
Tabea Becker

**Erwerb und Verarbeitung komplexer grammatischer Strukturen bei
Grundschulkindern: Ein Vergleich zwischen ein- und zweisprachigen Kindern**

Freitag/Friday: 11:30

Aus den heute an Grundschulen der BRD vorherrschenden Verhältnissen ergibt sich immer mehr die Dringlichkeit, den L1- und den L2-Erwerb in unmittelbarem Zusammenhang zu untersuchen. Es bietet sich außerdem an, dies innerhalb des institutionellen schulischen Rahmens zu tun, da auf diese Weise Ausgangspunkte geschaffen werden können für die so nötigen didaktischen Konzeptionen.

Passivkonstruktionen und Präpositionalphrasen sind zwei Felder, die im Deutschen relativ komplexe syntaktische Operationen mit sich bringen, so dass vermutet werden kann, dass der Erwerb mit Schuleintritt selbst bei einsprachigen Kindern noch nicht vollständig abgeschlossen ist. Untersuchungen im Bereich des Erstspracherwerbs belegen vor allem für die rein auf syntaktischen Informationen beruhende Dekodierung von Passivsätzen einen späten Lernzeitpunkt. Auch im Zweitspracherwerb stellen diese Bereiche besondere Hürden dar. Nach der Kontrastivhypothese sind z.B. Schwierigkeiten beim Erwerb syntaktischer aber auch semantischer Aspekte von Präpositionen zu erwarten.

Über den Vergleich der L1- mit den L2-Erwerbsmechanismen sollen daher Grundlagen für integrative didaktische Konzeptionen geschaffen werden.

In einer Längsschnittstudie wurden einsprachige und zweisprachige (deutsch/türkisch) Kindergruppen, beginnend mit der Einschulung, verschiedenen Testaufgaben unterzogen. Es zeigten sich in beiden Kindergruppen spezifische Schwierigkeiten im Umgang sowohl mit den Passivkonstruktionen als auch mit Präpositionen. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse wurde nun eine Unterrichtsreihe entwickelt, die zu Beginn des zweiten Schuljahres durchgeführt wurde. Sie hatte zum Ziel, die sprachlichen Fähigkeiten in den genannten Bereichen sowohl bei den einsprachigen als auch besonders bei den zweisprachigen Kindern zu fördern. Ein abschließender erneuter Test evaluierte diese Unterrichtsreihe.

Albert Bremerich-Vos

**Das Kreuz mit Wortarten und Satzgliedern – Anmerkungen zu videographiertem
Unterricht**

Donnerstag/Thursday: 10:00

Wortarten und Satzglieder im einfachen und zusammengesetzten Satz sind nach wie vor die zentralen grammatischen Gegenstände im Deutschunterricht der Grundschule und der Sekundarstufe I. So ist es z.B. in der Grundschule Usus, von der Lehrsequenz Prädikat, Subjekt, Objekte auszugehen. Adverbiale werden hier oft gar nicht thematisch, obwohl es gute Gründe für die Annahme gibt, dass zumindest ein „Kern“ der Adverbiale vergleichsweise leicht zu lehren ist. Was die Wortarten angeht, so dominieren heterogene Klassifikationen, deren Systematik – so eine plausible Vermutung – in der Regel nicht gelehrt

wird, so dass es nicht zu dem derzeit oft beschworenen „kumulativen Lernen“ kommen kann. Auch die in didaktischen Publikationen immer wieder eingeklagte Nutzbarmachung schulgrammatischer Terminologie für rhetorisch-stilistische Zwecke, etwa im Rahmen der Reflexion über eine möglichst wirkungsvolle Serialisierung von Satzgliedern im Lernbereich Schreiben bzw. Texte verfassen, dürfte im schulischen Alltag eher selten sein.

Im Zentrum des Vortrags sollen aber nicht ritualisierte Klagen über die unzureichende Qualität des schulischen Grammatikunterrichts stehen, sondern Mikroanalysen von Transkripten bzw. Transkriptfragmenten, in denen es um Unterricht in fünften und sechsten Realschulklassen geht, um die besonders „grammatikträchtigen“ Jahre also. Dabei interessieren besonders die Phasen, in denen „Proben“ bzw. „Operationen“ (Verschieben, Ersetzen usw.) thematisiert und geübt werden. Es zeigt sich, dass hier Probleme zu gewärtigen sind, die in der Deutschdidaktik bislang systematisch unterschätzt werden dürften. Für die Analyse sind die Mittel der funktionalen Pragmatik hilfreich, wenn sie auch – erklärtermaßen – im Hinblick auf den propositionalen Gehalt der sprachlichen Handlungen im Unterricht unspezifisch ist. Ergänzungen aus dem gängigen Arsenal der Grammatiktheorie und –didaktik sind also nötig.

M.E. ist aber auch zu erörtern, inwiefern begrifflich anzuschließen ist an die international vergleichenden Videoanalysen, insbesondere an die TIMMS-Videostudie. Diese Studie, in der unter Rekurs auf einige hundert videographierte und transkribierte Unterrichtsstunden für Länder wie die USA, Deutschland und Japan unterschiedliche und im Hinblick auf die Schülerleistungen auch unterschiedlich „gute“ Skripts angenommen wurden, hat im Rahmen der empirischen Unterrichts- und Bildungsforschung eine ganze Reihe weiterer Arbeiten nach sich gezogen. Sie sollten auch von LinguistInnen und SprachdidaktikerInnen zur Kenntnis genommen werden. In diesen Arbeiten geht es vor allem um Unterrichtsqualität, die anhand von hoch-inferenten Unterrichtsbeurteilungen erschlossen werden soll. Dabei spielen die „Merkmalsbereiche“ Instruktionseffizienz (u.a. Regelklarheit, Time-on-Task), Schülerorientierung (reflektierter Umgang mit Fehlern, Individualisierung), kognitive Aktivierung (Problemorientierung, anspruchsvolles Üben) und Klarheit/Strukturiertheit eine zentrale Rolle.

Einerseits kann gefragt werden, ob und wie sich diese Merkmale mit linguistischen Mitteln präziser als bislang erfassen lassen. Sollte die Antwort negativ ausfallen, wäre andererseits vielleicht zu postulieren, dass sich die Sprachdidaktik, will sie sich als Teil empirischer Bildungswissenschaft verstehen, stärker vom linguistischen „Mainstream“ emanzipieren sollte.

Doreen Bryant

Children's and adults' resolution of ambiguous ellipses

Mittwoch/Wednesday: 17:00

This paper presents the results of picture selection experiments testing German-speaking children's and adults' comprehension of ambiguous ellipses such as:

(1) *Dino bringt Hasi eine Pizza und Ele eine Cola.*

The DP after the conjunction *und* can be interpreted as subject (1a) or as indirect object (1b).

(1a) *Der Dino bringt dem Hasi eine Pizza und der Ele eine Cola.*

(1b) *Der Dino bringt dem Hasi eine Pizza und dem Ele eine Cola.*

As in Carlson's study (2001), which explored the effects of parallelism and prosody in the processing of Gapping testing English-speaking adults, our stimuli included two prosodic patterns. Concerning parallelism they differ in the placement of contrastive accents in the first conjunct. In (2) it is the subject that carries a rising bitonal accent, forming a contrastive pair with the ambiguous DP of the second conjunct and in (3) it is the indirect object. In addition (2) has an Intonational Phrase boundary between the ambiguous DP and the direct object, and (3) a Major Phrase boundary.

(2) *Dino bringt Hasi eine Pizza und Ele eine Cola.*

(3) *Dino bringt Hasi eine Pizza und Ele eine Cola.*

For German-speaking adults we found the same interpretation preferences as Carlson (2001, 2002) reported from English-speaking adults. Adults tend to interpret these ellipses as VP coordination, analysing the ambiguous DP as object. Even in the subject parallelism condition (2) the structural bias towards an object analysis prevails. These observations can be explained with the processing strategies Minimal Attachment and Late Closure (Frazier, 1987; Rayner, Carlson & Frazier, 1983, etc.).

In the case of the tested children (age 4;2 to 6;11) however, these parsing principles appear to be not yet activated. Children analysed the test sentences in both prosody conditions as CP coordination with the ambiguous DP as subject.

Experiments currently in progress with 72 children aged 5;1 to 9;11 involving acting out and picture selection paradigms were designed to give more detailed insights about the strategies children rely on when reconstructing the elided material in potential Gapping structures and in ambiguous Bare Argument Ellipses.

Frederike Eggs

Vergleichen und Vergleiche

Mittwoch/Wednesday: 15:00

Die mental fundierte, kognitive Operation des Vergleichens und das hiermit einhergehende Erkennen des Gleichen und des Ungleichen der beiden miteinander verglichenen Elemente kann mit Sicherheit als eine der grundlegenden kognitiven Operationen überhaupt angesehen werden. Bereits im Spracherwerb ist die Rolle des Vergleichens ja elementar.

Um die besonderen Eigenarten eines Gegenstands oder Sachverhalts erfassen zu können, vergleichen wir ihn mit anderen Gegenständen und Sachverhalten und bedienen uns der hierbei aufgedeckten Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Nicht selten sind es erst solche Vergleichsoperationen, die uns erlauben, eine Vorstellung von dem Neuen und Unbekannten aufzubauen, da wir an bekannte Wissensstrukturen anknüpfen und diese auf einen noch unbekanntem Ausschnitt der Wirklichkeit übertragen können.

So kann wohl davon ausgegangen werden, dass es gerade in diesem Funktionsbereich lohnenswert ist, im Grammatikunterricht über das bei den Schülern bereits implizit vorhandene (Sprach-)Wissen zu reflektieren, um dieses anschließend systematisch

auszubauen, mit dem Ziel, ein zweckbezogenes Wissen über die wichtigen Formen und Strukturen zu vermitteln.

Es stellen sich folgende Fragen: Wozu vergleichen wir überhaupt? Was genau geschieht eigentlich, wenn wir zwei Dinge miteinander vergleichen? Kann man wirklich alles mit allem vergleichen? Welche Bestandteile hat ein Vergleich, und wie können sie verbalisiert werden? Was leistet das Adjektiv oder Adverb, wenn es denn auftritt? Und welche Rolle spielt das vor der Positivform auftretende *so* (*Anna ist so schlau wie Emma.* vs. *Anna ist schlau - wie Emma.*)? Und warum werden eigentlich die beiden „Vergleichswörter“ (Adjunktoren) *als* und *wie* so gerne verwechselt (*Paul ist ja noch schlauer wie Emma.*)? Kann man auch vergleichen, ohne irgendwelche Adjektive und *als* oder *wie* zu benutzen (*Paul ist ein echter Fuchs.*)? Gerade weil hier ein Andocken an bereits vorhandenes Sprachwissen möglich ist, kann problemlos experimentell vorgegangen und mit und an den sprachlichen Intuitionen der Schülerinnen und Schüler gearbeitet werden: Diese können – zum Beispiel durch Anwendung von Operationen wie Umstell- oder Tilgungsprobe – Hypothesen aufstellen und so entscheidend an der Erarbeitung des relevanten grammatischen Wissens beteiligt werden.

Wilhelm Griebhaber

**Förderung von Sprachbewusstheit und grammatischem Wissen im Unterricht mit
Zweitsprachlernern**

Freitag/Friday: 12:00

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, welches grammatische Wissen der deutschen Sprache GrundschülerInnen der ersten beiden Grundschulklassen haben und wie LehrerInnen damit umgehen. Dabei stehen nichtdeutschsprachige SchülerInnen im Zentrum des Beitrags. Da in dieser Phase des schulischen Sprachunterrichts noch kein expliziter Grammatikunterricht stattfindet, wird versucht, das grammatische Wissen aus den Äußerungen der Lernenden und der Lehrenden heraus zu rekonstruieren. Dem Beitrag liegen mehrere Transkriptionen aus dem Unterricht in drei Frankfurter Grundschulen mit einem hohen Anteil nichtdeutschsprachiger SchülerInnen (ca. 70%) zugrunde. Die Analyse erfolgt im Rahmen der funktionalen Pragmatik, die das sprachliche Handeln im Zusammenhang mit der institutionellen Rahmensetzung der Kommunikation und den Wissensstrukturen der Interaktanten betrachtet.

Ludger Hoffmann

Funktionaler Grammatikunterricht

Donnerstag/Thursday: 11:30

In dem Vortrag wird das Konzept eines Funktionalen Grammatikunterrichts vorgestellt, das auf die Vermittlung von Form und Funktion abzielt (1), authentische Texte und Diskurse als Grundlage nimmt (2), die Situation der Mehrsprachigkeit berücksichtigt (3) und Sprachlernen als Ausbau von Sprachwissen zum Spracherwerb ins Verhältnis setzt (4).

Literatur:

Hoffmann, L. (Hrsg.) (2003) Funktionale Syntax. Berlin: de Gruyter

Christa Kieferle

Was wissen 3.- und 4.-Klässler über Vergangenheitsbildungen – eine Analyse

Donnerstag/Thursday: 9:00

Die vorliegende Studie präsentiert zum einen Ergebnisse eines Lückentests von 207 Dritt- und Viertklässlern (vorgegebene Infinitive sollten in einer zusammenhängenden Geschichte in die entsprechenden Perfekt- und Präteritumformen gesetzt werden). Zum anderen werden die Ergebnisse einer Folgestudie vorgestellt, bei der Dritt- und Viertklässler in mündlichen sowie schriftlichen Tests (mit derselben Geschichte) Vergangenheitsformen von starken Verben bilden sollten. Der Vortrag wird sich mit einer genaueren Darstellung der Daten beschäftigen, aber auch den folgenden Fragen nachgehen: Von welchem Wissen, welchen Regeln oder Mustern zur Vergangenheitsbildung kann bei 3.- und 4.-Klässlern eigentlich ausgegangen werden? Eine genaue Fehleranalyse soll Aufschluss darüber geben. Durch einen Vergleich der Fehlerzahlen und der Selbstkorrekturen in den unterschiedlichen Testarten wird der Frage nach dem Einfluss der Art des Tests auf die Leistung nachgegangen. Des Weiteren werden die Ergebnisse der Fragebögen dargestellt, die die Kinder im Anschluss an die Tests ausgefüllt hatten, um im Zusammenhang mit der Fehleranalyse Hinweise darüber zu erhalten,

- welche Strategien diese Kinder benutzen, um die richtige Form zu finden
 - ob das Lese- und Freizeitverhalten der Kinder einen Einfluss auf die Ergebnisse hat.
-

Wolfgang Menzel

Formen und Funktionen der Tempora - implizites Wissen aktivieren, explizites Wissen erwerben und anwenden

Mittwoch/Wednesday: 14:15

Das Befremdliche motiviert Kinder eher zum Nachdenken über Sprache als das Selbstverständliche. Auskunft gegeben werden soll über ein Experiment, das mit Praktikanten der Universität Hildesheim in verschiedenen Schuljahren durchgeführt wurde: eine Art „Verabsolutierungsexperiment“:

Ausgangsmaterial ist ein Schülertext oder ein Textausschnitt, der eine Reihe von Wechseln der Tempora enthält, deren Funktion nicht erkennbar ist, Wechsel von Präteritum zu Präsens und Perfekt vor allem. Ein solcher Text wird den Schülern als Arbeitsblatt zur Verfügung gestellt, auf dem die Verben im Infinitiv angegeben sind. Aufgabe dreier Gruppen ist es, alle Verben im Präsens bzw. im Perfekt bzw. im Präteritum einzusetzen, also eine einzige Form zu verabsolutieren. Daraus ergeben sich Diskussionen darüber, was möglich oder sogar geglückt ist, was an einzelnen Textaussagen falsch wird, was den Schülern Formulierungsschwierigkeiten bereitet und wie sie die einzelnen Fassungen von ihrem Sprachempfinden her beurteilen. Ein erster Schritt, Funktionen von Zeitformen ins Bewusstsein zu heben. Daran anschließend wird über einige Funktionen der Zeitformen Präsens, Perfekt und Präteritum gesprochen. In einem weiteren Schritt erhält jeder Schüler das Arbeitsblatt ein zweites Mal mit dem Auftrag, nun die Verben in jenen Zeitformen einzusetzen, die er für angemessen hält. Ausdrücklich wird darauf hingewiesen, dass ein Wechsel der Zeitformen erlaubt und manchmal auch notwendig ist. Die Schülerversionen sind

danach ausgewertet worden. Hergestellt wurde eine Fassung mit den am häufigsten verwendeten Zeitformen in den einzelnen Sätzen. –

Die Frage: Führt ein solches Experiment – über Erprobung, Einsicht und Wissenserweiterung – dazu, die Zeitformen in einem Text bewusster und angemessener anzuwenden?

Anja Möhring

Der Erwerb der Objektstellung bei ein- und zweisprachigen Kindern im Vergleich

Freitag/Friday: 13:00

In unmarkierter Wortstellung stehen Objekte im Deutschen in der Regel im Mittelfeld, d.h. vor nicht-finiten Verben (Infinitive/Partizipien), im Französischen stehen sie dagegen im Nachfeld und folgen den nicht-finiten Verben. Die Position von Objekten in unmarkierter Position wird im Wesentlichen durch den Kopf- oder OV/VO-Parameter determiniert (Chomsky 1981, Stowell 1981, Travis 1984, 1989, Neeleman & Weerman 1999, Haider 2000a/b). Bisherige Forschungsergebnisse zeigen, dass bei deutschen und französischen monolingualen Kindern die Stellung von Objekten in Bezug auf das Verb von Beginn der Zweiwortphase an generell zielsprachlich ist (Clahsen 1982, Clark 1985, Mills 1985, Ferdinand 1996). Im Deutschen platzieren die Kinder Objekte vor nicht-finite Verben, im Französischen stehen Objekte in der Regel nach den nicht-finiten Verben. Die Annahme ist, dass bereits diese ersten zielsprachlichen Verb-Objekt-Kombinationen durch eine frühe Fixierung des OV/VO-Parameters determiniert sind (siehe z.B. Wexler 1998). Im ersten Teil meines Beitrags werde ich diese Erklärung für die frühen zielsprachlichen VO- und OV-Sequenzen in Frage stellen. Auf der Basis deutscher Erstspracherwerbsdaten werde ich argumentieren, dass der OV/VO-Parameter nicht zu Beginn der Zweiwortphase, sondern erst zwischen zwei und drei Jahren bei einem MLU von ca. 3 fixiert wird und dass die zuvor produzierten zielsprachlichen OV- und VO-Sequenzen nicht das Resultat der Fixierung des OV/VO-Parameters sind.

Ferner stellt sich die Frage, ob Deutsch-Französisch bilinguale Kinder im Verlauf ihrer Sprachentwicklung Probleme mit der Verb-Objekt Stellung haben. So könnte es aufgrund der Wortstellungsunterschiede zwischen den beiden Sprachen zu Interferenzen bzw. Transfer kommen. Bisherige Studien haben gezeigt, dass Deutsch-Französisch bilinguale Kinder generell gleiche Verb-Objekt Sequenzen wie die entsprechenden monolingualen Kinder verwenden, wobei die Wortstellung bei den bilingualen Kindern vor allem im Deutschen etwas variabler als bei den monolingualen Kindern ist (Meisel 1986, 1989, Köppe 1997, Möhring in Vorb.). Im Rahmen meines Beitrags werde ich auf der Basis von bilingualen Spracherwerbsdaten Argumente dafür liefern, dass sich die bilingualen Kinder in Bezug auf die Fixierung des OV/VO-Parameters nicht von monolingualen Kindern unterscheiden, d.h. wie diese den Parameter bei einem MLU von ca. 3 zielsprachlich fixieren. In den Daten der bilingualen Kinder wird aber eine interessante Asymmetrie beobachtet: Während bei den bilingualen Kindern im Deutschen Objekte häufiger im Nachfeld stehen als bei monolingualen Kindern, werden im Französischen nur marginal Objekte im Mittelfeld gezählt. Diese Beobachtung wird auf asymmetrischen Spracheneinfluss zurückgeführt (Müller & Hulk 2000, Müller et al. 2002 und Jakobowicz 1999), der auf der Performanzebene stattfindet.

Jakob Ossner

**Sprachwissen von Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern
und die Notwendigkeit von Sprachbewusstheit**

Donnerstag/Thursday: 10:30

Kindliches Sprachwissen und das von Erwachsenen deckt sich im Bereich des impliziten Wissens nicht unbedingt. In einer kleinen Untersuchung konnte zum Beispiel gezeigt werden, dass Kinder Wörter anders in Silben zerlegen als Erwachsene. Dabei ist die kindliche Silbengliederung näher an einer phonologischen Theorie als die der Erwachsenen. Von diesem Befund ausgehend, wird die Notwendigkeit von Sprachbewusstheit im Rahmen von Schriftsprachlichkeit zu diskutieren sein.

Erkan Özdil

**Die verbale Planung in zwei Sprachen. Ein funktional-pragmatischer Zugang zur
Untersuchung von türkisch-deutschen Codeswitching-Phänomenen unter
Berücksichtigung mentaler Planungsprozesse mit Zugriff auf beide grammatische
Systeme.**

Freitag/Friday: 13:30

Es ist häufig festzustellen, dass türkische Kinder und Jugendliche im Diskurs innerhalb einer Äußerung vom Türkischen ins Deutsche und zurück wechseln, ohne dass sich immer eine klare Unterscheidung beider grammatischer Systeme in der Äußerung feststellen lässt. Die Kinder prozessieren ihre Äußerungen unter Zugriff auf die grammatischen Mittel beider Sprachen für Hörer, die ihrerseits zweisprachig sind.

Die These, die in diesem Beitrag vertreten wird, ist, dass die türkischen Kinder und Jugendlichen die ihnen zur Verfügung stehenden grammatischen Mittel des Türkischen und des Deutschen während der Äußerungsplanung synthetisieren.

Die verbale Planung ist ein Verarbeitungsprozess, der mit der Äußerungsprozessierung einhergeht. Es gilt, den Verarbeitungsprozess an dessen Resultat, d.h. der jeweiligen Codeswitching-Äußerung, zu rekonstruieren.

Corinna Peschel

**Zur Vermittelbarkeit von textgrammatischem Wissen am Beispiel konjunkionaler
Verknüpfungen**

Mittwoch/Wednesday: 16:30

Grundlage der Untersuchung sind von Schülern einer 8. Realschulklasse geschriebene Texte verschiedener Textsorten (begründend, erzählend, beschreibend). Die meisten dieser Texte haben trotz der Unterschiede in Bezug auf Anforderungen und sprachliche Gestaltung eines gemeinsam: klare Schwächen bei Kohäsion und Leserführung. Dies manifestiert sich am deutlichsten beim Versuch der angemessenen Verknüpfung von einzelnen Aussagen. Kon-

junktionen (und andere Konnektoren) werden zwar eingesetzt, meist jedoch mit nur sehr geringer Variationsbreite, vielfach auch dysfunktional.

Fragebogen für die Schüler sollen parallel dazu das von ihnen explizierbare Wissen über die Funktionen der einzelnen Verknüpfungsmittel und über die Notwendigkeit ihres Einsatzes an bestimmten Textstellen eruieren. Diese Ergebnisse werden zunächst mit dem tatsächlichen Einsatz dieser Mittel in den analysierten Texten verglichen, um zu überprüfen, ob ein solches Wissen tatsächlich in der Textproduktion zum Einsatz kommt und nicht lediglich isoliert reproduziert werden kann.

Anschließend soll über Möglichkeiten reflektiert werden, wie man a) dieses (textgrammatische) Wissen verbessern kann und b) es so mit den Schülern erarbeiten kann, dass es bei der schriftlichen Sprachproduktion auch sinnvoll und für die Qualität und Verständlichkeit von Texten nutzbringend zum Einsatz kommt.

Monika Rothweiler

Aspekte des Grammatikerwerbs im Deutschen als früher Zweitsprache

Freitag/Friday: 12:30

Sprach- und Grammatikunterricht in der Grundschule muss die grammatischen Kenntnisse der Kinder bei Schuleintritt berücksichtigen. Eine besondere Herausforderung stellen in diesem Zusammenhang Kinder aus mehrsprachigen Kontexten dar. Solche Kinder werden häufiger als monolinguale Kinder als sprachentwicklungsgestört diagnostiziert. Oft werden dabei vom monolingualen Erwerb abweichende Formen und Strukturen als pathologisch gewertet, auch wenn es sich nur um durch den Zweitspracherwerb bedingte Übergangsformen handelt. Diese Unsicherheit in der Praxis ist begründet durch die psycholinguistische Forschungslage zum frühen Zweitspracherwerb, die den Hintergrund für eine sichere Einschätzung des sprachlichen Entwicklungsstandes von Zweitsprachlernern mit unterschiedlichem Erstsprachhintergrund liefern könnte, aber zur Zeit noch sehr unzureichend ist. Ebenso unzureichend ist die Forschungslage im Hinblick auf die Frage, wie sich ein genuin gestörter Spracherwerb, also eine spezifische Sprachentwicklungsstörung, in einem mehrsprachigen Kontext ausprägt.

Diesem Forschungsdesiderat widmet sich unser Forschungsprojekt. Wir untersuchen den Erwerb der Grammatik im Zweitspracherwerb des Deutschen bei Kindern mit türkischer Erstsprache. Im Zentrum steht die Frage nach der Differenzierung von grammatischen Besonderheiten im L2-Erwerb im Vergleich zum ungestörten und gestörten monolingualen Erwerb. Wir konzentrieren uns dabei auf Vorschulkinder, d.h. wir untersuchen u.a. den Sprachentwicklungsstand, mit dem diese Kinder in die Schule bzw. Vorschule eintreten.

Im Vortrag soll die Fragestellung an einer ausgewählten grammatischen Entwicklungsstruktur vergleichend für die drei Erwerbskontexte L1, L2 und SSES bearbeitet werden.

Petra Schulz

Was wissen Vorschulkinder über Partikelverben und was können Schulkinder daraus lernen? Implikationen der Sprachwissenschaft für die Didaktik

Mittwoch/Wednesday: 15:30

Partikelverben spielen nicht nur im Grammatikunterricht der Grundschule, sondern auch im ungesteuerten Erstspracherwerb und im Erwachsenenlexikon eine prominente Rolle. Ziel dieses Beitrags ist es, neuere Ergebnisse zu Struktur und zum Erwerb von Partikelverben vorzustellen und Implikationen für den schulischen Grammatikunterricht aufzuzeigen.

Verschiedene Spracherwerbsstudien konnten zeigen, dass sowohl Korpusanalysen als auch Elternbefragungen zufolge Partikelverben wie *aufmachen* und *ausziehen* wesentlich früher als komplexe Verben mit nichttrennbaren Präfixen erworben und bereits Ende des 2. Lebensjahres produktiv verwendet werden (Behrens, 1998; Penner, Schulz & Wymann, 2003). Die ersten Verbausdrücke sind dabei typischerweise resultative Verbpartikeln wie *aus*, *auf* und *zu*, die einen Endzustand spezifizieren (Schulz, 2003). In Untersuchungen zur Interpretation resultativer Partikelverben wurde nachgewiesen, dass sprachlich unauffällige Kinder bereits im Alter von 3 Jahren eine zielsprachliche Repräsentation von Verben wie *aufmachen* oder *zumachen* besitzen, während Kinder mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen diese Verben als prozessorientiert interpretieren (Schulz, Penner & Wymann, 2002; Schulz & Wittek, 2003). Nichttransparente resultative Partikelverben wie *aufessen* oder *austrinken* werden bereits von Vierjährigen zielsprachlich interpretiert (Schulz & Penner, 2002). Dabei ist zu beachten, dass nichttransparente im Gegensatz zu transparenten Partikelverben im mentalen Lexikon nicht analytisch, sondern holistisch gespeichert sind (Drews et al., 1994).

Aus diesen Ergebnissen lassen sich eine Reihe von Konsequenzen für den gesteuerten Grammatikerwerb ableiten: (1) Komplexe Verben sollten zunächst anhand trennbarer Partikelverben thematisiert werden. (2) Für die Untersuchung der Bildung komplexer Verben aus Wortbausteinen eignen sich vor allem transparente Partikelverben. (3) Die Bedeutung von Verbpartikeln lässt sich am Beispiel resultativer Partikelverben besonders anschaulich illustrieren. (4) Ein nicht zielsprachliches Verständnis resultativer Partikelverben kann der Lehrkraft darüber hinaus Hinweise auf eine qualitative Beeinträchtigung des kindlichen Verblexikons geben.

Juliane Stude & Sören Ohlhus

**Mündliche Ressourcen in der Aneignung schriftlich-syntaktischer Fähigkeiten –
Erzählungen und Erklärungen von Grundschulkindern im Vergleich**

Donnerstag/Thursday: 9:30

Die syntaktische Komplexität von Texten – gemessen an unterschiedlichen Variablen – ist ein geradezu klassisches Untersuchungsfeld der Schreibentwicklungsforschung. Im Vergleich mündlicher und schriftlicher Daten, die im Rahmen einer Längsschnittstudie während der zweiten und dritten Grundschulklasse erhoben wurden, wollen wir das Phänomen an einigen Beispielen aus einer frühen Phase der Schreibentwicklung betrachten. Dabei wird die Frage im Mittelpunkt stehen, inwieweit Art und Grad syntaktischer Integration in den Texten von der jeweiligen sprachlichen Modalität abhängen. Aus der Perspektive der Aneignung

schriftlich-syntaktischer Fähigkeiten gefragt: Inwieweit gehen individuelle mündliche Präferenzen in die syntaktische Strukturierung früher schriftlicher Texte ein? Darüber hinaus ermöglicht es die Betrachtung von Fantasieerzählungen *und* Spielerklärungen, auch genrespezifische Differenzen hinsichtlich der präferierten Konstruktionen einzelner Kinder zu berücksichtigen und damit die Schnittstelle Syntax – Text/Diskurs in den Blick zu nehmen.