

ANDRZEJ S. FERET
The Jagiellonian University, Kraków

NOCH EINMAL ZU SPRACHFEHLERN – DIESMAL IM LICHT DER UNIVERSALGRAMMATIK

The objective of the present article may be described as an attempt at explaining the nature of the phenomenon known as the speech / language error. First it is focused on the universal grammar – the principle and parameter theory. It turns out that there are three perspectives, which have to be taken into account by every kind of grammar. The sequence of „ripping” the principles of the universal grammar allows to identify some factors and regularities influencing its development. So, in the light of the above assumption, one can gain a theoretical base for explaining the nature of language errors occurring in the phase of language acquisition. It is assumed as a general rule that the occurring of such divergent structures is negative implicative. Then, some types of universal language errors have been investigated.

Der Terminus *G r a m m a t i k* tritt gewöhnlich in einem merkwürdigen Doppelsinn auf. Zum Einen wird er zur Bezeichnung vom *S y s t e m s p r a c h l i c h e n W i s s e n s* verwendet, und zwar in der Form, in welcher es im menschlichen Gehirn vertreten ist. Zum Anderen ist die *T h e o r i e d i e s e s S y s t e m s* gemeint. Die genannte Doppelexistenz von Grammatik ist dank der Tatsache möglich, dass ein Sprachforscher in der Praxis seiner Theorie realistisch gegenüber steht, d. h. so tut, als seien die durch seine Theorie postulierten Gegenstände real. Dabei reicht es nicht, wenn es eine Grammatik nur bei der Aufzählung von Zeichenketten und ihren Bedeutungen belässt. Durch die Grammatik muss darüber hinaus die syntaktische Struktur von Äußerungen spezifiziert werden.

Mit der Repräsentation von Grammatik im Gehirn hängt zusammen, dass deren Modell die *U n i v e r s a l g r a m m a t i k* ist; die *P r i n z i p i e n- und P a r a m e t e r t h e o r i e*. Dabei sind in einzelnen (Sub-)Theorien universelle eingeborene Prinzipien und typologisch variante Parameter enthalten. Die Erstgenannten liegen einer jeden Einzelgrammatik zu Grunde, weil sie vor einer jeden Einzelgrammatik bereits vorhanden sind. Sie werden durch gewisse externe Daten aktiviert. In den Prinzipien gibt es nämlich Leerstellen – Parameter –, die in Einklang mit den Daten gesetzt werden. Unterschiedliche Parametersetzung hat es zur Folge, dass die

Sprachen so verschieden sind, wie sie es eben sind. Paradox an der Prinzipien- und Parametertheorie ist, dass sie zugleich einfach und komplex sein muss¹. Dies ermöglicht die modulare Konzeption der Grammatik, in deren Rahmen sprachliche Fakten in Bezug auf je ein Modul in einfacher Weise beschrieben werden können. Die Interaktion der Module in der Beschreibung lässt recht komplexe und recht verschiedene Strukturen erfassen. Jedes Modul steht für sich und hat seine eigenen Gesetzmäßigkeiten. Folglich handelt es sich hier um selbständige Theoriekomponenten. Als Module kommen traditionell mindestens Syntax Phonologie, Lexikon und Semantik in Frage. Diese Grammatikbausteine sind als autonom, d. h. von anderen Bereichen der Kognition unabhängig anzusehen. Eine Grammatik erscheint demnach als ein System von unabhängigen, manchmal auch sehr einfachen Einzelprinzipien (Modulen), die bei der Analyse oder der Erzeugung eines sprachlichen Ausdrucks zusammenwirken, was in der Regel eine ungeahnte Komplexität zur Folge hat.

Die Idee der Universalgrammatik ist, dass diese mit der Vielzahl von vorhandenen Grammatiken, und ferner – mit allen potentiellen Grammatiken natürlicher Sprachen – kompatibel sein muss. Daraus folgt, dass eine jede Einzelgrammatik im Prinzip gleich aufgebaut ist. Unterschiede resultieren aus der unterschiedlichen Fixierung von Parametern und dem Lexikon. Eine Universalgrammatik, in der einzelsprachliche Parameter fixiert worden sind, wird bei Chomsky (1986) *K e r n g r a m m a t i k* genannt.

Bevor eine Entscheidung über das Verhältnis zwischen der Repräsentation von Grammatik im Gehirn und deren Modell / Theorie getroffen wird, muss bereits festgestellt worden sein, was als sprachliche Realität zu gelten hat und welche Fragen an diese Realität gestellt werden können bzw. müssen. Als ein weiterer Schritt gilt, die aus der bereits angesprochenen Fragestellung resultierenden sprachlichen Fakten in angemessener Weise linguistisch zu thematisieren. Zuletzt liegt das Urteil vor, was von der neu konzipierten Grammatik zu erwarten sei, was für Perspektiven sie mit sich bringt.

Als mögliche Perspektiven kommen außer der *e m p i r i s c h - d e s k r i p t i v e n* auch die *f u n k t i o n a l e* und die *k o m p o s i t i o n a l e* in Betracht. (Tłokiński 1979, Zifonun 1994)

Eine empirisch-deskriptive Grammatik hat es zur Aufgabe, den grammatischen² Sprachgebrauch einer gegenwärtigen Standardsprache zu präsentieren, und zwar sowohl deren schriftlichen als auch mündlichen Gebrauch. Die Regularitäten, welche diesem Sprachgebrauch zu Grunde liegen, werden als ein in sich strukturiertes, diversifiziertes und nicht ganz homogenes System verstanden und beschrieben.

¹ Einfach – um den Spracherwerb in verhältnismäßig kurzer Zeit zu erklären. Komplex – wenn sie den Anspruch erhebt, die Möglichkeit zum Erwerb einer jeden Sprache dieser Welt bei der faktischen Vielfalt dieser Sprachen zu erklären. (Aitchison 1992, Rauh 1993).

² Gemeint ist: den korrekten. (vgl. Zifonun 1994, Dakowska 2001).

Die funktionale Perspektive lässt den Zusammenhang transparent werden, der zwischen grammatischer Form und grammatischer Funktion besteht. In der gerade angesprochenen Perspektive erscheint eine Grammatik als anwendungsbezogen. Dabei kann der Eindruck entstehen, die funktionale Analyse sei unsystematisch, eklektisch und wenig fundiert, weil hier die traditionelle Grammatik mit Ergebnissen moderner Sprachforschung kombiniert wird. Als Grundannahme gilt, dass sprachliche Formen bestimmte Zwecke verfolgen. Die Form ist folglich funktional, d. h. auf kommunikative Aufgaben hin zweckdienlich. Von Funktionalität kann primär in Bezug auf grammatische Großformen wie Text und Diskurs³ die Rede sein, andererseits aber auch in Bezug auf Sätze als deren Bausteine. Die Teile des Satzes tragen nämlich unübersehbar zum gesamten kommunikativen Zweck bei. Bei der funktionalen Perspektive handelt es sich darum, sich allein auf die Inhaltsseite eines grammatischen Systems einzulassen, was leider zu Ungunsten von einschlägiger Begrifflichkeit und durchgängiger Systematik zu Stande kommt. Das Hauptanliegen ist dabei, nicht bloß Etiketten zu vergeben, sondern vielmehr die Funktionen aus den Bedingungen und Möglichkeiten des sprachlichen Handelns heraus zu entwickeln.

Die Grundidee der kompositionalen Perspektive ist es schließlich, die semantisch-funktionale und die syntaktische Analyse in eine enge Beziehung zu setzen. Syntax und Semantik⁴ korrespondieren miteinander in der Art und Weise, dass syntaktische Kategorien und die Ordnung der syntaktischen Komposition semantische Motivation aufweisen lassen.

Eine Grammatik, in welcher die drei Perspektiven ihre Reflexen finden, ist also notwendigerweise eine Hybridform, d. h. gleichzeitig theoretisch und deskriptiv. Das besondere Augenmerk gilt dabei bei weitem nicht den einzelnen Modulen eines Systems. Im Vordergrund stehen hingegen Schnittstellen zwischen ihnen. (vgl. Dębski 1990, Zifonun 1993, Chomsky 2000)

Da die Universalität eine der charakteristischsten Eigenschaft der Sprache ist (Sapier 1972, Wode 1984), kann eine – immer häufiger formulierte – Behauptung gewagt werden, dass die Universalgrammatik im menschlichen Gengut präsent ist. Das genetische Entwicklungsprogramm des Menschen enthält jedoch nicht nur die universalgrammatischen Prinzipien, sondern auch die Reihenfolge ihres Heranreifens, d. h. deren Aktivierungssequenz. Im Laufe spracherwerblicher Forschungen sind bezüglich der oben genannten Entwicklung vier Aspekte herausgearbeitet worden:

1. Der Spracherwerbsprozess verläuft höchst systematisch, dessen Einzeleigenschaften treffen in gleichem Maße auf alle Sprachen und alle Sprecher zu.

³ Als Diskurs werden alle Formen der situationsgebundenen Sprachverwendung, vorwiegend im mündlichen Medium, bezeichnet. Texte dagegen sind situationsentbundene, auf Wiedergabe und Tradierbarkeit angelegte Formen, die vorwiegend schriftlich verfasst werden. (Zifonun 1994, Kurcz, Bobryk 2001).

⁴ d. h. Form und Funktion (vgl. von Stechow, Sternefeld 1988, Zifonun 1993, 1994).

2. Der Spracherwerbsprozess verläuft stadienartig, d. h. eine Struktur wird über eine Zeit produktiv verwendet und erst danach durch eine andere ersetzt.

3. Die Reihenfolge von Stadien ist geregelt, d. h. Strukturen des Stadiums x erscheinen erst dann, wenn Strukturen des Stadiums $x - 1$ bereits produktiv gebraucht worden sind.

4. Von Kindern werden Strukturen produziert, die vom Standpunkt Erwachsener als ungrammatisch erklärt werden, d. h. solche, die sich direkt von Input nicht ableiten lassen. (Felix 1984, Garman 1994)

Die Berücksichtigung der obigen Regularitäten lässt eine Feststellung formulieren, dass universalgrammatische Prinzipien implikativen Charakters sind.

Die Feststellung lässt aber auch eine Erklärung für die Produktion von Strukturen finden, welche sich direkt von Input nicht ableiten lassen. Solcherart Strukturen werden gewöhnlich als Fehler⁵ bezeichnet. Nach genauer Analyse der genannten Regularitäten drängt sich die Schlussfolgerung auf, dass dabei von Fehlern die Rede lediglich von Standpunkt der Sprache Erwachsener aus sein kann, nicht aber im Falle approximativer Systeme, die bei Lernern beobachtet werden können. Den Gedankengang verfolgend, kommt man zum Schluss, dass Lernergrammatiken⁶ die universalgrammatischen Prinzipien nie verletzen, in einem Stadium können dagegen einzelne Prinzipien nicht gesetzt werden oder aber diese bleiben inaktiv.

Mit der biologischen Entwicklung des Kindes wird auch die Grammatik entwickelt, d. h. sie wird ständig restrukturiert, was durch das „Heranreifen“ latenter Prinzipien sowie die Aktivierung neuer Parameter ermöglicht wird. Ist der Reifungsprozess erfolgreich verlaufen, so wird dem Kind deutlich, dass seine Grammatik einer Korrektur bedarf, was wiederum durch die Berücksichtigung eines weiteren Prinzips sowie die Aktivierung eines weiteren Parameters ermöglicht wird. Der Prozess wird bis auf den Moment wiederholt, wo sämtliche Prinzipien bereits berücksichtigt worden sind. Bezüglich von Parametern kann dagegen eine These gestellt werden, dass deren Aktivierungsprozess potentiell unendlich ist, und zwar wegen des kreativen Charakters der Sprache. Darunter sollte bei weitem nicht verstanden werden, dass es unmöglich ist, eine Sprache zu beherrschen, sondern dass die Parametersetzung ein kontinuierlicher Prozess ist, dessen größte Aktivität sich in der Kindheit und frühen Jugend manifestiert, wonach die Bereitschaft zur Parametersetzung bis ans Lebensende erhalten bleibt, was wiederum der im ständiger Entwicklung begriffener Sprache Schritt halten lässt. Als Exempel sei die allgemein bekannte Tatsache angeführt, die frühesten Prinzipien betreffend, deren sich das Kind bei seiner Sprachproduktion bedient; sie sind semantischen oder konzeptuellen Charakters. Vom Kind werden folglich semantische, nicht aber syntaktische Kategorien gebildet, sowie Äußerungen auf Grund von semantischen, nicht aber grammatischen Regeln produ-

⁵ Im Vorliegenden wird es beim Terminus *Sprachfehler* belassen, ohne ihn näher zu bestimmen, sowie abgesehen vom terminologischen Streit und der Komplexität des Problems. (vgl. Gruzca 1978, Cherubim 1980, Knobloch 1994, Podgórní 2002).

⁶ Dabei wird die erste Deutungsmöglichkeit von *Grammatik* gemeint.

ziert, wie dies in der Zwei- und Dreiwortphase der Fall ist: z. B. *Mutti essen, see ball*. In der Endetappe der letztangesprochenen Phase reift ein weiteres universalgrammatisches Prinzip heran, was für das Kind ein Signal ist, dass das Belassen bei seiner gegenwärtigen Grammatik, welche ja einzig und allein auf semantischen Relationen basiert, unausweichlich in eine Sackgasse führt, was es wiederum dazu veranlasst, seine Grammatik hinsichtlich syntaktischer Relationen zu restrukturieren. (Felix 1984, Garnham 1985)

Die obigen Ausführungen treffen ausschließlich auf den Erstspracherwerb zu. Dieser geht vor sich ungesteuert, in hohem Grade außerhalb der Bewusstseinskontrolle.

Nun sei die Frage aufgeworfen, ob, und wenn schon, dann in welchem Ausmaß, die obigen Ausführungen auch auf das Sprachenlernen⁷ im didaktischen Prozess bezogen werden können. Eine Antwort auf die Frage kann bei Coseriu (1975) sowie bei Gauker (1994) gefunden werden, wo festgestellt wird, dass sich alle Sprachen unterscheiden, doch alle auf Grund von denselben Prinzipien funktionieren und in dem Sinne identisch sind. Eine weitere Begründung des angesprochenen Problems liegt bei Bahns (1985) und Sadownik (1997) vor, wo beim Vergleich des gesteuerten und ungesteuerten Spracherwerbs zum Schluss gekommen wird, dass von zwei Gruppen normwidriger⁸ Strukturen die Rede sein kann: Die Erste davon stellen *s c h ü l e r s p e z i f i s c h e* Fehler dar, während die andere als *e n t w i c k l u n g s s p e z i f i s c h e* Fehler bezeichnet wird. Der Unterschied dazwischen besteht darin, dass die Erstgenannten ausschließlich im Lernprozess auftreten, die Letztgenannten dagegen sowohl im Lern- als auch im Erwerbsprozess beobachtet werden können. In den Letztgenannten manifestiert sich folglich das zu thematisierende Problem, d. h. das Heranreifen universalgrammatischer Prinzipien sowie die kontinuierliche Aktivierung von Parametern. Hierher gehören u. a. Fälle, in denen der Geltungsbereich einer Regel inkorrekt erweitert sowie ein falscher Parameter gesetzt wird.

Das Paradebeispiel für eine inkorrekte Erweiterung vom Geltungsbereich einer Regel stellt die Bildung vergangener Tempusformen von starken Verben nach dem Paradigma schwacher Verben: z. B. **gegeht* vs. *gegangen*, **goned* vs. *gone*. Dies sei als Widerspiegelung zweier einander ergänzender Erscheinungen erklärt:

1. Formen von schwachen Verben werden regelmäßig gebildet, darüber hinaus sind sie weniger kompliziert und daher leichter zu bilden.

2. In den Sprachen, von denen die zitierten Beispiele stammen, macht sich die Tendenz bemerkbar, Formen von starken Verben durch die Formen schwacher Verben zu ersetzen, was darin zum Ausdruck kommt, dass ein jedes neu entstandene Verb zum Paradigma der schwachen Verben gehört.

⁷ In der Regel handelt es sich dabei um eine (oder mehrere) Fremdsprache(n). (vgl. Piatelli-Palmarini 1995).

⁸ Als Norm wird dabei der Zustand aufgefasst, in dem alle Prinzipien bereits berücksichtigt und alle Parameter vollständig aktiviert worden sind. (vgl. u. a. Kratzer, Pause, von Stechow 1974, Norrish 1995, Obrebska 2002).

Dagegen als Beispiel für die falsche Parametersetzung kann die Verwendung des deutschen Präteritums in mündlichen Äußerungen von Schülern, deren Erst- bzw. Muttersprache das Polnische ist. Das Präteritum ist zwar ein Erzähltempus *par excellence*, doch es bleibt der Schriftsprache⁹ vorbehalten, während es im Polnischen nur ein Vergangenheitstempus gibt, das sowohl in der gesprochenen als auch in der Schriftsprache gleichermaßen verwendet wird¹⁰.

Wie oben erwähnt, wird der Mensch sowohl im Spracherwerb als auch in der Spracherlernung vom Fehler begleitet. Im Licht der Universalgrammatik erweisen sich Strukturen, welche von der vollständigen Realisierung von Prinzipien und Parameter abweichen, in der Regel als negativ implikativ¹¹, d. h. sie treten auf, bis ein Prinzip vollständig realisiert oder aber ein Parameter aktiviert worden ist, wo das approximative Lernersystem hinsichtlich des Idealzustands restrukturiert wird. Solch eine Perspektive ergibt den prozessualen Charakter angesprochener Strukturen, auch wenn Fehler stadialen Charakters, wie z. B. die bei Englischlernern auf einer bestimmten Etappe mangelnde Differenzierung zwischen *can* und *can't* (vgl. Bahns 1981, Schütze, Ganger, Broihier 1995) nicht ausgeschlossen sind. Dies ist jedoch auch ein absoluter Fehler, d. h. er tritt in einem approximativem System zu einem bestimmten Zeitpunkt des Erwerbs- bzw. Erlernungsprozesses obligatorisch auf.

Darüber hinaus können absolute universale Fehler beobachtet werden, d. h. solche, die für einen jeden Sprecher und für jedes approximative System charakteristisch sind, sowie universale Tendenzen, welche bei den meisten Sprechern und in allen approximativen Systemen auftreten. (Bahns, Burmeister 1987, Knobloch 1994)

Die Korrektur, oder eigentlich das Korrigieren, der von der vollständigen Realisierung von Prinzipien und Parameter abweichenden Strukturen kann wiederum Bedenken erwecken. Wenn das Auftreten von erwähnten Strukturen – im Licht der Universalgrammatik – obligatorisch ist, soll erwogen werden, ob die Prophylaxe, in der Regel als ein Einsatz von außen verstanden, dabei überhaupt einen Sinn hat sowie ob sie überhaupt möglich ist. Bereits die in den frühen 70er Jahren des 20. Jahrhunderts durchgeführten Forschungen (Smith 1973, auch Milewski 2004) haben doch die Tendenz von Kindern bewiesen, explizite Korrekturvorschläge seitens Erwachsener zu ignorieren. Einer Diskussion sollte womöglich unterzogen werden, ob im Rahmen des Fremdsprachenlernens in der Schule die im Vorliegenden angesprochenen Fehler nicht anders – und wenn schon, dann: Wie? – behandelt seien.

⁹ Mit Ausnahme von Verben, deren Perfektformen als veraltet gelten oder deren Verwendung umständlich ist, z. B. wegen schwieriger Aussprache. (vgl. Łuszczczyk, Szulc, Wawrzyniak 1990).

¹⁰ Die angesprochenen Phänomene sind in der Fremdsprachendidaktik als *i n t e r-* und *i n t r a l i n g u a l e I n t e r f e r e n z* bekannt. (vgl. Smoczyńska 1998).

¹¹ Nach dem Algorithmus: Wenn – *p*, dann *q*, wobei *p* für die Realisierung eines Prinzips steht, *q* hingegen die Produktion von Strukturen bezeichnet, die von der vollständigen Realisierung von Prinzipien und Parameter abweichend sind.

Die Erörterung der Frage würde jedoch den Rahmen des vorliegenden Beitrags sprengen, da dieser sich lediglich als eine fragmentarische Aufzeichnung von Problemen versteht, die zusammen das unumstritten komplexe Phänomen des Sprachfehlers ausmachen. Die größte Schwierigkeit besteht möglicherweise in der Alltäglichkeit des Phänomens – schließlich werden solche Fehler von uns allen gemacht.

Literaturverzeichnis

- Aitchison, J. (1992). *Introducing Language and Mind*. London.
- Aitchison, J. (1995). *The Articulate Mammal. An Introduction to Psycholinguistics*. London, New York.
- Aitchison, J. (1996). *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford, Cambridge Mass.
- Bahns, J., Burmeister, H. (1987). *Der Universalienbegriff in der Spracherwerbsforschung*, In: Linguistische Berichte 112. S. 429 – 448
- Bahns, J. (1981). Der natürliche L 2-Erwerb der englischen modalen Hilfsverben, Arbeitspapiere zum Spracherwerb 27. Kiel.
- Bahns, J. (1985). *Schülerspezifische vs. entwicklungsspezifische Fehler*, In: Linguistische Berichte 95. S. 4–18.
- Berman, R. A. (1984). *On the Study of First Language Acquisition*, In: Guiora, A.Z. (Hrsg.) (1984). *An Epistemology for the Language Sciences*. S. 221–245. Detroit, Michigan.
- Cherubim, D. (Hrsg.) (1980). *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*. Tübingen.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: its Nature, Origin and Use*. New York, Westport, London.
- Chomsky, N. (1988). *Language and Problems of Knowledge. The Managua Lectures*. Cambridge, Mass., London.
- Chomsky, N. (2000). *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge.
- Coseriu, E. (1975). *Die sprachlichen (und die anderen) Universalien*, In: Schlieben-Lange, B. (Hrsg.) (1975). *Sprachtheorie*. S. 127–161. Hamburg.
- Dakowska, M. (2001). *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa.
- Dębski, A. (1990). *Studien zum Lexikon als Komponente einer deskriptiven Grammatik. Zu Lexikon-Einträgen für Verben auf der Grundlage der semantischen Valenztheorie*. Kraków.
- Felix, S.W. (1984). *Das Heranreifen der Universalgrammatik im Spracherwerb*, In: Linguistische Berichte 94. S. 1–26.
- Feret, A.S. (2004). *Was soll eine Grammatik leisten können? Zur Operationalität eines Lexikonmodells*, In: Engel, U. (Hrsg.) (2004). *Sprachwissenschaft / Kommunikation*. S. 20–28. Bonn.
- Foltin, R. (1997). *Sprachproduktion und kortikale Aktivität*, In: Foltin, R., Dressler, W.U. (1997). *Phonologie und Psychophysologie*. S. 51–56. Wien.
- Garman, M. (1994). *Psycholinguistics*. Cambridge.
- Garnham, A. (1985). *Psycholinguistics. Central Topics*. London, New York.
- Gauker, C. (1994). *Thinking out Loud. An Essay on the Relation between Thought and Language*. Princeton, New York.
- Grucza, F. (1978). *Z problematyki błędów językoznawczych*. Warszawa.

- Hunca-Bednarska, A. (1997). *Skojarzenia werbalne w schizofrenii*. Lublin.
- Kaczmarek, B.L.J. (1998). *Mózg, język, zachowanie*. Lublin.
- Knobloch, C. (1994). *Sprache und Sprechfähigkeit. Sprachpsychologische Konzepte*. Tübingen.
- Kratzer, A., Pause, E., von Stechow, A. (1974). *Einführung in Theorie und Anwendung der generativen Syntax*. Bd. 2. Frankfurt/M.
- Kurcz, I., Bobryk, J. (Hrsg.) (2001). *Psychologiczne studia nad językiem i dyskursem*. Warszawa.
- Kurcz, I. (1992). *Pamięć, uczenie się, język*. Warszawa.
- Łobacz, P., Mikołajczak-Matyja, N. (2002). *Skojarzenia słowne w psycholeksykologii i onomastyce psycholingwistycznej*. Poznań.
- Łuszczczyk, S., Szulc, A., Wawrzyniak, Z. (1990). *Gramatyka języka niemieckiego*. Warszawa.
- Milewski, S. (2004). *Mowa dorosłych kierowana do niemowląt. Studium fonostatystyczno-fonotaktyczne*. Gdańsk.
- Norrish, J. (1995). *Language learners and their errors*. London.
- Obler, L.K. (1984). *Knowledge in Neurolinguistics: The Case of Bilingualism*, In: Guiora, A.Z. (Hrsg.) (1984). *An Epistemology for the Language Sciences*. S. 159–192. Detroit, Michigan.
- Obrębska, M. (2002). *W poszukiwaniu ukrytej struktury: semiotyka wobec problemu nieświadomości*. Poznań.
- Piatelli-Palmarini, M. (1995). *Język i jego nabywanie: debata między Jeanem Piagetem i Noamem Chomskim*. Übers. von A. Bielik [et al.]. Warszawa.
- Pinker, S. (1994). *The Language Instinct. The New Science of Language and Mind*. London.
- Plank, F. (1977). *Fehler- und Therapieanalyse in der linguistischen Aphasieforschung*, In: *Linguistische Berichte* 49. S. 18–8.
- Podgórn, H. (2002). *Interferenzbedingte Sprachfehler im lexikalischen und grammatischen Subsystem des Deutschen bei polnischen Germanistikstudenten*. Kraków.
- Puppel, S. (2001). *A Concise Guide to Psycholinguistics*. Poznań.
- Rauh, G. (1993). *Grammatische Kategorien*. Wuppertal.
- Sadownik, B. (1997). *Glottodidaktische und psycholinguistische Aspekte des Fremdspracherwerbs: Lernerperspektive*. Lublin.
- Sapier, E. (1972). *Die Sprache. Eine Einführung in das Wesen der Sprache*. München.
- Schütze, C.T., Ganger, J.B., Broihier, K. (Hrsg.) (1995). *Papers on Language Processing and Acquisition*. Cambridge, Mass.
- Smith, N. (1973). *The Acquisition of Phonology. A Case Study*. Cambridge.
- Smoczyńska, M. (Hrsg.) (1998). *Studia z psychologii rozwojowej i psycholingwistyki. Tom poświęcony pamięci Marii Przetacznik-Gierowskiej*. Kraków.
- Tłokiński, W. (1979). *Grammatykalizacja w kodzie werbalnym. Studia psycholingwistyczne*. Warszawa. Poznań.
- von Stechow, A., Sternefeld, W. (1988). *Bausteine syntaktischen Wissens*. Opladen.
- Wode, H. (1984). *Psycholinguistische Grundlagen sprachlicher Universalien: Möglichkeiten eines empirischen Paradigmas*, In: *Folia Linguistica* 18, S. 345–377.
- Zifonun, G. (1993). *Beitrag zur Podiumsdiskussion: Grammatik – ja, aber meine*, In: Ágel, V., Brdar-Szabó, R. (Hrsg.) (1994). *Grammatik und deutsche Grammatiken*. S. 253–260. Tübingen.
- Zifonun, G. (1994). *Die „Grammatik des heutigen Deutsch“*, In: *Convivium. Germanistisches Jahrbuch. Polen*. S. 211–220. Bonn.