

# Ein Fall für die Grundschule? Bedingungen und Möglichkeiten eines sprachförderlichen Grammatikunterrichts am Beispiel der Kasus

Theresa Borggreffe, Andreas Krafft\*

## Abstract

*Die grammatische Kategorie Kasus beschreibt die vom syntaktischen und semantischen Kontext abhängige Flexion von Nomen, Adjektiven, Artikeln und Pronomen, die im Deutschen durch einen ausgeprägten Formenreichtum und zahlreiche Synkretismen gekennzeichnet ist. Als Grundlage der Satzgliedlehre sind die Kasus ein traditioneller Bestandteil des Sprachunterrichts in der Grundschule. Ein Blick in aktuelle Lehrwerke zeigt, dass dabei nach wie vor die Fähigkeit zur korrekten Bildung der flektierten Formen zumeist stillschweigend vorausgesetzt wird – eine Haltung, die angesichts der Komplexität des Lerngegenstands und angesichts vorliegender Erkenntnisse zum Erwerb kritisch hinterfragt werden muss. In diesem Artikel soll zunächst anhand einer Untersuchung von Texten aus dem dritten und vierten Schuljahr die Notwendigkeit eines neuen Zugangs zu Kasus im Hinblick auf Lerner\*innen mit DaZ und DaE verdeutlicht werden. Anschließend wird die Konzeption einer empirischen Studie samt Unterrichtseinheit, die kasusspezifische Sprachaufmerksamkeit im Schreibprozess zum Ziel hat, präsentiert und diskutiert. Mittels der Verknüpfung impliziter und expliziter Zugänge soll formenspezifische Aufmerksamkeit bezüglich der Kasus angebahnt und überprüft werden.*

*Kasus, Zweitspracherwerb, Metasprache, Grammatikunterricht, Schreibprozess*

*The german case system is characterized by lots of different cue markings and syncretism. Depending on the syntactic and semantic context nouns, adjectives, articles and pronouns are inflected. In primary school the grammatical category case is traditionally part of the grammar instruction ('Satzgliedlehre'). In this context, the ability for the correct inflection of case by students is still presupposed, as an analysis of school books shows. Regarding the complexity of the grammatical category and new acquisition studies this cannot be justified anymore. The following article presents a research of texts (third and fourth grade students). First results indicate that students with German as first and early second language need support and that case needs a new way of being taught in primary school. Furthermore, a teaching unit (with a combination of implicit and explicit methods) is presented which may support students in reaching a conscious access to case in school.*

*case, SLA, metalinguistic knowledge, grammar instruction, writing skills*

Der Dativ ist bekanntlich „dem Genitiv sein Tod“ (Sick 2004), mittlerweile handelt es sich aber offenbar auch beim Dativ und Akkusativ um bedrohte Arten: Zum festen Repertoire selbsternannter Sprachpfleger\*innen gehört die Klage über die immer seltener vorhandene Fähigkeit oder Bereitschaft, die Kasus in mündlichen und schriftlichen Äußerungen korrekt zu

---

\* Theresa Borggreffe, Doktorandin, Pädagogische Hochschule Freiburg, Kunzenweg 21, 79117 Freiburg, [theresa.borggreffe@ph-freiburg.de](mailto:theresa.borggreffe@ph-freiburg.de)

Andreas Krafft, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Freiburg, Kunzenweg 21, 79117 Freiburg, [andreas.krafft@ph-freiburg.de](mailto:andreas.krafft@ph-freiburg.de)

Für zahlreiche hilfreiche Hinweise und weiterführende Vorschläge bedanken wir uns bei Prof. Dr. Petra Gretsch. Ein herzliches Dankeschön für die Unterstützung bei der Auswertung der Texte geht zudem an Leonie Funk.



markieren (vgl. z. B. Sick 2005). Im folgenden Beitrag gehen wir der Frage nach, welche Rolle Abweichungen bei der Kasusflexion tatsächlich im Sprachgebrauch von Kindern im Grundschulalter einnehmen und wie ein sprachförderlicher Deutschunterricht, der diese in ihrem Erwerbsprozess unterstützt, aussehen kann.

## **1. Die Kasus als sprachlicher Lerngegenstand**

Grammatische Fähigkeiten gehören zu den zentralen Voraussetzungen gelingender Kommunikation im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch. Diese beinhalten auch die Fähigkeit, in Handlungen die Rollen von Aktanten eindeutig zu kennzeichnen, was im Deutschen unter anderem durch die Markierung von Akkusativ, Dativ und Genitiv geschieht.

### **1.1. Kasusmarkierungen und ihre Funktionen im Deutschen**

Begreift man Sätze als kleine Spielszenen, als „miniature plays“ (Kako 2006: 19), so geben formal-grammatische und semantische Mittel Auskunft darüber, wer was tut und mit wem was geschieht (vgl. Gamper 2016: 17). Der normgerechte Einsatz der Kodierungen kann, besonders in schriftsprachlicher Kommunikation ohne geteilten Handlungsrahmen, gewissermaßen über Leben und Tod entscheiden: „Ich gebe ihn dem Tiger“ – oder doch: „Ich gebe ihm den Tiger“.

Ausgehend vom Verb *geben* entschlüsseln wir den Handlungsrahmen mit drei belebten Aktanten. Da die Abfolge der Konstituenten im Deutschen (im Gegensatz beispielsweise zum Englischen) keine zuverlässige Interpretation ermöglicht, dienen Kasusmarkierungen auf der sprachlichen Oberflächenstruktur als eindeutige *cues* zur Bestimmung der semantischen Relationen im Satz. Morphologisch wird eine Kasusform durch Suffigierung an verschiedenen Komponenten einer Nominalphrase (NP) realisiert, wobei sie meist mit Numerus- und Genusflexiven verschmilzt. Das deutsche Kassussystem ist durch häufige Synkretismen, unter anderem zwischen dem Nominativ und dem Akkusativ im Femininum und Neutrum, gekennzeichnet. Die Tendenz zur Monoflexion innerhalb einer NP trägt ebenfalls zur Komplexität des Systems bei.

Bei der Rezeption und Produktion von NPn müssen Signale der Nominalphrasengrenzen und miteinander kongruierende Elemente der NPn erkannt bzw. erzeugt werden (vgl. Farhidnia 2016: 11). In konzeptionell mündlichen Kontexten werden Referenzen überwiegend deiktisch und semantische Relationen oft nur fragmentarisch hergestellt. Dagegen spielen diesbezügliche Markierungen in konzeptioneller Schriftlichkeit eine bedeutendere Rolle. Indirekte Objekte, Lokative, Direktionale oder Adverbiale müssen – über die Wortstellung hinaus – im passenden Verbrahmen kodiert werden (vgl. Mehlem/Maas 2005: 365). Wie Sprachverwender\*innen die Kasus in Form und Funktion erwerben, soll im Folgenden beschrieben werden.

## 1.2. Kasus im Erst- und Zweitspracherwerb

Im dritten Lebensjahr beginnen Kinder, komplexe syntaktische Konstruktionen, bestehend aus einem Verb und mehreren Argumenten, zu produzieren. Der Erwerb solcher Einheiten wird im Rahmen gebrauchsbasierter Theorien als Entwicklung modelliert, innerhalb derer Kinder Form-Funktions-Paare finden, diese systematisch ordnen, verstehen und schließlich selbst gebrauchen. Satzkonstruktionen werden zunächst verbsspezifisch angeeignet und später auf andere Verben übertragen (vgl. Tomasello 2005: 118). Jüngere Kinder nutzen im Erwerb des Deutschen als Erstsprache (DaE) zunächst die Konstituentenabfolge zur Markierung semantischer Rollen. Mit zunehmendem Alter steigt der Bedarf, semantische Relationen präziser zu markieren, und damit der Gebrauch morphologischer cues (vgl. Gamper 2016: 123).

Im Kindergartenalter beginnen Kinder mit der Verwendung transitiver Nominativ-Akkusativ-Strukturen, gefolgt von Präpositionalkonstruktionen mit Dativ. Fast zeitgleich erfolgt der Erwerb von Nominativ-Dativ-Konstruktionen sowie von Präpositionalphrasen mit Akkusativ (vgl. Ulrich 2017; Szagun 2013). Angesichts der Komplexität des Systems überrascht es nicht, dass der Erwerb von Kasusmarkierungen im Deutschen bei vielen Kindern im Grundschulalter noch nicht abgeschlossen ist (vgl. Hoffmann 2019; Ulrich 2017; Feilke/Topfink 2016).

Lerner\*innen des Deutschen als Zweitsprache (DaZ) befinden sich im Grundschulalter meist noch mitten im Erwerb des Kasussystems. Grundsätzlich stimmen die meisten Erwerbsstudien darin überein, dass frühe Zweitsprachlernende die Kasus in ähnlichen Sequenzen wie Erstsprachlernende erwerben. (Dies scheint unabhängig von der jeweiligen Erstsprache (L1) und auch vom Alter der Lernenden der Fall zu sein.) Besonders fehleranfällig ist bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (L2) der Erwerb des Dativs bei zwei- und dreiwertigen Verben sowie der Erwerb von Kasus in Präpositionalphrasen (vgl. Schönenberger/Sterner/Rothweiler 2013; Kaltenbacher & Klages 2012; Diehl 2000; Wegener 1995).

Der Ausbau des Kasussystems überlagert sich infolge des Schuleintritts mit dem Erwerb literarer Textstrukturen und damit mit schulischen Prozessen der Sprachvermittlung und Normierung. Vielen L2- und auch L1-Lernenden gelingt die normgerechte Markierung der Kasus in schriftlichen Produkten bis zum Ende der Grundschulzeit nicht zuverlässig (vgl. Jeuk 2017; Marx 2017); allerdings ist der fortgeschrittene Erwerb in schriftsprachlichen Kontexten bisher kaum untersucht.

Die Ergebnisse einer kleinen Längsschnittuntersuchung (n=20, 10 D=L1, 10 D=L2, drei Texte je Schüler\*in, Stahl 2020) zeigen zunächst unabhängig von der Korrektheit der Kasusmarkierungen eine Zunahme der Nominalphrasen hinsichtlich ihrer Anzahl und Komplexität (s. Tab. 1). Allerdings fällt dieser Zuwachs im Falle der zweigliedrigen und komplexen Nominalphrasen bei L2-Lernenden weniger stark aus als bei L1-Lernenden, was angesichts der Bedeutung komplexer Konstituenten für die Verdichtung von Inhalten und

somit für einen bildungssprachlichen Sprachgebrauch (vgl. Feilke 2012) die Frage aufwirft, ob den betreffenden Kindern im Lauf ihrer Grundschulzeit diesbezüglich ausreichend Lerngelegenheiten angeboten werden.

	D=L1 (n=10)			D=L2 (n=10)		
	Kl. 2	Kl. 3	Kl. 4	Kl. 2	Kl. 3	Kl. 4
<b>Pronomen</b>	40	116	109	71	125	109
<b>Eingliedrige NPn</b>	40	101	109	63	84	113
<b>Zweigliedrige NPn</b>	58	119	172	61	124	130
<b>Komplexe NPn</b>	12	32	42	17	21	33

*Tab. 1: Anzahl und Komplexität der in den Schüler\*innen-Texten auftretenden NPn*

Ein genauerer Blick auf ausgewählte Texte aus der 3. und 4. Klassenstufe (n=22, 12 D=L1, 10 D=L2, vier Texte je Schüler\*in) zeigt wiederum zunächst einen etwas größeren Umfang der Produkte der Kinder mit DaE sowie etwas stärker ausgeprägte syntaktische Komplexität, was sich in einer höheren Zahl an Nominalphrasen im Akkusativ, Dativ und Genitiv niederschlägt (s. Tab. 2). Abweichungen bei der Markierung von Akkusativ und Dativ treten bei L2- wie auch bei L1-Lernenden in Einzelfällen bei Pronomen (1), vor allem aber in zweigliedrigen und komplexen Nominal- und Präpositionalphrasen (2-4) auf. Der Genitiv wird sehr selten verwendet, er tritt durchschnittlich in jedem zweiten Text einmal auf. Dabei handelt es sich fast ausschließlich um Attribute sowie häufig um feste Wendungen, die mutmaßlich als solche abgespeichert sind (5) oder deren Ursprung im Unterricht bzw. in den der Schreibaufgabe zugrundeliegenden Texten vermutet werden kann (6).

	D=L1 (n=12)	D=L2 (n=10)
<b>NPn gesamt (Akk, Dat, Gen)</b>	934 (19,5 je Text)	648 (16,2 je Text)
<b>NPn Akk</b>	528 (11,0 je Text)	372 (9,3 je Text)
davon nicht korrekt	10 (1,9%)	18 (4,8%)
<b>NPn Dat</b>	380 (7,9 je Text)	256 (6,4 je Text)
davon nicht korrekt	22 (5,8%)	29 (11,3%)
<b>NPn Gen</b>	23 (0,5 je Text)	20 (0,5 je Text)
davon nicht korrekt	4 (17,4%)	3 (15%)

*Tab. 2: Nominalphrasen in SuS-Texten, Akk/Dat/Gen*

- (1) ... aber er wollte *ihn* nicht antworten. (Kl. 3, D=L2)
- (2) Jonas braucht so dringend *ein Roboter* der wie er selbst aussieht. (Kl. 3, D=L2)
- (3) Dann habe ich mit *meine Mama* und *mein Onckel* gefrühstückt. (Kl. 3, D=L1)
- (4) An *einen Sonnigen Sonntag* war der Herr Meyer im Garten. (Kl. 3, D=L2)
- (5) Ich habe gesagt: „Das wird die beste Feier *meines Lebens*. (Kl. 4, D=L2)
- (6) Rufe den Rat *der Götter* zusammen! (Kl. 4, D=L1)

Der Akkusativ scheint zunächst deutlich weniger fehleranfällig als der Dativ zu sein. Dieser vermeintliche Befund relativiert sich jedoch, wenn man die hohe Zahl der Akkusativformen berücksichtigt, die mit dem Nominativ identisch und somit nicht morphologisch markiert sind (s. Tab. 3). Die Einheiten im Akkusativ, die Markierungen an Artikeln, Adjektiven, Nomen und/oder Pronomen enthalten, werden ähnlich häufig falsch gebildet (D=L1: 4,6%, D=L2: 12,0%) wie die entsprechenden Einheiten im Dativ (D=L1: 6,8%, D=L2: 13,3%).

	D=L1 (n=12)	D=L2 (n=10)
<b>NPn Akk gesamt</b>	528	372
<b>NPn Akk unmarkiert</b>	375 (71,0%)	255 (68,5%)
davon nicht korrekt	3 (0,8%)	0
<b>NPn Akk markiert</b>	153 (29,0%)	117 (31,5%)
davon nicht korrekt	7 (4,6)	14 (12,0)
<b>NPn Dat gesamt</b>	380	256
<b>NPn Dat unmarkiert</b>	58 (15,3%)	38 (14,8%)
davon nicht korrekt	0	0
<b>NPn Dat markiert</b>	322 (74,7%)	218 (75,2%)
davon nicht korrekt	22 (6,8%)	29 (13,3%)

Tab. 3: Nominalphrasen in SuS-Texten, Akk und Dat im Vergleich

Die Daten zeigen einen deutlichen und aufgrund des oben beschriebenen Forschungsstands erwartbaren Rückstand der L2-Lernenden im Kasuserwerb. Maas und Mehlem zufolge ist davon auszugehen, dass sich derartige Rückstände hinsichtlich der Kasuskodierungen im Verlauf der Schullaufbahn halten können: Während L1-Lernende in der Sekundarstufe I klare Fortschritte hinsichtlich des Ausbaus der Kasusmarkierungen zeigten, schnitt die L2-Gruppe „in Bezug auf Normverstöße deutlich schlechter ab“ (Maas/Mehlem 2003: 375).

Zu betonen ist jedoch, dass auch bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache der Erwerb des Kasussystems mitnichten als abgeschlossen angesehen werden kann. Auch in dieser Gruppe wird ein erheblicher Teil der Akkusativ- und Dativformen falsch gebildet, und der Genitiv wird

von einem Großteil der Kinder gar nicht oder nur in festen Wendungen genutzt. Hervorzuheben ist an dieser Stelle auch, dass die Daten auf Grundlage frei verfasster Texte erhoben wurden. In derartigen spontansprachlichen Settings tendieren Kinder überwiegend zur Verwendung von Konstruktionen, die sie bereits sicher beherrschen, während nicht erworbene ausgelassen werden (vgl. Ulrich 2017: 17). Aus diesem Grund wäre in Kontexten, welche die Verwendung ‚anspruchsvoller‘ Konstruktionen (z.B. von Ditransitiva oder seltenen Verben) einfordern, eine noch wesentliche höhere Fehlerquote zu erwarten.

Die beschriebenen Unsicherheiten bei der Markierung der Kasus können bei Lerner\*innen mit DaE verschiedene Ursachen haben: Einerseits führen fehlende literate Vorerfahrungen zu einem wenig fortgeschrittenen Erwerbsstand (vgl. von Lehmden et al. 2015; Hochstadt 2015). Andererseits können Abweichungen im schriftlichen Kontext auch bei Kindern mit weit fortgeschrittenem Erwerbsstand auftreten und deuten auf eine weitgehend automatisierte Sprachproduktion mit mangelnder morphosyntaktischer Revision im Schreibprozess hin. Für Lernende mit DaZ zählt der Erwerb von Kasus zu den „vulnerable grammatical domains“ (Müller 2003: vii). Als mögliche Ursachen für einen stagnierenden Erwerb nennt Ellis unter anderem Blockierungseffekte: L2-Lerner\*innen verarbeiten Input in der Zweitsprache eventuell schlechter, da sie durch eingeschliffene L1-Verarbeitungsroutinen „blockiert“ werden (vgl. Ellis 2006: 176). Welche didaktischen Implikationen aus den geschilderten Befunden abgeleitet werden können, soll im Folgenden thematisiert werden.

## 2. Didaktische Konsequenzen

Betrachtet man das heterogene Bild einer Grundschulklasse mit Kindern unterschiedlicher Erstsprachen und sprachlicher Voraussetzungen, stellt sich die Frage, ob überhaupt ein gemeinsamer sprachförderlicher Unterricht im Bereich Kasus gestaltet werden kann. Inwiefern können Blockierungseffekte bei der Inputverarbeitung, mangelnde Textrevision und ein wenig fortgeschrittener Erwerbsstand bei L1-Lerner\*innen im Grammatikunterricht didaktisch aufgefangen werden und die Kinder in ihrem grammatischen Lernen unterstützt werden?

Verschiedene Studien aus der Zweitspracherwerbsforschung zeigen, dass durch explizite formfokussierende Instruktion L2-Blockierungseffekte bei Jugendlichen und Erwachsenen aufgebrochen werden können (vgl. Cintrón-Valentin/Ellis 2015: 197). Lerner\*innen erwerben herausfordernde grammatische Konstruktionen zudem dann schneller, wenn sie diese im Input wahrnehmen. „Die Lernenden werden [...] durch die Lenkung des Bewusstseins auf eine bestimmte sprachliche Form (und deren Funktion/Bedeutung) dabei unterstützt, aus zahlreichen konkreten Einzeläußerungen die grammatische Regel abzuleiten“ (Pagonis/Salomo 2014; Ellis 2005). Nach der *weak-interface-Hypothese* (vgl. Ellis 2005, 2007) kann Aufmerksamkeit auf Formen Lerner\*innen helfen, Input bewusster und besser zu verarbeiten. Aufmerksamkeit auf der Ebene der *focal attention* (Robinson 2017: 133) kann –

im Gegensatz zum nicht selektiven Wahrnehmen (*perceptual attention*) – zu *intake*, zum Ausbau impliziten Wissens, führen (vgl. ebd.; Schmidt 1990: 132).

Im Bereich der Erstspracherwerbsforschung liegen bislang kaum Studien zur Wirkung von Unterricht auf das grammatische Lernen vor; es fehlt insbesondere an Untersuchungen zur Wirkung von Sprachunterricht auf die formenspezifische Aufmerksamkeit<sup>1</sup> von Schüler\*innen (vgl. aber Binarzer/Wecker 2019).

Zu untersuchen ist also, ob ein Unterricht, der über gezielten Input und dessen Bewusstmachung sprachliche Aufmerksamkeit anbahnt, heterogene Lernvoraussetzungen berücksichtigen und sowohl L1- als auch L2-Lerner\*innen im Ausbau von grammatischem Können und Prozesswissen unterstützen kann. Von Interesse ist zunächst, inwiefern der aktuell praktizierte Grammatikunterricht kasusspezifisches Können und Prozesswissen anbahnt. Hier scheint allerdings Handlungsbedarf zu bestehen:

*Obwohl die Bedeutung kasusmorphologischer Markierung für das Schriftsprachliche und damit auch für den textproduktiven Erfolg der Schüler groß ist, spielt das Phänomen in den curricularen Vorgaben für die Primarstufe keine oder nur eine sehr untergeordnete Rolle.*

(Hochstadt 2015: 162)

Im aktuellen Bildungsplan Baden-Württemberg wird der komplexe Bereich der semantischen Rollen und ihrer Markierung im Rahmen des Kompetenzbereichs „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ in der vierten Klasse thematisiert. Schüler\*innen bestimmen Satzglieder: „Subjekt als Wer- oder Was-Ergänzung, Objekt als Wen- oder Was-Ergänzung und Objekt als Wem-Ergänzung“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport BW 2016: 37).

Eine aktuelle Lehrwerkanalyse fünf verschiedener Lehrwerke (Junginger 2021) verdeutlicht, wie hier in aller Regel vorgegangen wird: Mithilfe der Frageprobe erfragen die Kinder den Kasus von NPn oder fügen bereits deklinierte NPn in Lückentexte ein. „In allen untersuchten Sprachbüchern bilden Aufgaben zur Identifikation und Klassifikation von Satzgliedern bzw. Nominalphrasen in einem bestimmten Kasus [...] einen zentralen Aufgabentyp“ (ebd.: 88). Diese Vorgehensweise widerspricht dem aktuellen Stand der sprachdidaktischen Diskussion und wird vielfach kritisiert; so zeigen Spreckels und Trojahn (2016) in ihrer Studie, dass Schüler\*innen mit diesen Satzgliedverfahren Schwierigkeiten haben: Viertklässler\*innen gelinge es zwar mitunter, grammatische Termini wie *Akkusativobjekt* oder *Prädikat* korrekt zu

---

<sup>1</sup> Sprachliche Aufmerksamkeit soll in diesem Artikel im Sinne der *focal attention* nach Robinson (2017:133) oder *noticing* nach Schmidt (1990, 1995) verstanden werden. Die Schnittstelle zwischen impliziten und expliziten Wissensbeständen wird in der Literatur terminologisch und inhaltlich unterschiedlich definiert und abgegrenzt. Nach Bredel liegt sprachlicher Aufmerksamkeit „Prozesswissen“ zu Grunde: dynamisches Wissen, bei dessen Gebrauch auf sprachlich aktivierte Muster zurückgegriffen wird (Bredel 2013: 108). Der Auf- und Ausbau von Prozesswissen gehört neben dem Aufbau von Analysewissen und grammatischem Können zu den drei Zielen des Grammatikunterrichts (vgl. ebd.).

verwenden, allerdings seien diese Bezeichnungen reine Worthülsen und es fehle an einem fundierten Verständnis für die morphosyntaktischen Kategorien (vgl. ebd.: 141).

Jungingers Lehrwerkanalyse (2021) zeigt darüber hinaus, dass in den meisten Lehrwerken alle Kasusformen simultan eingeführt werden, anstatt sich in der Progression an den im Erwerb beobachtbaren Sequenzen zu orientieren. Die Auswahl des sprachlichen Materials wirkt in weiten Teilen zufällig, was es den Kindern erschwert, den Zusammenhang zwischen den drei Kategorien der Nominalflexion (Kasus, Genus und Numerus) zu erkennen. Ebenso fehlt eine gezielte Thematisierung problematischer Konstruktionen, die insbesondere L2-Lernenden Schwierigkeiten bereiten. Besonders schwer wiegt der Kritikpunkt, dass die meisten der untersuchten Lehrwerke den Fokus fast ausschließlich auf die Förderung expliziten Analysewissens über die Kasus und ihr Auftreten in Satzgliedern legen, wohingegen ein Ausbau kasusspezifischen Prozesswissens nicht erkennbar ist. Kasusspezifisches Können im Sinne einer korrekten Markierung von NPn bei der Textproduktion wird nicht gezielt gefördert, sondern von den Autor\*innen offensichtlich als gegeben vorausgesetzt – eine Annahme, die im Lichte der oben dargestellten Befunde weder für L1- noch für L2-Lernende vertretbar ist (vgl. Junginger 2021: 86).

Eine angesichts dieser ernüchternden Befunde erfreuliche Ausnahme bildet das Lehrwerk *der die das* (Jeuk/Sinemus/Strozyk 2013): Hier werden Kinder bei der Deklination von NPn durch geeignete Tabellen und Visualisierungen, z.B. in Form von festen Farben für Einheiten im Maskulinum, Femininum bzw. Neutrum, unterstützt, was Lerner\*innen mit Unsicherheiten bei der korrekten Kasusmarkierung entgegenkommt. Zudem finden sich Aufgaben, die gezielt sensible Bereiche wie die Akkusativmarkierung bei indefiniten Artikeln oder den Einsatz von Akkusativ und Dativ nach Wechselpräpositionen thematisieren. Die Frage, ob durch derartige oder vergleichbare Lernaufgaben, die neben spezifiziertem Input auch auf gelenkten und wiederholenden Output setzen, tatsächlich ein nachhaltiger Aufbau kasusbezogenen Könnens oder Prozesswissens möglich ist, bedarf allerdings weiterhin intensiver fachdidaktischer Forschung.

### **3. Entwicklung einer Unterrichtseinheit zum Auf- und Ausbau kasusspezifischen Prozesswissens**

Im Rahmen der Entwicklung und Evaluation einer Unterrichtseinheit für die dritte Klassenstufe soll zunächst erforscht werden, ob Kinder im Grundschulalter bereits über formenspezifische Aufmerksamkeit (vgl. Funke 2007: 147) auf der *perceptual* oder *focal attention*-Ebene verfügen und diese in operativ metasprachlichen Handlungen aktivieren und nutzen können. Im zweiten Schritt soll ein Treatment mit aufmerksamkeitslenkenden Verfahren durchgeführt und empirisch evaluiert werden. Untersucht werden soll, inwiefern die Lerner\*innen nach der Unterrichtseinheit über einen höheren Grad formenspezifischer Aufmerksamkeit verfügen und wie sich dieser in metasprachlichen Handlungen niederschlägt.



Quantitativ und qualitativ überprüft wird das Vorliegen kasusspezifischer Aufmerksamkeit dabei durch zwei verschiedene Erhebungsverfahren: In *grammatical judgement tasks* (Bialystok 1991; Krafft 2014) wird erstens quantitativ erfasst, in welchem Maße Kinder grammatikalisch oder semantisch fehlerhafte Sätze zurückweisen oder ihnen zustimmen. Dabei zeigt eine Zurückweisung grammatikalisch fehlerhafter, jedoch semantisch normgerechter Sätze einen hohen Grad an analysiertem sprachlichem Wissen, während die Zurückweisung semantisch abweichender und grammatisch korrekter Sätze einen hohen Grad an metasprachlicher Bewusstheit bedeutet (vgl. Bialystok 2001: 140). Von Interesse ist, inwiefern sich die Zurückweisung semantisch oder grammatikalisch fehlerhafter Sätze nach der Unterrichtseinheit verändert. Zweitens soll mündliches Erzählen zu einer Bildergeschichte, in der Kohäsionsmittel und deren sprachliche Markierungen eine wichtige Rolle spielen, beobachtet werden. Untersucht werden soll, welche Indikatoren sprachlicher Aufmerksamkeit vor und nach der Unterrichtseinheit auftreten. Sind Selbstkorrekturen, verzögertes Sprechen, das Wiederholen von Flexionsendungen, lautes Lesen oder Betonen bestimmter Satzteile zu beobachten? In welcher Häufigkeit treten diese auf und in welcher Weise verändern sich diese?

### **3.1. Didaktische Vorüberlegungen**

Aufmerksamkeit, im Sinne einer *focal attention*, kann durch verschiedene formfokussierende Verfahren im Unterricht angebahnt werden (vgl. Kohl-Dietrich/Maiburger 2022: 298). „Unter Formfokussierung (FonF) versteht man dabei allgemein die didaktisch gesteuerte Lenkung der Aufmerksamkeit der Lernenden auf bestimmte Form-Bedeutung-Zuordnungen“ (ebd.: 298). Madlener-Charpentier und Behrens strukturieren Optionen didaktischer Formfokussierung zwischen den Polen der impliziten und expliziten Formfokussierung. Während beispielsweise Inputfluten oder die Optimierung des Inputangebots implizite Möglichkeiten der Aufmerksamkeitslenkung darstellen, gehört das „Erklären von Strukturen an gut gewählten Beispielen“ (Madlener-Charpentier/Behrens, 2022: 22) zur expliziten Lenkung. Welches Verfahren für welchen Lernertyp und in welchem Alter eingesetzt werden kann, ist weitgehend unerforscht.

Als grammatischer Lerngegenstand für die vorgestellte Unterrichtseinheit stehen transitive Nominativ-Akkusativ und Nominativ-Dativ-Akkusativ-Konstruktionen mit einfachen und erweiterten Nominalphrasen im Fokus. Transitive Konstruktionen mit Akkusativ gehören zu den ersten sicher markierten Strukturen im Erst- und Zweitspracherwerb und eignen sich daher für eine erste formenspezifische Annäherung. Ditransitive Konstruktionen sollen im zweiten Schritt der Aufmerksamkeitslenkung fokussiert werden. Neben dem Agens müssen in ditransitiven Konstruktionen zwei semantische Rollen unterschieden werden, wodurch eine eindeutige Markierung vonnöten ist. Diese Transparenz bildet eine gute Grundlage dafür, die Kennzeichnung von Strukturen im Unterricht als ‚notwendig‘ erfahrbar zu machen.

Eine Pilotstudie in einer Klasse mit 18 Drittklässlern lieferte bereits erste Anhaltspunkte zum Prozesswissen von Kindern im Bereich Kasus: In kollaborativen Grammatikurteilen (2 Kinder, 1 Interviewerin) war in allen Gesprächsgruppen formenspezifische Aufmerksamkeit in Form von Korrekturen oder verzögertem Sprechen zu erkennen.<sup>2</sup> In vier von sechs Gruppen kann diese Aufmerksamkeit der Ebene der Wahrnehmung (*perceptual attention*) zugeordnet werden, die exemplarisch am folgenden Beispiel erkennbar ist.

- 01 I: Das Schwein schickt den Mann ein Buch.  
02 A: Ja . ja, ja.  
03 B: Ja.  
04 A: Sag´s noch einmal.  
05 I: Das Schwein schickt den Mann ein Buch.  
06 A: Dem Mann, also/  
07 B: deeem . nochmal/  
08 I: Soll ich`s noch einmal sagen? Das Schwein schickt den Mann ein Buch.  
09 A: Mmh, ja, ja.  
10 B: Ja, das geht. Klingt so.

(I: Interviewerin, Kind A (DaE) und B(DaZ))

Beide Kinder stimmen der präsentierten ditransitiven Satzkonstruktion zunächst – mit leichter Verzögerung – zu. Nach einem ersten Nachdenken kommen Kind A (DaE) jedoch Zweifel. Es wiederholt nachfragend den Rezipientendativ, scheinbar jedoch ohne wahrzunehmen, dass es dabei eine Korrektur vornimmt. Kind B (DaZ) steigt daraufhin mit ein und betont die korrigierte Flexionsendung im Dativ, offenbar ebenfalls ohne die Korrektur zu bemerken – zumindest wird diese nicht verbalisiert. Dieses Muster wiederholt sich im folgenden Gesprächsverlauf: Nach erneuter Äußerung der Konstruktion durch die Interviewerin wird sie für ‚richtig‘ befunden.

Die korrigierende Wiederholung der Konstruktion offenbart einen fortgeschrittenen Spracherwerbsstand des Kindes mit Deutsch als L1. Kind A nimmt nach Robinson (2017) die dargebotene Struktur wahr (*perceptual attention*), kann dies jedoch nicht in ein bewusstes Bemerkens (*focal attention*) bzw. Verbalisieren überführen. Der Gesprächsausschnitt zeigt bereits zwei bedeutende Aspekte: Kinder verfügen in der dritten Klasse über eine implizite formenspezifische Aufmerksamkeit, die sie sogar in komplexen ditransitiven Konstruktionen, die eher dem schriftsprachlichen Register zuzuordnen sind, aktivieren können. Jedoch gelingt es ihnen nicht, diese Aufmerksamkeit für eine metasprachliche Beschreibung und/oder Korrektur der Einheit zu nutzen. Ein geplantes Treatment greift diese Annahme auf: Es setzt

---

<sup>2</sup> Auf den Stellenwert von Selbstkorrekturen als Aufmerksamkeitsindikatoren in Sprachhandlungen von Kindern gehen Lütke (2015) und Wecker (2019) ausführlicher ein.

implizite Aufmerksamkeit voraus und zielt darauf ab, diese auf eine höhere Ebene, in eine *focal attention* zu überführen.

### 3.2. Der verrückte Zirkus: Entwicklung der Unterrichtseinheit

Übergeordnetes Ziel der Unterrichtseinheit „Der verrückte Zirkus“ ist der Auf- und Ausbau kasusspezifischer Aufmerksamkeit in Schreibprozessen von Schüler\*innen der dritten Klassenstufe. Visuell unterstützt werden soll die Anbahnung formfokussierender Aufmerksamkeit durch die Arbeit an Treppengedichten in Anlehnung an Röber-Siekmeyer (1999, s. Abb. 1). Die auffallende sprachliche Struktur der Gedichte veranschaulicht, dass NPn in Sätzen umstellbar sind und daher erst durch Aufmerksamkeit auf morphologische *cues* die Bedeutung eines Satzes gänzlich erschlossen werden kann.

Der Affe	Der Wolf	Dem Wolf
Der kleine Affe	Der liebe Wolf	Dem lieben Wolf
Der kleine, wilde Affe	Der liebe, graue Wolf	Dem lieben, grauen Wolf
ärger	schenkt	schenkt
die langweilige Giraffe.	der Laus	die Laus
	der großen Laus	die große Laus
	ein Haus.	ein Haus.

Abb. 1: Treppengedichte in Anlehnung an Röber-Siekmeyer (1999)

#### Phase I und II: Formen rezeptiv und produktiv gebrauchen

In einer ersten Phase werden die Schüler\*innen in einen „verrückten Zirkus“ entführt. Sie hören und lesen verschiedene Treppengedichte, in denen die „verrückten Tiere“, die Zirkusartist\*innen und ihre gemeinsamen Beziehungen vorgestellt werden. Das unaufdringliche Formfokussierungsverfahren der *Inputflut* ermöglicht eine erste Aktivierung kasusspezifischer Formen (vgl. Bredel 2013: 109). Nominativ-Akkusativ- und Nominativ-Dativ-Akkusativ-Konstruktionen werden in Anlehnung an das Litkey-Bilderbuch „Unruhe im Zoo“ (von Lehmden et al. 2017) gehäuft und variiert gehört sowie einzeln oder in Tandems gelesen. Je nach Spracherwerbsstand und Vorerfahrungen der Lerngruppe kann dabei bereits die Konstituentenabfolge variiert werden. Transitive und ditransitive Konstruktionen werden in der zweiten Phase einfach und erweitert produziert. Die Lehrkraft lenkt den Blick der Lerner\*innen dabei explizit auf die sprachliche Struktur der Gedichte mit Schwerpunkt auf die Artikelwörter und Adjektivattribute. Schrittweise schreiben die Kinder Teile und schließlich vollständige Treppengedichte, wobei die Verben vorgegeben werden. In Übungen füllen die Kinder kollaborativ Lücken in vorgegebenen Treppengedichten aus und formulieren auf diese Weise bereits erste metasprachliche auf Kasusformen bezogene Beobachtungen.

### Phase III: Formen aushandeln

In der dritten Phase regen semantisch auffällige Konstruktionen zu „Innehalten“ und „bewusstem Nachdenken“ über morphologische *cues* an (Even 2003: 174). In einem ersten Schritt werden die oben angeführten Treppengedichte in gewohnte Satzstrukturen überführt, wobei mit Satzstreifen gearbeitet werden kann. Die Satzstreifen enthalten ditransitive Konstruktionen mit stabilem Subjekt und zwei belebten Objekten („Ich gebe dem Tiger die Mücke“ und „Ich gebe den Tiger der Mücke“). Im zweiten Schritt diskutieren die Lernenden in Gruppen über die formalen Unterschiede zwischen den Konstruktionen. Erst der aufmerksame Blick auf die Kasusflexive liefert ihnen die notwendigen Informationen, um den Sätzen die entsprechenden Bilder zuzuordnen. Anschließend bieten Variationen in der Wortstellung eine Möglichkeit der Progression.

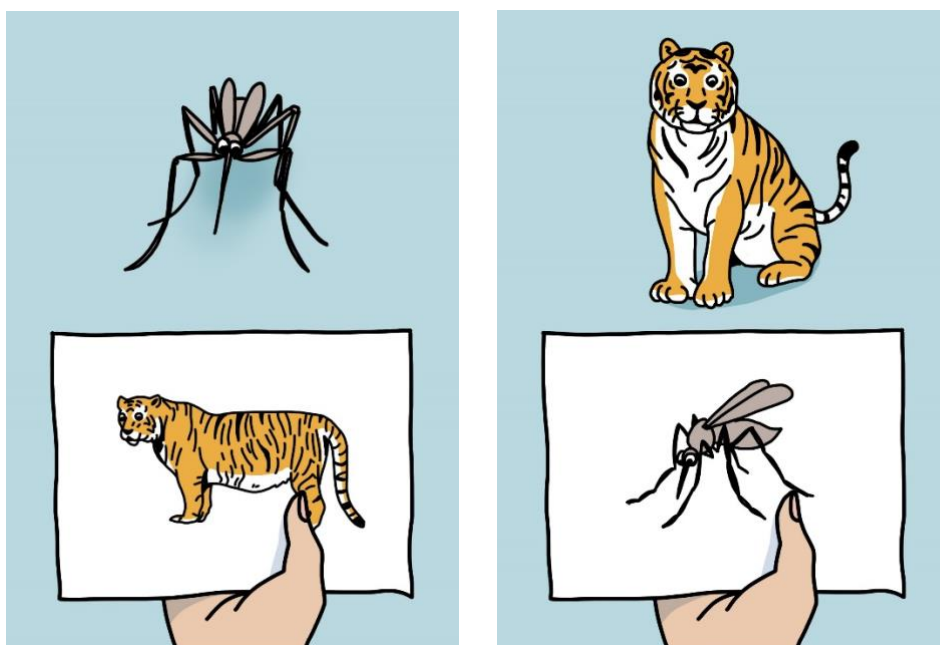


Abb. 2: Bildzuordnungsaufgabe (Abbildungen: Valentin Scheiner)

### Phase IV: Strukturen erklären

Anhand ausgewählter Beispiele werden in einem gelenkten Unterrichtsgespräch wesentliche Erkenntnisse der Phase III herausgearbeitet und gemeinsam versprachlicht: Nominalphrasen können in variiertem Reihenfolge um das Verb gruppiert werden. Die Endungen der Artikel und Adjektive geben Auskunft darüber, von wem eine Handlung ausgeht und wer welche Rolle im Satz spielt (vgl. Esslinger 2015).

### Phase V: Formen hervorheben

Nun folgt eine Phase der Analogiebildung und Mustererkennung (vgl. ebd.). Kasusmarkierungen werden in Treppengedichten und Texten farblich hervorgehoben, wobei weniger mit expliziten Anleitungen als mit imitativen Übungsformen gearbeitet wird (vgl. Hochstadt 2015: 137–138). Als weitere Übungsform bieten sich kurze ‚Zirkustexte‘ mit abweichenden Markierungen und dadurch irritierenden Bedeutungen an, die von den

Schüler\*innen wahrgenommen und gegebenenfalls verbessert werden (*focal attention*). Auch in ihren eigenen Texten markieren die Kinder in Schreibkonferenzen Kasusflexive und diskutieren über deren normgerechten Einsatz oder Bedeutung.

#### **4. Ausblick**

Viele Kinder im Grundschulalter zeigen in der mündlichen und schriftlichen Sprachproduktion grammatische Unsicherheiten, unter anderem im Bereich Kasus, die durch abweichende bzw. fehlende Markierungen feststellbar sind. Diese Unsicherheiten treten aufgrund eines wenig fortgeschrittenen Spracherwerbsstands, aber auch aufgrund von mangelnder Aufmerksamkeit bei der Textproduktion auf. Erste Ergebnisse einer Pilotstudie zeigen beispielhaft, dass Kinder in metasprachlich-operativen Handlungen über formenspezifische Aufmerksamkeit verfügen, diese jedoch häufig nicht nutzen können. Bislang unerforscht ist, inwiefern L1- und L2-Lernende durch ein unterrichtliches Treatment ihre formenspezifische Aufmerksamkeit ausbauen und in schriftsprachlichen Kontexten bewusst einsetzen können: Hier handelt es sich um ein Desiderat, das die geplante Studie aufgreift. Der intendierte Ausbau des grammatischen Prozesswissens unterstützt Kinder nicht allein im Aufbau ihrer impliziten Fähigkeiten oder in ihrer Fähigkeit zur Textproduktion und -revision, sondern kann auch zu einer Weiterentwicklung anderer schriftsprachlicher Fähigkeiten, wie zum Beispiel des Leseverstehens, beitragen (vgl. Lee 2011).

## 5. Literatur

Bialystok, Ellen (2001): Metalinguistic Aspects of Bilingual Processing. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 21, 169–181. <https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/1729C325FF80DE27A16415629A1D2F29/S0267190501000101a.pdf/metalinguistic-aspects-of-bilingual-processing.pdf> (14.08.2022).

Binanzer, Anja & Wecker, Verena (2019): Grammatisches Monitoring beim L2-Erzählen. In: Binanzer, Anja, Langlotz, Miriam & Wecker, Verena: *Grammatik in Erzählungen – Grammatik für Erzählungen. Erwerbs-, Entwicklungs- und Förderperspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 79–102.

Bredel, Ursula (2013): *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. 2. Aufl. Paderborn: Schöningh.

Cintrón-Valentin, Myrna & Ellis, Nick C. (2015): Exploring the interface: Explicit focus-on-form instruction and learned attentional biases in L2 Latin. In: *Studies in Second Language Acquisition* 37 (2), 197–235.

Diehl, Erika (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.

Ellis, Nick C. (2005): At the Interface: Dynamic Interactions of Explicit and Implicit Language Knowledge. In: *Studies in Second Language Acquisition* 27, 305–352.

Ellis, Nick C. (2006): Selective attention and transfer phenomena in SLA. Contingency, cue competition, saliency, interference, overshadowing, blocking and perceptual language. In: *Applied Linguistics* 27, 2, 164–194.

Ellis, Nick C. (2007): The Weak-Interface, Consciousness, and Form-focused instruction: Mind the Doors. In: Fotos, Sandra & Nassaji, Hossein (Hrsg.): *Form Focused Instruction and Teacher Education: Studies in Honour of Rod Ellis*. Oxford: Oxford University Press, 17–33.

Esslinger, Gesine (2015): Satzstruktur und Satzbedeutung. Warum die herkömmliche Fragemethode kein verlässliches Verfahren ist, um Satzglieder zu ermitteln. In: *Grundschulunterricht Deutsch* 3, 23–28.

Even, Susanne (2003): *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.

Farhidnia, Arash (2016): Nominalphrasen aus rezeptiver Sicht. Zur Relevanz der Behandlung einer vernachlässigten Kategorie in DaF-Lernergrammatiken. <https://doi.org/10.15388/Klbt.2016.10316> (14.08.2022).

Feilke, Helmuth & Tophinke, Doris (2016): Grammatisches Lernen. In: *Praxis Deutsch* 256, 4–11.

- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: *Praxis Deutsch* 233, 4–13.
- Funke, Reinold (2007): Die Innenseite der Grammatik – die Innenseite des Lesens. In Köpcke, Klaus-Michael & Ziegler, Arne (Hrsg.): *Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung*. Tübingen: Niemeyer, 147–160.
- Gamper, Jana (2016): *Satzinterpretationsstrategien mehr- und einsprachiger Kinder im Deutschen*. Tübingen: Narr.
- Hochstadt, Christiane (2015): *Mimetisches Lernen im Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hoffmann, Ludger (2019): Grammatikunterricht. In: Rothstein, Björn & Müller, Claudia (Hrsg.): *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch. 3. Aufl.* Baltmannsweiler: Schneider, 132–146.
- Jeuk, Stefan (2017): Deutsch als Zweitsprache. In: *Praxis Deutsch* 263, 4–20.
- Jeuk, Stefan; Sinemus, Antje; Strozyk, Krystyna (Hrsg.) (2013): *Der die das 4. Basisbuch*. Berlin: Cornelsen.
- Junginger, Leonie (2021): *Das Kasussystem in Lehrwerken für die Primarstufe. Eine Analyse in Bezug auf die Vermittlung grammatischen Wissens und Könnens*. Masterarbeit, PH Freiburg.
- Kako, Edward (2006): Thematic role properties of subjects and objects. In: *Cognition* 101, 1–42.
- Kaltenbacher, Erika & Klages, Hana (2012): Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. 3. Aufl. Freiburg i. Br.: Fillibach, 80–97.
- Kohl-Dietrich, Dorothee & Maiberger, Eva-L. (2022): Die Interface-Hypothese – Modelle und ihre empirische Überprüfbarkeit. In: Madlener-Charpentier, Karin & Pagonis, Giulio (Hrsg.): *Aufmerksamkeitslenkung und Bewusstmachung in der Sprachvermittlung. Kognitive und didaktische Perspektiven auf Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache*. Tübingen: Narr, 315–342.
- Krafft, Andreas (2014): *Zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten bei Kindern mit ein- und mehrsprachigem Hintergrund*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Lee, Sangeun (2011): *The Relationship between Morphological Awareness and Literacy Outcomes of Elementary Students: A Meta-Analysis Study*. Dissertation, University of Oregon.
- [https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/11257/Lee\\_Sangeun\\_phd2011wi.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/11257/Lee_Sangeun_phd2011wi.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (14.08.2022).

Lütke, Beate (2015): Wortbezogene Selbstkorrekturen als Aufmerksamkeitsindikatoren im L2-Diskurs. In: Rösch, Heidi & Webersik, Julia (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache – Erwerb und Didaktik. Beiträge aus dem 10. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 3754.

Maas, Utz & Mehlem, Ulrich (2003): *Schriftkulturelle Ressourcen und Barrieren bei marokkanischen Kindern in Deutschland*. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und interkulturelle Studien.

Madlener-Charpentier, Karin & Behrens, Heike (2022): Konstruktionen erst- und zweitsprachlichen Wissens: Lernprozesse und Steuerungsoptionen aus gebrauchsbasierter Perspektive. In: Madlener-Charpentier, Karin & Pagonis, Giulio (Hrsg.): *Aufmerksamkeitslenkung und Bewusstmachung in der Sprachvermittlung. Kognitive und didaktische Perspektiven auf Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 31–67.

Marx, Nicole (2017): Kasuswahl und Kasuslehre bei Schülern mit Migrationshintergrund: eine differenzierte Betrachtung. In: Ahrenholz, Bernt & Grommes, Patrick (Hrsg.): *Zweitspracherwerb im Jugendalter*. Berlin, Boston: De Gruyter, 99–124.

Mehlem, Ulrich & Maas, Ulrich (2005): Schriftkulturelle Ausdrucksformen der Identitätsbildung bei marokkanischen Kindern und Jugendlichen in Marokko. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien. [https://www.imis-cms.uni-osnabrueck.de/fileadmin/3\\_Forschung/Abgeschlossene\\_Projekte/SRB\\_2\\_Teil\\_1.pdf](https://www.imis-cms.uni-osnabrueck.de/fileadmin/3_Forschung/Abgeschlossene_Projekte/SRB_2_Teil_1.pdf) (14.08.2022).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016): *Bildungsplan der Grundschule Deutsch*. [http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW\\_ALLG\\_GS\\_D.pdf](http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GS_D.pdf) (14.08.2022).

Müller, Natascha (2003): Introduction. In: Müller, Natascha (Hrsg.): *(In)vulnerable Domains in Multilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, vii–viii.

Pagonis, Giulio & Salomo, Dorothé (2014): Explizit oder implizit? Ein Dilemma der Sprachvermittlung. In: *Fremdsprache Deutsch* 51, 10–14.

Robinson, Peter (2017): Attention and awareness. In: Cenoz, Jasone; Gorter, Durk & May, Stephen (Hrsg.): *Language Awareness and Multilingualism*. 3. Aufl. Cham: Springer, 125–134.

Röber-Siekmeyer, Christa (1999): *Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung*. Leipzig: Klett.



Schönenberger, Monika; Sterner, Franziska & Rothweiler, Monika (2013). The acquisition of case in child L1 and child L2 German. In: Stavrakaki, Stavroula; Lalioti, Marina & Konstantinopoulou, Polyxeni (Hrsg.): *Advances in language acquisition*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 191–199.

Schmidt, Richard W. (1990): The Role of Consciousness in Second Language Learning. In: *Applied Linguistics* 11, 129–158.

Sick, Bastian (2004): *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Neues aus dem Irrgarten der deutschen Sprache*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Sick, Bastian (2005): *Kasus verschwindibus*.

<https://bastiansick.de/kolumnen/zwiebelfisch/kasus-verschwindibus/> (14.08.2022).

Spreckels, Janet & Trojahn, Tanja (2016): „n objekt is also des is SCHWER zu erklären“. Eine empirische Untersuchung von Erklärungen im Grammatikunterricht. In: Vogt, Rüdiger (Hrsg.): *Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*. Tübingen: Stauffenberg, 133–150.

Stahl, Louisa (2020): *Der Erwerb der deutschen Nominalflexion. Eine Studie zu Kindern mit Deutsch als Erstsprache und Deutsch als früher Zweitsprache*. Masterarbeit, PH Freiburg.

Szagan, Gisela (2013): *Sprachentwicklung beim Kind: ein Lehrbuch*. 5. Aufl. Weinheim: Beltz.

Tomasello, Michael (2005): *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.

Ulrich, Tanja (2017): *Grammatikerwerb und grammatische Störungen im Kindesalter. Ergebnisse des Forschungsprojekts GED 4-9 und ihre Implikationen für sprachdiagnostische und -therapeutische Methoden*. Habilitationsschrift, Universität zu Köln. [https://kups.ub.uni-koeln.de/9011/1/Habilitation\\_Ulrich\\_OnlinePub.pdf](https://kups.ub.uni-koeln.de/9011/1/Habilitation_Ulrich_OnlinePub.pdf) (14.08.2022).

Von Lehmden, Frederike; Bebout, Johanna & Belke, Eva (2015): Effizienter Einsatz von Inputoptimierung beim Vorlesen in der Sprachförderung. In: Gressnich, Eva (Hrsg.) (2015): *Lernen durch Vorlesen: Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule*. Tübingen: Francke, 42–56.

Von Lehmden, Frederike; Müller-Brausers, Claudia; Belke, Eva & Belke, Gerlind (2017): *Unruhe im Zoo. Bilderbuch zum impliziten Grammatiklernen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Wecker, Verena (2019): Grammatisches Monitoring beim L2-Erzählen. In: Binanzer, Anja & Langlotz, Miriam & Wecker, Verena (Hrsg.): *Grammatik in Erzählungen – Grammatik für Erzählungen. Erwerbs-, Entwicklungs- und Förderperspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 79–102.

Wegener, Heide (1995): Kasus und Valenz im natürlichen L2-Erwerb Deutsch. In: Eichinger, Ludwig M. & Eroms, Hans-Werner (Hrsg.): *Dependenz und Valenz. Akten des Internationalen Symposiums in Passau 1992*. Hamburg: Bruske, 337–356.