeitungsprozesse, die der Sprachproduktion vorausgehen. Neben diesen nativistischen Theorien stellt Jordens (2012; Jordens & Dimroth, 2003; Jordens, 2013) ein kleinschrittiges, produktionsorientiertes, strukturalistisches Modell für den ungestörten Erwerb der Verbzweitstellung dar, das im Folgenden näher ausgeführt wird, da es die Grundlage für die empirische Arbeit bildet. Rezeptive Verarbeitungsprozesse, die den produktiven Fähigkeiten vorausgehen, thematisiert Jordens genau wie Clahsen et al. nicht näher. Er schreibt dem Input zwar eine entscheidende Schlüsselrolle zu, erläutert aber nicht, welche Inputeigenschaften zur Entwicklungsauslösung führen.

Verschiedene Studien zeigen, dass der rezeptive Syntaxerwerb häufig fortgeschrittener ist, als sich in der Produktion erkennen lässt (Weissenborn, 2000; Bittner, 2013). Alle drei oben genannten Erwerbsmodelle geben jedoch nicht an, in welchen Schritten sich der rezeptive Erwerb vollzieht und an welchen Markern sich der rezeptive Erwerb der jeweiligen Strukturen erkennen lässt, so dass die Ausrichtung des Steigerungssystems derzeit nur an produktiven Leistungen möglich zu sein scheint.

### 2.1.4.1 Struktureller Entwicklungsverlauf

Anhand des Finitheitsmodells von Jordens lässt sich nachvollziehen, wie aus einem simplen, basalen Lernsystem ein komplexes und im letzten Schritt zielsprachliches System wird. Der Entwicklungsprozess der Verbzweitstellung vollzieht sich seinen Ausführungen zufolge stufenförmig und wird in eine lexikalische und eine fortgeschrittene, funktionale Stufe unterteilt (Jordens, 2012). Jordens Erwerbsbeschreibungen lassen

sich strukturelle Formen entnehmen, die Teilschritte in der kindlichen Entwicklung markieren. Wie lange die Etablierung einer neuen Struktur dauert und anhand welcher beobachtbaren Merkmale sich die Entwicklung neuer Strukturen erkennen lässt, wird in diesem Modell allerdings kaum beschrieben. Die Steigerungskriterien für die Therapie der Verbzweitstellung leiten sich daher sowohl aus emergenzbasierten Entwicklungsparametern (vgl. Kap. 2.1.1-2.1.3) als auch aus den strukturellen Erwerbsbeschreibungen von Jordens ab, die nachfolgend näher ausgeführt werden.

Auf der lexikalischen Stufe wird die Äußerungsstruktur durch die Semantik der Prädikate bestimmt. Neben Verben kommen Partikel, relationale und Negationselemente in Prädikatfunktion vor. In diesem Stadium lassen sich zwei komplementär verteilte Äußerungstypen beobachten: Strukturen mit einem agentiven Prädikat, die auf eine Aktion oder Bewegung referieren (Typ A), und Äußerungen mit einem non-agentiven Prädikat, die sich auf Zustände oder Zustandsveränderungen beziehen (Typ B; Jordens, 2012; vgl. Anhang 2). Handlungsprädikate erscheinen in infiniter Form und finaler Position. Charakteristisch für diese Stufe ist die Kombination aus modalem bzw. aspektuellem Element und nachfolgendem Infinitiv. Mit solchen Strukturen werden verschiedene Modalitäten des Agens zum Ausdruck gebracht: z.B. die Bereitschaft, Fähigkeit, Erlaubnis und Pflicht. Zustandsprädikate treten im Gegensatz zu Handlungsprädikaten in finiter Form und initialer Position auf (Jordens, 2012; vgl. Anhang 2 und 3). Strukturell sind beide Typen der lexikalischen Stufe gleich. Deshalb fällt es dem sprachlernenden Kind in der Regel leicht, beide Varianten der einen abstrakten, zugrundeliegenden Struktur zu erkennen (Jordens, 2012). Tab. 1 sind einige Äußerungsbeispiele zu entnehmen, die das lexikalische Erwerbsniveau abbilden.

Das Subjekt hat die Topic-Funktion inne, weshalb in diesem Entwicklungszeitraum weder Topikalisierungen noch Handlungsprädikate in zweiter Satzposition vorkommen. Das Erreichen der lexikalischen Stufe wird als Ergebnis eines kreativen Spracherwerbsprozesses durch die Analyse zielsprachlichen Inputs beschrieben. Die Verbzweitstellung ist zu diesem Zeitpunkt erst in Anfängen erworben (Jordens, 2012).

Tabelle 1 Äußerungsbeispiele der lexikalischen Stufe

| Struktur                              | Beispiele                                                        |
|---------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| Finales Handlungsprädikat             | Mama auch helfen. Papa richtig machen.                           |
| Element der Kontrolle (Kopula, Modal) | Will raus. Ich bin müde. Möchte Puppe haben. Ich kann aufstehen. |
| Initiales Zustandsprädikat            | Ich falle runter. Du schaffst das. Das geht nicht.               |
| Unvollständige Auxiliärstruktur       | Lea gespielt. Oh, doch dich ausgetrickst.                        |

Im Rahmen eines Reorganisationsprozesses werden im zweiten Schritt funktionale Elemente und Positionen erworben. In agentiven Äußerungen treten auf zielsprachlichem Niveau Topikalisierungen in Erscheinung. Da die initiale Position in der lexikalischen Phase jedoch bereits von dem Subjekt besetzt ist, existiert diese Option für das sprachlernende Kind nicht. Als kreative Lösung kann es Topikalisierungen bei gleichzeitiger Subjekttilgung realisieren (Jordens, 2012).

Die Verbalphrasenstruktur wird auf funktionaler Stufe reanalysiert und umstrukturiert (vgl. Anhang 4). Es wird eine Subjektposition für das Agens geschaffen. Die Etablierung einer funktionalen Kopfposition ermöglicht den Erwerb der Finitheit und damit den Ausdruck der pragmatischen Funktion einer Behauptung. Mit dem Erwerb der Kopfposition entsteht auch die Spec-Position, durch die das Verhältnis einer Äußerung und der Situation, auf die sie abzielt, ausgedrückt werden kann. Das sprachlernende Kind verfügt damit über ein komplexes, ausdifferenziertes System und kann verschiedene situative Kontexte sprachlich ausdrücken (Jordens, 2012).

Der Umwandlungsprozess des lexikalischen in einen funktionalen Kopf wird durch die Verwendung von Perfektformen nachweisbar (vgl. Tab. 2). Während Auxiliärstrukturen auf lexikalischer Stufe zunächst ausgelassen werden, ist nun eine Position verfügbar, in die sie integriert werden können. Auf lexikalischer Stufe erfüllt das lexikalische Verb diese Funktion, das nun sowohl in satzfinaler als auch, als Träger der pragmatischen Funktion, in der zweiten Satzposition auftreten kann. Damit kommt dem lexikalischen Verb die semantische Funktion als Kopf einer lexikalischen Kategorie und die pragmatische Funktion der Finitheit zu. Erst jetzt werden neben vollständigen Perfektstrukturen erste Topikalisierungen und dadurch Variationen in der Wortabfolge möglich (Jordens, 2012).

Die Auxiliärrealisierung in der Kopfposition der funktionalen Phrase stellt das Schlüsselmoment des Erwerbs der Finitheit dar. Auch W-Fragen treten ab diesem Zeitpunkt erstmalig in Erscheinung (Jordens, 2012).

Tabelle 2 Äußerungsbeispiele der funktionalen Stufe

| Struktur                               | Beispiele                                                                        |
|----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| Vollständige Auxiliärstruktur          | Ich habe gewonnen.<br>Das Pferd ist (über den) Zaun gesprungen.                  |
| Handlungsprädikate in zweiter Position | Jan schwimmt (im) Wasser.                                                        |
| Topikalisierung mit Subjekttilgung     | Brot darf tatsächlich essen.                                                     |
| Topikalisierung                        | Brot darf Jan tatsächlich essen.<br>Wen besuchen wir?<br>Abends treffen wir uns. |

Es ist anzunehmen, dass die von Jordens beschriebenen Erwerbsprozesse parallel und überlappend statt nacheinander und isoliert durchlaufen werden, da das hohe Tempo im ungestörten Erwerb ansonsten schwer erklärbar wäre (Levelt, 1989). Durch die Vorgabe der Erwerbsreihenfolge können die ausbleibenden Schritte in der Therapie des sprachauffälligen Kindes erkannt, nachvollzogen und begleitet werden.

#### 2.1.4.2 Produktivität und Variabilität

Wenn ein Kind eine zielsprachliche Struktur äußert, lässt sich anfangs nicht bestimmen, ob diese Äußerung unanalysiert, ganzheitlich abgespeichert und abgerufen oder kreativ genutzt wurde (Jordens, 2012). Unanalysierte Formen weisen nicht auf den Erwerb einer Struktur und die strukturelle Übertragung auf andere Kontexte hin. Fraglich ist jedoch, wann eine unanalysiert gespeicherte, floskelhafte Struktur erstmals analysiert wird. (Jordens, 2013).

*Evidence of the productivity of a particular structure is taken from the amount of variation with which this structure is used. (Jordens, 2013: 347).*

Erst wenn diese Struktur an verschiedenen Beispielen produktiv wird, zeigt sich demnach, dass ein strukturelles Muster tatsächlich erworben wurde. Einmalig verwendete Strukturen können hingegen ganzheitlich und unanalysiert verarbeitet worden sein (Jordens, 2013).

Auf einer Zeitskala lässt sich der produktive Erwerb einer neuen Struktur demnach, abhängig vom theoretischen Modell, an unterschiedlichen Stellen verorten (Abb. 1). Während Jordens (2013) ein Mindestmaß an Variation als Erwerbsnachweis fordert, wäre aus Sicht der Emergenzvertreter schon beim ersten, noch sehr unflexiblen Gebrauch einer neuen Struktur vom Erwerb dieser auszugehen. Zum Zeitpunkt der Produktion eines geringen Maßes an Variation handelt es sich aus dieser Perspektive bereits um den Prozess der Etablierung und nicht mehr um den produktiven Erwerbsbeginn (vgl. Kap. 2.1.3). Je reichhaltiger eine Struktur dann im Zeitverlauf erworben und verknüpft ist, desto flexibler zeigt sie sich.

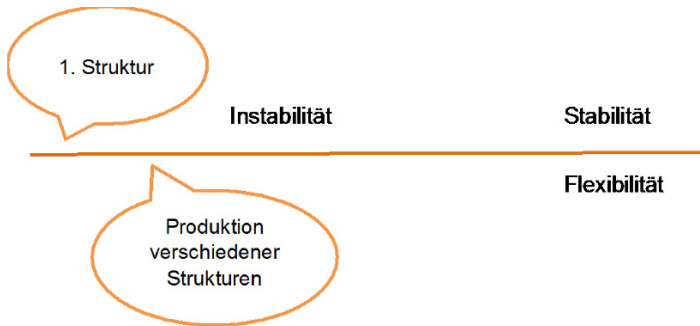


Abbildung 1 Zeitskala zum Verorten des produktiven Erwerbs neuer Strukturen

Den Erwerbsbeschreibungen von Jordens lässt sich kongruent zu den Ausführungen der Emergenzvertreter entnehmen, dass die Entwicklung neuer Strukturen Zeit erfordert. Von einem plötzlichen und umfassenden Erwerben neuer Fähigkeiten ist in beiden Beschreibungen keine Rede. Sind Strukturen noch zu fragil bzw. die externen Anforderungen in bestimmten Momenten zu hoch, gehen die Kinder auf ältere, stabilere Ebenen zurück (Jordens & Dimroth, 2003). Zudem kommt es anfänglich oft zur Koexistenz verschiedener Strukturen, bevor eine Ebene zugunsten einer höheren aufgegeben wird. Über eine gewisse Zeitspanne überlappen sich daher Fähigkeiten unterschiedlicher Entwicklungsstadien (Jordens & Dimroth, 2003). Konkrete Angaben, wie viel Zeit Übertragsprozesse beanspruchen, werden in keinem der beiden Modelle gemacht.

Auch wenn Steigerungen im Rahmen dieser Entwicklungsbeschreibungen bisher unberücksichtigt geblieben sind, lassen sich auf dieser Grundlage Steigerungskriterien für die Therapie der Verbzweitstellung ableiten.

## 2.2 Steigerungen in der Sprachtherapie

Neben der Ableitung der Steigerungskriterien aus den Spracherwerbstheorien ist bedeutsam, auf welchen Ebenen und in welchen Kategorien Steigerungen bisher in der Literatur beschrieben wurden.

In den Heilmittelrichtlinien, Leitlinien für Sprachtherapie und Veröffentlichungen zur Evidence-Based-Practice lassen sich keinerlei Vorgaben oder Aussagen zum Steigern von Sprachtherapien finden. In den Richt- und Leinlinien werden deutlich allgemeinere Themen ausgeführt. Im Vordergrund dieser Ausführungen stehen Definitionen und Klassifikationen von Sprachentwicklungsstörungen, Beschreibungen zum Ablauf der Sprachentwicklung, Diagnostikinstrumente, Leitsymptome und Verordnungscharakteristika. Die Festlegung von Qualitätsmerkmalen und Forderungen nach Wirk-

samkeitsbelegen sind offenbar noch so neu, dass das Thema der Steigerungen zu speziell ist, um Berücksichtigung zu finden.

Im Stichwortverzeichnis der Beschreibung deutscher Therapieansätze tritt der Steigerungsbegriff ebenfalls kaum in Erscheinung. Über Kriterien, anhand derer Zeitpunkte und Fähigkeiten für das Wechseln einer Zielebene festgelegt werden können, wird kaum berichtet. Es werden jedoch Zieldefinitionen ausgeführt und daraus resultierend hierarchische Abfolgen für die Steigerung der Therapien aufgestellt (vgl. Abb. 2). In die Entwicklung der Steigerungskriterien für die Verbzweittherapie fließen sowohl hierarchische Zielstrukturebenen als auch Angaben zum Wechsel dieser Ebenen ein, so dass beide Aspekte in den folgenden Ausführungen berücksichtigt werden.

### 2.2.1 Zielebenen

Für eine systematische Behandlungsplanung und -durchführung ist die Festlegung individueller Therapieziele Bedingung.

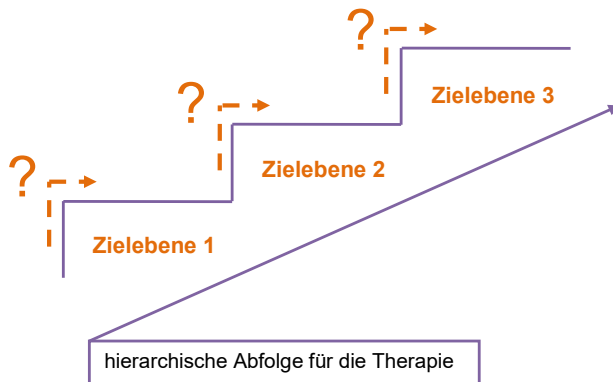


Abbildung 2 Schematische Darstellung von Zielebenen und Steigerungskriterien

Zielebenen lassen sich in verschiedenen Größenordnungen definieren. Beziehen sie sich auf die gesamte Behandlung eines Patienten mit komplexem Störungsbild, muss zunächst festgelegt werden, in welcher Reihenfolge die unterschiedlichen linguistischen Ebenen in die Behandlung integriert werden sollen. Siegmüller und Kauschke (2006: 17ff) beschreiben z.B. für übergreifende Sprachentwicklungsstörungen Prinzipien, anhand derer die hierarchische Abfolge der Störungsebenen theoretisch begründet werden kann. Ist entschieden, welche Störungsebene behandelt wird, muss festgelegt werden, in welcher Abfolge die Prozesse bzw. Strukturen dieser Ebene therapiert werden. Je nach Therapieansatz gibt es außerdem die Möglichkeit, die Behandlung methodisch oder hinsichtlich der Komplexität hierarchisch aufzubauen.

Auch wenn der Genauigkeitsgrad variiert, lassen sich in den meisten Therapieansätzen Beschreibungen verschiedener Zielebenen finden (vgl. Abb. 2). Anhand welcher Kriterien die Zielebenen jedoch zugunsten einer höheren verlassen werden, wird häufig nicht konkretisiert.

Die Festlegung der Ebenen erfolgt in der Regel analog zur angenommenen Entwicklungschronologie des ungestörten Spracherwerbs. So beschreibt beispielsweise Zollinger (1995) aus der Perspektive des Kognitivismus für jeden Kompetenzbereich, welche sozial-kommunikativen und symbolischen Fähigkeiten sprachgesunde Kinder in welcher Reihenfolge erwerben und in welcher Abfolge sie bei auffälligen Kindern therapeutisch unterstützt werden sollen. Fox (2003) hingegen gibt nach der Untersuchung der phonologischen Entwicklung sprachgesunder Kinder an, in welcher Abfolge phonologische Prozesse behandelt werden sollten, wohingegen Hacker (1999) fordert, zu erarbeitende Laute nicht in allen Positionen, sondern abhängig von ihrer physiologischen Entwicklung zu therapieren. Je nach zugrunde liegendem theoretischen Modell und dem sich daraus ergebenden Therapieschwerpunkt unterscheiden sich die Zielebenen grundlegend.

Als allgemeine Leitlinie führt Motsch (2013) an, dass entwicklungslogisch die frühen vor den späten grammatischen Regeln in den Fokus der Behandlung gerückt werden sollten. Nach Hansen und Baumgartner ist zusätzlich zur Orientierung an der aktuellen Spracherwerbsforschung wichtig, individuelle Fortschritte und Vorformen zielsprachlicher Strukturen zu identifizieren, um die *Zone der nächsten Entwicklung* ermitteln zu können (Wygotski, 1987: 86; zitiert nach Baumgartner, 2008; Hansen, 1996). Die Auswahl grammatischer Zielsetzungen sollte Hansen (1996) zufolge aus dem Zusammenspiel des individuellen Lernverhaltens, das über Spontansprachanalysen abgebildet werden sollte, und wissenschaftlichen Erkenntnissen zum Erwerbsverlauf, zu Entwicklungsauslösern und -dynamiken erfolgen. Kindliche Vor- und Zwischenformen sollten wohlwollend akzeptiert werden (Hansen, 1996).

Dannenbauer (1999) beschreibt, dass sich die Entscheidungen für bestimmte Zielstrukturen aus Spontansprachanalysen und Erkenntnissen über den normalen Erwerbsverlauf begründen sollten. Er prüft zudem informell, ob die Kinder bestimmte Formen verstehen, imitieren und Fehlbildungen erkennen können. Bei Zielstrukturen, die im Lernhorizont der Kinder liegen, gelingen meist alle drei Aufgaben. Die Behandlung soll dann mit möglichst eindeutigen, regelhaften und lehrbaren Prozessen beginnen.

Im PLAN stellen Siegmüller & Kauschke (2006: 84) durch das Strukturnetzwerk und die Abfolge der einzelnen Übungsbereiche anschaulich dar, welche Hierarchie bei der Auswahl der Therapiebereiche und -einstiege zu berücksichtigen ist. Diese Ausführungen orientieren sich ebenso wie die Konzeption ihres Therapiematerials zum Patholin-

guistischen Ansatz an Studien zum ungestörten Spracherwerb. So empfehlen die Autorinnen unter anderem, die Vorfeldbesetzung erst durch Adverbiale Bestimmungen, dann durch Fragepronomen und abschließend durch Objekte zu realisieren. Die Erweiterung des grammatischen Systems sollte zuerst durch den Aufbau von Hauptsätzen, die Erweiterung um Fragestrukturen und abschließend den Aufbau von Nebensätzen erfolgen, wobei sowohl die lexikalische Erwerbschronologie der W-Frage-Pronomen und Konjunktionen als auch die Zielsetzung der Fragestruktur (Fragen nach Subjekten vor Fragen nach Objekten oder fakultativen Satzteilen vor Fragen nach Nebensätzen) Berücksichtigung findet (Siegmüller et al., 2005; Kauschke & Siegmüller, 2012).

Im DYSTEL-Projekt werden die Zielebenen für die Therapie der Verbzweitstellung aus den Annahmen des Finitheitsmodells von Jordens abgeleitet, dessen Grundlage ebenfalls Studien der gesunden Sprachentwicklung bilden. Die Zielebenen werden im DYSTEL-Projekt erwerbsgeleitet, theoriebezogen sowie das Lernverhalten und Erwerbstempo berücksichtigend definiert (Siegmüller, 2013).

Die Beschreibungen der Autoren beziehen sich, wie einführend erwähnt, überwiegend auf hierarchische Stufenabfolgen. Kriterien für die Steigerung auf die nachfolgende Stufe finden sich in der Literatur hingegen selten und falls doch, in abstrakter oder allgemeiner Form. Es existieren nur wenig konkrete Steigerungskriterien, da oft unklar bleibt, wann eine Fähigkeit „ausreichend“ erworben und somit der nächste Entwicklungsschritt möglich ist.

## 2.2.2 Formen von Steigerungskriterien

Während sich die Festlegung der Zielebenen zumeist an der zeitlichen Abfolge des ungestörten Spracherwerbs orientiert, lassen sich die wenigen beschriebenen Kriterien zum Wechsel der Ebenen in unterschiedliche, weniger theoriegeleitete Kategorien einteilen. Neben handlungsbezogenen Merkmalen werden Kriterien benannt, die sich an der Komplexität der Einheiten, der linguistischen Struktur, den methodischen Elementen, der Modalität oder an den Ergebnissen des Patienten ausrichten.

### 2.2.2.1 Handlungsbezogene Kriterien

In der Beschreibung diverser Therapieansätze (PLAN: Siegmüller & Kauschke, 2006; Kontextoptimierung: Motsch, 2004; Psycholinguistisch orientierte Phonologitherapie - POPT: Fox, 2003; Frühtherapie: Zollinger, 1995; etc.) werden Angaben zu möglichen Hilfestellungen und zur Art der Präsentation bzw. der Sequenzgestaltung gemacht. Auf welche Weise der Schwierigkeitsgrad mittels dieser Kriterien an die Fähigkeiten des Patienten angepasst werden soll, wird nachfolgend anhand einiger Beispiele ausgeführt.

Hilfestellungen beziehen sich häufig auf den Grad der eigenständigen Aufgabenbewältigung oder die Komplexität einer Aufgabe. Mayer (2010) beschreibt z.B. für die Behandlung schriftsprachlicher Fähigkeiten, dass beim Einsatz einer Anlauttabelle beginnend Auszüge aus der Tabelle präsentiert werden können, bevor sie Stück für Stück vervollständigt wird. Pauschal wird weiter beschrieben, dass bei Schwierigkeiten kurze statt lange Sätze und einfache statt komplexe Worte verwendet werden (Crämer & Schumann, 1999).

In der Wortfindungstherapie kann der Schwierigkeitsgrad des Abrufes durch die Vorgabe verschiedener Hinweisreize individuell erleichtert oder erschwert werden (Glück, 2009).

Als Hilfen für produktive Grammatikübungen geben Kauschke und Siegmüller (2012) an, dass Strukturen eliziert, modelliert und durch visuelle Symbole unterstützt werden können. Außerdem kann der Ablenkungsgrad angepasst und die Itemmenge ggf. reduziert werden, wenn eine Aufgabe z.B. verschiedene Verarbeitungsleistungen erfordert. Halbvorgaben, z.B. in Form indirekter Fragen, können ebenfalls entlasten. Zur Gestaltung des Settings schlagen sie vor, von der Beschreibung von Situationsbildern zunächst zu Rollenspielen zu steigern, bevor freiere Situationen geschaffen werden (Kauschke und Siegmüller, 2012). Bei Schwierigkeiten in der Textgrammatiktherapie wird je nach Kompetenz des Kindes empfohlen zu stoppen, abzuwarten, Selbstkorrekturen vorzunehmen zu lassen, Symbolkarten zu verwenden und die Reihenfolge der Symbolkarten vorzugeben, eine Multiple Choice Aufgabe zu stellen sowie die Therapeutin als Modell zu nutzen (Ringmann, 2014; Ringmann, eingereicht).

Ebenfalls denkbar sind Steigerungen, die sich auf den Abstraktheitsgrad des Handlungssettings beziehen. So können Spielsequenzen Füssenich (1999) zufolge zu Beginn vorstrukturiert werden, bevor der Handlungsrahmen Stück für Stück entfernt wird, damit im Kind Neues entstehen kann. Die Therapie sollte beendet werden, wenn das Kind handelnd erkennen lässt, dass es sich eigenaktiv mit den Angeboten des Kommunikationspartners auseinandersetzt (Füssenich, 1999). Watermeyer und Kauschke (2009) schlagen für die Grammatiktherapie vor, den Bewusstseitsgrad schrittweise zu erhöhen. Das Kind soll die Verbposition zunächst mit einem Stein markieren, die vorgegebene Satzstruktur dann mit einer alternativen Struktur abgleichen, um die Grammatikalität des Satzes zu beurteilen. Diese Entscheidung ist nach Vorlage eines Satzstreifens und im letzten Schritt nach Vorgabe einer Satzstruktur zu treffen.

Zollinger (1997) rät beginnend zum Handeln mit Gegenständen, die einen Bezug zur Realität ermöglichen. Im Anschluss wird ohne Gegenstände agiert, um fiktive Vorstellungen aufzubauen. Experimente zur Erkundung von Verben werden vor der Beobachtung von Veränderungen fremder Handlungen eingesetzt. Darauf folgen gemeinsame

Handlungen und Transformationen, sowie Transformationen ohne Gegenstände. Wildegger-Lack (2011) beschreibt als Steigerungsoption schlicht verschiedene Übungsniveaus: Übungen mit Gegenständen, mit Bildmaterialien und mit Arbeitsblättern.

Der Literatur lassen sich außerdem viele Beschreibungen zur Erhöhung des Komplexitätsgrades entnehmen, die ebenfalls der handlungsbezogenen Ebene zuzuordnen sind. So wird in Aussprachetherapien von der Laut- über Zwischenstufen bis zur spontansprachlichen Ebene gesteigert (Fox, 2003; Schrey-Dern, 2006). In der Behandlung der phonologischen Bewusstheit wird von impliziten zu expliziten Leistungen gesteigert. Auf Übungen zum Identifizieren folgen solche zum Segmentieren und abschließend zum Manipulieren (Schnitzler, 2008).

Watermeyer und Kauschke (2009) nehmen hingegen eine Erhöhung der Konstituentenanzahl bei Übungen zur Verbzweitstellung vor.

Glück (2009) empfiehlt, dass im Rahmen der Wortfindungstherapie Benennkontexte gesteigert werden sollten. Als Abfolge schlägt er vor, beginnend Sätze vervollständigen, dann Bildern benennen, ein Wort nach dessen Beschreibung und abschließend nach Reimwortvorgabe benennen zu lassen. Zudem rät er zur Vorgabe verschiedener Settings sowie zur Steigerung ihrer Komplexität hin zu Kontexten, in denen erworbene Abruffähigkeiten unter Zeit- und emotionalem Druck aufrechterhalten werden müssen.

Im Rahmen syntaktisch-morphologischer Behandlungen schlagen Kauschke und Siegmüller (2012) für produktive Übungen vor, erst Kontexte mit festgelegtem Therapiematerial zu gestalten und später zu freieren Situationen mit variablem Wortmaterial überzugehen. Außerdem empfehlen sie zu Beginn Übungen, die nur ein Zielitem enthalten, bevor zu Übungen mit mehreren Zielitems gesteigert wird.

In der Textgrammatiktherapie wird die Anzahl der Handlungsbestandteile und Akteure sowie die Komplexität des Handlungsablaufes und der Kausalität der Handlung systematisch erweitert (Ringmann, 2014; Ringmann, eingereicht; Siegmüller & Kauschke, 2006).

All diese Kriterien scheinen handlungsbezogener statt theoriegeleiteter Natur zu sein und liefern daher keine hilfreichen Impulse zur wissenschaftlichen Ableitung eines Steigerungssystems für die Therapie der Verbzweitstellung.

#### 2.2.2.2 Linguistisch-formale Kriterien

Linguistisch-formale Kriterien sind in der Literatur phonologischer und graphematischer Störungen ausführlich beschrieben.

Schrey-Dern (2006) gibt an, dass in der phonetisch-phonologischen Behandlung die Lautposition, phonologische Komplexität (Ein- und Mehrfachkonsonanz) sowie die Sil-

benanzahl in die Planung einbezogen werden sollten. Hacker (1999) merkt an, dass phonotaktische Besonderheiten des Deutschen berücksichtigt werden sollten. Außerdem plädiert er dafür, Assimilationen kontrastreichen Wörtern vorzuschalten (z.B. „Küken“ vor „Kette“). Strukturell einfache sollten vor komplexeren Wörtern in die Behandlung einfließen (Hacker, 1999; Schrey-Dern, 2006). Konträr zu Schrey-Dern und Fox (2003) sind Hacker (1999) und Penner (2000) hingegen der Ansicht, dass die Hierarchie, den Ziellaut zuerst initial, dann final und am Schluss medial zu trainieren, nicht zielführend sei. Stattdessen favorisieren sie, die Steigerung der distributionellen Verteilung folgend aufzubauen. Konkrete Kriterien werden hierfür jedoch nicht definiert.

In der Behandlung der phonologischen Bewusstheit kann der Schwierigkeitsgrad zum einen hinsichtlich der Größe der Einheit (von der Silbe über Onset-Reim zum Phonem), zum anderen hinsichtlich der Auswahl der Phoneme (vom Vokal über dehnbare Konsonanten zu Plosiven) gesteuert werden (Schnitzler, 2008; Mayer, 2010).

Schrey-Dern (2006) beschreibt des Weiteren, dass in Grammatiktherapien die morphologische Komplexität, Verbalenz und die Regelmäßigkeit der Flexion Kriterien zur Anpassung der Therapie an die Leistungen des Patienten darstellen.

Konkrete sind außerdem vor Abstrakta sowie Wörter mit allgemeiner Bedeutung vor solchen mit spezifischer Bedeutung einzusetzen. In der Lexikontherapie stellt auch die Frequenz ein wichtiges Steigerungskriterium dar (Kauschke & Siegmüller, 2012).

Es wird deutlich, dass mittels dieser formalen Kriterien erneut hierarchische Abfolgen vorgeschlagen werden, die sich zumeist weder auf den ungestörten Erwerb beziehen noch Anhaltspunkte beinhalten, wann von einer Ebene zur nächsten gesteigert werden kann. Sie liefern folglich keine hilfreichen Impulse für die Entwicklung konkreter Kriterien.

### 2.2.2.3 Methodenbezogene Kriterien

Methodische Elemente der verschiedenen Therapieansätze werden in der Literatur detailliert beschrieben, selten aber in eine hierarchische Abfolge gebracht. Hansen (1996) erklärt, dass methodische Elemente nicht unabhängig hintereinander geschaltet, sondern überlappend und abhängig von den Sprachentwicklungsfortschritten miteinander verzahnt werden sollten. Dies deckt sich mit den Vorschlägen von Kauschke und Siegmüller (2012) sowie von Ringmann (2014), rezeptive und expressive Methoden zum jeweiligen Zeitpunkt miteinander zu kombinieren.

Ringmann (eingereicht) konkretisiert die Reihenfolge der einzusetzenden methodischen Einheiten für die Textgrammatiktherapie. Sie gibt vor, im Rahmen rezeptiver Übungen mit dem Sortieren zu beginnen. Darauf folgen Input, das Zuordnen von Sym-

bolkarten und das Fokussieren auf einen Makrostrukturanteil. Produktiv werden erst Fragen beantwortet, bevor das Kind selbst erzählt.

Eine konkretere Abfolge methodischer Elemente beschreiben auch Watermeyer und Kauschke (2009). Sie setzen in der zweiten Therapiephase, wenn das Kind über ein ausreichendes metasprachliches Bewusstsein für die Verbstellung verfügt und eine gewisse Sicherheit in der eigenen Satzproduktion zeigt, Grammatikalitätsurteile ein. In den letzten Therapieeinheiten reduzieren sie metasprachliche Sequenzen weiter und konzentrieren sich auf die Automatisierung der Verbzweitstellung in semi-spontanen Situationen. Die Begrifflichkeiten „gewisse Sicherheit“ oder „ausreichendes Bewusstsein“ werden nicht näher definiert. Es bleibt der behandelnden Therapeutin überlassen, die Steigerungen auf Basis ihrer subjektiven Einschätzung vorzunehmen. Dies dürfte all denen entgegenkommen, die programmatische Vorgaben ablehnen. Individualisierte Therapien erfordern allerdings ein hohes Maß an Wissen über den Spracherwerb, kindliches Lernen und verfügbare Therapiekonzepte (Baumgartner, 2008).

Methodenbezogene Steigerungen spielen für die Entwicklung dieser Steigerungskriterien keine Rolle, da in der zugrunde gelegten DYSTEL-Therapie mit der Inputverstärkung nur ein methodisches Element zum Einsatz kommt.

#### 2.2.2.4 Modalitätenbezogene Kriterien

In vielen Therapieansätzen lassen sich Beschreibungen finden, dass an rezeptiven Leistungen gearbeitet wird, bevor produktive Therapieanteile beginnen (vgl. z.B. Siegmüller & Kauschke, 2006; Ringmann, 2014; Fox, 2003). Anhand welcher Kriterien jedoch zu produktiven Übungen übergegangen wird, wird selten konkret vorgegeben.

Ringmann gibt an, dass die Therapie der Erzählfähigkeit immer rezeptiv anfängt und die Steigerung über definierte Schwierigkeitsstufen für die rezeptive und produktive Modalität unabhängig voneinander erfolgt. Demnach kann das Steigerungstempo variieren. Produktive Übungen beginnen erst dann, wenn rezeptive Übungen für ein Niveau abgeschlossen sind (Ringmann, 2014; Ringmann, eingereicht).

Siegmüller & Kauschke (2012) beschreiben, dass parallel zur produktiven Festigung eines Bereiches bereits rezeptive Anteile eines anderen Therapiebereiches beginnen können. Sobald ein Kind in rezeptiven Übungen konstant gute Leistungen zeigt, kann in der Therapie der Verbzweitstellung zu produktiven Übungen übergegangen werden (Watermeyer & Kauschke, 2009). Wie „konstant gute Leistungen“ konkret auszusehen haben, wird nicht näher erläutert.

Da in der DYSTEL-Therapie ausschließlich eine rezeptive Methode zum Einsatz kommt, ist die Steigerung der Modalität für die Entwicklung der Steigerungskriterien nicht relevant.

### 2.2.2.5 Ergebnisbezogene Kriterien

Alle bisher dargelegten Steigerungskriterien lassen dem Betrachter große subjektive Spielräume, da sie keine messbaren Parameter beinhalten. Doch anhand welcher Beurteilungsmaßstäbe kann objektiviert werden, ob die therapeutische Zielebene dem Entwicklungsstand des Kindes noch entspricht?

Es heißt pauschal, die Lernangebote dem Entwicklungsniveau entsprechend zu präsentieren und sie optimal an die individuellen Voraussetzungen anzupassen (Crämer & Schumann, 1999). Die therapeutische Zielsetzung orientiert sich an dem kindlichen Entwicklungsniveau und -tempo, während sich die Inhalte der Behandlung an den Wünschen des Kindes ausrichten und dem kindlichen Spielverhalten zu entnehmen sind (Füssenich, 1999). Glück (2009) spricht davon, dass erst gesteigert werden soll, wenn eine Schwierigkeitsstufe automatisiert ist. Doch wann kann von einer solchen Automatisierung ausgegangen werden?

Schrey-Dern (2006) gibt an, dass es unterschiedliche Möglichkeiten gibt, Ergebnisse oder Bedingungen messbar zu machen. Dies kann in Form von Prozentangaben, Zahlenverhältnissen (z.B. 4 von 6), absoluten Zahlen (5x) oder absoluten Angaben (alle Items oder in jeder Übung) geschehen.

Ringmann (eingereicht) greift auf absolute Zahlen zurück, indem sie vorgibt, dass eine Schwierigkeitsstufe dann als abgeschlossen gilt, wenn Kinder zwei Mal ohne Hilfe Makrostrukturelemente einer gehörten Geschichte korrekt zeigen konnten (rezeptiv) oder zwei Mal hintereinander ohne Unterstützung von Symbolkarten Geschichten der jeweiligen Schwierigkeitsstufe mit vollständiger Makrostruktur erzählen. Darüber hinaus dient eine absolute Angabe als Maßstab für die Auswahl des individuellen Einstiegs in die Behandlung, denn begonnen wird auf der Stufe, auf der im Prätest ein oder mehrere makrostrukturelle Elemente unberücksichtigt blieben (Ringmann, 2014).

Für die phonologische Therapie stellt Fox (2003: 255) zwei einprägsame, produktionsorientierte Prozentkriterien auf. Zeigen sich in phonologischen Therapien 80% korrekte Strukturen auf einer Ebene, kann die Ebene verlassen werden. Phonetische Therapien werden beendet, wenn die Phonproduktion auf Satz- und Pseudospontansprachebene zu 100% korrekt möglich ist (Fox, 2003: 239). Platzack beschreibt (2001) für die ungestörte Entwicklung des Weiteren, dass bei einer Fehlerquote, die geringer als 2% ist, von Zielsprachlichkeit ausgegangen werden kann.

Dies sind die einzigen in der Literatur beschriebenen, messbaren Steigerungskriterien. Sie scheinen sich theoretisch jedoch nicht begründen zu lassen. Fraglich ist zudem, ob diese Kriterien auf andere Störungsbilder übertragen werden können, wenn die Thera-

pieformen auf unterschiedlichen theoretischen Grundlagen basieren und einer anderen Verarbeitungslogik folgen.

#### 2.2.2.6 Vorgaben für syntaktische Therapien

Die meisten syntaktischen Therapiekonzepte liefern keine konkreten Anhaltspunkte zur Steigerung des inhaltlichen Anspruchs. So lässt sich bei Motsch (2004) beispielsweise lediglich die Angabe finden, dass Umgebungsreize und die Komplexität der Strukturen so gering wie möglich gehalten werden sollen. In welcher Form die Komplexität dann wieder zunehmen soll, wird nicht beschrieben. Siegmüller und Kauschke (2006: 136) stellen zwar ein differenziertes Schema zur syntaktischen und morphologischen Therapie dar, geben aber ausschließlich für die Textgrammatiktherapie Steigerungsempfehlungen. Konkrete Kriterien für die Therapie der Erzählfähigkeit beschreibt auch Ringmann (2014; eingereicht), wie den vorigen Ausführungen zu entnehmen ist.

Wann im Patholinguistischen Therapieansatz von den einzelnen syntaktischen Übungs- und Therapiebereichen zum jeweils nächsten übergangen werden kann, wird nicht näher ausgeführt. Etwas genauere Angaben zur Steigerung innerhalb eines Übungsbereiches werden in den Materialien zum Therapieansatz vorgegeben (Kauschke & Siegmüller, 2012). Diese beziehen sich auf den Erwerb und die daraus resultierende Abfolge von W-Fragepronomen sowie die Besetzung des Vorfeldes. Auch diese Vorschläge liefern folglich Informationen zu einzelnen, hierarchischen Stufen, aber keine Kriterien zur Steigerung (vgl. Abb. 2).

#### 2.2.3 Theoretische Basierung der Steigerungskriterien

Im Folgenden wird näher beleuchtet, inwiefern die in der Literatur beschriebenen Kriterien theoretisch verankert sind und inwieweit sie in die Entwicklung der Kriterien für die Therapie der Verbzweitstellung einfließen können.

Hansen stellt kritisch fest, dass die überwiegend wissenschaftsferne Haltung in der Literatur mit einer Handlungspraxis korrespondiert, in der überholte Verfahren unreflektiert und Methoden in unspezifischer Weise angewendet werden. Alltagstheorien und subjektive Überzeugungen dominieren das therapeutische Handeln (Hansen, 1996: 111). Zudem übt er Kritik an Grohnfeldts Prinzip *vom Einfachen zum Schwierigen*, da eine solch allgemeine Prämisse keinerlei begründete Entscheidungskriterien für die Auswahl und Strukturierung von Therapiesequenzen liefert. Durch die Vorgabe solcher Prinzipien und den Mangel an wissenschaftlich fundierten therapeutischen Konzepten bzw. Kriterien wird der Aufbau sprachtherapeutischer Maßnahmen auf subjektiven Weisheiten in negativer Weise unterstützt. Fundierte Hierarchien für die Therapie las-

sen sich jedoch nur aus psycholinguistischen Begründungen ableiten (Hansen, 1996: 91).

Auf das für die Aussprachetherapie typische Vorgehen, vom Laut zum Wort zu steigern, trifft diese Kritik ebenfalls zu, denn es lässt sich im normalen Entwicklungsverlauf nicht abbilden. In der Therapie kommt es damit folglich zur theorieleeren, unspezifischen Anwendung (Hacker, 1999: 58).

Erklärbar wird die Widersprüchlichkeit zwischen der Forderung Duchans nach einem konsequenten Argumentationsrahmen für alle spracherwerbsrelevanten Prozesse und der subjektiven, theoriearmen Umsetzung in der Praxis, wenn die Entwicklung der Logopädie betrachtet wird. Die logopädische Kindersprachtherapie ist älter als ihre Theoriebildung (Siegmüller, 2014a). Überzeugungen aus der vortheorietischen Zeit prägen den Therapiealltag neben neueren Erkenntnissen bis heute. Die Steigerung der Komplexität sprachlicher Einheiten, das Trainieren von Sprache, die Produktionsorientierung, die Anwendung von Übungen und der Vergleich kindlicher Fähigkeiten mit der Erwachsenensprache können als Relikte der vortheorietischen Zeit betrachtet werden (Siegmüller, 2014a). Dannenbauer hat bewirkt, dass die ungestörte Kindersprache im Laufe der Zeit zur Vergleichsdimension wurde und sich die Therapie am gesunden Spracherwerb ausgerichtet hat. Durch die Methode der Modellierung wurde die rezeptive Verarbeitungskomponente in den Fokus gerückt und damit die Erkenntnis, dass zunehmendes rezeptives Wissen die Produktion verändert. Aufgrund des interaktiven Rahmens dieses Behandlungsansatzes sind Trainingseffekte und Druck ausgeblieben. Mit dem Einfluss der Psycholinguistik, durch die der menschliche Spracherwerb erforscht wird, haben die Bedeutung von Stagnationspunkten und im Zuge dessen die Spontansprachanalyse Einzug in sprachtherapeutische Prozesse gehalten (Siegmüller, 2014a). Nativistische Erkenntnisse haben in erster Linie Einfluss auf diagnostische Prozesse genommen, wohingegen Therapiewirkung und Prozesse des sprachauffälligen Erwerbs nicht näher beschrieben wurden. Erst mit den Annahmen des Emergenzmodells ist die Möglichkeit entstanden, auch Therapieprozesse theoretisch abzubilden, Zielvorgaben zu entwickeln und Methoden zu begründen (Siegmüller, 2014a).

Der erste Therapieansatz, der auf dem Emergenzmodell basierend entwickelt wurde, ist der PLAN (Siegmüller & Kauschke, 2006). Im Rahmen der bisher wenigen Wirksamkeitsnachweise wurden Steigerungskriterien kaum beschrieben, so dass die Entwicklung theoriegeleiteter Kriterien für die Therapie der Verbzweitstellung von bisherigen Veröffentlichungen nicht profitieren kann. Lediglich die entwicklungsdynamische Betrachtungsperspektive kann für die Kriterienaufstellung nutzbar gemacht werden. Die wenigen in der Literatur beschriebenen Kriterien bewegen sich in anderen Theo-

riebezügen oder theoriearmen Dimensionen, so dass die Ableitung allein aus den zugrunde gelegten theoretischen Erwerbsannahmen heraus erfolgen muss. Diese Kriterien sollten der Entwicklungsperspektive gerecht werden, sich am ungestörten Erwerb orientieren, den kindlichen Fortschritt berücksichtigen und entwicklungsbedingte Strukturen tolerieren.

### 2.3 Fragestellungen und Hypothesen

In der ersten empirischen Studie wird dargelegt, welche Zielebenen in syntaktischen Therapien berücksichtigt werden, anhand welcher Kriterien Therapeutinnen aktuell Steigerungen vornehmen und ob diese theoretisch verankert sind. Es wird ausgeführt, ob der theoretische Rahmen auch die Art der Kriterien bestimmt und sich phonologische und syntaktische Kriterien demnach unterscheiden.

Im Rahmen der zweiten empirischen Studie wird ein Steigerungssystem für die Therapie der Verbzweitstellung auf der theoretischen Basis des Emergenz- und des Fintheitsmodells entworfen (vgl. Kap. 2.1). Es wird untersucht, durch welche Qualitätskriterien die Datenerhebung und Methodik abgesichert sein sollte und welche Faktoren bedacht werden sollten, damit die Kinder ihr Fähigkeitsniveau in der Spontansprache zeigen können.

Es lassen sich verschiedene Fragestellungen und Hypothesen formulieren:

1. Reicht ein festgelegtes Grundmaß an struktureller Vielfalt im Moment der Steigerung aus, damit die Etablierung flexibler Strukturen gelingen kann?

Hypothese 1

Ja. Es ist davon auszugehen, dass der Entwicklungsprozess auch bei anfänglich geringer Vielfalt angestoßen ist und diese Strukturen eigenständig generiert wurden. Aufgrund der Dynamik des Spracherwerbs kann Kindern schon bei den ersten produktiven Anzeichen des Strukturerwerbs ohne weiteren Input oder Festigungsphasen der Transfer dieser Struktur in die Spontansprache zugetraut werden (vgl. Kap. 2.1.1- 2.1.3).

2. Etablieren sich die neuen Strukturen, auch wenn sie anfänglich nur inkonstant in Erscheinung treten?

Hypothese 2

Ja. Das Auslösen von Entwicklung mündet nicht sofort in die konstante Verwendung dieser Struktur. Neue Strukturen werden inkonstant verwendet und treten dennoch in der Nachhaltigkeitsuntersuchung in Erscheinung.

3. Kommt es durch den Einsatz festgelegter Strukturbündel im Steigerungsmoment zu einer unter den Kindern vergleichbaren Rate der spontanen Zielsprachlichkeit zum Zeitpunkt der Nachhaltigkeitsuntersuchung?

Hypothese 3

Nein. Die zielsprachliche Verwendung und die Fehlerrate sind situationsabhängig und haben nichts mit den qualitativen Strukturen zu tun, die für die Steigerung der Therapie zugrunde gelegt werden.

Steigern des Niveaus in der Verbzweitstellungstherapie  
Eine Untersuchung zum Steigerungsverhalten bei  
spracherwerbsauffälligen Kindern

Gnadt, M.

2016, XIX, 116 S. 25 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-15422-6