

Grammatikförderung mit den Litkey-Bilderbüchern

Das Handbuch für Kita und Grundschule

Friederike von Lehmden · Claudia Müller-Brauers · Eva Belke

unter Mitarbeit von Alexandra Blank · Bernd Lehmann · Stefani Linck · Lisa Porps



Schneider Verlag
Hohengehren GmbH

Friederike von Lehmden · Claudia Müller-Brauers · Eva Belke

unter Mitarbeit von Alexandra Blank · Bernd Lehmann · Stefani Linck · Lisa Porps

Grammatikförderung mit den Litkey-Bilderbüchern

Das Handbuch für Kita und Grundschule

VolkswagenStiftung

Friederike von Lehmden ist Klinische Linguistin (M.Sc.) und hat in der Linguistik promoviert. Sie ist begeisterte Bilderbuch-(Vor-)Leserin. Eigene Bilderbücher zur Sprachförderung zu erstellen war schon immer ein Traum von ihr.

Claudia Müller-Brauers ist Professorin für Deutschdidaktik und leitet an der Leibniz Universität Hannover die Abteilung „Didaktik der Symbolsysteme – Deutsch". Sie hat drei Kinder, die die Litkey-Bilderbücher mittlerweile schon in- und auswendig kennen.

Eva Belke ist Professorin für Psycholinguistik an der Ruhr-Universität Bochum. Sie verknüpft Grundlagenforschung zur impliziten Vermittlung mit der Entwicklung von Material zur Sprachförderung und ist Mitautorin des Liederbuchs „Dschungeltanz und Monsterboogie", das auch aus einem Forschungsprojekt hervorgegangen ist.

Am Handbuch mitgearbeitet haben außerdem bei den Inhalten **Lisa Porps**, **Stefani Linck**, bei der Formatierung des Handbuchs und der Arbeitsblätter **Alexandra Blank** und last but noch least bei den Illustrationen **Bernd Lehmann** (https://berndfuerdiewelt.de).

Vielen Dank an dieser Stelle an alle Kinder, Eltern, Kitas und Fachkräfte, die unsere Evaluationsstudie zu den ersten drei Bilderbüchern möglich gemacht haben, und an die VolkswagenStiftung für die Förderung des Litkey-Projekts.
Danke auch den weiteren Mitarbeiterinnen des Projekts: Jana Brüning, Rebecca Krebs, Michelle Minor, Lara Geiecke & Christina Guedes Correia.

Umschlaggestaltung: Alexandra Blank unter Verwedung der Illustrationen von Bernd Lehmann.
Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Sie finden die Arbeitsblätter zum Download auf unserer Homepage www.paedagogik.de beim Buch.
Zum Öffnen der Datei benötigen Sie den Code: 2217Anhang

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über ›http://dnb.d-nb.de‹ abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-2217-2
Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler
Homepage: www.paedagogik.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler 2022.
Printed in Germany. Druck: Appel & Klinger, Schneckenlohe

Inhaltsverzeichnis

Ein paar Worte vorab... 5

1. Wie lernen Kinder Grammatik? 7
   - Der implizite Spracherwerb – Grammatik lernen, ohne es zu merken 8
   - Der Erwerb der Nominalflexion 9
   - Jenseits der Nominalphrase 13
   - Der Erwerb der Verbflexion und Verbstellung 14

2. Potentiale von Bilderbüchern für den Spracherwerb 19
   - Was macht Bilderbücher so besonders? 20
   - Vorlesen – aber dialogisch! 21

3. Unser Konzept 25
   - Die Generative Textproduktion 26
   - Die Litkey-Bilderbücher 28
   - Wie sind die Litkey-Bilderbücher sprachlich aufgebaut? 28
   - Die Litkey-Studie 32
   - Wie können die Litkey-Bilderbücher eingesetzt werden? 34

4. Materialien zu den Bilderbüchern 40
   - Immer anders 42
     - Anregung zur Sprachproduktion im Mündlichen 44
     - Anregungen zur Sprachproduktion im Schriftlichen 45
     - Übersicht zu den grammatischen Strukturen 46
     - Materialübersicht 47
     - Angebote zum Buch 49
   - Prinz Bärtram brummt wieder 69
     - Anregung zur Sprachproduktion im Schriftlichen 71
     - Anregung zur Sprachproduktion im Mündlichen 72
     - Übersicht zu den grammatischen Strukturen 73
     - Materialübersicht 74
     - Angebote zum Buch 77
   - Unruhe im Zoo 92
     - Anregung zur Sprachproduktion im Mündlichen 94
     - Anregungen zur Sprachproduktion im Schriftlichen 95
     - Übersicht zu den grammatischen Strukturen 96
     - Materialübersicht 97
     - Angebote zum Buch 100

Mutig sein 120
Anregung zur Sprachproduktion im Mündlichen 122
Anregungen zur Sprachproduktion im Schriftlichen 123
Übersicht zu den grammatischen Strukturen 124
Materialübersicht 125
Angebote zum Buch 127
Mensch, Oma! 139
Anregung zur Sprachproduktion im Mündlichen 141
Anregungen zur Sprachproduktion im Schriftlichen 142
Übersicht zu den grammatischen Strukturen 143
Materialübersicht 144
Angebote zum Buch 147
Zu Besuch in der Roboterwelt 161
Anregung zur Sprachproduktion im Mündlichen 163
Anregungen zur Sprachproduktion im Schriftlichen 164
Übersicht zu den grammatischen Strukturen 165
Materialübersicht 166
Angebote zum Buch 168

Literatur 184
Literatur 188

Ein paar Worte vorab...

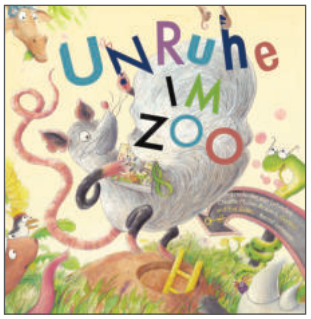
Geht es Ihnen manchmal auch so?
Sie stehen in der Buchhandlung und können einfach nicht die Finger von den vielen bunten Bilderbüchern im Regal lassen, obwohl Sie doch schon so viele besitzen? Nicht nur für Kinder geht von Bilderbüchern eine besondere Faszination aus, auch Erwachsene können sich an den Illustrationen und Texten immer wieder erfreuen.
Aber was macht Bilderbücher so besonders und warum gelten sie als wichtige Triebfeder für die sprachliche Entwicklung von Kindern?
Diesen Fragen wollen wir im Rahmen dieses Handbuchs auf den Grund gehen und mit Ihnen zugleich ein bislang kaum gesehenes Potential von Bilderbüchern gemeinsam entdecken. Denn Erfahrungen mit Bilderbüchern fördern nicht nur die kindliche Wortschatzentwicklung oder mündliche Fähigkeiten wie das Erzählen, sondern unterstützen Kinder auch darin, sich komplexe grammatische Bereiche anzueignen. Damit tragen sie zum Aufbau bildungsentscheidender schriftsprachlicher Kompetenzen bei, die oft auch als „literate" (Maas 2008) Fähigkeiten bzw. Literacy-Fähigkeiten bezeichnet werden.
Im Folgenden wollen wir Ihnen daher didaktische und methodische Möglichkeiten zeigen, wie mit Bilderbüchern das grammatische Wissen von Kindern als Basis für den Schriftspracherwerb gezielt in Bildungseinrichtungen wie Kitas und Grundschulen gefördert werden kann. Hierfür haben wir in dem von der VolkswagenStiftung geförderten Projekt *Litkey – Literacy as the key to social participation (Die Schriftsprache als Schlüssel zur gesellschaftlichen Teilhabe)* verschiedene Bilderbücher entwickelt, erprobt und evaluiert.



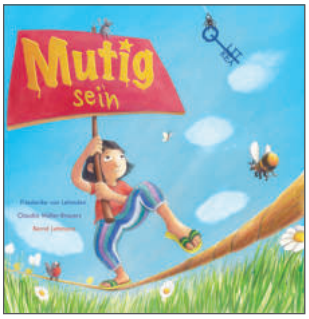
Immer anders
Autor:innen: Friederike von Lehmden, Claudia Müller-Brauers, Eva Belke, Gerlind Belke & Bernd Lehmann; Erscheinungsjahr 2022 (2. überarbeitete Auflage)



Prinz Bärtram brummt wieder
Autor:innen: Friederike von Lehmden, Claudia Müller-Brauers, Eva Belke, Gerlind Belke & Bernd Lehmann; Erscheinungsjahr 2022 (2. überarbeitete Auflage)



Unruhe im Zoo
Autor:innen: Friederike von Lehmden, Claudia Müller-Brauers, Eva Belke, Gerlind Belke & Bernd Lehmann; Erscheinungsjahr 2022 (2. überarbeitete Auflage)



Mutig sein
Autor:innen: Friederike von Lehmden, Claudia Müller-Brauers & Bernd Lehmann; Erscheinungsjahr 2022



Mensch, Oma!
Autor:innen: Claudia Müller-Brauers, Friederike von Lehmden & Bernd Lehmann; Erscheinungsjahr 2022



Zu Besuch in der Roboterwelt
Autor:innen: Claudia Müller-Brauers, Friederike von Lehmden & Bernd Lehmann; Erscheinungsjahr 2022

Die Förderschwerpunkte der Bilderbücher liegen auf dem Erwerb der Nominalphrase (dem Genus-Kasus-System) und der Verbalphrase (Verbbeugung, Verbstellung). Beide grammatischen Bereiche sind Gegenstände des Spracherwerbs und können aufgrund ihrer Komplexität vielen jungen Sprachlerner:innen bis in die Grundschulzeit hinein Schwierigkeiten bereiten.
Bevor wir aber zu den didaktischen Materialien und Handlungsideen kommen und Ihnen die Grundlagen unseres Konzepts vorstellen, wollen wir Ihnen zunächst darlegen, wie Kinder überhaupt zur Grammatik kommen und warum in diesem Lernprozess Erfahrungen mit Bilderbüchern eine besondere Rolle spielen.

Demgemäß ist dieses Handbuch in vier Kapitel aufgeteilt und zeigt in

Kapitel 1

- wie Kinder sich grammatische Regeln erschließen und
- worauf es beim Erwerb der Nominal- und Verbalphrase ankommt,

Kapitel 2

- worin das Potential von Bilderbüchern für das sprachliche Lernen liegt und
- warum sich Bilderbücher für die implizite Grammatikförderung besonders gut eignen,

Kapitel 3

- wie das Konzept und die sprachdidaktische Zielsetzung der von uns entwickelten Bilderbücher aussehen und
- was unter den Ansätzen der generativen Textproduktion (G. Belke, 2006; G. Belke, 2019; G. Belke, 2021) sowie der impliziten Sprachvermittlung durch Inputoptimierung (E. Belke & G. Belke, 2006; E. Belke & Dresler, 2021), die unseren Materialien konzeptionell zugrunde liegen, zu verstehen ist,

Kapitel 4

- welche Materialien wir für eine die Bilderbuchlektüre begleitende Förderung entwickelt haben. Hier erhalten Sie neben praktischen Tipps zum dialogischen Vorlesen auch zahlreiche Spielideen und Arbeitsblätter, die sich – abgestimmt auf die jeweilige Altersstufe – für den Einsatz in der Kita oder im Grundschulunterricht eignen.

Wir wünschen Ihnen viel Spaß bei der Lektüre und hoffen, dass Sie danach genauso begeistert von dem Thema Grammatiklernen mit Bilderbüchern sind wie wir!

1. Wie lernen Kinder Grammatik?

Betrachtet man einmal das komplexe grammatische Regelwerk unserer Sprache, fragt man sich unwillkürlich: Wie schaffen es kleine Kinder eigentlich, die deutsche Grammatik in wenigen Jahren scheinbar mühelos und – nach einer längeren Erprobungsphase – fehlerfrei zu erwerben?

Untersuchungen zum Spracherwerb zeigen, dass Kinder von Beginn ihrer Entwicklung an Entdecker:innen sprachlicher Regularitäten sind und sich eigenaktiv ihre sprachliche Umgebung erschließen. So können bereits Babies grammatische von ungrammatischen Strukturen unterscheiden (siehe z.B. Gómez & Gerken, 2000). Als Werkzeug für diesen Prozess stehen ihnen einerseits kognitive Funktionen bereit, die es ihnen erlauben, über vergleichende und systematisierende Aktivitäten und Analogiebildungen eine Systematik in den Sprachinput ihrer Umgebung zu bringen. Anderseits helfen ihnen auch bestimmte sprachliche Bedingungen, die durch die soziale Umgebung, in der sie aufwachsen, geschaffen werden. So benötigen Kinder, um sprachliche Erwerbsprozesse zu meistern, eine für sie passende sprachliche Umgebung in Form eines qualitativ hochwertigen Sprachinputs, sprachlicher Gelegenheiten und vielseitiger Spracherfahrungen sowie Rückmeldungen zu ihren Äußerungen (vgl. dazu auch Kapitel 2, *Vorlesen – aber dialogisch!*).

Kinder brauchen, um Sprache allgemein und Grammatik im Speziellen zu erwerben:

- einen für sie passenden Sprachinput,
- sprachliche Gelegenheiten,
- vielseitige Spracherfahrungen und
- Rückmeldungen zu ihren Äußerungen

Sprachinput

Kinder sind erstaunlich gut in der Lage, aus dem normalen Sprachinput des Alltags Informationen zu ziehen, auf deren Basis sie nach und nach ein gut funktionierendes Regelwissen aufbauen. Für diesen Ableitungsprozess benötigen sie aber Erwachsene als Inputgeber:innen, Gesprächspartner:innen und Feedbackgeber:innen, die sie indirekt in der Interaktion auf falsch abgeleitete Regeln und inkorrekte Sprachformen hinweisen. Denn nur durch den Sprachinput aus der Alltagskommunikation mit Erwachsenen, älteren Kindern oder mit Gleichaltrigen (sogenannten Peers) können die jungen Sprachlerner:innen neue Wörter, Satzarten und Satzgefüge sowie die dafür nötigen grammatischen Elemente aufgreifen und in die eigene Sprache übernehmen. Ein qualitativ hochwertiger Sprachinput, der die zu erwerbenden Sprachformen enthält und diese für Kinder gut wahrnehmbar macht, ist folglich zentral für das sprachliche Lernen.

Sprachliche Gelegenheiten

Kinder brauchen sprachliche Gelegenheiten, um die neu erworbenen Wörter, Satzarten und Satzgefüge auch anwenden zu können. Nur so können sie überprüfen, inwieweit sie diese korrekt bilden und angemessen in verschiedenen sprachlichen Kontexten anwenden. Gerade Bilderbücher liefern im Rahmen von Gesprächen über das Buch oder während des Vorlesens vielseitige entwicklungsförderliche Sprachanlässe, die es Kindern erlauben, die im Sprachinput des Bilderbuchs wahrgenommenen Sprachformen in der eigenen Sprachproduktion zu erproben.

Vielseitige Spracherfahrungen

Für die Sprachentwicklung und für den späteren Schriftspracherwerb sind zudem vielseitige Spracherfahrungen sehr wichtig. Um ihr sprachliches Repertoire auszuweiten und später in der Schule schriftsprachliche Texte inhaltlich durchdringen, selbst verfassen oder fachlichen Ausführungen im Unterricht mündlich folgen zu können, müssen Kinder bereits in jungen Jahren die Erfahrung machen, dass nicht in allen Situationen gleich gesprochen oder geschrieben wird, sondern in unterschiedlichen kommunikativen Situationen je nach Kontext (privat, informell, formell, vgl. Maas, 2008) Sprache unterschiedlich verwendet wird (vgl. hierzu ausführlicher Kapitel 2). Zu Hause in vertrauter Situation werden z.B. einfachere sprachliche Formen (z.B. kürzere und nicht verschachtelte Sätze) gebraucht als in Gesprächen, die in formelleren Kommunikationssituationen stattfinden, wie z.B. in Bewerbungsgesprächen. Auch die Sprache im Schriftlichen unterscheidet sich situativ: Schriftliche Kommunikation in institutionell und formal geprägten Kontexten (z.B. ein offizielles Schreiben vom Amt oder einer Bank) verlangt im Gegensatz zu privaten, informellen Schreibhandlungen (z.B. private WhatsApp-Nachrich-

ten) den Gebrauch der Schriftsprache. Maas (2008) bezeichnet diesen Sprachgebrauch als den Gebrauch grammatisch komplexer, „literater" Sprache, andere Sprachwissenschaftler wiederum sprechen hier von „konzeptioneller Schriftlichkeit" (Koch & Oesterreicher, 1994). Was so einfach klingt, ist für Kinder im Rahmen des Spracherwerbs nicht ohne Weiteres zu erwerben. Auf dem Weg dorthin müssen sie ein solides grammatisches Wissen aufbauen, das die Basis bildet, um daran den Erwerb literater Strukturen anschließen zu können. Eine wesentliche Funktion haben in diesem Sprachlernprozess der Erwerb des Genus-Kasus-Systems und der Erwerb der Verbalphrase.

Der implizite Spracherwerb – Grammatik lernen, ohne es zu merken

Explizites Wissen ist Wissen, das wir bewusst erwerben und das wir erklären können, z.B. wie faltet man einen Papierflieger? Später in der Schule: Welche Wortarten gibt es?

Der kindliche Grammatikerwerb erfolgt nicht unsystematisch, sondern basiert auf bestimmten Meilen- und Grenzsteinen, die in einer ungefähren Altersstufe erreicht werden (Kany & Schöler, 2007). Sie lassen sich in etwa wie folgt beschreiben:

- **12 – 18 Monate**
  Ein-Wort-Stadium (einzelne Wörter haben Satzcharakter)
- **18 – 24 Monate**
  Zwei- bis Dreiwortäußerungen mit Verbendstellung
- **24 – 36 Monate**
  Verbzweitstellung und Verbflexion
- **Ab 36 Monate**
  korrekte Nebensätze, komplexere Satzgefüge und Konditionalsätze, Verwendung des Akkusativs und von Pronomen
- **Ab 48 Monate**
  erste Passivsätze, Verwendung des Dativs
- **Ab Grundschulalter**
  Grundlagen von Morphologie und Syntax sind vorhanden

Implizites Wissen ist beiläufig, intuitiv und unbeabsichtigt erworben (Bredenkamp, 1998). Wir können dieses Wissen nicht erklären, aber anwenden, z.B. wie hält man das Gleichgewicht? Warum heißt es DIE Sonne und nicht DER Sonne?

Kinder erwerben Sprache und ihre Grammatik nicht gezielt und absichtlich, d.h. nicht **explizit** über vorgegebene Regeln. Sie eignen sich die Regeln vielmehr beiläufig, also **implizit**, über deren Gebrauch an. Im Spracherwerb können Kinder folglich grammatische Regeln richtig anwenden, aber nicht erklären, wie diese Regeln funktionieren. Für den späteren Schriftspracherwerb und im schulischen Rechtschreib- und Grammatikunterricht, wenn über Sprache formal gesprochen werden muss und bestimmte Terminologien zu deren Beschreibung gewählt werden müssen, ist dieses implizite Wissen sehr bedeutsam. Hier reicht es nicht mehr, das Präteritum korrekt zu bilden, sondern es wird verlangt, dieses als grammatische Kategorie zu identifizieren, zu benennen und in seiner Funktion beschreiben zu können. Das implizite Sprachwissen bildet folglich die Basis, um explizites Regelwissen darauf aufzubauen (G. Belke 2008; Binanzer & Wecker, 2020). Besonders mehrsprachigen Kindern fällt der Übergang vom impliziten zum expliziten Wissen jedoch häufig schwer, denn durch eine kürzere Kontaktzeit zum Deutschen haben sie weniger Möglichkeiten, implizites Sprachwissen zu erwerben (Grimm & Schulz, 2014).

Implizites Sprachwissen bildet die Basis, um darauf explizites Regelwissen aufzubauen.

Der Erwerb der Nominalflexion

Zu den grammatischen Wissensbereichen, die bei der Bewältigung schulischer Sprachanforderungen bedeutsam sind, zählt der **Erwerb der Nominalflexion**. Diese ist u.a. erforderlich, um **komplexe Nominalphrasen** zu bilden:

> **!** **Die komplexe Nominalphrase**
>
> Die Nominalphrase setzt sich aus einem Artikel und einem Nomen zusammen und lässt sich durch das Hinzufügen von Adjektiven und Partizipien beliebig erweitern:
>
> *Ein Gespenst (NP)*
> *Ein* **schwarzes** *Gespenst (NP + Adjektiv)*
> *Ein* **trommelndes** *Gespenst (NP + Partizip)*
> *Ein* **laut trommelndes** *Gespenst (NP + erweitertes Partizip)*
> *Ein* **schwarzes, trommelndes** *Gespenst (NP + Adjektiv + Partizip)*
> *Ein* **schwarzes, laut trommelndes** *Gespenst (NP + Adjektiv + erweitertes Partizip)*
> *...*

Komplexe Nominalphrasen treten in Texten des Unterrichts in vielfältiger Form auf und sind kennzeichnend für schriftsprachlich verfasste, literate Texte oder literate mündliche Sprache, wie sie in formaleren Kommunikationssituationen zu finden ist (z.B. Unterrichtspräsentationen, Bewerbungsgespräche, Fachvorträge) (siehe hierzu auch Kapitel 2).
Komplexe Nominalphrasen richtig bilden zu können, ist aber gar nicht so einfach. Kinder müssen dabei in der Lage sein, eine Nominalphrase (z.B. ein Gespenst) durch Adjektive und Partizipien zu erweitern und innerhalb der sogenannten Nominalklammer zusätzliche Informationen zu platzieren (siehe Kasten oben *Die komplexe Nominalphrase*). Auch müssen die Elemente der Nominalphrase in Übereinstimmung miteinander gebildet werden, d.h. das Kind muss die **Nominalflexion** beherrschen, also das grammatische Geschlecht (Genus) eines Nomens, die Flexion innerhalb der unterschiedlichen Fälle (Kasus) sowie den Numerus (Singular und Plural) kennen und korrekt, also in Kongruenz zueinander, anwenden.
Im Folgenden schauen wir uns an, wie Kinder zu diesen Fähigkeiten kommen.

Zur **Nominalflexion** gehört
- das Genus
- der Kasus
- der Numerus

Diese Informationen müssen grammatisch passend zueinander gebildet werden.

„Wo ist die kleine Ball?" – Das Genus im Spracherwerb



„Finn gibt die Ball nicht ab!" (Paul, 4;1 Jahre)
„Ist das seine Schnuller?" (Max, 3;5 Jahre)

Solche Äußerungen von Kindern haben Sie zuhause oder im Kita-Alltag bestimmt schon einmal gehört. Sie machen Lernprozesse deutlich, die Kinder durchlaufen, um das **Genus** im Deutschen zu erwerben.
Das Genus zeigt das grammatische Geschlecht eines Substantivs an (auch Hauptwort oder Nomen genannt). Dieses wird unterschieden nach:

- männlich (maskulin)
- weiblich (feminin)
- neutral (neutrum)

Das Genus eines Nomens kann man nicht verlässlich am Nomen selbst erkennen. Es gibt Merkmale, die auf ein bestimmtes grammatisches Geschlecht hinweisen können. Sie werden in ihrer Gültigkeit aber durch viele Ausnahmen entkräftet, sodass falsche Genuszuweisungen dadurch möglich sind (Wegener, 1995).

Das Genus ist das grammatische Geschlecht eines Substantivs (auch Hauptwort oder Nomen genannt)

Merkmale, die auf ein bestimmtes Genus hinweisen können

Häufig weisen Wörter mit dem gleichen grammatischen Genus ähnliche Merkmale auf, z.B. klingen sie ähnlich oder sind ähnlich aufgebaut (vgl. hierzu Wegener, 1995). Dies hilft bei der Zuordnung des Genus zum Substantiv aber nur bedingt, denn es gibt, wie diese Beispiele zeigen, keine allgemeingültigen Regeln:

- Endungen mit -e sind häufig weiblich:
  die Blum-e, die Vas-e ⟶ ABER: der Jung-e, das End-e
- Endungen mit -er sind häufig männlich:
  der Koff-er, der Reih-er ⟶ ABER: die Leit-er, die Schwest-er
- Endungen mit -el sind häufig männlich:
  der Es-el, der Pud-el ⟶ ABER: die Nad-el, die Bib-el
- Einsilber sind häufig männlich:
  der Tisch, der Stuhl ⟶ ABER: das Boot, die Tür

Das Genus ist außerdem nicht immer identisch mit dem natürlichen Geschlecht der Dinge oder Personen, die bezeichnet werden. Verschiedene grammatische Endungen, aber auch Änderungen im Wort machen die Genuszuschreibung noch komplizierter.

Weitere Hinweise auf das Genus

In vielen Fällen passt das grammatische Geschlecht zum natürlichen Geschlecht:

z.B. *die Frau, die Dame, der Herr, der Fachmann*

Dies erscheint erst einmal einfach. Spezifische Endungen am Substantiv wie die Endung -in (die Erbin) helfen zudem diese Verbindung von grammatischem und natürlichem Geschlecht zu erkennen:

z.B. *der Bauer – die Bäuerin; der Käufer – die Käuferin.*

Personennamen, Verwandtschafts- oder Berufsnamen entsprechen dagegen dem natürlichen Geschlecht:

z.B. *der Onkel, die Tante, die Luzie, der Max, die Polizistin.*

Oberbegriffe haben wiederum meist ein neutrales Genus, wie

z.B. *das Obst, das Auto, das Essen.*

Auch grammatische Endungen oder Änderungen am Wort weisen auf ein bestimmtes Geschlecht hin:

z.B. *-heit, -keit, -ung* ⟶ weibliches grammatisches Geschlecht (die Frei-heit, die Dankbar-keit, die Les-ung)

-chen, -lein ⟶ neutrales Geschlecht (das Mäd-chen, das Büb-lein)

Bei den Endungen *-chen* und *-lein* ergibt sich gelegentlich eine Schwierigkeit der Ableitung des grammatischen Geschlechts: Hier überschreibt die grammatische Endung des Wortes das ursprüngliche natürliche Geschlecht. Das Mädchen ist vom natürlichen Geschlecht her weiblich, das Büblein männlich, aber grammatisch erfordern die Endungen der Bezeichnungen (-chen bzw. -lein) das Neutrum (Hoffmann, 2017, S. 42).

Das Genus kann folglich nicht anhand des Nomens allein gut und immer eindeutig erkannt werden. Hilfe kommt allerdings ebenfalls von **der sprachlichen Umgebung des Nomens**, z.B. in Form von

Die Nominalflexion des Nomens ist ein wichtiger Hinweis auf das Genus!

- Artikeln (der, die, das, ein, eine...),
- Demonstrativartikeln (diese, dieses, dieser...),
- Adjektivendungen (z.B. schön-es, schön-er, schön-e),
- Personalpronomen (er, sie, es) ,
- Possessivartikeln (sein, seine, ihr, ihre...).

Isoliert sind solche Hinweise aus der sprachlichen Umgebung allerdings häufig wenig hilfreich, denn über die Nominalflexion hinweg hat eine Form oft mehrere Funktionen. Tabelle 1 zeigt die bestimmten (*der / die / das*) und unbestimmten (*ein / eine*) Artikel im Deutschen über alle Genera und Kasus sowie im Singular und Plural. Auf den ersten Blick ist ersichtlich, dass der Artikel *der* bei maskulinen Wörtern stehen kann (im Nominativ), aber auch bei femininen Wörtern (im Dativ). Wenn *der* im Plural verwendet wird (im Genitiv), könnte sich hingegen jedes Genus dahinter verbergen, weil im Plural nicht nach Genera unterschieden wird. Ähnlich stellt sich die Situation für die unbestimmten Artikel dar.

<table>
<tr><th></th><th colspan="3">Singular</th><th>Plural</th></tr>
<tr><th>Kasus</th><th>Maskulinum</th><th>Neutrum</th><th>Femininum</th><th></th></tr>
<tr><td>Nominativ</td><td>der / ein</td><td rowspan="2">das / ein</td><td rowspan="2">die / eine</td><td>die</td></tr>
<tr><td>Akkusativ</td><td>den / einen</td><td>den</td></tr>
<tr><td>Dativ</td><td colspan="2">dem / einem</td><td rowspan="2">der / einer</td><td>den</td></tr>
<tr><td>Genitiv</td><td colspan="2">des / eines</td><td>der</td></tr>
</table>

Tabelle 1 | Übersicht über die bestimmten / unbestimmten Artikel im Genus-Kasus-System des Deutschen, im Singular und Plural

Stehen aber mehrere Umgebungshinweise auf das Genus eines Nomens nahe zusammen, so ist ihre Kombination ein eindeutiger Hinweis auf das Genus des Nomens, z.B.:

> *„Guck mal! **Eine** kleine Katze! **Die** ist aber niedlich! Willst du **sie** mal streicheln? Und **diese** Katze hier! **Die** finde ich auch süß! **Ihr** Fell ist ganz weich."*

> *„Guck mal! **Ein** kleiner Hund! **Der** ist aber niedlich! Willst du **ihn** mal streicheln? Und **dieser** Hund hier! **Den** finde ich auch süß! **Sein** Fell ist ganz weich."*

Auch weitere Informationen aus der Nominalflexion, die Pluralbildung oder die Kasusflexion, können dabei helfen das richtige Genus zu erkennen (Ruberg, 2013).

Wie kommen Kinder mit dem Genuserwerb zurecht?

Die Genuszuweisung gilt in der unauffälligen monolingual-deutschen Sprachentwicklung trotz der fehlenden Regelmäßigkeit als eine wenig problematische Erwerbsaufgabe. Ruberg (2013) fasst für monolingual-deutsch aufwachsende Kinder vier Entwicklungsphasen des Genuserwerbs zusammen, bei denen Kinder zunächst keine Artikel oder Artikel in unanalysierten Äußerungen verwenden, dann nur zwei Genera bei den Artikeln nutzen (meist Femininum und Maskulinum bzw. Femininum und Neutrum), danach alle drei Genera und schlussendlich das Genus am Artikel und den Adjektiven bilden können. Ab einem Alter von drei Jahren werden in der Spontansprache kaum noch inkorrekte Formen bei der Artikelverwendung im Nominativ beobachtet (Szagun et al., 2007; Szagun, 2019). Befunde aus einer Querschnittsstudie mit fast 1000 Kindern, die Nominalphrasen im Nominativ zu vorgegebenen, den Kindern geläufigen Wörtern (Tiger, Möhre etc.) produzieren sollten, zeigen jedoch, dass nicht alle Kinder das Genus so problemlos erwerben und einige noch bis ins Grundschulalter hinein damit Schwierigkeiten haben (Ulrich, 2017). So verwundert es nicht, dass die korrekte Genuszuweisung gerade für

Bei Oleschko (2010) finden Sie eine Zusammenstellung des Genus in verschiedenen Sprachen. *https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/das_genus_in_verschiedenen_sprachen_alphabetisch_geordnet.pdf*

Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, Herausforderungen bergen kann. So fällt auch nach 30 Monaten Kontaktzeit mit der deutschen Sprache oft noch eine fehlerhafte Verwendung des Genus bei Kindern mit **Deutsch als Zweitsprache** auf (Ruberg, 2015). Einflüsse auf den Erwerb des Genussystems können durch das Alter der Kinder bei Erwerbsbeginn, die Dauer des Kontakts mit der deutschen Sprache oder durch eine Abweichung zwischen dem Sprachsystem der Zweitsprache Deutsch und dem der Erstsprache entstehen. So kann zum Beispiel die Zuordnung des Genus oder die Anzahl der Genera in anderen Sprachen von der des Deutschen abweichen (Arabisch: Maskulinum und Femininum, Türkisch: kein Genus) oder nicht unbedingt immer an Artikeln angezeigt werden (im Russischen, Türkischen, Arabischen gibt es z.B. keine Artikel) (vgl. Hoffmann, 2017; Naumovich, 2017; Selmani, 2017).

„Wo ist der Deckel von die Butter?" – Der Kasus im Spracherwerb



„Das ist in den Schrank" (Tim, 4;3 Jahre)
„Ich gebe das die Mädchen" (Sina, 5;1 Jahre)

Im Folgenden geht es nun um die grammatischen Fälle im Deutschen, also um den Kasus.

Kasus im Deutschen

Die deutsche Grammatik unterscheidet vier verschiedene Kasus (grammatische Fälle):

- Nominativ: Der nette Prinz flüstert. **(Wer oder was?)**
- Genitiv: Die Stimme des netten Prinzen brummte. **(Wessen?)**
- Dativ: Der Prinz gibt dem alten Gespenst die Krone. **(Wem oder was?)**
- Akkusativ: Die Ärzte sehen **den** netten Prinz**(en)** an. **(Wen oder was?)**

Dabei verändert sich die Nominalphrase je nach verwendetem Kasus, wobei die Veränderung in der Regel am Artikel und am Adjektiv sichtbar wird (nur im Genitiv verändert sich auch das Nomen).

Auch der Kasuserwerb ist für Kinder mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache keine ganz leichte Angelegenheit. Insbesondere der Dativerwerb stellt eine große Herausforderung dar: Szagun (2019) geht davon aus, dass Kinder im Alter von fast vier Jahren in der Spontansprache bei der Bildung des Dativs eine Fehlerquote von 45% zeigen. Eine Studie von Ulrich et al. (2016), bei der in bestimmten Aufgabentypen auch die verschiedenen Kasus hervorgelockt wurden, zeigt, dass weniger als die Hälfte der untersuchten einsprachig aufwachsenden Kinder mit Schuleintritt (im Alter von 6;0-6;11 Jahren) den Erwerb des Dativs abgeschlossen hat. Die Schwierigkeiten im Kasuserwerb können folglich noch bis in die Schulzeit hinein andauern.

Es sind vor allem zwei Gründe, aus denen sich die Schwierigkeit des Kasuserwerbs ergibt (Szagun, 2019):

- Die geringe akustische Auffälligkeit der Formen
- Die Uneindeutigkeit der Form-Funktionszuordnungen

In der deutschen Sprache sind Kasusmarkierungen überwiegend nur am Artikel und den zum Nomen zugehörigen Adjektiven und nicht am Nomen selbst erkennbar. Kinder erhalten beim Kasuserwerb die erforderlichen Hinweise also fast ausschließlich über den Artikel und das möglicherweise vorhandene Adjektiv oder die im Kontext stehenden Pronomen (also die gesamte Nominalphrase) und keine weiteren Informationen über das Nomen, sodass eine **geringe akustische Auffälligkeit** vorliegt. Zwar gibt es einige Formen im Genitiv (*Die Kugel des Frosch-es*), im Dativ (*In dem Fall-e kann ich dir nicht helfen*) oder im Akkusativ (*Ich sehe den Bär-en*), sie stellen aber eher die Ausnahme dar; der veränderte Kasus muss also allein über den Artikel wahrgenommen werden (*Peter wohnt in dem Haus hinter dem Wäldchen*).
Hier stellt sich jedoch das gleiche Problem wie beim Genuserwerb ein, die **Uneindeutigkeit der Formen**: Es gibt vielfältige Formenüberschneidungen (siehe Tabelle 1 im vorherigen Abschnitt), sodass isolierte Hinweise, z.B. nur die definiten Artikel, allein oft nicht hilfreich sind. Tabelle 1 veranschaulicht die Formengleichheit bestimmter Artikel in unterschiedlichen Funktionen,

z.B. sind der Nominativ und der Akkusativ beim Neutrum identisch (*das/ein*). So wird z.B. im Satz *Das Pferd frisst* mit dem Artikel *das* das Neutrum im Nominativ markiert, im Satz *Ich füttere das Pferd* hingegen das Neutrum im Akkusativ. Diese Uneindeutigkeit erschwert es, einen Artikel eindeutig einer Funktion zuzuweisen und macht für Kinder den Kasuserwerb zu einer Herausforderung.
Zudem werden Kasusmarkierungen am Artikel oft unbetont oder – im Falle des unbestimmten Artikels – verkürzt gesprochen. Das führt dazu, dass diese Markierungen als Hinweis auf einen Kasus nicht gut wahrgenommen und verarbeitet werden können.

? **Was sprechen und hören Sie wirklich?**

Überlegen Sie einmal, wie ***mit dem*** tatsächlich ausgesprochen wird!
Hören Sie ein /t/ und beide Wörter? Oder sprechen Sie die Wörter meistens eher wie /mipm/ aus?
Wie ist es bei dem Wort ***einen***? Auch dieses wird häufiger im Alltag nur als /ein/ gesprochen!

Hinzu kommt, dass sich die Artikel *dem* und *den* im Maskulinum und Neutrum akustisch schlecht voneinander unterscheiden lassen; Kinder brauchen entsprechend länger, um den Unterschied zwischen beiden Formen wahrzunehmen und daraus eine neue Regel abzuleiten.

Diese Schwierigkeiten im Erwerb gelten natürlich auch für Kinder mit **Deutsch als Zweitsprache** (hierzu z.B. Jeuk, 2013; Kaltenbacher & Klages, 2006; Wegener, 1995). Dabei zeigen sich noch lange Schwierigkeiten im Erwerb des Kasus. Selbst im Alter von acht Jahren sind noch Auffälligkeiten in der Kasusverwendung zu finden (Ulrich et al., 2021). Wie beim Genuserwerb können dabei die Erstsprachen der Kinder einen Einfluss auf das Deutsche nehmen, da der Kasus nicht immer an Artikeln, sondern an Suffixen (an das Substantiv angehängte, kleine Spracheinheiten) erkennbar ist (z.B. im Türkischen oder Arabischen) oder es eine andere Anzahl von Kasus gibt (im Russischen oder Türkischen gibt es z.B. sechs Kasus) (Özdil, 2017; Selmani, 2017).

Ob ein- oder mehrsprachig aufwachsend – Kinder benötigen viele sprachliche Informationen, um die Nominalflexion und somit das Genus-Kasus-System korrekt zu erwerben. Für Kinder, die in diesem Bereich schon sehr gut ausgeprägte Fähigkeiten entwickelt haben, ist das Wissen um die Verwendung von komplexen Nominalphrasen in literater Sprache ein nächster Schritt in der (Schrift-)Sprachentwicklung.

Der Erwerb des Genus-Kasus-Systems sowie komplexer Nominalphrasen sind zentrale Bestandteile des Grammatikerwerbs und der Entwicklung schriftsprachlicher, literater Fähigkeiten. Wir fördern diese Bereiche daher ganz gezielt mit den Bilderbüchern:


Immer anders (Genusmarkierung an Artikeln, Adjektiven und Pronomen)


Prinz Bärtram brummt wieder (Kasusmarkierung bei Orts- und Richtungsangaben)


Unruhe im Zoo (Verwendung und Flexion von Possessivpronomen)

Jenseits der Nominalphrase: Verweise durch Pronomen und Possessivartikel

Jenseits der Nominalphrase ist das Genus- und Numerussystem im Deutschen nötig, um Personalpronomen und Possessivartikel richtig zu verwenden. Zur Veranschaulichung wollen wir eine Variante des Beispiels von oben heranziehen:

> *Guck mal! Ein kleiner Hund und eine kleine Katze! **Der** ist aber niedlich! **Sein**e linke Pfote ist ganz weiß. Willst du **ihn** mal streicheln? Die kleine Katze will auch gestreichelt werden. **Ihr** Fell ist ganz flauschig. Hinter **ihr**en Ohren ist **es** besonders flauschig.*

In diesem Beispiel wird *der* pronominal genutzt, und, um sein Bezugswort im Satz davor zu erkennen (Hund, Katze, beide?), muss man wissen, dass *der*, wenn es im Nominativ Singular steht, nur im Maskulinum vorkommt und von den beiden zuvor genannten Bezugsnomen Hund und Katze nur Hund ein Maskulinum ist. Denn in diesem Beispiel ist nicht das letztgenannte Nomen „Katze" das Bezugswort, sondern das Nomen, das noch weiter weg steht vom Pronomen. Gleiches gilt für *es* weiter unten im Beispiel, das sich auf *Fell* und nicht auf das näherstehende Nomen *Ohr* bezieht.
Theoretisch könnte es auch bei den Pronomen für alle Funktionen im Genus-Kasus-Numerus-System eine Form geben, praktisch beschränken sie sich aber auf deutlich weniger Formen, vor allem: *er, sie, es, ihm, ihn, ihr, ihnen.*
Wir sehen an dem Beispiel auch, wie Possessivartikel verwendet werden und warum sie manchmal auch als Possessivpronomen bezeichnet werden: Ihr Stamm (sein, ihr) verweist wie ein

Pronomen auf etwas zurück, was davor genannt wurde (sein → Hund, ihr → Katze), aber ihre Endung richtet sich nach dem Nomen in der Nominalphrase. Für Possessivartikel muss man also das Genus des Besitzenden kennen und Genus, Kasus und Numerus des Besitztums. Tabelle 2 zeigt dies genauer für die drei Possessivartikel:

Bezugsnomen außerhalb der NP (Besitzende)	Stamm	Bezugsnomen in der NP (Besessenes)	Endung	Possessivartikel
Hund (Maskulinum, Singular)	sein	Pfote (Femininum, Singular, Nominativ)	-e	seine
Tier (Neutrum, Singular)		Fell (Neutrum, Singular, Nominativ)	-Ø	ihr
Katze (Femininum, Singular)	ihr	Ohren (Neutrum, Plural, Dativ)	-en	ihren

Tabelle 2 | Übersicht über die Bildung der Possessivartikel im Deutschen

Das Beispiel zeigt, dass schon mündliche Sprache voll von Pronomen und Possessivartikeln sein kann, die man als Zuhörer:in zuordnen können muss, um zu erkennen, auf welche Bezugswörter sie sich beziehen. In literater geschriebener Sprache werden solche Rückbezüge teilweise über längere Distanzen hergestellt, da geschriebene Sprache weniger flüchtig ist als gesprochene Sprache und Leser:innen nötigenfalls hin und her springen können im Text. Textaufgaben sind ein Beispiel, in dem solche Rückbezüge oft auftreten, manchmal sogar auch Bezüge in umgekehrter Richtung, z.B.:

„Auf **ihrer** Reise nach Zürich stoppt Kerstin die Zeit und notiert, wie lange **ihr** Zug im Bahnhof steht [...]" (Bednorz, 2021, 100, Hervorhebungen durch die Verf.)

Der Erwerb der Verbflexion und Verbstellung

Verben und Verbformen nehmen eine zentrale Stellung in der Sprachentwicklung des Kindes ein, sie sind elementar für den Aufbau von Sätzen. Erst, wenn das Kind Form und Funktion dieser Wortart versteht und umsetzen kann, kann es Beziehungen zwischen Subjekt und Objekt ausdrücken und richtige Sätze produzieren.

Übergeneralisierungen lassen sich häufig im Spracherwerb erkennen. Diese sind ein Zeichen dafür, dass Kinder eine Regel abgeleitet haben und nun systematisch, wenn auch aufgrund von Ausnahmen, nicht korrekt anwenden.

Bis zum Erwerb der zielsprachlichen Verwendung der Verben ist es allerdings ein langer und mühsamer Weg mit vielen Stolpersteinen. Die Sprachentwicklung scheint in dieser Erwerbsphase nicht nur zu stocken, sondern teilweise sogar rückläufig zu sein: So können unter zweijährige Kinder bereits in einem frühen Stadium des Spracherwerbs zielsprachliche Verbformen produzieren, die jedoch formelhaft sind und eher als ganze Einheiten aus dem Sprachinput übernommen werden (z.B. *Papa isst; ich bin geschwommen*). Wenn die Kinder dann eine ausreichend große Menge an verschiedenen Verben und weitere Informationen aus dem Sprachinput erhalten haben, fangen sie an, Regelwissen aufzubauen. Dabei werden auch bereits korrekt verwendete Strukturen überprüft und an die neue Regel angepasst – was oftmals zu vermeintlichen Fehlern führt. Dies gehört aber zur normalen Sprachentwicklung (*Papa esst; ich bin geschwimmt*). Man spricht hier von sog. *Übergeneralisierungen*. Nach und nach erreichen Kinder dann die Fähigkeit, die regelmäßigen Verben den Regeln entsprechend richtig zu verwenden und unregelmäßige Formen anders zu bilden. Sie erwerben außerdem die Fähigkeit, Verben je nach Satzart an die richtige Stelle im Satz zu stellen.

„Ich Schule gehen" – Die Verbstellung in der kindlichen Sprachentwicklung



„Draus trinken ich?" (Moritz, 2;3 Jahre)
„Papa Lolli kauft" (Maja, 2;6 Jahre)

Auch solche Kinderäußerungen haben Sie bestimmt schon einmal gehört. Zu Beginn des Spracherwerbs haben Kinder noch Schwierigkeiten, das Verb korrekt zu bilden und an die richtige Stelle im Satz zu setzen. Um dies bewerkstelligen zu können, müssen Kinder im Verlauf ihrer Sprachentwicklung zunächst erkennen, dass im Aussagesatz das Verb stets an zweiter Position steht. Man nennt dies die Verbzweitstellungsregel. Das war aber noch nicht alles. Je nach Satzart sind weitere Verbstellungsregeln zu beachten. Manchmal steht das Verb auch an letzter Stelle, z.B. in Nebensätzen (Verbendstellung), oder das Verb rückt nach ganz vorne im Satz (Fragesatz).

Die Verbstellung im deutschen Satz

In Haupt- und Informationsfragesätzen gilt die Verbzweitstellung:

- Peter **geht** nach Hause.
- Wohin **geht** Peter?

In Aufforderungssätzen oder Fragesätzen steht das Verb an erster Stelle:

- **Geh** endlich los, Peter!
- **Geht** Peter gleich los?

In Nebensätzen gilt fast immer die Verbendstellung:

- Ich möchte wissen, wohin Peter **geht**.
- Das ist der Mann, der Peter **geholfen hat**.

Die Stellung von Subjekt und Objekt bzw. anderen Ergänzungen ist veränderbar:

- Nach Hause **geht** Peter.
- Diesem Mann hat Peter geholfen.

Der Erwerb der Verbstellungsregeln stellt sich in der kindlichen Sprachentwicklung als ein sich über einen längeren Zeitraum erstreckender Erwerbsprozess dar. Vor allem sprachentwicklungsgestörte bzw. -verzögerte Kinder haben beim Erwerb dieser Regeln Schwierigkeiten (Kannengieser, 2015).
Dabei beginnen Kinder schon früh, sich mit den unterschiedlichen Stellungen des Verbs auseinanderzusetzen und durchlaufen in der ungestörten Sprachentwicklung eine Reihe von wichtigen Entwicklungsschritten, bevor ihnen ein flexibler Gebrauch in komplexen Satzäußerungen gelingt:

Meilensteine in der Entwicklung der Verbstellung

ca. 9 – 18 Monate
Produktion von Einwortsätzen (Szagun, 2019; Vahle, 2008) und sog. Holophrasen (Tomasello, 2003) (z.B. *daissaja für Da ist er ja)*

ca. 17 – 25 Monate
Erste Wortkombinationen, Zweiwortsätze (Tracy, 2008; Szagun, 2019), sog. Telegrammstil (Brown, 1973), **ohne Verbflexion**. Verben stehen unflektiert am Satzende (z.B. *„Mama Bus fahrn"*, Szagun, 2008, S. 79*)*.

ca. 21 – 36 Monate
Erste einfache Sätze mit **flektierten Verben in der zweiten Satzposition** (Tracy, 2008), (z.B. *Wir gehen jetzt los!)*

ca. 24 – 34 Monate
Mehrwortsätze mit **Hilfsverben und Infinitiven** bzw. **Partizipien**, z.B. *„Der Hund will ein bisschen trinken." / „Der Löwe hat den Saft ausgetrunken."* (Szagun, 2019, S. 67)

Ab ca. 30 Monaten:
Satzgefüge (Szagun, 2019) und erste komplexere Sätze, z.B. Nebensätze mit Konjunktionen (Tracy, 2008) (z.B. *Der weint, weil der traurig ist*). Später auch mit Relativpronomen (z.B. *Das ist die Lampe, die mir der Weihnachtsmann geschenkt hat*). **Das flektierte Verb steht an der letzten Stelle**.

Beim Erwerb von Nebensätzen stellen sich vor allem Relativsätze (z.B. *Das ist der Mann, der Peter geholfen hat.)* als besonders schwierig heraus und können einsprachigen Kindern, aber auch Kindern mit Deutsch als Zweitsprache Probleme bereiten (Bryant, 2015).
Zudem fällt auf, dass Kinder beim Erwerb der Relativsätze zunächst das flektierte Verb an die zweite Stelle des Nebensatzes stellen, wie z.B. in der Äußerung eines 2;4jährigen Kindes: „Die Biene, die holt ein Mittagessen." (Brandt et al., 2008, S. 344), da die Verbzweitstellung in der Alltagssprache mit Kindern insgesamt häufiger als die Verbletztstellung in Nebensätzen vorkommt (Abbot-Smith et al., 2005, zitiert nach Brandt et al., 2008).

Wie kommen Kinder mit der Verbstellung zurecht?

Während die Verbstellung im Haupt- und Nebensatz einsprachig Deutsch aufwachsenden Kindern im Normalfall wenige Probleme bereitet, ist dies ein Bereich, der Kindern mit **Deutsch als Zweitsprache** schwerfallen kann.
Laut Schmidt (2014) sollten Kinder mit Deutsch als Zweitsprache jedoch nach ca. 20 Monaten Kontakt zur deutschen Sprache die Subjekt-Verb-Kongruenz und die Verbstellung im Haupt-, Frage- und Nebensatz erworben haben. Dies hängt laut Tracy (2008) nicht nur von der Kontaktdauer, sondern maßgeblich auch von der Kontaktintensität ab. Bei Kindern, die früh Deutsch als Zweitsprache erwerben, entwickelt sich innerhalb des ersten Kontaktjahres die Verbstellung des finiten Verbs im Hauptsatz, im Verlaufe des zweiten Jahres die Verbstellung im Nebensatz (Rothweiler, 2006; Thoma & Tracy, 2006; Tracy & Thoma, 2009). Länger andauernde Schwierigkeiten im Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz und der Stellung des Verbs können bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern auf einen unzureichenden Sprachkontakt hindeuten oder wie bei einsprachig aufwachsenden Kindern auf eine Sprachentwicklungsstörung.
Bei einem frühen Kontakt zu einer zweiten Sprache, im Sinne eines simultan bilingualen (zweisprachigen) Spracherwerbs, ähnelt der Grammatikerwerb der Kinder dem von einsprachig aufwachsenden. Erwerben bilingual aufwachsende Kinder erst später eine zweite Sprache, weicht die Grammatikentwicklung von monolingual aufwachsenden Kindern ab: Die Kinder bilden häufiger Aussagesätze mit ungebeugter Verbzweitstellung (z.B. *Ich gehen Schule*) oder eine doppelte Vorfeldbesetzung (Chilla, 2008) (z.B. *Tim Ball hat*). Möglich sind auch hier Übertragungseffekte aus der Grammatik der Erstsprache auf die Zweitsprache.
Insgesamt erwerben Zweitsprachlerner:innen die deutsche Satzstruktur nach ähnlichen Meilensteinen wie Erstsprachlerner:innen, allerdings mit zeitlichen Verschiebungen (Kemp et al. 2008).

„Ich habe Kuchen geesst" – Die Verbflexion in der kindlichen Sprachentwicklung



„Die Mama esst Nudeln" (Timo, 3;2 Jahre alt)
„Da fallt was runter" (Felix, 3;7 Jahre alt)

Solche durchaus typischen Kinderäußerungen spiegeln wichtige kindliche Lernprozesse beim Erwerb der Verbflexion wider.

Wenn ein Verb flektiert, d.h. in seiner Form verändert (oder gebeugt) wird, nennt man das **Konjugation**. Konjugiert wird

- nach Person (ich, du, er/sie/es, wir, ihr, sie),
- nach Anzahl bzw. Numerus (Singular: das Gespenst – Plural: die Gespenster) und
- nach Zeitform bzw. Tempus (Präsens: trinkt, Präteritum: trank, Perfekt: hat getrunken)

Die richtige Beugung des Verbs ist mit unterschiedlichen Herausforderungen verbunden, und zwar mit

- der Mehrdeutigkeit der Verbformen
- dem Erwerb des Präteritums und des Futur I und II
- dem Erwerb der unregelmäßigen Verbformen

Dabei muss eine Übereinstimmung zwischen Subjekt und Verb (die sogenannte Subjekt-Verb-Kongruenz) hergestellt werden.

Die **Mehrdeutigkeit der Verbformen** kann vor allem bei der Konjugation nach der Person Probleme machen. So besteht, wie Tabelle 3 zeigt, Gleichheit bei der Mehrheit der Endungen. Da die 1. Person Singular auch ohne Flexionsendung gebildet werden kann (z.B. i*ch trink-e* – *ich trink*), ist lediglich bei der 2. Person Singular (*du trink-st*) die Endung eindeutig erkennbar (Rothweiler & Penke, 2017). Auch bei der Konjugation nach dem Numerus (Einzahl/Mehrzahl) kann es zu Verwirrungen kommen, hier besteht Formengleichheit zwischen der 1. und 3. Person Plural (*wir trink-en, sie trink-en*).

	Singular	Plural
1. Person	ich trink- e / -	wir trink- en
2. Person	du trink- st	ihr trink- t
3. Person	er/sie/es trink- t	sie trink- en

Tabelle 3 | Mehrdeutigkeiten im Formenbestand im Präsens

Vergleichbar kompliziert ist auch die Beugung der Verben nach den einzelnen Tempusformen. Um Ereignisse in der Vergangenheit und in der Zukunft ausdrücken zu können, müssen im Deutschen verschiedene Tempusformen gebildet werden können: das Plusquamperfekt, Präteritum, Perfekt, Präsens, Futur II und Futur I (siehe Abbildung 1).

Plusquamperfekt	Präteritum	Perfekt	Präsens	Futur II	Futur I
(Vor-Vergangenheit)	(Vergangenheit)	(Vergangenheit mit Bezug zur Gegenwart)	(Gegenwart)	(Zukunft vor der Zukunft)	(Zukunft)
Ich hatte ein Buch vorgelesen.	*Ich las ein Buch vor.*	*Ich habe ein Buch vorgelesen.*	*Ich lese ein Buch vor.*	*Ich werde ein Buch vorgelesen haben.*	*Ich werde ein Buch vorlesen.*

Abbildung 1 | Überblick über die Tempusformen im Deutschen, Reihenfolge der Erwerbsschritte in Pfeilrichtung

Als am schwierigsten erweisen sich dabei der **Erwerb des Präteritums** und des **Futur I** und **II**. Diese sind stark an die Lesesozialisation der Kinder gekoppelt, da sie primär in literaten Texten auftreten und in der Alltagssprache selten zu finden sind (Klampfer et al., 2001). Kinder können diese Tempusform also nahezu ausschließlich über die Begegnung mit Bilder- und Kinderbüchern oder über entsprechende mündliche Erzählungen, die an literarische Vorlagen der Kinderliteratur angelehnt sind (Nacherzählungen von Geschichten, fiktive Erzählungen) (vgl. Becker, 2005; Becker & Busche, 2019; Müller, 2012), kennenlernen. Deshalb basiert der Präteritumerwerb auf einem Prozess, der über die Vorschulzeit hinausgeht und über die Lese- und Sprachsozialisation der Kinder gesteuert wird (Müller, 2012; Stark, 2016). Entsprechend benötigen Kinder für den Erwerb des Tempus Präteritum zwingend den sprachentwicklungsförderlichen Sprachinput aus den Texten der Kinderliteratur.

Ein weiterer Schwierigkeitsbereich bei der Konjugation von Verben besteht bei den **Verbformen, die unregelmäßig gebildet werden**. Ihr Erwerb ist recht komplex (siehe Tabelle 4). Dabei erweisen sich vor allem das Präteritum und das Perfekt als herausfordernd. Dies wird deutlich, wenn man einmal betrachtet, was zur Bildung dieser Tempusformen notwendig ist.

So werden im **Präteritum** die regelmäßigen Verben mit dem Anhängen eines kleinen Sprachteils, dem Suffix, an den Verbstamm gebildet: *ich stell-te – du stell-test – sie stell-te* (siehe auch Tabelle 4).

Bildet man aber unregelmäßige Verben, muss der ganze Verbstamm verändert werden, die Formen ähneln sich dann nur noch wenig, z.B.: *ich sitze – ich saß* (siehe auch Tabelle 4).

Im **Perfekt** werden die regelmäßigen Verben wiederum mit den Hilfsverben *haben* und *sein* und mit einem Partizip gebildet. Dabei besteht das Partizip aus dem unveränderten Verbstamm, dem Präfix *ge-* und dem Suffix *-t* (z.B. *ich habe ge-sag-t*). Müssen unregelmäßige Verbformen gebildet werden, geht dies ebenfalls mit einem Hilfsverb und mit einem Partizip. Auch hier besteht das Partizip aus dem Präfix *ge-* und dem Verbstamm, aber dieser kann sich nochmals verändern und auch das Suffix kann unterschiedliche Formen annehmen, z.B.: *ich sitze – ich saß – ich habe gesessen; ich schreibe, ich schrieb, ich habe geschrieben* (siehe auch Tabelle 4).

regelmäßige Verbform			
Präsens	ich stell-e	du stell-st	er/sie/es stell-t
Präteritum	ich stell-te	du stell-te-st	er/sie/es stell-te
Perfekt	ich hab-e ge-stell-t	du ha-st ge-stell-t	er/sie/es ha-t ge-stell-t
unregelmäßige Verbform			
Präsens	ich sing-e	du sing-st	er/sie/es sing-t
Präteritum	ich sang	du sang-st	er/sie/es sang-
Perfekt	ich hab-e ge-sung-en	du ha-st ge-sung-en	er/sie/es ha-t ge-sung-en

Tabelle 4 | Beispiele zur regelmäßigen und unregelmäßigen Verbform

Wie kommen Kinder mit der Verbflexion zurecht?

Kinder erwerben das Präsens und Perfekt schon in den ersten Lebensjahren (Becker & Busche, 2019). Forscher:innen nehmen an, dass dabei eine Reihe von Entwicklungsschritten durchlaufen werden muss, bevor die Kinder sämtliche Verben korrekt konjugieren können (Bittner, 2003):

20 – 22 Monaten
Zunächst ganzheitlich gespeicherte Formen, mit meist nur einer Flexionsform pro Verb

ab 24 Monaten
Mit dem Vorhandensein von 100 Verben systematischer Umgang mit Verben der 1. und 3. Person Singular

ab 36 Monaten
2. Person Singular wird erworben. Die Übereinstimmung von Subjekt und Verb wird beherrscht.

Kinder mit **Deutsch als Zweitsprache** erwerben die Verbflexion nach Person und Anzahl meist ohne Probleme (vgl. z.B. für ältere Kinder Dimroth & Haberzettl, 2008) und vergleichbar mit Kindern, die nur einsprachig mit Deutsch aufwachsen (vgl. z.B. Rothweiler (2016) für Kinder, die mit Türkisch-Deutsch aufwachsen). Auch die Verbstellung wird – unter Berücksichtigung der Kontaktzeit mit dem Deutschen – in vergleichbaren Schritten wie im Erstspracherwerb erworben. Ist der Sprachinput, den die Kinder erhalten, jedoch nicht für die Kinder ausreichend, kann es hier zu Verzögerungen kommen. Wie auch in anderen Erwerbsbereichen sind zudem Einflüsse von der Erstsprache möglich, wenn die Verbflexion der zuerst erworbenen Sprache nicht so umfangreich wie im Deutschen ist (z.B. das Englische) oder eher regelmäßig gebildet wird (z.B. im Rumänischen) und Wortstammwechsel nicht häufig vorkommen (z.B. im Türkischen) (vgl. Repp, 2014; Grewendorf & Remberger, 2014; Schröder & Simsek, 2014).

Der Erwerb der selteneren Tempusformen sowie der Erwerb der unregelmäßig gebildeten Verben macht dagegen vielen Kindern mit Deutsch als Erstsprache ebenso längere Zeit Probleme. Dies spiegelt sich auch hier in natürlichen Übergeneralisierungen wider, die Teil des kindlichen Lernprozesses sind und bis in die Grundschulzeit hinein beobachtet werden können (vgl. Topalović & Uhl, 2014).

Verbstellung und Verbflexion sind ebenso wie Genus und Kasus zentrale Bestandteile des Grammatikerwerbs und bilden die Basis für die Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten. Wir fördern daher auch diese Bereiche ganz gezielt mit folgenden Bilderbüchern:


Mutig sein (Verbformen in Präsens)


Mensch, Oma! (Verwendung der Tempora Präsens, Präteritum, Perfekt)


Besuch in der Roboterwelt (Verwendung von Relativsätzen)

2. Potentiale von Bilderbüchern für den Spracherwerb

Sprache wird in verschiedenen Situationen ganz unterschiedlich verwendet. So sprechen im familiären, privaten Kreis die beteiligten Personen (Eltern, Großeltern, Kinder) sehr vertraut miteinander, sie handeln sprachlich im sogenannten *familial-intimen Register* (Maas, 2008). Man versteht sich dabei auch häufig ohne große Worte, weil man sich in und auswendig kennt und auf gemeinsame Erfahrungen, Erlebnisse und Wissensbestände zurückgreifen kann. Die Sprache im intimen Register ist entsprechend wenig komplex. Sie wird als *orat* (Maas, 2008), oder, die Begriffe *Nähe* und *Distanz* einbeziehend, als *konzeptionell mündlich* (Koch & Oesterreicher, 1994) bezeichnet.

(familial-intimes Register:) z.B. Gespräche im familiären Umfeld (orat)

Im Alltag, im Supermarkt oder in der Kita machen die Kinder wiederum Spracherfahrungen im *informell-öffentlichen Register* (Maas, 2008). Hier kennen sich die Gesprächsteilnehmer:innen nicht ganz so gut und es sind schon ein wenig mehr Worte nötig, um sich verständigen zu können. Die Sprache, die dort zur Anwendung kommt, ist folglich ein wenig komplexer als die Sprache, die im privaten Kreis der Familie gebraucht wird. Sie ist aber weniger komplex als die Sprache, die in Texten der Literatur oder Fachzeitschriften vorkommt, sodass sie von Maas (2008) ebenfalls als *orat* bezeichnet wird.

(informell-öffentliches Register:) z.B. Gespräche im Supermarkt, Kita (orat)

! **Sprache in der Privat- oder Alltagskommunikation, z.B.**

- eher kurze Sätze mit Auslassungen (Beispiel: *Mach ich gleich*)
- eher Hauptsätze als Nebensätze
- Nebensätze mit Verbzweitstellung (Beispiel: *..., weil der kommt heute nicht*)
- Verweise auf das „Hier" und „Jetzt" (Beispiele: *heute, morgen, gleich, später, hier, da hinten)*

Wenn die Kinder in die Schule kommen und sich über die Entwicklung der Lesefähigkeit zunehmend selbst Texte erschließen können, kommen sie schließlich im *formellen Register* (Maas, 2008) nochmal mit ganz anderen Sprachformen in Kontakt: In schriftsprachlichen Texten oder auch in der Kommunikation im Unterricht mit steigender Schulstufe ist die Sprachverwendung nicht mehr an konkrete Personen wie in der Familien- oder Alltagssituation gebunden (Maas, 2008), sondern an viele Leser:innen und Zuhörer:innen gerichtet, die für den:die Schreiber:in/Sprecher:in weitgehend unbekannt sind. Folglich müssen in dieser Kommunikationsform viel mehr Worte verwendet und Informationen gegeben werden. Dies zeigt sich in einer größeren Komplexität der Sprache. Die in ihr enthaltenen Sprachformen werden von Maas als *literat* bezeichnet. In anderen Zusammenhängen, in denen sich auf die Begriffe *Nähe* und *Distanz* bezogen wird, wird zur Beschreibung dieser Sprachform die von Koch und Oesterreicher (1994) konzeptionalisierte, weiter gefasste Bezeichnung *konzeptionell schriftlich* gebraucht.

„formelles Register": z.B. geschriebene offizielle Texte, Unterrichtsgespräche in der Schule („literat")

Denken Sie einmal an Ihren letzten Besuch in einer Behörde. Auch hier kommt das literate Register stark zum Tragen, da die Kommunikationsteilnehmer:innen in einem sehr formellen Verhältnis zueinander stehen und die Kommunikation sich zugleich nach gesetzlichen Vorgaben richtet, die die Sprache für viele zu einem undurchdringbaren sprachlichen Wirrwarr macht.

! **Sprache in formaler Kommunikation, z.B.**

- zusammengesetzte Nomen (Beispiel: *Sprache + Erfahrung = Spracherfahrung*)
- Fachbegriffe (Beispiel: *Sprachinput*)
- komplexe Nominalphrasen (Beispiel: *der den Fachkräften zugemutete Aufwand der zusätzlichen Beobachtungsverfahren*)
- Passivsätze (Beispiel: *Dem Antrag wird stattgegeben*)
- Nebensätze (Beispiel: *Die freiwillige Vorleserin, der alle Kinder aufmerksam zuhörten, las fast eine Stunde lang vor*)

Sprachliche Ressourcen aus Vorleseerfahrungen

Vorleseerfahrungen bieten für den gesamten Spracherwerb von Kindern wichtige Entwicklungsmöglichkeiten.

Wenn Kinder schon vor Schuleintritt viele Vorleseerfahrungen machen konnten, bringen sie für den Erwerb des literaten Registers eine wichtige Ressource aus der Vorschulzeit mit: den Sprachinput aus Texten der Kinderliteratur. Dieses sprachliche Wissen ist, wie Studien seit Längerem zeigen (z.B. Bos et al., 2007; Boerma et al., 2017), später in der Schule für einen erfolgreichen Bildungsverlauf ausschlaggebend.

Die Sprache im Kinderbuch ist an viele kleine Zuhörer:innen gerichtet, die dem:der Autor:in nicht bekannt sind. Zugleich ist die Sprache auch an diejenigen Personen adressiert, die dem Kind das Buch vorlesen (Stark, 2017), sodass hier im Vergleich zur Alltagssprache oder vertrauten Sprache in der Familie ein höheres Maß an sprachlicher Komplexität vorliegt und damit komplexe sprachliche Formen für Kinder mündlich erfahrbar sind (vgl. auch Becker, 2019). Dazu zählen z.B.

- ein komplexer Satzbau mit komplexen Nominalphrasen und Nebensätzen,
- die Verwendung des Präteritums,
- Passivstrukturen oder
- Nominalisierungen (z.B. das Arbeiten) und Fachwörter.

Dass Bilderbücher **grammatische Bereiche** durch ihre Geschichtenstruktur in den Vordergrund rücken können, wird bislang in der Vorleseforschung und Sprachförderung jedoch noch wenig beachtet. Der Fokus der Forschung liegt häufig auf der **Wortschatzförderung** (Biemiller & Boote, 2006; Böhme-Dürr, 2001; Houston-Price, Howe & Lintern, 2014). Dabei erweist sich das Vorlesen von Kinderbüchern als erfolgreiche Möglichkeit, um grammatische Strukturen zu fördern, wie von Lehmden, Kauffeldt, E. Belke und Rohlfing (2013) für das Passiv und Kieferle (2006) und Stark (2016) für das Präteritum im deutschsprachigen Raum zeigen konnten.

Was macht Bilderbücher so besonders?

Bilderbücher fördern z.B.

- literates Wissen
- Wortschatz
- grammatische Fähigkeiten
- Erzählfähigkeiten
- Sprachbewusstheit (Metasprache)
- fachübergreifende Lernbereiche (Interkulturelles Lernen, Mathematik, Sachwissen)

Bilderbücher spielen in der sprachlichen Entwicklung von Kindern, wie wir gesehen haben, eine ganz wichtige Rolle. Aber sie bieten noch viele andere Entwicklungsfelder an, was auf ihre spezifische inhaltliche, sprachliche und bildliche Gestaltung zurückzuführen ist.

Das Besondere an Bilderbüchern ist zunächst die spezifische Verbindung und **Kombination von Text und Bild** (Staiger, 2014, S.12f; Thiele, 2000), über die Bedeutung hergestellt wird (ebd.). Dabei können sich Informationen, die über den Text und das Bild geliefert werden, ergänzen oder auch widersprechen. Meistens unterstützt das Bild aber zusätzlich die Informationen, die im Text genannt sind (Thiele, 2000). Das Vorlesen von Bilderbüchern fördert damit nicht nur das sprachliche Lernen von Kindern, sondern auch einen kompetenten Umgang mit den dort enthaltenen Bildern sowie das Verstehen der Bildsprache mit ihren Symbolen und Zeichen (*Visual Literacy* bzw. *Bildliteralität*, Duncker & Lieber, 2013; Krichel, 2022).

Bilderbücher decken zudem eine ganze Bandbreite von **Themen und Genres** ab, die für Kinder vom Kleinkind- bis zum Grundschulalter von Interesse sind und an ihre Lebenswelt anschließen. Bereits für Babys ab sechs Monaten bietet der Buchmarkt Bilderbücher zum Fühlen, zum Klappen oder zum Entdecken von Geräuschen, bei denen zumeist ein Gegenstand aus der Erfahrungswelt des Kindes (*Ball, Auto, Löffel*) bildlich oder einzelne Szenen aus dem Alltag der Kinder (*Kinderzimmer, Spielplatz, Bauernhof* etc.) mit kurzen Texten dargestellt werden (vgl. hierzu Kümmerling-Meibauer & Meibauer, 2005). Hier findet bereits eine grundlegende Wortschatzförderung statt.

Mit zunehmendem Alter der Kinder erweitert sich das Spektrum der Bucherfahrungen der Kinder um textlose (z.B. Wimmelbilder) und textbasierte Bilderbücher, die in Reimform verfasst sind oder Erzählungen darstellen, oder auch um digitale Formen der Kinderliteratur wie Bilderbuch-Apps (hierzu z.B. Kümmerling-Meibauer & Meibauer, 2005; Müller-Brauers & Miosga, 2022; Müller-Brauers et al., 2021). Dabei können ganz unterschiedliche Genres vertreten sein: Sachthemen, Märchen, Fantasie- oder Abenteuergeschichten, Alltagserlebnisse etc. Daraus ergeben sich wiederum **unterschiedliche Sprachlernbereiche**, die durch die Rezeption von Bilderbüchern angeregt werden können.

So sind Grammatik, Wortschatz und die Visual Literacy nur einige Bereiche, die durch das Vorlesen von Kinderliteratur Entwicklungsimpulse erfahren können. Da viele Bilderbücher Erzählstrukturen aufweisen und dem typischen Handlungsaufbau von Geschichten folgen, können