

# Die Generative Textproduktion: Sprachspiele, Kinderreime, Lieder und Bilderbücher als Grundlage der impliziten Vermittlung grammatischer Fähigkeiten – *Workshop*

Eva Belke\* & Tabea Dresler

## Zusammenfassung

Wir stellen die Generative Textproduktion (kurz: GT) vor, eine Methode der Input-optimierung in der sprachlichen Förderung ein- und mehrsprachiger Kinder im Vor- und Grundschulalter. Im Zentrum der GT stehen Sprachspiele und einprägsame, kurze Texte für Kinder (u. a. Gedichte, Kinderlieder, Reihentexte, Zaubersprüche, Verkehrte-Welt-Geschichten, auch Bilderbücher). Solche Texte sind ein idealer Ausgangspunkt für sprachliches Lernen, da sie sprachliche Strukturen in hoch strukturierter und konzentrierter Form enthalten und gleichzeitig zum Spielen mit diesen Strukturen einladen. Auf der Basis solcher Texte können Kinder eigene Varianten generieren, wobei der Ausgangstext als struktureller Anker dient. Als sprachlicher Input sind Sprachspieltexte für viele Kinder attraktiv, so dass sie bereit sind, sich mit ihnen wiederholt und über einen längeren Zeitraum zu befassen.

Mit der GT sollen gezielt jene kognitiven Ressourcen angesprochen werden, die Kinder jeden Alters zum Spracherwerb nutzen, insbesondere implizite Lernmechanismen. Die gruppierte und somit kontrastive Darbietung der Elemente sprachlicher Paradigmen in den Texten lenkt die Aufmerksamkeit implizit auf die Sprache als solche. Am Beispiel des Genuserwerbs im Deutschen zeigen wir auf der Basis von experimentellen Befunden, wie eine solche Gruppierung den Erwerb grammatischer Subklassen erleichtern kann.

Die GT ist vom Ursprung her ein sprachdidaktisches Konzept, das für den Unterricht in multinationalen Regelklassen in der Primarstufe konzipiert wurde. Sie ist in Gruppen und in Einzelsettings einsetzbar. Da sie mündlich und schriftlich umgesetzt werden kann, eignet sie sich besonders für den Einsatz am Übergang vom Elementar- zum Primarbereich und zur Unterstützung des frühen Schriftspracherwerbs.

Schlüsselwörter: Sprachspiele, Spracherwerb, sprachliches Lernen



Originalbeitrag  
open access

### \* Korrespondenz:

Prof. Dr. Eva Belke  
Sprachwissenschaftliches Institut  
Ruhr-Universität Bochum  
Universitätsstraße 150  
44801 Bochum  
eva.belke@rub.de

Tabea Dresler  
Sprachwissenschaftliches Institut  
Ruhr-Universität Bochum

**Zitation:** Belke, E. & Dresler, T. (2021). Die Generative Textproduktion: Sprachspiele, Kinderreime, Lieder und Bilderbücher als Grundlage der impliziten Vermittlung grammatischer Fähigkeiten. *Sprachtherapie aktuell: Forschung - Wissen - Transfer 2: Schwerpunktthema: Perspektiven auf Beeinträchtigungen der Schriftsprache*: e2021-39; doi: 10.14620/stadbs210739

## 1 Die Generative Textproduktion: Kernidee und Entstehung

Im Zentrum der generativen Textproduktion (kurz: GT) stehen Sprachspiele und einprägsame, kurze Texte für Kinder. Gedichte, Kinderlieder, Reihentexte, Zaubersprüche, Verkehrte-Welt-Geschichten und Bilderbücher (G. Belke, 2018a, 2019) werden Kindern als Grundlage für das Spielen mit Sprache angeboten. Solche Texte sind ein idealer Ausgangspunkt für sprachliches Lernen, da sie sprachliche Strukturen in hoch strukturierter und konzentrierter Form enthalten und gleichzeitig zum Spielen mit diesen Strukturen einladen (Cook, 2000). Sie erfüllen keine rein kommunikative, sondern eine ästhetische und spielbezogene Funktion, die die Aufmerksamkeit auf die Sprache als solche lenkt. Auf der Basis solcher Texte können die Kinder (und Erwachsene) eigene Varianten generieren, wie das Beispiel zum Text in (1) zeigt (bei den Variationen handelt es sich um Beiträge der Teilnehmer:innen des Workshops zur GT beim dbs-Symposium 2021, s. (2b) für das Beispiel eines Kindertextes):

Tabelle 1: Beispiele (1a) und (1b).

| (1a)                | (1b)              |                    |                   |
|---------------------|-------------------|--------------------|-------------------|
| Frage               | Variationen       |                    |                   |
| Ich rede            | Ich baue          | Ich schlafe        | du schläfst       |
| du redest           | du baust          | du schläfst        | sie schläft       |
| wir reden           | wir bauen         | wir schlafen       | er schläft        |
| sie reden           | sie bauen         | sie schlafen       | und ich bin wach! |
| und wer hört zu?    | und wer räumt     | und wer weckt uns  |                   |
| (Roswitha Fröhlich) | alles wieder weg? | morgen wieder auf? |                   |

(Teilnehmer:innen des dbs-Workshops zur GT 2021)

Tabelle 2: Beispiele (2a) und (2b).

| (2a)   | (2b)  |
|--|---|
| Denkt euch nur, der Frosch ist krank.<br>Da liegt er auf der Ofenbank.<br>Er quakt nicht mehr, wer weiß wie lang.<br>Denkt euch nur, der Frosch ist krank.<br>(Gedicht/Volksreim, u. a. vertont in Janoschs Traumstunde) | Denkt euch nur, Frau Müller ist krank.<br>Da liegt sie auf der Sonnenbank.<br>Sie schimpft nicht mehr, wer weiß wie lang.<br>Denkt euch nur, Frau Müller ist krank.<br>(Kindervariante) |

Vom Ursprung her ist die GT ein sprachdidaktisches Konzept, das für den Unterricht in multinationalen Regelklassen in der Primarstufe konzipiert wurde und unterschiedliche sprachliche Vorkenntnisse zu berücksichtigen hatte. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache lernen in einer Sprache zu schreiben, die sie oft noch nicht altersgemäß beherrschen. Die GT zielt daher darauf ab, die implizite Grammatikvermittlung mit der Schrift(sprach)vermittlung zu vernetzen (s. a. Abschnitte 2 und 4.1). Seit ihrem Entstehen sind zahlreiche Materialsammlungen für die Arbeit mit der GT entwickelt worden, nicht nur für den Primarbereich (G. Belke, 2018b, 2019; G. Belke & Geck, 1996), sondern auch für Kinder im Vorschulalter (z. B. Frieg et al., 2012, 2014) und Kinder in der Sekundarstufe I (Bezirksregierung Köln, 2021). Die GT ist in vielen Unterrichtsreihen erprobt worden, von denen einige ausführlicher dokumentiert sind (z. B. Arslan, 2005). Die Bezirksregierung Köln hat den Deutschunterricht in der Eingangsstufe im Rahmen ihres Fortbildungsprogramms (DemeK) in den vergangenen Jahren systematisch auf der GT aufgebaut (Bezirksregierung Köln, 2021).

Bei der Arbeit mit der GT im Klassenverband steht zunächst das auditive Erarbeiten des Textes im Vordergrund. In gemeinsamen Unterrichtsphasen werden die Texte bzw. Lieder von den Lehrenden vorgetragen ggf. auch vorgesungen oder vorgespielt, dann von den Kindern zunächst im Chor, später auch einzeln nachgesprochen. Seltene bzw. unbekannte Wörter müssen erklärt werden. Erst, wenn die Kinder die Texte sprachlich korrekt rezitieren und so gut wie auswendig können, bearbeiten sie auf die Texte abgestimmte schriftliche Aufgaben, damit sie das Gehörte mit dem Geschriebenen und das Gesprochene mit dem eigenen Schreiben verbinden können. In einem nächsten Schritt gestalten sie die Texte kreativ um und nutzen dabei die vorgegebenen Textmuster.

Im Text in (2a) stehen zunächst grammatisch nur die Übereinstimmung zwischen definitem Artikel und Personalpronomen im Nominativ sowie die Kongruenz zwischen Subjekt und Verb im Vordergrund (*der – er – quakt*). Durch die rhythmische Durchgliederung und die zwar unbetonte, aber zumeist satzinitiale Position der Artikel bzw. des Pronomens sind sie gut wahrnehmbar. Varianten des Textes können zunächst mit weiteren Maskulina erstellt werden (z. B. der Löwe). Dabei kann

die Auswahl des geeigneten Verbs (*er brüllt* nicht mehr) als lexikalische Übung dienen; alternativ kann es vorgegeben werden. In der weiteren Arbeit können Feminina und Neutra sowie ggf. der Plural aufgenommen werden und auf diese Weise viele Strophenvarianten erstellt werden; dabei muss auf die sprachliche Korrektheit der ersetzten Formen geachtet werden. (2b) zeigt, dass die Kinder Texte wie (2a) für ihre eigenen Ausdrucksbedürfnisse abwandeln. Die Anforderungen für die Produktion eigener Varianten sind vergleichsweise gering, denn es müssen nur an fünf Stellen Wörter ersetzt werden, für die der Rest des Textes als struktureller Anker fungiert. Die Varianten mit Maskulina, Feminina und Neutra können ggf. gruppiert und/oder farblich markiert werden, um die Unterschiede zwischen den Strophen deutlicher hervorzuheben (s. Abschnitt 3). Die so entstehenden Texte sind keine Wegwerftexte, die nur dazu dienen, eine grammatische Struktur zu erwerben, sondern können in Klassenprojekten ausgestellt oder vorgeführt werden. Bei einer solchen projektorientierten Einbindung sind die Kinder intrinsisch motiviert, auf die sprachliche Korrektheit ihrer Texte zu achten.

Welche Schwerpunkte bei der weiteren Arbeit mit den Texten im Vordergrund stehen sollen, müssen die Anwender:innen in der gegebenen Fördersituation entscheiden. Um zu erkennen, welche Fördermöglichkeiten die Texte enthalten, müssen Anwender:innen ihre Aufmerksamkeit gezielt auf die sprachliche Form richten. Dies stellt beim Einstieg in die Arbeit mit der GT erfahrungsgemäß eine gewisse Herausforderung dar (s. a. Abschnitt 4.3). Konkrete Beispiele geben wir u. a. in Frieg et al. (2014).

## 2 Implizites Lernen und implizite Vermittlung durch Inputoptimierung

Die psycholinguistische Fundierung der GT beruhte zunächst fast ausschließlich auf der Forschungsliteratur zu sprachlichen und nicht-sprachlichen Lernprozessen, die mit großer Wahrscheinlichkeit im Spracherwerb und bei der Sprachverwendung eine Rolle spielen (vgl. E. Belke & G. Belke, 2006). Wie wir in Frieg et al. (2014) herausgestellt haben, basiert diese Fundierung auf der Hypothese, dass die in den Studien unter Laborbedingungen dokumentierten Lernmechanismen auch im Klassenraum bzw. in der Kita oder der Einzelförderung/-therapie zum Tragen kommen (Perruchet, 2008). Unsere Forschungsarbeit zur GT zielte und zielt daher u. a.

darauf ab, die Wirkmechanismen, die wir bei der GT annehmen, direkt zu untersuchen (Bebout & E. Belke, 2017) und die GT zu evaluieren (Frieg, 2014; s. a. von Lehmden et al., in Vorb.). Dabei haben wir uns im Besonderen mit dem Erwerb des grammatischen Genus befasst, das vielen Kindern im Grundschulalter, nicht nur Kindern mit Deutsch als Zweitsprache, Schwierigkeiten bereitet (Ulrich, 2017).

## 2.1 Implizites Lernen im Labor

Die GT soll gezielt jene kognitiven Ressourcen ansprechen, die Kinder jeden Alters zum Spracherwerb nutzen, insbesondere implizite Lernmechanismen. Implizites Lernen spielt im kindlichen Spracherwerb eine zentrale Rolle (s. Frieg et al., 2014 für einen Überblick). Es ist „durch zwei Komponenten charakterisiert: Der Erwerb des Wissens geschieht inzidentell (beiläufig und ohne Absicht), und die Prozesse in der Lernphase führen zu einer nicht bewussten Wissensbasis“ (Bredenkamp, 1998, 33, nach Reber 1967). Implizites Lernen ist offenbar eng mit Arealen verknüpft, die für die Bewegungskoordination zuständig sind, insbesondere den Basalganglien. Diese prozedurale Verankerung ist eine der Ursachen, warum implizites Wissen nicht verbalisiert werden kann.

Implizite Lernprozesse sind besonders gut erforscht für den Erwerb von Wissen über Sequenzen von visuellen und auditiven Reizen. Im SRT (serial response task) beispielsweise müssen Proband:innen in Abhängigkeit davon, welcher visuelle Reiz auf dem Bildschirm erscheint, einen von vier Knöpfen drücken. Im Vergleich zu einer zufälligen Reizsequenz, die keiner Abfolgeregel gehorcht, werden die Proband:innen bei Abfolgen, die einer Sequenz folgen, immer schneller und genauer darin, den richtigen Knopf zu drücken. Sie lernen also offensichtlich, den nächsten Stimulus vorherzusagen, können aber die zugrundeliegende Abfolgeregel nicht erklären. Ähnlich gelagert sind Experimente zum Erwerb von Sequenzen aus einfachen künstlichen Grammatiken, bei denen den Proband:innen regelhafte Folgen von Silben für kurze Zeit auditiv präsentiert werden und sie im Anschluss für Folgen mit neuer Reihenfolge und zum Teil sogar neuem Vokabular entscheiden sollen, ob sie grammatisch sind oder nicht (vgl. Siegelman et al., 2016, für einen Überblick). Ob sich diese Befunde auf den Erwerb von Sequenzen in natürlichen Sprachen übertragen lassen, ist zu hinterfragen, nicht zuletzt, weil der Komplexitätsgrad natürlicher Sprache ungleich höher ist als der künstlicher Sprachen oder Stimulussequenzen. Allerdings zeigen Befunde aus Studien mit kompetenten Sprecher:innen, dass statistische Abfolgeregularitäten in sprachlichen Sequenzen die Sprachverarbeitung in vielerlei Hinsicht beeinflussen (z. B. Snell & Theeuwes, 2020); darüber hinaus erweisen sich statistische Lernfähigkeiten als relevanter Prädiktor sprachlichen

Lernens (Siegelman et al., 2016). Wir gehen daher davon aus, dass implizite Lernmechanismen, wie sie in den genannten Experimentalparadigmen nachgewiesen werden, eine Rolle beim Spracherwerb spielen.

Neben *Sequenzen* von sprachlichen und nicht-sprachlichen Reizen können auch *Kategorien* solcher Reize implizit erworben werden. Zentral ist dabei die Ähnlichkeit bzw. Verschiedenheit der Umgebungsinformationen, mit der Elemente einer bzw. verschiedener Kategorien auftreten können – sog. kovariierende Information. Effekte kovariierender Information sind im nicht-sprachlichen Bereich beispielsweise bei Aufgaben untersucht worden, in denen Proband:innen Personen oder Gegenstände hinsichtlich eines Merkmals beurteilen sollten (z. B. die Farbe einer Karte in einem Kartenspiel), während gleichzeitig mit dem kritischen Merkmal ein zweites, nicht primär aufgabenrelevantes Merkmal variierte (z. B. die Position der zu beurteilenden Karte auf dem Bildschirm). Mit der Zeit ziehen die Proband:innen bei ihrer Antwort nicht nur das Zielmerkmal, sondern unwissentlich auch das kovariierende Merkmal bei ihrer Entscheidung heran. Dieser Effekt erweist sich allerdings nur als robust, wenn die Proband:innen die Kovariation aufmerksam verarbeiten. Kovariation an einer nicht aufmerksam verarbeiteten Stelle (etwa an einer nicht für die Aufgabe relevanten Karte im Beispiel), wird nicht erworben (Hoffmann & Sebald, 2005). Kovariierende Information ist in sprachlichen Äußerungen allgegenwärtig, denn sie ist eine natürliche Folge grammatischer Kongruenz: Die Konjugation eines Verbs ist u. a. abhängig von Person und Numerus seines Subjekts, die Deklination in der Nominalphrase von Genus und Numerus des Nomens, usw. Bei diesen Informationen handelt es sich insofern um kovariierende Information, als bei der Verarbeitung eines Satzes nicht die Kongruenz der zusammengehörigen Elemente des Satzes als solche im Vordergrund steht, sondern die Verarbeitung seines semantischen Gehalts. Das gilt unabhängig davon, dass die Kongruenz ein wesentlicher Baustein der Satzsemantik ist.

Schließlich zeigen sich implizite Lernprozesse bei der Sprachverarbeitung, etwa in Form langlebiger Priming-Effekte. Dies wurde insbesondere für syntaktisches Priming nachgewiesen (Bock, 1986; Bock et al., 2007): Gesprächspartner tendieren dazu, die syntaktischen Strukturen ihres Gesprächspartners in ihren eigenen Äußerungen zu nutzen (Bock et al., 2007; Branigan et al., 2000) und dieser Effekt ist auch noch nachweisbar, wenn zwischen dem Prime und einer Zieläußerung eine längere Zeitspanne liegt. Shimpi et al. (2007) zeigten, dass strukturelle Primingeffekte auch bei Kindern im Vorschulalter auftreten (für eine ausführliche Diskussion, s. von Lehmden et al., 2013).

## 2.2 Implizite Vermittlung: Inputoptimierung durch strukturierten Input

So mächtig die zuvor skizzierten impliziten Lernprozesse beim Spracherwerb sein mögen, sie greifen ins Leere, wenn sie sich nicht auf Basis eines reichhaltigen Inputs vollziehen können. Der Input muss es Lernenden ermöglichen, sprachliche Regularitäten aufmerksam zu verarbeiten (vgl. Hoffmann & Sebald, 2005; Taraban, 2004). Implizite sprachliche Lernressourcen sollten daher durch einen optimierten Input systematisch für die Vermittlung genutzt werden; wir (E. Belke & G. Belke, 2006: 176) sprechen daher im Kontext der Sprachdidaktik von impliziter *Vermittlung*. Das heißt, Lernende müssen sowohl qualitativ (im Sinne der Art der Darbietung) als auch quantitativ (im Sinne der Darbietungshäufigkeit) hochwertigen Input erhalten, der ihre Aufmerksamkeit auf die zu vermittelnden sprachlichen Phänomene lenkt und mit dem sie sich wiederholt beschäftigen wollen.

Sprachspielexe eignen sich in besonderer Weise dafür (vgl. Andresen, 2005, 2007; G. Belke, 2007; Cook, 2000): Sie sind insofern einfach, als sie hoch strukturiert sind (z. B. Reihentexte, Verkehrte-Welt-Geschichten, s. Abschnitt 2.3) und ihre Struktur in der Regel durch sprachliche Mittel wie Rhythmus und ggf. Reim so wahrnehmbar gemacht wird, dass sie leicht von den Kindern erfasst und gelernt werden kann. Der hohe Grad an Strukturiertheit führt häufig dazu, dass grammatisch relevante Morpheme an jeweils gleicher Stelle auftreten und so grammatisch bedingte Veränderungen der Morpheme umso leichter kontrastiv zu erfassen sind. Die rhythmische Durchgliederung vieler Sprachspielexe stellt darüber hinaus sicher, dass auch unbetonte Silben lautlich realisiert werden müssen.

Als sprachlicher Input sind Sprachspielexe für viele Kinder so attraktiv, dass sie bereit sind, sich mit ihnen wiederholt und über einen längeren Zeitraum zu befassen. Das Spielen mit Sprache lenkt die Aufmerksamkeit implizit auf die Sprache als solche, etwa, indem die Elemente sprachlicher Paradigmen gruppiert und somit kontrastiv dargeboten werden, so dass klar wird, welche Zusammenhänge und/oder Oppositionen zwischen den Formen und Strukturen bestehen. Das gilt insbesondere für Texte, die in Reim- und/oder Melodieform auftreten. *Frage* in (1) veranschaulicht diese Eigenschaften von Sprachspielexen. Besonders die Sichtbarmachung grammatischer Muster durch die Verlagerung der paradigmatischen auf die syntagmatische Achse (Jakobson, 1979) wird deutlich, die gleichzeitig Basis der Pointe ist.

## 2.3 Typologie der Sprachspielexe

Sprachspielexe haben für Kinder eine Funktion. Sie kann von der Zuweisung von Rollen beim Spiel im Fall von Abzählversen oder magischen Wirkungszuschrei-

bungen bei Zaubersprüchen bis zu einer auf das Sprachspiel selbst gerichteten Funktion reichen – das Spielen mit Sprache. In diesem Fall müssen die Regeln des Spiels aus dem Sprachspielextext heraus verständlich sein – der Text dient als Spielanleitung qua Analogie. Das mag einer der Gründe sein, warum Sprachspielexe oft hoch strukturiert sind. G. Belke (2007) identifiziert u. a. die in (3) bis (7) aufgeführten Strukturen des Sprachspiels; aus Platzgründen führen wir nur einige Beispiel an. An dem französischen Beispiel für die Puppe-in-der-Puppe Struktur können Leser:innen an einem fremdsprachigen Text erfahren, wie die Struktur beim Erschließen von Bedeutungen hilfreich sein kann. Diejenigen, die bildliche Unterstützung hinzuziehen möchten, verweisen wir auf die Rezitation des Gedichts mit Illustrationen auf YouTube (s. Tabelle 3).

Teilweise fallen Struktur und Funktion zusammen, so etwa bei Zungenbrechern, die sprachliche Virtuosität unter Beweis stellen sollen, oder bei Zaubersprüchen, deren mysteriöser Klang in exakter Rezitation unbedingte Voraussetzung für ihre Wirkung ist.

## 3 Experimentelle Fundierung der GT am Beispiel des Genuserwerbs

### 3.1 Genus und Genuserwerb im Deutschen

Eine korrekte Genuszuweisung ist eine zentrale Voraussetzung zur Herstellung von Genuskongruenz, die ihrerseits der Disambiguierung von Referenzbezügen im Satz und der Kohäsion dient (Jeuk, 2018). Sie ist damit eine Schlüsselkompetenz für das Verständnis von Sätzen und Texten (Bebout & E. Belke, 2017).

Jedes Nomen der deutschen Sprache wird einer Genusklasse zugeordnet. Genus wird nicht am Nomen selbst markiert, sondern an (definiten und indefiniten) Artikeln, attributiven Adjektiven und Pronomen, die mit dem Bezugsnomen kongruieren. Am Beispiel der definiten Artikel wird deutlich, dass die Morpheme in den Paradigmen der Nominalflexion polyfunktional sind, d.h. sie markieren gleichzeitig sowohl Kasus, als auch Numerus und Genus (Jeuk, 2018), wobei die Formen in den Kasus im Plural über alle Genera identisch sind. Die zwölf (Singular) bzw. 16 (Singular und Plural) Felder des Flexionsparadigmas werden von sechs verschiedenen Formen des definiten Artikels ausgefüllt: *der, die, das, dem, den* und *des*. Keiner dieser Artikel lässt sich eindeutig nur einer Position im Paradigma zuordnen und Formen wie *der* oder *des* tauchen genusübergreifend auf.

Während auf der Basis früherer Studien (z. B. Szagun et al., 2007) lange angenommen wurde, dass die meisten Kinder mit Deutsch als Erstsprache das Genusssystem im Alter von etwa drei bis vier Jahren vollständig erworben haben – „vollständig erworben“ meint dabei, dass mindestens 90% aller Genusmarkierungen korrekt

Tabelle 3: Beispiele (3) bis (7).

|  |   |
|--|---|
| <b>(3) Reihentexte</b>   |   |
| Die Hexe schickt die Katze los, sie soll den Besen holen.<br>Die Katze holt den Besen nicht und kommt auch nicht nach Hause.<br>Da schickt die Hexe den Dackel los, er soll die Katze beißen.<br>Der Dackel beißt die Katze nicht, die Katze holt den Besen nicht und kommt auch nicht nach Hause ...<br><div style="text-align: right; font-size: small;">(G. Belke (2018b), Variation des Liedes <i>Der Herr der schickt den Jockel aus</i>)</div> |   |
| <b>(4) Puppe-in-der-Puppe Texte</b>  |   |
| Dans Paris (zur Veranschaulichung vgl. hier: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=psWwZF2TOic">https://www.youtube.com/watch?v=psWwZF2TOic</a> )   |   |
| Dans Paris il y a une rue;<br>Dans cette rue il y a une maison;<br>Dans cette maison il y a un escalier;<br>Dans cet escalier il y a une chambre;<br>Dans cette chambre il y a une table;<br>Sur cette table il y a un tapis;<br>Sur ce tapis il y a une cage;<br>Dans cette cage il y a un nid;<br>Dans ce nid il y a un oeuf,<br>Dans cet oeuf il y a un oiseau.   | L'oiseau renversa l'oeuf;<br>L'ouef renversa le nid;<br>Le nid renversa la cage;<br>La cage renversa le tapis;<br>Le tapis renversa la table;<br>La table renversa la chambre;<br>La chambre renversa l'escalier;<br>L'escalier renversa la maison;<br>la maison renversa la rue;<br>la rue renversa la ville de Paris. |
| (Paul Eluard)  |   |
| <b>(5) Verkehrte-Welt Geschichten</b>  | <b>(6) Ergänzungsstrukturen</b>   |
| An manchen Tagen<br>geht nichts zusammen:<br>Da bellt die Maus.<br>Da kräht der Frosch.<br>Da muht das Schwein.<br>Da fiept der Hund.<br>Da quakt der Hahn.<br>Da quiekt das Huhn.<br>Da zirpt die Ziege.<br>Da meckert die Meise.<br>Da gackert die Katze.<br>Da zwitschert die Kuh.  | Jeder Zug hat seinen Bahnhof<br>Jeder Zug hat seinen Bahnhof,<br>jede Nacht hat ihren Tag,<br>jedes Jahr hat seine Wochen,<br>jede Taube ihren Schlag.<br>Jedes Haus hat seine Schwelle,<br>jeder Besen seinen Stiel,<br>jeder Maurer seine Kelle,<br>jedes Kind sein kleines Spiel.                                    |
| (Bruno Horst Bull)   |   |
| (Jürgen Spohn)   |   |
| <b>(7) Verballhornungen: Spiele mit der Abweichung und Tabus</b>   |   |
| Die Grenzen der Regeln und das Verbotene ist auch im Sprachspiel für Kinder interessant. So existieren in allen Generationen Verballhornungen von bekannten Kinderliedern, wie "Alle meine Entchen, schwimmen im Klosett" usw. (s. auch Andresen, 2007)  |   |

produziert werden (Ruberg, 2015) – legt eine jüngere querschnittliche Untersuchung monolingual deutschsprachig aufwachsender Kinder ( $N = 968$ ) nahe, dass diese Annahme nicht aufrecht erhalten werden kann (Ulrich, 2017). Ulrich zeigte, dass nur 27% der vierjährigen Kinder das Genusssystem erworben hatten und eine 90%ige Korrektheit erst mit sieben Jahren erreicht wurde. Anders als die meisten vorangegangenen Studien hatte Ulrich ihre Daten in einer standardisierten Elizitationsaufgabe erhoben und nicht anhand von spontansprachlichen Daten, in denen die Korrektheit der Genuszuweisung allein aufgrund von Formenüberschneidungen im Paradigma unter Umständen überschätzt wird. Ulrich untersuchte nur Genusformen im Nominativ Singular, wo keine Formenüberschneidungen auftreten.

Mit Blick auf Ulrichs Daten ist nachvollziehbar, dass Kinder mit Deutsch als Zweitsprache nachweislich umso

größere Schwierigkeiten mit dem Genuserwerb haben (Jeuk, 2018; Ruberg, 2013). Hervorzuheben ist an dieser Stelle insbesondere der Einfluss der Erstsprache auf Rubergs (2013) Untersuchungsergebnisse mit 27 mehrsprachigen Kindern: Türkische Kinder ( $N=11$ ), die die Kategorie Genus nicht aus ihrer Erstsprache kennen, produzierten in Elizitationstests signifikant häufiger Genusfehler und zeigten eine längere Gesamterwerbsdauer als polnische und russische Kinder ( $N=16$ ), deren Erstsprachen Genus markieren. Neben Vorerfahrungen mit der Kategorie Genus aus der Erstsprache sind die Dauer des Kontakts mit der Zweitsprache und die Qualität des Inputs zentrale Faktoren, die den Genuserwerb für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache zu einem deutlich langwierigeren Prozess mit größerer individueller Variationsbreite und unterschiedlichen Erfolgsaussichten werden lassen als für Kinder mit Deutsch als Erstsprache (Ruberg, 2013; s. a. Cornips & Hull, 2008 zum Niederländischen).

Tabelle 4: Beispiele (8) bis (12).

|      |   |                   |                     |
|------|---|-------------------|---------------------|
| (8)  | der-(des)-dem-den   | die-(der)-der-die | das-(des)-dem-das   |
| (9)  | ein-der-er  | eine-die-sie      | ein-das-es          |
| (10) | einØkleinerZwerg  | einekleineFee     | einØkleinesGespenst |
| (11) | <p>Kam <i>der</i> Igel zu der Katze:<br/>         Bitte reich' mir deine Tatze!<br/>         Mit <i>dem</i> Igel tanz' ich nicht,<br/>         ist mir viel zu stachelig.<br/>         (Vahle &amp; Heine, 1980)</p> <p>alternativ: Mit <i>dem</i> Igel tanz' ich nicht,<br/>         denn <i>den</i> Igel mag ich nicht.</p> |                   |                     |
| (12) | <p><i>Ein</i> kleines Gespenst tanzt durch die Nacht,<br/> <i>es</i> tanzt ganz sacht, hättest du das gedacht?<br/> <i>Das</i> kleine Gespenst tanzt durch die Nacht,<br/> <i>es</i> tanzt ganz sacht, hättest du das gedacht?</p>  |                   |                     |

Zwar erfolgt die Genuszuweisung im Deutschen nicht vollständig arbiträr, sondern Nomen tragen vielfältige semantische, phonologische und morphologische Hinweise auf ihr Genus (vgl. Köpcke & Zubin, 1984, Wegener, 1995). Diese Hinweise sind allerdings in sich teilweise widersprüchlich, so dass es zu jedem Hinweis auch viele Ausnahmen gibt. Eine deterministische Genuszuweisung ergibt sich nur bei Derivationsuffixen, wie *heit*, *-keit*, oder *-chen*, von denen eigentlich nur *-chen* häufig in der an Kinder gerichteten Sprache auftritt. Am Beispiel *Mädchen* lässt sich zeigen, wie die deterministische morphologische Regel die Regel des natürlichen Geschlechtsprinzips (femininum, wie in *Maid*) überschreibt. In ähnlicher Weise widerspricht das natürliche Geschlechtsprinzip bei *Junge* dem phonologischen Hinweis, dass Wörter auf *-e* tendenziell femininum sind. Bebout und E. Belke (2017) untersuchten anhand von 222 Nomen aus der Bilderdatenbank von Snodgrass und Vanderwart (1980), für die Schröder et al. (2003) Erwerbsalternormen erhoben hatten, wie zuverlässig die Zuweisungsregeln für die Nomen in der Bilderdatenbank sind, die Kinder in den ersten drei Lebensjahren erwerben. Basierend auf Wegeners (1995) Zuweisungsregeln konnten nur 56% der Nomen eindeutig einem Genus zugeordnet werden. Daraus lässt sich u. E. schließen, dass die Genuszuweisung im frühen Spracherwerb *funktional* arbiträr ist und Markierungen am Nomen für Kinder insofern wenig hilfreich sind.

Zuverlässiger in Bezug auf die Genuszuweisung sind distributionelle Hinweise (*syntactic context cues*, Taraban, 2004). Sie sind hochverlässlich, reichen aber als isolierte Hinweise aufgrund der Formenüberschneidungen in den Paradigmen der Nominalflexion nicht aus, um eindeutig Genussubklassen aus ihnen ableiten zu können. So kann der definite Artikel *der* im Singular sowohl ein Hinweis auf ein maskulines Nomen als auch auf ein feminines Nomen sein. Einen Ausweg bieten hier gruppierte Hinweise (s. Abschnitt 3.2).

In der Vergangenheit sind mehrfach Phasenmodelle des

Genuserwerbs entwickelt worden, die sich teilweise überlappen, aber teilweise auch widersprechen (vgl. Binanzer, 2017; Ruberg, 2013). In einigen Studien wird außerdem eine Genuszuweisung per Default diskutiert, wobei die Definition von Default variieren kann. Ruberg (2015) zufolge erfolgt die Genuszuweisung per Default, wenn für Substantive keine spezifischeren Informationen über die Merkmalsausprägung im lexikalischen Eintrag eines Items gespeichert sind. Welche Merkmalsausprägung des Genus sich als Defaultform im Deutschen anbietet, ist nicht abschließend geklärt; möglicherweise variiert sie von Kind zu Kind (vgl. Ruberg, 2013).

### 3.2 Die gruppierte Darbietung von syntaktischen Hinweisen auf die Genera

Wenn weder Hinweise am Nomen selbst, noch Hinweise aus der syntaktischen Umgebung Orientierung beim Erwerb der Genusklassen bieten, welche Hinweise können wir im Rahmen der Inputoptimierung nutzen, um den Genuserwerb zu fördern? Ein genauer Blick auf die Paradigmen der Formen in der Nominalflexion zeigt, dass *Kombinationen* von Formen eindeutige Hinweise darstellen. So sind zum einen die Paradigmen der definiten Artikel über die Kasus eindeutige Hinweise auf das Genus eines Nomens (8), ebenso die indefiniten und definiten Artikel zusammen mit den Pronomen im Nominativ (9) sowie Kombinationen von Artikeln und Adjektivendungen innerhalb von Nominalphrasen (10).

Während die Gruppierung der Marker im Sinne von (8) in der natürlichen Sprache relativ selten vorkommt, lässt sie sich in Sprachspieltexten und Kinderliedern leicht implementieren, wie wir am Beispiel des Katzentanzens von Frederik Vahle (11) zeigen (Vahle & Heine, 1980): Lassen wir in (11) andere Akteure die Bühne betreten (Kam *die* Schlange zu der Katze,... mit *der* Schlange..., denn *die* Schlange...), so werden die relevanten Paradigmen in den Strophen gruppiert dargeboten.

Die Gruppierung der Artikel und Personalpronomen, wie

in (9), und/oder der Artikel mit der zugehörigen Adjektivflexion in (10) hingegen ist eine häufig vorkommende Kombination in Texten aller Art (z. B. auch Sachtexten oder Textaufgaben). Aber auch in ästhetischen Texten treten diese Kombinationen auf, so etwa in *Dans Paris* von Paul Éluard in (4): Hier werden im Französischen die indefiniten Artikel, die Demonstrativartikel und die definiten Artikel systematisch kombiniert: *une-cette-la, un-ce/cet-le*. Eine Kombination von (9) und (10) zeigt der Ausschnitt des Liedtextes von *Ein kleines Gespenst* (Kauffeldt et al., 2014) (12). Es liegt auch mit Protagonist/inn/en vor, die anderen Genus-klassen angehören (EinØ kleiner Vampir..., *er...*, *der* kleine Vampir..., *er...*; Eine kleine Fee..., *sie...*, *die* kleine Fee..., *sie*).

Aus der Perspektive der Sprachförderung halten wir die rhythmische Durchgliederung sowie (ggf.) den Reim und die Melodie für einen wichtigen Bestandteil der Input-optimierung in Sprachspieltexten, Gedichten und Kinderliedern: Denn der Rhythmus verlangt, dass jeder Schlag mit einer Silbe belegt wird.

In Bebout und E. Belke (2017) untersuchten wir in einer Studie im *artificial language learning* Paradigma (Culbertson & Schuler, 2019), bei dem (hier: erwachsenen) Proband:innen implizit eine nach bestimmten Kriterien konstruierte künstliche Sprache vermittelt wird, wie sich die drei Komponenten ästhetischer Texte – ihre hochstrukturierte Inputdarbietung, Reim/Rhythmus und Melodie – auf den Erwerb von genusartigen grammatischen Subklassen auswirken. Die Proband:innen wurden einer von acht Lerngruppen zugeordnet, die die künstliche Sprache in verschiedenen Darbietungsformen erwarben. Vier Gruppen von Proband:innen hörten die artifiziellen Sätze im Training in gruppierter Form, d. h. als eine Art von Strophe, analog zum o. g. Beispiel des Katzentanzentanzes (11). Die anderen vier Gruppen hörten die Sätze in zufälliger Reihenfolge, so dass die drei Sätze zu einem Referenten nie gemeinsam hintereinander auftraten. In den vier Gruppen pro Darbietungsbedingung wurde der Input unterschiedlich dargeboten: In Prosa-Form (gesprochen), gereimt (gesprochen), in Melodieform (gesungen) oder in Reim- und Melodieform (gesungen).

Die Proband:innen, die die Sprache in der gruppierten Darbietung, also in Strophenform, erwarben, erzielten die besten Ergebnisse. Innerhalb der vier Gruppen, die mit der gruppierten Darbietungsform trainiert wurden, zeigten die Proband:innen, die die Sprache gesungen und gereimt hörten (wie im Kinderlied) die besten Ergebnisse und signifikant bessere Ergebnisse als die Proband:innen in der Prosa-Bedingung, ohne Reim oder Melodie. In den vier zufälligen Darbietungsgruppen fielen die Unterschiede zwischen den Darbietungsformen weniger deutlich

aus. In ungruppierten Darbietung in Prosa-Form bewegten sich die Leistungen der Proband:innen auf Rate-niveau. Dieser Befund deckt sich mit früheren Studien, die den Erwerb von genusartigen Subklassen allein auf Basis von ungruppierten Hinweisen aus dem syntaktischen Kontext untersucht hatten (Brooks et al., 1993, Taraban, 2004). Somit scheint die Strophenform – die sprachliche Formen und Strukturen gruppiert enthält – gekoppelt mit Reim und Melodie optimal geeignet, den Erwerb morphosyntaktischer Kategorien gezielt zu fördern. Taraban (2004) geht davon aus, dass die gruppierte Darbietung die Aufmerksamkeit der Lernenden auf den syntaktischen Kontext lenkt und so die Paradigmen als Hinweise leichter verwertbar werden. Es ist davon auszugehen, dass Reim und Melodie das in ähnlicher Form tun und die Hinweise zusammen daher die besten Erwerbserfolge zeitigten. Ergebnisse aus einer Studie, bei der wir die Wirkung der gruppierten Darbietung bei Kindern im Vorschulalter mit einer einfacheren künstlichen Sprache mit nur zwei Genusklassen untersucht haben, sprechen dafür, dass Kinder in ähnlicher Weise von der strukturierten Darbietung profitieren können (Kuba et al., eingereicht, vgl. auch von Lehmden et al., in Vorb.).

## 4 Die GT in der sprachtherapeutischen Praxis

Die GT ist bis dato nicht größerflächig in der sprachtherapeutischen Praxis erprobt worden. Sie bietet sich grundsätzlich an für die Sprachförderung von Kindern, die noch nicht über einen altersgemäßen Sprachstand im Deutschen verfügen, bei denen aber keine Hinweise auf eine spezifische Sprachentwicklungsstörung festzustellen sind. Sie kann insbesondere hilfreich sein für Kinder, die kurz vor der Einschulung stehen und systematischer Förderung im Bereich Grammatik bedürfen. Denn gefestigte grammatische Fähigkeiten sind eine wichtige Voraussetzung für den Erwerb der Schriftsprache und der Orthographie und die damit einhergehenden Veränderungen der sprachlichen Repräsentationen und Einsichten (phonologische Bewusstheit, morphologische Bewusstheit).

### 4.1 Die GT im Kontext von Grammatik- und Schriftspracherwerb

Grammatisch relevante Funktionswörter und Morpheme, wie Pronomen, Präpositionen und Flexionsmorpheme, die wesentliche Information über die grammatische Struktur eines Satzes tragen, sind in der gesprochenen Sprache oft unbetont und werden artikulatorisch reduziert. Orthographisch hingegen werden sie immer explizit und höchst stabil realisiert – eine wesentliche Grundlage dafür, dass wir als Leser:innen schnell grammatische Bezüge in Sätzen erfassen können. Auch Wortstämme werden in der Regel über Flexions- und Derivationsformen hinweg gleich geschrieben – so wird etwa die auf

silbischen Prinzipien der Orthographie basierende Doppelkonsonantenschreibung <fallen> in einsilbigen Flexionsformen des Wortes beibehalten (z. B. <fällt>) und weicht damit von einer rein phonographischen Schreibung ab. Gleiches gilt für die Schreibung der Form <fällt> mit <ä> statt mit <e>, die rein morphologisch motiviert ist. Wenn beginnende Schreiber:innen verstehen, wie Schrift gesprochene Sprache kodiert, können sie die phonologischen, morphologischen und syntaktischen Regularitäten der Sprache ganz neu entdecken (Röber, 2012). Sie entwickeln sich so auch auf der Ebene der sprechsprachlichen Kommunikation weiter: Denn mit dem und durch den Schriftspracherwerb werden sog. „Explizitformen“ erworben (Maas, 2015: 127): Die Wortform *Ohren*, die in der Alltagssprache als [oɐn] realisiert und daher von beginnenden Schreiber:innen oft als <OAN> geschrieben wird, kann erst auf der Basis der explizitsprachlichen Repräsentation lautlich als [o:ɐn] realisiert werden.

Wir gehen davon aus, dass angehende Schreiber:innen über ein solides Fundament an implizitem grammatischem Grundwissen verfügen müssen, damit sie, wenn sie schreiben lernen, die Bezüge zwischen ihrem vorhandenen Wissen über Wörter und Wortbestandteile in und mit der geschriebenen Sprache entdecken können. Denn „Die Schriftsprache fundiert nicht in der gesprochenen Sprache, sondern in dem Wissen um deren Strukturen. Dazu gehört insbesondere die Möglichkeit, faktisch gesprochene Formen in Explizitformen zu übersetzen“ (Maas, 2015; 127). Insofern beginnt Schriftspracherwerb lange vor dem Schuleintritt. Gleichzeitig muss die Förderung impliziter grammatischer Fähigkeiten bei Kindern mit Sprachförderbedarf im Grundschulalter fortgesetzt werden, damit die Integration grammatischer und orthographischer Fähigkeiten gelingen kann. Voraussetzung für den Erwerb explizitsprachlicher und orthographischer Repräsentationen ist aber auch ein Lese- und Rechtschreibunterricht, der es den Kindern ermöglicht, die oben genannten Regularitäten in den Schreibungen von Wörtern und Sätzen zu entdecken (Röber, 2009).

Welche Rolle kann die Generative Textproduktion in diesem Zusammenhang spielen? Wie in Abschnitt 2.2 erläutert, führt das hohe Maß an Strukturiertheit, das Sprachspieltexte aufweisen, dazu, dass grammatisch relevante Morpheme an jeweils gleicher Stelle auftreten und so umso leichter kontrastiv zu erfassen sind. Bei der schriftlichen Arbeit mit der GT kann dies orthographisch und typographisch in Arbeitsblättern entsprechend verdeutlicht werden und somit von der impliziten Verwendung in den Bereich des expliziteren Erfassens übergehen: Schriftliche Übungen zu Sprachspieltexten, Gedichten und Kinderliedern können dies nutzen und zunächst in Lückentextversionen des Originaltexts die grammatisch relevanten Morpheme ergänzen, um die

Aufmerksamkeit auf die damit verbundenen Veränderungen im Text zu lenken. Für Kinder, bei denen dies sinnvoll erscheint und für die es keine Überforderung darstellt, können die genresrelevanten Elemente zusätzlich farbig gestaltet werden. Wo es sich anbietet, können Paradigmen von Funktionswörtern und Morphemen direkt übereinander angeordnet werden, um Muster auch typographisch hervorzuheben. In freieren Versionen der Texte kann die typographische Anordnung beibehalten, die individuell zu substituierenden Inhalte aber offen gelassen werden. In Frieg et al. (2014) haben wir zum Liederbilderbuch *Dschungeltanz und Monsterboogie* Kopiervorlagen für Übungen mit den Liedertexten (Kauffeldt et al., 2014) entwickelt (Frieg et al., 2014), die diese Gestaltungskriterien berücksichtigen und als Beispiele für selbst erstellte Materialien dienen können.

## 4.2 Zum Einsatz der GT in der Arbeit mit Kindern mit SSES

Im Abschnitt 2 haben wir die wesentlichen Lernmechanismen dargestellt, die die implizite Vermittlung in der GT anzusteuern sucht. Bei Kindern mit SSES können sprachliche Lernprozesse in vielfältiger Weise beeinträchtigt sein. Zum einen ist in vielen Studien nachgewiesen worden, dass sich bei Kindern mit SSES Beeinträchtigungen der kognitiven Ressourcen, die der Sprachverarbeitung und dem sprachlichen Lernen zugrunde liegen, zeigen. Dies betrifft im Besonderen die rezeptiv-auditive Verarbeitung und das (phonologische) Arbeitsgedächtnis (Archibald, 2017). Es liegt auf der Hand, dass solche Beeinträchtigungen Auswirkungen auf das sprachliche Lernen haben. Zum anderen können implizite Lernprozesse als solche beeinträchtigt sein; dies wird beispielsweise von Ullman und Kolleg:innen im Rahmen der *procedural deficit hypothesis* angenommen (Ullman & Pierpont, 2005; für vergleichende Arbeiten s. Obeid et al., 2016). Es ist allerdings fraglich, wie repräsentativ die in den Studien verwendeten Aufgaben für spontansprachliches Lernen sind. So verwenden viele der in Obeid et al. thematisierten Studien den SRT (serial response task, s. Abschnitt 2), bei dem Proband:innen einen von vier Knöpfen drücken müssen in Abhängigkeit davon, welcher visuelle Reiz auf dem Bildschirm erscheint. Wie valide dieses Maß für die Erfassung impliziter Lernprozesse beim sprachlichen Lernen ist, sei dahingestellt. U. E. kann aus Studien mit diesen Aufgaben jedenfalls nicht gefolgert werden, dass Beeinträchtigungen impliziten Lernens ursächlich für eine SSES seien. In der Tat legt eine Studie von Evans et al. (2009) nahe, dass implizites sprachliches Lernen zumindest teilweise durch mehr Input ausgeglichen werden kann. Die Studie zeigte ferner, dass der implizite Lernerfolg mit dem rezeptiven Vokabular der Kinder korrelierte, was für ein komplexes Zusammenspiel aus impliziten Lernprozessen und vorhandenem sprachlichem Wissen spricht.



Die GT weist vielfältige Überschneidungen mit input-orientierten Formen der sprachtherapeutischen Intervention auf, wie der Kontextoptimierung (Motsch, 2006), der entwicklungsproximalen Therapie (Dannenbauer, 1994) und dem PLAN (u. a. Kauschke & Siegmüller, 2017), unterscheidet sich von diesen aber auch in wesentlichen Punkten. Für alle Ansätze gilt, dass die Qualität des Inputs als ausschlaggebend für die Wirksamkeit der Intervention erachtet wird. Dies umfasst zum einen seine Strukturiertheit, wengleich diese in den verschiedenen Ansätzen unterschiedlich ausgestaltet wird, und „dass er 'intake-fähig' wird“ (Motsch, 2006: 34). Dazu gehört u. a., dass die Aufmerksamkeit des Kindes auf die sprachlichen Strukturen als solche gelenkt wird. Dies erreichen die oben genannten Ansätze durch geeignete Spiele und Dialogsequenzen. Die GT hingegen macht sich, wie eingangs erläutert, zunutze, dass Sprachspiele, Lieder und Gedichte sprachliche Strukturen in hoch strukturierter und konzentrierter Form enthalten und durch das Spiel mit Sprache auch zum Spielen mit diesen Strukturen einladen (Cook, 2000). Die GT unterscheidet sich von den genannten Ansätzen außerdem dahingehend, dass sie vorhandene Texte nicht vereinfacht, um ein „möglichst reines Trigger-Konzentrat“ im sprachlichen Input bereit zu stellen (Motsch, 2006: 35). Denn sprachliche Vereinfachungen gehen oft auf Kosten der literarischen Struktur und der ästhetischen Wirkung der Texte.

Im Kontext der Sprachtherapie eignet sich die GT vor allem zum Einsatz bei Kindern mit einem erhöhten Sprachförderbedarf. Der Einsatz in der Therapie von Kindern mit SSES ist bisher nicht erprobt. Geht man davon aus, dass die Sprachentwicklung von Kindern mit SSES durch eine Verzögerung der Sprachentwicklung entsteht (Kauschke & Siegmüller, 2017), so lässt sich die Vorhersage ableiten, dass auch Kinder mit SSES vom Einsatz der GT in der Therapie profitieren. Eine solche Erprobung der GT im therapeutischen Kontext erscheint insofern lohnenswert, als die Erfahrung aus der Arbeit mit der GT zeigt, dass der Ansatz für die Kinder in hohem Maße motivierend ist, da sie mit wenigen sprachlichen Mitteln eigene, sprachlich richtige Texte generieren können. Dies kann mit Blick auf die Möglichkeit einer projektorientierten Einbindung der Ergebnisse, die bei der Arbeit mit der GT entstehen (vgl. Abschnitt 1) von besonderem Interesse sein. Denkbar ist insofern auch eine Kombination der GT mit anderen therapeutischen Verfahren.

### 4.3 Zur Einfachheit in Sprachspieletexten und Kinderliedern

Sprachförderkräfte und Therapeut:innen, die die GT neu kennen lernen, sind oft begeistert von den Sprachspiel- und Liedtexten, weil sie die grammatische Strukturiertheit der Texte, ihre ästhetische Qualität und die

strukturierten Variationsmöglichkeiten und das damit verbundene Förderpotential schnell erkennen. Sie äußern aber gleichzeitig oft Bedenken, die wir im Folgenden aufgreifen und kommentieren wollen.

*Das verwendete Vokabular ist zu wenig gebräuchlich, so dass die Kinder den Text nicht verstehen können.* Wir haben die Frequenz, mit der die in Sprachspieletexten und Gedichten verwendeten Wortformen in der Alltagssprache vorkommen, bisher nicht systematisch erfasst, aber in der Tat erscheint es so, als enthielten sie oft eher seltene Wörter. Es versteht sich von selbst, dass die Bedeutungen unbekannter Wörter vor der weiteren Arbeit mit einem Text geklärt werden. Im Liederbilderbuch *Dschungeltanz und Monsterboogie* (Kauffeldt et al., 2014) unterstützen wir diesen Schritt bei einzelnen Liedern mit Illustrationen – so etwa bei der Vertonung von *Jeder Zug hat seinen Bahnhof* von Bruno Horst Bull in (6), in dem die Wörter Schwelle (zu Tür) und Schlag (zu Taube) vorkommen. Die größte Hilfestellung bei der Klärung von Bedeutungen bietet aber oft der Text selbst, der durch strukturelle Wiederholungen aufzeigt, wie Bedeutungen erschlossen und entlang von Ähnlichkeitsbeziehungen organisiert werden können. Das wird besonders deutlich bei Texten mit Ergänzungsstrukturen (vgl. (6)) und Puppe-in-der-Puppe Texten (vgl. z. B. Dans Paris in (4)).

*Der Input in den Sprachspieletexten und Kinderliedern ist zu komplex und enthält oft nicht kanonische Formen und Wortstellungsmuster.* Jürgen Spohns Gedicht (5) ist ein interessantes Beispiel, wie in Gedichten und Sprachspielen Einfachheit und Komplexität zusammenfallen: Die Ergänzungsstrukturen sind insofern einfach, als in jeder Zeile ein Tier mit einem Tierlautverb kombiniert wird und diese Struktur unmittelbar erkennbar wird. Gleichzeitig ist es lexikalisch komplex (Tiere und Verben für Tierlaute). Durch die Wortstellung in den für das Spiel zentralen Zeilen entsteht eine rhythmische Struktur, die diese Zuordnung salient macht (vgl. da 'bellt die 'Maus, da 'kräht der 'Frosch vs. Die 'Maus bellt, der 'Frosch kräht) und erzeugt damit die poetisch-ästhetische Wirkung.

Bisher ist wenig darüber bekannt, inwiefern solche Textmerkmale die Sprachverarbeitung erschweren oder erleichtern. In Experimenten mit Beurteilungsaufgaben zeigten Menninghaus et al. (2015), dass erwachsene Proband:innen Sprichwörter wie „Wo Geld und Gut, da ist kein Mut“, die sich durch ihre Prägnanz, die rhythmische Durchgliederung und den Reim auszeichnen, zwar als weniger verständlich beurteilen als prosaische Formulierungen der Inhalte („Besitz von viel Geld und Eigentum macht oft risikoscheu“). Die Proband:innen gaben aber gleichzeitig an, dass die Sprichwörter die Botschaft mit Abstand am besten transportierten – besser als die prosaische Variante, aber auch besser als eine ungerimeite,

aber prägnante Fassung („Wo Geld und Hab, da ist kein Mut“) oder eine gereimte, weniger prägnante Fassung („Wo viel Geld ist und Gut, da fehlt es oft an Mut“). Blohm (2020) und Koautor:innen zeigten in einer Reihe von Studien, dass erwachsene Sprecher:innen Sätze anders verarbeiten, wenn sie zuvor im Rahmen der Instruktion informiert wurden, dass die Sätze aus Gedichten entnommen wurden, als wenn sie neutral instruiert wurden. Diese Effekte stellen sich schon vor Beginn der Stimulusdarbietung ein, im Sinne von Top-down Erwartungen an den kommenden Stimulus. Diese Befunde zeichnen ein komplexes Bild des Zusammenspiels von ästhetischer Form, sprachlicher Komplexität und Sprachverarbeitung bei erwachsenen Sprecher:innen, das insgesamt die Sicht stützt, dass eine Vereinfachung (und damit De-Ästhetisierung) ästhetischer Texte nicht sinnvoll ist. Dabei ist zu bedenken, dass sich die genannten Befunde auf Erwachsene beziehen und eine Überprüfung der Übertragbarkeit auf Kinder im Spracherwerb noch aussteht.

Unabhängig davon bieten Texte wie Jürgen Spohns Gedicht die Möglichkeit, gezielt Übungen zu Varianten der Satzstellung anzuschließen und das Wortfeld weiter zu erschließen (z. B. zu (5): Tiere sprechen verschiedene Sprachen. Wenn die Maus mit dem Hund sprechen möchte, muss sie seine Sprache lernen. Welches Tier spricht welche Sprachen? — Die Maus bellt wie ein Hund. Der Frosch kräht wie ein Hahn, ... usw.).

*In einem Text kommen oft mehrere grammatische Schwerpunkte gleichzeitig vor.* Das liegt in der Natur der Sache. In Frieg et al. (2014) haben wir fünf große Förderbereiche unterschieden, die in Kinderliedern und Sprachspieltexten vorkommen: Laute und Silben, die Nominalgruppe und die Deklination in der Nominalgruppe, der Verbkomplex sowie der Inhalts- und der Funktionswortschatz. Jeder dieser sprachlichen Schwerpunkte kommt in jedem vollständigen Satz vor. Wir hoffen, dass die obigen Ausführungen gezeigt haben, dass Sprachspieltexte und Kinderlieder in einzigartiger Weise Paradigmen morphologischer und lexikalisch-semantischer Gruppen strukturieren und somit erfahrbar machen.

#### 4.4 Abschließende Bemerkungen

Wir haben in diesem Beitrag die Generative Textproduktion vorgestellt, anhand von Beispielen illustriert und ihre psycholinguistische und didaktische Fundierung erörtert. Hinweise auf geeignete Materialien für die Arbeit mit der Generativen Textproduktion haben wir in Frieg et al. (2012) zusammengestellt (u. a. G. Belke, 2019, 2018b). Seither ist ein weiteres Liederbuch (Kauffeldt et al., 2014) samt Begleitband (Frieg et al., 2014) erschienen sowie drei Bilderbücher (von Lehmden et al., 2017); drei weitere Bilderbücher aus der Reihe sind in Arbeit. Alle diese Materialien greifen die in Abschnitt 2

dargestellten Strukturierungstechniken auf. Mit der Erstellung dieser Materialien und dem vorliegenden Beitrag verbinden wir und alle an der Erstellung der Materialien beteiligten Autorinnen die Hoffnung, dass die Generative Textproduktion auch in die Praxis der Sprachtherapie Eingang findet, den Kindern Freude macht und wirksam ist.

#### Literatur

- Andresen, H. (2005). *Vom Sprechen zum Schreiben* (1. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Andresen, H. (2007). Rollen, Regeln, Rätseln. In: H. Andresen & F. Janussek (Hrsg.). *SpracheSpielen* (S. 7-25). Filibach.
- Archibald, L. M. D. (2017). Working memory and language learning: A review. *Child Language Teaching and Therapy*, 33(1), 5-17. <https://doi.org/10.1177/0265659016654206>
- Arslan, F. (2005). Sprachvermittlung von Anfang an: Ein integratives Konzept zur Einführung der Artikel und ihrer Flexionen. *Praxis Grundschule*, 2, 12-18.
- Bebout, J. & Belke, E. (2017) Language play facilitates language learning: Optimizing the input for gender-like category induction. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 2, 11. <https://doi.org/10.1186/s41235-016-0038-z>
- Belke, E. & Belke, G. (2006). Das Sprachspiel als Grundlage institutioneller Sprachvermittlung. In T. Becker & C. Peschel (Hrsg.), *Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb* (S. 174-200). Schneider Hohengehren.
- Belke, G. (2007). Verschiedene Sprachen – gemeinsames Spiel: Die Didaktik des Eigenen und des Fremden um multikulturellen Deutschunterricht. In: H. Andresen & F. Janussek (Hrsg.). *SpracheSpielen* (S. 90-118). Filibach.
- Belke, G. (2018a). *Mehr Sprache(n) für alle*. Schneider Hohengehren.
- Belke, G. (2018b). *Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen* (Lehrerband/Textkommentar) (6. Aufl.). Schneider Hohengehren.
- Belke, G. (2019). *Mit Sprache(n) spielen. Kinderreime, Gedichte und Geschickten für Kinder zum Mitmachen und Selbermachen* (Textsammlung) (9. Aufl.). Schneider Hohengehren.
- Belke, G. & Geck, M. (1996). *Das Rumpelfax: Singen, Spielen, Üben im Grammatikunterricht*. Schneider Hohengehren
- Bezirksregierung Köln (Hrsg.) (2012). *DemeK: Grundlagen des Konzepts – Schwerpunkt Eingangsstufe*. [https://zmi-koeln.de/wp-content/uploads/2018/01/DemeK\\_Konzeptgrundlagen.27.pdf](https://zmi-koeln.de/wp-content/uploads/2018/01/DemeK_Konzeptgrundlagen.27.pdf)

- Bezirksregierung Köln (15.04.2021). *DemeK - heilpädagogische, 26, 1-23.*  
*Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen.*  
[https://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk\\_internet/leistungen/abteilung04/generativen/arbeitsstelle\\_migration/sprachstark/demek/index.html](https://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/leistungen/abteilung04/generativen/arbeitsstelle_migration/sprachstark/demek/index.html)
- Binanzer, A. (2017). *Genus - Kongruenz und Klassifikation: Evidenzen aus dem Zweitspracherwerb des Deutschen.* deGruyter.  
<https://doi.org/10.1515/9783110548549>
- Blohm, S. (2020). *Literary Psycholinguistics and the Poem.* Doctoral dissertation, University of Mainz.  
[https://publications.uni-mainz.de/theses/frontdoor.php?source\\_opus=100003271](https://publications.uni-mainz.de/theses/frontdoor.php?source_opus=100003271)
- Bock, J. K. (1986). Syntactic persistence in language production. *Cognitive Psychology*, 18, 355-387.  
[https://doi.org/10.1016/0010-0285\(86\)90004-6](https://doi.org/10.1016/0010-0285(86)90004-6)
- Bock, K., Dell, G. S., Chang, F. & Onishi, K. H. (2007). Persistent structural priming from language comprehension to language production. *Cognition*, 104, 437-458.  
<https://doi.org/10.1016/j.cognition.2006.07.003>
- Branigan, H. P., Pickering, M. J. & Cleland, A. A. (2000). Syntactic co-ordination in dialogue. *Cognition*, 75, B13-B25. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(99\)00081-5](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(99)00081-5)
- Bredenkamp, W. (1998). *Lernen, Erinnern, Vergessen.* Beck.
- Brooks, P. J., Braine, M. D. S., Catalano, L., Brody, R. E. & Sudhalter, V. (1993). Acquisition of gender-like noun subclasses in an artificial language: The contribution of phonological markers to learning. *Journal of Memory and Language*, 32, 76 - 95.  
<https://doi.org/10.1006/jmla.1993.1005>
- Cook, G. (2000). *Language play, language learning.* OUP.
- Cornips, L. & Hulk, A. (2008). Factors of success and failure in the acquisition of grammatical gender in Dutch. *Second Language Research*, 24, 267-295.  
<https://doi.org/10.1177/0267658308090182>
- Culbertson, J. & Schuler, C. (2019). Artificial language learning in children. *Annual Reviews of Linguistics*, 5, 353-374. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011718-012329>
- Dannenbauer, F. M. (1994). Grundlinien entwicklungsproximaler Intervention. *Der Sprach-*
- Evans, J. L., Saffran, J. R. & Robe-Torres, K. (2009). Statistical learning in children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52, 321-335. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/07-0189\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/07-0189))
- Frieg, H. (2014). *Sprachförderung im Regelunterricht der Grundschule: Eine Evaluation der Generativen Textproduktion.* Doctoral dissertation, Ruhr-Universität Bochum.  
<https://hss-opus.uni-bochum.de/opus4/frontdoor/index/index/year/2018/docId/4078>
- Frieg, H., Hilbert, C., Belke, E. & Belke, G. (2012). Sprachförderung in ein- und mehrsprachigen Gruppen: Die generative Textproduktion. *Sprachheilarbeit*, 3/2012, 155-161.
- Frieg, H., Belke, E., Belke, G., Hoffmann, R., Bebout, J., Kauffeldt, L. & Kirschke, C. (2014). *Dschungeltanz und Monsterboogie: Lieder zur systematischen Sprachvermittlung im Vor- und Grundschulalter.* Schneider Hohengehren.
- Hoffmann, J. & Sebald, A. (2005). When obvious covariations are not even learned implicitly. *European Journal of Cognitive Psychology*, 17, 449-480.  
<https://doi.org/10.1080/09541440440000203>
- Jakobson, R. (1979) *Poetik: Ausgewählte Aufsätze 1921-1971.* Suhrkamp.
- Jeuk, S. (2018). Das Genus der Nomen - Erwerb, Diagnose und Förderung bei mehrsprachigen Kindern im Grundschulalter. In B. Hövelbrinks, I. Fuchs, D. Maak, T. Duan & B. Lütke (Eds.), *Der-Die-DaZ - Forschungsbefunde zu Sprachgebrauch und Spracherwerb von Deutsch als Zweitsprache* (pp. 25 - 38). Berlin: de Gruyter.  
<https://doi.org/10.1515/9783110582819-035>
- Kauffeldt, L., Kirschke, C., Bebout, J., Frieg, H., Belke, E., Hoffmann, R. & Belke, G. (2014). *Dschungeltanz und Monsterboogie: Singen und Spielen mit Sprache.* Schneider Hohengehren.
- Kauschke, C. & Siegmüller J. (Hrsg.) (2017). *Materialien zur Therapie nach dem Patholinguistischen Ansatz - Syntax und Morphologie* (2. Aufl.). Elsevier.
- Kuba, S. Braun, P. M., & Belke, E. (eingereicht) Help or hindrance? Effects of additional morphosyntactic cues on the acquisition of gender-like subclasses in an artificial language by 5-year-olds. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée.*

- Maas, U. (2015). Laute und Buchstaben - zu den phonographischen Grundlagen des Schrifterwerbs. In: Ch. Röber & H. Olfert (Eds.), *Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Erstschreiben* (pp. 113-139). Schneider Hohengehren.
- Menninghaus, W., Bohrn, I. C., Knoop, C. A., Kotz, S. A., Schlotz, W. & Jacobs, A. M. (2015). Rhetorical features facilitate prosodic processing while handicapping ease of semantic comprehension. *Cognition*, 143, 48-60. <https://doi.org/doi:10.1016/j.cognition.2015.05.026>
- Motsch, H.-J. (2006). *Kontextoptimierung: Förderung grammatischer Fähigkeiten in Therapie und Unterricht* (2. Aufl.). Reinhardt.
- Obeid, R., Brooks, P. J., Powers, K. L., Gillespie-Lynch, K. & Lum, J. A. G. (2016). Statistical learning in specific language impairment and autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 1245. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01245>
- Perruchet, P. (2008). Implicit learning. In H. L. Roediger (Ed.), *Cognitive psychology of memory* (pp. 597-621). Oxford, UK: Elsevier.
- Reber, A. S. (1967). Implicit learning of artificial grammars. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 6, 855-863. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(67\)80149-X](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(67)80149-X)
- Röber, C. (2009). *Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen: Grundlagen der Silbenanalytischen Methode*. Schneider Hohengehren.
- Röber, C. (2012). Schrift lehrt Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen und Verstehen – und mehr. Orate Sprache – Schrift – literate Sprache. *Freiburger Arbeitspapiere zur Germanistischen Linguistik*, 7.
- Ruberg, T. (2013). *Der Genuserwerb ein- und mehrsprachiger Kinder*. Dr. Kovac.
- Ruberg, T. (2015). Diagnostische Aspekte des Genuserwerbs ein- und mehrsprachiger Kinder. *Forschung Sprache*, 2, 22 – 40. <https://doi.org/10.2443/skv-s-2015-57020150202>
- Schröder, A., Kauschke, C. & De Bleser, R. (2003). Messungen des Erwerbsalters für konkrete Nomina [Measurements on the age of acquisition for concrete nouns]. *Neurolinguistik*, 17(2), 83-114.
- Shimpi, P.M., Gámez, P.B., Huttenlocher, J. & Vasilyeva, M. (2007). Syntactic priming in 3-and 4-year-old children: Evidence for abstract representations of transitive and dative forms. *Developmental Psychology*, 43, 1334-1346. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1334>
- Siegelman, N., Bogaertts, L., Christiansen, M. H. & Frost, R. (2016). Towards a theory of individual differences in statistical learning. *Philosophical transactions of the Royal Society B*, 372, 20160059. <https://doi.org/10.1098/rstb.2016.0059>
- Snell, J. & Theeuwes, J. (2020). A story about statistical learning in a story: Regularities impact eye movements during book reading. *Journal of Memory and Language*, 104127. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2020.104127>
- Snodgrass, J. G. & Vanderwart, M. (1980). A standardized set of 260 pictures: Norms for name agreement, image agreement, familiarity and visual complexity. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 6,174-215. <https://doi.org/10.1037//0278-7393.6.2.174>
- Szagan, G., Stumper, B., Sondag, N. & Franik, M. (2007). The acquisition of gender marking by young German-speaking children: Evidence for learning guided by phonological regularities. *Journal of Child Language*, 34, 445 – 471. <https://doi.org/10.1017/S0305000906007951>
- Taraban, R. (2004). Drawing learners' attention to syntactic context aids gender-like category induction. *Journal of Memory and Language*, 51, 204-216. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2004.03.005>
- Ullman, M. T. & Pierpont, E. I. (2005). Specific Language Impairment is not specific to language: the Procedural Deficit Hypothesis. *Cortex*, 41, 399-433. [https://doi.org/10.1016/S0010-9452\(08\)70276-4](https://doi.org/10.1016/S0010-9452(08)70276-4)
- Ulrich, T. (2017). *Grammatikerwerb und grammatische Störungen im Kindesalter. Ergebnisse des Forschungsprojekts GED 4-9 und ihre Implikationen für sprachdiagnostische und -therapeutische Methoden*. Professorial thesis, Universität zu Köln. <http://kups.ub.uni-koeln.de/id/eprint/9011>
- Vahle, F. & Heine, H. (1980). *Der Katezentanzentanz*. Middelhaue.
- von Lehmden, F., Kauffeldt, J., Belke, E. & Rohlfing, K. (2013). Das Vorlesen von Kinderbüchern als implizites Mittel zur Sprachförderung im Bereich Grammatik. *Praxis Sprache*, 58, 18-27.
- von Lehmden, F., Müller-Brauers, C. & Belke, E. (i.V.). *Training the acquisition of German gender and case with specially designed children's books and songs*.

von Lehmden, F., Müller-Brauers, C., Belke, E. & Belke, G. (2017). *Immer anders / Unruhe im Zoo / Prinz Bärtram brummt wieder. Drei Bilderbücher impliziten Sprachvermittlung, mit Begleitheft.* Schneider Hohengehren.

Wegener, H. (1995). *Die Nominalflexion des Deutschen – verstanden als Lerngegenstand.* Tübingen: Niemeyer.

Diessel, H. (2013). Construction grammar and first language acquisition. In F. Trousdale & T. Hoffmann (Eds.), *The Oxford handbook of construction grammar* (pp. 347-378). OUP.

<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195396683.001.0001>

Szagun, G. (2019). *Sprachentwicklung beim Kind: Ein Lehrbuch* (7th ed.). Beltz.