

# Sprachtherapie mit mehrsprachigen Kindern: Herkunftssprachengrammatik berücksichtigen in Diagnostik und Therapieableitung

*Elisabeth Fleischhauer*

Universität Potsdam

## 1 Einleitung

Mehrsprachige Kinder mit Migrationshintergrund erwerben – mindestens – zwei Sprachen und diese häufig nacheinander. Das heißt, sie erwerben zumindest Grundzüge ihrer Herkunftssprache (L1), bevor sie mit einer weiteren Sprache, zum Beispiel der Zweitsprache Deutsch (L2), systematisch in Kontakt kommen (Klassert, 2011). In Diagnostik und Therapieableitung jedoch wird die Erstsprache häufig kaum oder unsystematisch berücksichtigt. Dies ist oft darauf zurückzuführen, dass SprachtherapeutInnen die Herkunftssprache der Kinder nicht beherrschen und/oder kein geeignetes Diagnostik- und Therapiematerial zu der Herkunftssprache zur Verfügung steht. Die Frage ist, wie die grammatischen Merkmale von Herkunftssprachen für Nicht-MuttersprachlerInnen zugänglich gemacht werden können und ob sie in Diagnostik und Therapieableitung in der Zweitsprache Deutsch sinnvoll berücksichtigt werden können.

Dieser Beitrag stellt erste Überlegungen zu dieser Frage an. Er fußt auf der These, dass die Sprachsysteme der L1 und L2 nicht vollkommen unabhängig voneinander funktionieren und sich therapeutische Fortschritte in einer Sprache positiv auf die nicht therapierte Sprache auswirken können, also die L1 durch Übertrag aus der L2 Deutsch von der Therapie profitieren könnte (vgl. Berg, 2014; Schmidt, 2014).

Zu diesem Zweck wird diskutiert, für welche grammatischen Phänomene ein Übertrag von der L2 auf die L1 theoretisch möglich wäre, wie diese grammatischen Phänomene durch einen sprachtypologischen Vergleich systematisch ermittelt und wie sie in Diagnostik und

Therapieableitung zusätzlich zu den Prinzipien des Patholinguistischen Ansatzes (Siegmüller & Kauschke, 2006) berücksichtigt werden könnten.

## 2 Übertrag zwischen L1 und L2

Gemeinhin wird angenommen, dass das Sprachsystem der L1 und das Sprachsystem der L2 bei bilingualen Kindern zwar getrennt, aber nicht vollkommen unabhängig voneinander funktionieren (Tracy, 2008). So haben Gawlitzek-Maiwald und Tracy (1996) den vieldiskutierten Begriff „bilinguales Bootstrapping“ geprägt. Sie beschreiben damit ihre Beobachtung, dass bilinguale Kinder eine bereits erworbene grammatische Konstruktion aus einer Sprache entlehnen, um sie, zumindest temporär, in das System einer anderen Sprache zu integrieren, in der sie diese Konstruktion noch nicht erworben haben. Bilinguale Kinder füllen mit dieser Entlehnung aus einer Sprache gewissermaßen eine Lücke im grammatischen System der anderen Sprache. Diese Art von Entlehnung von einer auf die andere Sprache wurde bei bilingualen Kindern häufig beschrieben (z. B. Meisel, 2011; Paradis & Genesee, 1996; Schmidt, 2010; Tracy, 2014).

Bevor die Systematik hinter diesen Entlehnungen beschrieben wurde, hat man sie oft auf eine „Sprachverwirrung“ des mehrsprachigen Kindes geschoben und als Defizit eingeordnet. Gawlitzek-Maiwald und Tracy betonen dagegen die Kompetenz, die aus solch einem Übertrag spricht: Die bilingualen Kinder erkennen, welche grammatische Struktur ihnen in einer Sprache fehlt, identifizieren, welche grammatische Struktur dessen Äquivalent in ihrer anderen Sprache ist und übertragen diese.

Dieser Übertrag kann zu zielsprachlichen oder zu nicht-zielsprachlichen Äußerungen führen. Wenn ein grammatisches Phänomen (z. B. Verbstellung im Hauptsatz) in beiden Sprachen durch die gleiche grammatische Struktur realisiert wird (z. B. Verbzweitstellung), führt ein Übertrag von der L1 auf die L2 zu einer zielsprachlichen Äußerung. Wenn ein grammatisches Phänomen in beiden Sprachen durch

unterschiedliche Strukturen realisiert wird, führt ein Übertrag zu einer nicht-zielsprachlichen Äußerung.

Aus ersterem könnte laut Gawlitzek-Maiwald und Tracy (1996) dem Mehrsprachigen ein Erwerbsvorteil entstehen: Wenn das Kind zielsprachenkonform grammatische Strukturen von der L1 in eine strukturelle Lücke der L2 überträgt und der kindliche Output mit dem zielsprachlichen Input übereinstimmt, hat das Kind durch den Übertrag einen Entwicklungsvorteil und der Übertrag wirkt entwicklungsfördernd (positiver Transfer). Wenn die entlehnte Struktur nicht mit dem zielsprachlichen Input übereinstimmt, kann dieser Übertrag keine entwicklungsfördernde Wirkung haben.

Ein Beispiel für einen theoretisch möglichen Übertrag bei einem deutsch-niederländisch bilingualen Kind wird im Folgenden dargestellt. Wenn das Kind die Stellung der Modalverben im Nebensatz aus dem Niederländischen (1a) auf das Deutsche überträgt, entsteht eine für das Deutsche ungrammatische Äußerung (1b). Die Struktur des Hauptsatzes ist in beiden Sprachen allerdings gleich. Wenn das Kind die Struktur des Hauptsatzes aus dem Niederländischen (1c) auf das Deutsche überträgt (1d), führt dieser Übertrag zu einer zielsprachlichen Äußerung.

- (1a) ..., toen wij kunnen gaan.
- (1b)\*..., als wir können gehen.
- (1c) Soms mag je het niet.
- (1d) Manchmal magst du es nicht.

Diese Beobachtungen lassen keine allgemeingültigen Schlüsse zu. Sie sind allerdings vereinbar mit der Annahme, dass ein Übertrag von der L1 auf die L2 möglich ist und dass dieser Übertrag entwicklungsfördernd sein könnte, wenn das sprachliche Phänomen in beiden Sprachen der gleichen Struktur folgt. Im Folgenden wird beispielhaft für das Türkische ein Ansatz diskutiert, wie sprachliche Phänomene zweier Sprachen bezüglich ihrer Ähnlichkeit kategorisiert werden könnten.

### 3 Vergleich ausgewählter grammatischer Aspekte des Türkischen und des Deutschen

In diesem Beitrag wird vorgeschlagen, dass grammatische Strukturen des Deutschen und Türkischen zum Zwecke dieses Vergleichs in drei Kategorien eingeteilt werden:

- I. Einzelsprachübergreifende Regeln
- II. Einzelsprachspezifische Regeln
- III. Item-by-item-Lernen

In der Kategorie I „Einzelsprachübergreifende Regeln“ werden grammatische Phänomene subsumiert, deren Oberflächenstrukturen in beiden Sprachen auf einer Regel beruhen und diese Regel eine ähnliche Aussage hat. Ein Übertrag von einzelsprachübergreifenden Regeln von der L2 auf die L1 würde zu zielsprachlichen Äußerungen führen und könnte sich nach oben geführter Argumentation entwicklungsfördernd auswirken. In der Kategorie II „Einzelsprachspezifische Regeln“ werden grammatische Phänomene zusammengefasst, deren Oberflächenstruktur in beiden Sprachen auf einer Regel beruht, diese Regeln aber unterschiedliche Aussagen machen. Unter III „Item-by-item-Lernen“ werden grammatische Phänomene kategorisiert, deren Oberflächenstruktur nicht aufgrund einer Regel hergeleitet werden kann, sondern für so gut wie jeden Vertreter gelernt werden muss. Ein systematischer Übertrag ist daher nicht anzunehmen und kann sich entsprechend auch nicht entwicklungsfördernd auswirken.

#### 3.1 Einzelsprachübergreifende Prinzipien

Ein grammatisches Phänomen, dessen Oberflächenstrukturen regelgeleitet sind und deren Regeln eine in zentralen Aspekten ähnliche Oberflächenstruktur herleiten, wäre die Vorfelddbesetzung. In beiden Sprachen kann das Vorfeld variabel besetzt werden. So kann zum

Beispiel die Objektkonstituente in beiden Sprachen in das Vorfeld gesetzt werden: „das Buch“ im deutschen Satz (2a) und „kitabı“ im türkischen Satz (2b).

(2a) Das Buch habe ich gestern gekauft.

(2b) Kitabı dün aldım.

Buch<sub>[Akk]</sub> gestern kaufte<sub>[1 Sg. Prät.]</sub>

Ein weiteres Phänomen in dieser Kategorie wäre die Tempusmarkierung. Tempus wird in beiden Sprachen durch Affixe direkt am Verb markiert und nicht, wie z. B. im Chinesischen, über adverbiale Bestimmungen. In Satz (3a) wird die Vergangenheit für die erste Person Singular durch das Suffix -t(e) markiert, während es im Türkischen in Satz (3b) mit dem Suffix -di(m) ausgedrückt wird.

(3a) Ich kaufte.

(3b) Aldım.

kaufte<sub>[1 Sg. Prät.]</sub>

### 3.2 Einzelsprachspezifische Prinzipien

Ein sprachstruktureller Aspekt der Oberflächenstruktur, der in beiden Sprachen regelgeleitet ist, deren Regeln aber auf der Oberflächenstruktur unterschiedlich realisiert werden, wäre die Kasusmarkierung. Während die Kasusmarkierung im Deutschen am Artikel (4a) markiert wird, realisiert das Türkische sie entsprechend der kleinen Vokalharmonie durch das [ı] direkt am Nomen (4b).

(4a) den Mann

(4b) adamı

Mann<sub>[Akk]</sub>

Ein weiteres grammatisches Phänomen in dieser Kategorie wäre die Personalmarkierung. Sie sind im Deutschen und im Türkischen regelgeleitet, mit wesentlich mehr Ausnahmen im Deutschen als im Türkischen. Wiederum unterscheiden sich die beiden Sprachen in der Realisierung des Merkmals: Im Deutschen wird die Personalform am Verb und am Personalpronomen markiert, während es im Türkischen ausreicht, sie am Verb zu markieren.

(5a) wir machen

(5b) yapıyoruz  
machen<sub>[1 Pl. Präs.]</sub>

### 3.3 Item-by-Item-Lernen

Die grammatischen Strukturen des Türkischen sind bis auf wenige Ausnahmen regelgeleitet. Anders als im Deutschen gibt es kaum grammatische Aspekte, die durch Item-by-item-Lernen erworben werden. Ein Beispiel ist der Plural. Im Deutschen muss die Pluralform für das Nomen gelernt werden und kann höchstens durch subreguläre Prinzipien beschrieben werden (vgl. Pluralendungen in (6a)). Im Türkischen sind alle Pluralformen regelmäßig durch die Endung -İr flektiert, die entsprechend der großen Vokalharmonie als -lar oder als -ler realisiert wird (6b).

(6a) Häuser, Menschen, Fenster, Bäume, Kinos

(6b) evler, insanlar, pencereler, ağaçlar, sinemalar

Eine ähnliche Situation findet sich beim Genus. Während das Deutsche drei in der Oberflächenstruktur realisierte Genera hat, deren Zuordnung für jedes Wort gelernt werden muss (7a), haben die Nomen im türkischen kein Genus oder zumindest keinen Artikel oder Affix, durch die der Genus overt realisiert wäre (7b). Hier wäre folglich kein positiver Übertrag von der L2 Deutsch auf die L1 Türkisch zu erwarten.

(7a) das Haus, die Straße, der Mann

(7b) ev, cadde, adam

## 4 Ergänzung von Diagnostik und Therapieableitung

### 4.1 Diagnostik

Der Nutzen einer sprachtypologischen, vergleichenden Untersuchung der Herkunftssprachengrammatik und der deutschen Grammatik, wie oben beispielhaft angedeutet, wäre für die Sprachtherapie vielfältig.

SprachtherapeutInnen könnten aus einem sprachtypologischen Vergleich ableiten, ob systematische grammatikalische Abweichungen in der Spontansprache eines bilingualen Kindes potentiell auf einen Übertrag aus der L1 zurückzuführen sein könnten. Wenn nicht-zielsprachliche, erwerbsuntypische Äußerungen auf einen Übertrag aus der L1 zurückgeführt werden können, dann liegt diesen nicht zwingend eine fehlerhafte Regelableitung zugrunde. Wenn nicht-zielsprachliche, erwerbsuntypische Äußerungen nicht auf einen Übertrag aus der L1 zurückgeführt werden können, dann könnten diese Äußerungen auf eine fehlerhafte Regelableitung im Deutschen zurückzuführen sein und damit als ein Symptom für eine Sprachentwicklungsstörung gedeutet werden. In beiden Fällen markieren systematische Fehler eine Lücke im grammatischen System des Deutschen.

### 4.2 Therapieableitung

Grundsätzlich sind alle in diesem Abschnitt getätigten Überlegungen den Prinzipien des angewandten Therapieprogramms, in dem Fall des Patholinguistischen Ansatzes (PLAN), nachgeordnet. Ein zentrales Prinzip der Therapieableitung nach PLAN ist, dass sie sich an dem ungestörten Spracherwerb orientiert, also die Entwicklungsproximalität respektiert. Die Entwicklungsproximalität bestimmt die Auswahl des Therapiebereichs. Innerhalb der Therapiebereiche wählen SprachtherapeutInnen einen Übungsbereich aus. Die Übungsbereiche innerhalb eines Therapiebereichs bauen mal sehr eng (z. B. TB Ausbau und Erweiterung von Satzstrukturen), mal weniger eng (z. B. Aufbau und Festigung morphologischer Markierungen) aufeinander

auf. Bei der Auswahl von Übungsbereichen, die weniger eng aufeinander aufbauen, so ein Vorschlag, könnte man den sprachtypologischen Vergleich als zusätzliches Kriterium einbeziehen. SprachtherapeutInnen könnten den sprachtypologischen Vergleich nutzen, um, abhängig von der therapeutischen Zielsetzung, die strukturellen Ähnlichkeiten der L1 und der L2 des Kindes zu berücksichtigen.

Um die Möglichkeit eines positiven Übertrags von der L2 Deutsch auf die L1 zumindest theoretisch zu eröffnen, wären nach der oben genannten Argumentation sprachliche Phänomene zu bevorzugen, die auf sprachübergreifenden Regeln beruhen, gegenüber solchen Phänomenen, die Wort für Wort gelernt werden müssen. SprachtherapeutInnen können aber auch bewusst diese letztgenannten Aspekte auswählen, um das Kind bei besonders anspruchsvollen Erwerbsaufgaben zu unterstützen. Die Entscheidung wird individuell von den SprachtherapeutInnen getroffen, sollte aber zum Wohl des Kindes so fundiert wie möglich sein.

Ein Beispiel: Bei einem Patienten mit der L1 Türkisch und der L2 Deutsch sollen sprachübergreifende Aspekte aus dem Therapiebereich „Aufbau und Festigung morphologischer Markierungen“ besonders berücksichtigt werden. In einem ersten Schritt wird ein Übungsbereich aus dem Therapiebereich ausgewählt. Die Übungsbereiche des Therapiebereichs sind unter (8a - e) gelistet. Bei der Auswahl kann der Sprachvergleich zusätzlich zu sonstigen Überlegungen berücksichtigt werden. Die sprachlichen Phänomene im Übungsbereich (8a) und (8b) beruhen nach dem Sprachvergleich in (3.1) im Deutschen auf Item-by-item-Lernen. Von ihnen ist kein Übertrag auf und damit keinerlei Erwerbsvorteil für die L1 zu erwarten. Die Übungsbereiche (8c) und (8d) beruhen, dem Sprachvergleich folgend, im Deutschen und Türkischen auf Regeln, allerdings solchen mit unterschiedlicher Aussage. Der Übungsbereich (8e) beruht laut dem Sprachvergleich auf einer Regel, die im Deutschen und Türkischen zu ähnlichen Oberflächenstrukturen führt. Der Regelerwerb zur Tempusmarkierung im Deutschen könnte – zumindest theoretisch – auf die Tempusmarkierung im Türkischen übertragen werden und damit einen



Erwerbsvorteil für den Patienten bedeuten. Dieser Analyse folgend würde also der Übungsbereich (8e) „Verbales Paradigma: Erwerb des Tempus“ gegenüber den Übungsbereichen (8a-d) präferiert werden.

- (8a) ÜB Verdeutlichung des Genus von Substantiven
- (8b) ÜB Substantivisches Paradigma: Erwerb des Numerus
- (8c) ÜB Substantivisches Paradigma: Erwerb des Kasus
- (8d) ÜB Verbales Paradigma: Erwerb der Personalformen
- (8e) ÜB Verbales Paradigma: Erwerb des Tempus

## 5 Fazit und Ausblick

In diesem Beitrag wurde ein Vorschlag gemacht, wie die Oberflächenstruktur der Herkunftssprachengrammatik mit der Oberflächenstruktur des Deutschen verglichen werden kann und wie dieser Vergleich in Diagnostik und Therapieableitung nach dem Patholinguistischen Ansatz eine zusätzliche Informationsquelle sein kann. Dieser Vorschlag wirft Fragen auf, die zukünftig bearbeitet werden sollten. Zunächst sollte eine Reihe von Herkunftssprachen sprachtypologisch fundiert untersucht werden, um Ähnlichkeiten und Unterschiede bezüglich relevanter grammatischer Merkmale herauszuarbeiten. Außerdem sollten empirische Daten gesammelt werden, die möglichst genaue Rückschlüsse auf die Bedingungen des sprachlichen Übertrags im – zunächst ungestörten, dann gestörten – mehrsprachigen Erwerb zulassen. Falls diese nächsten Schritte ermutigend sind, könnten Interventionsstudien aufgesetzt werden, die die hier gemachten Überlegungen im Einzelfall oder, später, in Gruppen überprüfen.

## 6 Literatur

- Berg, M. (2014). Monolinguale Sprachtherapie mit bilingualen Kindern: Eine (Not-)Lösung mit Chancen. *Logos*, 22 (2), 105–111.
- Chilla, S. & Haberzettl, S. (Hrsg.). (2014). *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen: Mehrsprachigkeit*. München: Urban & Fischer.
- Gawlitzek-Maiwald, I. & Tracy, R. (1996). Bilingual bootstrapping. *Linguistics*, 34(5), 901–926.
- Klassert, A. (2011). *Lexikalische Fähigkeiten bilingualer Kinder mit Migrationshintergrund. Eine Studie zum Benennen von Nomen und Verben im Russischen und Deutschen*. Dissertation. Universität Marburg.
- Krifka, M., Błaszczak, J., Leßmöllmann, A., Meinunger, A., Stiebels, B., Tracy, R. & Truckenbrodt, H. (Hrsg.). (2014). *Das mehrsprachige Klassenzimmer: Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin: Springer.
- Meisel, J. (2011). *First and Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paradis, J. & Genesee, F. (1996). Syntactic Acquisition in Bilingual Children: Autonomous or Interdependent? *Studies in Second Language Acquisition*, 18(1), 1–25.
- Schmidt, M. (2010). *Kontextoptimierte Gruppentherapie zur Förderung früher grammatischer Fähigkeiten in der Erst- und Zweitsprache. Eine randomisierte Interventionsstudie*. Universität zu Köln.
- Schmidt, M. (2014). Spezifische Sprachentwicklungsstörung. In S. Chilla & S. Haberzettl (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Mehrsprachigkeit* (157–172). München: Urban & Fischer.
- Siegmüller, J. & Kauschke, C. (2006). *Patholinguistische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen*. München: Elsevier.

Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können* (2. Aufl.). Tübingen: Francke.

Tracy, R. (2014). Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. In Krifka, M., Błaszczak, J., Leßmöllmann, A., Meinunger, A., Stiebels, B., Tracy, R. & Truckenbrodt, H. (Hrsg.), *Das mehrsprachige Klassenzimmer: Über die Muttersprachen unserer Schüler*. (13–33). Berlin: Springer.

### **Kontakt**

Elisabeth Fleischhauer

*elisabeth.fleischhauer@uni-potsdam.de*