

Kasusfähigkeiten mehrsprachiger Achtjähriger

Eine explorative Pilotuntersuchung in Regelgrundschulen

Case marking skills of German multilingual eight-year-olds - An exploratory pilot study in primary schools

Schlüsselwörter: Spracherwerb, Kasusmarkierung, Mehrsprachigkeit

Keywords: Language acquisition, case marking, multilingualism

Zusammenfassung: Ziel der explorativen Pilotstudie war es, die Kasuskorrektheit mehrsprachiger DrittklässlerInnen in Regelgrundschulen zu erfassen. An der Untersuchung nahmen N=38 Kinder (n=20 Kinder simultan mehrsprachig, n=18 Kinder sukzessiv mehrsprachig) im Alter von acht Jahren teil. Die Korrektheit der Akkusativ- und Dativmarkierungen wurde im Rahmen von Elizitationsaufgaben erhoben und ergänzend die Genussicherheit der Kinder bestimmt sowie die Kapazität der phonologischen Schleife überprüft. In beiden Kasus kategorien weisen die Korrektheitswerte insgesamt eine hohe Varianz auf; dies gilt in besonderer Weise für den Dativ. Kinder mit simultan mehrsprachigem Erwerb erreichen im Mittel höhere Korrektheitswerte als diejenigen mit sukzessivem Erwerb. Keine der beiden Gruppen schließt bis zum Alter von acht Jahren an Referenzwerte monolingual deutschsprachiger Kinder an; vielmehr lassen sich die Korrektheitswerte mit denen monolingual aufwachsender Kinder im Alter von vier Jahren vergleichen. Die Fehlermuster entsprechen weitestgehend denen, die aus dem monolingualen Kasuserwerb berichtet werden. Mögliche Implikationen für Diagnostik und Förderung im mehrsprachigen Erwerb werden diskutiert.

Abstract: The aim of this exploratory pilot study was to investigate the correctness in German case marking of multilingual third-year primary students. In total, N=38 eight-year-old children (n=20 simultaneous multilingual, n=18 successive multilingual) participated in the study. The correctness in case marking was determined by eliciting accusative and dative markings. In addition, the children's gender marking competences and the capacity of the phonological loop were evaluated. Considering the correctness in both cases, the results show a great variability, particularly in dative case marking. Simultaneous multilingual children achieve higher average case marking correctness compared to successive multilingual children. At the age of 8, neither group reaches the level of correctness their monolingual peers achieve; on the contrary, the results most closely correspond to the correctness of 4-year-old monolingual children. The error patterns match those reported in monolingual case acquisition. Possible implications for diagnostics and support of multilingual language acquisition are discussed.

Einleitung mit Zielsetzung

Korrekte Kasusmarkierungen sind im Deutschen – im Mündlichen wie im Schriftlichen – sowohl für die Produktion eindeutiger Aussagen als auch für die zweifelsfreie Rezeption von entscheidender Bedeutung (Marx, 2014; Motsch & Riehemann, 2008). Frühere Studien konn-

ten bereits zeigen, dass der Kasuserwerb im Deutschen nicht nur verhältnismäßig spät einsetzt, sondern sich auch bis in das Grundschulalter hineinzieht (Marx, 2014). Einsprachig aufwachsende Kinder erreichen im Alter von acht Jahren bereits hohe Korrektheitswerte in den beiden Kasus kategorien Akkusativ und

Dativ. Dennoch hat auch ein nicht zu vernachlässigender Anteil der einsprachigen Kinder den Erwerb in diesem Alter noch nicht abgeschlossen (Ulrich, 2017).

Die vorliegende Untersuchung konzentriert sich auf die Frage, wie weit mehrsprachig aufwachsende Kinder ohne sprachliche Beeinträchtigungen im Er-

werb von Akkusativ und Dativ mit acht Jahren fortgeschritten sind. Die Erkenntnisse dieser Arbeit sind u. a. für die Einordnung der sprachlichen Leistungen mehrsprachiger Kinder im schulischen Kontext von Bedeutung und können insbesondere Grundschullehrkräften erste Orientierungswerte liefern, die über den einsprachigen Kasuserwerb hinausgehen.

Theoretische Positionierung

Die Flexionsklasse Kasus

Morphologische Kasusmarkierungen werden im Deutschen hauptsächlich an Hilfselementen wie Artikeln und Adjektiven vorgenommen. Diese können kasuspezifisch sein, aber auch mit Numerus und Genus zusammenfallen. Die Substantivflexion, d. h. die Markierung am Nomen, ist inzwischen von nachrangiger Bedeutung und historisch gesehen „massive[n] Vereinfachungen und Reduktionen“ unterlegen (Wiese, 2012, S. 212). Der Kasus einer Nominalphrase ist weder willkürlich noch von den Sprechenden wählbar (Wegener, 1995b). Die Zuweisung erfolgt im syntaktischen Zusammenhang (Duden, 2016) durch kasusregierende Verben, Präpositionen und in seltenen Fällen auch Adjektive und Nomen. Eine Besonderheit sind sogenannte *Wechselpräpositionen*, im Normalfall räumliche Präpositionen (z. B. in, vor, hinter) (Duden, 2016). Diese können, abhängig vom Kontext, zwei verschiedene Kasus zuweisen (Dürscheid, 2007).

Um den korrekten definiten Artikel zu bestimmen, müssen Kasus, Numerus und Genus bekannt sein (MacWhinney, 1978). Die fehlende Eins-zu-eins-Beziehung zwischen Form und Funktion der Markierungen stellt eine besondere Schwierigkeit beim Erwerb des deutschen Kasussystems dar (Kauschke, 2012). Darüber hinaus besteht für einige Markierungen die Herausforderung der akustischen Diskriminierung (z. B. *den* vs. *dem*; Szagun, 2007; 2013).

Evidenzen zum einsprachigen Kasuserwerb

Inwieweit ein Kind den Kasus im Deutschen erworben hat, wird in erster Linie daran festgemacht, ob die beiden Kate-

gorien Akkusativ und Dativ im Singular erworben sind (Bittner, 2013; Kauschke, 2012; Kruse, 2013). Der Fokus liegt dabei auf dem bestimmten Artikel. Dementsprechend ist für das Auftreten erster „Kasusmarkierungen ein rudimentäres Determinator- und Pronominalsystem“ erforderlich (Tracy, 1984, S. 285). Dieses Auftreten ist jedoch nicht mit dem Erwerbszeitpunkt gleichzusetzen, sodass „zwischen dem Entdecken von Formen und dem Erwerb der dahinterstehenden Regeln“ (Motsch & Rietz, 2016, S. 7) unterschieden wird. Für den monolingualen Kasuserwerb wird häufig angenommen, dass der Nominativ als erster Kasus, dann der Akkusativ und zum Schluss der Dativ erworben wird (Bittner, 2013; Clahsen, 1984; Mills, 1985; Tracy, 1986). Für jeden Kasus sind dabei Entwicklungsschritte festzustellen, die von der Mehrheit der Kinder durchlaufen werden – wie z. B. fehlende Kasusmarkierungen, das Einsetzen unmarkierter Artikel oder Übergeneralisierungen eines Kasus auf einen anderen Kasuskontext (Clahsen, 1984; Motsch, 2010).

Die Mehrheit der Studien zum ungestörten Kasuserwerb im Deutschen stützt sich auf spontansprachliche Daten (z. B. Clahsen, 1984; Korecky-Kröll & Dressler, 2009; Mills, 1985; Tracy, 1986). Spontansprachstudien liefern zwar ein authentisches Bild über den tatsächlichen Sprachgebrauch, vernachlässigen aber das Wissen der Kinder über komplexere Strukturen, die diese eventuell in der Alltagssprache nicht verwenden (Siegmüller et al., 2016). Deswegen bieten sich im späten Grundschulalter Elizitationsverfahren an, sodass gezielt die Kompetenz zur Regelanwendung überprüft werden kann (Motsch & Riehemann, 2017). Offen bleibt bislang die Frage, zu welchem Zeitpunkt der Kasuserwerb sprachunauffälliger Kinder abgeschlossen ist. Bittner (2013) spricht von einer Komplettierung des Kasuserwerbs im Alter von 3;0 bis 4;11 Jahren. Dagegen wird Siegmüller (2014, S. 18) zufolge nur der Akkusativ im fünften Lebensjahr erworben; demgegenüber „steht der Erwerb des Dativs zu Beginn des sechsten Lebensjahres noch aus“. Für eine umfassende Stichprobe von N=968 Vier- bis Neunjähriger konnte in einer Querschnittstudie mit elizitierten

Äußerungen gezeigt werden, dass einige monolingual deutschsprachige, potenziell sprachunauffällige Kinder bis in das Grundschulalter hinein Auffälligkeiten bezüglich der Kasusmarkierungen zeigen (Ulrich, 2017; 2018).

Kasusfähigkeiten mehrsprachiger Kinder

Die Gruppe der mehrsprachigen Kinder ist durch eine große Heterogenität gekennzeichnet. So wird beispielsweise neben anderen Variablen häufig das Alter zu Erwerbsbeginn (Age of Onset, AoO) zur Einteilung verschiedener Subgruppen gewählt (Chilla, 2019). Traditionell wird dabei zwischen einem simultan mehrsprachigen und einem sukzessiv mehrsprachigen Erwerb unterschieden, wobei die Altersbereiche nicht immer einheitlich gewählt werden. Für den simultanen Erwerb wird häufig ein Zeitraum von bis zu drei Jahren angegeben, sodass diejenigen, die erst im vierten Lebensjahr mit einer weiteren Sprache in Kontakt kommen, dem sukzessiven Erwerbstypen zugeordnet werden (Armon-Lotem & de Jong, 2015; Ronniger et al., 2019). Für die vorliegende Studie wurde ein etwas engeres Kriterium aktueller Veröffentlichungen (Chilla, 2019) zugrunde gelegt, nach dem Kinder dann als simultan mehrsprachig gelten, wenn sie bis zum Alter von 1;11 Jahren mit mindestens einer weiteren Sprache in systematischen Kontakt gekommen sind (Chilla, 2019). Die Gruppe der sukzessiv mehrsprachigen Kinder umfasst demnach alle, die im Alter von 2;0 bis 7;11 Jahren mit einer weiteren Sprache als ihrer Erstsprache in systematischen Kontakt gekommen sind (Chilla, 2019). Erste Daten zum Kasuserwerb mehrsprachiger Kinder ergeben sich, wie auch bei einsprachig Lernenden, aus Spontansprachanalysen (Dimroth, 2008; Meisel, 1986), bei denen es sich meist um Einzelfalluntersuchungen handelt. Zunehmend kommen jedoch auch größere, z. T. quantitative Erhebungen hinzu (Grimm & Schulz, 2016; Ronniger et al., 2019; Scherger, 2015; 2016; 2018). Scherger (2018) untersuchte in einer Studie zum mehrsprachigen Kasuserwerb die Fähigkeit zur Dativmarkierung im Deutschen, indem sie u. a. sprachunauffällige monolinguale

(n=18) und deutsch-italienisch bilinguale Kinder (n=14) im Alter von vier und sieben Jahren miteinander verglichen. Die Auswertung der spontansprachlichen und der z.T. elizitierten Sprachdaten zeigte, dass „even though there is a delay found in four-year-old bilinguals when compared to monolingual children, they [simultaneous bilingual children without SLI] have caught up with their monolingual peers by the age of seven [...]“ (Scherger, 2018, S. 98). Die von Scherger (2018) untersuchten, simultan mit Deutsch und Italienisch aufwachsenden Probandinnen und Probanden zeigten somit im Alter von sieben Jahren vergleichbare Fähigkeiten zur Kasusmarkierung wie monolingual deutsch aufwachsende Kinder des gleichen Alters (vgl. auch Scherger, 2016). Einen Rückstand jüngerer Kinder im Bereich der Kasusfähigkeiten konnten auch Grimm und Schulz (2016) zeigen: Durch ihre Untersuchung mit der LiSe-DaZ (Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache; Schulz & Tracy, 2011) mit N=160 ein- und mehrsprachigen Probandinnen und Probanden im Alter von 4;0 bis 5;0 Jahren zeigten sie, dass im Bereich Kasus „die Leistungen der simultan-bilingualen Kinder denen der frühen Zweitsprachlerner [gleich]“ und sich „gleichzeitig signifikant von monolingualen Kindern [unterschieden]“ (Grimm & Schulz, 2016, S. 37). Inwiefern diese den berichteten Rückstand zu einem späteren Zeitpunkt eventuell aufholen, lässt sich aufgrund des Untersuchungsdesigns mit nur einem Erhebungszeitpunkt nicht feststellen.

Ein „Aufholen“, wie es von Scherger (2018, S. 98) für die Gruppe der Siebenjährigen berichtet wird, zeigt sich vor allem für simultan mehrsprachig Aufwachsende. Ronniger et al. stellten in ihrer Querschnittstudie mit N=138 ein- und mehrsprachigen Kindern im Alter von 3;0 bis 5;11 Jahren die „Notwendigkeit [heraus,] beim mehrsprachigen Erwerb zwischen den Erwerbstypen (simultan vs. sukzessiv) zu unterscheiden“ (Ronniger et al., 2019, S. 203). Beide Gruppen Mehrsprachiger erreichten in Bezug auf verschiedene sprachliche Bereiche sehr unterschiedliche Ergebnisse und sollten demnach mit Blick auf ihren Erwerbskontext differenziert voneinander betrachtet

werden. Die Vergleichbarkeit verschiedener Studien wird vielfach jedoch durch die Tatsache erschwert, dass zwar grundsätzlich zwischen den Erwerbstypen simultan vs. sukzessiv unterschieden wird, aber es bislang keine einheitlichen bzw. festgelegten Altersgrenzen für diese Erwerbstypen gibt.

Neben dem Erwerbskontext stellt auch die Erhebungsmethode einen möglichen Einflussfaktor dar. Schönenberger et al. (2012) zeigten in der Analyse des Datenmaterials von N=39 ein- und mehrsprachigen Kindern, dass in den Spontansprachproben lexikalische Fehler dominierten und es vergleichsweise wenige strukturelle Kasusfehler gab. Daten, die in einer Testsituation evoziert wurden, spiegelten ein genau umgekehrtes Bild wider. Ein weiterer Aspekt, der im Kontext der Analyse der Kasusfähigkeiten Mehrsprachiger eine Rolle spielen kann, ist die Genussicherheit. Während sprachunauffällige monolingual deutschsprachige Kinder spätestens ab dem Alter von sieben Jahren eine 95-prozentige Genuskorrektheit zeigten (Ulrich, 2017), werden insbesondere im Kontext des mehrsprachigen Erwerbs länger andauernde Unsicherheiten bei der Zuweisung des korrekten Genus beschrieben (Ruberg, 2013). Jeuk (2008) führte eine Analyse zum Genus- und Kasuserwerb anhand von Längsschnittdaten von N=54 Erst- und ZweitklässlerInnen durch. Die Schwierigkeiten der n=27 mehrsprachigen Grundschülerinnen und -schüler bestanden sowohl in Auslassungen von Artikeln als auch in einem kaum differenzierten Genussystem mit nur wenigen eindeutigen Kasusmarkierungen in Form von Ganzheiten (z.B. im Haus). Sprachlich kompetentere Schülerinnen und Schüler verwendeten zunächst Akkusativ- und später auch Dativmarkierungen zunehmend korrekt, während das Genussystem weiterhin rudimentär blieb. Jeuk (2008, S. 147) schließt daraus, dass „eine Genusmarkierung am Determinierer [offenbar] erst dann möglich [ist], wenn das System der Kasusmarkierung erkannt wurde“ (vgl. auch Kaltenbacher & Klages, 2007). Auch Wegener (1995a) hebt in einer Untersuchung zum Genuserwerb die wechselseitige Beziehung von Genus und Kasus im Spracherwerb hervor. Erst nach der Verwendung prototypischer Artikel

in einzelnen Kasus Kategorien scheinen die untersuchten Kinder das Genus als grammatische Kategorie überhaupt wahrzunehmen und differenzierte Paradigma auszubilden.

Grundsätzlich scheint der mehrsprachige Kasuserwerb in ähnlichen Phasen wie der monolinguale Erwerb sowie mit von der Erstsprache weitestgehend unabhängigen Fehlermustern abzulaufen (Thater, 2018). Die Mehrheit der Studien (z.B. Grimm & Schulz, 2016; Marx, 2014; Schönenberger et al., 2011) zeigt jedoch, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder über einen langen Zeitraum Schwierigkeiten bei der Kasusbildung haben und der Kasuserwerb insgesamt eine große Herausforderung darstellt (Ruberg, 2013). An dieser Stelle setzt die vorliegende Untersuchung an. Gerade im späten Grundschulalter scheint der Kasuserwerb Mehrsprachiger auch im Mündlichen noch bedeutsamen Veränderungen zu unterliegen (Grießhaber, 2007). Es finden sich jedoch nur wenige Studien, die sich mit dieser Altersgruppe beschäftigten. Zudem handelte es sich bei den meisten spontansprachlichen Erhebungen um Untersuchungen von Einzelfällen, die gerade angesichts der Heterogenität mehrsprachiger Erwerbsverläufe wenig Potenzial für Verallgemeinerungen bieten. Die Erhebung von elizitierten Daten bietet demgegenüber den Vorteil, dass zum einen eine größere Stichprobe untersucht, zum anderen über den kontextabhängigen Gebrauch der Zielstruktur in der Spontansprache hinaus gezielt die Kompetenz zur Anwendung einer grammatischen Regel überprüft werden kann (Behrens, 2004; Kauschke, 2012; Scherger, 2015; Ulrich, 2017).

Fragestellungen der Untersuchung

- Wie lassen sich die Fähigkeiten zur Kasusmarkierung von mehrsprachigen Achtjährigen an einer Regelgrundschule beschreiben?
- Welche Korrektheit erreichen mehrsprachige Achtjährige bei der Akkusativ- sowie der Dativmarkierung am bestimmten Artikel in einer Elizitationsaufgabe?
- Wie lassen sich die Kasusfähigkeiten der untersuchten mehrsprachigen in Bezie-

hung zu den Leistungen monolingual deutschsprachiger Kinder setzen?

- Inwiefern unterscheiden sich die Leistungen von sukzessiv und simultan Mehrsprachigen?
- Wie lassen sich die Kasusfähigkeiten der jeweiligen Teilstichproben in Beziehung zu den Leistungen monolingual deutschsprachiger Kinder setzen?
- Welche Fehlermuster finden sich bei der Kasusmarkierung der untersuchten Probandinnen und Probanden? Inwiefern sind diese mit Phänomenen aus dem einsprachigen Kasuserwerb vergleichbar?

Methodik

Datenerhebung

Die Daten wurden im Zeitraum von November bis Dezember 2017 in sechs Regelgrundschulen in Köln und Umgebung erhoben. Alle Kinder besuchten zum Zeitpunkt der Testungen die dritte Klassenstufe. Die Testungen wurden mit Einverständnis der Eltern durch die Zweitautorin dieses Beitrags in Einzelsitzungen durchgeführt. Pro Kind wurden ca. 30 Minuten für die Durchführung der unten genannten Überprüfungen benötigt.

Die Autorinnen bestätigen die Einhaltung der aktuellen Fassung der Deklaration von Helsinki.

Beschreibung der Stichprobe

Einschlusskriterien für die Teilnahme waren eine nach Einschätzung der Klassenlehrerin unauffällig erscheinende Sprachentwicklung im Deutschen sowie ein mehrsprachiger Erwerbshintergrund. Als „mehrsprachig“ wird ein Kind dann bezeichnet, wenn es „mit mindestens einer direkten Bezugsperson (im Normalfall ein Elternteil) regelmäßig eine andere Sprache als Deutsch“ spricht (Thater, 2018, S. 27). Wie aus Tabelle 1 hervorgeht, umfasste die Untersuchungsstichprobe N=38 Kinder im Alter zwischen 8;0 und 8;11 Jahren (M=8;6 Jahre, SD=0;4 Jahre). Es nahmen n=21 Jungen und n=17 Mädchen an der Untersuchung teil.

Mithilfe eines Elternfragebogens (Thater, 2018) wurde(n) die weitere(n) gesprochene(n) Sprache(n) des Kindes ermittelt

sowie erfragt, seit wann es mit den jeweiligen Sprachen in Kontakt sei. Danach können 53% als simultan, 47% als sukzessiv mehrsprachig eingestuft werden. N=4 Kinder sprechen neben dem Deutschen noch zwei andere Sprachen; eins wächst mit insgesamt vier Sprachen auf. Die Art der gesprochenen Erstsprachen zeigt sich als sehr heterogen. Die 38 untersuchten Probandinnen und Probanden sprechen neben dem Deutschen insgesamt 22 verschiedene Sprachen. Die größte Gruppe stellen dabei Kinder mit bilingua-lem Erwerb von Deutsch und Türkisch dar (n=6, 15,8%).

Um den subjektiven Eindruck von Klassenlehrerin und Eltern hinsichtlich einer weitgehend „unauffälligen“ Sprachentwicklung zu objektivieren, wurde als Maß für einzelsprachunabhängige Verarbeitungsprozesse die Kapazität der phonologischen Schleife des Arbeitsgedächtnisses mithilfe des Nachsprechens von Pseudowörtern erfasst. Dazu wurde der Untertest *Pseudowörter nachsprechen* des „Zürcher Lesetest II“ (ZLT II; Petermann & Daseking, 2012) durchgeführt. Zahlreiche Untersuchungen belegen signifikant reduzierte Leistungen der verbalen Kurzzeitgedächtnisspanne für sprachentwicklungsge- störte Kinder, weshalb Auffälligkeiten in diesem Bereich als mögliche Marker für Sprachentwicklungsstörungen, insbesondere im Kontext des mehrsprachigen Erwerbs, diskutiert werden (Graf Estes et al., 2007; Henry & Botting, 2017; Kany & Schöler, 2014; Torrens & Yagüe, 2018). Auch wenn sich die Erfassung der verbalen Kurzzeitgedächtnisspanne aufgrund unzureichender Spezifität nicht als zuverlässiger alleiniger Marker für eine Sprachentwicklungsstörung erwiesen hat, so gilt sie dennoch als wertvoller Indikator, um Hinweise auf mögliche Einschränkungen allgemeiner Sprachverarbeitungsprozesse zu erhalten (Archibald & Joanisse, 2009). Alle 38 Kinder erreichten hinsichtlich ihrer Silbenspanne einen Prozentrang über 16 (PR $\geq$ 16) und somit ein Ergebnis im unauffälligen

Bereich (Petermann & Daseking, 2012). Dies stützt die Annahme, dass es sich bei den Teilnehmenden der vorliegenden Untersuchung um Kinder mit tendenziell unauffälliger mehrsprachiger Entwicklung handelt.

Bei allen Probandinnen und Probanden wurde zudem anhand von Subtest 3 der ESGRAF 4-8 (Motsch & Rietz, 2016) die Genussicherheit für die in der Kasusüberprüfung verwendeten Nomina ein-

	Gesamtstichprobe	simultan (Ao0 0-1;11 J.)	sukzessiv (Ao0 2;0-6;11 J.)
Stichprobenumfang			
gesamt	38	20 (52,6%)	18 (47,4%)
Jungen	21 (55,3%)	11 (55%)	10 (55,6%)
Mädchen	17 (44,7%)	9 (45%)	8 (44,4%)
Alterskennwerte			
MW	8;5 Jahre	8;4 Jahre	8;5 Jahre
SD	0;4 Jahre	0;4 Jahre	0;4 Jahre

Tabelle 1 Stichprobencharakteristika

geschätzt. Hierzu müssen insgesamt 20 verschiedene Tiere, Tierfutter und Objekte mit bestimmtem Artikel im Nominativ benannt werden (z. B. das Pferd, die Banane, der Vorhang). Dabei erreichten 24 der 38 untersuchten Kinder (63,2% der Stichprobe) eine mindestens 80-prozentige Korrektheit. Die übrigen 14 Kinder markierten zwischen 9 und 15 der 20 Nomina mit dem korrekten Genus. Insgesamt ergab sich für die Untersuchungsstichprobe ein durchschnittlicher Rohwert von 16,1 Punkten mit einer Standardabweichung von 3 Rohwertpunkten. Dies entspricht einer mittleren prozentualen Korrektheit von 80,8% bei der Genusmarkierung an den für die Kasusüberprüfung verwendeten und somit einer überwiegenden Sicherheit bei der Genusmarkierung an den fraglichen Nomina.

Erhebungsinstrument

Die Kompetenzen zur Markierung des Akkusativs und des Dativs am bestimmten Artikel wurden mithilfe des Subtests 4 des Diagnostikverfahrens „ESGRAF 4-8“ (Motsch & Rietz, 2016) erhoben. ESGRAF 4-8 ist ein standardisiertes Elizitationsverfahren, das für vier- bis neunjährige monolingual deutsch aufwachsende Kin-

der normiert ist. Statistische Analysen belegen die Objektivität, Validität und Reliabilität des Diagnostikinstrumentes für diese Zielgruppe (Rietz & Motsch, 2014). Innerhalb einer spielerischen Rahmenhandlung zum Thema „Zirkus“ werden durch eine festgelegte Dialogstruktur gezielt bestimmte grammatische Strukturen evoziert. Die Fähigkeit zur Dativ- und zur Akkusativmarkierung wird in Subtest 4 anhand von insgesamt fünf verschiedenen Testteilen evoziert (vgl. Tab. 2).

Insgesamt werden jeweils 24 Akkusativ- und 24 Dativmarkierungen am Artikel von Nomina evoziert. Wie aus Tabelle 2 deutlich wird, werden dabei jeweils acht Kasusmarkierungen in Präpositionalphrasen (Wechselpräposition „hinter“, Testteile 4c und 4d) und 16 Kasusmarkierungen in Nominalphrasen elizitiert. Dabei handelt es sich um jeweils acht Kasusmarkierungen in einfachen Nominalphrasen (Verben „geben“ bzw. „sehen“, Testteile 4a und 4b) sowie acht Markierungen in Nominalphrasen mit obligatorischem Dativ- und Akkusativobjekt (dreistelliges Verb „geben“, Testteil 4e).

Datenauswertung und -aufbereitung

Alle Testungen wurden als digitale Audiodateien aufgenommen, im Anschluss an die Testungen abgehört und in den Auswertungsbogen der ESGRAF 4-8 (Motsch & Rietz, 2016) eingetragen. Neben den Rohwertpunkten für die evozierten Kasusmarkierungen wurde als zusätzliche qualitative Information die Art der Fehler notiert und einer weiterführenden Analyse unterzogen.

Statistische Analysen

Die vorliegenden statistischen Analysen wurden mit dem PC-Programm „IBM SPSS Statistics“ (Version 26) durchgeführt. Unterschiede in den zentralen Tendenzen zweier Gruppen wurden anhand des „Mann-Whitney-U-Tests“ auf ihre statistische Signifikanz hin untersucht, Unterschiede innerhalb einer Stichprobe mithilfe des „Wilcoxon-Tests“. Hierbei wird ein Signifikanzniveau von $\alpha < 0,05$ zugrunde gelegt. Die Entscheidung für ein nicht-parametrisches Verfahren wurde vor dem Hintergrund recht kleiner, unterschiedlicher Stichprobengrößen sowie nicht hinreichender Normalverteilungsannahme getroffen. Für die Mittelwertvergleiche der hier beschriebenen Stichprobe mit der externen Referenzgruppe aus der Studie „GED 4-9“ (Grammatikerwerb deutschsprachiger Kinder zwischen vier und neun Jahren; Ulrich, 2017, vgl. Kapitel „Korrektheit der Kasusmarkierung bei mehrsprachigen Achtjährigen“) wurde hingegen der t-Test für unabhängige Stichproben gewählt, da aufgrund der Stichprobengröße ($N=180$ bzw. $N=195$, vgl. Tab. 3) gemäß des zentralen Grenzwertsatzes von einer Normalverteilung ausgegangen werden kann (Eid et al., 2015). Zu allen gefundenen signifikanten Unterschieden werden zudem Effektstärken angegeben, um die klinische Relevanz der gefundenen Unterschiede beurteilen zu können. Die Effektstärken werden anhand der Konventionen nach Cohen (1988) interpretiert ($d \geq 0,2$ kleiner Effekt, $d \geq 0,5$ mittlerer Effekt, $d \geq 0,8$ großer Effekt; vgl. auch Field, 2013; Rasch et al., 2010).

Ergebnisse

Korrektheit der Kasusmarkierung bei mehrsprachigen Achtjährigen

Wie in Tabelle 2 dargestellt, konnten sowohl bei der Akkusativ- als auch bei der Dativmarkierung am bestimmten Artikel jeweils maximal 24 Rohwertpunkte erreicht werden. Die Teilnehmenden der Untersuchungsstichprobe erzielten bei der Akkusativmarkierung im Mittel einen Punktwert von 16,6 Punkten bei einer Standardabweichung von 4,3 Rohwertpunkten. Der Median, also der mittlere Wert der Verteilung, liegt bei 17 Rohwertpunkten (vgl. Tab. 3). Ein Kind erreichte mit einem Rohwert von 4 den niedrigsten Wert, drei Kinder mit einem Rohwert von 24 den maximalen Punktwert. Im Mittel markieren die untersuchten Achtjährigen 69% der evozierten Akkusativkontexte korrekt. Bei der Dativmarkierung erzielten die untersuchten Kinder im Mittel einen Rohwert von 10,4 der möglichen 24 Punkte bei einer Standardabweichung von 8,2 Punkten. Prozentual betrachtet markieren die hier untersuchten Achtjährigen damit 43,3% der evozierten Dativkontexte korrekt. Der mittlere Wert der Verteilung beträgt 9,5 Rohwertpunkte. Wie bereits anhand der großen Standardabweichung deutlich wird, unterliegen die erreichten Werte bei der Dativmarkierung einer sehr hohen Varianz. So erreichten zwei Teilnehmende den niedrigsten Punktwert 0, drei hingegen die maximale Rohwertanzahl von 24. Die Ergebnisse hinsichtlich der Dativmarkierung streuen so breit, dass

Sub-test	Kasus-kategorie	Struktur	Thema	evozierende Frage	erwartete Antwort	Anzahl der evozierten Markierungen
4a	Dativ	Nominalphrase	Tierfutter vorbereiten	Wem soll ich den/die __ geben?	Dem/Der __.	8
4b	Akkusativ	Nominalphrase	Tiere erkennen	Wen siehst du?	Ich sehe den/die/das __.	8
4c	Akkusativ	Präpositionalphrase	Tiere rennen weg	Wohin rennt der/die/das __?	Hinter den/die/das __.	8
4d	Dativ	Präpositionalphrase	Versteckorte raten	Wo ist der/die/das __?	Hinter dem/der __.	8
4e	Akkusativ & Dativ	Nominalphrase	Tiere füttern	Was soll ich wem geben?	Gib dem/der __ den/die/das __.	je 8 insgesamt 16
						Akk. Dat. 24 24

Tabelle 2 Überprüfung der Akkusativ- und Dativmarkierung in Subtest 4 der ESGRAF 4-8 (modifiziert nach Thater, 2018)

	mehrsprachig 8;0-8;11 Jahre (N=38)						einsprachig 4;0-4;11 Jahre (N=180)*		einsprachig 8;0-8;11 Jahre (N=195)*	
	Akkusativ			Dativ			Akkusativ	Dativ	Akkusativ	Dativ
	gesamt	sim. (n=20)	suk. (n=18)	gesamt	sim. (n=20)	suk. (n=18)				
Range	4-24	15-24	4-24	0-24	0-24	0-22	8-24	0-24	13-24	2-24
MW	16,6	18,2	14,8	10,4	12,3	8,3	18,8	12,2	21,8	20,9
SD	4,3	2,9	4,9	8,2	7,7	8,5	3,6	7,6	2,6	4,8
Median	17	17,5	15,5	9,5	11,5	15,5	19	10	23	23
mittlere prozentuale Korrektheit	69,1%	75,6%	61,8%	43,3%	51,0%	34,7%	78,2%	50,7%	90,0%	87,0%

Anmerkung: Die angegebenen absoluten Werte beziehen sich auf die erreichten Rohwertpunkte (max. 24 möglich).

*Referenzdaten aus Ulrich, 2017

Tabelle 3 **Korrektheit der Kasusmarkierung bei mehr- und einsprachigen Kindern**

bis auf wenige Ausnahmen jedes mögliche Ergebnis (0-24 Rohwertpunkte) von den 38 Teilnehmenden mindestens einmal erzielt wird.

Um diese Korrektheitswerte bei der Markierung von Akkusativ und Dativ zu den Leistungen einsprachig deutsch aufwachsender Kinder in Beziehung setzen zu können, werden die mithilfe des gleichen Erhebungsinstruments (ESGRAF 4-8; Motsch & Rietz, 2016) gewonnenen Daten zu den grammatischen Fähigkeiten monolingualer Kinder zwischen 4;0 und 8;11 Jahren des Projekts GED 4-9 (Ulrich, 2017) als Referenz genutzt. Tabelle 3 zeigt dementsprechend die bereits oben berichteten Korrektheitswerte bei der Akkusativ- und Dativmarkierung als Rohwertpunkte sowie als prozentuale Korrektheit. Daneben werden als Referenzgruppen die jüngste Untersuchungsgruppe der „GED 4-9-Studie“, die Gruppe der 4;0- bis 4;11-Jährigen (N=180, $M_{\text{Alter}}=4;6$ J., $SD_{\text{Alter}}=0;4$ J., 47% Jungen, 53% Mädchen), sowie die gleichaltrige Untersuchungsgruppe monolingualer Kinder (8;0-8;11 J., N=195, $M_{\text{Alter}}=8;6$ J., $SD_{\text{Alter}}=0;4$ J., 49% Jungen, 51% Mädchen) mit den entsprechenden Werten angegeben.

Die Standardabweichung bei der Dativ- sowie der Akkusativmarkierung ist bei den mehrsprachigen (SD=8,2 bzw. 4,3) etwas höher als bei den einsprachigen

Vierjährigen (SD=7,6 bzw. 3,6); jedoch lässt sich die hohe Varianz hinsichtlich der Dativkorrektheit auch für die Gruppe der einsprachig deutsch aufwachsenden Kinder beobachten (Ulrich et al., 2016; Ulrich, 2017).

Es wird deutlich, dass die hier untersuchten mehrsprachigen Achtjährigen weder im Akkusativ noch im Dativ eine prozentuale Korrektheit erreichen, die dem Mittelwert monolingual aufwachsender Vierjähriger entspricht. Markieren einsprachig deutsch aufwachsende Kinder im Alter von vier Jahren im Mittel 78% der Akkusativkontexte korrekt, erreichen die mehrsprachigen Achtjährigen hier nur eine Korrektheit von 69%. Dies entspricht einem statistisch signifikanten Mittelwertunterschied (CI [0,88, 3,51], $t(216)=3,28$, $p=.001$, $d=0,6$, mittlerer Effekt). Auch im Bereich der Dativmarkierung bleiben die mehrsprachigen Achtjährigen mit einer mittleren Korrektheit von 43% hinter der Durchschnittsleistung einsprachiger Vierjähriger (50% Korrektheit bei der Dativmarkierung) zurück – jedoch ohne, dass dieser Mittelwertunterschied statistische Signifikanz erreicht (CI [-0,98, 4,47], $t(216)=1,26$, $p=.21$, $d=0,23$). Einsprachig aufwachsende Achtjährige markieren im Mittel etwa 90% aller Akkusativ- sowie Dativkontexte korrekt (vgl. Tab. 3).

Unterschiede zwischen sukzessiv und simultan Mehrsprachigen

Im Folgenden wird untersucht, inwiefern sich die Korrektheitswerte von Kindern mit einem simultanen Erwerb von den Korrektheitswerten derjenigen mit sukzessiver Mehrsprachigkeit unterscheiden. Tabelle 3 zeigt die deskriptive Statistik der erreichten Korrektheitswerte.

Es wird deutlich, dass die Gruppe der Probandinnen und Probanden mit simultan mehrsprachigem Erwerb für beide Kasus höhere Korrektheitswerte aufweist als die Gruppe mit sukzessiv mehrsprachigem Erwerb (Akkusativ: $M=18,2$ vs. $M=14,8$; Dativ: $M=12,3$ vs. $M=8,3$). So liegt die mittlere Korrektheit sowohl für den Akkusativ als auch für den Dativ für die simultan mehrsprachigen jeweils 15% höher als für die sukzessiv mehrsprachigen Kinder. Zudem fallen die Standardabweichungen in der Gruppe der sukzessiv Mehrsprachigen höher aus als in der Gruppe der simultan Mehrsprachigen (Akkusativ: $SD=2,9$ vs. $SD=4,9$; Dativ: $SD=7,7$ vs. $SD=8,5$). Dies betrifft in besonderer Weise den Dativ. Hier ist die hohe Standardabweichung der sukzessiv mehrsprachigen Kinder hervorzuheben; allerdings unterliegen auch die Werte der simultan Mehrsprachigen einer sehr hohen Varianz, wie ein Blick auf die Boxplots in Abbildung 1 zeigt.

Um die Frage beantworten zu können, ob sich die Korrektheitswerte der simultan

von denen der sukzessiv Mehrsprachigen in überzufälligem Maße unterscheiden, wurden nicht-parametrische Prüfungen der zentralen Tendenzen mit dem „Mann-Whitney-U-Test“ durchgeführt. Es zeigte sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen *simultan* und *sukzessiv* nur für die mittleren Ränge bei der Akkusativmarkierung ($U=103,5$, $Z=-2,25$, $p=.024^*$). Dies entspricht einem mittleren bis großen klinisch relevanten Effekt ($\eta^2=0,13$ bzw. $d=0,78$). Werden die Korrektheitswerte der *simultan* sowie der sukzessiv mehrsprachig aufwachsenden in Relation zu den Referenzwerten monolingual aufwachsender Kinder betrachtet, zeigt sich, dass die Gruppe der *simultan* mehrsprachigen im Mittel eine vergleichbare prozentuale Korrektheit für den Akkusativ sowie den Dativ erreicht wie die vierjährigen monolingualen Kinder (Akkusativ: 76% bzw. 78%; Dativ: 51% bzw. 50%, vgl. Tab. 3). Die Mittelwertunterschiede erreichen keine statistische Signifikanz (Akkusativ: $CI [-2,3, 1,04]$, $t(198)=-,74$, $p=.46$; Dativ: $CI [-3,45, 3,67]$, $t(198)=,062$, $p=.95$). Die sukzessiv Mehrsprachigen bleiben hingegen für beide Kasus signifikant hinter den durchschnittlichen Korrektheitswerten der vierjährigen Monolingualen zurück (Akkusativ: $M_{sukz}=14,8$, $M_{mono}=18,8$, $CI [-5,8, -2,1]$, $t(196)=-4,2$, $p<,001$; Dativ: $M_{sukz}=8,3$, $M_{mono}=12,1$, $CI [-7,6, -,04]$, $t(196)=-1,99$, $p=.048$).

Fehlermuster bei der Kasusmarkierung

Fokus Kasuskontext und Phrasenstruktur

Die für Akkusativ und Dativ zu erreichenden Rohwertpunkte setzen sich aus jeweils drei verschiedenen Kasuskontexten zusammen. Sowohl der Akkusativ als auch der Dativ werden in jeweils zwei Nominalphrasen (NP) und einer Präpositionalphrase (PP) überprüft (vgl. Tab. 2). Die Betrachtung der für die jeweiligen Kontexte erreichten Mittelwerte gibt Aufschluss darüber, ob die Phrasenstruktur einen Einfluss auf die Korrektheit der Markierung haben könnte.

Für den Dativ erreichen die untersuchten Probandinnen und Probanden in der PP deutlich höhere mittlere Rohwertpunkte als in den beiden NPs ($M_{Dat-PP}=4,7$, $M_{DatNP1}=2,37$, $M_{DatNP2}=2,97$). Für den Akkusativ zeigt sich das gegenteilige Muster: Hier erreichen sie höhere Korrektheitswerte, wenn die Markierung in NP erfolgt, als dies bei der Markierung in PP der Fall ist ($M_{AkkPP}=4,55$, $M_{AkkNP1}=6,16$, $M_{AkkNP2}=5,32$). Vergleicht man innerhalb der beiden Kasus kategorien Akkusativ und Dativ jeweils den Median der beiden NP (zusammengefasst) mit dem der PP, ist dieser Unterschied nur beim Akkusativ signifikant (Wilcoxon-Test, $Md_{AKKNP}=12$, $Md_{AKKPP}=5$, $z=-5,362$, $p<,001$, $r=0,76$, großer Effekt). Während in der PP sowohl beim Dativ als auch

beim Akkusativ der Median bei 5 liegt, unterscheiden sich die Mediane der Akkusativ- und der Dativmarkierung in den NP signifikant voneinander (Wilcoxon-Test, $Md_{AKKNP}=12$, $Md_{DATNP}=3$, $z=-4,940$, $p>,001$, $r=0,64$, großer Effekt).

Fehlermuster nach Genera der Nomina

Für eine differenzierte Analyse werden die Fehler im Kontext von Kasus, Genus und Phrasenstruktur berücksichtigt (vgl. Tab. 4). Die Fehlerhäufigkeiten werden in absoluten Zahlen angegeben. Die letzte Spalte beschreibt den prozentualen Anteil der Fehler an der Gesamtzahl der evozierten Äußerungen in der jeweiligen Kategorie.

Im Akkusativ werden Feminina (korrekt: die) von den Kindern überwiegend korrekt markiert (Fehleranteil gesamt 17,98%). In den NP treten kaum Fehler auf. In der PP ist mit $n=22$ die häufigste Ersetzung „der“ (feminine Dativmarkierung bzw. maskuline Nominativmarkierung). Der Fehleranteil ist bei den Neutra (korrekt: das) mit insgesamt 51,97% deutlich höher. In beiden Phrasenstrukturen wird am häufigsten die maskuline Akkusativmarkierung „den“ fehlerhaft verwendet ($n=45$). In der PP wird zudem häufig die neutrale bzw. maskuline Dativmarkierung „dem“ genutzt ($n=20$). Insgesamt verwenden die Kinder in der PP in fast 70% der Fälle einen fehlerhaften Artikel. Einen möglichen Anhaltspunkt für die Erklärung dieser Fehler bieten die Ergebnisse der Genusüberprüfung. Hier ordneten die Kinder Nomina mit neutralem Genus häufiger den maskulinen ($n=25$; 21,93%) als den femininen ($n=3$; 2,63%) Artikeln fehlerhaft zu. Die insgesamt $n=45$ Kontexte, in denen fehlerhaft „den“ als neutrale Akkusativmarkierung verwendet wurde, lassen sich etwa zur Hälfte mit einer solch fehlerhaften Genuszuordnung in Zusammenhang bringen (z. B. der Holz → den Holz; $n=21$; 46,7%). In der anderen Hälfte der Fälle ($n=22$; 48,9%) werden die Neutra zwar im Nominativ korrekt genusmarkiert, im Akkusativ wird jedoch die maskuline Markierung verwendet (z. B. das Pferd → den Pferd). Bei den Maskulina (korrekt: den) liegt der

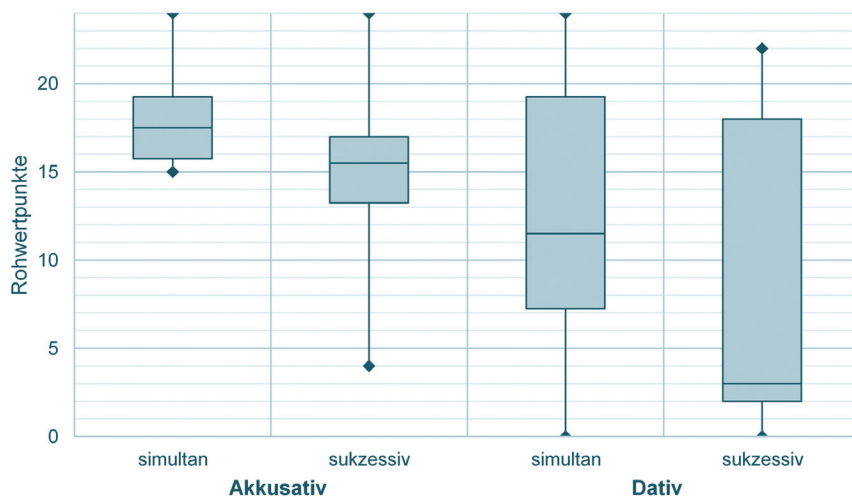


Abbildung 1 Boxplots zur prozentualen Korrektheit simultan – sukzessiv (mittlere Linie: Median, obere Kante der Box: 1. Quartil, untere Kante der Box: 3. Quartil)

Fehleranteil insgesamt bei 29,51%. In der NP überwiegt die Nominativmarkierung „der“ (n=41) sowie die neutrale Nominativ- bzw. Akkusativmarkierung „das“ (n=52). In der PP wird hingegen die neutrale bzw. maskuline Dativmarkierung „dem“ (n=30) fehlerhaft verwendet. Hinsichtlich der Genussicherheit für diese Maskulina zeigt sich, dass die unpassende Einordnung als Neutrum (n=70; 18,4%) gehäuft auftritt und deutlich gegenüber der Einordnung als Femininum (n=20; 5,3%) überwiegt. In etwa der Hälfte der Fälle, in denen die neutrale Akkusativmarkierung „das“ unpassend verwendet wurde (n=52), haben die Kinder das jeweilige Item zuvor als Neutrum eingeordnet (n=25, z.B. das Salat), sodass die Markierung dem (fehlerhaften) Genus entsprechend korrekt ist. In den übrigen Fällen wurde die neutrale Markierung trotz korrekter Genuszuweisung als Maskulinum verwendet (n=27). Zudem wurde in einigen Fällen die korrekte maskuline Akkusativmarkierung „den“ verwendet, obwohl zuvor die Genuszuordnung nicht korrekt erfolgte (n=48). Im Dativ wird bei den Feminina (korrekt: der) in etwa der Hälfte aller evozierten Äußerungen ein fehlerhafter Artikel verwendet (Fehleranteil insgesamt 49,56%). Der häufigste Fehlertyp ist in NP und PP gleichermaßen die Verwendung des Artikels „die“ (korrekt im Nominativ bzw. Akkusativ). In acht Fällen handelt es sich in der Kategorie *anderes* (n=10) um eine Ersetzung durch eine Präpositionalphrase (z.B. „zu die Katze“). Wie schon im Akkusativ ist auch im Dativ der Fehleranteil bei den Neutra (korrekt: dem) mit insgesamt 60,53% am höchsten. Am häufigsten wird die maskuline Akkusativmarkierung „den“ (insgesamt n=47) unpassend verwendet. Die zweithäufigste Fehlerart ist der neutrale Artikel „das“ (n=26), sodass hier von einer Nominativ- bzw. Akkusativübergeneralisierung gesprochen werden kann. Es zeigt sich, dass die maskulinen Akkusativmarkierungen zumindest zum Teil mit einer maskulinen Genuszuordnung in Zusammenhang gebracht werden können. Insgesamt kann auch hier etwa die Hälfte von insgesamt n=47 Fällen als genuskorrekte Übergeneralisierungen des Akkusativs auf einen Dativkontext eingeordnet werden (n=20). In n=26 Fällen wurden die Items zwar zuvor korrekt als Neutra

	n. e.	der	die	das	dem	den	anderes	Σ Fehler	evozierte Äußerungen gesamt	Fehleranteil in %
Akkusativ (24 Kontexte)										
Feminina										
Akk NP	1	3	---	0	0	6	1	11	152	7,24
Akk PP	0	22	---	1	2	5	0	30	76	39,47
Neutra										
Akk NP	1	4	1	---	0	22	0	28	76	36,84
Akk PP	0	3	1	---	20	23	4	51	76	67,11
Maskulina										
Akk NP	1	41	11	52	1	---	9	115	380	30,26
Akk PP	0	5	1	4	30	---	2	42	152	27,63
Dativ (24 Kontexte)										
Feminina										
Dat NP	0	---	70	0	0	6	10	86	152	56,58
Dat PP	0	---	21	0	0	5	1	27	76	35,53
Neutra										
Dat NP	0	8	1	16	---	22	5	52	76	68,42
Dat PP	0	2	1	10	---	25	2	40	76	52,63
Maskulina										
Dat NP	3	37	4	0	---	177	29	250	380	65,79
Dat PP	1	5	1	6	---	44	2	59	152	38,82

Anmerkungen: Akk=Akkusativ, Dat=Dativ, NP=Nominalphrase, PP=Präpositionalphrase, n. e.=nicht evoziert

Tabelle 4 Absolute Fehlerhäufigkeiten nach Genus und Phrasenstruktur

klassifiziert, aber dennoch die maskuline Akkusativmarkierung verwendet. Bei den Maskulina (korrekt: dem) ist der häufigste Fehler in beiden Phrasenstrukturen die maskuline Akkusativmarkierung „den“. In der NP treten zudem die Verwendung des Nominativs „der“ (n=37) und der Fehlertyp *anderes* (n=29) häufig auf. Letzteres entsprach wie bei den Feminina oftmals der Verwendung einer Präpositionalphrase (n=22, z.B. zum Elefanten) zur Umschreibung des Dativs.

Zusammenfassung der Ergebnisse

Zusammenfassend zeigen die erhobenen Daten, dass die hier untersuchten mehrsprachig aufwachsenden Achtjährigen im Mittel 69% der Akkusativ- und 43% der Dativkontexte korrekt markieren. Dies entspricht einer Kasuskorrektheit, die hinter den Werten der monolingual aufwachsenden Vergleichsgruppe deutlich

zurückbleibt. Die simultan bilingualen Kinder der vorliegenden Stichprobe erreichen Korrektheitswerte, die mit vierjährigen Monolingualen vergleichbar sind. Die sukzessiv mehrsprachig aufwachsenden Probandinnen und Probanden erreichen hingegen für beide Kasus signifikant niedrigere Werte als die monolinguale Vergleichsgruppe vier Jahre jüngerer Kinder. Die Varianz ist insbesondere für die Dativmarkierung als sehr hoch zu beschreiben. Jenseits dieser quantitativen Betrachtung zeigt eine weiterführende Analyse für einen Teil der fehlerhaften Kasusmarkierungen einen Zusammenhang mit fehlerhafter Genuszuordnung für die entsprechenden Nomina. Als Fehlerarten überwiegen bei der Dativmarkierung Übergeneralisierungen von Akkusativ- und Nominativformen, bei der Akkusativmarkierung in Präpositionalphrasen lassen sich hingegen Übergeneralisierungen von Dativmarkierungen beobachten.

Diskussion der Ergebnisse

Die vorliegende Untersuchung verfolgte das Ziel, im Rahmen einer explorativen Pilotstudie die Korrektheit der Kasusmarkierung mehrsprachiger DrittklässlerInnen in Regelgrundschulen einzuschätzen. Dazu wurde die Fähigkeit zur Dativ- und Akkusativmarkierung bei N=38 Kindern im Rahmen einer Elizitationsaufgabe überprüft.

Die Ergebnisse weisen eine sehr hohe Varianz auf. Dies gilt insbesondere für die Dativmarkierung. Hier streuen die erreichten Werte der Probandinnen und Probanden nahezu über das gesamte Spektrum der möglichen Rohwerte hinweg. Insgesamt erreichen die mehrsprachigen Achtjährigen sowohl für die Akkusativ- als auch für die Dativmarkierung Korrektheitswerte, die hinter den Referenzwerten vierjähriger Monolingualer zurückbleiben (vgl. Ulrich, 2017).

Hinsichtlich der ersten Forschungsfrage kann somit konstatiert werden, dass die vorliegenden Ergebnisse keinen Anhaltspunkt dafür liefern, dass die hier untersuchten mehrsprachigen Kinder bis zum neunten Lebensjahr an die Kasusfähigkeiten monolingual deutsch aufwachsender Anschluss finden, wie bislang auf Basis der wenigen vorliegenden Studien vermutet werden konnte (Scherger, 2015; 2018). Zwar gibt es angesichts der hohen Varianz durchaus einige Kinder, die eine min-

destens 90-prozentige Kasuskorrektheit erreichen, sodass für sie der Erwerb als weitestgehend abgeschlossen angenommen werden kann (Brown, 1973). Konkret sind dies n=4 Kinder beim Akkusativ und n=5 Kinder beim Dativ (entspricht einem Anteil von 10,5% bzw. 13,2% der Untersuchungsstichprobe). Im Mittel lässt sich die hier untersuchte Gruppe mehrsprachiger DrittklässlerInnen hinsichtlich ihrer Kasuskorrektheit jedoch eher mit vier Jahre jüngeren, monolingual deutsch aufwachsenden Kindern vergleichen.

Angesichts der Tatsache, dass „Mehrsprachigkeit“ kein einheitliches Konzept darstellt (vgl. Kapitel „Kasusfähigkeiten mehrsprachig aufwachsender Kinder“) und eine Reihe von Faktoren Einfluss auf den mehrsprachigen Erwerb nehmen können, wurden in einer zweiten Forschungsfrage die simultan mehrsprachig aufwachsenden mit den sukzessiv mehrsprachig aufwachsenden Probandinnen und Probanden verglichen. Dabei zeigen sich deutliche Unterschiede zugunsten der simultan Mehrsprachigen. Während die sukzessiv Mehrsprachigen im Mittel nur jeden dritten Dativkontext sowie 62% der Akkusativkontexte korrekt markieren und damit signifikant unterhalb der Mittelwerte der vier Jahre jüngeren, monolingualen Vergleichsgruppe liegen, erreichen die simultan mehrsprachigen Achtjährigen der vorliegenden Untersuchung für die Akkusativ- sowie für die Dativmarkierung Korrektheitswerte, die denen vierjähriger monolingualer Kinder entsprechen. Statistische Signifikanz erreichen Unterschiede in der mittleren Korrektheit zwischen simultan und sukzessiv Mehrsprachigen nur für den Akkusativ; für den Dativ bestehen numerisch zwar ähnlich große Unterschiede der mittleren Ränge, hier fallen aber vermutlich die höhere Standardabweichung und der recht kleine Stichprobenumfang stärker ins Gewicht.

Die vorliegenden Ergebnisse stützen die Annahme, dass der vollständige Erwerb des Kasussystems eine langwierige Erwerbsaufgabe für mehrsprachig aufwachsende Kinder darstellt (vgl. auch Griebhaber, 2007; Rothweiler, 2013; Ruberg, 2013). Die Daten der vorliegenden Untersuchung können die Beobachtungen von Scherger (2016; 2018), dass simultan

bilinguale Grundschülerinnen/-schüler im Alter von sieben Jahren vergleichbare Kasusfähigkeiten wie die monolingualen Gleichaltrigen zeigen, jedoch nicht bestätigen. So entspricht die Kasuskorrektheit der hier untersuchten simultan mehrsprachigen Kinder noch im neunten Lebensjahr der von vier Jahre jüngeren Monolingualen.

Eine mögliche Ursache für diese Diskrepanz könnte in der unterschiedlichen Art der Datenerhebung liegen. So fanden auch Grimm und Schulz (2016) anhand von elizitierten Daten Unterschiede zwischen simultan mehrsprachigen und monolingual aufwachsenden Kindern, wenn auch in einer jüngeren Altersgruppe. Zudem könnten die Gruppenzusammensetzung und die Art der gesprochenen Erstsprachen einen Einfluss auf die Ergebnisse ausüben: Während bei Scherger (2015; 2016; 2018) alle Probandinnen und Probanden bilingual mit den beiden Sprachen Deutsch und Italienisch aufwuchsen, ist die vorliegende Stichprobe zum einen hinsichtlich der gesprochenen Erstsprachen wesentlich heterogener, zum anderen erwerben einzelne Kinder auch mehr als zwei Sprachen.

Über die Darstellung der übergreifenden Kasuskorrektheit hinaus wurden zwei weitergehende Analysen durchgeführt, deren Ziel ein qualitativer Blick auf die Kasusfähigkeiten der Teilnehmenden war. Es zeigte sich, dass die Phrasenstruktur einen erheblichen Einfluss auf die Korrektheit der Kasusmarkierung nimmt. Während die Markierung des Akkusativs den ProbandInnen innerhalb von NP signifikant leichter fällt als innerhalb von PP, zeigt sich für den Dativ genau das umgekehrte Bild. Hier erreichen die untersuchten Kinder im Mittel die höchste Korrektheit in der PP. Dieses Muster entspricht den Beobachtungen, die in der monolingualen Referenzgruppe (Normierungsstichprobe zum Erhebungsverfahren) gemacht wurden (Ulrich, 2017). Auch hier stellte die Akkusativmarkierung in PP eine deutlich höhere Anforderung dar als die Verwendung des Akkusativs in NPs; im Dativ wurde hingegen innerhalb der PP die höchste Korrektheit erreicht. Dieser Befund unterstreicht die Notwendigkeit, unterschiedliche Phrasenstrukturen differenziert zu betrachten, da „eine

KURZBIOGRAFIE

PD Dr. Tanja Ulrich, Diplom-Lehrlogopädin, ist Vertretungsprofessorin am Lehrstuhl für Sprachbehindertpädagogik in schulischen und außerschulischen Bereichen der Universität zu Köln. Sie leitet das Forschungsprojekt „Grammatische Fähigkeiten mehrsprachiger Kinder zum Zeitpunkt der Einschulung (GME)“. Ihre Schwerpunkte in Lehre und Forschung liegen im Bereich des Spracherwerbs unter erschwerten Bedingungen sowie der Entwicklung und Evaluation von Interventionsmaßnahmen für schulische und außerschulische Kontexte.

einfache Einteilung in Akkusativ- und Dativkontexte der Problematik nicht gerecht wird“ (Marx, 2014, S. 119, vgl. auch Schönenberger et al., 2012). Werden die fehlerhaften Kasusmarkierungen im Hinblick auf die Genera der entsprechenden Nomina analysiert, so zeigt sich bei den Neutra und Maskulina im Akkusativ unter anderem eine Tendenz zur Übergeneralisierung der Dativmarkierung „dem“. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass die verwendete Präposition „hinter“ eine Wechselpreposition ist. Die für die Erhebungssituation relevante Information ist nicht unmittelbar von der Kasus-kategorie abhängig (hinter dem Baum vs. hinter den Baum). Demnach könnte auch bei den Feminina die Markierung „der“ als Dativmarkierung eingeordnet werden. Die häufige Übergeneralisierung von Dativmarkierungen in akkusativfordernden Präpositionalphrasen sowie die vergleichsweise höhere Korrektheit des Dativs in PPs gegenüber NPs unterstreicht die Vermutung, „dass der Dativ eine Art ‚prototypischen Kasus‘ für Präpositionalphrasen darstellt“ (Ulrich, 2017, S. 331, vgl. auch Baten, 2013), Kinder sich also den Dativ über seinen Gebrauch in PP erschließen.

In vielen Fällen wurde „den“ als Akkusativmarkierung für Neutra verwendet. Im Hinblick auf die Genussicherheit für diese Items zeigt sich, dass etwa in der Hälfte der Fälle ein Zusammenhang mit einer fehlerhaften Genusmarkierung besteht. Hier wirken sich somit die Genusunsicherheiten auf die Korrektheit der Kasusmarkierung aus.

Andererseits zeigt sich in vergleichbar vielen Fällen ein gegenteiliges Bild: Trotz korrekter Genusmarkierung der Neutra wird im Akkusativ der maskuline Artikel „den“ verwendet (48,9% der Fälle). Dies könnte darauf hinweisen, dass „den“ als prototypische Akkusativmarkierung auch für Neutra verwendet wird, eine Beobachtung, die sich vergleichbar auch für monolingual deutsch aufwachsende Kinder findet (Ulrich, 2017).

Hinsichtlich des Dativs überwiegt für alle Genera die Verwendung des jeweiligen akkusativ- bzw. nominativmarkierten Artikels. Korecky-Kröll und Dressler (2009) beschreiben im Zusammenhang mit der fehlerhaften Verwendung von Akkusativ-

artikeln einen weiteren Erklärungsansatz: „Den“ fungiert nicht nur als maskuline Akkusativmarkierung, sondern ist auch im Dativ Plural der definite Artikel bei allen Genera. Entsprechend könnte der Artikel auch mit dem Dativ Singular in Verbindung gebracht werden. Insbesondere bei Maskulina in der NP greifen viele Kinder auf eine Umschreibung durch eine Präpositionalphrase zurück (z. B. Wem gibst du die Möhre? – zum Elefant). Auch Schönenberger et al. (2011) beobachteten einen Rückgriff auf Präpositionalphrasen, um indirekte Objekte ditransitiver Verben zu markieren.

Hinsichtlich der Genussicherheit für die fraglichen Nomina in der Kasusüberprüfung erreichten die Probandinnen und Probanden der vorliegenden Untersuchung im Mittel eine recht hohe Genuskorrektheit von 80,8%. Wie die obigen Ergebnisse zeigen, lässt sich anhand der erhobenen Daten keine eindeutige 1:1-Beziehung zwischen Genus- und Kasus-korrektheit für einzelne Items herstellen. Dennoch ist die enge Verwobenheit von Genus- und Kasusmarkierung insbesondere im Kontext mehrsprachig aufwachsender Kinder sicherlich ein Aspekt, der in zukünftigen empirischen Studien noch differenzierter in den Blick genommen werden sollte.

Insgesamt entsprechen die oben beschriebenen Fehlermuster den Beobachtungen aus dem monolingualen Vergleichskorpus (Ulrich, 2017). Für die hier untersuchten mehrsprachig aufwachsenden Grundschülerinnen/-schüler kann somit ein ähnlicher Zugang zum Erwerb des Kasussystems angenommen werden wie bei monolingual aufwachsenden. Offenbar nimmt der Erwerbsprozess des deutschen Kasussystems jedoch vielfach eine deutlich längere Zeit in Anspruch, als bislang angenommen wurde (vgl. Scherger, 2016; 2018).

Als limitierender Faktor dieser explorativen Pilotstudie kann sicherlich die Heterogenität der Stichprobe gesehen werden. Unter den n=38 untersuchten Probandinnen und Probanden wurden 22 verschiedene Erstsprachen gesprochen, insbesondere die sukzessiv bilingualen Kinder unterschieden sich weiterhin durch den Zeitpunkt des Erwerbsbeginns des Deutschen (AoO). Diese Fak-

KURZBIOGRAFIE

Sarah Thater schloss 2018 den Masterstudiengang Lehramt für sonderpädagogische Förderung mit den Schwerpunkten Sprache und Lernen an der Universität zu Köln ab. Anschließend absolvierte sie ihr Referendariat an einer Förderschule Sprache. Seit Mai 2020 ist sie als Sonderpädagogin an einer inklusiven Grundschule in Bedburg bei Köln tätig.

toren begünstigen sicherlich die große Varianz der hier gefundenen Ergebnisse. Andererseits wurde die Stichprobe zufällig aus sechs Regelgrundschulen im Kölner Umland gezogen und zeigt somit sehr realistisch auf, wie vielfältig die „Gruppe der Mehrsprachigen“ tatsächlich sein kann und welcher Komplexität die Spracherwerbsforschung im Kontext Mehrsprachigkeit gerecht werden muss. Die vorliegenden, anhand einer recht kleinen Stichprobe gewonnenen Daten ermöglichen keine Verallgemeinerungen auf die Gesamtgruppe mehrsprachig aufwachsender Kinder in Deutschland. Ebenso lassen sie keine Aussage über die alltagssprachlichen Kommunikationsfähigkeiten dieser zu.

Schlussfolgerungen und Ausblick

Im Kontext der Sprachdiagnostik mehrsprachig aufwachsender Kinder führt die große Varianz hinsichtlich der Kasusfähigkeiten zu einer erschwerten Abgrenzung zwischen sprachauffälligen und sprachunauffälligen Kasuskompetenzen. Jenseits unsicherer subjektiver Einschätzungen des Spracherwerbsstandes eines mehrsprachigen Kindes bedarf es valider Aussagen, die idealerweise aufgrund von psychometrischen Testverfahren gewonnen werden sollten. Allerdings stellt die Aufgabe, Normdaten für die so heterogene „Gruppe“ Mehrsprachiger zu generieren, die Spracherwerbsforschung vor eine enorme Herausforderung. Mit „LiSe-DaZ“ (Schulz & Tracy, 2011) liegt für das Deutsche ein erstes Testverfah-

ren vor, das Normwerte in Abhängigkeit von der Kontaktzeit mit dem Deutschen bereitstellt. Die Fähigkeit zur Kasusmarkierung wird dabei jedoch nur an wenigen Items (n=4 Akkusativ, n=5 Dativ) erhoben. Die Genussicherheit für diese Items wird ebenfalls nicht berücksichtigt. Weitere Forschungsarbeiten sind notwendig, um Orientierungs- und Vergleichsdaten zu unterschiedlichen Subgruppen mehrsprachig aufwachsender Kinder bereitzustellen sowie Einflussfaktoren auf die grammatischen Fähigkeiten dieser (z.B. Kontaktdauer und -intensität mit dem Deutschen, Art der Erstsprachen, sozioökonomische Verhältnisse) erheben zu können. In diesem Zusammenhang ist derzeit ein umfassendes Forschungsprojekt an der Universität zu Köln in Planung (<https://www.hf.uni-koeln.de/40936>). Hinsichtlich Empfehlungen für die Sprachförderung lässt sich konstatieren, dass der Kasuserwerb auch für potenziell sprachunauffällige mehrsprachige Kinder eine herausfordernde Aufgabe darstellt. Einige benötigen eine gezielte Unterstützung, um im Laufe der Grundschulzeit an die Kasusfähigkeiten ihrer monolingualen Peers anschließen zu können. Nur so kann eventuellen Bildungsbenachteiligungen von mehrsprachigen Kindern entgegengewirkt werden. Im Sinne der großen Varianz der vorliegenden Daten wird jedoch auch deutlich, dass durchaus einige mehrsprachige Schülerinnen und Schüler (ca. 10% der vorliegenden

Stichprobe) in der dritten Klasse beide Kasuskategorien vollständig erworben haben und Mehrsprachigkeit „per se“ somit kein Hindernis für einen erfolgreichen Kasuserwerb darstellt. Vielmehr stellt sich die weiterführende Frage nach den Erwerbsbedingungen, die diesen Erwerb erschweren bzw. unterstützen.

Interessenkonflikt

Die Autorinnen geben an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Literatur

- Archibald, L. M. D., & Joanisse, F. (2009). On the Sensitivity and Specificity of Nonword Repetition and Sentence Recall to Language and Memory Impairments in Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(4), 899–914.
- Armon-Lotem, S., & de Jong, J. (2015). Introduction. In S. Armon-Lotem, J. de Jong, & N. Meir (eds.), *Assessing Multilingual Children. Distinguishing Bilingualism from Language Impairment* (pp. 1–22). Multilingual Matters.
- Baten, K. (2013). *The Acquisition of the German Case System by Foreign Language Learners*. John Benjamins.
- Bittner, D. (2013). Grammatische Entwicklung. In S. Ringmann & J. Siegmüller (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Schuleingangsphase* (S. 51–76). Elsevier.
- Brown, R. (1973). *A First Language. The Early Stages*. Harvard University Press.
- Chilla, S. (2019). Spracherwerbsverzögerung – Spracherwerbsstörung. In S. Jeuk & J. Settinieri (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch* (S. 71–96). De Gruyter Mouton.
- Clahsen, H. (1984). Der Erwerb von Kasusmarkierungen in der deutschen Kindersprache. *Linguistische Berichte*, 89, 1–31.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum.
- Dimroth, C. (2008). Kleine Unterschiede in den Lernvoraussetzungen beim ungesteuerten Zweitspracherwerb: Welche Bereiche der Zielsprache Deutsch sind besonders betroffen? In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. Beiträge aus dem 2. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund* (S. 117–134). Fillibach.
- Dürscheid, C. (2007). Quo vadis, Kasus? Zur Entwicklung der Kasusmarkierung im Deutschen. In H. Lenk & M. Walter (Hrsg.), *Wahlverwandtschaften. Valenzen, Verben, Varietäten. Festschrift für Klaus Welke zum 70. Geburtstag* (S. 89–112). Olms.
- Duden. (2016). *Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch* (Duden, Bd. 4). Bibliographisches Institut GmbH.
- Eid, M., Gollwitzer, M., & Schmitt, M. (2015). *Statistik und Forschungsmethoden*. Beltz.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. Sage.
- Graf Estes, K., Evans, J. L., & Else-Quest, N. M. (2007). Differences in the Nonword Repetition Performance of Children With and Without Specific Language Impairment: A Meta-Analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(1), 177–195.
- Grießhaber, W. (2007). Die Entwicklung der Grammatik in Texten vom 1. bis zum 4. Schuljahr. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Beiträge aus dem Workshop Kinder mit Migrationshintergrund* (2. Aufl., S. 105–167). Fillibach.
- Grimm, A., & Schulz, P. (2016). Warum man bei mehrsprachigen Kindern dreimal nach dem Alter fragen sollte: Sprachfähigkeiten simultanbilingualer Lerner im Vergleich mit monolingualen und frühen Zweitsprachlernern. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 27–42.
- Henry, L. A., & Botting, N. (2017). Working Memory and Developmental Language Impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 33(1), 19–32.
- Jeuk, S. (2008). „Der Katze sieht den Vogel“. Aspekte des Genuserwerbs im Grundschulalter. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. Beiträge aus dem 2. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund* (S. 135–150). Fillibach.
- Kany, W., & Schöler, H. (2014). Merkmale und Ausschlusskriterien einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES). In A. Fox-Boyer (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Kindergartenphase* (S. 89–100). Urban & Fischer.
- Kaltenbacher, E., & Klages, H. (2007). Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Beiträge aus dem Workshop Kinder mit Migrationshintergrund* (2. Aufl., S. 80–97). Fillibach.
- Kauschke, C. (2012). *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze*. De Gruyter.
- Korecky-Kröll, K., & Dressler, W. U. (2009). The acquisition of number and case in Austrian German nouns. In U. Stephany & M. D. Voekova (eds.), *Development of Nominal Inflection in First Language Acquisition. A Cross-Linguistic Perspective* (pp. 265–302). Mouton de Gruyter.
- Kruse, S. (2013). Die Grammatikerwerbsstörung im Bereich der Morphologie: Therapieansätze im Vergleich. In S. Ringmann & J. Siegmüller (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen – Schuleingangsphase* (S. 133–159). Elsevier.
- MacWhinney, B. (1978). The Acquisition of Morphophonology. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 43(1/2), 1–123.
- Marx, N. (2014). Kasuswahl und Kasuslehre bei Schülern mit Migrationshintergrund: eine differenzierte Betrachtung. In B. Ahrenholz & P. Grommes (Hrsg.), *Zweitspracherwerb im Jugendalter. DaZ-Forschung. Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration*, Bd. 4 (S. 99–123). De Gruyter.
- Meisel, J. M. (1986). Word order and case marking in early child language. Evidence from simultaneous acquisition of two first languages: French and German. *Linguistics*, 24(1), 123–183.
- Mills, A. E. (1985). The Acquisition of German. In D. I. Slobin (ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition. Volume 1: The Data; Volume 2: Theoretical issues* (pp. 141–249). Lawrence Erlbaum Associates.
- Motsch, H.-J. (2010). *Kontextoptimierung. Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht*. Ernst Reinhardt.
- Motsch, H.-J., & Rietz, C. (2016). *ESGRAF 4-8. Grammatiktest für 4- bis 8-jährige Kinder – Manual*. Ernst Reinhardt.
- Motsch, H.-J., & Riehemann, S. (2008). Effects of 'Context-Optimization' on the acquisition of grammatical case in children with specific language impairment: an experimental evaluation in the classroom. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 43(6), 683–698.

KURZBIOGRAFIE

Sandra Mennicken schloss 2018 den Masterstudiengang Lehramt für sonderpädagogische Förderung mit den Schwerpunkten Sprache und emotionale/soziale Entwicklung an der Universität zu Köln ab. Im Anschluss war sie als Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Universität zu Köln tätig und begann ihr Promotionsvorhaben im Projekt „Grammatische Fähigkeiten mehrsprachiger Kinder zum Zeitpunkt der Einschulung (GME)“. Seit Mai 2020 absolviert sie ihr Referendariat an einer Förderschule Sprache in Neuss.

- Motsch, H.-J., & Riehemann, S. (2017). Gram-matische Störungen. In A. Mayer & T. Ulrich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern* (S. 151–226). Ernst Reinhardt.
- Petermann, F., & Daseking, M. (2012). *Zürcher Lesetest – II (ZLT-II). Weiterentwicklung des Zürcher Lesetests (ZLT) von Maria Linder und Hans Grisse-mann*. Hans Huber.
- Rasch, B., Friese, M., Hofmann, W., & Naumann, E. (2010). *Quantitative Methoden. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissen-schaftler*. Springer.
- Rietz, C., & Motsch, H.-J. (2014). Testtheoretische Absicherung der ESGRAF 4-9. *Empirische Son-derpädagogik*, 4, 300–312.
- Ronniger, P., Rißling, J.-K., Petermann, F., & Melzer, J. (2019). Entwicklung von sprachli-chen Fähigkeiten und Basiskompetenzen des Spracherwerbs bei mehrsprachig im Vergleich zu einsprachig aufwachsenden Vorschulkin-dern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 22, 203–224.
- Rothweiler, M. (2013). Spezifische Sprachent-wicklungsstörungen bei mehrsprachigen Kin-dern. *Sprache Stimme Gehör*, 37(4), 186–190.
- Ruberg, T. (2013). Problem-bereiche im kind-lichen Zweitspracherwerb. *Sprache Stimme Gehör*, 37(4), 181–185.
- Scherger, A.-L. (2015). *Schnittstelle zwischen Mehrsprachigkeit und Sprachentwicklungsstö-rung. Kasuserwerb deutsch-italienischer Kin-der mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung* (Philologia, Bd. 200). Dr. Kovač.
- Scherger, A.-L. (2016). Kasuserwerb bilingual deutsch-italienischer Kinder: vorübergehend verzögernder Spracheneinfluss. *Linguistische Berichte*, 246, 195–239.
- Scherger, A.-L. (2018). German dative case mark-ing in monolingual and simultaneous bilingual children with and without SLI. *Journal of Com-munication Disorders*, 75, 87–101.
- Schönenberger, M., Rothweiler, M., & Sterner, F. (2012). Case marking in child L1 and early child L2 German. In K. Braunmüller & C. Gabriel (eds.), *Multilingual individuals and multilingual societies* (pp. 3–21). John Benjamins.
- Schönenberger, M., Sterner, F., & Ruberg, T. (2011). The Realization of Indirect Objects and Dative Case in German. In J. Herschensohn & D. Tanner (eds.), *Proceedings of the 11th Genera-tive Approaches to Second Language Acquisition (GASLA 2011)* (pp. 143–151). Cascadilla.
- Schulz, P., & Tracy, R. (2011). *Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ)*. Hogrefe.
- Siegmüller, J. (2014). Entwicklung der Gramma-tik. In A. Fox-Boyer (Hrsg.), *Handbuch Sprach-erwerb und Sprachentwicklungsstörungen – Kin-dergartenphase* (S. 15–23). Urban & Fischer.
- Siegmüller, J., Gnadt, M., Baumann, J., Meyer, S., & Gosewinkel, S. (2016). Diagnostik der Ebe-nen Syntax und Morphologie. *Sprache Stimme Gehör*, 40(2), 82–89.
- Szagun, G. (2007). Grammatikentwicklung. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache. Handbuch Sonderpädagogik Band 1* (S. 29–42). Hogrefe.
- Szagun, G. (2013). *Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch*. Beltz.
- Thater, S. M. (2018). *Kasusfähigkeiten mehrspra-chiger Kinder im Deutschen. Eine Untersuchung der Akkusativ- und Dativkorrektheit bei Acht-jährigen an Regelschulen*. [Unveröffentlichte Masterarbeit]. Universität zu Köln.
- Torrens, V., & Yagüe, E. (2018). The Role of Phonological Working Memory in Children With SLI. *Language Acquisition*, 25(1), 102–117.
- Tracy, R. (1984). Fallstudien: Überlegungen zum Erwerb von Kasus-kategorie und Kasusmar-kierung. In H. Czepluch & H. Janssen (Hrsg.), *Syntaktische Struktur und Kasusrelation* (S. 271–308). Gunter Narr.
- Tracy, R. (1986). The acquisition of case morphol-ogy in German. *Linguistics*, 24, 47–78.
- Ulrich, T. (2017). *Grammatikerwerb und gramma-tische Störungen im Kindesalter. Ergebnisse des Forschungsprojekts GED 4-9 und ihre Implikati-onen für sprachdiagnostische und -therapeutische Methoden* [Habilitationsschrift]. Universität zu Köln. <https://kups.ub.uni-koeln.de/9011/>
- Ulrich, T. (2018). Ist das noch normal? Robuste empirische Daten zum Grammatikerwerb vier-bis neun-jähriger Kinder. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*, 7(1), 7–14.
- Ulrich, T., Penke, M., Berg, M., Lüdtke, U. M., & Motsch, H.-J. (2016). Der Dativerwerb – For-schungsergebnisse und ihre therapeutischen Konsequenzen. *Logos*, 24(3), 176–190.
- Wegener, H. (1995a). Das Genus im DaZ-Erwerb. Beobachtungen an Kindern aus Polen, Ruß-land und der Türkei. In B. Handwerker (Hrsg.), *Fremde Sprache Deutsch. Grammatische Be-schreibung, Erwerbsverläufe, Lehrmethodik* (S. 1–24). Gunter Narr.
- Wegener, H. (1995b). Kasus und Valenz im na-türlichen DaZ-Erwerb. In L. M. Eichinger & H. W. Eroms (Hrsg.), *Dependenz und Valenz* (S. 337–356). Buske.
- Wiese, B. (2012). Deklinationsklassen. Zur ver-gleichenden Betrachtung der Substantivflexion. In L. Gunkel & G. Zifonun (Hrsg.), *Deutsch im Sprachvergleich. Grammatische Kontraste und Konvergenzen* (S. 187–216). De Gruyter.



Autorinnen

PD Dr. Tanja Ulrich
Universität zu Köln
Klosterstr. 79b, D-50931 Köln
anja.ulrich@uni-koeln.de

Sarah Thater, M. Ed.
stthater@web.de

Sandra Mennicken, M. Ed.
smennick@smail.uni-koeln.de



DOI dieses Beitrags
([www.doi.org](https://www.doi.org/10.7345/prolog-2102084))
10.7345/prolog-2102084

Unterstützte Kommunikation bringt Menschen mit Aphasie wieder ins Gespräch!

z. B. mit dem Wortschatzprogramm „RehaFoXX“ auf einem „NovaChat 10“
Carina Greten-Hövel, Logopädin & Sprachwissen-schaftlerin, seit 2015 Beraterin bei PRD

Mehr zum Thema „UK bei Menschen mit Aphasie“ auf www.prentke-romich.de/rhf



Mit guter Beratung für Sie vor Ort!

Zentrale Terminvergabe unter: 0561 785 59-18
Karthäuserstraße 3 · 34117 Kassel
www.prentke-romich.de

PRD
Prentke Romich Deutschland
Unterstützte Kommunikation