

**Der Erwerb des Deutschen durch arabischsprachige Kinder**  
**Eine Studie zur Nominalflexion**

**Inauguraldissertation**

zur Erlangung des akademischen Grades doctor philosophiae  
im Fachbereich Sprachwissenschaft  
am Seminar für Deutsch als Fremdsprachenphilologie  
der Universität Heidelberg

Eingereicht von  
**Zahida Marouani**  
Heidelberg 2006

<b>0 EINLEITUNG</b> .....	<b>1</b>
<b>1 DEUTSCH UND ARABISCH AUS SICHT DER MORPHOLOGISCHEN TYPOLOGIE</b> .....	<b>5</b>
1.1 Allgemeines zur morphologischen Sprachtypologie.....	5
1.2 Typologische Struktur des Deutschen .....	8
1.3 Typologische Struktur des Arabischen .....	10
<b>2 NOMINALFLEXION</b> .....	<b>13</b>
2.1 Nominalflexion des Deutschen .....	15
2.1.1 Genussystem des Deutschen.....	15
2.1.1.1 Genusmarkierung im Deutschen.....	16
2.1.1.2 Funktionen des Genus.....	19
2.1.1.3 Genuszuweisung .....	21
2.1.1.3.1 Semantische Prinzipien.....	22
2.1.1.3.2 Formale Prinzipien .....	24
2.1.1.3.2.1 Morphologische Prinzipien .....	24
2.1.1.3.2.2 Phonologische Prinzipien .....	27
2.1.1.3.3 Genuszuweisungsregeln nach Wegener.....	30
2.1.2 Numerussystem des Deutschen.....	32
2.1.2.1 Pluralmarker .....	33
2.1.2.2 Pluralzuweisung im Deutschen.....	35
2.1.3 Kasussystem des Deutschen .....	40
2.1.3.1 Kasusmarkierung.....	41
2.1.3.2 Kasusfunktionen .....	42
2.1.3.3 Kasuszuweisung.....	45
2.2 Zwischenresümee .....	48
2.3 Nominalflexion des Arabischen .....	48
2.3.1 Genussystem des Arabischen .....	50
2.3.1.1 Genussystem des Hocharabischen .....	50
2.3.1.2 Das Genussystem der einbezogenen Varietäten .....	52
2.3.2 Numerusmarkierung des Arabischen.....	53
2.3.2.1 Numerusmarkierung des Hocharabischen .....	53
2.3.2.1.1 Der Plural.....	53
2.3.2.1.2 Der Dual .....	55
2.3.2.2 Numerussystem der einbezogenen Varietäten .....	55
2.3.2.2.1 Numerussystem des Syrisch-Palästinensisch-Arabischen .....	55
2.3.2.2.2 Numerussystem des Ägyptisch-Arabischen .....	56
2.3.2.2.3 Numerussystem des Maghrebinisch-Arabischen .....	58
2.3.3 Kasussystem des Arabischen.....	58
2.3.3.1 Kasussystem des Hocharabischen .....	58
2.3.3.2 Kasussystem der einbezogenen Varietäten.....	59
2.4 Zusammenfassung.....	61
<b>3 DAS VERHÄLTNISS ZWISCHEN GENUS, NUMERUS UND KASUS</b> .....	<b>64</b>
3.1 Substantivflexion .....	65
3.1.1 Substantivflexionstyp – Genus .....	65
3.1.2 Genus – Substantivflexionstyp .....	66
3.2 Flexion der Determinantien und Adjektive .....	71
<b>4 NOMINALFLEXION IM SPRACHERWERB</b> .....	<b>73</b>
4.1 Allgemeines zum Spracherwerb.....	73
4.2 Die Nominalflexion im Erstspracherwerb des Deutschen.....	74
4.2.1 Erwerb des Genus.....	74
4.2.2 Erwerb des Plurals .....	78
4.2.2.1 Plurale in der Spontansprache.....	78
4.2.2.2 Elizitierte Daten: Realwortschatz .....	80
4.2.2.3 Elizitierte Daten: Kunstwörter.....	83
4.2.2.4 Zwischenresümee.....	85
4.2.3 Erwerb des Kasus .....	86
4.2.4 Zusammenfassung.....	89

4.3 Deutsche Nominalflexion im kindlichen L2-Erwerb .....	89
4.3.1 Erwerb des Genus.....	90
4.3.2 Erwerb des Plurals .....	94
4.3.3 Erwerb des Kasus .....	97
4.3.4 Kasus in Präpositionalphrasen (PP) .....	100
4.3.5 Zusammenfassung .....	101
4.4 Die Nominalflexion im Erstspracherwerb des Arabischen.....	102
4.4.1 Erwerb des Genus.....	102
4.4.2 Erwerb des Numerus.....	103
4.4.2.1 Entwicklung der Pluralbildung bei Kindern .....	103
4.4.2.2 Entwicklung der Dualbildung bei Kindern.....	105
4.4.2.3 Verwendung von Nomina mit Numeralia.....	105
4.4.3 Fazit .....	106
<b>5 ÜBERBLICK ÜBER DIE FRAGESTELLUNGEN UND METHODEN DER ARBEIT .....</b>	<b>108</b>
<b>6 ANLAGE DER UNTERSUCHUNG UND TRANSKRIPTIONSVERFAHREN .....</b>	<b>112</b>
6.1 Angaben zu den Probanden und ihrem sozialen Umfeld .....	112
6.2 Erhebung der Sprachdaten und Umfang der Corpora .....	114
6.3 L1-Sprachstand der Probanden .....	115
6.3.1 Gruppe 1: JAR (2;12;22) und THA (3;4;29) .....	116
6.3.2 Gruppe 2: TNA (3;5;3), SSA (3;7;15) und EYA (4;8;17).....	118
6.3.3 Gruppe 3: SMI (3;3;28), SII (4;4;11); MYL (5;1;27) und ENM (5;3;18) .....	119
<b>7 ERWERB DER DEUTSCHEN GENERA .....</b>	<b>121</b>
7.1 Semantischer Gebrauch der Determinatoren .....	122
7.1.1 Definitheit: Begriffsbestimmung .....	122
7.1.2 Differenzierung der Referenzfunktionen der NPs bei Kindern.....	124
7.1.2.1 Semantischer Gebrauch eingliedriger NPs (Nullmarkierungen) .....	124
7.1.2.2 Semantischer Gebrauch des indefiniten und possessiven Artikels sowie attributive Adjektive .....	125
7.1.2.3 Semantischer Gebrauch des definiten Artikels.....	128
7.1.2.4 Semantischer Gebrauch dreigliedriger NP-Strukturen .....	128
7.1.3 Zusammenhang zwischen dem semantischen Gebrauch der Nullmarkierung, indefinitem und definitem Artikel.....	129
7.2 Erwerb der deutschen Genera: der Maus, die Kind, der Pferd.....	131
7.2.1 Quantitative und qualitative Genuszuweisung .....	131
7.2.2 Genusmarkierung.....	133
7.2.2.1 Eingliedrige Nominalphrasen: keine Genusmarkierung.....	134
7.2.2.2 Markierung am indefiniten Artikel.....	134
7.2.2.3 Markierung am Negationsartikel „kein“.....	136
7.2.2.4 Markierung am definiten Artikel.....	137
7.2.2.5 Markierung am Demonstrativartikel „dies-“ .....	141
7.2.2.6 Markierung an den Pronomina.....	142
7.2.2.7 Markierung am Possessivartikel .....	145
7.2.3 Phasen des Genuserwerbs .....	149
7.2.4 Markierung an Adjektiven .....	151
7.2.4.1 Markierung an Adjektiven: Stellungsregularitäten und Genusmarkierung ...	151
7.2.4.2 Kongruenzrelationen in dreigliedrigen NPs .....	152
7.2.4.3 Erwerbsphasen der Adjektivkongruenz.....	154
7.2.5 Genuszuweisung in den Spontansprachdaten: Regelmäßigkeit vs. ....	155
7.2.5.1 Semantische Prinzipien bei belebten Nomina .....	157
7.2.5.1.1 Natürliches Geschlechtsprinzip (NGP) .....	157
7.2.5.1.2 Übertragung des NGPs.....	160
7.2.5.2 Formale Prinzipien bei unbelebten Nomina.....	162
7.2.5.2.1 Phonologische Prinzipien.....	162
7.2.5.2.1.1 Die Schwa-Regel .....	163
7.2.5.2.1.2 Die Einsilber-Regel .....	165
7.2.5.2.2 Wortbildungsmorphologische Genuszuweisungsprinzipien .....	168

7.2.6 Genuszuweisung im Experiment .....	170
7.2.6.1 Genuszuweisung bei Wörtern aus dem Realwortschatz .....	171
7.2.6.2 Die Genuszuweisung bei Kunstwörtern .....	172
7.2.7 Abhängigkeitsverhältnisse zwischen Genuszuweisung und Plural- sowie Kasusmorphologie.....	173
7.2.7.1 Genuszuweisung und Pluralmorphologie.....	173
7.2.7.1.1 Ergebnisse.....	173
7.2.7.1.2 Diskussion der Ergebnisse.....	177
7.2.7.2 Genuszuweisung und Kasusmorphologie .....	179
7.2.8 Überblick über die Determinanten des Genuserwerbs.....	181
7.3 Fazit .....	185
<b>8 ERWERB DES DEUTSCHEN PLURALS .....</b>	<b>189</b>
8.1 Zur Datenauswertung.....	189
8.2 Pluralmarkierung in den Spontansprachdaten .....	190
8.2.1 Pluralmarkierung am Nomenbegleiter.....	190
8.2.2 Pluralmarkierung am Nomen .....	191
8.2.2.1 Phase 1: Singularformen in Pluralkontexten .....	194
8.2.2.2 Phase 2: Katze und Katze und Katze: Wiederholung des Nomens .....	195
8.2.2.3 Phase 3: Zwei Buch und viele Fisch: Numeralia in Verbindung mit der Singularform.....	196
8.2.2.4 Phase 4: Katzen und Fische, aber Frosche und Apfel: Suffix vs. Umlaut ...	197
8.2.3 Diskussion der Ergebnisse .....	198
8.2.4 Zwischenresümee .....	203
8.2.5 Pluralzuweisung in der Spontansprache: Regelmäßigkeit vs. Auswendiglernen .	204
8.2.5.1 Das Markiertheitsprinzip .....	204
8.2.5.2 Das Genusprinzip .....	205
8.2.5.3 Auslautabhängige Pluralzuweisung .....	207
8.2.5.3.1 e-Auslaut .....	207
8.2.5.3.2 Konsonanten-Auslaut.....	208
8.3 Pluralzuweisung im Experiment.....	209
8.3.1 Pluralzuweisung und Genus im Realwortschatz-Experiment .....	210
8.3.2 Pluralzuweisung und Genus im Kunstwörter-Experiment.....	212
8.4 Pluralerwerb: Zusammenfassung .....	216
<b>9 KASUSERWERB .....</b>	<b>218</b>
9.1 Quantitative Auswertung .....	219
9.2 Erwerb des Akkusativs als Objektkasus .....	219
9.2.1 Akkusativmarkierung .....	219
9.2.1.1 Markierungen am definiten und demonstrativen Artikel.....	221
9.2.1.2 Akkusativmarkierungen am indefiniten, possessiven und Negationsartikel .	225
9.2.1.3 Akkusativmarkierung an Pronomina .....	227
9.2.2 Phasen und Prinzipien des Kasuserwerbs.....	230
9.2.2.1 Phase 1: Direktes Objekt ohne Determinantien .....	230
9.2.2.2 Phase2: Direktes Objekt mit Determinator, aber ohne .....	232
9.2.2.3 Phase 3: Sporadische eindeutige Akkusativmarkierung.....	234
9.2.2.4 Phase 4 : Eine einzige Kasusmarkierung für alle Genera .....	234
9.2.2.5 Phase 5: Zwei-Kasus-System.....	237
9.2.3 Abhängigkeitsverhältnis zwischen Akkusativzuweisung und Genus .....	240
9.3 Erwerb des Dativs als Objektkasus .....	242
9.3.1 Dativmarkierungen .....	242
9.3.2 Dativobjekte bei zweistelligen Verben.....	243
9.3.3 Dativobjekte bei dreistelligen Verben.....	244
9.3.4 Dativmarkierungen im Experiment.....	247
9.4 Zusammenfassung.....	249
9.5 Kasus nach Präpositionen.....	249
9.6 Fazit .....	251
<b>10 ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK .....</b>	<b>252</b>

<b>11 ANHANG</b> .....	<b>259</b>
11.1 Anhang A: Erhebungsmaterial .....	259
11.1.1 Bilderbücher .....	259
11.1.2 Sonstiges Material .....	259
11.2 ANHANG B: ELIZITATIONSTESTS .....	260
11.2.1 Elizitation zur Genuszuweisung: Realwortschatz - Kunstwörter .....	260
11.2.2 Abhängigkeitsverhältnis: Genus – Plural .....	260
11.2.3 Abhängigkeitsverhältnis: Genus – Kasus .....	261
11.2.4 Plural .....	261
11.2.5 Abhängigkeitsverhältnis zwischen Akkusativ und Genus .....	262
11.2.6 Dativtest: Besuch erstatten .....	263
11.3 ANHANG C: ANALYSEBÖGEN .....	263
<b>12 LITERATURVERZEICHNIS</b> .....	<b>266</b>
12.1 NACHSCHLAGWERKE .....	266
12.2 MONOGRAPHIEN UND AUFSÄTZE .....	266

## TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1 : Sprachtypen im Überblick .....	8
Tabelle 2: Markierung von Genus, Numerus und Kasus am Artikel .....	17
Tabelle 3: Markierung von Genus, Numerus und Kasus am Pronomen .....	17
Tabelle 4: Markierung von Genus, Numerus und Kasus am Adjektiv .....	18
Tabelle 5: Anteil der Genera an den Substantiven mit Pseudosuffix im Grundwortschatz in % .....	28
Tabelle 6: Relevanz der Genusregeln .....	31
Tabelle 7: Relevanz der Pluralregeln im Grundwortschatz .....	39
Tabelle 8: Nominalflexion des Deutschen und des Arabischen im Vergleich.....	62
Tabelle 9: Deklinationstypen des deutschen Substantivs.....	65
Tabelle 10: Substantivflexion im Singular .....	66
Tabelle 11: Korrelation zwischen Singular- und Pluralflexion .....	67
Tabelle 12: Pluralmarkierungen der existierenden Wörter bei Gibitz.....	81
Tabelle 13: Alter der Probanden im Überblick.....	112
Tabelle 14: Schichtzugehörigkeit der Probanden .....	113
Tabelle 15: Umfeld in der Kindertagsstätte .....	113
Tabelle 16: Aufnahmedauer und Anzahl der Aufnahmen in L1 und L2 bei allen Kindern....	114
Tabelle 17: Zusammenfassung der richtigen/falschen Genera pro Kind am Beispiel von drei .....	132
Tabelle 18: Gebrauchspräferenzen der indefiniten Artikelformen bei SMI, THA und SII.....	135
Tabelle 19: Genuspezifischer indefiniter Artikel bei den fortgeschrittenen Kindern .....	135
Tabelle 20: Feminine Genusmarkierung am definiten Artikel bei allen Kindern.....	138
Tabelle 21: Maskuline Genusmarkierung am definiten Artikel bei allen Kindern.....	139
Tabelle 22: Neutrale Genusmarkierung am definiten Artikel bei allen Kindern.....	140
Tabelle 23: Genusmarkierung am demonstrativen Artikel bei allen Kindern.....	141
Tabelle 24: Maskuline Genusmarkierung am anaphorischen und D-Pronomen bei allen Kindern.....	142
Tabelle 25: Neutrale Genusmarkierung am anaphorischen und D-Pronomen .....	144
Tabelle 26: Genusmarkierung an den Possessiva mein, dein, sein und ihr bei JAR, THA, SII und SMI.....	145
Tabelle 27: Genusmarkierung an den Possessiva mein, dein, sein und ihr bei fortgeschrittenen.....	146
Tabelle 28: Kongruenzrelationen in dreigliedrigen NPs bei allen Kindern .....	153
Tabelle 29: Genuszuweisung am definiten Artikel auf Grund des NGPs bei den fortgeschrittenen Kindern.....	158
Tabelle 30: Übertragung des NGPs auf die Neutra .....	158
Tabelle 31: Bewusste Genuszuweisung bei SII auf Grund des NGPs ab dem Alter 5;6;8 ..	159
Tabelle 32: Genusverteilung bei den neutralen Nomina bei den Kindern.....	161
Tabelle 33: Verteilung der <i>Schwa</i> -auslautenden Nomina über die Genera am definiten Artikel bei den fortgeschrittenen Kindern.....	163
Tabelle 34: Verteilung der auf <i>Schwa</i> -auslautenden Nomina über die Genera an anaphorischen Pronomina bei den Kindern.....	164
Tabelle 35: Verteilung der auf <i>Schwa</i> -auslautenden Nomina über die Genera an D- Pronomina .....	164
Tabelle 36: Genuszuweisung auf Grund der Einsilber-Regel am definiten Artikel bei den fortgeschrittenen Kindern.....	166
Tabelle 37: Genuszuweisung bei den Komposita bei den Kindern: Tendenz 1.....	168
Tabelle 38: Genuszuweisung bei den Komposita: Tendenz 2.....	168
Tabelle 39: Abhängigkeitsverhältnis zwischen Genus und Pluralmorphologie im 1./2. Test bei den Kindern.....	175
Tabelle 40: Abhängigkeitsverhältnis zwischen Genus und Kasusmorphologie bei den Kindern.....	180
Tabelle 41: Überblick über den Genuserwerb bei den untersuchten arabischen Kindern ...	186
Tabelle 42: Überblick über die Pluralbildung durch Pluralallomorphe bei allen Kindern .....	191

Tabelle 43: Überblick über die Pluralbildung durch andere sprachliche Mittel bei allen Kindern.....	192
Tabelle 44: Gebrauch der Pluralallomorphe bei allen Kindern und deren Übergeneralisierungen .....	198
Tabelle 45: Pluralzuweisung bei markierten Nomina in den Äußerungen der Kinder .....	204
Tabelle 46: Pluralzuweisung nach dem Genusprinzip bei den fortgeschrittenen Kindern....	205
Tabelle 47: Pluralzuweisung nach dem Genusprinzip bei den weniger Fortgeschrittenen ..	207
Tabelle 48: Pluralmarkierung im Realwortschatz-Experiment bei allen Kindern.....	210
Tabelle 49: Pluralzuweisungen im Kunstwörter-Experiment .....	214
Tabelle 50: Korrekte und falsche Akkusativmarkierungen bei allen Kindern.....	220
Tabelle 51: Akkusativmarkierung am definiten Artikel aller Kinder (in Zahl und %) .....	221
Tabelle 52: Akkusativmarkierung am indefiniten Artikel bei allen Kindern (in Zahl und %) ..	225
Tabelle 53: Akkusativmarkierungen an den Pronomina mich, dich, ihn, sie und es bei allen Kindern.....	228
Tabelle 54: Abhängigkeitsverhältnis zwischen dem Akkusativ und dem Genus bei den untersuchten Kindern.....	241
Tabelle 55: Dativmarkierung am definiten, possessiven Artikel und Pronomen bei allen Kindern.....	243
Tabelle 56: Realisierung der Argumente bei dreistelligen Verben bei allen Kindern .....	245
Tabelle 57: Abhängigkeitsverhältnis zwischen dem Dativ und dem Genus bei den untersuchten Kindern.....	248

## Das Zeicheninventar des IPA

### Konsonanten

Artikulationsmodus	bilabial	labiodental	dental	alveolar	post alveolar	palatal	velar	uvular	pharyngal	glottal
plosiv	p b			t d			k g	q		
nasal	m			n			ŋ			
gerollt				r				ʀ		
geschlagen				r						
frikativ		f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ç	x	χ ʁ	ħ ʕ	h
approximant						j				

(nach Grassegger 2004)

### Vokale

a a: kurz / lang  
 ɪ i: kurz / lang  
 ʊ u: kurz / lang  
 e e: kurz / lang  
 œ ø: kurz / lang  
 ʏ y: kurz / lang  
 ə Schwa

### Diphthonge

ei / ai aɪ  
 au aʊ  
 äu ɔɪ

### Diakritika

ˤ pharyngalisiert



## 0 EINLEITUNG

„Es gibt ganz gewiss keine andere Sprache, die so unordentlich und systemlos daherkommt und jedem Zugriff entschlüpft. [...] wenn man glaubt, man habe endlich eine Regel zu fassen bekommen [...] blättert man um und liest „Der Lernende merke sich die folgenden Ausnahmen“. Man überfliegt die Liste und stellt fest, dass diese Regel mehr Ausnahmen als Beispiele kennt.“

Dahingehend hat sich Mark Twain in einem Aufsatz über die deutsche Sprache geäußert. Jene Ansicht von Unsystematizität der deutschen Sprache wird sowohl von Fachfremden als auch von Linguisten und Deutsch-Lehrenden vertreten. Nicht selten äußern sich Deutsch-Lehrer beispielsweise bezüglich des Genus, dass keine Regeln vorhanden seien und dass der Lernende Schlichtwegs jedes Substantiv mit seinem Geschlecht auswendig lernen müsse: „Jedes Substantiv hat ein grammatisches Geschlecht, und die Verteilung ist ohne Sinn und Methode. Man muss daher bei jedem Substantiv das Geschlecht eigens mitlernen. Eine andere Möglichkeit gibt es nicht“ (Twain: 534).

Beschäftigt man sich allerdings genauer mit der Sprache, so stellt man fest, dass eine natürliche Sprache nicht nur „gesetzlose Erscheinungen“ enthält, da so etwas das menschliche Gedächtnis überfordern würde. Die Auffassung von beliebig häufig, willkürlich auftretenden Unregelmäßigkeiten im sprachlichen System lässt sich mit den Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung nur schwerlich in Einklang bringen. Hinter jeder Spracherscheinung kann man, wenn auch kein Gesetz, so doch zumindest eine Tendenz vermuten, die dazu beiträgt, das menschliche Gedächtnis zu entlasten. Eine Sprache kann also sowohl über deterministische Gesetze bzw. Regeln verfügen, die absolute Gültigkeit besitzen, als auch über stochastische Regeln bzw. Tendenzen, die Ausnahmen zulassen.

Jener Aspekt der Regelhaftigkeit bzw. der Beliebigkeit wurde im Besonderen im Bereich der Flexionsmorphologie, präziser der Nominalflexionsmorphologie, in den letzten Jahren in sehr verschiedenen Theorieansätzen intensiv diskutiert. Die Mehrzahl dieser Arbeiten konzentrierte sich auf den Versuch, den Aufbau dieses Systems oder zumindest größere Abschnitte davon zu beschreiben. Während manche Arbeiten sich damit begnügten, Gesetzmäßigkeiten und entsprechende Abweichungen des Nominalflexionssystems zu beschreiben, strebten andere Arbeiten danach, das Verhältnis zwischen diesen Gesetzmäßigkeiten

herauszuarbeiten und die Prinzipien, welche diesem Verhältnis zu Grunde liegen, einschließlich deren Abweichungen zu bestimmen. Diese Forschungsergebnisse trugen nicht nur dazu bei, die Fundamente und die Systematik, die hinter den verschiedenen Flexionserscheinungen stecken, herauszuarbeiten (wie z. B. das Vorhandensein von Assoziationen bzw. Korrelationen zwischen einem Teil der Substantive und deren zugeordnetem Genus), sondern auch dazu, die Aneignung dieser verschiedenen Erscheinungen sowohl bei Kindern (im Erst- wie im Zweitspracherwerb) als auch bei Erwachsenen besser nachzuvollziehen und sie besser zu verstehen. Dank dieser Forschungen konnte man den Spracherwerb besser aufschlüsseln, die Erwerbsprozesse eingehender verfolgen und dementsprechend besser erklären.

Es ist uns allen klar, dass jeder sich als Kind eine Sprache, die Muttersprache, aneignet und zu sprachlichen Äußerungen befähigt wird, die mit den Regeln der Grammatik der Muttersprache in Einklang stehen. Es ist aber nicht ganz klar, wie man dieses erlernt bzw. wie ein Kind eine solche Fähigkeit erwirbt. Es wurde oft die Ansicht vertreten, dass das Kind lediglich die Äußerungen seiner Umgebung (was es als Input empfängt) in seinen eigenen Äußerungen (seinem Output) imitiert. Demnach lernt es kein grammatisches Regelsystem, sondern memoriert einen Katalog von vorgefertigten Äußerungen, die es situationsgerecht einzusetzen lernt (Linke 2004: 105). Diese behavioristische Ansicht scheint mir eine sehr krude Vorstellung vom Spracherwerb zu sein. *Warum?* Kinder zeigen im Verlauf des Spracherwerbs einen Output, der den Input übertreffen kann oder einen Output, der im Input keine Grundlage hat, d.h. sie formulieren sprachliche Äußerungen, die vom Standpunkt der Zielsprache aus falsch sind, aber eine gewisse Systematik zeigen, also eine systematisch „falsche“ Sprache: Übergeneralisierungen (Linke 2004: 105). Daher wäre es lerntheoretisch plausibler anzunehmen, dass das Kind im Verlauf des Erwerbs aus einem gegebenen Input ein Regelsystem ableitet, d.h. dass sich der Erstspracherwerb nach einer gewissen Systematik vollzieht, was die meisten Studien über den kindlichen Spracherwerb bestätigen. Hier liefern uns Spracherwerbsdaten hinreichende Evidenz dafür, dass die Sprache über zahlreiche Regelmäßigkeiten verfügt.

Der kindliche Spracherwerb wird in verschiedene Typen untergliedert: monolingualer Erstspracherwerb, bilingualer Erst- und früher Zweitspracherwerb. Zudem lässt er sich auf verschiedenen Ebenen wie Phonologie, Morphologie usw. beschreiben. Die

vorliegende Arbeit beschränkt sich auf den kindlichen Zweitspracherwerb und legt ihren Schwerpunkt auf die Aneignung der Morphologie, genauer der Nominalflexionsmorphologie des Deutschen. Sie fußt auf empirischen Daten, die an neun in Deutschland aufwachsenden Kindern mit arabischer Muttersprache erhoben wurden. Dabei befasst sie sich mit dem Erwerb der deutschen Nominalflexion (Genus, Numerus und Kasus) bei arabischen Kindergartenkindern (drei bis fünf Jahre alt). Warum gerade die Nominalflexion? Bei der Nominalflexion handelt es sich um einen Bereich, der nahezu in jeder Äußerung auftritt und mit dem der Lernende sich daher von Beginn des Spracherwerbs an auseinandersetzen hat.

Die Arbeit teilt sich in eine theoretische und eine empirische Komponente. Das erste Kapitel des theoretischen Teils befasst sich mit der typologischen Morphologie der beiden Sprachen Deutsch und Arabisch und soll zeigen, inwieweit die typologische Struktur einer Sprache den Erwerb (dieser Sprache) beeinflusst, d.h. begünstigt oder behindert.

Da es kaum möglich ist, die Erwerbsdaten und die Erwerbsprozesse des Deutschen unabhängig von linguistisch fundierten Kenntnissen zu erklären, und da diese Kenntnisse für die gestellten Fragen relevant sind, werden im zweiten Kapitel rein linguistische Aspekte der deutschen und der arabischen Nominalflexion skizziert und diskutiert. Dort wird ein Überblick über die Nominalkategorien und ihre Realisierungen gegeben sowie über die Prinzipien, nach welchen sie eingesetzt werden. Dabei wird der Schwerpunkt auf die *deutsche* Nominalflexion gelegt; die Darstellung der arabischen Nominalflexion dient dazu, Rückschlüsse für die Interpretation von Erwerbsschwierigkeiten in der L2 zu ermöglichen (Transfer, Sensibilisierung für manche Merkmale in der L1). In diesem Kapitel wird verdeutlicht, dass es kaum möglich ist, die Kategorien Genus, Numerus und Kasus des Deutschen unabhängig voneinander zu beschreiben. Hier setzt das dritte Kapitel an. Dort werden die Abhängigkeitsverhältnisse der drei Kategorien der deutschen Nominalflexion aufgezeigt und diskutiert. Dank der gegebenen Implikationen könnten diese Abhängigkeitsverhältnisse *einerseits* die Lernaufgabe positiv unterstützen, *andererseits* könnten sie aber auch ein großes Hindernis darstellen, da sie sich gegenseitig bedingen und der Erwerb der einen Kategorie Wissen über die andere voraussetzt, das ein zwei- oder dreijähriges Kind noch nicht erworben hat.

Das vierte Kapitel bereitet den Einstieg in den empirischen Teil vor und vermittelt den Forschungsstand bezüglich der wichtigsten bisher durchgeführten empirischen

Untersuchungen zur Nominalflexion im Erst- und Zweitspracherwerb des Deutschen, aber auch des Arabischen als L1. Hierauf folgt das letzte Kapitel des theoretischen Teils, das einen Überblick über die Fragestellungen und Ziele der vorliegenden Arbeit gibt.

Den zweiten Teil der Arbeit bildet die empirische Analyse. Das erste Kapitel dieses Teils (Kapitel 6) vermittelt einen Überblick über die Anlage der empirischen Untersuchung und Transkriptionsverfahren, indem es eine Übersicht über Angaben zu den Probanden und deren Sozialumfeld, Erhebung der Sprachdaten und Umfang der Corpora, L1-Sprachstand der Probanden und Datenauswertungsmethoden dargestellt wird. Die drei darauf folgenden Kapitel (7, 8 und 9) befassen sich mit dem Erwerb der deutschen Nominalflexion (Genus, Numerus und Kasus) bei den untersuchten arabischen Kindern, wobei hier der Erwerb sowie die Zuweisungsprinzipien jeder Kategorie analysiert werden. Es wird dann diskutiert, ob die untersuchten Kinder die morphologischen Formen nach bestimmten Prinzipien einteilen oder nicht. Zudem wird der Versuch unternommen, den Einfluss der in Kapitel 3 dargelegten Abhängigkeitsverhältnisse zwischen den drei Kategorien der Nominalflexion auf den Zweitspracherwerb herauszuarbeiten. Es wird somit diskutiert, inwiefern die Kinder das erworbene Wissen über eine Kategorie, z. B. Genus, für das Aneignen der anderen Kategorie nutzen. Dies ist eine sehr spezifische Frage, die auf Grundlage elizitierter Experimente erarbeitet wird. Hierauf folgt das letzte Kapitel der Arbeit, das einen knappen Überblick über die wichtigsten Aspekte und Ergebnisse der vorliegenden Studie sowie die Antworten auf die in diesem Rahmen gestellten Fragen vermittelt.

# 1 DEUTSCH UND ARABISCH AUS SICHT DER MORPHOLOGISCHEN TYPOLOGIE

## 1.1 Allgemeines zur morphologischen Sprachtypologie

Gegen Ende des 18. Jahrhunderts entstanden die ersten wissenschaftlichen Versuche, Sprachen zu vergleichen und Übereinstimmungen bzw. Unterschiede zwischen den verschiedenen Sprachen herauszuarbeiten.

Diese Versuche bildeten den Rahmen einer neuen sprachwissenschaftlichen Disziplin, der Sprachtypologie. Von grundlegender Bedeutung für die Herausbildung dieser Disziplin waren Arbeiten von A. W. von Schlegel und besonders von W. von Humboldt, welcher als Begründer der Sprachtypologie des 19. Jahrhunderts angesehen wird.

Die von Humboldt und seinen Anhängern vertretene Richtung verstand sich noch nicht als Sprachtypologie, sondern als *Klassifikation*. Von einer Typologie im heutigen Sinne sprach man erst ab 1928 im Rahmen der so genannten Prager Thesen (Ahmed 1996: 18). Fortgesetzt wurde die Humboldt-Schule jedoch zunächst von Steinthal (1823 -1899), Finck (1867-1910) und W. Schmidt (1868 -1954).

Die Sprachtypologie oder die typologische Klassifikation der Sprachen beruht auf dem Vergleich formaler Ähnlichkeiten zwischen Sprachen. Sie unternimmt den Versuch, Sprachen auf Grund ihres Aufbaus ohne Rückgriff auf historisch-genetische Zusammenhänge zu klassifizieren. Sie beschränkte sich zunächst auf die Aufdeckung typologischer Erscheinungsformen der Morphologie und schuf sowohl das Begriffspaar „analytisch-synthetisch“ als auch die Unterscheidung zwischen isolierenden, agglutinierenden, polysynthetischen (inkorporierenden) und fusionierenden Sprachen. Das heißt, die Sprachtypologie gliedert - ausgehend von den strukturellen Ähnlichkeiten und formalen Gemeinsamkeiten zwischen Sprachen - Sprachen in *Typen*. Sprachen, die gemeinsame strukturelle Eigenschaften aufweisen, werden unter demselben Sprachtyp zusammengefasst. Die entsprechenden Eigenschaften der Sprachtypen werden im folgenden Abschnitt kurz dargestellt.

### a) Isolierender Sprachtyp

Sprachen dieses Typs zeichnen sich dadurch aus, dass sie keine Flexion kennen und dass die Wörter unveränderlich bleiben. Die syntaktischen bzw. die

grammatischen Beziehungen werden ausschließlich durch die Wortstellung im Satz und durch selbständige Hilfs- und Funktionswörter wie Präpositionen und Konjunktionen ausgedrückt.

### **b) Agglutinierende Sprachen**

Agglutinierende Sprachen sind „anfügende“ Sprachen. Dies bedeutet, dass morphologische Elemente an das Stammelement so angefügt werden, dass die Segmentierung der Elemente klar bleibt. Das heißt, es werden an die unveränderliche Wurzel mehrere grammatische Morpheme (Affixe), denen jeweils nur eine grammatische Funktion zukommt, angefügt.

Hierbei setzen sich Wörter aus langen Abfolgen von Einheiten zusammen, wobei jede Einheit nur eine Bedeutung innehat. Idealtyp für die agglutinierenden Sprachen ist das Türkische, an dem sich die oben erwähnten Merkmale deutlich aufzeigen lassen:

Ev = Haus

Ev-im = mein Haus

Ev-ler = Häuser

Ev-ler-im = meine Häuser

### **c) Fusionierende Sprachen**

Fusionierende Sprachen sind vor allem durch die Anhäufung von Bedeutungen in einem Wortteil charakterisiert (Skalička 1979: 45). Die grammatischen Beziehungen werden dabei durch Veränderungen der inneren Struktur von Wörtern, insbesondere aber anhand von Affixen vermittelt. Ein Affix kann oftmals mehrere grammatische Bedeutungen gleichzeitig ausdrücken. Das ý z.B. in dem tschechischen Wort *dobr- ý* (gut) hat eine dreifache Bedeutung. Es drückt den Nominativ, den Singular und das Maskulinum aus (Skalička 1979: 45). Auf Grund dieses Merkmals lässt sich der fusionierende Sprachtyp deutlich von dem agglutinierenden unterscheiden.

### **d) Polysynthetische / Inkorporierende Sprachen**

Derartige Sprachen sind dadurch gekennzeichnet, dass sie weder Deklination noch Konjugation kennen, und dass sie sehr vielfältige Kompositabildungen zulassen.

Eine inkorporierende Sprache - wie der Begriff schon sagt - drückt einen ganzen Satz in einem einzigen Wort aus. Der deutsche Satz *ich habe weiter gegessen* wird zum Beispiel in der australischen Ureinwohnersprache *Tiwi* in dem folgenden Wort wiedergegeben: *ngirruunthingapukani* (vgl. Crystal 1995: 293):

Ngj - rru- unthing-      apu-      kani  
 Ich   Prät. eine zeitlang   essen   wiederholt

### e)      **Introflexive Sprachen**

Skalička entwirft in seinen typologischen Studien einen weiteren Typ, den introflexiven Sprachtyp, der generell als Untertyp der fusionierenden Sprachen betrachtet wird, von ihm aber als eigenständiger Typ herausgestellt wird, weil er in den fusionierenden Sprachen sporadisch erscheint, während er in anderen Sprachen wie beispielsweise den semitischen sehr stark ausgeprägt ist.

Ich behalte diese Unterscheidung in dieser Arbeit bei und führe den von Skalička vorgeschlagenen Typ e) als einen für sich stehenden Sprachtyp auf. Was ist also Introflexion und welche Merkmale zeigt sie?

Skalička definiert Introflexion als ein morphologisches System, in dem die Anhäufung der Bedeutungen die Wortwurzel betrifft. Die introflexiven Sprachen sind dann „innenbeugende“ Sprachen, wenn die morphologischen Kategorien an der Wortwurzel markiert werden, wie z. B. *Vater – Väter, trinken – tranken*. Der Unterschied zwischen diesem und dem fusionierenden Sprachtyp besteht darin, dass sich bei dem erstgenannten die grammatischen Bedeutungen in der *Wortwurzel*, bei dem letztgenannten dagegen in den Affixen häufen.

Als Idealfall des introflexiven Sprachtyps werden die hamitischen und semitischen Sprachen angesehen, zu denen auch das Arabische gehört. Inwieweit das Arabische einen Prototyp darstellt, wird in einem späteren Abschnitt genauer behandelt.

Diese fünf Sprachtypen von Skalička wurden später von Wurzel (1998) übernommen, um den morphologischen Strukturwandel im Deutschen und seine typologische Struktur herauszuarbeiten.

Im Folgenden seien die oben aufgeführten Merkmale in einer Tabelle zusammengefasst:

Sprachbau	Charakteristika	Typische Vertreter
Isolierend	Alle Wörter sind unveränderlich, keine Flexion, syntaktische Beziehungen werden u. a. durch die Wortstellung angezeigt.	Chinesisch Vietnamesisch
Agglutinierend	Die Wörter setzen sich aus langen Abfolgen von Morphemen zusammen, wobei jedes Morphem eine Bedeutung hat.	Türkisch Finnisch Japanisch
Fusionierend	Grammatische Beziehungen werden durch Veränderung der inneren Struktur von Wörtern und v. a. durch Affixe vermittelt, die mehrere grammatische Bedeutungen auf einmal ausdrücken können.	Tschechisch Lateinisch
Polysynthetisch	Keine Flexion; ein Satz kann in einem Wort ausgedrückt werden.	Tiwi
Introflexiv	Innenbeugend, Wurzelflexion. Die Flexion betrifft die Wortwurzel. Die einzelnen Flexionsmorpheme sind nicht mehr erkennbar bzw. nicht segmentierbar. Die Anhäufung der Bedeutungen betrifft die Wortwurzel.	Arabisch Hebräisch

**Tabelle 1 : Sprachtypen im Überblick**

Da dieser Arbeit die beiden Sprachen Deutsch und Arabisch zu Grunde liegen, und die Betrachtung der typologischen Eigenschaften beider Sprachen für diese Arbeit von Bedeutung ist, werde ich deren morphologisch- typologische Merkmale im folgenden Abschnitt grob skizzieren.

## 1.2 Typologische Struktur des Deutschen

Was die typologische Klassifizierung des Deutschen anbelangt, so werden zwei Annahmen vertreten: Einer Annahme zufolge, die in den klassischen typologischen Studien Anwendung fand, besagt, dass das Deutsche zu den fusionierenden Sprachen gehört; die andere hingegen vertritt den Standpunkt, dass das Deutsche sich allmählich aus einer fusionierenden Sprache zu einem Mischsystem entwickelt hat (vgl. Wurzel 1998). Das bedeutet, dass das Deutsche in seiner heutigen Struktur isolierende, agglutinierende, polysynthetische, fusionierende und introflexive Strukturzüge aufweist. Im Folgenden wird diese Auffassung durch die deutsche Substantivflexion konkretisiert.

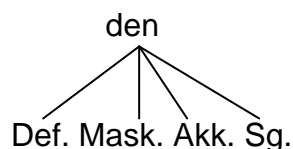


Die Numerusflexion im Deutschen funktioniert überwiegend agglutinierend. Sie erfolgt durch Suffixe, die ausschließlich für den Plural stehen. Die Suffixe *-e*, *(e)-n*, *-er* und *-s* wie in *Hund-e*, *Has-en*, *Kind-er* und *Auto-s* sind eindeutige Pluralmarker.

Der Umlaut erscheint in der Numerusflexion, wie z. B. bei *Vater* – *Väter* als introflexives Mittel (Wurzel 1996: 506ff). Die Kasusflexion vollzieht sich isolierend durch den Artikel und zusätzlich im Genitiv Singular Maskulinum und Neutrum und im Dativ Plural durch agglutinierende Suffixe:

das Kind → Kindes → Kindern

Der Artikel, der als isolierender Marker der Substantivflexion angesehen wird, wird wiederum stark fusionierend flektiert. Wenn wir das Beispiel **den** Mann betrachten, stellen wir fest, dass im Artikel vier Kategorien enthalten sind, nämlich Definitheit, Genus, Kasus und Numerus:



Die polysynthetischen Züge lassen sich im Deutschen am besten in der Wortbildungsmorphologie, und zwar in der Kompositabildung, aufzeigen.

Der Standpunkt, Deutsch als Mischsystem zu betrachten, lässt sich nach dieser Vorstellung aufrechterhalten, da in diesem System kein Strukturtyp eindeutig dominiert. Es lässt sich aber auch annehmen, dass diese Mischung eine gewisse Rolle dabei spielt, dass die Nominalflexionsmorphologie sowohl im deutschen Erst- als auch Zweitspracherwerb viel später und mit größerem Aufwand erlernt wird, als dies beispielsweise bei der Erlernung der Satzstruktur der Fall ist. Wenn wir z. B. den Erwerb des Kasussystems einer agglutinierenden Sprache, des Türkischen, mit dem Erwerb des Kasussystems einer typologischen Mischsprache wie dem Deutschen vergleichen, gelangen wir zu der Erkenntnis, dass das türkische Kasussystem früher und schneller erfolgt. Das Türkische zeigt keine Genusdifferenzierung im Kasusparadigma, und es weist als agglutinierende Sprache keine Fusion verschiedener Morpheme auf. Jeder Kasus wird eindeutig durch ein bestimmtes Morphem als Suffix am Nomen realisiert. Diese Eindeutigkeitsbeziehung zwischen Form und Funktion *begünstigt* den Erwerb des Kasus. Der Stellenwert des

Eindeutigkeitsprinzips wurde in verschiedenen Spracherwerbsuntersuchungen zur Geltung gebracht. Karmiloff-Smith wies beispielsweise darauf hin, dass französischsprachige Kinder erst im zehnten Lebensjahr die Pluralität von Funktionen einer Artikelform wahrnehmen. Sie fügte hinzu, dass „the general fact that linguistic entities are frequently plurifunctional and that a given function can be handled by more than one form, is perhaps one of the most crucial aspects of the difficulties of language acquisition“ (zitiert nach Tracy 1984: 294). Schwierigkeiten, die Sprachen wie das Deutsche durch die Fusion der Kasusmarkierung mit Genus- und Numerusspezifizierung dem Lerner bereiten, werden in einem späteren Kapitel erläutert. Nun sollen die typologischen Eigenschaften des Arabischen dargestellt werden.

### 1.3 Typologische Struktur des Arabischen

Oben wurde darauf hingewiesen, dass das Arabische dem introflexiven Sprachtyp zugerechnet wird<sup>1</sup>. Diese Klassifizierung wird an dieser Stelle etwas ergänzt und präziser erörtert.

Das Arabische ist durch den so genannten Trikonsonantismus oder die Triradikalität gekennzeichnet. Das bedeutet, dass ein Großteil der arabischen Wörter aus einer dreigliedrigen Wurzel, also einem Gerüst aus drei Konsonanten besteht. Die Reihenfolge dieser Konsonanten ist festgelegt und macht die lexikalische Grundbedeutung eines Wortes aus. Werden die Vokale über das Gitter der drei Konsonanten gelegt, so findet eine Formveränderung statt. Dieser morphologische Prozess lässt sich als Wurzelflexion oder, wie schon erwähnt, Introflexion bezeichnen.

Ein weiterer Prozess ist der der *peripheren* Affigierung, die ich hier in Präfigierung und Suffigierung aufteile. Zur Konkretisierung dieser Aussage nehme ich als Beispiel die Substantivflexion, genauer gesagt, die Pluralbildung.

An dieser Stelle möchte ich vorwegnehmen, dass es im Arabischen zwei Pluralbildungsformen gibt: der so genannte „gesunde“ oder äußere Plural, der im Deutschen mit der Bezeichnung „regelmäßiger Plural“ wiedergegeben werden kann. Dieser Plural wird durch Suffigierung gebildet, die an die Singularform erfolgt. Der Maskuline Plural wird durch das Suffix *-u:na* und der feminine durch *-at-un*

---

<sup>1</sup> An dieser Stelle wird vorerst die Struktur des Hocharabischen aufgeführt, da sie die Grundlage für die modernen arabischen Varietäten bildet. Aus typologischer Hinsicht unterscheiden sich diese letztgenannten vom Hocharabischen nicht grundsätzlich.

gekennzeichnet. Die Nomina *sa:riq-un* (*Dieb-Nom.*) und *sa:riq-at-un* (*Dieb-Fem.Sg.-Nom.*) werden im Plural wie folgt dekliniert:

	Singular /Nom.	Plural/Nominativ	Plural/Akk. und Gen.
Mask.	sa:riq-un	sa:riq- <u>u:na</u>	sa:riq- <u>i:na</u>
Fem.	sa:riq-at-un	sa:riq- <u>a:t-un</u>	sa:riq-a:t- <u>in</u>

In dieser Darstellung stellt man fest, dass die Suffixe des regelmäßigen Plurals *zugleich* Kasus und Numerus ausdrücken, d. h. diese Deklination ist offensichtlich fusionierend. Die zweite Pluralform ist der „gebrochene“ bzw. der innere oder unregelmäßige Plural. Diese Pluralbildung erfolgt durch Stammveränderungen, wie z.B.

*kɪta:b-un* (Buch-Nom.)

*kɪtub-un* (Bücher-Nom.)

*kɪta:b-an* (Buch-Akk.)

*kɪtub-an* (Bücher-Akk.)

*kɪta:b-in* (Buch-Gen.)

*kɪtub-in* (Bücher-Gen.)

Die Substantive mit gebrochenem Plural (unregelmäßigem Plural) weisen im Singular und im Plural die gleichen Kasusendungen auf, was agglutinierenden Zügen entspricht. Der Numerus wird in der *Wurzelmittle* ausgedrückt, was als introflexives Merkmal zu werten ist (vgl. Abschnitt 2.3.2.1.1). Diese eingehendere Darstellung zeigt, dass sich in der arabischen Substantivflexion fusionierende Elemente mit agglutinierenden und introflexiven vermischen.

Nach diesen ersten Ausführungen gewinnt man den Eindruck, dass das Deutsche und das Arabische typologisch nicht so weit auseinander liegen. Dies soll aber nicht als endgültige Schlussfolgerung verstanden werden, da die beiden Sprachsysteme bzw. deren Nominalflexion bisher nur oberflächlich betrachtet wurden und da im Arabischen v. a. in jenem Bereich introflexive Züge vorherrschen. Das folgende Kapitel vertieft die Ausführungen dieses Kapitels und der damit verbundenen Problematik, um eine Basis für die Erklärung von Erwerbsaspekten zu schaffen.

Es ist in gewissem Sinne nicht möglich, eine Erklärung des Erwerbs der Nominalflexion vorzubringen, ohne die linguistischen Besonderheiten der deutschen Nominalflexion zu vermitteln. Eine Erklärung der deutschen Nominalflexion im Zweitspracherwerb erfordert aber m. E. auch einen Überblick über die

Nominalflexion des Arabischen, um abschätzen zu können, inwieweit die L1 den L2-Erwerb beeinflusst.

## 2 NOMINALFLEXION

Um den Begriff der Nominalflexion zu erläutern, ist eine Beschreibung ihres Manifestationsrahmens, nämlich der Nominalphrase, erforderlich.

Anlehnend an Bußmanns Definition (Bußmann 1990: 529) ist eine Nominalphrase (NP) „eine syntaktische Kategorie bzw. Phrase, die ein Nomen oder Pronomen als Kern hat<sup>2</sup>, der erweitert werden kann [...]. Semantisch gliedert man sie in definite und indefinite NPs“. Wir beschränken uns zunächst auf die Beschreibung der syntaktischen Ebene, da die semantische Ebene in einem späteren Kapitel erläutert werden wird.

Eine Nominalphrase kann auf unterschiedliche Art in unterschiedlichem Grade komplex sein. Angesichts dieser Komplexität empfiehlt sich eine Beschreibung „minimaler“ Nominalphrasen, auf der die Analyse der Erweiterungsmöglichkeiten aufbauen kann (GDS 1997: 1927). Eine Minimal-Nominalphrase besteht nur aus einem Nomen, das ein Eigenname (*Julia, Berlin*), ein kontinuatives (nicht-zählbares) Nomen wie „Wasser“, ein induatives (zählbares) Nomen im Plural, wie zum Beispiel „Forscher“ oder eine Proform wie „dies“ sein kann. Eine Minimalphrase kann darüber hinaus ein Determinans<sup>3</sup> enthalten, z. B. „die Küste“, oder ein Determinans, das mit einer vorangehenden Präposition verschmolzen sein kann, wie z. B. „im“. Außerdem kann ein Adjektiv bei Individuativa im Plural und bei Kontinuativa auch ohne Determinans auftreten („kaltes Wasser“) oder ein Numerale, das auch mit Determinativ auftreten kann (Vater 1986b: 123). Komplexer wird die NP, wenn sie ein Komplement in Form einer Genitiv-Nominalphrase, einer Präpositional- oder Adjektivphrase enthält.

Eine NP kann rechts und links erweitert werden. In dieser Arbeit sind nur die linken Erweiterungen von Bedeutung. Die linken Erweiterungen einer NP bilden die Artikel bzw. Determinantien, Quantoren, Adjektivphrasen und pränominalen Genitive, die man alle auch als Modifikatoren bezeichnet. Die Nominalphrasen des Deutschen flektieren nach Genus, Numerus und Kasus, welche zusammengenommen den Begriff der Nominalflexion ausmachen. Die Nominalflexion ist dementsprechend die Genus-, Numerus- und Kasusmarkierung einer NP, wie sie an den Nomina, Artikeln,

<sup>2</sup> Jüngsten Auffassungen zufolge wird angenommen, dass eine Nominalphrase in eine Determinansphrase (DP) mit einem Determinans als Kern eingebettet ist. Da diese Annahme in der Sprachwissenschaft nicht widerspruchsfrei aufgenommen wurde und ihre Einzelheiten nicht von Bedeutung für die hier verfolgte Zielsetzung sind, soll an dieser Stelle nicht weiter auf diese Thematik eingegangen werden.

<sup>3</sup> Dieser Begriff ist vielschichtig und es ist in der Literatur keineswegs geklärt, was als Determinans zu gelten hat. Hier soll er zunächst in einem vortheoretischen Sinne verwendet werden.

Pronomina und/oder an Adjektiven realisiert wird.<sup>4</sup> Bevor wir auf die Einzelheiten der Nominalflexion in den beiden Sprachen eingehen, werden wir zunächst versuchen, die oben genannten Erweiterungen begrifflich festzulegen und somit ein terminologisches Problem zu beseitigen.

Nomina werden in dieser Arbeit nach der herkömmlichen Definition aufgefasst und mit dem Begriff „Substantiv“ gleichgesetzt. Was Adjektive betrifft, sind zwei Bemerkungen anzubringen: 1. In der vorliegenden Arbeit werden nur die attributiven Adjektive in Betracht gezogen; 2. Die Mengenbegriffe *viel-*, *wenig-* und *mehrere-* (obwohl diese zwei letzten Begriffe kaum in den erhobenen Daten vorkommen) werden wortartenmäßig als Adjektive klassifiziert (vgl. Marouani 2001).<sup>5</sup>

Problematisch sind die Begriffe der „Artikel“, „Determinantien“ und der „Pronomina“. In der sprachwissenschaftlichen Literatur werden diese Begriffe stark diskutiert; es wird der Versuch unternommen, sie klar zu definieren und scharf voneinander abzugrenzen. Auf die Einzelheiten dieser fortlaufenden Debatte wird nicht eingegangen; eine kurze Übersicht, mit Verweisen auf die relevante Literatur, bietet Bisle-Müller (1991). Der Begriff der „Determinantien“ wird in dieser Arbeit in seiner allgemeinsten Form verwendet, d.h. Determinantien oder „Determinatoren sind grammatische Elemente, die in nominalen Ausdrücken vorkommen und diese „bestimmen“. Dazu werden Artikel, Demonstrativa und Possessiva gezählt“ (Himmelman 1997: 11). Der Begriff „Determinantien“ wird dort verwendet, wo über diese drei Kategorien gesprochen wird. Zu den Artikeln werden der definite Artikel (der, die, das), der indefinite (ein, eine) sowie die Pronomina gezählt, die adsubstantivisch verwendbar sind. Zur Abgrenzung der Artikel von den Pronomina folgen wir hier dem Abgrenzungskriterium von Eisenberg (2004): **„Artikelparadigmen sind nur die, deren Formen speziell auf den adsubstantivischen Gebrauch abgestimmt sind“**, (vgl. Eisenberg 2004: 141).  
Heraus ergibt sich:

---

<sup>4</sup> Wir unterscheiden zwischen Nominal- und Substantivflexion. Die Nominalflexion steht stellvertretend für die Flexion aller deklinierbaren nominalen Wortarten (Nomen, Pronomen, Artikel und Adjektive). Mit der Substantivflexion ist speziell die Flexion des Nomens gemeint.

<sup>5</sup> Diese Klassifikation geht auf die Ergebnisse einer Arbeit zurück, die sich mit der Wortartenzuordnung der Quantoren befasst hat. Die Arbeit hat diesbezüglich drei Kernprobleme untersucht: 1) die Flexionsschwankungen der Quantoren, 2) Kongruenzrelationen zwischen ihnen und den attributiven Relationen und 3) die Wortartenzuordnung dieser Quantoren, die sich dann aus der Analyse von 1. und 2. ergeben hat. Die Grundlage der Arbeit bildeten über 2500 Belege aus dem Mannheimer IDS-Corpus. Es wurde festgestellt, dass *wenige*, *viele* und *mehrere* sich wie Adjektive verhalten und daher kategorial zu den Adjektiven gehören.

1. Nicht zu den Artikeln zählen Wörter, deren Formen sowohl adsubstantivisch als auch für sich stehen können wie *dieser* oder *jener*. Wir haben *diesen Kuchen mag ich* neben *diesen mag ich* und genauso in allen anderen Kasus des Sg. und des Pl., weshalb „*dieser*“ kein Artikel ist. Hingegen kann „*der*“ sowohl als Artikel als auch als Pronomen fungieren. Beide unterscheiden sich jedoch im Dat. Pl.: *wir glauben den Sternen* vs. *wir glauben denen*.
2. Ebenfalls nicht zu den Artikeln gehören *einer*, *keiner* und *meiner*. Tatsächlich sind sie Pronomina, denn ihre Formen können nicht durchweg adsubstantivisch gebraucht werden (*\*einer/\*meiner/\*keiner Hut*). Dagegen gibt es die Artikel *ein*, *kein* und *mein* (Eisenberg 2004: 141).

Zu den Artikeln zählen also diejenigen Wörter, deren Formen nur für den adsubstantivischen Gebrauch reserviert sind und zu den Pronomina diejenigen, deren Formen sowohl adsubstantivisch als auch für sich stehen können. Im Arabischen stellt sich diese Problematik gar nicht, da das Arabische nur einen Artikel kennt (al-), welcher dem Substantiv den grammatischen Status der Definitheit verleiht und dessen Nicht-Vorhandensein Indefinitheit kennzeichnet (vgl. 2.3.1). Nun richten wir unser Augenmerk auf die Nominalflexion in den beiden einbezogenen Sprachen.

## **2.1 Nominalflexion des Deutschen**

Wie bereits erwähnt, umfasst die Nominalflexion die Genus-, Numerus- und Kasusmarkierung an den Nomina, Pronomina, Artikeln und/ oder Adjektiven. Hinsichtlich der Zuweisungsprinzipien dieser Kategorien, vor allem des Genus und des Numerus, sind zwei gegenteilige Positionen auszumachen. Während die eine Richtung dafür plädiert, dass sowohl die Genus- als auch die Numeruzuweisung im Deutschen keineswegs motiviert ist, argumentiert die andere Richtung dagegen, dass sie regelgeleitet ist. Diese Argumente lassen sich mit Ergebnissen der Spracherwerbsforschung besonders gut in Einklang bringen.

### **2.1.1 Genussystem des Deutschen**

Die genusmarkierten Sprachen der Welt unterscheiden sich sowohl in der Anzahl der markierten Genera als auch in der Art und Weise, wie das Genus markiert wird, und auch in der Art der Regeln, die der Genuszuweisung zu Grunde liegen. Einen Überblick über die bisherige Forschung bezüglich des Genus geben u. a. Köpcke

(1982: 1 - 68), Gregor (1983:1-24) und Wegener (1995d:59 -111) <sup>6</sup>. Bei Eisenberg (2004: 150 - 158) findet sich zudem eine knappe, aber facettenreiche Darstellung. An dieser Stelle sollen lediglich die für mein Thema relevanten Aspekte der bisherigen Forschung hervorgehoben werden.

Im deutschen Genussystem sind alle Substantive in drei Kategorien gegliedert: Maskulinum, Femininum und Neutrum, wobei jedes Substantiv normalerweise jeweils einer davon angehört. Während die Genusunterscheidung im Singular grammatisch zum Ausdruck gebracht wird, erscheint sie im Plural neutralisiert, so dass alle drei Kategorien in einer einzigen Form zusammenfallen, z.B. im Singular *der Vater - die Mutter - das Kind*, im Plural: *die Väter – die Mütter – die Kinder*. Die Fragen, die in den bisherigen Forschungen zum deutschen Genussystem gestellt wurden, befassen sich a) mit der Genusmarkierung b) mit der Genusfunktion und c) mit den Prinzipien, nach denen die Genuszuweisung erfolgt.

### 2.1.1.1 Genusmarkierung im Deutschen

Im Deutschen ist das Genus eine Kategorie des Nomens, die nicht am Nomen selbst markiert ist, sondern an seinen Begleitern bzw. Vertretern (Determinantien und Adjektiven); d. h. diese drücken das Genus des ihnen übergeordneten Substantivs aus. Sie sind entsprechend *genusvariabel*, das Substantiv hingegen *genusfest*. Das Substantiv ist demzufolge diejenige Kategorie, die diese genusvariablen Kategorien in seiner Umgebung morphosyntaktisch festlegt. Je nach theoretischer Festlegung analysiert man das Genusverhalten der Einheiten innerhalb einer Nominalgruppe mittels der Begriffe „Kongruenz“ oder „Rektion“. In dieser Arbeit werden wir diese beiden Begriffe terminologisch wie folgt verwenden: Ob die Dependenzrelationen als Kongruenz- oder Rektionsrelationen zu bestimmen sind, hängt von der Richtung des Abhängigkeitsverhältnisses zwischen den sprachlichen Elementen ab. Eine Kongruenzrelation in einer NP besteht z.B. zwischen den Kasus- und Numerusmorphemen des Substantivs und denen der adjektivischen und pronominalen Attribute bzw. Determinantien. So gehört zum Dat.PI. *Bild-er-n* notwendigerweise „den“ als Form des bestimmten Artikels. Beim Genus des Substantivs liegt eine Rektionsbeziehung vor, denn der Genusträger (wie beispielsweise Determinantien) wird direkt vom Substantiv determiniert: *Löffel – der*.

---

<sup>6</sup> Die Arbeiten von Wegener über die deutsche Nominalflexion dienen als Basisreferenz für die vorliegende Arbeit.



Setzt man an dieser Stelle anstatt *Löffel* das Wort *Gabel* ein, so muss der Artikel zugleich von „*der*“ zu „*die*“ geändert werden.

Die Genusmarkierung an den oben genannten Kategorien fällt mit der Numerus- und Kasusmarkierung zusammen. Die Ansicht der DaF-Didaktiker, die Artikel als Genusmorpheme anzusehen, kann daher nicht aufrechterhalten werden, da im Deutschen die Genusmarkierung nicht unabhängig vom Numerus und Kasus analysiert oder wahrgenommen werden kann. Für jedes Nomen muss ein ganzes Paradigma aufgebaut werden, das Flexive enthält, die unter anderem das Genus anzeigen, ebenso wie den Numerus und den Kasus (Wegener 1995d: 94). Reine Genusmorpheme sind im Deutschen nicht vorhanden. Die folgenden Tabellen sollen nochmals diese Ausführungen veranschaulichen:

#### A) Artikel

Kasus	Maskulin		Neutrum		Feminin		Plural	
	def.	indef.	def.	indef.	def.	indef.	def.	indef.
<b>Nom.</b>	der	ein	das	ein	die	eine	die	-
<b>Akk.</b>	den	einen	das	ein	die	eine	die	-
<b>Dat.</b>	dem	einem	dem	einem	der	einer	den	-
<b>Gen.</b>	des	eines	des	eines	der	einer	der	-

**Tabelle 2: Markierung von Genus, Numerus und Kasus am Artikel (Wegener 1995d: 100)**

#### B) Pronomen

Kasus	Maskulin	Neutrum	Feminin	Plural
<b>Nom.</b>	er	es	sie	sie
<b>Akk.</b>	ihn	es	sie	sie
<b>Dat.</b>	ihm	ihm	ihr	ihnen
<b>Gen.</b>	seiner	seiner	ihrer	ihrer

**Tabelle 3: Markierung von Genus, Numerus und Kasus am Pronomen (Wegener 1995d: 100)**

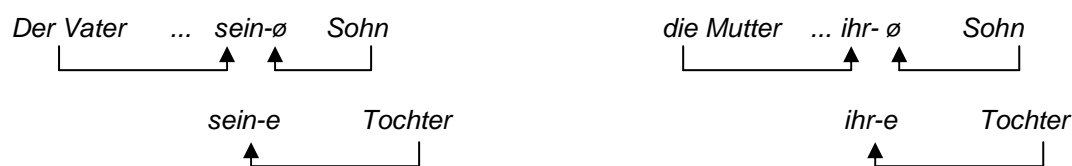
## C) Adjektiv

Kasus	Maskulin			Neutrum			Feminin			Plural		
	st.	/	sw.	st.	/	sw.	st.	/	sw.	st.	/	sw.
Nom.	-er		-e	-es		-e	-e		-e	-e		-en
Akk.	-en		-en	-es		-e	-e		-e	-e		-en
Dat.	-em		-en	-em		-en	-er		-en	-en		-en
Gen.	-en		-en	-er		-en	-er		-en	-er		-en

**Tabelle 4: Markierung von Genus, Numerus und Kasus am Adjektiv (Wegener 1995d: 100)**

Die obigen Auflistungen zeigen folgendes: a) die Flexive am Artikel, Pronomen und Adjektiv sind äußerst homonym und daher hochgradig polyfunktional, (z.B. *der*: Mask.Sg.Nom/ Fem.Sg.Dat/ Fem.Sg.Gen./ Pl.Gen.); b) im Plural fällt die Genusmarkierung völlig weg; die Flexive zeigen nur Numerus und Kasus an; c) ähnliche Flexionsparadigmen liegen bei Maskulinum und Neutrum sowie Femininum und Plural vor; d) Adjektive verhalten sich je nach syntaktischer Umgebung unterschiedlich: Das Adjektiv zeigt Genusmerkmale (sowie Numerus-/Kasusmerkmale) nur dann an, wenn dies nicht eindeutig von Determinantien geleistet wird oder wenn diese völlig ausfallen. In diesem Fall übernimmt das Adjektiv die Funktion eines Artikelwortes und wird in Folge dessen wie dieses flektiert: *kluges Kind*. Diese Funktion übernimmt das Adjektiv auch, wenn ihm ein Possessiv- oder ein indefiniter Artikel vorausgeht: *ein kluges Kind / mein kluges Kind*. Dies nennt man die starke Deklination des Adjektivs. Geht ihm ein Demonstrativpronomen oder ein definiter Artikel voraus, dann flektiert das Adjektiv schwach: *dieses kluge Kind / das kluge Kind*. Wenn diese Merkmale an den Determinantien realisiert sind, bleibt das Adjektiv hinsichtlich Genus neutral und flektiert schwach (Wegener 1995d: 105). Das Vorhandensein dieser Flexionstypen zeugt von einem ökonomischen Prinzip. Die schwache Flexionsendung wird verwendet, wenn dem Adjektiv ein Artikelwort mit starker Flexionsendung vorausgeht, andernfalls erscheint das Flexionssuffix am Adjektiv (Monoflexion). Diese Alternation zwischen schwacher und starker Adjektivdeklination stellt für den Spracherwerb eine zusätzliche Schwierigkeit dar.

Ein besonders interessanter Fall liegt in Bezug auf die Possessiva vor, denn sie bilden die kompliziertesten Verhältnisse:



Einerseits fungieren sie als anaphorische NP und leiten ihre Wurzel von dem Genus des N der wieder aufgenommenen NP (Vater, Mutter) ab, die man als *Possessor* bezeichnet; andererseits sind sie determinierende Einheiten innerhalb einer zugehörigen NP und leiten ihr Suffix von dem Genus des Determinierten N (Sohn, Tochter), des *Possessums* ab. Bei den Possessiva sind folglich zwei Genusmerkmale zu realisieren: zum einen das des Possessors, das durch die lexikalischen Stämme *sein* – *ihr* realisiert wird und zum anderen das des Possessums, das mittels der Flexive zum Ausdruck gebracht wird und mit Numerus- und Kasusmerkmalen fusioniert. Die Possessiva stellen auf Grund ihrer komplexen Struktur eine äußerst große Herausforderung dar. Der Lernende muss begreifen bzw. erlernen, dass das Genusmerkmal zweimal zu realisieren ist, nämlich sowohl für den Possessor als auch für das Possessum. Der Deutsch-Lernende muss sich also das Wissen aneignen, wo überall in der Umgebung des Substantivs das Genus zu beachten ist und was es bewirkt.

### 2.1.1.2 Funktionen des Genus

Eine weitere Frage, der in vielen sprachwissenschaftlichen Arbeiten nachgegangen wird, ist, welche Bedeutung das Genus hat und welche Funktion es erbringt. Die Genera (wie Phoneme) tragen alleine keine Bedeutung, weshalb sie aber keineswegs überflüssig sind; sie erfüllen bestimmte Funktionen. Im Zusammenhang mit dem Zweitspracherwerb werde ich hier die Funktionen der deutschen Genera in primäre und sekundäre bzw. Kern- und periphere Funktionen untergliedern. Die Genera mit peripheren Funktionen sind im Grundwortschatz nicht stark vertreten und daher für den Spracherwerb nicht von großer Relevanz. Eine dieser Funktionen ist z.B. die bedeutungsdistinguierende Funktion bei homophonen Nomina: *das Maß* – *die Maß*; *der Kiefer* – *die Kiefer*.

Die Kernfunktionen umfassen die klassifikatorische (semantische), die syntaktische und die pragmatische Funktion. Das Genus besitzt die primäre klassifikatorische Funktion, Personen und Tiere nach männlichem und weiblichem Geschlecht zu

differenzieren (*der Mann – die Frau; der Kater – die Katze*). Diese Funktion ist von höchster kommunikativer Relevanz und scheint für Deutsch-Zweitspracherwerber eine ausgesprochen gute Hilfe zu Beginn des Genuserwerbs zu sein. Das lässt sich - in Vorwegnahme - mit den dieser Arbeit zugrunde liegenden Daten belegen.

Außerdem erfüllt das Genus syntaktische Funktionen, die durch die NP-interne Kongruenz zwischen dem Substantiv als Kopf der NP und den Determinantien und Adjektiven zum Ausdruck gebracht werden. Durch die interne Kongruenz bilden sich stabile NPs, die leichter als Einheit perzipierbar sind: *das schwarze Schaf; ein schwarzes kleines Schaf* (Wegener 1995d: 65). Diese Klammerfunktion erfüllt die interne Kongruenz insbesondere bei erweiterten Adjektiv- oder Partizipialattributen. Die Genuskongruenz zeigt den Anfang und das Ende der komplexen NP an: *das den Kölnern durch die unfaire Schiedsrichterentscheidung anerkannte Tor* (Wegener 1995d: 65). Es wird deutlich, dass das Genus hier für das Verständnis der Phrase sorgt; ebenso verständlich ist aber auch, dass diese komplexen eingebetteten Phrasen im Kinder-Input kaum in Erscheinung treten.

Das Genus eines Substantivs N wirkt außerdem auf das Pronomen, das die NP vertritt: *er [der Schlüssel zum Haus der Schwester] sperrt nicht; sie [die Schwester] hat es [das Haus der Schwester] überall verschlossen* (Werner 1975: 46).

Diese externe Kongruenz im Gegensatz zur internen Kongruenz zwischen Nomen und Pronomen wirkt über mehrere Satzglieder hinweg und erzeugt damit die Kohärenz in Texten. Dabei leistet sie eine *textverweisende* Funktion (Wegener 1995d: 66).

Bei der *Pronominalisierung* wird eine Art Kürzel für bereits vorliegende Beschreibungen vorgenommen. Dieses Kürzelverfahren funktioniert aber nur unter der Voraussetzung, dass der Hörer erkennen kann, welches Pronomen sich auf welche NP bezieht. Für die klaren Beziehungen und Referenzen<sup>7</sup> zwischen dem Pronomen und der NP sorgt die Genus-Kongruenz: Dort wo das gleiche Genus erscheint, ist auch dasselbe Referenzobjekt gemeint. Wenn man die pronominalisierte Phrase „*der Mann kommt. Er lacht*“ betrachtet, dann ist klar, dass *er* anstelle von *der Mann* steht. „*Der Mann*“ und „*er*“ beziehen sich auf dasselbe Referenzobjekt (Werner 1975: 52). Das Genus trägt hier Information über die referenzielle Identität zwischen sprachlichen Ausdrücken im Text, was einer identifizierenden Funktion entspricht.

---

<sup>7</sup> Die Frage der Referenz und Identifizierung wird in einem späteren Kapitel genauer erörtert.

Eine andere Frage, welche in den Arbeiten über das Genus kontrovers diskutiert wurde, ist die Genuszuweisung im Deutschen. Nach welchen Prinzipien erfolgt dieser Prozess?

### 2.1.1.3 Genuszuweisung

Die Frage nach den Prinzipien, nach denen die Genuszuweisung in einer Sprache erfolgt, nimmt eine zentrale Stellung im Rahmen der linguistischen Genusforschung ein. In der älteren Sprachwissenschaft und Germanistik herrschen zwei Auffassungen über die Genuszuweisung im Deutschen vor: Entweder sei das Genus geschichtlich durch sehr vage, nicht mehr synchron analysierbare Prinzipien bestimmt, oder aber es sei von vornherein arbiträr. Die erste Überzeugung findet sich auf semantischer Ebene bei Grimm (1890) und wieder bei Wienold (1967). Die zweite Auffassung vertreten u. a. Brugmann (1889) und Fodor (1959). In der Germanistik findet sich die Arbitraritätsthese u. a. bei Admoni (1970), Brinkmann (1962), Erben (1972) und Jung (1967) (vgl. Köpcke/Zubin 1993:1f). Maratsos äußerte sich 1979 folgendermaßen: *„The classification is arbitrary. No underlying rationale can be guessed at. The presence of such systems in a human cognitive system constitutes by itself excellent testimony to the occasional nonsensibleness of the species. Not only was this system devised by humans but generation after generation of children peaceably relearns it“* (zitiert nach Köpcke/Zubin 1983: 166)

Eine Gegenposition vertreten hingegen Köpcke und Zubin (1984), Mills (1986), Müller (1990) und Wegener (1994; 1995), deren These lautet, dass im Deutschen zwischen Nomen und ihrem jeweiligen Genus Korrelationen existieren, die stark genug sind, um für den Sprecher des Deutschen als Basis für seine Hypothesenbildung bezüglich der korrekten Genuszuweisung dienen zu können.

Diese These fußt auf einem psycholinguistischen Argument. Es muss auf Grund kognitiver Theorien des Lernenden von der Existenz eines zu Grunde liegenden Systems für die Genuszuweisung ausgegangen werden. Wie sonst ließen sich Erwerb und Speicherung von Genuszuweisungen zu einer gigantischen Anzahl nominaler Eintragungen im Lexikon des Sprechers erklären bzw. die weitgehende Übereinstimmung zwischen Sprechern des Deutschen, auch vorher nie gehörten

Nomina<sup>8</sup> das gleiche Genus zuzuweisen? Es müssen daher Assoziationen zwischen den Nomina und der Genuszuordnung im Deutschen bestehen.

Bei der Genuszuordnung eines Substantivs werden zwei grundlegende Informationstypen über das Substantiv genutzt: seine Bedeutung und seine Form (Chan 2004: 31). Die *Form* umfasst ihrerseits zwei Unterklassen: Wortstruktur (Morphologie) und Lautstruktur (Phonologie). Das deutsche Genussystem – so die These – operiert mittels dieser drei Klassen, aus denen sich gewisse Prinzipien herleiten lassen, welche die Genuszuweisung organisieren. Die Genuszuweisungsprinzipien werden im Deutschen dementsprechend in semantische, morphologische und phonologische Prinzipien gegliedert.

### 2.1.1.3.1 Semantische Prinzipien

Substantive werden unter anderem auf der Grundlage semantischer Eigenschaften klassifiziert. Es gibt eine große Anzahl von Substantivklassen, die mit einem bestimmten Genus korrelieren. In der deutschen Genusforschung lassen sich vier semantische Prinzipien bestimmen: 1) das natürliche Geschlechtsprinzip (NGP), 2) das generische Genusprinzip (GGP), 3) das semantische Klassenprinzip (SKP) und 4) das Leitwortprinzip (LWP).

#### 1) Das natürliche Geschlechtsprinzip (NGP)

Substantive werden nach dem biologischen Sexus ihres Referenten dem entsprechenden grammatischen Genus zugeordnet. Dies beschränkt sich allerdings nur auf Personen- und Tierbezeichnungen. Dabei werden die Nomina, die sich auf ein männliches Lebewesen beziehen, dem Maskulinum zugeordnet und solche, die auf weibliche Lebewesen referieren, dem Femininum zugewiesen. Bei Personenbezeichnungen lässt sich dieses Prinzip konsequent umsetzen, bei Tieren hingegen nicht. Viele Tierbezeichnungen folgen diesem Prinzip nicht, wie z. B. *das Schaf, der Adler, die Maus*; sie erhalten demzufolge ein grammatisches Genus, das *nicht* mit dem natürlichen Geschlecht korreliert. Köpcke/Zubin (1984) haben versucht, Tierbezeichnungen in entsprechende Genusklassen einzuteilen. Sie haben festgestellt, dass Oberbegriffe von Tieren neutral sind, wie *das Schwein*, dessen Spezifizierungen *Eber* und *Sau* hingegen nicht. Größere Tiere zeigen eine Tendenz

---

<sup>8</sup> Belege dazu liefern sowohl Kunstwortexperimente als auch Experimente mit Wörtern, die nicht Teil des deutschen Grundwortschatzes bilden.

zum Maskulinum wie beispielsweise *der Elefant*, *der Tiger*, während kleine Tiere eine Tendenz zum Femininum zeigen, wie z. B. *die Maus*, *die Ameise*.

Eine absolute Gültigkeit hat das NGP aber nicht; einige Ausnahmen lassen sich bei Personenbezeichnungen feststellen, deren Gebrauch mit pejorativen Bedeutungen zusammenhängt, z. B. *die Tunte* steht für einen männlichen Homosexuellen mit femininem Gebaren und *das Weib* ist eine abwertende Bezeichnung für eine weibliche Person (vgl. dazu Köpcke/Zubin 1996: 483).

## 2) Das generische Genusprinzip (GGP)

Personbezeichnungen, die im Deutschen geschlechtsunmarkiert verwendet werden, sind generell Maskulina, wie *der Lehrer*, *der Arbeiter* oder *der Student*. Diese Substantive werden als „Nomina Agentis“ bezeichnet, die Personen unabhängig von ihrem natürlichen Geschlecht nach ihrem Verhalten klassifizieren. Sie benennen keine männlichen Personen, sondern lediglich die Subjekte eines Verhaltens (Chan 2004: 34). Nur wenn weibliche Varianten dazu auftreten, drücken die oben genannten das männliche Geschlecht aus: *der Lehrer – die Lehrerin*, *der Arbeiter – die Arbeiterin*, *der Student – die Studentin*.

## 3) Das semantische Klassenprinzip (SKP)

Nach diesem Prinzip werden die Substantive in semantische Klassen gegliedert. Diese Klassen enthalten überwiegend Bezeichnungen für Konkreta wie Bezeichnungen für Mineralia, alkoholische Getränke, Spiele, Himmelsrichtungen etc. Eine ziemlich vollständige Liste dieser Substantivklassen liefert Köpcke (1982). Man kann diesem Prinzip keine große Relevanz beimessen, weil kaum eine dieser Korrelationen zwischen semantischer Klasse und Genus durchgehend gilt. Da sich immer Gegenbeispiele finden lassen, ist seine Validität sehr gering. Außerdem ist der Wortschatz, den dieses Prinzip betrifft, spezifisch und gehört nicht oder nur vereinzelt zum Wortschatz von Vorschulkindern (vgl. Heringer 1995: 206).

## 4) Das Leitwortprinzip (LWP)

Bei dem Leitwortprinzip handelt es sich um ein „Wortfeldcharakteristikum“ (Heringer 1995: 208). Dieses Prinzip beruht auf der Annahme, dass ein Substantiv dem Genus eines assoziativ übergeordneten Substantivs zuzuordnen ist. So wird *der ICE* nach

dem Leitwort *Zug* als Maskulin klassifiziert (vgl. Wegener 1995d: 72). Dieses Prinzip ist aus lernpsychologischer Perspektive ökonomisch. Nach diesem Prinzip muss der Lernende nicht alle semantischen Regeln (wie z. B. bei SKP) im Einzelnen lernen, sondern nur das Genus des Leitworts, voraus er dann das Genus vieler Bezeichnungen vorhersagen kann.

### **2.1.1.3.2 Formale Prinzipien**

#### **2.1.1.3.2.1 Morphologische Prinzipien**

Die morphologischen Prinzipien der Genuszuweisung operieren auf der Basis der Wortstruktur, d.h. auf der Wortflexion und der Wortbildung. In der einschlägigen Literatur wurde die Meinung vertreten, dass sowohl die Flexionsmorphologie als auch die Wortbildungsmorphologie einen starken Zusammenhang mit der Genuszuweisung aufweisen, aus dem bestimmte Regelmäßigkeiten abgeleitet werden können.

### **A) Wortbildungsmorphologie und Genuszuweisung**

Die Wortbildungslehre befasst sich mit der Bildung neuer Wörter auf der Grundlage bereits bestehender Wörter. Im Deutschen lässt sich die Wortbildung des Substantivs in vier Haupttypen gliedern: Aa) Komposition, Ab) Derivation, Ac) Konversion und Ad) Wortkürzungen<sup>9</sup>.

#### **Aa) Komposition**

„Bei der Komposition werden zwei Einheiten mit lexematischer Bedeutung zu einem neuen Text- oder Lexikonwort zusammengefügt. Die dazu benutzten Elemente sind [...] als selbständige Wörter verwendbar“ (Eichinger 2000: 115). Die nominale Komposition lässt sich ihrerseits in vier Untertypen klassifizieren: Determinativ-, Kopulativ-, Possessiv- und Rektionskomposita.<sup>10</sup> Die Genuszugehörigkeit dieser

<sup>9</sup> Wortkürzungen werden in dieser Arbeit nicht weiter erläutert, da die damit verbundenen Genusprinzipien für den kindlichen Spracherwerb nicht relevant sind.

<sup>10</sup> Bei einem Determinativkompositum ist das Erstglied, das Determinans, dem Zweitglied, dem Determinatum, untergeordnet. Das Determinatum, auch Grundglied genannt, bestimmt Wortart, Genus und semantische Klasse, das Determinans, auch Bestimmungsglied, schränkt die Bedeutung gegenüber derjenigen des Wortes auf eine Subklasse ein (Eichinger 2000: 117). Bei den Kopulativkomposita sind hingegen die beiden Glieder einander gleichgeordnet und stehen in einem Koordinationsverhältnis. Prinzipiell können die beiden Elemente an die rechte Stelle des Kompositums treten, um so Genus, Wortart und semantische Grobklasse zu bestimmen. Bei den



Komposita wird generell vom letzten Glied bestimmt. Dieses Prinzip wird als das „Letzt-Glied-Prinzip“ bezeichnet (LGP):

Das Kind – der Kindergarten – die Kindergartenleitung



Diese Regel setzt die Kenntnis des Grundwortgenus sowie die Transparenz der inneren Struktur des Wortes voraus (Chan 2004: 41). Diese Prämisse stellt im Zweitspracherwerb eine große Herausforderung für die Kinder dar. Das Kind muss erkennen, a) dass es sich um eine Fügung von zwei Wörtern handelt und b) dass sich das Genus dieser Komposition nach dem zweiten Wort richtet.

### Ab) Derivation

In der Wortbildungslehre wird im Rahmen der Derivation formal zwischen impliziter und expliziter Derivation unterschieden. Bei der expliziten Derivation „wird ein Lexem mit einem Element aus einer abgeschlossenen Menge von gebundenen Wortbildungsmorphemen (Affixen) verbunden [...] Je nach Stellung relativ zum Stamm werden sie (Affixe) auch spezifischer als Präfixe, die vor das Basislexem treten und als Suffixe, die rechts an die Basis treten, benannt“ (Eichinger 2000:16). Bei den abgeleiteten Substantiven kann man sagen, dass mit den meisten Derivationssuffixen eine kategorische Genuszuweisung einhergeht, hier besteht eine 1:1-Beziehung. Die Suffixe *-ung*, *-keit*, *-heit* zum Beispiel, zeichnen das Femininum aus, während *-ling* Maskulinum und *-chen* Neutrum anzeigt. Dieses Prinzip wird „Suffixregel“ oder „Ableitungsregel“ genannt. Eine ziemlich ausführliche Liste der Ableitungssuffixe und der ihnen zugeordneten Genera liefern Fleischer/Barz (1992: 146 -185) und Duden (1985: 205ff.). Präfixe haben hingegen grundsätzlich keinen Einfluss auf die Genuszuweisung und werden daher nicht weiter erläutert.

Das Grundprinzip der impliziten Derivation ist die Lautveränderung des Stammvokals ohne die Beteiligung eines zusätzlichen Affixes: *fliegen* – *Flug*. Die dadurch entstandenen Lexeme sind ausschließlich maskulin.

---

Possessivkomposita herrscht zwischen der ersten und zweiten Konstituente das gleiche Determinationsverhältnis wie bei den Determinativkomposita. Doch bezeichnen die Komposita etwas anderes als ihre Grundwörter: Das Denotat, das was das Kompositum bezeichnet, wird in der Zusammensetzung nicht explizit genannt (*Rotkehlchen*).

## Ac) Konversion

Konversion wird durch die Überführung eines Wortes in eine andere Wortart ohne morphologische Formveränderung erreicht, wobei die Substantivierung den Regelfall der Konversion darstellt. „Substantivierung bedeutet praktisch, dass ein Artikel vor ein anderes Element gestellt wird, das somit zum Kern einer Nominalgruppe erklärt wird“ (Eichinger 2000: 24). Fleischer/Barz (1992: 217 ff.) unterscheiden sechs Haupttypen der nominalen Konversion, von denen sich je eine Genusregel herleiten lässt. In dieser Untersuchung werden nur zwei von diesen Typen betrachtet, da sie eine gewisse Relevanz für den Kinder-Wortschatz besitzen, und zwar die Infinitiv- und die Verbstammkonversion. Die Regel, die sich von der Verbstammkonversion herleiten lässt, ist folgende: „Verbstammkonversionen sind durchgehend maskulin, wie z. B. bei *der Halt – halten; der Fall – fallen*.“

Dagegen sind die Infinitivkonversionen ausnahmslos neutral: *essen – das Essen; malen – das Malen*. Dieses Prinzip wird als das „Nullableitungsprinzip“ bezeichnet.

## B) Flexionsmorphologie und Genuszuweisung

Die Flexionsmorphologielehre befasst sich mit der Bildung von Wortformen, durch die grammatische Funktionen erfüllt werden. Im Einzelnen erforscht sie sowohl die Deklination der Substantive, Adjektive und Pronomina als auch die Konjugation der Verben.

Für die Genuszuweisung sind die *Flexive*, die an der Substantivflexion teilhaben, von großer Bedeutung. Das sind a) die Plural- und b) die Kasusflexive.

### Ba) Pluralflexive

Köpcke (1982: 78 ff.) versuchte, das Genus eines einsilbigen Nomens durch die Pluralmorphologie zu erfassen. Er schlug dabei fünf morphologische Regeln vor:

- Nomina, die ihren Plural auf -er bilden, sind entweder maskulin oder neutral;
- Nomina, die ihren Plural auf -e bilden, sind entweder maskulin oder neutral;
- Nomina, die ihren Plural auf -"e bilden, sind entweder maskulin oder feminin;
- Nomina, die ihren Plural auf -(e)n bilden, sind feminin;
- Nomina, die ihren Plural auf -s bilden, sind entweder maskulin oder neutral.

Es sei angemerkt, dass nur eine Regel von den oben genannten tatsächlich ein Genus selektiert (die -(e)n-Regel), alle anderen schließen lediglich eines aus. Die Frage, die sich im Rahmen der Spracherwerbsforschung stellt, ist, ob der Pluralmarker als Indikator und auslösender Faktor für die Genuszuweisung gilt. Das würde implizieren, dass die Pluralmarker zeitlich vor der Genuszuweisung erkannt und erlernt werden müssen. Dies widerlegen jedoch die Daten von Mills (1986a: 75,115), nach denen der Plural- und der Genuserwerb im L1-Erwerb parallel verlaufen. Wie sich dies im Zweitspracherwerb vollzieht, wird in späteren Kapiteln erläutert.

## **Bb) Kasusflexive**

Kasusflexive können als Genusindikatoren dienen. So impliziert das Genitivflexiv -s Maskulinum oder Neutrum und schließt Femininum aus; oblique Kasus auf -n implizieren ein maskulines Genus, eine Nullmarkierung des Genitivs impliziert ein feminines Genus (Wegener 1995d: 80). Diese Genusindikatoren sind aus linguistischer Sicht einleuchtend und sogar zuverlässig, aus lernpsychologischer Sicht lassen sie sich jedoch in Frage stellen a) weil das Genitivflexiv -s in der Umgangssprache so gut wie nie auftritt und das *n*-Flexiv auch in den meisten Fällen getilgt wird; b) weil diese Implikationen die Annahme bestärken, dass der Kasus vor dem Genuserwerb erfolgt. Dies widerlegen jedoch Erkenntnisse aus der L1-Spracherwerbsforschung.

### **2.1.1.3.2.2 Phonologische Prinzipien**

Bei der Betrachtung der phonologisch motivierten Genuszuweisungsprinzipien, die auf der Basis der Lautstruktur der Substantive operieren, werden Substantive in A) Mehrsilber und B) Einsilber gegliedert.

#### **A) Mehrsilber**

Relevant für die Genuszuweisung zu den mehrsilbigen Nomina sind die so genannten „Pseudosuffixe“ -e, -el, -en<sup>11</sup> und -er. Diese Suffixe unterscheiden sich von den Derivationssuffixen dadurch, dass die erstgenannten keine wortbildende

---

<sup>11</sup> -en hat im Gegensatz zu -e, -er und -el kein echtes Derivationssuffix als Pendant und darf streng genommen nicht als Pseudosuffix bezeichnet werden. Ein nominales Derivationssuffix -en ist im Deutschen nicht vorhanden.

Funktion besitzen. Substantive mit Pseudosuffixen lassen sich, im Gegensatz zu den Substantiven mit Derivationsuffixen, nicht kategorisch einem bestimmten Genus zuordnen, sondern verteilen sich auf alle drei Genera (Wegener 1995d: 75):

	<b>Derivationsuffix</b>	<b>Pseudosuffix</b>
<b>-el</b>	der Ärmel, der Deckel	der Himmel, die Hummel
<b>-er</b>	der Lehrer, der Schüler	die Mutter, die Butter
<b>-e</b>	die Höhe, die Länge	der Hase, der Käse

Auf der Grundlage einer Studie Augusts (1979: 225) stellt Wegener (1995d: 75) probabilistische Korrelationen zwischen den vier oben genannten Pseudosuffixen und den deutschen Genera fest:

<b>Pseudosuffix</b>	<b>Maskulinum</b>	<b>Neutrum</b>	<b>Femininum</b>
<b>-e</b>	9,4	0,06	90,4
<b>-el</b>	59	16	25
<b>-en</b>	83-	17+	00
<b>-er</b>	71+	15	14

**Tabelle 5: Anteil der Genera an den Substantiven mit Pseudosuffix im Grundwortschatz in % nach Wegener (1995d: 75)**

Das *e*-Suffix kann als Indikator für Femininum dienen und spielt im Spracherwerb eine große Rolle bei der Genuszuweisung (die so genannte *Schwa-Regel*). Sie verfügt über einen weitreichenden Skopus: Über 90% der auf *-e* endenden Substantive im Deutschen sind feminin. Laut Heringer (1995: 211) soll die *Schwa-Regel* sogar etwa 10% des gesamten nominalen Wortschatzes des Deutschen erfassen. Einen näheren Wert erreicht das *er*-Suffix, welches mit dem Maskulinum korreliert. Die *el*- und *en*-Suffixe korrelieren jeweils mit dem Maskulinum, wobei der Gültigkeitsgrad der Korrelation des *en*-Suffixes mit dem Maskulinum dadurch geschwächt wird, dass substantivierte Infinitive immer Neutrum sind (Wegener 1995d: 77).

## **B) Einsilber**

Altmann/Raettig (1973) haben aufgrund einer Untersuchung über das Verhältnis zwischen Auslaut und Genus einige Assoziationen und Dissoziationen zwischen diesen beiden festgestellt. Die Ergebnisse dieser Untersuchung beruhen auf einer

Aufzählung des rückläufigen Wörterbuchs von Mater (1965). Altmann/Raettig sind zu dem Ergebnis gekommen, dass positive Assoziationen zwischen vielen Konsonanten im Auslaut (z.B. -s, -sch) und dem Maskulinum bestehen sowie zwischen -m und dem Neutrum und zwischen den auslautenden Vokalen -e und -ie und dem Femininum. Insgesamt zeigt sich in dieser Studie, dass für das Neutrum am wenigsten Assoziationen bzw. am meisten Dissoziationen vorhanden sind (Wegener 1995d: 76).

Eine sich mit den Korrelationen zwischen phonologischer Form der Einsilber und dem Genus befassende, weitere Studie führte Köpcke (1982) durch. Köpcke stützte sich dabei auf die statistische Auswertung der 1466 Einsilber des Rechtschreib-Dudens. Er zog sowohl den An- als auch den Auslaut der Einsilber in Betracht, worauf sich 24 phonologische Regeln für die Genuszuweisung bei den Einsilbern im Deutschen ergaben (vgl. Köpcke 1982, für eine kritische Auseinandersetzung Wegener 1995d: 77 f). Es wird an dieser Stelle nicht auf alle diese Regeln eingegangen, weil sie meines Erachtens nur ein linguistisches Beschreibungsinventar bilden, das für den Spracherwerb von geringfügiger Relevanz ist. Die von Köpcke postulierten Regeln sind zum größten Teil probabilistische Regeln, die das Genus nicht eindeutig festlegen und viele Ausnahmen zulassen. Diesen vorgeschlagenen phonologischen Regeln - wie schon Wegener (1995d) hervorhob - kommt insgesamt sehr eingeschränkte Gültigkeit zu.

Wegener (1995d) hat von den von Köpcke herausgearbeiteten Gesetzmäßigkeiten die so genannte „Einsilber-Regel“ bzw. das „Einsilber-Prinzip“ hergeleitet: „Einsilber sind tendenziell Maskulina“ (Wegener 1995d: 78). Außerdem fasst sie die phonologischen Regeln der Ein- und Mehrsilber in zwei Merksätzen zusammen, die sowohl im deutschen Grundwortschatz als auch im kindlichen Wortschatz stark vertreten sind, und die sie als „Prototypen“ bezeichnet, nämlich:

- a) Ein prototypisches Maskulinum ist einsilbig mit Konsonanten im Wortan- und -auslaut oder zweisilbig mit Auslaut auf -el, -en, -er, wie z. B. in *Strumpf, Nagel, Garten, Käfer*.
- b) Ein prototypisches Femininum ist mehrsilbig und lautet auf -e aus, wie in *Hose, Laterne* (Wegener 1995a: 78).

### 2.1.1.3.3 Genuszuweisungsregeln nach Wegener

Altmann/Raettig (1979) und Köpcke (1982) haben ein relativ großes Regelinventar aufgestellt, wobei dieses allerdings nur eng umgrenzte Ausschnitte aus dem nominalen Wortschatz umfasst. Wegener hat versucht, dieses Regelpensum zu revidieren und eine breiter geltende Alternative vorzubringen, die nur auf fünf Regeln beruht, vier formalen und einer semantischen. Diese Regeln betreffen Ein- sowie Mehrsilber:

1. Substantive, die auf -e auslauten, sind im unmarkierten Fall Feminina (Schwa-Regel).
2. Einsilber und andere Kernwörter sind im unmarkierten Fall Maskulina (Einsilber-Regel bzw. Regel für nullendige Substantive).
3. Substantive, die auf -el, -en, -er auslauten, sind im unmarkierten Fall Maskulina.
4. Ableitungssuffixe determinieren das Genus des Substantivs.
5. Bezeichnungen für männliche Lebewesen sind im unmarkierten Fall Maskulina, solche für weibliche sind Feminina (Prinzip des natürlichen Geschlechts, NGP) (Wegener 1995a: 2).

Regel 1 und Regel 2 haben hohe bis sehr hohe Validität<sup>12</sup>, allerdings einen geringeren Skopus als Regel 3, die ein Viertel des Grundwortschatzes erfasst und entsprechend die Regel mit der geringsten Validität darstellt: Innerhalb des Grundwortschatzes sind nullendige Substantive nur zu 51,8% Maskulina (s. u. Tabelle).

---

<sup>12</sup> Die Validität eines sprachlichen Zeichens bemisst sich danach, wie eindeutig es eine bestimmte Funktion anzeigt (Wegener 1995: 14).

GR	Mm	G	Validität	Skopus
1	-e	F	90,5%	16,9%
2	-el -en -er	M	60,5 72,1 64,2	2,4 3,3 4,5
			65,6%	10,2%
3	-o	M	51,8%	25,9%
4	-ung -heit	F	100% 100%	4,6% 1,9%
5	+ml/+wl	M/F	86,1%	5,9%
Σ				65,4%

**Tabelle 6: Relevanz der Genusregeln  
(Wegener 1995a: 3)**

Bei den Ableitungssuffixen (Regel 4) sind nur *-ung* sowie *-heit/-keit* erwähnenswert; alle anderen Ableitungen machen weniger als 1% des Grundwortschatzes aus und sind für den Zweitspracherwerb im Kindesalter von keiner großen Bedeutung, mit Ausnahme von *-chen*, das im kindlichen Wortschatz stärker vertreten ist.

Für Regel 5, das natürliche Geschlechtsprinzip, ist hier zu erwähnen, dass belebte Nomina eine hohe Tokenfrequenz<sup>13</sup> aufweisen, da Kinder häufig über Lebewesen sprechen; außerdem ist sie als semantische Regel – zumindest für L2-Lernende – leichter zu lernen als eine formale.

Insgesamt zeigt die Tabelle, dass knapp zwei Drittel (65,4%) der Nomina des Grundwortschatzes die Genuszuweisung nach Regeln ermöglicht, sie also nur für ein Drittel wirklich arbiträr ist (Wegener 1995a: 3). Es stellt sich nun die Frage, ob und wie es den Kindern gelingt, diese Regeln zu erkennen bzw. sie auszubilden.

Insgesamt herrscht bei den „modernen“ Sprachwissenschaftlern wie Köpcke und Zubin (1984), Mills (1986), Müller (1990) und Wegener (1994; 1995) Konsens darüber, dass die Genuszuweisung im Deutschen wohl durch morphologische, phonologische und semantische Prinzipien motiviert wird.

<sup>13</sup> Type- bzw. Token-Frequenz verweist auf die Anzahl lexikalischer Einträge mit bestimmten gemeinsamen Merkmalen bzw. auf die Häufigkeit bestimmter Merkmale in der geschriebenen und gesprochenen Sprache (Ewers 1999: 108).

Welche Ebene aber den Vorrang bzw. die größte Relevanz besitzt, ist noch umstritten. Köpcke (1982) legte die Hierarchie der Genusregeln wie folgt fest:

Semantische > morphologische > phonologische Regeln.

Wegener (1995d) hingegen stellt die morphologischen Regeln über die semantischen, weil in manchen Wörtern das Suffix die Semantik des Worts dominiert, wie z.B. *Mädchen*. An letzter Stelle treten bei Wegener ebenfalls die phonologischen Regeln auf:

Morphologische > semantische > phonologische Regeln.

Es interessiert nun im Zusammenhang mit dem Zweitspracherwerb, welche dieser Regeln größere Relevanz besitzen bzw. welche Vorrang haben. Ob diese Regeln im Erwerbsverlauf tatsächlich eine Rolle spielen, wird im empirischen Teil dieser Arbeit erörtert. Festzuhalten sei vorerst, dass das deutsche Genusystem zum Teil regelgeleitet operiert. Die Regeln unterscheiden sich dabei nach ihrem Gültigkeitsgrad, denn es gibt wenige absolute Regeln. Des Weiteren unterscheiden sich die Regeln in ihrer Reichweite. Der von den einzelnen Prinzipien erfasste Teil des Wortschatzes ist unterschiedlich groß (vgl. Tabelle 6). In dieser Arbeit wird von dem Regelninventar ausgegangen, das Wegener (1995d) postuliert hat, da die dort enthaltenen Regeln nicht nur im deutschen Grundwortschatz Anwendung finden, sondern auch die Tokenfrequenz im kindlichen Spracherwerb mit einbeziehen.

### **2.1.2 Numerussystem des Deutschen**

Das Deutsche kennt zwei Numeri: Singular und Plural. Der Singular bildet die Basis- oder Ausgangsform, von welcher der Plural hergeleitet wird. Während der Singular morphologisch unmarkiert ist, ist der Plural mit den so genannten Pluralmorphemen (Pluralmarkern, -flexiven) morphologisch versehen: *Frau – Frau-en*; *Kind – Kind-er*. Über die *Zahl* dieser Pluralmarker im Deutschen sind sich die Sprachwissenschaftler nicht vollkommen einig; außerdem herrscht ein großer Dissens über die *Regelhaftigkeit* der Pluralbildung im Deutschen. In der einschlägigen Literatur, die sich mit dem deutschen Pluralsystem befasst, lässt sich ein Auseinanderklaffen in zwei Hauptrichtungen ausmachen: Die eine Richtung behauptet, dass die



Pluralbildung im Deutschen einer bestimmten Systematizität und Regelmäßigkeit folgt, ein Standpunkt, den die meisten Sprachwissenschaftler vertreten (Augst 1975; Mugdan 1977; Wurzel 1984; Wegener 1995d); die andere Richtung aber sieht eine größere Beliebigkeit (vgl. Park 1978: 237; Wode 1988: 219; Schaner-Wolles 1989: 173). Inwieweit der eine oder der andere Standpunkt berechtigt ist, wird sich in der Auseinandersetzung mit dieser Frage in einem späteren Abschnitt zeigen.

### 2.1.2.1 Pluralmarker

Der Plural kann im Deutschen sowohl morphologisch durch Suffixe und Umlaut am Nomen als auch durch Artikel markiert werden. Es sind drei Typen von Markern vorhanden, die den Plural in einer NP markieren. Allerdings werden auch Kombinationen dieser drei Möglichkeiten verwendet, um Pluralität auszudrücken:

Singular	Plural			
	Artikel	Umlaut	Suffix	Artikel-Umlaut-Suffix
Fenster	<u>die</u> Fenster	-	-	-
Vater	(-)	V <u>ä</u> ter	-	-
Frau	(-)	-	Frau <u>en</u>	-
Haus	(-)	-	-	<u>die</u> H <u>ä</u> u <u>er</u>

Das Deutsche verfügt insgesamt über neun Pluralmarker, und zwar folgende:

1.  $\emptyset$ : Engel, Balken
2.  $\text{¨}\emptyset$ : Brüder, Väter
3. er: Kinder, Felder
4.  $\text{¨}er$ : Wälder, Hühner
5. e: Hunde, Jahre, Tische
6.  $\text{¨}e$ : Hände, Höfe, Bänke
7. n: Ecken, Nasen, Löwen
8. en: Banken, Hemden
9. s: Omas, Autos, LKWs (Wegener 1989: 186)

Eine Vereinfachung dieses Schemas kann man durch die Identifizierung von phonologisch bedingten Allomorphen erreichen. Laut Wegener stehen die drei Paare: *-en* und *-n*, *-e* und  $\emptyset$  sowie *-e* und *-*  $\emptyset$  in Beziehung: Die volle Variante

enthält stets ein /e/, die andere nicht, sie sind komplementär verteilt, das heißt, wo die eine möglich ist, ist die andere ausgeschlossen. Diese Verteilung beruht auf einer phonologischen Regel, die die Aufeinanderfolge zweier Schwa-Silben verhindert, der Schwa-Tilgungsregel, die das zweite unbetonte -e immer tilgt, wenn es auf ein anderes folgt (Wegener 1989: 187). Auf eine Schwa-Silbe, wie in *Jacke* und *Gabel*, darf keine weitere folgen. \**Jackeen*, \**Gabelen*. Die Tilgung erfolgt zudem unabhängig davon, ob auf das /e/ des Pluralflexivs ein -n folgt oder nicht. Auf diese Weise lässt sich der  $\emptyset$ -Plural als eine Variante des e-Plurals und der n-Plural als eine Variante des en-Plurals auffassen (Wegener 1989: 187). Für die Spracherwerbsbeschreibung scheint mir die Betrachtung von -n als Variante von -en nicht ganz zu akzeptieren, weil deren Erwerb nicht durch den gleichen Schwierigkeitserwerb von -en erfolgt. Für ein Kind ist das Einsetzen von -n als Pluralmarker für das Wort *Katze* ( $\rightarrow$  *Katzen*) nicht genauso schwierig wie -en in *Tür*  $\rightarrow$  *Türen*. Das Einsetzen von -en geht über die formalen Eigenschaften eines Wortes hinaus und greift auf abstraktere Regeln zu, wie z. B. Genus oder auch die so genannten schwachen Maskulina. Deshalb werde ich hier und auch im Verlauf der gesamten Arbeit diese beiden als eigenständige Allomorphe behandeln.

Die  $\emptyset$ -Form tritt ausschließlich bei Substantiven auf, die schon ein „Schwa“ in ihrer Endsilbe enthalten, d. h. das sind Substantive, die auf die Pseudosuffixe -e, -el, -en, -er auslauten; die anderen Substantive wählen die volle, -ə-haltige Form, und zwar unabhängig davon, ob sie auf einen Konsonanten, auf einen betonten Vokal oder auf ein Ableitungssuffix auslauten (z. B. *Hunde*, *Frauen*). Damit können wir die Allomorphe 1 und 5, 2 und 6 sowie 7 und 8 zusammenfassen.

Da es zudem keine Pluralformen auf -er mit dunklem Vokal gibt, (vgl. \**Manner*, \**Hauser*), der er-Plural also stets einen Umlaut nach sich zieht, fallen 3 und 4 in eine Regel zusammen, wodurch demzufolge eine Einteilung in fünf Klassen ermöglicht wird:

1. en: Banken
2. n: Ampeln
3. (e): Jahre, Balken
4. "(e): Bärte, Gärten
5. (")er: Wälder, Kinder
6. s: Omas

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das System der Pluralbildung im Deutschen komplex ist und dass die beiden Funktionen Singular und Plural immer formal unterschieden werden, sei es nun, dass der Plural durch die Umlautung des Stammvokals, durch ein Suffix, durch einen formalen Unterschied am bestimmten Artikel oder durch die Kombination zweier oder dreier dieser Möglichkeiten enkodiert wird.

Kompliziert ist auch die Pluralzuweisung: Wie die oben genannten Pluralmarker distribuiert sind und wie regelhaft die Auswahl des einen oder des anderen Allomorphs ist, ist noch zu klären. Insgesamt stellt sich die Frage der Regelhaftigkeit des deutschen Plurals.

### 2.1.2.2 Pluralzuweisung im Deutschen

Mit der deutschen Pluralmorphologie haben sich Rettig (1972), Augst (1975, 1979), Bettelhäuser (1976), Mugdan (1977), Wurzel (1984), Bittner (1988) und Wegener (1995) ausführlich beschäftigt. Alle diese Arbeiten konzentrieren sich darauf, auf der Basis des Realwortschatzes Regelmäßigkeiten für die Zuweisung eines Pluralallomorphs zu einem nominalen Wurzelmorphem festzustellen. Am gründlichsten verfährt dabei Mugdan, der ein System von Pluralregeln vorstellt, das auf dem Genus und auf den spezifischen morphophonematischen Eigenschaften der Nomina beruht. Kern der Mugdansen Arbeit ist ein Flussdiagramm, das den Prozess der Pluralzuweisung zu den Nomina der deutschen Gegenwartssprache veranschaulichen soll (zitiert nach Köpcke 1987: 24). Es wurden zwei Hauptkriterien für die Pluralzuweisung vorgeschlagen, nämlich Wortauslaut und Genus.

Was das Kriterium des Genus anbelangt, sind nicht drei, sondern nur zwei Genusklassen zu unterscheiden, da Maskulina und Neutra dieselben Pluralmarker wählen. Für die Pluralbildung genügt es, Feminina und Nicht-Feminina zu unterscheiden. Dabei ergeben sich zwei grundsätzliche Regeln für die Pluralbildung:

1. Feminina selektieren als Pluralmarker im unmarkierten Fall *-(e)n*, wie z. B. *Tasche – Taschen, Uhr – Uhren*,
2. Nicht-Feminina selektieren als Pluralmarker im unmarkierten Fall *-(e)*, wie z. B. *Hund – Hunde, Löffel – Löffel-ø*.

Diese zwei Regeln decken einen Großteil des deutschen Wortschatzes ab, lassen jedoch immer noch einige Ausnahmen zu. Um diese Ausnahmen zu erfassen, greifen einige Sprachwissenschaftler auf ein zusätzliches Kriterium zurück (Augst 1975; Mugdan 1977), nämlich das des Wortauslautes. Einen breit gefächerten Überblick über die Regeln, die sich aus diesem Kriterium ergeben, sowie deren Ausnahmen, liefert Mugdan (1977:87-91):

P<sup>14</sup>-1 Das Pluralallomorph **-er** kann nicht bei Nomina mit Auslaut **-e** auftreten.

P-2 Bei den Nomina, die auf **-e** auslauten, tritt das Pluralallomorph **-n** auf.

P-3 Nomina, die auf Vollvokal enden, wählen das Pluralallomorph **-s**.

P-4 Konsonantisch auslautende Feminina haben **-(e)n** im Plural.

P-5 Konsonantisch auslautende Neutra haben **-∅** im Plural.

P-6 Konsonantisch auslautende Maskulina haben **-∅** im Plural.

Für die Wahl zwischen nichtumgelauteten und umgelauteten Substantivstämmen gelten folgende Regeln:

U<sup>15</sup>-1 Bei dem Pluralallomorph **-er** werden alle umlautfähigen Stämme umgelautet.

U-2 Bei dem **∅**-Pluralallomorph findet sich ein Umlaut immer bei Feminina, niemals bei Neutra und teilweise bei Maskulina.

U-3 Die Pluralallomorphe **-n** und **-s** lassen keinen Umlaut zu.

P4, P5 und P6 fallen unter Wegener Genus-Prinzip. P1 und P2 sind einleuchtend und sind m. E. in spracherwerblicher Hinsicht sogar ein einfacheres und sichereres Kriterium für die Wahl der Pluralmarker als das Genus-Kriterium, da die phonologischen Merkmale eines Substantivs leichter zu erkennen sind als lexikalische wie das Genus und daher die von ihnen motivierten Regeln leichter zu lernen sind. Es ist anzunehmen, dass es für ein Kind einfacher zu lernen ist, dass alle auf **-ə** auslautenden Substantive im Plural den Pluralmarker **-n** selegieren als dass z.B. Feminina den Pluralmarker **-(e)n** wählen unter Berücksichtigung etwaiger Ausnahmen.

P3 bringt Wegener (1995d: 21) unter den Begriff der Markiertheit der Substantive (Markiertheitsprinzip) unter. Ein markiertes Substantiv ist Wegener zufolge ein

<sup>14</sup> „P“ ist bei Mugdan die Abkürzung für „Pluralmorphem“.

<sup>15</sup> „U“ ist bei Mugdan die Abkürzung für „Umlaut“.

Substantiv, das der normalen Struktur deutscher Substantive nicht entspricht oder phonologisch in irgendeiner Weise auffällig ist (Wegener 1995d: 22). Als markiert gelten jene Substantive,

- welche bei vokalischem Auslaut nicht auf Schwa, sondern auf einen unbetonten Vollvokal auslauten wie z. B. *Auto*, folglich auch Kurzwörter wie *Uni* und Abkürzungen wie *LKW* (phonologisch gesehen stellen sie auf Vollvokal auslautende Substantive dar),
- welche bei konsonantischem Auslaut Fremdsubstantive darstellen bzw. solange sie auf ihrer letzten Silbe „fremd“ ausgesprochen werden wie etwa *T-Shirt*, *Balkon* etc.
- welche bei denen es besondere Gründe gibt, die Lautgestalt durch die Bildung einer Pluralform nicht zu verändern, wie z. B. Kurzwörter *Klos*, Onomatopoetika, wie z. B. *Kuckucks*, Substantivierungen, wie beispielsweise *Hochs*, Eigennamen wie *die Müllers* usw. (Wegener 1995d: 22).

Diese Substantive wählen unabhängig von ihrer Genuszugehörigkeit den s-Plural. Die Wahl des s-Plurals (bei diesen Substantiven) ist also phonologisch motiviert. Wegener argumentiert für die erste Gruppe, dass nur auf betonte Vokale am Wortende der genusabhängige Pluralmarker *-en* bzw. *-e* folgen kann, wie z. B. *Ideen*, *Theorien* etc. Die unbetonten Vokale in der Endposition des Wortes würden durch einen der silbischen Pluralmarker in einer Weise gedehnt, die dem deutschen System unangemessen sei: *\*Omaen*, *\*Uhue*. Nach dem gleichen Prinzip funktioniert der Plural bei Abkürzungen. Die konsonantisch auslautenden Fremdsubstantive wählen den s-Plural, weil sie sich phonologisch noch nicht angepasst haben. Die Wahl des s-Plurals bei Eigennamen, Kurzwörtern und Onomatopoetika lässt sich mit der Bewahrung der Lautstruktur dieser Substantive erklären (Wegener 1995d: 22). Damit lässt sich eine weitere Regel aufstellen, und zwar:

Substantive mit markiertem Auslaut wählen *genusunabhängig* den Pluralmarker *-s*.

Wegener fasst demnach die Pluralzuweisungsprinzipien in drei Regeln zusammen:

1. Feminina selegieren als Pluralmarker im unmarkierten Fall *-(e)n*.
2. Nicht-Feminina selegieren als Pluralmarker im unmarkierten Fall *-(e)*.
3. Substantive mit markiertem Auslaut wählen *genusunabhängig* den Pluralmarker *-s*.

Wegener postulierte, dass die oben erwähnten Regeln 1 - 3 71,5% der Substantive des Gesamtwortschatzes erfassen. Die verbleibenden rund 30% gelten ihr zufolge nicht als Ausnahmen, weil man auch für sie bereits eine gewisse Regelhaftigkeit erkennen kann. Wegener stützt sich dabei abermals auf den Markiertheitsbegriff. Kurz gesagt, schlägt Wegener noch weitere Regeln vor, die sie als „markierte Pluralbildung“ im Gegensatz zu unmarkierter Pluralbildung (Regeln 1 und 2) bezeichnet. Diese Pluralbildung ist markiert, weil sie sich genuswidrig verhält, indem Maskulina und Neutra einen „femininen“ Plural auf *-(e)n* wie zum Beispiel *Bären*, *Betten* wählen; Feminina hingegen den für Nichtfeminina vorgesehen Plural auf *-(e)*. Bei nicht abgeleiteten Wörtern tritt in diesem Fall immer ein Umlaut hinzu, wie z. B. bei *Hände* (Wegener 1995d: 26). Daraus ergeben sich zwei weitere Regeln, die Wegener „Nebenregeln“ nennt:

- 1a) Markiert-reguläre Feminina selektieren als Pluralmarker *-“(e)*,
- 2a) Markiert-reguläre Maskulina und Neutra selektieren als Pluralmarker *-(e)n*.

Es sind aber noch viele weitere Substantive vorhanden, die von diesen Regeln abweichen, wie zum Beispiel *Wölfe*, *Väter* oder *Männer*, *Kinder*. Deswegen erweitert Wegener ihr Regelpensum noch um zwei weitere Regeln, nämlich

- 2b) Einige unmarkierte Maskulina und Neutra bilden den Plural mit Umlaut,
- 2c) Bestimmte Maskulina und Neutra bilden den Plural auf *“er*.

Die Relevanz dieser Regeln im deutschen Grundwortschatz fasst Wegener in folgender Tabelle zusammen:

PR	PZ	Mm	Validität	Skopus
1	-(e)n	F	91%	35,6%
2	-(e)	-F	51,8%M 62,5%N	33,9%
3	-s	mN	94,1%	2%
Σ				71,5%
1a	"(e)	FmPI	8%	3,1%
2a	(e)n	-FmPI	9,6%M 4,8%N	4,8%
2b	"(e)	UL	32,8%M 1%N	12,9%
2c	"er	-er	1,8%M 25%N	6,3%
Σ				98,6%

**Tabelle 7: Relevanz der Pluralregeln im Grundwortschatz (Wegener 1989: 200)**

Die Tabelle zeigt, dass die Maskulina und Neutra den Plural in hohem Maße auf-(e), die Feminina auf –(e)n bilden, und damit die hohe Relevanz der beiden Hauptregeln 1 und 2: 33,9% aller Nomina des Grundwortschatzes bilden den (e)-Plural nach Hauptregel 2 (51,8% aller Maskulina und 62,5% aller Neutra) und 35,6% aller Nomina des Grundwortschatzes bilden den (e)n-Plural nach Hauptregel 1 (91% aller Feminina).

Mit diesem relativ großen Regelapparat ist der deutsche Grundwortschatz größtenteils abgedeckt. Durch die drei Hauptregeln ist der Plural für 71,5% aller Substantive des Grundwortschatzes vorhersagbar (vgl. Wegener 1989), was die These der Arbitrarität widerlegt.

Es ist hier wichtig hervorzuheben, dass diese Regeln aus einer Strukturanalyse des deutschen Pluralsystems entwickelt worden sind und *nicht* aus Ergebnissen psycholinguistischer Experimente. Entsprechend fraglich ist es, ob sie überhaupt eine *psychische Realität* besitzen. In Experimenten (von Mugdan (1997), Köpcke (1987) und Wegener (1998)) mit Kunstwörtern bei erwachsenen Muttersprachlern hat sich ergeben, dass das Genus und der Auslaut der Items für die Pluralbildung relevant sind, und dass die Unterscheidung in Haupt- und Nebenregeln sich als sinnvoll erwiesen hat (vgl. dazu Wegener 1995d: 45). Es ist aber immer noch zu klären, ob diese Regeln im kindlichen Spracherwerb eine Rolle spielen. Die Hauptregeln operieren auf Basis der Genusmerkmale, was impliziert, dass die

korrekten Pluralformen erst *nach* der Regelbildung produziert werden. Ob der Erwerb des Plurals vom Genuserwerb abhängig ist, wird in späteren Kapiteln diskutiert.

### 2.1.3 Kasussystem des Deutschen

Die Kasus sind keine inhärenten Merkmale eines Nomens: sie sind dem Nomen zugewiesen und werden von einem Verb, einem Adjektiv oder einer Präposition regiert (Wegener 1995d: 126). In dieser Arbeit beschränke ich mich auf Verben und Präpositionen.

Das deutsche Kasusparadigma besteht aus dem Nominativ, dem Akkusativ, dem Dativ und dem Genitiv. Der Nominativ tritt bei NPs auf, die Oberflächensubjekt eines Satzes sind, in prädikativer Stellung stehen oder strukturell in kein Syntagma eingebettet sind. Der Akkusativ ist teils vom Auftreten bestimmter Verben abhängig und wird teils von bestimmten Präpositionen bedingt. Der Dativ tritt auf, wenn Verben drei Argumente nach sich ziehen. Ansonsten wird er auch vom Auftreten bestimmter Verben (grob gesagt den nicht-transitiven Verben) und Präpositionen bestimmt.

Der vierte morphologisch erkennbare Kasus ist der Genitiv. Dieser Kasus tritt innerhalb von Nominalphrasen auf und erscheint sonst nur noch im Zusammenhang mit Verben, die wohl nur in ausgesprochen gewählter Redeweise benutzt werden wie z.B. „gedenken“ und „entledigen“. Der Genitiv ist auch von bestimmten Präpositionen abhängig, wie beispielsweise „wegen“ (Straten 1984: 69 f). Allerdings tritt ein derartiger Genitiv im Input von Lernenden nicht auf. Das Genitivobjekt ist nicht Gegenstand des natürlichen Spracherwerbs, weder bei der Muttersprache noch der Zweitsprache.

Im Deutschen ist der Kasus in bestimmten Fällen am Nomen ersichtlich, nämlich im Genitiv-Singular der Maskulina und Neutra (*Vater-s/Fenster-s*) und Dativ Plural (*Kind-er-n*). Bei den Feminina zeigt sich hingegen keine Kasusmarkierung am Nomen. Bei der Klasse der so genannten schwachen Maskulina werden alle obliquen Kasus ebenso wie der Plural durch *-(e)n* angezeigt: *den/dem/des Studenten – die Studenten*. (Wegener 1995d: 144).

Der Kasus wird, wie beim Genus und Numerus, in der Hauptsache an Nomenbegleitern und -vertretern und/oder Adjektiven realisiert und fusioniert dabei mit Genus- und Numerusmarkern. Die Kasus erfüllen bestimmte Funktionen im Satz: zum einen syntaktische, um die grammatischen Relationen Subjekt, direktes und indirektes Objekt zu unterscheiden, zum anderen semantische, um die semantischen



Rollen zu identifizieren und darüber hinaus pragmatische, um diskursfunktionale Gesichtspunkte des Sprechers zu verdeutlichen. Im Rahmen der Präpositionalphrasen, präziser in Verbindung mit Lokalpräpositionen dienen die Kasus zur Unterscheidung zwischen statischer und dynamischer Bedeutung einer Präposition.

### 2.1.3.1 Kasusmarkierung

#### A) Substantivflexion

An den Nomina werden nur der Genitiv Singular der Maskulina und der Dativ Plural durch Kasusflexive markiert. Bei Maskulina und Neutra im Singular wird der Genitiv durch das Flexiv *-(e)s* angezeigt. Diese Markierung betrifft jedes maskuline – mit Ausnahme der schwachen Maskulina - und neutrale Substantiv, selbst solche, die auf *-s* auslauten, wie z. B. *Haus – Hauses*. Bei den so genannten schwachen Maskulina werden alle obliquen Kasus durch *-(e)n* markiert, wie *den, dem, des Bären*. Außer dem Nominativ werden die Kasus hier nicht explizit verdeutlicht und fallen somit mit deren Plural in einer Form zusammen: *den, dem, des, die Bären*.

Die *n*-Flexive der schwachen Maskulina und das *s*-Flexiv des postnominalen Genitivs im Singular werden in der Umgangssprache kaum noch realisiert (Wegener 1995d: 143). Das genitivische *s*-Flexiv ist allerdings noch beim pränominalen Genitiv präsent, wie z. B. *Mamas Wagen*, und ist in der Umgangssprache sehr gebräuchlich. Bei den Feminina bleibt die Kasusmarkierung völlig aus.









Im Plural wird der Dativ durch *-n* markiert (*Kind-er-n*). Hier sind nur die *(e)*- und *er*-Pluralformen betroffen, da beim *(e)n*-Plural das Kasusflexiv mit dem Numerusflexiv zusammenfällt, beim *s*-Plural die Realisierung des Dativs unterbleibt (Wegener 1995d: 143).

Das Erlernen des Kasus am Substantiv im natürlichen Spracherwerb beschränkt sich dementsprechend auf die Aneignung des *-n* des Dativs für den Plural, sofern dieser nicht bereits auf *-n* oder *-s* endet, den Erwerb der *n*-Formen für schwache Maskulina und den Erwerb des pränominalen Genitivs.

#### B) Die Flexion der Determinantien und Adjektive

Im Vergleich zur Substantivflexion ist die Flexion der Determinantien und Adjektive vielfältig und entsprechend ungleich komplizierter (vgl. Tabellen 2 - 4). Die

tabellarische Übersicht zeigt, dass der Dativ am deutlichsten markiert wird und dass seine Flexive am wenigsten mit denen der anderen Kasus zusammenfallen (Wegener 1995d: 163). Er ist in allen Genera und Numeri bei sämtlichen Determinantien vom Nominativ und Akkusativ unterschieden: Bei den Maskulina und Neutra wird er durch *-m* markiert, bei den Feminina durch *-r* und im Plural durch *-n*. Der Akkusativ ist nur bei Maskulina eindeutig durch *-n* realisiert. Der Nominativ wird ebenso nur bei Maskulina und außerdem nur beim definiten und beim Pronomen durch *-r* distinkt realisiert (Wegener 1995d: 163 f). Die Kasusflexive können nicht unabhängig von den Genus- und Numerusflexiven betrachtet werden:

	der _____ Mask		den _____ Mask.
Nominativ	das _____ Neut.	Akkusativ	das _____ Neut.
	die  Fem.		die  Fem.
			 Pl.
Dativ	dem  Mask.	Genitiv	des  Mask.
	der _____ Fem.		 Neutrum
	den _____ Pl.		der  Fem.
			 Pl.

(Wegener 1995d: 143)

Das Problem beim Kasuserwerb besteht darin, herauszufiltern, a) welche Flexive welche Kasus enkodieren und b) welche genusbedingten Flexive für jeden Kasus einzusetzen sind. Augenscheinlich scheint der Erwerb der Kasusmorphologie eine äußerst komplexe und schwierige Aufgabe zu sein. Dabei besteht das Problem des Kasuserwerbs nicht wirklich darin, bestimmte syntaktische (oder andere) Funktionen wahrzunehmen, sondern darin, diese Funktionen mit morphologischen Strukturen zu verknüpfen.

### 2.1.3.2 Kasusfunktionen

Die Kasus des Deutschen erfüllen syntaktische, semantische und pragmatische Funktionen im Satz. Syntaktisch tragen sie dazu bei, die grammatischen Relationen

Subjekt (SU), direktes Objekt (DO), indirektes Objekt (IO) und Attribute zu unterscheiden und damit die semantischen Rollen identifizierbar zu machen (s. u.). In diesem Zusammenhang lassen sich primäre von sekundären Fällen der Kasusverwendung unterscheiden (Wegener 1995d: 120). Die sekundären Funktionen werden nicht erläutert, da sie für die Datenbasis der vorliegenden Arbeit nicht relevant sind (eine anschauliche Zusammenfassung diesbezüglich findet sich in Wegener 1995d: 120 - 219).

Der Nominativ dient primär im unmarkierten Fall zusammen mit der Verbkongruenz der Identifizierung des Subjekts im Satz; der Akkusativ bestimmt das direkte Objekt, der Dativ das indirekte Objekt und der Genitiv das Attribut. Außerdem werden mit dem Akkusativ und dem Dativ auch Komplemente von Präpositionen kodiert (s. u.).

Die semantischen Funktionen des Kasus kann man in Bezugnahme auf semantische Rollen erfassen: Agens, Patiens, Rezipient/Adressat und Instrument (vgl. Helbig/Buscha (1999: 635); Eisenberg (2004: 76)). Diese semantischen Rollen werden vom Verb determiniert: ein Ausdruck wie „*der Junge*“ in dem Satz „*der Junge liest*“ trägt nicht von sich aus die Agensrolle, sondern nur, wenn er in einer bestimmten syntaktischen Funktion bei Verben wie „lesen“ auftritt.

In den sich mit der Kasustheorie befassenden Arbeiten, wird oft die Frage der Korrelation zwischen den grammatischen, morphologischen und semantischen Kasus zur Diskussion gestellt. Auf die Einzelheiten dieser Diskussion wird hier verzichtet, aber es steht fest, dass keine eindeutige 1:1-Beziehung zwischen semantischer Rolle und morphologischem Kasus vorhanden ist. Als gutes Beispiel kann hier der Nominativ dienen. Der Nominativ ist nicht immer mit Agentivität verbunden, d. h. dass er nicht stets als Agens kodiert ist. Das zeigt sich am besten an Passivsätzen und ergativen Verben: (Der Krug wird zerbrochen – der Krug zerbricht) (Wegener 1995d: 123). Die Isomorphie zwischen morphologischen und semantischen Kasus lässt sich höchstens bei den transitiven Handlungsverben festlegen, wo der Agens jeweils als Nominativ des Subjekts, der Patiens als Akkusativ des direkten Objekts und der Rezipient als Dativ des indirekten Objekts kodiert ist.

In der Spracherwerbsforschung wird diese Frage reflektiert; so wird oft diskutiert, ob Kinder die Kasus eher als Ausdruck von grammatischen Relationen oder von semantischen Rollen rezipieren: Werden Sätze nach grammatischen Relationen

oder nach semantischen Rollen kodiert und produziert? Dieser Aspekt wird im empirischen Teil wieder aufgegriffen und datengestützt genauer beleuchtet.

Die pragmatischen Funktionen der Kasus lassen sich nach diskursfunktionalen Gesichtspunkten eines Sprechers erklären. Der Sprecher ist derjenige, der wählt, welches der Verbargumente welche syntaktische Position einnimmt und folglich einen bestimmten Kasus zugewiesen erhält (Wegener 1995d: 124):

Der A leiht dem das C      -      Der B leiht von A das C  
 Er füllt Wasser ins Glas    -      Er füllt das Glas mit Wasser

Die Wahl der einen oder der anderen Äußerung hängt von der Sprecherperspektive ab (vgl. u.a. Ickler (1990); Ehrich (1997), Dürscheid (1997; 1999)). Es ist letztlich der Sprecher, der die syntaktische Struktur danach festlegt, welches Argument er in den Vordergrund stellen will bzw. welchen Kasus dieses Argument zugewiesen erhält, so bei den konversen Verben, symmetrischen Verben und einigen psychischen Verben (Wegener 1995b: 337).

Ein weiterer Aspekt, der ebenfalls mit der Perspektivierung zusammenhängt, ist jener der Umkehrung Subjekt-Objekt in Objekt-Subjekt (*Objektopikalisierung*)

Er füllt das Glas mit Wasser      -      Das Glas füllt er mit Wasser.

Gadler zufolge (1982: 162) ist Topikalisierung „die Umstellung eines Satzgliedes in das Vorfeld des Aussagesatzes; und zwar können Satzglieder, die nicht die syntaktische Funktion SU ausüben, also üblicherweise nicht satzeinleitend vorkommen (etwa Objekte), in die satzeinleitende Position gebracht werden, wobei gleichzeitig Subjekt und Verbum permutiert werden“ (Gadler 1982: 162). Die Topikalisierung ist somit die Vorfeldbesetzung, „die Plazierung einer Konstituente, die nicht als Subjekt fungiert, an den Satzanfang ins Vorfeld vor das finite Verb“ (Bußmann 1990:796), d.h. wo das exponierte Element als Thema bzw. Topic fungiert.

Man kann sagen, dass im Deutschen eine *unmarkierte* Standardreihenfolge der oben genannten Konstituenten besteht, nämlich: SU - IO - DO; weitere mögliche perspektivbedingte Abfolgen sind DO - SU - IO oder IO - SU - DO. Sind die Konstituenten pronominalisiert, lässt sich die Abfolge der pronominalen NPs wie folgt

skizzieren: Wenn nur eines der Objekte pronominalisiert ist, so ist dessen Voranstellung vor das nicht pronominalisierte Objekt die „richtige“ bzw. die unmarkierte Abfolge (z. B. *er gibt ihm den Ball – er gibt ihn dem Kind*) ; sind aber beide Objekte pronominalisiert, so ist die unmarkierte Abfolge die folgende: SU - DO - IO.

Nach diesen Ausführungen zeigt sich, dass die Lernenden beim Erwerb der deutschen Syntax nicht nur Kasusmorpheme, sondern komplexe Wortstellungsregularitäten zu erlernen haben, und dass sie bei jeder Umstellung der Reihenfolge der Konstituenten die richtigen Kasusmorpheme mittransportieren müssen. Was die Studien des L1- und L2-Kasuserwerbs zeigen, ist, dass Kinder die strukturellen Positionen der jeweiligen Verbargumente früher erwerben als die Markierung der sie besetzenden NPs (vgl. Tracy 1984: 305 ff und Wegener 1995b: 347 ff).

### 2.1.3.3 Kasuszuweisung

Die Kasus sind, wie schon erwähnt, weder dem Nomen inhärent, noch frei wählbar. Das Nomen wird *regiert*, d. h. es erhält seinen Kasus von außen zugewiesen, wobei die regierende oder kasuszuweisende Komponente ein Verb, eine Präposition oder ein Adjektiv sein kann.<sup>16</sup>

Die *Dependenz-Grammatik* geht davon aus, dass das *Verb* den Kern des Satzes bildet bzw. dass es die grammatischen Relationen bestimmt, die durch Kasusmorpheme und Präpositionen zum Ausdruck gebracht werden. Die Kasusmarkierung der NPs ist demnach eine Eigenschaft des Verbs (seiner Valenz), welche Anzahl und Art der nominalen Satzglieder determiniert (Wegener 1995d: 126).

---

<sup>16</sup> Laut Wegener (1990) und Grewendorf (1988) ist die kasuszuweisende Größe eine *funktionale* Kategorie (INFL). Die syntaktische Realisierung der Verbargumente ist von der Struktur des Satzes abhängig, dessen wesentliches Merkmal „die Kongruenz von Subjekt und Prädikat tragende Merkmal der Finitheit“ ist (Wegener 1995d: 338). Dieser Ansicht nach ist das Subjekt *nicht* vom Verb abhängig, sondern ein *externes* Argument, das von diesem INFL-Knoten abhängt (eben wie der Akkusativ, der DO und der Dativ des IO. Die Government-Bounding-Theorie geht daher von folgenden Kasus-Zuweisungsregeln aus:

1. Eine NP erhält den Nominativ zugewiesen, wenn sie von INFL regiert wird.
2. Eine NP erhält den Akkusativ zugewiesen, wenn sie von V regiert wird.
3. Eine NP erhält den Dativ zugewiesen, wenn sie von V' oder A' regiert wird.
4. Eine NP erhält den Genitiv, wenn sie vom N regiert wird (Wegener 1990: 338).

In dieser Arbeit folge ich der Position der Dependenz-Grammatik und gehe davon aus, dass die Kasus entweder durch das Verb regiert, oder aber auch durch Präpositionen determiniert werden, ohne auf weitere problematische Einzelheiten einzugehen.

Die Valenz eines Verbs ist die Grammatik des Verbs hinsichtlich seiner Ergänzungen/Komplemente (Eisenberg 2004: 57) und seiner Argumente. Zur Charakterisierung der Valenz eines Verbs muss berücksichtigt werden, wie viele Stellen ein Verb eröffnen kann und wie diese Stellen besetzt werden können (Zahl und Art der Ergänzungen bzw. Komplemente). Im Deutschen sind ein- bis drei- mitunter gar vierstellige Verben vorhanden. Über die Existenz vierstelliger Verben besteht keine Einigkeit, ob sie überhaupt existieren und wenn ja, in welchem Umfang (Eisenberg 2004: 59). Die wichtigsten Ergänzungsklassen sind nach Eisenberg (2004: 62ff) Nominale, Präpositionalgruppen, Sätze (und Infinitive mit *zu*), welche dann formal mit den im Deutschen vorhandenen Kasus ausgezeichnet werden,<sup>17</sup> und mit Hilfe der semantischen Rollen beschrieben werden können (s. o.). Ist eine Komplementposition mit einer semantischen Rolle gefüllt, so spricht man nach Eisenberg von einer Argumentsposition (Argument), de facto also von der Argumentstruktur eines Verbs.

Kasus werden aber auch von Präpositionen regiert und stellen im Zusammenhang mit dem Spracherwerb eine Herausforderung für die Lernenden dar. Aus diesem Grund werden in dieser Arbeit Präpositionalphrasen (PP) berücksichtigt. Präpositionen sind unveränderliche Wörter, die immer ein syntaktisches Glied bei sich haben und deshalb nicht autonom sind. Dieses Glied kann ein adverbiales Glied sein wie z. B. *von unten*, *nach rechts*, oder eine Adjektivgruppe wie z. B. *seit langem*. Relevant für diese Arbeit ist ausschließlich das Vorkommen der Präpositionen mit Nominalphrasen, denn in ihrem Falle stellt sich die Frage nach dem Kasus, der in Verbindung mit der Präposition als notwendige syntaktische Grundeinheit auftaucht (Schanen 1998: 208).

Die Bindung der Präposition an das ihr übergeordnete Glied im Satz erfordert eine Unterteilung in *unfixierte* und *fixierte* Fügungen (Hertel 1983: 58). Die unfixierten

---

<sup>17</sup> Eisenberg (2004: 61) ist der Ansicht, dass das Festlegen des Valenzmusters eines Verbs nicht ausreicht, um dessen Valenzeigenschaften zu beschreiben. Er führt den Begriff der *Komplementstruktur* ein. „Die Komplementstruktur gibt Auskunft darüber, welche syntaktische Funktion jede der Stellen hat und wie sie gefüllt ist“, z.B. „Akkusativ in der Funktion eines direkten Objekts“ (*Karl trägt einen Zentner*) oder „Akkusativ in der Funktion einer Maßergänzung“ (*Karl wiegt einen Zentner*).

Fügungen umfassen die Strukturen, bei denen die Austauschbarkeit einer Präposition mit einer anderen gegeben ist: *das Buch ist auf/neben/unter dem Tisch*. In diesem Gebrauch haben Präpositionen einen eigenständigen semantischen Gehalt. Ihnen gegenüber stehen fixierte Fügungen, die syntaktisch als Präpositionalobjekte fungieren und verbregiert sind, d.h. nur in Verbindung mit bestimmten Verben vorkommen können. Im Vergleich zu den unfixierten Fügungen sind diese generell nicht kommutierbar; sie haben keinen Inhalt, keine Bedeutung, sie sind nur funktional<sup>18</sup> wie z. B. *warten auf* und *denken an*.

Die deutschen Präpositionen regieren also die nachgestellten NPs in Bezug auf ihren Kasus. Unter *Rektion* der Präposition wird „die Fähigkeit der Präposition, den Kasus des von ihr abhängigen Substantivs oder Pronomens zu bestimmen“ verstanden (Zamzam 1987: 103). Hier werden nur zwei Gruppen von Präpositionen angesprochen, die im kindlichen Spracherwerb von großer Relevanz sind. Die erste Gruppe umfasst die Präpositionen, die nur einen einzigen Kasus regieren; z.B. regiert *für* nur den Akkusativ, *von* nur den Dativ und *außerhalb* ausschließlich den Genitiv, wobei der Genitiv im Allgemeinen und besonders nach Präpositionen so gut wie nie vorkommt. Die zweite Gruppe gliedert sich in die Präpositionen, bei denen Akkusativ und Dativ alternieren. Diese Gruppe umfasst die Präpositionen *an, auf, hinter, in, neben, über, unter, vor* und *zwischen*. Es herrscht weitgehend Übereinstimmung unter den Forschern, dass die Bedingungen für den Gebrauch der jeweiligen Rektion semantischer Art sind. Generell wird der Dativ gebraucht, „wenn das Verbleiben in einem Raum, das Beharren an einem Ort, [oder] wenn die Lage gekennzeichnet wird. Der Akkusativ wird gebraucht, wenn eine Raum- oder Ortsveränderung, eine Bewegung, Erstreckung oder Richtung gekennzeichnet wird“ (Duden 1985: 322). Der Dativ wird also beim Vorhandensein von „Statik“ und der Akkusativ bei „Dynamik“ gebraucht. Hier spielt unter anderem die Verbsemantik eine wesentliche Rolle bei der Kasuswahl.

Insgesamt kann man sagen, dass sich die Differenzierung des Kasussystems im Deutschen in Interaktion mit folgenden Entwicklungsstufen vollzieht: a) der Konstruktion einer nominalphraseninternen Struktur, b) der möglichen Beziehungen zwischen Verben und ihren Argumenten und c) einer allmählichen kontextuellen Sensibilisierung von Verben für mehr als zwei Argumentpositionen und einer

---

<sup>18</sup> Es gibt gegenwärtig keinen Konsens darüber, ob Präpositionen in Präpositionalobjekten Bedeutung haben oder nicht.

beginnenden Wortstellungsvariation (vor allem durch Topikalisierungen). Das Kind muss herausfinden, wie viele Argumente das jeweilige Verb hat und in welchem Kasus sie auftreten. Es muss lernen, dass es ein- (*ich renne*) und zweistellige Verben (d.h. transitive wie *ich sehe ihn*, *ich helfe ihm*) gibt bzw. dass ein Argument sogar in eine Präpositionalphrase eingebettet werden kann (*Ich warte auf dich*). Zu guter Letzt muss es begreifen, dass manche Verben drei Argumente verlangen (*ich gebe dir das Buch*) (vgl. Tracy 1984: 302 f). Was die Präpositionen anbelangt, so muss das Kind lernen, dass die Präpositionen eine syntaktische Funktion erfüllen und dass sie selbst auch bedeutungstragend sind bzw. dass sie semantischen Prinzipien folgend Dativ oder Akkusativ verlangen können (statisch, dynamisch).

## 2.2 Zwischenresümee

Nach dem bislang Gesagten dürfte klar geworden sein, dass die Nominalflexion im Deutschen aus der Realisierung der drei Kategorien Genus, Numerus und Kasus besteht, und dass diese drei Kategorien an verschiedenen Stellen realisiert werden (nämlich an Nomen, Determinationen und/oder Adjektiven). Die Realisierungen am Nomen betreffen nur den Numerus (Plural) und den Kasus (Genitiv Singular und Dativplural), jene an Nomenbegleitern bzw. -vertretern bilden einen Komplex von mindestens drei Merkmalen, die stark miteinander fusioniert sind und in den meisten Fällen miteinander auftreten. Die jeweilige Zuweisung zur einen oder der anderen Kategorie ist (tendenziell) regelgeleitet und in den meisten Fällen voneinander ableitbar.

Die Komplexität des Nominalflexionssystems wirkt sich naturgemäß auf dessen Erwerb aus. Die für den Lernenden großen Schwierigkeiten bei der deutschen Nominalflexion ergeben sich insbesondere aus der Intransparenz des Systems, da die Flexive keine eindeutige Zuordnung von Form und Funktion zeigen.

## 2.3 Nominalflexion des Arabischen

Ein Problem, das bei der Betrachtung des Arabischen bzw. dessen Erwerb auftaucht, ist, dass das Arabische als Hochsprache nur in bestimmten Kontexten verwendet wird. In den alltäglichen Situationen verwendet man eine Umgangssprache, die ich hier *Varietät* nennen will. Kommt ein Kind zur Welt, so sieht es sich nicht mit der Hochsprache konfrontiert, sondern mit der Varietät, die in seiner Umgebung gebraucht wird. Eben jene ist es auch, die das Kind erwirbt. Für



die Thematik dieser Arbeit ist es deshalb notwendig, den Schwerpunkt auf die arabischen Varietäten der untersuchten Kinder zu legen. Hierzu müssen zunächst die Struktur der Nominalphrase und die Nominalflexion des Hocharabischen skizziert werden, weil sie die Grundlage für alle arabischen Varietäten bildet.

Der Nominalsatz (NS) im Arabischen besteht aus zwei Grundkomponenten, dem *Nomen* und seiner *definierenden Aussage*, was in der arabischen Sprachwissenschaft als „Subjekt“ und „Prädikat“ bezeichnet wird. Im Nominalsatz bildet das Nomen den Kern des Satzes, der das Minimum der Nominalgruppe (s. u.) darstellt, und durch prä- und postnominale Ergänzungen<sup>19</sup> erweitert werden kann (El-Ayoubi et al. 2001: 8). Die pränominale Position wird von Determinatoren<sup>20</sup> eingenommen, die dem Substantiv den grammatischen Status der Determiniertheit verleihen. Das Substantiv tritt in zwei grammatischen Determinationsstatus auf: entweder ist es determiniert oder indeterminiert. Während Eigennamen, Personal- und Demonstrativpronomina sowie das Relativpronomen einen determinierten Status haben, muss bei Gattungsnamen der Determinationsstatus hinzugefügt werden. Dies erfolgt durch den präfigierten bestimmten Artikel *ʔal-*, der keine Differenzierung nach Genus, Numerus und Kasus besitzt. Indeterminiertheit wird hingegen durch die Tilgung dieses Enklitikon gekennzeichnet, was bei den meisten Nomina zusätzlich durch die so genannte *Nunation*, d.h. durch ein suffigiertes *-n*, markiert wird (El-Ayoubi et al. 2001: 96 f):

<i>ʔal-ʔInsæ-n-u</i>	<i>∅-ʔInsæ-n-u-n</i>
der-Mensch-Nom.	ein Mensch-Nom-indet.
'der Mensch'	'ein Mensch'

Die postnominale wird von der definierenden Einheit besetzt. Diese Einheit tritt in zwei verschieden strukturierten Formen auf: Sie kann im prädikativen Verhältnis zum Kern stehen und somit mit ihm einen Nominalsatz bilden. Anders formuliert, wird der

<sup>19</sup> Das Pränominale wird bei El-Ayoubi et al. (2001) als Vorfeld und das Postnominale als Nachfeld bezeichnet.

<sup>20</sup> Diese Position können auch *Quantoren* einnehmen, die die Quantität des Kernnomens bestimmen (wie einige, alle...). Zu den Determinatoren zählen im Arabischen nach El-Ayoubi (2001) der bestimmte Artikel und die Demonstrativa. Die Demonstrativa können mit dem bestimmten Artikel im postnominalen Bereich stehen und stellen eine den Artikel verstärkende Applikation dar. Fehlt der Artikel am Nomen, so wird es als Attribut in den postnominalen Bereich versetzt; andernfalls wäre das Gefüge als prädikatives Nominalgefüge zu interpretieren (s. o.) (El-Ayoubi et al. 2001: 122).

postnominale Bereich als Prädikat betrachtet, wenn es durch Inkongruenz im Verhältnis zum Determinationsstatus des Kernnomens gekennzeichnet ist:

ʔal-tʰalabat-u	ø-ħa:dʰɪr-u:na
die-Student-Pl.Mask.Nom	anwesend-Pl.Mask.Nom.
die Studenten anwesend	
'die Studenten sind anwesend'	

Die definierende Einheit kann aber auch in ein attributives Verhältnis zum Kern treten, so dass sie zusammen eine Nominalgruppe bilden:

ʔal-tʰalabat-u	ʔal-ħa:dʰɪr-u:na
die-Student-Pl.Mask.Nom.	die-anwesend-Pl.Mask.Nom.
'die anwesenden Studenten'	

Als Attribut gilt dann diejenige Einheit, die an das Kernnomen gebunden ist und die an dieses sowohl im determinierten vs. indeterminierten Status, im Kasus, als auch im Genus bzw. Numerus angeglichen wird.

Der Determinationsstatus signalisiert hier die syntaktischen Zusammenhänge im Nominalgefüge bzw. differenziert zwischen attributiven und prädikativen Nominalgefügen. Die Kongruenzrelationen (Genus, Numerus und Kasus) zwischen dem Nomen und seinen Applikaten sind in beiden Fällen notwendig.

Zu merken ist hier, dass sich die Satzgliederfolge im Nominalsatz nach eindeutigen Regeln vollzieht. Als Grundregel gilt: determinierende und quantifizierende Satzglieder treten *vor* das Kernnomen, qualifizierende wie Prädikate und Attribute *dahinter*.

## 2.3.1 Genussystem des Arabischen

### 2.3.1.1 Genussystem des Hocharabischen

Im folgenden Abschnitt soll erläutert werden, wie das arabische Genussystem funktioniert, welchen Prinzipien es folgt und welchen Gültigkeitsgrad diese Prinzipien haben.

Das Arabische verfügt nur über zwei Genera, nämlich Maskulinum und Femininum. Es wird oft behauptet, dass die beiden Genera eine Art „Paradigma“ bilden, in dem

das Maskulinum durch ein  $\emptyset$ -Morphem gekennzeichnet ist (die unmarkierte Form), das Femininum hingegen durch das Suffix  $-at$ <sup>21</sup> (die markierte Form):

tʰabi:b- $\emptyset$ -un  
Arzt-Mask-Nom.  
'ein Arzt'

tʰabi:b-at-un  
Arzt-Fem-Nom.  
'eine Ärztin'

Das  $-at$  ist demzufolge ein Femininum-Morphem. Von dieser Genusmarkierung ausgehend, nimmt man an, dass die Nullmarkierung des Maskulinums auch als Genusmorphem für Maskulina zu betrachten ist. Diese Annahme kann nicht ohne weiteres akzeptiert werden, da es im Arabischen Nomina gibt, die *nicht* mit dem Genusmorphem  $-at$  versehen sind, aber trotzdem zu den Feminina zählen, wie z. B. *samar- $\text{?un}$*  (Himmel-Nom.) oder *fams-un* (Sonne-Nom.), während andere das  $at$ -Morphem zeigen, aber zu den Maskulina zählen (*xalif-at* (Kalif) *ʕellæm-at* (Hochgelehrter)).

Bei den Nomina, die Lebewesen bezeichnen und morphophonologisch mit  $-at$  nicht markiert sind, besteht *ausnahmslos* eine Korrelation zwischen dem natürlichen Geschlecht und dem Genus. Bezeichnungen, die für männliche Wesen sind Maskulina und solche für weibliche Wesen Feminina.

Die formale morphophonologische Markierung und das natürliche Geschlecht haben nicht den gleichen Stellenwert bei der Genuszuweisung: So hat das natürliche Geschlecht Vorrang vor der formalen Markierung; *xalif-at* (Kalif) *ʕellæm-at* (Hochgelehrter) sind daher maskulin und *ʕamm( $\emptyset$ )* (Mutter), *faras* (Stute) sind feminin:

Semantische Prinzipien (NGP) > formale Prinzipien

Bei den verschiedenen arabischen Varietäten zeigen sich grundsätzlich keine Unterschiede hinsichtlich der Genusmarkierung und der  $-$ zuweisung, welche in 2.3.1.2 skizziert werden. Die arabischen Varietäten lassen sich in fünf Hauptgruppen gliedern:

1. Halbinsel-Arabisch
2. Mesopotamisch-Arabisch

---

<sup>21</sup> Zwei weitere Suffixe, die zur Bezeichnung des Femininums vorhanden sind, sind  $-a?$  und  $-a:$ . Sie kommen aber sehr selten im arabischen Grundwortschatz vor.

3. Syrisch-Palästinensisch-Arabisch
4. Ägyptisch-Arabisch
5. Maghrebinisch-Arabisch

Diese Varietäten unterscheiden sich stark in Wortschatz und Phonologie voneinander und weisen gegenüber dem Hocharabischen allesamt Abweichungen im Bereich der Phonologie, Syntax und Lexik auf. Im Bereich der Nominalmorphologie hat sich der Formenbestand des Hocharabischen allerdings im Wesentlichen erhalten. Lautgesetzliche Entwicklungen in den Varietäten erzeugten Vereinfachung und Umbildungen in den Nominalformen, sind aber geringfügig.

Relevant für diese Arbeit ist die Morphologie bzw. die Morphosyntax insbesondere der Nominalflexion (Numerus-, Genus- und Kasusmarkierung). Die Kasusmarkierung hat sich in den arabischen Varietäten nur bei den Pronomina erhalten. Numerus und Kasus werden später diskutiert, nur das Genus wird an dieser Stelle erläutert. Betrachtet werden in dieser Arbeit nur die drei Varietäten Ägyptisch-Arabisch, Maghrebinisch-Arabisch und Syrisch-Arabisch, da sie die Erst- bzw. die Muttersprache der untersuchten Kinder darstellen.

### 2.3.1.2 Das Genussystem der einbezogenen Varietäten

Die modernen arabischen Varietäten verfügen auch über zwei Genera, Maskulinum und Femininum. Das Genussystem funktioniert wie im Hocharabischen. Ein fundamentaler Unterschied ist, dass das *-t* des Feminin-Morphems in diesen Varietäten ausfällt, d.h. das Femininum wird nur durch *-a* angezeigt, z.B. *tʿabi:b-at-un* (Arzt-Fem-Nom. auf Hocharabisch) → *tʿabi:b-a* (Arzt-Fem auf Ägyptisch-Arabisch, Syrisch-Arabisch, Jordanisch-Arabisch, Sudanesisch-Arabisch), *tʿbi:b-a* (Arzt-Fem. auf Tunesisch-Arabisch, Marokkanisch-Arabisch).

Die Genuszuweisung richtet sich wie im Hocharabischen nach dem Prinzip des natürlichen Geschlechts, und zwar bei den Nomina, die auf Lebewesen beziehen; Nomina, die sich auf ein weibliches Lebewesen beziehen, werden unabhängig von ihrer morphophonologischen Form als Femininum betrachtet. Für die fundamentale Unterscheidung zwischen männlichem und weiblichem Sexus existieren separate Bezeichnungen für männlich und weiblich, z.B. *ʊlɛd/wəld/wæd/wɛlɛd* (Junge), *bənt* (Mädchen), *ra:ʒəl* (Mann), *mra* (Frau).

## 2.3.2 Numerusmarkierung des Arabischen

An dieser Stelle vorausgenommen werden, dass das arabische Pluralsystem komplex ist, nicht weil es über zwei gänzlich verschiedene Pluralbildungsformen verfügt, sondern weil es keine klare Regelmäßigkeit aufzeigt, vor allem was den gebrochenen Plural angeht. Der Artikel im Arabischen dient grundsätzlich *nicht* der Pluralkennzeichnung, sondern weist auf Definitheit hin (sein Fehlen entsprechend auf Indefinitheit). Er fungiert im Gegensatz zum Deutschen somit nur als Definitheitsträger.

### 2.3.2.1 Numerusmarkierung des Hocharabischen

Im Gegensatz zum Deutschen verfügt das Arabische über drei Numeri, nämlich Singular, Dual und Plural. Der Singular ist in seiner Form morphologisch wie im Deutschen nicht markiert. Er bildet die Ausgangsform, von der sowohl der Plural als auch der Dual abgeleitet werden.

#### 2.3.2.1.1 Der Plural

Die Pluralbildung im Arabischen erfolgt durch zwei verschiedene Prozesse, entweder durch *Affigierung* oder durch *Stammveränderung*, was generell als das auffälligste Merkmal der arabischen Nomina angesehen wird. Welche Pluralform bei einem bestimmten Lexem auftritt, ist lexikalisch festgelegt. In vielen Fällen sind beide Arten der Pluralbildung möglich. Die erste Pluralform nennt man *pluralis sanus*, („regelmäßiger Plural“) der mittels Suffixen vom Singular abgeleitet wird. Bei diesem Plural lassen sich zwei Pluralsuffixe unterscheiden: der eine verbindet sich mit Maskulina, nämlich *-u:na* im Nominativ und *-i:na* im Akkusativ und Genitiv, z.B. *sa:rriq-una* (Dieb-e Nom.) – *sa:rriq-i:na* (Dieb-e Akk., Gen.). Dieses Pluralsuffix wird nur bei den Maskulina verwendet, die das semantische Merkmal [+Hum] besitzen. Um Missverständnissen vorzubeugen, muss hier noch erwähnt werden, dass nicht alle Maskulina mit der Eigenschaft [+Hum] sich mit dem *pluralis sanus* verbinden lassen. Das andere Suffix lässt sich mit Feminina [ $\pm$ Hum] koppeln, und zwar *-a:t-un* im Nominativ, *-a:t-in* im Akkusativ und Genitiv, wie z. B. in *sa:rriq-a:t-un* (Dieb-in-  
innen-Nom.) – *sa:rriq-a:t-in* (Dieb-in-nen Akk. oder Gen.). Hier ist festzustellen, dass

nicht alle Feminina diesen Pluraltyp selegieren, auch nicht diejenigen, die im Singular das Suffix *-at* führen. Eine klare Regel für die Wahl der Pluralform lässt sich jedoch *nicht* feststellen. Der *pluralis fractus*, der „unregelmäßige Plural“, bedient sich hingegen keiner Suffixe, sondern stützt sich auf Stamm-Veränderungen. Der Terminus *fractus*, „gebrochen“, weist also auf eine Pluralbildung hin, die im Grunde keine eigenen Pluralmorpheme kennt, sondern bei der vielmehr eine bestimmte Nominalform als Plural fungiert (Fischer 1982: 64). Man betrachte beispielsweise die folgenden Formen: *kitæb-un* (Buch-Nom) – *kutub-un* (Bücher-Nom), die Folge *-u-u-* ist kein typischer Pluralmarker.

Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob diese Pluralform (*pluralis fractus*) nur bei bestimmten Nomina vorkommt, d.h. ob diese Pluralbildung eine gewisse Regelmäßigkeit aufweist oder ob sie beliebig erfolgt. Fischer vertritt den Standpunkt, dass bei den dreiradikaligen Nominaltypen *keine* Voraussage über die zugehörige Pluralform möglich ist, da *viele* Formen vorhanden sind. Die zwanzig häufigsten Formen sind bei Fischer (1985: 65) aufgezählt.<sup>22</sup>

Dagegen lassen sich für vierradikalige bzw. durch Präfigierung vierradikalig gewordene Nomina zwei Regeln der Pluralbildung aufstellen:

- Hat das Wort die Silbenfolge CVCCVC, so werden die drei möglichen Vokalpositionen mit der Folge *-a-ā-i-* besetzt, wie z. B. *ʒundub-un* (HeuschreckeNom.) - *ʒana:dib-u* (Heuschrecken-Nom.).

- Bei gleicher Silbenfolge wie oben mit Langvokal in der zweiten Silbe hingegen wird die Vokalfolge *-a- ā-ī-* eingesetzt: *mifta:ḥ-un* (Schlüssel-Nom.) – *mafa:ti:ḥ-u* (Schlüssel-Pl.-Nom.).

An dieser Stelle sei nochmals eine knappe Zusammenschau über die Pluralformen gegeben:

---

<sup>22</sup> Diese Formen werden hier nicht im Einzelnen wiedergegeben; man kann sie bei Fischer (1985:65) nachschlagen.

Pluralis sanus			Pluralis fractus	
	Markierung	Zuweisung	Markierung	Zuweisung
<b>Maskulinum</b>	Suffixe	Nicht für [-Hum]	Wurzelflexion	[±Hum]
<b>Femininum</b>	Suffixe	[±Hum]: nicht vorhersagbar	Wurzelflexion	Für [±Hum]: nicht vorhersagbar

### 2.3.2.1.2 Der Dual

Der Dual beschreibt eine Menge aus exakt zwei Elementen. Er wird gebildet, indem man der Singularform ein Dualsuffix hinzufügt. Das Arabische kennt zwei Dualsuffixe: eines für das Maskulinum, nämlich *-a:nI* (Nom.), das sich im Akkusativ und Genitiv zu *-ajni* verändert, wie z. B. *raʒul-un* (Mann-Nom.) - *raʒul-a:nI* (Mann-Dualsuffix- Nom.) und eines für das Femininum, nämlich *-at-a:nI*, das sich im Akkusativ und Genitiv zu *-atajni* verwandelt, wie z. B. in *tʿabi:b-at-un* (Arzt-Fem.-Sg.-Nom.) – *tʿabi:b-at-a:ni* (Arzt-Fem-Dual-Nom.). Der Dual unterliegt im Gebrauch keinerlei Restriktionen. Er wird von zählbaren Gattungsbezeichnungen und Abstrakta gebildet. Dualformen existieren in allen Wortarten, die auf das Substantiv referieren; in Adjektiven und in den Pronomina, einschließlich der ins Verb inkorporierten Subjekt-Pronomina (El-Ayoubi et al. 2001: 71).

### 2.3.2.2 Numerussystem der einbezogenen Varietäten

#### 2.3.2.2.1 Numerussystem des Syrisch-Palästinensisch-Arabischen

Das Syrisch-Palästinensisch-Arabisches hat die drei Numeri des Hocharabischen bewahrt. Allerdings ist der Dual nur noch von wenigen Substantiven bildbar und nur bei einer recht kleinen Zahl von Wörtern wirklich im Gebrauch (Grotzfeld 1965: 46). Das Syrisch-Palästinensisch-Arabisches kennt regelmäßige Plurale, gebildet durch Anfügen der Endungen *-i:n*, *-a:t*, unregelmäßige sowie gemischte Plurale. Mit „gemischten Pluralen“ ist gemeint, dass bei manchen unregelmäßigen Pluralen sich noch die Endung eines regelmäßigen Plurals anschließt, wohl aus einem Bestreben nach Verdeutlichung des Mehrzahlbegriffs heraus (Grotzfeld 1965: 49), wie z.B. *ʃrutʿa:t* (Bedingungen):

fart <sup>ʕ</sup>	ʃrut <sup>ʕ</sup>	ʃrut <sup>ʕ</sup> -a:t
Bedingung	Bedingungen	Bedingungen-fem.Pluralsuffix
'eine Bedingung'	'Bedingungen'	'Bedingungen'

In manchen Singularformen wird ein unabgeleitetes Wort als Plural verwendet, d.h. Pluralbildung durch eine suppletive Form, wie z. B. in *nəswa:n* zu Singular *marā* (Frau).

Der Dual wird durch Anfügen des Dualsuffixes *-e:n* an den Singular, bei Feminina (*-ətə:n*) gebildet z. B.

Jo:m – jəm-e:n;	sana – sant-e:n.
Tag – Tag-Dualsuffix	Jahr – Jahr-Dualsuffix Fem.
'ein Tag – zwei Tage'	'ein Jahr – zwei Jahre'

Die Dualendung setzt die alte Gen./Akk.-Endung *-ajna* fort, die beim Dual genau wie beim regelmäßigen Plural die Nominativform durch *-u:na* / *-i:na* verdrängt hat. Dies betrifft alle arabischen Varietäten gleichermaßen.

Der Dual kann zudem noch durch eine weitere Form ausgedrückt werden, nämlich durch ein Zahlwort im Dual, das vor ein Kollektivum gesetzt wird, z. B.

rəse:n	bas <sup>ʕ</sup> al
<i>Kopf-Dualsuffix</i>	<i>Zwiebel</i>
'zwei Stück Zwiebel'	

### 2.3.2.2 Numerussystem des Ägyptisch-Arabischen

Das Ägyptisch-Arabisches verfügt ebenfalls über Singular, Dual und Plural. Der Singular besitzt dieselbe Struktur wie im Hocharabischen, von ihm werden ebenfalls Dual und Plural abgeleitet. Der regelmäßige Plural wird anhand der Suffixe *-e:n* für Maskulinum und *-æt* für Femininum gebildet; eine eindeutige agglutinierende Pluralbildung:

mudəris-ε	mudəris-æt	sit	sitt-æt
Lehrer-Fem	Lehrer-Fem.Pl.	Frau	Frau-Fem.Pl.
'eine Lehrerin'	'Lehrerinnen'	'eine Frau'	'Frauen'



mudəris	mudəris-i:n	muhəndis	muhəndis-i:n
Lehrer	Lehrer-Mask.Pl.	Architekt	Architekt-Mask.Pl.
'ein Lehrer'	'Lehrer'	'ein Architekt'	'Architekten'

Manche Nomina weisen sowohl die oben erwähnte Pluralform, als auch eine „Kollektiv-Pluralform“ auf: *ʃagara* – *ʃagar-ət* – *ʃagar*.

Der unregelmäßige Plural bildet sich wie im Hocharabischen anhand von Stammveränderung durch Hinzufügung von Vokalen, Konsonantenverdoppelungen, d. h. durch introflexive Mittel. Dabei können keine festen Regeln formuliert werden. Pluralbildung durch suppletive Formen ist wie in allen arabischen Varietäten vorhanden.

Die Dualbildung erfolgt durch die Hinzufügung des Dualsuffixes *-e:n* an die Singularform. Dies ist die regelmäßige Bildung:

ragul	ragul-e:n	kitæb	kitæb-e:n
Mann	Mann-Dualsuff.	Buch	Buch-Dualsuff.
'ein Mann'	'zwei Männer'	'ein Buch'	'zwei Bücher'

Bei den Feminina (Singular), die auf *-a* enden, wird im Plural das *-a* immer durch *-it* vor dem Suffix *-e:n* ersetzt:

warda	wardit-e:n
Blume	Blume-Dualsuff.
'eine Blume'	'zwei Blumen'

Ein Langvokal im Singular kann im Dual durch einen Kurzvokal ersetzt werden, wodurch der Akzent auf das Dualsuffix gelegt wird. Bei einigen Nomina kann das Phonem /w/ oder /j/ vor das Dualsuffix gestellt werden, so z. B. bei

ra:dju	radjuw-e:n
Radio	Radio-Dualsuff.

Nicht alle Nomina werden per Suffix dualisiert, es gibt auch solche, die man mit der Zahl „zwei“ dualisiert, z.B.

ʔitne:n ki:lʊ	ʔitne:n felleħ-i:n
zwei Kilo	zwei Bauer-Mask.Pl.

### 2.3.2.2.3 Numerussystem des Maghrebinisch-Arabischen

Mit dem Maghrebinisch-Arabischen ist sowohl das Tunesisch-Arabisches als auch das Algerisch-Arabisches und Marokkanisch-Arabisches gemeint. Bei der Pluralbildung unterscheiden wir zwei Haupttypen des Hocharabischen, den regelmäßigen und unregelmäßigen Plural sowie gemischte Plurale, bei welchen eine der Endungen des regelmäßigen Plurals hinzukommt, wie z. B. *fruf-æt* (Betten), *nhuʒ-æt* (Straßen). Suppletive Plurale sind im Maghrebinisch-Arabischen ebenfalls vorhanden, z. B. *mra* – *nse* (Frau – Frauen).

In dieser Varietät wird der Dual bei Maskulina durch Anfügen des Suffixes *-i:n* an den Singular, bei Feminina durch *-tīn* gebildet. Der Dual wird bei Nomina für Zeit- und Maßangaben wie *ʃhar* – *ʃahri:n* (Monat – Monat-Dualsuffix), *nhari* – *nhari:n* (Tag – Tag-Dualsuffix), *ʃbær* – *ʃæbri:n* (Handspannweite – Handspannweite-Dualsuffix); *χatʕwa* – *χatʕuti:n* (Schritt – Schritt-Dualsuffix) gebildet. Es gibt auch den sogenannten „Pseudodual“, der für paarweise vorhandene Körperteile wie *saqi:n* (ein Paar Beine/Füße); *wʊdʕni:n* (ein Ohrenpaar) notwendig wird.

Der Dual kann aber auch durch eine analytische Form angezeigt werden, und zwar durch die Zahl „zwei“ in Kombination mit einem im Plural flektierten Nomen, beispielsweise *zu:z / zu:ʒ bju:t* (zwei Zimmer); *zu:z / zu:ʒ ki:zæ:n* (zwei Gläser).

## 2.3.3 Kasussystem des Arabischen

### 2.3.3.1 Kasussystem des Hocharabischen

Im Gegensatz zum Deutschen kennt das Hocharabische nur drei Kasus, nämlich Nominativ, Akkusativ und Genitiv. Diese drei Kasus werden über drei charakteristische Vokale realisiert, und zwar *-u* für den Nominativ, *-a* für den Akkusativ und *-i* für den Genitiv, wobei sie je nach Determination variieren.

Die Determination wird durch die Verwendung des adnominalen Artikels/Enklitikon *-al* zum Ausdruck gebracht, wobei es im Arabischen nur diese eine Artikelform gibt. Sie trägt keine Differenzierung nach Genus, Numerus und Kasus, sondern der Status der Indetermination oder Indefinitheit erfolgt, indem einfach der Artikel *-al*

weggelassen wird; die Kasusmarker werden dazu so verändert, dass der Nominativ das Flexiv *-un* bekommt, der Akkusativ *-an* und der Genitiv *-in* (Nunation). Das, was wir im Deutschen Dativ nennen, existiert im Arabischen nicht als solcher, sondern wird stattdessen formal durch Akkusativ oder Präpositionen mit Genitiv wiedergegeben:

ʔaʕtʕaj-tu	ʔal-weləd-ε	ʔal-kitæb-ε
gab-ich	Def.Art.-Junge-Akk.	def.Art.-buch-Akk.
Prädikat-Subjekt	Dativobjekt	Akkusativobjekt
Prädikat-Agens	Rezipient	Patiens
'ich gab dem Jungen das Buch'		

Im Arabischen wird zwischen zwei Flexionsklassen des Nomens unterschieden: die eine nennt sich *triptotisch*, die andere *diptotisch*. Die triptotische Flexionsklasse ist diejenige, die sich durch Indeterminationszeichen (Nunation) und drei Kasus auszeichnet, z. B.

<i>watʕan-un</i>	<i>watʕan-an</i>	<i>watʕan-in</i>
Heimat-Nom.-Indef.	Heimat-Akk.-Indef.	Heimat-Gen.-Indef.
eine Heimat	eine Heimat	einer Heimat

Die diptotische Flexionsklasse hingegen ist diejenige, die ohne Indeterminationszeichen mit zwei Kasus erfolgt und die aber für die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit nicht von großer Relevanz ist.

### 2.3.3.2 Kasussystem der einbezogenen Varietäten

In den arabischen Varietäten entfällt bei den Nomina die Kasusmorphologie, d.h. der Nominativ, Akkusativ und Genitiv werden morphologisch gar nicht markiert. So ist das Nomen *ktēbø* (auf Tunesisch-Arabisch „Buch“) beispielsweise eine Neutralform, die für alle Kasus verwendet wird:

**Hocharabisch***Kitæb-un*

Buch-Nom.

ein Buch

*kitæb-en*

Buch-Akk./Dat.

ein Buch/einem Buch

*Kitæb-in*

Buch-Gen.

eines Buches

**Tunesisch-Arabisch***ktæb ø*

ein Buch

Das einzige Kasuszeichen in diesen Varietäten erscheint bei den Pronomina, die in der Funktion von Objekten durch Nominalsuffixe realisiert werden:

(Tunesisch-Arabisch)	t <sup>l</sup> labt-ʊ	t <sup>l</sup> labt- hɛ	t <sup>l</sup> labt-kɔm
	rief (1.Pers.Sg.)-ihn	rief (1.Pers.Sg.)-sie	rief (1.Pers.Sg.)-euch
	'ich rief ihn an'	'ich rief sie an'	'ich rief euch an'

Nach Präpositionen, die im Arabischen den Genitiv regieren, werden die Pronomina ebenso in Form von Pronominalsuffixen gebraucht:

(Tunesisch-Arabisch)	ʕli: -hɛ	ʕli: -k	ʕli: -kɔm
	'auf-sie/ihr'	'auf-dich/dir'	'auf-euch'

Die Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt, ist, anhand welcher Formen die syntaktischen Relationen zum Ausdruck gebracht werden. Die nahe liegendste Möglichkeit, die die Kasusmorphologie in gewissem Maße ersetzen kann, ist die Wortstellung. Der Ausfall der Kasus in den arabischen Varietäten engte tatsächlich die freie Wortstellung von Subjekt und Objekt ein. Das folgende Beispiel soll diese Aussage konkretisieren:

læ-mra	tħæb	l-bnɛjjɛ
die Fau	mag	das Mädchen'

„lǝmra“ spielt in diesem Satz die Rolle des Subjekts und „lbnejjε“ die des Objekts, wobei „lǝmra“ nie als Objekt interpretiert werden kann. Bedauerlicherweise liegt bisher keine detaillierte Darstellung der Wortstellung im Arabischen und der Prinzipien, die diese Wortstellungsmuster steuern, vor. Für die Zwecke dieser Arbeit soll der Hinweis genügen, dass Subjekte den Objekten vorangehen. Falls doch einmal das Gegenteil auftreten sollte, so kann es in jenem Falle nur diskursfunktional bedingt sein.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass alle arabischen Varietäten die gleichen nominalflexivischen Züge aufweisen. Sie unterscheiden sich nur in gewissen phonologischen Aspekten (Elision von Vokalen, Vokallängung usw.), die hier nicht weiter behandelt werden, weil sie für das Anliegen dieser Arbeit nicht von Bedeutung sind. Allerdings weichen sie vom Hocharabischen sehr stark im Kasus ab, da in den Varietäten nur noch Relikte zum Vorschein kommen.

## **2.4 Zusammenfassung**

Fassen wir die wichtigsten Aussagen dieses Kapitels noch einmal schematisch zusammen:

		Deutsch	Arabisch
<b>Genus</b>	Genera	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Maskulin</li> <li>▪ Feminin</li> <li>▪ Neutrum</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Maskulin</li> <li>▪ Feminin</li> </ul>
	Markierung	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Artikelwörter</li> <li>▫ Pronomina</li> <li>▫ Adjektive</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Nomina</li> <li>▫ Pronomina</li> <li>▫ Adjektive</li> </ul>
	Zuweisung	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ phonologische Prinzipien</li> <li>○ morphologische Prinzipien</li> <li>○ semantische Prinzipien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ semantische Prinzipien</li> <li>○ morphophonologische Prinzipien</li> </ul>
<b>Numerus</b>	Numeri	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Singular</li> <li>▪ Plural</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Singular</li> <li>▪ Dual</li> <li>▪ Plural</li> </ul>
	Markierung	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Artikelwörter</li> <li>▫ Pronomina</li> <li>▫ Nomina</li> <li>▫ Adjektive</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Pronomina</li> <li>▫ Nomina</li> <li>▫ Adjektive</li> </ul>
	Zuweisung	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Genus-Prinzip</li> <li>○ Auslaut: Markiertheitsprinzip</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ semantische Prinzipien</li> <li>○ phonologische Prinzipien</li> </ul>
<b>Kasus</b>	Kasus	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nominativ</li> <li>▪ Akkusativ</li> <li>▪ Dativ</li> <li>▪ Genitiv</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Akkusativ oder Genitiv bei Pronomina</li> </ul>
	Markierung	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Artikelwörter</li> <li>▫ Pronomina</li> <li>▫ Nomina (Gen. Sg., Dat. Pl.)</li> <li>▫ Adjektive</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Pronomina</li> </ul>
	Zuweisung	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Verben</li> <li>○ Präpositionen</li> <li>○ (Adjektive)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Verben</li> <li>○ Präpositionen</li> </ul>

**Tabelle 8: Nominalflexion des Deutschen und des Arabischen im Vergleich**

Betrachtet man nun diese sprachlichen Eigenheiten im Lichte des Spracherwerbs, genauer des Zweitspracherwerbs, dürften bei der einzelnen Betrachtung jeder Kategorie einige Voraussagen festgestellt werden: Der Erwerb des deutschen Plurals sollte arabischen Kindern leicht fallen, da die Pluralbildung nicht nur mit Suffixen, sondern auch mit Stammvokalveränderung (Umlaut) bereits in der L1 vorhanden ist und sie daher sensibilisiert sind, wobei die Pluralbildung durch Suffixe

einfacher und schneller bewältigt sein sollte, da die Suffixe eindeutig nur zur Pluralmarkierung fungieren. Sensibilisiert dürften auch die Genuszuweisungsprinzipien sein. Im Arabischen wie im Deutschen spielen das NGP und der Auslaut eine große Rolle bei der Genuszuweisung. Problematisch ist vermutlich das neutrale Genus, da es in der L1 nicht existiert und in L2 keinen klaren Genuszuweisungsprinzipien unterliegt.

Sie sollten hingegen größere Schwierigkeiten mit der deutschen Kasusmarkierung haben, denn sie müssen nicht nur erkennen, dass der Artikel (Det.) nicht nur der Determination dient, sondern ebenfalls unter anderem Genusträger ist, der je nach syntaktischer Umgebung eine andere Form (Kasus) annehmen kann. Die Genuspezifität des Artikels sowie die verschiedenen Kasusformen würden die Lernaufgabe um einiges schwieriger gestalten. Dazu muss noch die Numerusinformation am Determinator mitberücksichtigt werden. Die Segmentierung dieser komplexen Zusammenhänge und deren „Lösung“ ist nicht einfach, was den Erwerbsprozess sehr beeinträchtigen kann. Bevor wir auf die Erwerbsproblematik ausführlicher eingehen, wollen wir die Verhältnisse zwischen den drei Kategorien Genus, Numerus und Kasus noch etwas eingehender betrachten.

### 3 DAS VERHÄLTNISS ZWISCHEN GENUS, NUMERUS UND KASUS

Dieses Kapitel will zeigen, dass die deutschen Nominalflexionskategorien sehr eng miteinander verbunden sind und dass das Auftreten der einen Kategorie Implikationen für die Ableitung der anderen Kategorie mit sich bringt. Diese Implikationen bzw. Ableitungsmöglichkeiten könnten theoretisch eine große Hilfe für den Erwerb jener Kategorien bilden. Der Zusammenhang zwischen den drei verschiedenen Kategorien muss herausgearbeitet werden, um herauszufinden, inwieweit dieser Zusammenhang den Erwerb der Nominalflexion begünstigt bzw. behindert.

Die Theorieansätze, die sich mit der deutschen Substantivflexion befassen haben, strebten nicht nur danach, die Einzelregularitäten dieses Teilbereichs mitsamt den entsprechenden Abweichungen möglichst vollständig aufzulisten, sondern zu ergründen, in welchem Verhältnis diese Einzelregularitäten zueinander stehen (siehe u. a. Bittner (1994), Köpcke (1988; 1993), Mugdan (1977) und Wurzel (1984; 1994)). Ein Mangel der zur deutschen Substantivflexion aufgestellten Studien ist, dass allein die Pluralflexion als theoretisch interessant angesehen wird. Dort, wo Kasus und Numerusflexion behandelt werden, erscheinen sie nahezu immer als unabhängige Bereiche des Flexionssystems (Bittner 1994: 65). Im Rahmen der natürlichen Morphologie wurden weitreichende Überlegungen zu allgemeinen Strukturprinzipien angestellt, die der Organisation des Substantivflexionssystems zu Grunde liegen (vgl. Wurzel 1984; 1987; 1988) und Bittner (1994; 2000). Hinsichtlich der Frage, wie diese Strukturprinzipien zusammenhängen, gibt es zwei gegensätzliche Sichtweisen: Die eine plädiert dafür, dass der Flexionstyp des Substantivs das Genus bestimmt (Flexionstyp-Richtung); die andere hingegen meint, dass das Genus den Flexionstyp bestimmt. Bevor wir diese beiden Positionen weiter diskutieren, will ich zuerst die Flexionstypen der deutschen Substantive kurz darstellen.

Wurzel (1994) stellt eine Übersicht über die Deklinationstypen des deutschen Substantivs als kombinierte Singular- und Pluralflexion vor:



<b>Pluralflexion</b>		(a) e/ø-n-Pl. mit Umlaut	(b) e/ø-n-Pl. ohne Umlaut	(c) er-n-Pl. mit Umlaut	(d) s-Pl.	(e) n-Pl.
<b>Singularflexion</b>						
<b>Mask./Neutr.</b>	(1) s-Sg.	(1a) (i) Wolf/Vogel (ii) Floß/Kloster	(1b) (i) Hund/Hamster (ii) Roß/Ufer	(1c) Huhn	(1d) (i) Uhu  (ii) Park	(1e) (i) Staat  (ii) Thema
	(2) n-Sg.	---	---	---	---	(2e) (i) Hase (ii) Bär
	(3) ns-n-Sg.	---	---	---	---	(3e) Funke
<b>Fem.</b>	(4) ø-Sg.	(4a) Maus/Mutter	---	---	(4d) (i) Oma (ii) Bar	(4e) (i) Schlange (ii) Bahn (iii) Firma

**Tabelle 9: Deklinationstypen des deutschen Substantivs  
(Wurzel 1994: 34)**

Dabei meint „s-Singular“ die Singularflexion mit *-(e)s* im Genitiv und flexivlosen Formen im Dativ/Akkusativ; „n-Singular“ die Flexion mit *-(e)n* in allen obliquen Kasus; „ns-n-Singular“ das Auftreten von *-ns* im Genitiv und *-n* im Dativ/Akkusativ, „ø-Singular“ bezieht sich auf den durchgängig flexivlosen Singular (Wurzel 1994: 34). Im Plural bezeichnet „e/ ø -n-Plural“ das Auftreten von *-e* bzw. von *-ø* als Pluralmarker sowie von *n-* als Dativmarker bzw. „er-n-Plural“ das Auftreten von *-er* als Pluralmarker und von *-n* als Dativmarker. Die beiden übrigen Angaben ((d), (e)) beziehen sich auf die jeweiligen Pluralbildungen ohne Kasusmarker (Wurzel 1994: 35).

Ob nun das Genus den Flexionstyp determiniert oder umgekehrt das Genus nach dem Flexionstyp gewählt wird, wird im Folgenden erläutert.

### 3.1 Substantivflexion

#### 3.1.1 Substantivflexionstyp – Genus

Corbett (1991) als Anhänger der „Flexionstyp-Richtung“ sagte, dass

Unfortunately, most investigators assume that the inflectional morphology of German nouns should be derived from their gender, whereas the alternative approach, as adopted for languages like Russian above, appears promising (Corbett 1991:49).

Corbett hat bedauerlicherweise seine Stellungnahme - in Bezug auf das Deutsche - nicht weiter begründet; er hat keine überzeugenden Argumente mit einer angemessenen Analyse vorgebracht. Aus diesem Grund ging diese Annahme nie richtig in die Debatte ein; aber hier kann der Versuch unternommen werden, diesen Standpunkt aufzuschlüsseln. Die Annahme Corbetts beinhaltet, dass die Wahl eines Genus von einer bestimmten Flexionsklasse abhängt. Die Markierung des Femininums beispielsweise ist im Deutschen vom *en*-Plural motiviert, d. h. selegiert ein Substantiv den Pluralmarker *-en*, so muss es im Singular das feminine Genus zeigen. Offensichtlicher ist die Kasusmarkierung; sind im Akkusativ, Dativ und Genitiv Singular keine Kasussuffixe vorhanden, so weist dies darauf hin, dass das Substantiv feminin ist. Zeigt ein Substantiv hingegen ein Kasussuffix im Genitiv Singular und keines im Dativ sowie im Akkusativ, so ist das Nomen entweder maskulin oder neutral, jedenfalls nicht feminin. Diese Annahme steht wie gesagt als Gegenpol der Annahme von Bittner (1994; 2000) gegenüber.

### 3.1.2 Genus – Substantivflexionstyp

Bittner (1994; 2000) stellte im Zuge der Diskussion den Aufbau der deutschen Substantivflexion folgende These auf: „Die Organisation der deutschen Substantive ist an die Genusklassifikation der Substantive gebunden. Die Distinktionen im Flexionsverhalten von Wörtern sind an das Genus der Substantive gekoppelt“ (Bittner 1994: 66):

Genus	Gen.Sg.	Dat.Sg.	Akk.Sg.	Bsp.
Fem.	-∅	-∅	-∅	Biene, Musik, Burg
Mask./Neutr.	-(e)s	-∅	-∅	Tisch, Kissen, See
Mask.	-(e)n	-(e)n	-(e)n	Mensch, Affe, Soldat
Mask.	-ns	-n	-n	Wille, Buchstabe

**Tabelle 10: Substantivflexion im Singular**  
(Bittner 1994: 66)

Bei Betrachtung der obigen Tabelle stellt man Folgendes fest: Feminina weisen im Singular keine Kasusmarkierung auf; Maskulina und Neutra hingegen besitzen  $-(e)s$  im Gen.Sg., ansonsten  $-\emptyset$ . Ein spezifischer Typ der Maskulina zeigt  $-(e)n$  bzw.  $-ns$  im Gen.Sg. und  $-(e)n$  in allen obliquen Kasus.<sup>23</sup>

Bittner griff auf die von Augst (1975; 1979) und Mugdan (1977) durchgeführten Analysen der Pluralflexion zurück und vergleicht deren Ergebnisse und Regeln<sup>24</sup> mit der von ihr durchgeführten Analysen der Singularflexion. Sie kommt zu dem Schluss, dass sich deutliche Parallelen aufzeigen lassen:

- Jeweils übergeordnet ist die Bindung des Flexionsverhaltens an das Genus.
- Feminina bzw. Maskulina und Neutra flektieren im Singular wie im Plural weitgehend einheitlich.
- Wie im Singular ist auch im Plural der Bereich der Maskulina auf  $/\emptyset/$  als ein spezifischer Bereich ausgewiesen (Bittner 1994: 67).

	<b>Mask./Neutr.</b>	<b>Mask.</b>	<b>Fem.</b>
<b>Nom.Sg.</b>	Berg/Schaf	Wolf	Tanne/Burg
<b>Gen.Sg.</b>	$-(e)s$	$-(e)s$	$-\emptyset$
<b>Dat.Sg.</b>	$-\emptyset$	$-\emptyset$	$-\emptyset$
<b>Akk.Sg.</b>	$-\emptyset$	$-\emptyset$	$-\emptyset$
<b>Nom.Gen.Akk.Pl.</b>	$-e$	$-e$	$-(e)n$
<b>Dat.Pl.</b>	$-e-n$	$-e-n$	$-(e)n$

**Tabelle 11: Korrelation zwischen Singular- und Pluralflexion (Bittner 1994: 67)**

Feminina besitzen sowohl ein einheitliches, von Maskulina und Neutra distinktes Singularparadigma, als auch ein gemeinsames Pluralparadigma. Ebenso handelt es sich bei den Maskulina und Neutra, die einen e-Plural aufweisen, um solche Maskulina und Neutra, die dem Singularparadigma mit  $-(e)s$  im Gen. Sg. angehören. Der überwiegende Teil der Substantive ist einem der oben genannten Paradigmentypen angehörig. Das Auftreten der Flexionssuffixe ist durch das Genus, präziser die Eigenschaften  $[+Fem]$  bzw.  $[-Fem.]$ , motiviert (Bittner 1994: 67).

<sup>23</sup> Hierzu gehören mit Ausnahme des Maskulins „Käse“ alle Maskulina auf  $/\emptyset/$  sowie fast alle endbetonten belebten Maskulina (vgl. Bittner 1991).

<sup>24</sup> Augst und Mugdan kamen zu dem Ergebnis, dass ca. 80% der Feminina (e)n-Pl. und ca. 60% der Maskulina und Neutra e-Pl. aufweisen. Auf dieser Basis formulierte Augst (1979:224) drei Regeln für das „zentrale Pluralsystem“: 1) Maskulina und Neutra bilden den Plural auf  $-e$ , Feminina auf  $-en$ . 2) Die Wortausgänge  $/el/$ ,  $/er/$  und  $/lein/$  bilden im Mask. und Neutr. den Plural mit  $-\emptyset$ . 3) Substantive auf  $/\emptyset/$  bilden den Plural auch im Mask. mit  $-en$ .

Das Flexionsverhalten des weitaus größten Teils der deutschen Substantive lässt sich nach Bittner anhand bestimmter Strukturbildungsregularitäten beschreiben, die in der natürlichen Morphologie als „Paradigmenstrukturbedingungen“ (PSB) bezeichnet werden (Bittner 1994: 67 f):

$$\text{PSB (1)} \quad \left( \left\{ \begin{array}{l} -\emptyset \\ -(e)s \end{array} \right\} / \text{GEN.Sg.} \right) \supset [-\emptyset / \text{DAT.AKK.Sg.}]$$

$$\text{PSB (2)} \quad \left( \left\{ \begin{array}{l} -(e)n \\ -ns \end{array} \right\} / \text{GEN.Sg.} \right) \supset [-(e)n / \text{DAT.AKK.Sg.}]$$

Ist bekannt, wie ein Substantiv im Gen.Sg. flektiert, lässt sich daraus das weitere Flexionsverhalten im Singular ableiten. Analog dazu verhält sich die Flexion im Plural: Ist bekannt, wie ein Substantiv den Plural bildet, lässt sich voraussagen, welche Markierung es annimmt:

$$\text{PSB (3)} \quad \left( \left\{ \begin{array}{l} -e \\ -\emptyset \\ -er \end{array} \right\} / \text{Pl.} \right) \supset [-n / \text{DAT.PI.}]$$

Für den Bereich der Feminina wie Nichtfeminina kann jeweils eine PSB formuliert werden, die vom Genus ausgehend das Flexionsverhalten im Gen.Sg. und im Plural impliziert:

$$\text{PSB (A)} \quad [+ \text{Fem.}] \supset \left( \begin{array}{l} -\emptyset / \text{GEN.Sg.} \\ -(e)n / \text{Pl.} \end{array} \right)$$

$$\text{PSB (B)} \quad [-\text{Fem.}] \quad \supset \quad \left( \begin{array}{l} \text{-(e)s / GEN.Sg.} \\ \text{-e/ Pl.} \end{array} \right)$$

Alle Regularitäten sind dementsprechend einer der beiden vom Genus ausgehenden Strukturregularitäten hierarchisch untergeordnet. Die wesentlichen Abweichungen von dem an das Genus bzw. die Eigenschaften [+Fem.] / [-Fem.] geknüpften Flexionsverhalten (z.B. s-Pl.) beruhen auf phonologischen Unverträglichkeiten der Silbenstruktur bzw. der Wortausgänge mit den jeweils favorisierten Flexiven. Verbindungen wie \*Sofa-e oder \*Sofa-n sind im Deutschen disfavorisiert, so dass bei Substantiven auf vollen Vokal ein s-Plural als Alternative zu e- bzw. en-Pluralen vorgezogen wird.

Ein weiterer Punkt, den Bittner zur Debatte stellt, ist die Trennung des Flexionssystems in Singular vs. Plural- oder Kasus- vs. Numerusflexion. Diese Trennung ist laut Bittner nicht angemessen, da es keine unterschiedlich organisierten Bereiche gibt. Allerdings gibt es ein favorisiertes Strukturmuster, das dem Aufbau der Flexionsparadigmen zu Grunde liegt, worin sowohl die Singular-(Kasus)-Flexion als auch die Plural-(Numerus)-Flexion implikativ an das Genus des Substantivs geknüpft sind (Bittner 1994: 72):

$$[\text{Genus}] \quad \supset \quad \left( \begin{array}{l} \text{GEN.Sg.} \\ \text{Pl.} \end{array} \right) \quad (\text{PSB (A,B)})$$

$$[\text{GEN.Sg.}] \quad \supset \quad \left( \begin{array}{l} \text{DAT.Sg.} \\ \text{AKK.Sg.} \end{array} \right) \quad (\text{PSB (1,2)})$$

PSB (A) und PSB (B) repräsentieren die konkreten Basisrelationen der außermorphologischen Motivierung des Flexionsverhaltens. PSB (1) und PSB (2) repräsentieren entsprechend die auf PSB (A, B) aufbauenden konkreten Basisrelationen des innerparadigmatischen Strukturmusters (Bittner 1994:71).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Flexionsparadigmen und Flexionssysteme *implikativ* aufgebaut sind, wobei die Paradigmen jeweils bestimmten Regeln

gehörten. Diese Regularitäten besitzen implikativen Charakter; das Auftreten bestimmter Eigenschaften von Flexionsformen impliziert das Auftreten bestimmter anderer Flexionsformen: siehe PSB und vgl. Wurzel (1994: 32 f), bei dem die Rolle des Genus bei dem Flexionssystem hervorgehoben wurde.

Fassen wir die Aspekte dieser Ausführungen zusammen: Aufbau und Struktur des deutschen nominalen Flexionssystems sind dem einen Standpunkt zufolge an die Genusklassifikation der Substantive gebunden. Flexionsklassen werden anhand von Paradigmenstrukturbedingungen ermittelt. Die Hauptklassen ergeben sich durch das Merkmal [ $\pm$ Fem.]; für die Nebenklassen gelten speziellere Bedingungen, die oben nicht angeführt wurden. Jede spezifischere Regularität ist den vom Genus ausgehenden Strukturregularitäten unterworfen, wobei Abweichungen als phonologisch motiviert gelten. Außerdem wird generell akzeptiert, dass es keine Trennung des Flexionssystems in Singular- vs. Plural- oder Kasus- vs. Numerusflexion gibt.

Die bisher gewonnenen Erkenntnisse, wie sie sich aus den vorherigen Abschnitten implizit oder explizit ergeben, sind folgende: Das Genus sowie der Plural und Kasus fungieren als Zuweisungsindizes für die Kodierung der einen oder der anderen Kategorie im Bereich der Nominalflexion. Theoretisch sind beispielsweise Voraussagen bezüglich der Genuszuweisung bei den einsilbigen Nomen durch die Genitivflexion der Nomen möglich, also durch den Kasus; so kommen z. B. Genitivbildungen mit dem Nullmorphem nur für feminine Nomen in Frage. Besitzt ein Nomen die Endung *-(e)s* im Genitiv hat, muss das Nomen Maskulin oder Neutrum sein. Auf einer abstrakteren Ebene wäre die Genitivmorphologie somit als Informationshilfe für die Genuszuweisung zu betrachten. Berücksichtigt man jedoch psycholinguistische Faktoren wie Lern- und Speicherungshilfe, dann ist die Genitivmorphologie im Zuge ihres allmählichen Verschwindens aus der alltäglichen Kommunikation eher unbedeutend. Hilfreicher ist dagegen die Pluralmorphologie, da für sie angenommen werden kann, dass Pluralbildungen bei bestimmten Nomen häufiger auftreten als die entsprechenden Singularformen (Köpcke/Zubin 1983: 171), zumindest häufiger als die Genitivformen. An diesem Punkt wäre es angebracht, die Beziehung zwischen Pluralform und grammatischem Geschlecht zu erörtern. Im Fall der Neutra ist es die Endung *-er*, die bei den meisten Neutra anzutreffen ist,<sup>25</sup> bei

---

<sup>25</sup> Allerdings wird diese Hypothese in den Untersuchungen von Augst (1975: 48) nicht bestätigt.

den Feminina ist die Endung *-(e)n* zur prototypischen Endung der Feminina geworden und bei den Maskulina *-e*. Angemessener wäre es hier, von [+Fem.] und [-Fem.] zu sprechen: [+Fem.] wählen den Pluralmarker *-(e)n* und [-Fem.] *-(e)*. Dies impliziert aber zwangsläufig, dass durch das Genus der Plural enkodiert wird: anhand des Genus kann man die Pluralendung dekodieren bzw. im Gegenzug von der Pluralendung auf das Genus eines Wortes schließen (vgl. Zuweisungsprinzipien in 2.1.1.3 und 2.1.2.1.2). Jene Kodierungsmöglichkeit kann für den Genus- und Pluralerwerb von großer Relevanz sein.

### 3.2 Flexion der Determinantien und Adjektive

Wenn man die deutsche Nominalflexion etwas eingehender betrachtet, so ist unschwer festzustellen, dass deren Komponenten (Genus, Numerus und Kasus) im Bereich der Determinantien und Adjektive eine Art „Bündel“ darstellen, da sie stark miteinander fusionieren. Das Genus wird immer nur in Abhängigkeit und in Verbindung mit Kasus und Numerus ausgedrückt; es gibt keine isolierten Genus-Morpheme. Für das Genus allein gibt es also keinen phonetischen Ausdruck; umgekehrt kann man den Singular und die Kasus nicht ausdrücken (abgesehen von der Markierung am Nomen), ohne auch das Genus zu berücksichtigen:

	Maskulin			Plural
	Maskulin	Neutrum	Feminin	
<b>Nominativ</b>	der	das	die	die
<b>Akkusativ</b>	den	das	die	die
<b>Dativ</b>	dem	dem	der	den
<b>Genitiv</b>	des	des	der	der

Nehmen wir zur Konkretisierung *dem* als Beispiel. Während das *d-* [+definit] ausdrückt, gibt es für [+Dativ], [-Plural] und [+Maskulin] keinen selbständigen Ausdruck. Nur für das ganze Bündel und unter Berücksichtigung der Position nach *d-* ist *-em* zu setzen, denn wenn wir irgendeine der beteiligten Größen vertauschten, dann würde sich auch der Ausdruck für das Ganze ändern (Werner 1975: 48). Dies ist ein ganzer Komplex von Merkmalen, die in einem einzigen Flexiv realisiert sind. Um also die eine oder andere Kategorie erwerben zu können, muss der Lernende zugleich Gespür dafür bekommen, dass diese Flexive *vieldeutig* sind und dass sie die betroffenen Kategorien nur innerhalb eines Paradigmas anzeigen. Der Lernende

steht folglich vor einer schwierigen Aufgabe: Um die Flexive als Genus-, Numerus- und Kasusmarker erkennen und klassifizieren zu können, muss er die anderen entsprechenden Formen des Paradigmas kennen; d.h. um das Paradigma aufbauen zu können, muss er *vorab* die Flexive als Genus-, Numerus- und Kasusmarker klassifiziert haben (Wegener 1995a: 6).

So kann man die obigen Ausführungen wie folgt zusammenfassen: a) Die deutsche Nominalflexion lässt sich als ein Bündel / Komplex von mindestens drei Merkmalen darstellen, die im Bereich der Determinantien miteinander fusionieren. b) Sie ist *implikativ* aufgebaut, d.h. die Kategorienmarker sind nicht beliebig im Rahmen von Paradigmen miteinander kombiniert, sondern unterliegen bestimmten Regelmäßigkeiten, die einen implikativen Charakter haben: Das Auftreten bestimmter Eigenschaften von Flexionsformen impliziert das Auftreten bestimmter Eigenschaften anderer Flexionsformen (s. o. Paradigmenstrukturbedingungen). c) Die dritte Bemerkung gebe ich in einer Frage wieder: Inwiefern spielen die oben erwähnten Fakten eine Rolle im Zusammenhang mit dem kindlichen Spracherwerb? Welche von den drei Kategorien ist von größter Relevanz im Zweitspracherwerb? Ist es dann überhaupt noch sinnvoll davon zu reden, dass die Organisation des Flexionssystems der deutschen Substantive an irgendeine Kategorie (Genus, Numerus, Kasus) gebunden ist?

Diese Fragen sollen später im empirischen Teil aufgegriffen und zu klären versucht werden.



## 4 NOMINALFLEXION IM SPRACHERWERB

### 4.1 Allgemeines zum Spracherwerb

Der Spracherwerb ist ein komplexer Prozess, der auf einzelnen Teilfunktionsbereichen basiert. Noch bevor das erste Wort eines Kindes geäußert wird, ist ein eng verflochtenes Zusammenspiel von biologischen, neurophysiologischen, motorischen, sensorischen, kognitiven und sozial-emotionalen Prozessen erforderlich (Fendrich 2000: 15).

Die erste Sprache, die sich ein Kind aneignet, nennt man Erstsprache. Der Erstspracherwerb wird in der Forschungspraxis zumeist als *monolingualer Erwerb* der „Muttersprache“ bezeichnet. Dies liegt vor, wenn das Kind zuvor noch keine Sprache erworben hat. Hierbei wird zwischen monolingualem und bilinguaalem Erstspracherwerb unterschieden: Der erstgenannte liegt vor, wenn nur eine Sprache gelernt wird; der zweite, wenn zwei Sprachen gleichzeitig erworben werden. Der Erstspracherwerb erfolgt generell in der alltäglichen Kommunikation ohne systematisch steuernde Intervention von außen (Klein 2001: 604).

Viele Menschen lernen aber eine weitere Sprache, und zwar mit einer zeitlichen Verschiebung; diesen Prozess nennt man Zweitspracherwerb. Eine zweite Sprache kann zu jedem beliebigen späteren Zeitpunkt zu der Erstsprache hinzutreten. Der Zweitspracherwerb kann entweder analog wie der Erstspracherwerb erfolgen (ungesteuerter Zweitspracherwerb), oder das Produkt einer systematischen Intervention durch Sprachunterricht sein, dann liegt gesteuerter Zweitspracherwerb vor (Klein 2001: 605). Der wesentliche Unterschied zwischen Erst- und Zweitspracherwerb besteht darin, ob bereits zuvor eine Sprache erworben wurde oder nicht.

Grundsätzlich ist der Spracherwerb, sei es Erst- oder Zweitspracherwerb, die komplexeste Aufgabe, die ein Kind im Laufe seiner Entwicklung zu bewältigen hat. Sie umfasst nicht nur den Erwerb von Sprachlauten und Wörtern, sondern auch die Regeln ihrer Kombination zu wohlgeformten, sinnvollen Sätzen. Außerdem lernen Kinder, wie Handlungen vollzogen und von anderen verstanden werden können (Klann-Delius 1999: 22); Kinder meistern diese Aufgabe in geordneten Schritten. Wie die Reihenfolge der zu erwerbenden Strukturen aussieht und wie schnell das Erlernen der einen oder der anderen Struktur erfolgt, hängt von den (strukturellen) Eigenschaften der jeweiligen Sprache ab.

## 4.2 Die Nominalflexion im Erstspracherwerb des Deutschen

Im Folgenden wird ein Überblick über den Erwerb der Nominalflexion von Kindern, die Deutsch als Muttersprache lernen, gegeben. Laut den in diesem Rahmen durchgeführten Studien ist das Genus eine Kategorie, die schnell und ohne große Mühe bewältigt wird. Der Erwerb des Plurals und des Kasus hingegen erstreckt sich über einen viel längeren Zeitraum und birgt viele Stolpersteine in sich.

### 4.2.1 Erwerb des Genus

Als ausführliche Basisstudien für den Genuserwerb gelten Mills (1986) und Müller (1990), obwohl die letztgenannte sich auf Daten eines bilingualen Kindes stützt.

Mills Daten (1986) sind einer Langzeitstudie mit drei deutschen Kindern (Gisela, Hanna und Georg) im Alter von 1;8 bis 2;6 entnommen. Auffallenderweise wird das grammatische Genus von deutschsprachigen Kindern sehr früh und fast fehlerfrei erworben, d. h. wenn Artikel auftauchen, dann sind sie in der Regel korrekt markiert. Der Erwerbsverlauf lässt sich wie folgt skizzieren:

Der erste Genusträger, der vor dem zweiten Lebensjahr verwendet wird, ist der indefinite Artikel *eine*. Er wird provisorisch für alle Genera gebraucht, bis etwas später dann *ein* auftaucht. Dabei werden die beiden Artikelformen aber nicht genusspezifisch verwendet: *ein Schnecke* – *eine Schnecke*. Ein genusspezifischer Gebrauch des indefiniten Artikels erfolgt erst um das dritte Lebensjahr.

Der zweite Genusträger ist der definite Artikel, der schon im Alter von 1;10 durch dessen Vorläufer [də] gebraucht wird. Der definite Artikel wird von Anfang an überwiegend korrekt gebraucht; es kommen allerdings teilweise Übergeneralisierungen im Falle der Femininform *die* vor, wie z. B. *die Mann*, *die Truthahn*. Die Fehler, die bei der Genusmarkierung gemacht werden, betreffen Maskulinum und Neutrum. Sind die Kinder nicht sicher, was für ein Genus (Artikel) einzusetzen ist, lassen sie die Artikel einfach aus. Mills stellte fest, dass die Kinder von der phonologischen Schwa-Regel bei der Genuszuweisung Gebrauch machen, d. h. eine Assoziation zwischen Schwa-Auslaut und Femininum herstellen. Semantische Regeln ließen sich ebenfalls beobachten, so wird das NGP laut Mills sehr früh wahrgenommen, wobei keine Fehler auftreten. Die Kinder markieren Nomina, die das Merkmal [+belebt] aufweisen, korrekt als feminin oder maskulin und diejenigen, die das Merkmal [-belebt] besitzen als neutral; diese Regel ist nicht die

dominante. Mills Daten widerlegen, dass Pluralmorphologie den Kindern als Indiz für die Genuszuweisung dient. Was die Hierarchie der Regeln anbelangt, so stellt Mills fest, dass die Kinder die Regeln benutzen, die über einen großen Skopus im Grundwortschatz verfügen und die wenig Ausnahmen zulassen. Anzeichen für den richtigen Gebrauch des definiten Artikels für alle Genera gibt es für das Alter von 2;9. Ab dann ist das Genussystem dann vollends etabliert.

Die Daten von Müller (1990) basieren auf einer Langzeitstudie mit Caroline, einem bilingualen Kind (Deutsch/Französisch) im Alter von 1;6 bis 5;00. Müller beobachtete bei Caroline folgende sechs Phasen des Erwerbsverlaufs:

**Phase A:** beginnt mit dem Alter 1;8. Hier tauchen noch keine Genusträger auf. Die Äußerungen des untersuchten Kinds beschränken sich auf eingliedrige Nominalphrasen, d. h. Nomina. „Proformen“ wie [a], [ɛ] und [dɛ] sind zwar in diesem Alter bereits vorhanden, sind aber nicht als Genusmarker zu interpretieren.

**Phase B:** (1;9 bis 2;0). Sie ist durch den Gebrauch des indefiniten Artikels gekennzeichnet, und zwar in seinen beiden Formen (*ein* und *eine*), wobei *eine* häufiger übergeneralisiert wird. Die Übergeneralisierung von *eine* kann laut Müller durch die hohe Frequenz der Endung -e bzw. ihrer Salienz, die ihr durch die Mehrsilbigkeit zukommt, erklärt werden. Es sind keine Hinweise vorhanden, dass *ein* und *eine* genusspezifisch gebraucht werden. In diesem Stadium werden auch *die* und *das* als deiktische Referenz gebraucht, wobei *die* für [+Hum] und *das* für [-Hum], aber nicht als Artikel gebraucht wird. Darüber hinaus werden sie weder genuss- noch numerusspezifisch verwendet.

**Phase C:** (2;0 – 2;6). Hier tritt der definite Artikel in Erscheinung: der maskuline und feminine definite Artikel werden auch auf Nomina, die ein Neutrum erfordern, angewendet: 70% der Übergeneralisierungen bildet *die*, 30% *der*. Obwohl *die* in wenigen Fällen für maskuline Nomina verwendet wird, ist das umgekehrt nicht der Fall. Der definite Artikel für Neutra *das* taucht in dieser Phase zwar bereits auf, wird aber noch nicht konsequent verwendet: in vielen Fällen, wo *das* erforderlich wäre, wird er weggelassen und stattdessen eine eingliedrige NP gebraucht. Die Funktion des neutralen definiten Artikels als deiktisches Element hindert offensichtlich das Kind, ihn als Artikel zu verwenden, weshalb er oft vermieden wird.

In dieser Phase fängt das Kind auch an, das NGP zu beherrschen. Bei den Wörtern, die eindeutig auf ein männliches oder weibliches Lebewesen verweisen, werden die entsprechenden Artikelformen verwendet: *die Mama, der Papa, die Oma, der Opa*. Zur gleichen Zeit (ab 2;3) macht das Kind von phonologischen Gegebenheiten Gebrauch: Es bildet Regeln, die in der Erwachsenensprache nicht existieren, wie z. B. dass auf -a auslautende Nomina das Femininum erhalten (*die Sofa, die Opa* und *die Papa*). Müller sowie Mills (1986) widerlegen somit die Annahme, dass die semantische Regel bei der Genuszuweisung als erste erworben wird und betonen, dass die semantische und die phonologische Regel *simultan* erlernt werden. Beispiele wie der alternative Gebrauch von *der Papa* und *die Papa* zeigen, dass das Kind die Einschränkungen der genannten Regeln noch nicht im Griff hat.

Der Gebrauch der Possessiva bei Caroline weist auf eine Präferenz für die Form *meine* hin. Demonstrativa und Personalpronomina werden allerdings selten gebraucht, weshalb keine Schlüsse daraus gezogen werden können.

In dieser Phase tauchen auch attributive Adjektive auf, welche entweder gar nicht flektiert werden, wie in *ein gelb, der groß*<sup>26</sup>, oder aber die feminine Endung *ein gelbe* übernehmen. Kongruenzrelationen werden in diesem Stadium noch nicht erkannt.

**Phase D (2;8 – 3;0):** In diesem Zeitabschnitt wird das Genusparadigma langsam aufgebaut. Zu Anfang lässt sich beobachten, dass das Neutrum immer noch vermieden wird. Die Neutra werden stattdessen als Maskulina oder Feminina klassifiziert. Ab 2;10 fängt das Kind an, vom Neutrum Gebrauch zu machen und es mit wenigen Ausnahmen (wie z. B. *das Schlumpf*) zielsprachlich zu verwenden: *das Auto, das Tor*.

Paradoxerweise ist im Vergleich zu Phase C in Phase D ein Rückschritt hinsichtlich der Possessiva und des indefiniten Artikels zu beobachten, da Fehler bis zu 43% bei den Possessiva, wie z. B. *mein Puppe, mein Tasse* steigen und 33% bei dem indefiniten Artikel, wie z. B. *ein Katze, ein Lokomotive*. Andererseits werden aber die definiten Artikel und die Demonstrativa auch weiterhin korrekt gebraucht. Das Kind hat also Schwierigkeiten zu erkennen, dass die definiten Artikel und die indefiniten Komponenten zum *gleichen* Genus-Paradigma angehören. Des Weiteren ist festzustellen, dass 50% der Verwendungen des Negationsartikels *kein* korrekt sind.

---

<sup>26</sup> Müller (1990) bezeichnet diesen Adjektivgebrauch als „substantivierte Adjektive“. Diese Bezeichnung kann nicht ohne weiteres wiederaufgenommen werden.

Auch werden bei den Pronomina weniger Fehler gemacht als in Phase C. Fehler betreffen nur das Neutrum: *Schwein – die/er; Huhn – er/sie*.

Am Ende dieser Phase zeigen sich Kongruenzrelationen zwischen Determinatoren, Adjektiven und Nomina: *ein rotes (Mädchen), ein dickes Haus*. Hier wird die Erweiterung von ein- in dreigliedrige NP in Gang gesetzt.

**Phase E** (3;0 – 4;0): zeichnet sich dadurch aus, dass das Maskulinum- und das Femininum-Genusparadigma bereits vollständig etabliert ist, das Neutrum bzw. der korrekte Gebrauch des Neutrums hingegen noch ausgebildet wird. Die definiten und die indefiniten Artikel sind in diesem Stadium in ein Paradigma integriert. Bei den definiten Artikeln wird nur noch das Maskulinum auf Neutra übertragen, das Femininum hingegen nicht mehr. Derartige Übergeneralisierungen betreffen vor allem Einsilber, wie *Rad, Huhn* und *Schwein*. Müller nimmt an, dass das Kind dazu tendiert, Einsilber mit dem Maskulinum zu assoziieren. Auch wird nur sehr wenigen Nomina das Neutrum zugewiesen, wie z. B. *Bett, Haus, Fenster*. Das ließe sich dadurch erklären, dass das Kind diese Nomina auf Grund der Vorkommenshäufigkeiten mit dem entsprechenden Genus gespeichert hat. Die Untergeneralisierung des Neutrums könnte Müller zufolge auf das deutsche Genusssystem selbst zurückgeführt werden, da im deutschen Genusssystem keine eindeutigen Korrelationen zwischen irgendwelchen Regeln (weder semantischer noch formaler Art) und der Genuszuordnung bestehen. Außerdem gibt es keine Regeln, die das Neutrum vom Maskulinum differenzieren; sie werden in den meisten Fällen als ein und dieselbe Gruppe betrachtet [-Fem] und den [+Fem] gegenübergestellt.

Possessiva sind in Korrelation mit dem Possessum genusspezifisch klassifiziert (*seine Zunge, seine Jacke*), mit dem Possessor aber noch nicht völlig assoziiert: *sein Mann* (Possessor ist eine Frau).

**Phase F** (nach 4;0): Fehler, die in dieser Phase noch auftreten, beziehen sich auf das Neutrum und Komposita. Das Kind hat Schwierigkeiten, bei zusammengesetzten Wörtern das Letzt-Glied-Prinzip zu erkennen (*ihre Nachthemd*), obwohl es das Genus der zwei beteiligten Glieder beherrscht: *die Nacht – das Hemd*. Nach dem Alter 4;6 verschwindet diese Art von Fehlern, es etabliert sich das gesamte Neutrumparadigma und somit alle Genusparadigmen.

Die Ergebnisse der beiden Studien lassen sich wie folgt zusammenfassen: a) Die Genusträger werden durch „Platzhalter“ bzw. Vorläufer markiert: [dɛ/də] und [ə/ɛ] b) Die ersten Genusmarkierungen werden nicht genusspezifisch gebraucht c) Die Genera, die als erstes spezifiziert werden, sind Feminina und Maskulina. Hilfsmittel sind das NGP und der Schwa-Auslaut. Das Neutrum hingegen wird untergeneralisiert und d) der genussgerechte Gebrauch der Determinantien erfolgt nach Mills im dritten Lebensjahr, nach Müller etwa im vierten (ab 3;03).

#### **4.2.2 Erwerb des Plurals**

Das System der Pluralformation im Deutschen stellt nicht nur an den L2-Lernenden, sondern auch an den Muttersprachler große Anforderungen. Wie schon erwähnt ist die Pluralmorphologie des Deutschen ein so komplexes System, dass es Kindern bis zum siebten Lebensjahr Schwierigkeiten (bei der korrekten Pluralbildung von Nomina) bereitet (Ewers 1999:170). Das liegt einerseits an der Vielzahl der Pluralflexive und andererseits an dem homonymischen Mischsystem von Kasus, Genus und Numerus, was den Erwerb erheblich erschwert.

Zum Pluralerwerb im Deutschen sind verschiedene Untersuchungen gemacht wurden, wie z.B. von Gibitz (1970), MacWhinney (1978), Park (1978), Schaner-Wolles (1988), Clahsen, Rothweiler, Woest & Marcus (1992), Veit (1986; 1992), Gawlitzek-Maiwald (1994) und Bartke (1998). In diesen Studien wurden unterschiedliche Arten von Sprachmaterial erhoben. Neben Spontanspracherhebungen wurden auch elizitierte Daten herangezogen. Zur Anführung der Ergebnisse dieser Studien stütze ich mich hier sowohl auf die Studien selbst als auch auf die Überblicksdarstellung von Bartke (1998).

##### **4.2.2.1 Plurale in der Spontansprache**

Park (1978) hat im Rahmen einer Longitudinalstudie die Spontansprache zweier deutscher Kinder im Alter von zwei bis vier Jahren untersucht. Alle zwei Wochen wurde jedes Kind 45 – 90 Minuten beim freien Spiel beobachtet und dabei mittels einer Videokamera aufgezeichnet.

Im Hinblick auf die Pluralflexion stellte Park bei dem Pluralerwerb fünf Phasen fest: In den Phasen I und II wurden keine Pluralmarkierungen vorgenommen, sondern nur

Singularformen in Pluralkontexten verwendet. Erst in Phase III traten vereinzelt Pluralformen auf; in den Phasen IV und V ließen sich viele overte Pluralmarkierungen beobachten.

Neben Nullformen (Singularformen) bestanden die falsch markierten Pluralformen der beiden Kinder aus der Übergeneralisierung des *-(e)n* Flexivs: *Schweinen*, *Pferden*. Das zweithäufigste übergeneralisierte Flexiv war das *s*-Flexiv: *Onkels*, *Wassers*, *Zuckers*. Dass das Pluralsuffix *-(e)n* am meisten übergeneralisiert wurde, weist laut Park darauf hin, dass die Kinder sich der Ableitung des Plurals aus der Singularform bewusst wurden und dass sie den Plural morphologisch produktiv markierten. Die richtige Verwendung der anderen Allomorphe, die von Übergeneralisierungen kaum betroffen waren, erklärt sich laut Park dadurch, a) dass die jeweiligen Pluralformen auswendig gelernt wurden (rote learning) und b) dass die Pluralmarkierung unbekannter Wörter durch Analogie zu bereits vorhandenen Lexikoneinträgen gebildet wurde (zitiert nach Bartke 1998: 53).

Parks Schlussfolgerungen stehen nicht in Übereinstimmung mit einer neueren Studie von Clahsen, Rothweiler, Woest und Marcus (1992), in der es sich erwiesen hat, dass nicht das *-(e)n* Flexiv, sondern das *s*-Flexiv am häufigsten in falschen Pluralformen zu beobachten war (zitiert nach Bartke 1998: 54). Die Langzeitstudie mit dem Kind Simone über einen Zeitraum von zwei Jahren zeigte, dass dieses Kind schon im Alter von 1;11 Jahren einen äußerst hohen Prozentsatz korrekt markierter Pluralformen bildete, nämlich 70% bis 90%. Fehlmarkierungen waren also selten zu beobachten, betrafen jedoch alle vier overten Pluralmarkierungen. Die meisten Übergeneralisierungen betrafen das *-s* Allomorph, das sowohl bei Wörtern zu finden war, die den Plural mit *ø-Umlaut* (*Mütter* vs. *Mutter-s*) als auch mit *-ø* (*Pullover* vs. *Pullover-s*) sowie mit *ø-er* (*Männer* vs. *Manns*) bzw. mit *-e* (*Biere* vs. *Bier-s*) bilden. Mit dem *s*-Allomorph werden aber auch onomatopoetische Ausdrücke markiert (*Wauwau-s*), bei denen keines der anderen Allomorphe verwendet wird. Aus diesen Ergebnissen zogen die Verfasser den Schluss, dass die Übergeneralisierungen des *s*-Morphems auf „die Anwendung einer produktiven Regel, d.h. der Defaultregel, zurückführbar sind, während die Fehler mit den anderen Flexiven auf Zugriffsfehler im assoziativen Netz (Gedächtnis) beruhen könnten“ (zitiert nach Bartke 1998:54). Die *s*-Pluralbildung wird als Defaultregel aufgefasst.

### **Gawlitze-Maiwald (1994)**

Gawlitze-Maiwald (1994) untersuchte in einer Langzeitstudie unter anderem die Pluralmarkierung in der Spontansprache von vier im Schwäbischen aufgewachsenen Kindern (Lisa, Benny, Max und Paul). Neben Spontansprachdaten erhob sie aber auch experimentelle Daten. Beim Vergleich der Daten gelangte Gawlitze-Maiwald zu dem Schluss, dass sich die Kinder in Bezug auf die Art und Quantität der Übergeneralisierungen sehr stark interindividuell unterschieden. So übergeneralisierte Lisa neben dem *-(e)n* (*Fischen, Löffeln*) sehr stark das s-Flexiv: *paar Banks* (2;1), *Gurts* (2;3), während die drei anderen vielmehr die Flexive *-e* und *-(e)n* falsch gebrauchten: Paul (3;8) *Bäre* statt *Bären*, (3;8) *die Pferden* statt *Pferde*; Benny: (2;9) *die Ohre* statt *Ohren*, (2;11) *die Freunden* statt *Freunde*. Es wurden auch s-Übergeneralisierungen vorgenommen: Paul (3;5) *Zimmers*; Max (3;2) *Indianers*. Für Benny waren keine s-Übergeneralisierungen festgestellt worden. *-(e)n*, *-e* und *-s* wurden also in verschiedenem Maße übergeneralisiert, wobei jedes Kind eigene Präferenzen bei der Übergeneralisierung zeigte.

#### **4.2.2.2 Elizitierte Daten: Realwortschatz**

Bei Gibitz (1970) wurde ein Datenkorpus aus elizitierten Daten von sechs Kindern im Alter zwischen 2;9 und 3;9 Jahren erstellt. In Form von Lückensätzen, die durch 46 entsprechende Bilder unterstützt wurden, wurden die Kinder dazu aufgefordert, von 33 alltäglichen und 13 erfundenen Substantiven den Plural zu bilden (zitiert nach Bartke 1998: 59). Bei den deutschen Wörtern gab das Kind sowohl die Singular- als auch die Pluralform, bei den anderen Wörtern wurde die Singularform mit Genusvorgabe durch den indefiniten Artikel von dem Versuchsleiter vorgegeben. Die Ergebnisse von dem Test mit den deutschen Wörtern werden in der folgenden Tabelle aufgeführt:



Kind	Alter	korrekt		inkorrekt		keine overte Markierung	
		%	(n)	%	(n)	%	(n)
<b>G</b>	2;09	35	(8)	13	(3)	52	(12)
<b>M</b>	2;10	8	(1)	23	(3)	69	(9)
<b>A</b>	3,00	69	(20)	3	(1)	28	(8)
<b>J</b>	3,05	23	(7)	6	(2)	71	(22)
<b>K</b>	3,05	78	(14)	17	(3)	5	(1)
<b>R</b>	3,09	93	(26)	4	(1)	3	(1)
<b>Gesamt</b>		54	(76)	9	(13)	37	(53)

**Tabelle 12: Pluralmarkierungen der existierenden Wörter bei Gibitz (nach Bartke 1994: 59)**

Den Ergebnissen zufolge scheint das Hauptproblem der Kinder darin zu bestehen, eine *overte* Markierung zu generieren. Ein direkter Vergleich zwischen den overt-korrekten und overt-inkorrekten Antworten zeigt, dass eine große Varianz bei den zweijährigen Kindern (G und M) auftritt. In der Gruppe der Dreijährigen sind die Ergebnisse etwas homogener, was darauf hindeutet, dass die Dreijährigen schon über Teilwissen der deutschen Pluralformen verfügen. Übergeneralisierungen betrafen hauptsächlich das *s*-Flexiv: *Fischs* und *Schilds* und das *e*-Suffix: *Bette*, *Blatte* und *Schilde*. Allerdings lassen die Daten von dem Realwortschatz- sowie von dem Kunstwörtertest von Gibitz keine Rückschlüsse auf Regelbildungen und Regelbeherrschungen zu und geben auch keine Hinweise auf den Erwerb des Plurals (vgl. dazu Mugdan 1977: 140).

Schaner-Wolles (1988) untersuchte insgesamt 40 Kinder im Alter zwischen zwei und sechs Jahren aus dem Wiener Raum, jeweils zehn Kinder pro Altersgruppe. Mittels eines Satzergänzungstests elizitierte Schaner-Wolles die Pluralformen von zwölf Substantiven.

Sie stellte fest, dass mit zunehmendem Alter der Kinder ein Anstieg der korrekten Pluralmarkierungen zu erkennen ist. Bei der Betrachtung der inkorrekten Pluralbildungen ergab sich aber, dass das *e*-Flexiv am häufigsten verwendet wurde, gefolgt vom *(e)n*-Flexiv. Schaner-Wolles hob hervor, dass die Items der *s*-Pluralklasse in jeder Altersstufe am seltensten korrekt flektiert wurden, das *s*-Pluralallomorph hingegen niemals übergeneralisiert wurde (nach Bartke 1998: 59). Daraus schloss sie, dass der *s*-Plural spät erworben wird, was wiederum auf die geringe Frequenz des *s*-Flexivs zurückgeführt wurde. Bartke reflektiert die

unterschiedlichen Ergebnisse von Clahsen et al. (1992) und Schaner-Wolles (1988) und führt als Erklärung an, dass diese Diskrepanz sich möglicherweise aus dialektalen Variationen ergibt.

Veit (1992) untersuchte eine Probandengruppe aus dem süddeutschen Raum, wobei sie ein vergleichbares Ergebnis erzielte. Die Daten stammen von 15 Kindern im Alter von 3;8 bis 4;9 Jahren. Zur Datenerhebung entwickelte sie Satzergänzungstests und Bilderkennungsverfahren. Veits Ergebnisse zeigen, dass das e-Allomorph am häufigsten in den overten Übergeneralisierungen auftritt, was Veit zu der Schlussfolgerung führte, dass die untersuchten Kinder das e-Allomorph mit dem Defaultstatus belegt haben.

Bartke (1998) hat zwei Experimente durchgeführt, deren Items aus existierenden wie auch Kunstwörtern bestanden und mit deren Hilfe Pluralformen elizitiert wurden. Am ersten Experiment (Realwörterexperiment) nahmen 66 Kinder im Alter von 3;1 bis 8;11 teil (39 Jungen und 27 Mädchen). Im zweiten Experiment (Kunstwörter-Experiment) waren 58 Kinder im Alter von 3;4 bis 8;11 beteiligt (31 Jungen und 27 Mädchen).

Beim Realwörterexperiment bestand das Material aus einer Handpuppe und 16 Gegenständen in Form von Spielzeugfiguren bzw. Haushaltsgegenständen (zur Durchführungsmethode / -bedingungen und der Items-Liste vgl. Bartke 1998: 71 f). Aus dem Experiment ergab sich, dass die Kinder in etwa 72% der Fälle die Items mit einem overt Pluralsuffix markierten. Die Gesamtübergeneralisierungsrate beträgt 18,5 %.<sup>27</sup> Pluralallomorph -s wird dabei am häufigsten übergeneralisiert (58,8% aller Übergeneralisierungen); die anderen Allomorphe, jeweils im Falle von -e zu 26,2%, -(e)n 14,6% und -er 0,80%, werden hingegen weit weniger übergeneralisiert. Diesen hohen Anteil der s-Übergeneralisierungen führte Bartke auf die phonologische Form der Test-Items zurück, die eine starke Ähnlichkeit mit existierenden Wörtern aufweisen, die einen irregulären Plural<sup>28</sup> bilden (Bartke 1998: 75). Dieser Befund zeigt Bartke zufolge an, dass der Defaultstatus des s-Flexivs von den Kindern zuvor identifiziert wurde und daher später immer wieder verwendet wurde, sobald eine irreguläre Pluralform (noch) nicht zur Verfügung stand.

<sup>27</sup> Die individuellen (in)korrekten Pluralmarkierungen sowie die daraus resultierende Übergeneralisierungsrate sind in Tabelle 1 in Bartke (1998: 73) nachzulesen.

<sup>28</sup> Sich an Wiese (1988, 1996) lehrend geht Bartke (1998) von fünf Pluralallomorphen aus: -∅ (+Umlaut), -e (+Umlaut), -er (+Umlaut), -(e)n und -s. Die vier erstgenannten Pluralallomorphe betrachtet Bartke als irreguläre pluralbildende Allomorphe und nur das -s als reguläres.

Für die übrigen Übergeneralisierungen ist laut Bartke die Inputfrequenz verantwortlich. Wenn dem so wäre, weshalb wird dann aber das *e*-Flexiv in den inkorrekten Formen häufiger beobachtet als das *(e)n*-Flexiv, obwohl Letzteres die häufigste an Kinder gerichtete Inputform ist? Bartke erklärt dies mit einer „Subregularität“ des *(e)n*-Plurals:

Allerdings ist der *-(e)n* Plural derjenige mit der eindeutigsten Subregularität: Feminina, die auf Schwa enden, bilden den Plural mit dem *-n* Allomorph. Berücksichtigt man diese Subregularität in Bezug auf den *-(e)n* Plural, d.h. alle Feminina mit Endung auf Schwa werden nicht mit in die Zählung aufgenommen, ist nun der *-e* Plural derjenige mit der häufigsten Inputfrequenz. Die *-(e)n* Pluralformen treten deutlich seltener auf.“ (Bartke 1998:76)

Bartke folgerte, dass a) die Kinder die Bedingungen für den Gebrauch des *s*-Flexivs kennen und b) die Subregularität des *(e)n*-Plurals in Grammatiksystems integriert haben, d. h. die gebildeten Pluralformen entstanden auf Grund grammatischen Wissens über den Zusammenhang zwischen der phonologischen Form und dem Plural. Dem möglichen Zusammenhang zwischen Genus und Plural wurde in dieser Studie leider nicht nachgegangen.

#### 4.2.2.3 Elizitierte Daten: Kunstwörter

Viele Studien wurden auch mit Kunstwörtern durchgeführt. Bei diesen Experimenten ging man von der Annahme aus, dass erfundene Substantive nicht als lexikalischer Eintrag des Kindes vorhanden sein können und somit auch keinen Pluraleintrag haben. Der Pilotversuch mit Kunstwortmaterial wurde von Berko (1958) entwickelt.<sup>29</sup> Mugdan (1977) elizitierte bei 25 Kindern (4;4 – 9;2) die Pluralformen von 22 Kunstwörtern. Das Bildkarten- und Wortmaterial wurde nach dem von Berko (1958) entwickelten Verfahren präsentiert, d.h. die Aufgabe der Kinder bestand in der Vervollständigung eines Lückensatzes, indem sie entsprechende Pluralformen produzieren sollten. Im Experiment zeigte sich, dass die Kinder das Allomorph *-ø* präferierten und weniger *-e* und *-(e)n*. Mugdan folgerte daraus, dass gerade der

<sup>29</sup> Sie verwendete Bildkarten, die Gegenstände paarweise im Singular- und Pluralkontext präsentieren. Die Vorgabe des Singulars erfolgt durch den Versuchsleiter, der anschließend über einen Lückensatz das Kind zur Pluralgenerierung mit demselben Kunstwort aufforderte.

„Wortklang“ (Lautform) die Kinder bei der Auswahl eines Pluralallomorphs leitete, während das Genus weitgehend unbeachtet blieb.

In der Untersuchung von Schöler und Kany (1989) wurden von 43 Kindern (7;4 bis 15;2 Jahre) wiederum nach dem Berko-Verfahren Daten erhoben. Bei der Pluralmarkierung dominiert die  $\emptyset$ -Markierung. Produktiv sind allerdings auch die -(e)n, -e und -s-Flexive. Aus diesen Daten ergab sich, dass Pluralformen bei Kunstwörtern durch Analogie<sup>30</sup> zu existierenden Nomina gewählt werden, wobei kein Einfluss des Genus und der Silbigkeit der Nomina festzustellen war.

An dem Kunstwörter-Experiment von Bartke (1998) waren 58 Kinder im Alter von 3;4 bis 8;11 beteiligt (31 Jungen und 27 Mädchen). Bei der Verwendung von Kunstwörtern als Testitems wurden 38 Bildkarten zur Verfügung gestellt, wobei zwei verschiedene Kategorien von Kunstwörtern entwickelt wurden: Die eine Gruppe enthielt Wörter, die eine phonologische Analogie zu existierenden Substantiven aufzeigten, wie z. B. *Klot – Brot*; in der anderen Gruppe befanden sich Kunstwörter, die eine im Deutschen mögliche Lautstruktur besaßen, aber nicht zu existierenden Wörtern analog waren (vgl. dazu Bartke 1998: 92 f). Um den Einfluss unterschiedlicher Kontexte zu untersuchen, wurden die Items einmal als normaler Begriff, zum anderen als Name eingeführt. Des Weiteren werden die Items gleichhäufig mit maskulinem und femininem Genus präsentiert, d. h. Bartke wollte den möglichen Einfluss des Genus auf die Pluralbildung einschränken, indem sie „die Hälfte der Items in der einen Hälfte der Versuchspersonengruppe mit femininem Genus und die andere Hälfte mit maskulinem Genus präsentiert hat. Die andere Hälfte der Versuchspersonengruppe sah die betreffenden Items mit dem alternierenden Genus“ (Bartke 1998: 79). Die Ergebnisse sehen wie folgt aus: Wenn Kunstwörter als normale Begriffe eingeführt werden, erhöht dies bei den Kindern die Tendenz, das s-Flexiv häufiger zu verwenden, Items ohne Analogie hingegen werden häufiger mit dem s-Allomorph gebraucht. Dagegen wird für Items mit Analogie häufiger das (e)n-Allomorph gewählt. Dies veranlasste Bartke zu der Interpretation, dass die *phonologische Form* bei den Normalitems einen Einfluss auf die Wahl der Pluralform ausübte: „Lässt die phonologische Gestalt des Items keine Analogiebildungen in Anlehnung an existierende, irreguläre Pluralformen zu, weichen die Untersuchungsteilnehmer auf die Verwendung einer regulären Pluralform aus und beurteilen die -s Pluralformen als die besseren.“ (Bartke 1998: 94) Werden aber

---

<sup>30</sup> Analogie wird bei Bartke (1998) wie folgt definiert: analoge Kunstwörter sind solche Wörter, deren phonologische Form sich mit existierenden Substantiven reimt, wie z. B. *Brot – Klot*.

die Kunstwortitems als Namen präsentiert, so wählen die Kinder ungeachtet der phonologischen Gestalt des Items die s-Pluralform.

Die Ergebnisse dieses Experiments deuten darauf hin, dass sowohl die phonologische Gestalt als auch der semantische Kontext (normaler Begriff vs. Name) einen Einfluss auf die Wahl des Pluralallomorphs ausüben. Das legt nahe, dass die Kinder eine qualitative Differenzierung zwischen regulärer und irregulärer Pluralbildung vornehmen. Bartke argumentiert, dass das s-Flexiv einen Defaultwert im kindlichen Pluralsystem hat.

#### 4.2.2.4 Zwischenresümee

Die Ergebnisse der oben angeführten Studien vermitteln letztendlich kein einheitliches Bild über den Erwerbsverlauf des Plurals von deutschen bzw. deutsch sprechenden Kindern. Umstritten ist die Reihenfolge des Erwerbs der Allomorphe und deren Über- bzw. Untergeneralisierungen. Ebenso herrscht Uneinigkeit darüber, wann Erstpluralmarkierungen auftreten und wann der Erwerb des deutschen Pluralsystems als abgeschlossen anzusehen ist, ganz zu schweigen davon, welche Faktoren den Pluralerwerb beeinträchtigen. Trotzdem sei versucht, die Ergebnisse der oben genannten Studien zusammenzufassen:

1. Der Plural wird früh markiert, das korrekte System wird aber erst später erworben: Park (1978) postulierte, dass in 90% aller Pluralkontexte Pluralformen zu Beginn des dritten Lebensjahres verwendet werden. Dabei werden mehr falsche als richtige Formen produziert. Schaner-Wolles zufolge (1988) beträgt die Fehlerrate bei drei- bis vierjährigen Kindern 50%. Erst im fünften Lebensjahr wird die Pluralmorphologie vollständig beherrscht.
2. Die meisten Fehler, die Park (1978) bei den Kindern in den Spontansprachdaten feststellte, entstanden durch die falsche Verwendung der Singularformen in Pluralkontexten, was später die von Schaner-Wolles (1988) durchgeführten Tests bestätigten.
3. Das meistübergeneralisierte Pluralallomorph bei Park (1978) ist *-n*. Die abweichenden Formen entstanden ihm zufolge fast ausschließlich durch *n*-Übergeneralisierungen. Bei Nomina, die den  $\emptyset$ -Plural selegieren, wird häufig *-n* angewendet; bei den anderen Klassen neben *-n* auch *-e*. Korrekte Pluralformen können trotzdem auftreten (*Kinder*). Bei Clahsen et al. (1992)

wird hingegen das s-Flexiv am meisten übergeneralisiert, bei Schaner-Wolles (1988) bilden vor allem -s- und die Umlautplurale Problemfälle.

4. Generell treten bei Verwendung von Realwortschatz bessere Ergebnisse als bei Kunstwörtern auf. Park (1978) stellte fest, dass in der Spontansprache korrekte Pluralformen auftreten (*Würmer*) können, während zu denselben Items (in Testsituationen) andere Pluralformen produziert werden (*Wurmen*).
5. Erwerbsstrategien, die bei diesen Studien erkannt wurden, sind a) *Auswendig-Lernen* in den Spontandaten, b) *Analogie*, vor allem in den elizitierten Daten und c) *Regellernen*: formale Regeln, wobei phonologische Regeln (Lautstruktur) generiert werden, sowohl bei in den elizitierten als auch in den Spontandaten.

#### 4.2.3 Erwerb des Kasus

In den Studien zum Erwerb der Kasusmorphologie herrscht keine Einigkeit darüber, wann beispielsweise die ersten Kasusmarkierungen auftauchen und wie schnell sie erworben werden. Aber alle Daten bestätigen, dass sich der Erwerb des Kasussystems über einen längeren Zeitraum erstreckt. In dieser Arbeit stütze ich mich auf die Studien von Clahsen (1984) und Tracy (1986).

In seinen Daten von drei Kindern zählte Clahsen (1984) die Häufigkeit vorhandener oder fehlender Kasusmarkierung in den Kontexten, in denen sie im Erwachsenendeutsch obligatorisch sind. Er gelangte zu dem Ergebnis, dass die Akkusativformen früher als das genitivische -s erworben und häufiger als der Dativ benutzt werden. Sie werden außerdem in Kontexten angewandt, in denen der Dativ erforderlich ist. Der Dativ selbst wurde aber niemals übergeneralisiert.

Tracy (1986) erwähnt, dass sich Nominativ und Akkusativ erst zu Beginn des dritten Lebensjahres morphologisch systematisch unterscheiden lassen, während Dativformen erst im letzten Viertel des dritten Lebensjahres produktiv werden. Die Übernahme von Genitivformen (s-Formen) in Kombination mit Eigennamen findet sich jedoch früher, bei einigen Kindern schon im letzten Viertel des zweiten Lebensjahres (Tracy 1986: 285):

Stephanie (1;9)    dɑːs ʃtəfənɪs tɑfə/ wɔdə ʃtəfənɪs bal

Zu Beginn des dritten Lebensjahres ist bei Kindern eine Art Determinatorposition zu beobachten, die zumeist mit /ŋ/ oder /dø/ als „Vorläufer“ eines bislang undifferenzierten Artikelsystems fungieren. Die eigentliche Spezifizierung von Genus, Kasus und Numerus vollzieht sich nur sehr allmählich. Die erste spezifizierte Artikelform ist die des Nominativs, welche auf Akkusativkontexte übertragen wird. Akkusativformen selbst werden, sobald sie erworben sind, wiederum auf Dativkontexte appliziert. Hier spielt das Problem der lautlichen Unterscheidbarkeit von Akkusativ- und Dativformen sowohl im Paradigma des definiten als auch des indefiniten Artikels eine Rolle.

Auf dieser Grundlage werden Entwicklungssequenzen für den Erwerb der Kasusmorphologie festgestellt, die Clahsen (1984) mit den MLU-Stufen<sup>31</sup> verband:

I. In dieser Phase werden nominale Satzglieder nicht markiert: (J 1;11) *Julia Bus fahren* (Tracy 1984:55). Die Kinder verfügen noch nicht über ein entwickeltes Determiner- und Pronominalsystem, das für den Erwerb der Kasusmorphologie erforderlich ist: keine Kasusmarkierung. Das betrifft auch Äußerungen der MLU-Stufen II und III bei Clahsen.

II. In dieser Phase tauchen Determinatoren- und Pronominal-Formen auf, sie werden jedoch überwiegend kasusneutral verwendet. Diese Determinatoren werden Tracy zufolge für Kasusdifferenzierungen verwendet, weshalb sie in Nominativkontexten optional sind und weggelassen werden können, in Akkusativkontexten jedoch nicht: (J 2;1) *das Netz ist kaputt --- Netz ist kaputt vs. ich bau ein Turm* (Tracy 1984: 55). Nominativformen werden auf dativ- und akkusativfordernde Kontexte übergeneralisiert: *ich bau ein Turm mit ein Uhr / bau ich kein Turm* (Tracy 1984: 55 f), was die häufigste Art der Kasusmarkierung an Determinatoren in der MLU-Stufe IV ist. Diese Übergeneralisierung des Nominativs ist nach Tracy (1984) und Mills (1985) unter anderem auf die *Form* der deutschen Kasusmarkierungen

---

<sup>31</sup> MLU: „mean length of utterance“ ist ein verbreitetes Maß zur Erfassung der grammatikalischen Komplexität für den Bereich der syntaktischen Entwicklung bei Kindern. Sie repräsentiert die durchschnittliche Länge von Äußerungen und berechnet sich an der Dividierung der Gesamtzahl an Morphemen in einer Sprachstichprobe durch die Gesamtzahl der Äußerungen. Brown (1973) hat den kindlichen Spracherwerb für das Englische auf Grundlage der MLU-Werte in fünf Entwicklungsphasen eingeteilt: MLU 1.00 Periode der Ein-Wort-Äußerungen; Stufe I (MLU 1.00 -1.99) Semantische und syntaktische Relationen; Stufe II (MLU 2.00 – 2.49) Veränderung von Bedeutung; Stufe III Modalitäten einfacher Sätze; Stufe IV (MLU 3.00 – 3.99) eingebettete Sätze und Stufe V (MLU 4.00 und darüber) koordinierende Sätze und pro-positionale Relationen.

zurückzuführen, weil eine Homonymie von Nominativ und Akkusativ bei Neutra und Feminina im Singular sowie im Plural für alle drei Genera existiert und zugleich eine mangelhafte Diskriminierbarkeit des unbestimmten Artikels im Nominativ und im Akkusativ Singular Maskulinum vorhanden ist.

III. In dieser Phase tauchen erstmals eindeutig kasusmarkierte Formen auf: zunächst werden Akkusativformen wie (S 2;4) *Papa mach den Elefant / Ma den Kissen holen*) gebraucht, die auf dativfordernde Kontexte übertragen werden, und zwar sowohl bei Nominalphrasen als auch bei Pronomina: (C 3;5) *ich sag ihn das / (C 3;6) ich habe sie die Körbchen mitgenehmt* (Tracy 19984: 60 f).

IV. Als nächstes tauchen Dativformen auf, d. h. es findet daher am Ende von MLU-Stufe V eine Differenzierung von Akkusativ und Dativ statt: (J 2;8) *da nehm ich mir ein Regenschirm / Soll ich dir dein Pferdeschwanz machen? / (C 3;5) gibst du mir ihn?* (Tracy 1984: 61). Will man eine Reihenfolge des einzelnen Kasus erstellen, so kann man folgende für die Markierung an Artikeln aufstellen: Nominativ < Akkusativ < Dativ < Genetiv. Allerdings sind für den Genetiv keine Belege in den Daten vorhanden.

V. Beim Erwerb des Kasus nach Präpositionen stellen sich zwei Aufgaben: a) zu erkennen, welche Semantik Präpositionen haben und b) zu erkennen, dass sie bestimmte Kasusformen nach sich ziehen. Die Daten von Tracy (1984) zeigen, dass die Kasusträger beim ersten Auftreten von Präpositionen meistens weggelassen werden: (J 2;2) *ich sitze auf Schaukelpferd / ich auch ma zu Sandkasten* (Tracy 1984:290). Daraufhin entwickeln die Kinder eine phonologisch neutrale Artikelform für die Kasusmarkierung: (J 2;8) *da kommt eine kleine Hexe aus de Seehund raus* (Tracy 1984:62). In einem weiteren Schritt werden dann Akkusativ-Formen mit den Präpositionen gebraucht, selbst wenn sie korrekterweise einen Dativ verlangen: (S 2;2) *mit den / (C 3;6) [Wo ist das Auto?] bei die Tankstelle* (Tracy 1984: 292).

Die Differenzierung zwischen statischem und dynamischen Gebrauch der Präpositionen (d. h. die Alternierung zwischen Dativ und Akkusativ) findet zunächst keinen Niederschlag in der Flexionswahl: (M 2;4) [wo wohnt der Bär] *in sein seine Höhle*. Tracy zufolge wird dies erst sehr spät gemeistert.



#### 4.2.4 Zusammenfassung

Wenn wir die morphologischen Veränderungen der Nominalphrase in den oben erwähnten Studien rekapitulieren, ergibt sich folgendes Bild: Das Genus wird außer bei einigen Übergeneralisierungen bei dem femininen definiten und indefiniten Artikel und Untergeneralisierung des definiten Artikels des Neutrums früh und fast fehlerfrei erworben. Die Studien über den Genuserwerb liefern Evidenzen dafür, dass die Genuszuweisung bei Kindern gewissen semantischen und phonologischen Regeln folgt.

Pluralformen scheinen zwar relativ langsam erlernt zu werden, aber schon mit zwei Jahren sind korrekte Formen ansatzweise vorhanden. Die meisten Übergeneralisierungen betreffen die *s*- und *(e)n*-Flexive. Strategien, die beim Pluralerwerb beobachtet wurden, sind a) Auswendiglernen und b) Regelbildung, vor allem phonologischer Art (Auslaut).

Die ersten Kasusflexionen bzw. -markierungen wurden ebenfalls um diese Zeit (2;0) herum beobachtet, aber der Erwerb des Kasussystems insgesamt zieht sich über einen langen Zeitraum hin. Fehlende oder falsche Markierungen sind wohl bis ca. 5;0 durchaus normal. Die Erwerbsreihenfolge lässt sich nach den vorliegenden Studien wie folgt darstellen: Nominativ - Akkusativ - Dativ. Die Erwerbshierarchie der drei Kategorien der Nominalflexion sieht wie folgt aus:

Genus            -            Numerus            -            Kasus

Aus diesen Befunden darf man die Schlussfolgerung ziehen, dass die Nominalflexion eine für den L1-Lernenden schwierige Aufgabe darstellt, obwohl das Genus, das als Basis für den Erwerb der beiden anderen Kategorien fungieren sollte, schon sehr früh erworben wurde. Wie sich dieser Schritt für den L2-Lernenden gestaltet, soll im Folgenden erörtert werden.

#### 4.3 Deutsche Nominalflexion im kindlichen L2-Erwerb

Als die aktuellste, ausführlichste und m. E. repräsentativste L2-Erwerbsstudie gilt die Longitudinalstudie von Wegener (1992). Sie hat eine Längsschnittstudie mit acht Kindern durchgeführt, drei Grundschulkindern aus Polen, einem aus Russland und vier aus der Türkei, die von Beginn ihres Zweitspracherwerbs drei Jahre regelmäßig

untersucht wurden. Die Kinder waren zu jener Zeit zwischen sieben und neun Jahren alt und unterschieden sich in einem ganz entscheidenden Punkt: Die türkischen Kinder besuchten eine sog. zweisprachige Klasse, wo sie Deutsch als Fremdsprache erlernten, die Aussiedlerkinder hingegen besuchten eine Übergangs- oder Regelklasse und erhielten also ihren gesamten Unterricht auf Deutsch (Wegener 1992: 238). Diese Studie basiert auf Spontansprache, jedoch wurden auch einige Experimente durchgeführt. Wegener stellt fest, dass die deutsche Nominalflexion im kindlichen Zweitspracherwerb eine Systematik aufzeigt und dass der Erwerb der Kategorien Genus, Numerus und Kasus nach bestimmten Strategien erfolgt.

#### **4.3.1 Erwerb des Genus**

Für jemanden, der Deutsch als L2 lernt oder erwirbt, gehört das Genus zu den allerschwierigsten Lernaufgaben. Wegener stellte vier Phasen für den L2-Genuserwerb fest:

##### **Phase 1: Fehlen jeglicher Markierung**

Alle untersuchten Kinder beginnen damit, Nomina zu verwenden, ohne sie mit Artikeln zu versehen. Ebenso wenig verwenden sie Pronomina. Damit fehlen Genusmarker vollständig:

Eu(R<sup>32</sup>):      Bär \_\_\_spielen Kasperltheater. \_ Machen Laterne – Laterne. Schon fertig  
Laterne (Wegener 1995:8)

Die Erklärung für die späte Verfügbarkeit des Genusträgersystems ist, dass die Kinder die genushmarkierenden Determinantien noch gar nicht aufnehmen. Diese Elemente werden jedoch nur kurze Zeit außer Acht gelassen. Mit ihrem Gebrauch werden allerdings nicht Genera realisiert, sondern andere semantische Funktionen erfüllt (Wegener 1995a: 8).

---

<sup>32</sup> „R“ ist die Abkürzung für „Russisch“.

## Phase 2: Semantische Determination vs. Genusmarkierung

In der zweiten Phase verwenden die Kinder zwar Artikel, aber nicht zur Genusmarkierung, sondern zur semantischen Determination. Die Artikel werden zur Anzeige bestimmter und unbestimmter Referenzen gebraucht. Die Kinder unterscheiden also zwischen *der* und *ein*, *die* und *eine*, etwas später verwenden sie dann auch Pronomina, zumindest für Subjekte. Die jeweils drei Genusformen der Determinantien werden wie freie Varianten gebraucht, was zu einer großen Anzahl von Schwankungen führt. Die Fehler bestehen jedoch nur in Genusfehlern, aber nicht aus Verwechslungen bezüglich der Definitheit:

Ne(T<sup>33</sup>):

I: wer sagt das dann?

N: Die \_ der \_ die Kind.

I: Welches Kind sagt „Nicht frei“?

N: Äh, die äh die Kind die „nicht frei“ sagt die Kind. Ah \_ aber das Kind, das.

I: Nochmal. Welches Kind sagt „nicht frei“?

N: Mh, die fangt, äh das Kind, die fangt, und dann sagt er „nicht frei.“

(Wegener 1995a: 8 f)

## Phase 3: Reduktion der Formenvielfalt

Um die Vielfalt an Formen zu beschränken, wenden die Kinder intuitiv eine Reduktionsstrategie an, indem sie für die semantischen Funktionen des Artikels (bestimmte bzw. unbestimmte Referenz) jeweils eine oder zwei Formen festlegen, aber in keinem Falle alle drei Formen für dieselbe Funktion nebeneinander gebrauchen. Die meisten Übergeneralisierungen treten in dieser Phase beim definiten Artikel und Pronomen mit den *e*-Formen *die* und *sie* sowie beim indefiniten Artikel *ein* auf:

Ne(T):

I: Also, schau mal, was der Mann macht. Lläuft er noch?

Er ...?

N: sie hat ...

I: Er kann nicht laufen. Was macht er?

N: sie muß das Reißnagel an der Fuß raustun. (Wegener 1995a: 9)

---

<sup>33</sup> Abkürzung für Türkisch.

Zur Anzeige unbestimmter Referenz wird *ein* auf Feminina, pluralische Nomina und Stoffnamen übergeneralisiert:

Ne(T): N: und ich kauf so, geh ich hi, kauf ein Schokolade, ein Bonbons und ein Tomaten, ein Äpfel.

In dieser Phase erfüllen die Artikel für die Kinder nicht die Funktion der Genusanzeige, sondern dienen ausschließlich ihrer pragmatisch-kommunikativen Funktion, nämlich bestimmte bzw. unbestimmte Referenzen anzuzeigen. Fehler in diesem Bereich waren nicht festzustellen. Die Kinder erkennen ziemlich früh, dass bestimmte Referenz mit *d*-Formen, unbestimmte aber mit *ein*-Formen zu realisieren ist.

Die Kinder vereinfachen die Vielfalt der Genusträger, indem sie die zwei Indefinitformen des Artikels auf eine und die drei Formen des definiten Artikels sowie Demonstrativ- und Personalpronomenformen auf zwei bzw. eine reduzieren.

#### **Phase 4: Festlegen von Funktionswerten – grammatisch motivierte Genusfehler**

Die Formen der Determinantien werden nicht mehr beliebig gebraucht, sondern funktional unterschieden, d. h. Formen werden syntaktische Funktionen zugeordnet: Für Subjekte werden die *r*-Formen, für direkte Objekte die *s*-Formen übergeneralisiert; die *e*-Formen werden bei Pluralbildungen verwendet, aber bei femininen Nomina untergeneralisiert:

Ne(T): N: Und dann da der Kuchen ist \_\_ und dann essen wir das Kuchen.

Ne(T): Die Mama hat nicht das Eier genommen.

Er bringt das Wurst Willis Mama.

(Wegener 1995a: 11)

Daneben kommt es auch vereinzelt zu einer semantischen Uminterpretation der Genusmarker in dem Sinne, dass *der/die* zur Numerusunterscheidung dienen:

Ne(T): N: wo steht der Tasse?

I: Warum meinst du: der Tasse?

N: weil\_\_ Sie ham eine gezeigt. Und wenn es beide warn, da hat ich gemeint die Tassen.

Aber auch in dieser Phase findet noch keine Genuspezifikation statt. Die Kinder verwenden verschiedene Formen als Kasusmarker zur Unterscheidung von Subjekt und direktem Objekt oder als Numerusmarker zur Unterscheidung von Plural und Singular. Diese Unterscheidung ist somit etabliert, das Genus als grammatische Kategorie ist jedoch noch nicht identifiziert (Wegener 1995a: 14).

### Phase 5: Ausbildung von Regeln

Erst in dieser Phase<sup>34</sup> sind Anfänge von genusspezifischem Gebrauch der Determinantien, zunächst der Pronomina, zu beobachten. Der Ausgangspunkt zur Erkennung der Kategorie Genus liegt dabei im semantischen Unterschied der Nomina zur Bezeichnung von männlichen und weiblichen Personen, dem natürlichen Geschlechtsprinzip (NGP):

Me(T) (erzählt von ihrem Baby-Brüderchen):

M: sie schläft – eh – er schläft nur 20 Minuten

I: er schreit oder sie schreit?

M: er schreit, weil er ist eine Junge.

An(R<sup>35</sup>):

A: das Rotkäppchen geht in den Wald, da sieht sie den Wolf.

I: warum hast du sie gesagt?

A: weil es Rotkäppchen ist, weil es ein Mädchen ist.

(Wegener 1995a: 14).

Die Kinder bilden zunächst ein semantisches Genussystem aus, bei dem die *r*-Formen für männliche und die *e*-Formen für weibliche Personen sowie die *s*-Formen für Sachen (*das Wagen*) übergeneralisiert werden.

Die Entwicklung von syntaktischen (*r*- und *s*-Formen für Subjekte bzw. Objekte) und semantischen Regeln (NGP) hindert die Kinder daran, formale Regeln zu erkennen (vgl. *Mädchen*). Andererseits haben sie keine Schwierigkeit, sich die Genera von *Mutter* und *Junge* anzueignen, die den phonologischen Regeln widersprechen.

<sup>34</sup> Bei den türkischen Kindern im 4. Schuljahr.

<sup>35</sup> Abkürzung für Kind mit Russisch als Muttersprache.

Konflikte zwischen semantischen und phonologischen Regeln lösen die Kinder zugunsten semantischer Regeln.

Um der Frage der Verfügbarkeit von phonologischen Regeln (d. h. Zusammenhängen zwischen Wortauslaut und Genus) bzw. deren Verankerung bei den Kindern auf den Grund zu gehen, hat Wegener Tests mit Kunstwörtern durchgeführt.<sup>36</sup> Die Ergebnisse zeigen, dass die türkischen Kinder die Genusmarker im Prinzip durch „blindes Raten“ wählen (Wegener 1995: 16). Bei den jüngeren Aussiedlerkindern (1. und 2. Klasse) scheinen bei den Zweisilbern die Regeln für e- und er-Auslaut ausgebildet, für die Ableitungssuffixe dagegen noch kaum vorhanden zu sein. Bei den Einsilbern erreichen nur Maskulina überzeugende Werte. Bei den älteren Aussiedlerkindern (3.Klasse) liegen Hinweise auf das Vorhandensein der Einsilberregel vor; bei den auf Schwa auslautenden Zweisilbern wird in eindeutiger Weise (75,7%) Femininum zugewiesen (Wegener 1995a: 16).

#### 4.3.2 Erwerb des Plurals

Was den Pluralerwerb angeht, stellte Wegener folgende Befunde fest: In den ersten Interviews wurden die Singularformen für Pluralkontexte verwendet, wenn die Kinder die korrekte Pluralform nicht kannten. In einem zweiten Schritt begannen sie, Pluralformen analytisch-konstruktiv zu bilden und Pluralregeln einzusetzen. Insgesamt lassen sich folgende Sequenzen beim Pluralerwerb feststellen:

TK: -∅ > "-er > -e > -n > -en > -s  
 AK: -∅ > "-er > -e > -en > -s > -n

(Wegener 1994: 281)

Der ∅-Plural wird am leichtesten erworben; dann an zweiter Stelle erstaunlicherweise der "-er-Plural, obwohl er im Deutschen nicht weit verbreitet ist. Dies erklärt sich dadurch, dass der er-Plural eine hohe Token-Frequenz im kindlichen Wortschatz hat. Sie bewirkt, dass „die er-Formen dem Lerner trotz ihrer geringen Typ-Frequenz häufig begegnen, was bewirkt, dass diese Formen ganzheitlich, lexikalisch gelernt werden können.“ (Wegener 1988:203) Der Umlaut wird aber auch holistisch gelernt. Die Übergeneralisierungen werden in der folgenden Häufigkeitsskala dargestellt:

<sup>36</sup> Für Testaufbau und Ergebnisse vgl. Wegener 1995: 17.

TK: -(e)n > -s > -e > UL > -er  
 AK: -(e)n > -e > -s > UL > -er

Die am häufigsten übergeneralisierten Allomorphe sind *-(e)n*, *-e* und *-s*. Das Pluralallomorph *-en* macht 50% der vorgenommenen Übergeneralisierungen aus. Der Grund hierfür ist laut Wegener, dass es über eine höhere Validität verfügt. Kinder verwenden verständlicherweise zuerst das im Input häufigste Pluralallomorph. Pluralallomorphe werden dann auf Grund ihrer Validität gewählt. Für diese Phase stellte Wegener fest, dass die Kinder bei der Auswahl der Pluralallomorphe keine Genusrestriktionen in Betracht ziehen, weil sie diese in der Zeit des Pluralerwerbs noch nicht gemeistert haben. Entsprechend markieren sie oft Maskulina und Neutra mit dem Pluralallomorph *-en* (*Tagen, Jahren*) und *-e* für Feminina (*Türe*). Dieses Morphem wird auch für die Pluralbildung markierter Nomina verwendet (*Uhue, T-Shirte*), das *s*-Morphem hingegen für unmarkierte (*Mädchens, Traktors*). Dies indiziert, dass die Kinder in dieser Phase die Markiertheit einiger Nomina nicht erkennen.

Im Gegensatz zu *-en*, *-e* und *-s* wurden Umlaut- und *-er*-Allomorphe allerdings so gut wie nie übergeneralisiert, d. h. im Vergleich mit jenen war der *er*-Plural anscheinend für die Aussiedlerkinder einfacher zu erwerben und erscheint immer mit Umlaut versehen. Der Erwerb des *er*-Morphems erfolgt laut Wegener nach keiner bestimmten Regel, sondern auf Grund seiner hohen Token-Frequenz. Der Umlaut wird untergeneralisiert, da er über eine sehr geringe Salienz und daher scheinbar über eine zu geringe Validität verfügt. Das *-er* hingegen ist für die Kinder einfacher zu erwerben, weil es eine hohe Token-Frequenz besitzt, während das *-en* das meistübergeneralisierte ist, weil es einen großen Anwendungsbereich abdeckt.

Wegener stellte in ihrer Studie fest, dass inter-individuelle Unterschiede zwischen den Kindern zum Tragen kommen. Immerhin haben die Aussiedlerkinder innerhalb von nur zwei Jahren mehr als 90% der korrekten Pluralformen erlernt. Bei den türkischen Kindern hingegen stagnierte die Entwicklung der Pluralbildung im dritten Jahr, d. h. Fossilierungen wurden festgestellt, die bei den Aussiedlerkindern nicht zu finden waren (vgl. dazu Figur 3 und 4 bei Wegener 1994: 285).

Um der Frage über die Relevanz der Genusrestriktionen im Pluralerwerb nachzugehen, führte Wegener ein Experiment mit Kunstwörtern durch, in dem das Genus der Items vorgegeben war. Die Aufgabe der Kinder bestand darin, die

angemessene Pluralform herauszufinden. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse sind wie folgt zusammenzufassen:

Die türkischen Kinder zeigten eine Präferenz für das (e)n-Morphem, und zwar unabhängig davon, was das jeweilige Item für ein Genus besaß. Tendenziell folgten sie eher der Ikonizität<sup>37</sup> als dem Genus. Die Aussiedlerkinder hingegen tendierten eher dazu, die Pluralmarker nach der Genusinformation auszuwählen (vgl. Wegener 1994: 287). Sie sind nachweislich von ihrer Muttersprache vorgeprägt. Fraglich ist m. E. jedoch, ob die Kinder tatsächlich die Pluralmarker nach dem vorgegebenen Genus, oder nicht vielmehr nach dem Wortauslaut (-ə) selegierten.

Die Aussiedlerkinder unterscheiden sich von den türkischen Kindern dadurch, dass sie eher die phonologischen Restriktionen bei der Auswahl der Pluralmarker und daher eine gewisse Systematik früher erkennen. In der ersten Phase dominiert die  $\emptyset$ -Pluralform, die in der zweiten Phase durch mehr frequente Formen ersetzt wird. In einer dritten Phase werden schließlich Regeln gebildet, die nicht auf Genus basieren, sondern auf dem Wortauslaut:

1. Nomina, die auf /ə/ enden, selegieren den Pluralmarker -n (*Jungen*).
2. Nomina, die auf ein Pseudosuffix enden, selegieren den Pluralmarker - $\emptyset$  oder -n (*Kugel(n)*).
3. Nomina, die auf einen Konsonanten enden, selegieren den Pluralmarker -e (*Türe, Elefante*).

Wegener kam zu dem Schluss, dass der Erwerb des deutschen Plurals bei den beiden Kindergruppen durch zwei verschiedene Strategien bestimmt ist: zum einen die *kognitiv-analytische* Strategie, die „segments and analyses the forms in the input, identifies and classifies the morphemes and assigns to them a „grammaticizable notion“, e.g. the semantic concept of “muchness”, or number” (Wegener 1994: 275). Hierbei auftauchende Fehler sind auf eine falsche Klassifikation der Morpheme oder Nicht-Beachtung bestimmter Restriktionen zurückzuführen. Beweis für die Präsenz dieser Strategie bei den untersuchten Kindern sind die vorgenommenen Übergeneralisierungen: Sobald die Kinder die Restriktionen einer Regel nämlich erkennen, bilden sie auf deren Hintergrund den Plural neuer Nomina. Die holistisch-formulaische Strategie „takes over pluralized forms from the input, uses them in an

<sup>37</sup> Ikonizität berücksichtigt, ob eine Markierung silbenbildend ist, -e und -er sind z. B. immer silbenbildend, -s nie und -(e)n nur, wenn das Schwa getilgt wird (Ewers 1999:108).



appropriate, or at the beginning not so appropriate way, and finally stores them as lexical entries“ (Wegener 1994: 282). Diese Strategie zeigt sich im Erwerb der Umlaut- und der *er*-Pluralallomorphe, bei deren Erwerb die Kinder keine bestimmten Regeln entwickelt haben.

### 4.3.3 Erwerb des Kasus

Beim Erwerb des Kasus für L2-Lernende lassen sich nach Wegener analoge Phasen beobachten zum L1-Erwerb beobachten.

#### Phase 1: Sprache ohne Kasusmarker

Die erste Phase ist dadurch gekennzeichnet, dass keine Kasusmarkierung vorliegt, da die Kinder noch keine Determinantien verwenden. Stattdessen nutzen die Kinder strenge SOV- bzw. SVO-Konstruktionen:

Ne(T):            Katze Maus essen.  
                       Katze essen Maus (Wegener 1995b:343).

Obwohl Demonstrativa auftauchen, werden sie noch willkürlich verwendet, so dass die Bedeutung eines Satzes allein aus Position und Intonation bzw. dem Gesamtzusammenhang, nicht aber aus der Morphologie, hervorgeht:

Ne(T):            der gibt die das (die gibt dem das = die Katze gibt dem Jungen die Decke)  
                       (Wegener 1995b: 343).

Topikalisierungen werden in dieser Phase nicht vorgenommen; sie treten erst in Erscheinung, wenn die Kasusmarker verfügbar sind.

#### Phase 2: Markierung des Subjekts

Als erster Kasus werden die Nominativ-Formen erworben: Die Artikel *der* und *die* sowie die Pronomina *er* und *sie* werden in dieser Phase allerdings ohne Genusunterscheidung gebraucht. Ebenso wie der Artikel *der* wird häufig auch das Pronomen *sie* übergeneralisiert oder umgekehrt, während *das* vor allem für unbelebte Entitäten verwendet wird (Wegener 1995b: 343).

### Phase 3: Markierung des direkten Objekts (DO)

Als erster obliquier Kasus wird der Akkusativ erworben. Zugleich werden aber auch noch Nominativformen statt der Akkusativformen verwendet, d. h. der Nominativ wird auf den Akkusativ übergeneralisiert:

An(R):            Der Räuber wollte der Opa verschließen (Wegener 1995b:344).

Nominativformen werden dagegen nur vorübergehend durch Akkusativformen ersetzt. Dieser Ersatz hängt damit zusammen, dass bei Feminina, Neutra und beim Plural für definite Artikel / Pronomen eine identische Markierung für Nominativ und Akkusativ vorliegt. Aufgrund dieser Kasussyntetismen bilden die Kinder ein symmetrisches System für alle Genera und Numeri aus (vgl. Wegener 1995b: 345). Wird aber einmal die Notwendigkeit zur Kasusmarkierung erkannt, tritt genau das umgekehrte Phänomen auf, dass der einzig eindeutige Kasusmarker *den/ihn*, für eine erstaunlich lange Zeit übergeneralisiert wird:<sup>38</sup>

Ne(T):            Der Wolf frisst den Rotkäppchen, er frisst den Großmutter.  
                      Wo hast du den Frösche gefunden?

Die Akkusativform *den* wird in der Folgezeit durch *das* abgelöst, welches selbst übergeneralisiert wird und zu jener Zeit konsequenterweise nur für die Markierung des direkten Objekts eingesetzt wird: *und dann essen wir das Kuchen* (vgl. Wegener 1995b: 346). Später wird das *n*-Flexiv (*den*-Form) dann definitiv als Akkusativmarker klassifiziert und auf alle Genera und Numeri angewendet: *ich hab den Mappen gesehen, ich hab den Brot nicht gegessen* und *ich hab den Hausaufgaben gemacht* (Wegener 1995b: 347).

### Phase 4: Markierung des indirekten Objekts (IO)

Als letzter Kasus einer verbregierten Ergänzung wird der Dativ erworben, und zwar zuerst bei drei-, später dann bei zweistelligen Konstruktionen. Bei den dreistelligen Konstruktionen orientieren sich die Kinder zuerst an dem Wortstellungsmuster; bevor die Kasusmarker des Dativs erworben sind, werden die Objekte als IO DO

---

<sup>38</sup> Dieses Phänomen ist durch Slobin (1966, 1973) unter dem Begriff „Flexionsimperialismus“ eingeordnet worden: In Sprachen, in denen aufgrund der Fusion von Genus-, Kasus- und Numerusmarkern mehrere Allomorphe für eine einzige Funktion existieren, wird ein Flexiv auf alle Genera übergeneralisiert (vgl. Wegener 1995b:345).

serialisiert. Die strukturelle Position des IO wird also *früher* erworben als die entsprechende Dativmarkierung (Wegener 1995b: 348). Für die Pronomina gilt die umgekehrte Reihenfolge: Die Dativ-Pronomina werden *vor* den akkusativischen erworben und folglich auf diese übertragen:

Eu(T): Du sag mir, ich muß dir zeigen

Ne(T): Ich les dir?

Bei den Pronomina der 1. und 2. Person werden hingegen kaum Fehler gemacht, da sie offenkundig von besonders hoher kommunikativer Relevanz sind. Wie die Nominativ-Formen der ersten Phasen auf den Akkusativ übergeneralisiert werden, so werden Akkusativ-Formen der 3.Pers.Sg. in dieser Phase im Gegenzug auf den Dativ übergeneralisiert, und zwar ebenfalls über einen längeren Zeitraum hinweg:

Mt(R): Sie stellen die Hühner eine Falle.

Ne(T): Die Hühner geben ihn Eier (Wegener 1995b:349).

Dabei sind die Kinder durchaus schon zur Topikalisierung des DO, also der Abfolge DO IO, fähig. Übergeneralisierungen des Dativs auf den Nominativ tauchen in den Spontandaten von Wegener nicht auf; solche auf den Akkusativ kommen ebenfalls selten vor. Wegener zufolge unterliegen Übergeneralisierungen der folgenden morphologischen Kasus-Hierarchie:

Nominativ > Akkusativ > Dativ

Wenn die Kinder das DO vor das IO stellen, so kodieren sie dieses häufig als Präp.O. (*sie gibt das Ei zu Papa*). Intransitive Verben mit Dativobjekt stellen somit ein Lernproblem für die Kinder dar. Alle Kinder konstituieren zweistellige Konstruktionen wie *helfen* im Akkusativ, und zwar über lange Zeit:

Mt(R): Sie helfen den anderen Mann

Ne(T): Wir müssen ihn helfen

Diese Beispiele deuten an, dass die Abhängigkeit der Kasusmarkierung von der Valenz des Verbs, d. h. Kasusmarkierung als verbspezifische Eigenschaft, noch

nicht erkannt ist. Deshalb müssen diese Markierungen als lexikalische Kasus gelernt werden, d. h. als verbsspezifische Eigenschaften, die zum Lexikoneintrag des Verbs gehört (Wegener 1995b: 352).

Da Genitiv-Objekte im natürlichen kindlichen Spracherwerb nicht vorkommen, geht es bei der Aneignung des Genitivs ausschließlich um Attribute, also um adnominale Ergänzungen oder Expansionen von N (Wegener 1995b: 353). In einem ersten Schritt erfolgt die Verknüpfung zwischen dem Bezugsnomen und seinem Attribut ohne morphologische Markierung (*Sie stecken die Karotte Schneemann Kopf*). Dann erfolgt die Markierung für längere Zeit mit dem possessiven Dativ, wobei die Possessor-NP selten mit Dativ-Morphemen markiert wird (*mein Onkel – seine Tochter*). Daneben werden Genitiv-NPs gebildet, die ebenfalls pränominal positioniert werden, wobei das s-Flexiv von Eigennamen auf volle NPs übertragen wird (*in den Großmutter Bett*). Die Possessor-NP wird außerdem mit *von* gebildet, häufig aber links davon positioniert (*Von Mutter der Bruder (An)*), vgl. Wegener 1995b: 353).

Dem Prädikatsnomen wird der oblique Kasus zugewiesen, offensichtlich aufgrund seiner Stellung als Objekt (*Ich will einen Arzt werden*).

#### 4.3.4 Kasus in Präpositionalphrasen (PP)

Wenngleich die Präpositionalphrasen nicht im Vordergrund von Wegeners Interesse stehen, so macht sie dennoch interessante Beobachtungen zum Erwerb des Kasus in Präpositionalphrasen:

- a) Analog zu den Nominalphrasen ist in einer frühen Phase ein Nominativ statt Akkusativ in Präpositionalphrasen zu beobachten, wie z. B. *für er*.
- b) Der Dativ tritt ziemlich früh in Erscheinung, und zwar vor dem Akkusativ in PP und noch deutlich vor dem Dativ in NP.
- c) Der Dativ in PP wird auf Akkusativ-Kontexte, insbesondere bei den Wechselpräpositionen, übergeneralisiert. Eine mögliche Erklärung hierfür wäre, dass Kinder den Dativ als den eigentlichen Präpositionalkasus betrachten.
- d) Der Akkusativ wird nicht mit Präpositionen mit dynamischer Bedeutung wie *zu* und *nach* in Verbindung gebracht. Dies impliziert, dass der Kasuserwerb nicht von der Semantik abhängt.
- e) Die Kinder haben große Schwierigkeiten mit der Opposition von statisch vs. dynamisch.

Insgesamt lässt sich sagen, dass der Erwerbsverlauf der Nominalflexion bei den Kindern in Wegeners Studie zeigt, dass die drei Kategorien der Nominalflexion in der Reihenfolge Numerus - Kasus - Genus erworben werden. Ebenso zeigt sich an mehreren Stellen, dass die drei Kategorien miteinander in Konflikt geraten und ihre korrekte Verwendungsart gegenseitig behindern (Wegener 1995a: 19). Dass der Erwerb des Numerus und Kasus vor dem des Genus erfolgt, hängt laut Wegener mit der Funktionalität bzw. der semantischen Relevanz der Nominalflexive zusammen (vgl. Wegener 1995a:19f). Da das Genus im Vergleich zum Numerus „bedeutungsleer“ ist, ist dessen Erwerb schwer und erfolgt über einen längeren Zeitraum hinweg.

#### **4.3.5 Zusammenfassung**

Nach diesen Ausführungen dürfte deutlich geworden sein, dass es sich bei der Flexionsmorphologie der NP um einen Bereich handelt, der für nahezu jede Äußerung relevant ist und mit welchem der Lernende daher von Beginn eines jeden Spracherwerbs zu kämpfen hat.

Die Pluralmorphologie bereitet große Schwierigkeiten, die sich aus der Vielzahl der Pluralflexive sowie dem homonymischen Mischsystem von Genus, Kasus und Numerus ergeben. Das Genus gehört ebenfalls zu den schwierigsten Lernaufgaben, die ein Kind zu bewältigen hat, da a) das grammatische und natürliche Geschlecht nicht deckungsgleich sind, b) keine reinen Genusmorpheme vorhanden sind und c) die genuszuweisenden Prinzipien nicht transparent genug sind.

Das deutsche Kasussystem bringt ebenfalls viele Schwierigkeiten: a) Kasusmorpheme fusionieren mit Genus- und Numerusmorphemen innerhalb der Nomen, Determinantien und des Pronominalsystems, b) Verschmelzung zwischen einigen Präpositionen und Artikeln (*am, zum*) und der Zusammenhang zwischen Präposition und Kasusmarkierung, c) Kasusmorpheme an Adjektiven und in Folge dessen Unterscheidung zwischen schwacher und starker Adjektivdeklination sowie d) Homonymie innerhalb des Kasussystems (Tracy 1986:75).

#### 4.4 Die Nominalflexion im Erstspracherwerb des Arabischen

In Hinblick auf den Erwerb der arabischen Nominalflexion wurde bedauerlicherweise nur eine einzige Studie durchgeführt, und zwar die von Margret Omar im Jahre 1973. Die Studie untersuchte 37 ägyptische Kinder im Alter zwischen 0;6 und 15;0 und erfasste viele Erwerbsaspekte (Phonologie, Morphologie, Syntax usw.). Die Daten der Kinder im Alter von 0;6 bis 2;3 wurden hauptsächlich auf phonologische Aspekte hin ausgewertet, aber auch hinsichtlich erster morphologischer und syntaktischer Erscheinungen herangezogen. Mit den Daten der restlichen Kinder (2;8-15;0) wurden andere Bereiche abgedeckt. Die Studie basierte vor allem auf Sprachexperimenten (Realwortschatz- wie Kunstwörterexperimente) und wurde durch Spontansprachdaten ergänzt.

##### 4.4.1 Erwerb des Genus

Hinsichtlich der Nominalflexion hat sich Omar intensiv mit der Pluralmorphologie befasst, aber weniger mit der Genusmorphologie. Um herauszufinden, ob die Kinder das Genus schon erworben haben bzw. wie das Genus zugewiesen wird, wurde sowohl die Adjektiv-Nomen- als auch die Subjekt-Verb-Kongruenz betrachtet.<sup>39</sup>

Im Alter von 2;8 wird die Kongruenz auch bei Feminin-Nomina, die morphologisch als Feminina nicht markiert sind, produktiv korrekt verwendet. Dabei spielt das NGP eine sehr große Rolle:

bɪnt	kəbi:rɛ
Mädchen-Fem.	groß-Fem.
'ein großes Mädchen'	

Insgesamt wurde nur ein einziger Fehler in diesem Bereich dokumentiert:

hæt	(jɛ)	bɪnt
gib-mask.		mädchen-Fem.
'gib her du Mädchen'		

<sup>39</sup> Im Arabischen sind die Verb-Konjugation und die Adjektiv-Deklination sowohl nach Numerus als auch nach Genus differenziert.

Bei den unbelebten Nomina wurde auch das Genus richtig zugewiesen; endet das Nomen auf -a, so bekommt es das feminine Genus:

warda	ħəlwa
Blume-Fem.	schön-Fem.
'schöne Blume'	

Fehlt diese Endung, so wurde es als Maskulinum betrachtet:

be:t	kəbi:r
Haus-Mask.	groß-Mask.
'großes Haus'	

Daraus folgerte Omar, dass das Genus bei arabischen Kindern schon vor 2;8 erworben wird und bereits vollständig etabliert war, als sie ihre Untersuchungen tätigte.

#### 4.4.2 Erwerb des Numerus

##### 4.4.2.1 Entwicklung der Pluralbildung bei Kindern

Um der Pluralbildung bei den Kindern auf den Grund zu gehen, zog Omar neben den Spontandaten einen speziellen Test heran.<sup>40</sup> Der Test enthält insgesamt 20 Wörter, unter denen sich Kunstwörter finden, die in Form von Bildern vorgestellt wurden. Die Singularform der vorgestellten Bilder, zu denen der entsprechende Plural gebildet werden sollte, wurde vorgegeben. Omar hat hierbei folgende Erwerbsstadien festgestellt:

**Stadium I:** Im ersten Stadium (ab 2;0) wird das Nomen (nicht flektiert) in seiner Singularform im Kontext der Pluralität verwendet: kɛlb → kɛlb.

<b>NSg. → NSg.</b>
--------------------

<sup>40</sup> Ihre Schlussfolgerungen wurden auf Grund der experimentell erworbenen Daten gewonnen, aus welchen sie eine Entwicklungsskala erstellte.

**Stadium II:** Dieses Stadium wurde für die Altersstufe 3;0 bis 3;6 festgestellt. In dieser Phase wird den Kindern das Konzept der Pluralität bewusst, sie drücken es anfangs meistens durch die Wiederholung des jeweiligen Items aus:  $gʊt^a wə gʊt^a$  (eine Katze und eine Katze). Das Kind muss nun lernen, welcher Typ von Plural zu welchem Nomen passt, d. h. es muss zwischen den regelmäßigen, die sich durch das maskuline Suffix *i:n* oder das feminine *æt* bilden lassen und unregelmäßigen Formen, die durch introflexive Mittel gebildet werden, unterscheiden lernen. Als erstes wird der regelmäßige Plural erworben, und zwar maskuline Pluralmorpheme vor femininen, was schnell erlernt wird:

$mʊdɛrɪs$	$mʊdɛrɪs:i:n$	$sɪt$	$sɪttæt$
Lehrer	Lehrer-Pl.Mask.	Frau	Frau-Pl.Fem

In diesem Zeitabschnitt werden die Formen des femininen regelmäßigen Plurals auf Nomina übertragen, die einen unregelmäßigen Plural erfordern, wie z. B. bei *bu/bu* (Nachtigall –Mask.) – *bu/bu/æt* (Nachtigall-Fem.Pl.).

<b>NSg. → NPl-a:t/ – i:n</b>
------------------------------

**Stadium III:** Im Alter von 5;0 – 5;6 beginnen die Kinder einige unregelmäßige Pluralformen zu beherrschen:

$rɑ:gəl$	$rægæɛ$
Mann	Mann-unregl.Pl.
Mann	Männer

Fehler bei diesem Pluraltyp können allerdings noch bis zum 15. Lebensjahr auftreten. Die korrekten Pluralformen werden dabei Wort für Wort gelernt:

<b>NSg → NPl-a:t/e:n/ gebrochener Pl.</b>
---



#### 4.4.2.2 Entwicklung der Dualbildung bei Kindern

**Stadium I:** Um Dualität auszudrücken, griffen die Kinder im frühesten untersuchten Stadium (3;6) auf die Zahl „zwei“ zurück und kombinierten sie mit der Singularform des Nomens, was normwidrig ist: ?ɪtneːn kɛlb (zwei Hund); ?ɪtneːn wɛrda (zwei Blume).

**NSg → /ʔɪtneːn/ + NSg.**

**Stadium II:** In dieser Phase (4;0 – 5;0) verwendeten die Kinder die Zahl „zwei“ mit der Pluralform des Nomens, was normgemäß ist: ?ɪtneːn kɪlæb (zwei Hunde).

**NSg → /ʔɪtneːn/ + NPl.**

**Stadium III:** In diesem Stadium (5;0 – 6;0) wird das Dual-Suffix -eːn erworben. Dessen Gebrauch beschränkte sich anfangs auf die bekannten Wörter, bei selteneren Wörtern wird das Dualsuffix nicht verwendet: wɛrdɛtɛːn (Blume-Dualsuffix). In dieser Phase werden auch die morphophonemischen Bedingungen miterworben, wie z. B. die Hinzufügung von /-t/ vor dem Dualsuffix bei Nomina, die auf -a enden. Am Ende dieser Phase steht die totale Beherrschung des Dualsystems.

**NSg. → NSg. + eːn**

#### 4.4.2.3 Verwendung von Nomina mit Numeralia

**Stadium I:** in dieser Phase (2;8 - 3;0) verwenden die Kinder Numeralia mit unflektierten Nomina, d.h. im Singular, wie z. B. tɛlɛtɛ kɛlb (drei Hund):

**NSg → Num. + NSg.**

**Stadium II:** In diesem Stadium (6;0) wird die korrekte Verwendung der Regel<sup>41</sup> ansatzweise erlernt, aber nur bei vertrauten Wörtern. Bei unbekanntem Wörtern steht

<sup>41</sup> Die Regel besagt, dass die Nomina nach den Zahlen 1, 2 und 11< im Singular und nach den übrigen Zahlen im Plural stehen müssen.

das Nomen im Plural auch nach den Zahlen 1, 2 und 11<, was eine Übergeneralisierung der Regel anzeigt, wie z. B. *ħɪdɑːʃər kɪlæb* (elf Hunde):

**Vertrautes NSg. → Num. + Pl.1, 2.**

**Stadium III:** In dieser Phase können die Kinder den Plural der Zahlen 3-10 sowie den Singular der Zahlen 11< richtig bilden: *tɛlætɛ kɪlæb* (drei Hunde), *ħɪdɑːʃər kɛlb* (elf Hund = elf Hunde). Es kann für diesen Entwicklungsschritt kein festes Alter festgelegt werden, da dies von Kind zu Kind unterschiedlich ist.

Ein mit Kunstwörtern durchgeführter Test zeigte, dass mancher Plural (v. a. irregulärer Plural) der vorgegebenen Wörter selbst im Alter von neun Jahren immer noch falsch gebildet wurde. Dies weist darauf hin, dass die Kinder bei der Bildung irregulärer Plurale keinen klaren Regeln folgen bzw. dass die kindliche Pluralzuweisung eher auf Auswendiglernen basiert.

#### 4.4.3 Fazit

Beim Erwerb des Arabischen als L1 ist die Nominalflexionsmorphologie die letzte, die erworben wird. Die Abfolge des Erwerbs ist von der Regularität der Einzelkategorien bestimmt, d. h. reguläre Formen werden früher als irreguläre erworben. Das Genus ist die erste Kategorie, die erlernt wird, und gilt schon im dritten Lebensjahr als vollständig abgeschlossen. Die Anfänge der Numerusmarkierung setzen bereits mit 2;5 Jahren ein. Der Dual wird anfangs mit der Zahl „zwei“ gebildet; Dualsuffixe werden erst im Alter zwischen 5;0 – 6;0 gemeistert. Der Plural stellt ebenfalls eine große Herausforderung für die Kinder dar. Einige Formen des regelmäßigen Plurals werden schon zu Anfang des dritten Lebensjahres korrekt gebraucht. Der Erwerb der unregelmäßigen Pluralformen kann auf kein bestimmtes Alter festgelegt werden, da er sich über einen langen Zeitraum hinzieht; falsche Verwendungen sind sogar noch bei Fünfzehnjährigen beobachtet worden.

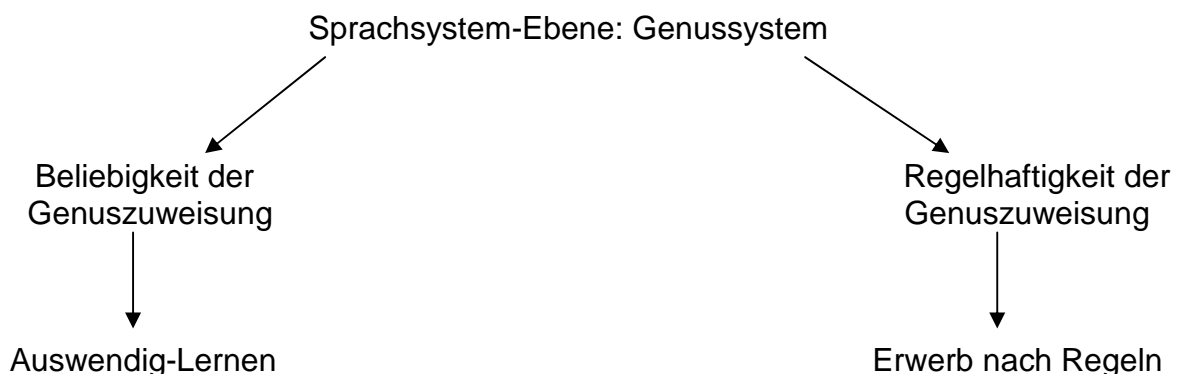
Man kann dabei feststellen, dass transparente, durch Suffixe markierte Formen schneller und früher identifiziert werden als diejenigen, die durch Wurzelflexion erfolgen. Vor diesem Hintergrund lässt sich fragen, ob die in dieser Arbeit untersuchten arabischen Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, ihr Wissen

aus der L1 nutzen, um Formen des Deutschen zu identifizieren bzw. inwiefern dieses Wissen die L2 beeinflusst.

## 5 ÜBERBLICK ÜBER DIE FRAGESTELLUNGEN UND METHODEN DER ARBEIT

Nachdem eine theoretische Basis zur Nominalflexion sowohl im Deutschen als auch im Arabischen geschaffen wurde und ein Überblick über den Erwerb der Nominalflexion des Deutschen als L1 und L2 und des Arabischen als L1 gegeben wurde, werden im Folgenden die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit vorgestellt. Die Grundlage dieser Arbeit bildet eine longitudinale empirische Untersuchung zum Erwerb der L2 Deutsch, die von der Verfasserin mit arabischen Kindern im Alter von drei bis fünf Jahren durchgeführt wurde.<sup>42</sup> Fokus dieser Arbeit ist die deutsche Nominalflexion, genauer gesagt der Erwerb der Genus-, Numerus- und Kasusmarkierung des Deutschen bei arabischen Kindern. Dabei wird spezifischen Fragen nachgegangen, die im Folgenden en detail angeführt werden. Wir richten nun unser Augenmerk zuerst auf die einzelnen Untersuchungsaspekte Genus, Numerus und Kasus.

Wie bereits erwähnt, ist das Genus im Deutschen eine Kategorie des Nomens, die nicht am Nomen selbst, sondern an seinen Begleitern bzw. Vertretern markiert ist. Über die Frage, wie das Genus dem Nomen zugewiesen wird, d.h. nach welchen Prinzipien die Wahl der Genera erfolgt, gibt es zwei gegenläufige Positionen: beliebige vs. regelgeleitete Genuszuweisung. Diese Frage korreliert mit der in der Spracherwerbsforschung vieldiskutierten Frage: „Wie eignet sich der Lernende das Genussystem an?“ Erfolgt dies durch Auswendiglernen, d.h. wird zu jedem Wort der passende Genusträger mitgelernt? Oder werden Regeln entwickelt, die ihm den Erwerb dieses Systems erleichtern? Diese Korrelation kann wie folgt graphisch dargestellt werden:



In Anlehnung an die vorläufigen Erkenntnisse hinsichtlich der Relevanz von Genusregeln, gehen wir in dieser Arbeit davon aus, dass die Genuszuweisung im

<sup>42</sup> Genauere Angaben dazu im empirischen Teil, Kapitel 1.

Deutschen größtenteils *motiviert* ist. Wir greifen an dieser Stelle auf einige Regeln zurück, die im Abschnitt 2.1.1.3 diskutiert wurden, da diese eine größere Validität aufweisen und mir von großer Relevanz im Genuserwerb zu sein scheinen: nämlich die Schwa-Regel, die Einsilber-Regel und das Prinzip des natürlichen Geschlechts. Folgende Fragen werden uns im Folgenden beschäftigen:

- a) Wird die Genuszuweisung des Deutschen von den arabischen Kindern überhaupt als regelhaft erkannt oder nicht?

Falls sich die Frage bejahen lässt,

- b) welche von den oben genannten Regeln ist dann als Ausgangspunkt für die Genuszuweisung bei den arabischen Kindern anzusehen?  
 c) In welcher Phase treten die anderen Regeln in Erscheinung?  
 d) Welche Rolle spielt die L1 bei der Genuszuweisung?

Im Rahmen der Genusbetrachtung wird noch ein weiterer Aspekt miteinbezogen, nämlich die Definitheit bzw. Indefinitheit, weil das eine bedeutende Rolle bei der Konstituierung des Determinatoren- bzw. pronominalen Systems spielt. Im Verlauf des NP-Erwerbs, insbesondere durch den Erwerb der verschiedenen Determinatoren, werden Schritt für Schritt die Möglichkeiten zur Herstellung von Referenz bzw. Qualität der Referenz differenziert, die unmittelbar mit dem grammatischen Merkmal der Definitheit verbunden sind.

Wenden wir uns nun der Kategorie des Numerus bzw. des Plurals zu. Im Gegensatz zum Genus wird der Plural im Deutschen gleichermaßen am Artikel und Nomen markiert. Wie im obigen Falle stellt sich auch beim Plural die Frage der Beliebigkeit bzw. der Regelmäßigkeit der Pluralbildung. In dieser Arbeit wird die Meinung vertreten, dass die Pluralbildung im Deutschen nach bestimmten Kriterien erfolgt, nämlich nach dem Markiertheits- und dem Genusprinzip (vgl. Abschnitt 2.1.2.1.2).

Die Frage, die uns hier beschäftigen wird, ist, inwieweit diese Kriterien im frühen Zweitspracherwerb eine Rolle spielen: Das Markiertheits- bzw. das Auslautprinzip dürfte eigentlich kein Problem darstellen, interessanter und fraglicher ist da schon das Genusprinzip. In diesem Zusammenhang treten folgende Fragen auf:

- a) Welche Pluralallomorphe werden als erste erworben? Führen diese zu Übergeneralisierungen?
- b) Spielt das Genus im Zweitspracherwerb der untersuchten Kinder eine entscheidende Rolle bei der Pluralbildung?
- c) Oder lässt sich eine Abhängigkeit vom Auslaut (insbesondere bei Wörtern auf Schwa) feststellen?
- d) Welche Kriterien bzw. Prinzipien werden außerdem noch bei der Auswahl eines Pluralallomorphs genutzt?
- e) Inwiefern kann die L1 hier den Erwerb des deutschen Plurals mitbestimmen?

Komplexer und ein über einfache NP hinausgehendes Gebiet ist der Kasus. Da die Kasus keine inhärenten Merkmale eines Nomens sind, sind sie auch nicht beliebig einsetzbar. Sie werden verschiedentlich von Verb, Präposition oder von Adjektiven regiert. Nur im Genitiv Singular und Dativ Plural treten Kasusmorpheme mit dem Nomen zusammen auf, ansonsten werden sie an den Nomenbegleitern bzw. Vertretern realisiert. In diesem Fall treten sie nicht als eindeutige reine Kasusmarker auf, sondern fusionieren mit Genus- und Numerusmarkern.

Geht man von der Annahme aus, dass der Kasus bei den arabischen Muttersprachlern bereits als *Relation / Funktion* schon präsent ist<sup>43</sup>, als *Form*, außer als Formreste bei den Pronomina, jedoch nicht, so besteht die Aufgabe der Kinder primär darin, die syntaktischen und semantischen Funktionen des Kasus in grammatische bzw. formale Relationen umzuformen und so die Kasusfunktion durch Kasusmorphologie zu realisieren. Dies wirft weitere Fragen auf:

- a) Wie wird diese konzeptuelle Seite der Kategorie Kasus durch flexionsmorphologische Elemente realisiert? Welche Rolle spielt dabei die L1?
- b) Ab welchem Zeitpunkt greifen die Kinder auf die Flexionsmorphologie zurück? Welcher Strategie folgen sie, bevor sie sich die Kasusmorphologie angeeignet haben, um Subjekte und Objekte zu identifizieren und auseinander zu halten? Spielt dabei die Wortstellungsstrategie eine Rolle?
- c) Welche Sequenzen sind im Kasuserwerbsprozess festzustellen? Entsprechen sie den Entwicklungssequenzen des Deutschen als L1?

---

<sup>43</sup> Die Analyse der L1-Aufnahmen hebt hervor, dass die Kasusfunktionen schon präsent sind (vgl. dazu 6.3).

Eine korrekte Kasusmarkierung ist erst dann möglich, wenn das Genus- bzw. Numerusparadigma erworben worden ist und umgekehrt. Andererseits ist die korrekte Genus- und Numerusmarkierung ist vom Kasus abhängig. Um also Flexive als Genus-, Numerus- und Kasusmarker erkennen und klassifizieren zu können, muss der Lernende vorab die anderen Formen des Nominalflexionsparadigmas kennen und umgekehrt. Diese drei Kategorien sind voneinander abhängig, was den Erwerb umso schwieriger macht. Hiermit gelangen wir zu der Kernfrage der vorliegenden Arbeit: Es soll versucht werden, *die Vernetzung bzw. das Abhängigkeitsverhältnis der drei Kategorien Genus, Numerus und Kasus im Zweitspracherwerb herauszuarbeiten und ein Modell für den schrittweisen Erwerb dieser Kategorien zu entwerfen.*

## 6 ANLAGE DER UNTERSUCHUNG UND TRANSKRIPTIONSVERFAHREN

### 6.1 Angaben zu den Probanden und ihrem sozialen Umfeld

Die vorliegende Arbeit beruht auf einer longitudinalen Untersuchung, die von der Verfasserin und einer Kommilitonin<sup>44</sup> im Zeitraum von zehn Monaten durchgeführt wurde. Sie wurde mit neun arabischen Kindern, fünf Mädchen und vier Jungen im Alter zwischen drei und fünf Jahren, durchgeführt. Sie stammen aus sechs verschiedenen arabischen Ländern: Ägypten, Jordanien, Marokko, Sudan, Syrien und Tunesien.

Die teilnehmenden Kinder mussten neben ihrer Sozialisierung in Arabisch zusätzlich die Bedingung erfüllen, dass der erste produktive Kontakt zur deutschen Sprache erst im Kindergarten erfolgt war. Bei der Stichprobe handelt es sich also um Arabisch-monolingual aufgewachsene Kinder<sup>45</sup>, die das Deutsche dann als L2 erwerben.

Die folgende Tabelle bietet eine Übersicht über die Probanden, ihr Alter bei der ersten und der letzten Aufnahme sowie den Zeitpunkt, ab dem sie eine Kindertagesstätte besuchten.

Kind	Kindergarten (KG) in	Im KG seit	Alter bei der 1. Aufnahme	Alter bei der letzten Aufnahme	Zeitraum
JAR	Wiesbaden	10. 2003	2;12;22 <sup>46</sup>	03;08;12	10.2003 – 06.2004
SMI	Kirchheim HD	10. 2003	3;3;28	4;05;31	01.2003 – 02.2005
THA	Mannheim	09. 2003	3;4;29	04;09;19	10.2003 – 02.2005
TNA	Schwetzingen	10. 2003	3;5;3	03;10;11	12.2003 – 07.2004
SSA	Frankfurt	09. 2003	3;7;15	04;03;31	10.2003 – 07.2004
SII	Kirchheim HD	10. 2003	4;4;11	05;08;10	12.2003 – 02.2005
EYA	Oftersheim	09. 2002	4;8;17	05;01;01	10.2003 – 03.2004
MYL	Frankfurt	02. 2002	5;1;27	05;10;14	10.2003 – 07.2004
ENM	Heidelberg AS	09. 2001	5;3;18	05;12;23	10.2003 – 07.2004

**Tabelle 13: Alter der Probanden im Überblick**

Da die Veröffentlichung des genauen Berufs der Eltern auf Wunsch der Eltern selbst nicht möglich ist, wird hier für die Bewertung der Sozialumgebung der Kinder das Schichtmodell von Kleining/Moore (1968) verwendet, das auf der Basis der Elterntätigkeit (Beruf) herausgearbeitet wurde.

<sup>44</sup> Latifa Jabnoun, die die Daten für ihre Dissertation über den Erwerb von Wortstellungsregularitäten verwendet.

<sup>45</sup> Drei der Probanden haben an dem Projekt „Zweitspracherwerb in der Kindheit“, geleitet von Prof. Dr. Rosemarie Tracy, Universität Mannheim, und Dr. Erika Kaltenbacher, Universität Heidelberg, teilgenommen und wurden 18 Monate untersucht.

<sup>46</sup> Altersangaben werden wie im folgenden Beispiel gemacht: 2;2;3 = 2 Jahre, 2 Monate, 3 Tage.



Verwendet man das Schichtmodell von Kleining/Moore (1968), das eine Gliederung der Bevölkerung in sieben bzw. in einer komprimierten Version, in fünf Schichten vornimmt, so kommt man zu dem unterstehenden Bild in Tabelle 13:

Schicht	Anzahl der Kinder
Oberschicht	0
Obere Mittelschicht	2
Mittlere Mittelschicht	1
Untere Mittelschicht	5
Untere Schicht	1

**Tabelle 14: Schichtzugehörigkeit der Probanden**

Die meisten Kinder gehören der Mittelschicht an, wobei zwei von ihnen der oberen, eins der mittleren und fünf der unteren Mittelschicht entstammen. Ein einziges Kind wurde der unteren Schicht zugeordnet.

Mit *einer* Ausnahme (ENM) hatten alle Kinder ältere Geschwister, die zwar bereits im Kindergarten bzw. in der Schule waren, untereinander aber ihre Muttersprache verwendeten.

Die Umgebung der Kinder außerhalb der häuslichen Umgebung beschränkte sich meistens auf Verwandtschafts- oder Nachbarschaftskinder, die in den meisten Fällen ebenfalls ausländischer Herkunft waren. Außerhalb der Kindertagesstätte hatten die Probanden so gut wie keinen Zugang zu deutsch-muttersprachlichen Kindern, d. h. der Kontakt beschränkte sich ausschließlich auf den kindergartlichen. Die folgende Tabelle veranschaulicht das „kindliche Umfeld“ der Probanden:

Probanden	Zahl der Kinder in der Gruppe	Fremdsprachige Kinder in der Gruppe	Bilinguale Kinder (Deutsch/X) in der Gruppe	Deutsche Kinder in der Gruppe
JAR	20	18	00	02
SMI	22	07	03	12
THA	25	20	01	04
TNA	25	03	00	22
SSA	30	11	05	14
SII	22	14	00	08
EYA	20	13	00	07
MYL	21	13	00	08
ENM	20	05	00	15

**Tabelle 15: Umfeld in der Kindertagesstätte**

Die Tabelle zeigt, dass die Anzahl fremdsprachiger Kinder ziemlich hoch ist. Bei JAR, THA, SII, EYA und MYL bilden sie durchschnittlich ca. 70% der Gesamtgruppe und die deutschen Kinder nur 30%. Bei TNA und ENM beträgt der Anteil der deutschen Kinder die Mehrheit: 88% bei TNA und 75% bei ENM. Ob nun die Anzahl muttersprachlicher den Spracherwerb fremdsprachiger Kinder beeinflusst, wird an späterer Stelle diskutiert. Hier muss noch erwähnt werden, dass die Kinder zu Beginn der Aufnahmen unterschiedlich gut Deutsch konnten. JAR, SMI, THA und SII konnten überhaupt kein Deutsch; die übrigen hingegen schon, da sie länger in den Kindertagsstätten waren.

## 6.2 Erhebung der Sprachdaten und Umfang der Corpora

Bei sieben Kindern wurden die Aufnahmen in der jeweiligen Kindertagesstätte, bei zweien in ihrer häuslichen Umgebung durchgeführt.

Die Kinder wurden im zweiwöchigen Rhythmus (mit Ausnahme von Ferien und Ausfällen) jeweils 20 bis maximal 50 Minuten aufgezeichnet:

Kind	Aufnahmedauer L2	Aufnahmedauer L1	Anzahl der Aufnahmen
JAR	300 Min.	60Min.	07
SMI	268 Min.	75Min.	13
THA	815 Min.	50 Min.	24
TNA	385 Min.	60 Min.	11
SSA	455 Min.	50 Min.	13
SII	343 Min.	75 Min.	17
EYA	350 Min.	75 Min.	10
MYL	490 Min.	70 Min.	14
ENM	330 Min.	80 Min.	11

**Tabelle 16: Aufnahmedauer und Anzahl der Aufnahmen in L1 und L2 bei allen Kindern**

Die Sitzungen wurden mittels eines Mini-Disc-Geräts (Sony DPC Type – S, MZ-B10) aufgenommen und meistens gleich darauf auf Basis des Internationalen Phonetischen Alphabets transkribiert und gegengehört. Es wurden Volltranskripte erstellt, d.h. der vollständige Dialog wurde möglichst wortgetreu niedergeschrieben. Wiederholungen und Korrekturen wurden mitberücksichtigt; Pausen wurden durch Punkte gekennzeichnet (ein Punkt für kurze Pausen, zwei Punkte für mittellange Pausen und drei Punkte für lange Pausen). Äußerungen, die aufgrund der Aufnahmetechnik oder ähnlichem unverständlich waren, wurden mit (\*\*\*) transkribiert. Kontexte wurden ebenfalls beachtet und mit eckigen Klammern [ ]

versehen, damit lückenhafte Aussagen (mit Hilfe kontextuellen Wissens) ergänzt werden konnten.<sup>47</sup>

Die Datenerhebungsmethode basierte grundsätzlich auf *teilnehmender Beobachtung in ungesteuerten Spielsituationen*. Gesprächspartner der Kinder waren die Verfasserin und die oben erwähnte Kommilitonin. Als Material wurden Bilderbücher (genaue Angaben im Anhang A), Lego-Steine, Handpuppen, Playmobil, Memory-Karten und selbstgebastelte Spielzeuge (Fernseher) verwendet.

Da in dieser Arbeit jedoch spezielle Fragestellungen verfolgt werden, stellen Spontansprachproben keine ausreichende Datenbasis dar, so dass zusätzlich gezieltere Datenerhebungsmethoden nötig waren. Dies sind Elizitationsverfahren, bei denen das Kind durch Schaffung geeigneter Situationskontexte dazu angehalten wird, spezifische grammatische Strukturen zu produzieren. Die Erhebungs-, Darstellungs- und Auswertungsmethoden der elizitierten Daten werden in den jeweiligen Kapiteln genauer besprochen.

Bevor auf den Erwerbsprozess eingegangen wird, wird ein Überblick über den Sprachstand der untersuchten Kinder in L1 vermittelt. Dies soll dazu dienen, herauszufinden, inwieweit und in welchen Bereichen die L1 einen Einfluss auf die L2 ausüben könnte sowie die Evidenz dafür zu gewinnen, dass der Kasus als Relation bzw. als Funktion bei den untersuchten Kindern bereits präsent ist. Um jenen Sprachstand der Kinder festzustellen, wurden in der L1 jeweils drei Aufnahmen durchgeführt: Die erste fand am Anfang der Untersuchung statt, die zweite ungefähr fünf Monate nach der Erstaufnahme und die letzte weitere fünf Monate später.

### **6.3 L1-Sprachstand der Probanden**

In diesem Abschnitt wird v. a. auf die Morphologie und Syntax des einfachen Satzes eingegangen. Bei der Beobachtung der L1-Spontansprache der Kinder stellt sich heraus, dass die Probanden sich in drei Gruppen einteilen ließen: bei der ersten konnte man ziemlich viele Abweichungen im Bereich der Nominalflexion dokumentieren. Der einfache Satz (Prädikat – X –  $\emptyset$  oder Prädikat – X – Y) ist so gut wie etabliert; bei der zweiten waren beide Bereiche schon gut etabliert (allerdings mit ein paar Schwankungen beim Gebrauch mancher Pluralformen). Bei der dritten Gruppe wurden hingegen keine Schwankungen oder Fehler festgestellt.

---

<sup>47</sup> Die Transkriptionskonventionen wurden dem Projekt „Zweitspracherwerb in der Kindheit“ entnommen, das von Rosemarie Tracy und Erika Kaltenbacher geleitet wurde.

### 6.3.1 Gruppe 1: JAR (2;12;22) und THA (3;4;29)

Bei den Spontanäußerungen dieser beiden Kinder wurden die Wörter wenig flektiert, es wurden z. B. Nomina verwendet, die auf eine maskuline oder eine feminine Form hinweisen, wobei hier keine sicheren Schlüsse aus den Nomina auf das Genus zu ziehen waren. Das Genus wird aber dort markiert, wo ein Verb, ein Adjektiv, ein Partizip Präsens oder ein Pronomen (Personal- wie Possessivpronomen) bzw. ein Pronominalsuffix auftaucht, das heißt durch Kongruenz-Relationen. Die Genusmarkierung erfolgt nicht in allen Fällen zielsprachlich, sondern es gibt viele Fehler. Die am wenigsten gemachten Fehler waren bei Verb – Subjekt – Genuskongruenz festzustellen:

(JAR)	zæʒə	t̪-əmʃɪ	wɛɪd	wəgəʃ	<u>aber</u>	bɪnt	jəlʃab
	Huhn-Fem	Imperf. Fem-geht	Junge	mask.-fiel		Mädchen-Fem. spielt-Mask.	
	'das Huhn geht'		'der Junge fiel'			'das Mädchen spielt'	
(THA)	bənt	---	tʰatʰlaʃ		<u>aber</u>	tʰɔl	raqdət
	Mädchen-Fem	steigt-Fem.				Junge schlief-Fem.	
	'das Mädchen klettert'					'der Junge schlief'	

Den Beispielen lässt sich entnehmen, dass die zwei Kinder große Schwierigkeiten bei der Unterscheidung zwischen Maskulinum und Femininum haben. Dies zeigt sich noch besser, wenn man vergleichsweise Genusmarkierungen an Adjektiven und Possessivpronomina heranzieht:

(THA)	mækle	χu:n		qatʰtʰu:sa	--	se:qu
	Essen-Fem.	heiß-Mask.		Katze-Fem.	Fuß-sein	
	'das Essen ist heiß'			'ihr Fuß'		
(JAR)	zæʒə	--	təmʊ	bɪnt		zβi:r
	Huhn-Fem.	Mund-sein.		Mädchen-Fem.	klein-Mask.	
	'sein Mund'			'kleines Mädchen'		

Daraus kann man folgern, dass die NP-interne Kongruenz besser beherrscht wird als die NP-externe und dass THA und JAR die grundsätzliche Unterscheidung zwischen

zwei Geschlechtern *sprachlich* nicht unterscheiden. Morphophonologische Prinzipien bei der Genuszuweisung lassen sich auch hier nicht feststellen.

In den Äußerungen beider Kinder kam der Dual nicht zum Ausdruck. Die Nomina wurden ausschließlich im Singular gebraucht, außer einem einzigen, der in der Sprache der Erwachsenen meistens nur im Plural gebraucht wird, nämlich: snæni (Zähne). Der Plural wurde nicht direkt am Nomen markiert, sondern stattdessen durch die Kongruenz zwischen ihm und den von ihm abhängigen Elementen, d. h. durch Verbformen oder Demonstrativpronomina im Plural (beide Elemente kommen in den Aufnahmen vor):

(JAR)	ʒæʒə ənæm-ʊ	hɛd-u:l ʒæʒə	hɛd-u:l wɛddə (wɛrdə)
	Huhn schlafen	diese-Pl. Huhn	diese-Pl. Blume
	' Die Hühner schlafen'	' das Hühner'	' das Blumen'

Was die Satzstruktur anbelangt, so kann man sagen, dass die Kinder zwar noch über keine vollständig entwickelte Syntax verfügten, wohl aber über wohlgeformte Minimalsätze, die ein Personalsuffix, das die Rolle des Subjekts übernimmt und ein Objekt enthalten:

(JAR)	bəd-hɛ ʔo:kɔl lbe:dʻa	btɔʔɔd to:kəl hæɛ	bəddʊ jɔkɔl-ha
	will-sie isst sie Ei -Fem.	bleibt-sie isst sie dieser	will-er isst sie
	' sie will das Ei fressen'	' sie ist am essen'	' er will sie fressen'

In den Äußerungen der beiden Kinder kommen Kontexte für Präpositionen vor. In einigen Kontexten werden sie verwendet, in anderen einfach getilgt:

(JAR)	bəddʊ o:kɔlhɛ ø-təmmʊ
	will-er isst-er ø- Mund-sein
	er will sie fressen mit seinem Mund

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass bei diesen zwei Kindern a) das Genus lediglich bei sehr wenigen Nomina korrekt markiert, b) die Struktur des einfachen Satzes mit dem notwendigen Verbargument erlernt worden ist. Unerworben blieb die Pluralmarkierung.

### 6.3.2 Gruppe 2: TNA (3;5;3), SSA (3;7;15) und EYA (4;8;17)

Bei dieser Gruppe ließen sich keine Fehler im Genusgebrauch feststellen. Personalsuffixe, Possessiva, Pronominalsuffixe (auch im anaphorischen Gebrauch) und Kongruenz-Relationen wurden normgemäß gebraucht:

(EYA) fεrxε rɑ:ħə̃t	təmsæħ rɑ:ħ
Huhn-Fem ging-Fem	Krokodil-Mask. ging-Mask.
'das Huhn ging'	'das krokodil ging'

Der Plural wurde auf zweierlei Art zum Ausdruck gebracht: entweder durch Flexion des Nomens: bat<sup>ʔ</sup>t<sup>ʔ</sup>a — bat<sup>ʔ</sup>ɑ:t<sup>ʔ</sup> (Ente --- Enten), oder durch die *Wiederholung* des Nomens im Singular:

(EYA) fεrxε wə fεrxε wə fεrxε  
ein Huhn und ein Huhn und ein Huhn (Hühner)

(SSA) kɛdi:ɛɛ ʊ kɛdi:ɛɛ ʊ kɛdi:ɛɛ  
Katze und Katze und Kazte (Katzen)

Der Dual wurde durch die Zahl „Zwei“ / „2“ mit dem Nomen Singular ausgedrückt:

(TNA) tsvaḯ bat<sup>ʔ</sup>t<sup>ʔ</sup>a  
zwei Ente  
zwei Enten'

Der introflexive Plural wurde falsch gebildet; er wurde entweder durch ein Zahlwort in Kombination mit Singular oder durch den regelmäßigen Plural (durch Suffixe) ersetzt:

(EYA) ðni:ɪn fεrxε	kʊrsɪje:t (kɛræsi)
zwei Huhn	Stuhl-Plu.suffix
'zwei Hühner'	'Stühle'

Die Sätze dieser Kinder unterscheiden sich nicht von den Sätzen der oben erwähnten Kinder; sie sind zwar minimal, aber dennoch normgemäß gebraucht.

Der Gebrauch von Präpositionen ist bereits etwas ausgefeilter; außer (fɪ = in) sind noch (ʃɪnd = bei), (lɪ = zu) und die Partikel für Besitz (tɛʃt = von) vorhanden: ʃɪnd Imajja: (beim Wasser = am Wasser).

Insgesamt lässt sich sagen, dass das Genus in all seinen Erscheinungen erworben wurde, die Satzstruktur und der regelmäßige Plural ebenso. Schwankungen sind nur bei dem introflexiven Plural festzustellen.

### 6.3.3 Gruppe 3: SMI (3;3;28), SII (4;4;11); MYL (5;1;27) und ENM (5;3;18)

Bei dieser Gruppe ist die L1 relativ gut etabliert, denn es waren keine normwidrigen Erscheinungen festzustellen. Das Genus war fehlerfrei und wurde sowohl durch die Nomina als auch durch Kongruenz-Relationen ausgedrückt. Alle Pronomina waren vorhanden und entsprechend richtig verwendet:

(EYA)	mʊf ʃɛfɛ	ʔana	hʊwɛ kɾɔkɔdɪ:l
	nicht weiß-fem. Ich		er Krokodil
	'ich weiß nicht'		'es ist ein Krokodil'

Der Dual und der Plural waren vorhanden und wurden entweder durch Zahlen mit der entsprechenden Nomenform gebraucht oder aber durch die Substantivflexion:

(SII)	bəte:n	tne:n bju:t	tʰa:wla:t	kaɾa:sɪ
	Haus-Dual.Suff.	zwei Häuser-Pl.	Tisch-Pl.Suff.	Stuhl-Pl.
	'zwei Häuser'	'zwei Häuser'	'Tische'	'Stühle'

Auch bei dem unregelmäßigen Plural, der durch introflexive Mittel gebildet wird, wurden keine Fehler festgestellt. Die Syntax sowohl des einfachen als auch des komplexen Satzes war bei diesen Kindern vollständig entfaltet, die Sätze waren vollständig und deren Struktur war normgemäß gebraucht. Darüber hinaus deuten korrekte Wortstellung und das Vorhandensein der notwendigen; vom Verb geforderten Argumente auf die Präsenz der Kasuskonzeption hin. Die Kasusfunktionen sind demnach bei den untersuchten Kindern vorhanden:

(All)	ʃɛfu:s-hɛ	bəddʊ jo:kɔl-ha təmsæh
	lassen-sie	will-er essen-sie Krokodil
	sie ließen sie	es will sie fressen, das Krokodil.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die L1 bei der Gruppe 2 und 3 zum größten Teil sicher beherrscht wurde, bei der ersten aber nicht. Es stellt sich nun die Frage, inwieweit die Etablierung der Muttersprache einen Einfluss auf den Erwerb der Zweitsprache ausübt.

#### **6.4 Datenauswertung**

Für die Auswertung der Daten musste ein Stufenverfahren gefunden werden. Eine erste Voranalyse bestand darin, die transkribierten Daten auf Erhebungsbögen zu übertragen, welche die abweichenden Formen und Strukturen ebenso wie die Normkonformen beinhalten sollten. Jeweils ein Bogen war für die Genus-, Plural- sowie Kasusmarkierungen sowohl in Nominal- als auch in Präpositionalphrasen vorgesehen sowie für die Kongruenzbeziehungen zwischen Determinantien, Adjektiven und Nomina. Ein weiterer Bogen diente dazu, anhand der Beschreibung von Valenzmustern den Verbalbereich darzustellen (vgl. Anhang C).

Diese Dokumentation bildete die Arbeitsgrundlage für die spätere quantitative und qualitative Analyse. Welche spezifischen Analyse- und Interpretationsprobleme in den verschiedenen untersuchten Bereichen aufgetreten sind, wird in den folgenden Kapiteln diskutiert.

Bezeichnenderweise konnten bei der qualitativen Analyse Entwicklungssequenzen festgestellt werden. Für die Festlegung dieser Sequenzen konnte das MLU-Kriterium allerdings anders als bei Clahsen (1984; 1988)) nicht als Grundlage genommen werden, da die Länge der Äußerung eines Kindes nicht ausschlaggebend für den korrekten Gebrauch der formalen wie auch strukturellen Äußerungseinheiten war. TNA z. B. verfügte über eine durchschnittliche MLU von 3,75, setzte aber die drei nominalen Kategorien des Genus, Numerus und Kasus besser als MYL und SSA ein, deren durchschnittliche MLU 5,97 bzw. 5,48 betrug. Da es sich hier um eine Langzeitstudie handelt, bot sich die Möglichkeit, die Entwicklungssequenzen auf Grund der Reihenfolge des Erscheinens der verschiedenen Nominalflexionsträger und deren unterschiedliche Funktionen festzulegen. Dieses Kriterium galt für die Erwerbsphasen des Genus sowie des Plurals und des Kasus.



## 7 ERWERB DER DEUTSCHEN GENERA

„Er darf hier nicht kommen, weil er weil er nicht so Deutschland kennt .. der der kennt nur seine Land nicht die Land von uns oder die Land von Deutschland“ (MYL28 5;8;5).

Wie einleitend ausgeführt, ist das Deutsche eine Genussprache. Wer Deutsch lernt, sei es nun als Erst- oder Zweitsprache, muss lernen, dass es drei Nominalkategorien gibt: Maskulina, Feminina und Neutra. Diese Genusinformation wird am Nomen selbst nicht markiert, sondern nur an dessen Begleitern bzw. Vertretern. Die kategorischen Genuszuweisungsregeln, welche die Selektion eines bestimmten Genus festlegen, wurden im Abschnitt 2.1.1.3 diskutiert. Die Ergebnisse dieser Diskussion werden als Grundlage für die kommenden Betrachtungen genommen. Beim Genuserwerb bzw. bei den ersten Schritten der Genusaneignung stellt sich die Frage, wie die Determinatoren im Verlauf des NP-Erwerbs erlernt werden, d. h. die Reihenfolge der Aneignung jeder Form und die damit (möglichen) zusammenhängenden Funktionen.

Wie aus anderen Studien schon bekannt, erfolgt der Erwerb einer grammatischen Kategorie weder mühelos noch auf Anhieb vollständig. Stattdessen müssen gewisse Schritte gemacht werden, um diese Vollständigkeit zu erreichen. Das sind Entwicklungssequenzen, die ein Kind durchlaufen muss, um die erforderliche Lernstufe zu erreichen. Ob nun die Entwicklung von Phase zu Phase bestimmten Prinzipien unterliegt, wird auch diskutiert.

Da die Determinatoren im Deutschen nicht nur zur Genusunterscheidung dienen, setzt sich das vorliegende Kapitel zum Ziel, folgende drei Kernfragen zu diskutieren: a) Welche semantischen (und pragmatischen) Funktionen werden durch den Gebrauch verschiedener Determinatoren von den Kindern unterschieden? b) Inwieweit werden diese Determinatoren als Genusträger begriffen und welche Genera werden dabei differenziert? und c) Stützen sich die untersuchten Kinder dabei auf bestimmte Genuszuweisungsprinzipien oder erfolgt dies durch simples Auswendiglernen? Mit anderen Worten: Abschnitt 7.1 dieses Kapitels behandelt die Frage der Definitheit; 7.2 die der Genusmarkierung an den verschiedenen Determinatoren und 7.3 die der Genuszuweisungsregeln bei den untersuchten Kindern.

## 7.1 Semantischer Gebrauch der Determinatoren

Bevor der semantische Gebrauch der Determinatoren eingehender skizziert wird, empfiehlt es sich, einen Überblick über das Vorhandensein dieser Determinatoren in den erhobenen Daten zu geben. Von den untersuchten Kindern wurden folgende Determinatoren gebraucht, die hier in der Reihenfolge ihres Erscheinens aufgelistet werden: als erstes eingliedrige NPs (NPs ohne Determinatoren wie z. B. *Mutter*), gefolgt von indefinitem Artikel, Negations- und Possessivartikel, attributiven Adjektiven (AP), definitem und demonstrativem Artikel und an letzter Stelle kommen die Pronomina *er* und *sie* vor.

Die in diesem Zusammenhang anzubringende These ist, dass mit dem Gebrauch bzw. Erscheinen eines Determinators eine semantische Spezifizierung im Hinblick auf [ $\pm$  Definitheit] einer NP erfolgt. Diese These wird ausführlich diskutiert werden, nachdem der Begriff der Definitheit terminologisch festgelegt worden ist.

### 7.1.1 Definitheit: Begriffsbestimmung

Der Artikelgebrauch ist mit der Ausdifferenzierung der Referenzfunktionen verbunden. Jede NP beinhaltet einen Verweis auf ein außersprachliches Korrelat. Die Referenz hängt unmittelbar mit einem Begriff oder mit dessen grammatischem Merkmal Definitheit bzw. Indefinitheit zusammen, was in den meisten Fällen durch den bestimmten bzw. unbestimmten Artikel geleistet wird. Dieser Terminus wird in der Linguistik unterschiedlich verwendet, wobei an dieser Stelle kein auch nur annähernd vollständiger Überblick über die vielfältigen Ansätze zur Begriffsdefinition „Definitheit“ vermittelt werden kann;<sup>48</sup> der Zweck dieses Abschnitts besteht vielmehr darin, aus der Vielfalt der Ansätze eine allgemeine Definition von Definitheit/Indefinitheit zu gewinnen. Zur Erklärung des Merkmals der Definitheit wurden im Wesentlichen drei Aspekte herangezogen: 1) Verankerung, 2) Identifizierbarkeit und 3) Unikalität bzw. Gesamtheit.

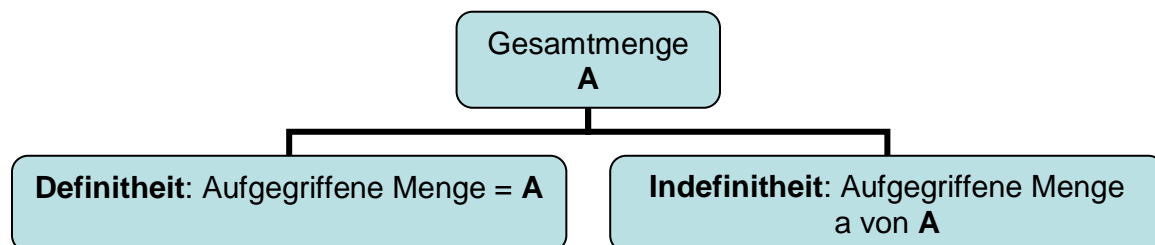
Der Schwerpunkt des ersten Ansatzes besteht darin, dass ein *definit* Referent entweder im *Kontext* oder in der *Situation* oder im *Weltwissen* von Sender und Empfänger verankert sein muss (Lavric 2000: 25). Der zweite Ansatz fokussiert das *geteilte Wissen* zwischen Sender und Empfänger in einer Kommunikationssituation. Der Sender verwendet eine definite NP, wenn er annimmt, dass der Empfänger den

---

<sup>48</sup> Einen ausführlichen Überblick liefert Bisle-Müller (1991).

Referenten identifizieren kann. „Unikalität“ im dritten Ansatz besagt, dass der definite Referent der *einzig* in Frage kommende ist. Dieser Ansatz betrifft ausschließlich die singularischen Nominalphrasen. Das Merkmal der Gesamtheit<sup>49</sup> hingegen ist umfassender, da er besagt, dass alle Referenten, „die in Frage kommen, in die Referenz auch wirklich inkludiert sind“ (Lavric 2000: 26).

Die erwähnten Auffassungen lassen sich m. E. gut zu einem umfassenderen Definitheitsbegriff kombinieren. Definitheit wird terminologisch von mir als Lokalisierung bzw. Verankerung eines Referenten in einer Menge von Referenten verstanden, die entweder dem Empfänger vom Sender mittels der Situation (Deixis), des Kontextes (Vorerwähnung bzw. Anapher) oder aber auch des geteilten (Welt)Wissens vermittelt wird. Jene Menge bildet bei pluralischen NPs die Gesamtheit aller Objekte, welche die durch die NP ausgedrückte Beschreibung erfüllen: bei singularischen NPs umfasst diese Gesamtheit allerdings nur einen einzigen Gegenstand. Anders ausgedrückt, die Gesamt- bzw. Ausgangsmenge und die durch die definite NP aufgegriffene Menge sind identisch. Bei indefiniten NPs bildet die aufgegriffene Menge hingegen nur eine *Teilmenge* der Ausgangsmenge, die nicht die einzige ihrer Art in der Gesamtmenge ist:



Nach dieser Begriffsbestimmung werden im folgenden Abschnitt die Referenzfunktionen der NPs bei den arabischen Kindern erläutert. Dieser Diskussion folgt ein Vergleich zwischen dem Gebrauch des definiten und indefiniten Artikels

<sup>49</sup> Der Begriff der „Gesamtheit“ stimmt bei Hawkins (1977 und 1978) mit dem Begriff der „Inclusiveness“ überein, der mit dem Merkmal der „Location“ (Verankerung) ergänzt wurde. Vater (1963 und 1979) unterscheidet zwischen „absoluter“ und „relativer“ Gesamtheit, was der Unterscheidung zwischen generischen und verankerten NPs entspricht, denen im Rahmen dieser Arbeit keine Beachtung geschenkt wird.

sowie der eingliedrigen NPs, d. h. inwiefern diese drei Kategorien sich ergänzen bzw. alternieren.

### 7.1.2 Differenzierung der Referenzfunktionen der NPs bei Kindern

Um die Referenzfunktionen der NPs bei den Kindern herauszuarbeiten, musste der Gesamtkontext, in dem eine NP enthalten ist, intensiv untersucht werden. Der situative wie auch der sprachliche Kontext wurden genau beachtet. Im Folgenden wird gezeigt, inwieweit die Reihenfolge des Erscheinens der Determinatoren mit einer Referenzspezifizierung verbunden ist.

#### 7.1.2.1 Semantischer Gebrauch eingliedriger NPs (Nullmarkierungen)

In der ersten Phase des Nominalphrasenerwerbs werden, wie schon erwähnt, nur eingliedrige Nominalphrasen gebraucht, weil die Kinder noch über nicht genügend sprachliche Mittel verfügen, um ihre referenziellen Intentionen zu differenzieren. Die eingliedrige Nominalphrase ist in diesem Stadium im Hinblick auf ihre Referenzfunktion nicht eindeutig interpretierbar. Mit einer Äußerung wie *Affe weg* (JAR<sub>2</sub> 3;1;25) könnte, sprachlich gesehen, entweder auf einen ganz *bestimmten* Vertreter der Kategorie Affe oder aber auf irgendeinen *unspezifischen* Affen Bezug genommen werden. Beide Interpretationsmöglichkeiten sind hinsichtlich dieser Äußerung zulässig. Betrachtet man aber diese eingliedrigen NPs eingehender, so merkt man, dass die nominale Referenz sich *doch* in gewissem Maße auf bestimmte Gegenstände bzw. Referenten bezieht. Wenn ein Kind beim Anschauen einer Bildergeschichte, in der eine Vogelmutter von ihren Küken wegfliht, eine Äußerung wie „*Mama weg*“ (THA<sub>3</sub> 3;5;25) von sich gibt, kann das Kind nicht irgendeine beliebige Mutter auf dieser Welt gemeint haben, sondern eben die Vogelmutter, die es gerade beobachtet hat und sich eben in dieser Form hierzu äußert. Mit diesem Beispiel soll der Umstand verdeutlicht werden, dass die nominale Referenz *sprachlich zwar nicht* realisiert, *außersprachlich* (kontextuell) *aber dennoch* differenziert ist, so dass sie aus dem außersprachlichen Kontext erschlossen werden kann. Die vorliegende Situation determiniert und spezifiziert zugleich die Referenz bzw. das Referenzobjekt. Eingliedrige NPs stehen somit nicht für eine unabgegrenzte Konzeptklasse, wie Bittner (1997) angenommen hat, sondern bereits für einen vollständig aus der kontextuellen Situation heraus determinierten

Referenten. Entsprechend lässt sich schlussfolgern, dass die außersprachlichen situativen Kontexte eigentlich gänzlich ausreichen, die Referenten als „bestimmt“ darzustellen, solange die sprachlichen Ausdrucksmittel hierfür noch nicht erworben worden sind. Um Missverständnissen aber vorzubeugen, ist hier zu betonen, dass die Leistung des isolierten Nomens nicht mit der des definiten Artikels gleichzusetzen bzw. zu vergleichen ist, da der definite Artikel über den Rahmen der kontextuellen Situationen hinausgeht, d. h. der Skopus des isolierten Nomens ist viel mehr auf eine Situation beschränkt. Die Daten dieser Arbeit können diese Annahme nur bestätigen. Aufgrund dessen wird die These aufgestellt, dass das Gespür für die Definitheit bei den Kindern im Zweitspracherwerb sehr früh entsteht, deren sprachlicher Ausdruck aber erst später in Erscheinung tritt:

<b>Eingliederige NPs</b>	→	<b>unversprachlichte</b>	<b>kontextbedingte</b>
<b>Determiniertheit bzw. Spezifität</b>			

Zur Untermauerung dieser Annahme dienen folgende Beispiele aus den erhobenen Daten:

(1) JAR8<sup>50</sup> (3;7;15): [zeigt auf einen Hund] hi:ɐ hunt ɛsən

(2) THA6 (3;8;17): [beschreibt ein vor ihr liegendes Bild] vaɹn awa (Das Schwein hat Aua)

### 7.1.2.2 Semantischer Gebrauch des indefiniten und possessiven Artikels sowie attributive Adjektive

Mit dem zeitgleichen Erwerb des indefiniten und des Possessivartikels lässt sich die erste *sprachliche* Referenzspezifikation feststellen. Hier muss erwähnt werden, dass mit dem Erwerb eines jeden Determinators zugleich eine Versprachlichung der Referenzspezifikation stattfindet, wodurch der situative Kontext mehr und mehr in den Hintergrund rückt. Die Datenbasis liefert allerdings den Beweis, dass eingliedrige NPs trotz des Auftauchens der oben genannten Determinatoren immer noch über einen längeren Zeitraum hinweg beibehalten werden. Somit bildet sich ein zweigliedriges System, in dem sich der Schwerpunkt von den ursprünglich verwendeten eingliedrigen NPs immer mehr zum Gebrauch indefiniter Artikel hin

<sup>50</sup> JAR8 = Kindinitialien + Kontaktmonat des Kindes mit der deutschen Sprache, der auf der Basis des ersten Kindergartenbesuchstags gerechnet wurde.

verschiebt, wobei der indefinite Artikel auf irgendeinen Vertreter einer Klasse oder einer Teilmenge Bezug nimmt. Eine NP wie *ein Vogel* grenzt die Auswahl des Referenzobjekts auf eine Teilmenge ein, die in ihren Konturen nicht weiter definierbar ist. Aus dieser Menge kann nämlich jeder beliebige Vertreter als Referenzobjekt fungieren. Nur mit Hilfe des außersprachlichen Kontextes ist es letztlich möglich, die Referenz auf ein ganz bestimmtes Objekt zu beziehen. Der indefinite Artikel dient demzufolge dazu, ein Objekt von einer unabgegrenzten Konzeptklasse zu trennen, welches aber ein indefinites Objekt bleibt. Die wirklich interessante Frage ist hier also, *wann* der indefinite Artikel verwendet wird. Meine erhobenen Daten liefern folgende Kontexte, in denen der indefinite Artikel im Unterschied zu den isolierten Nomina vorkommt:

a) Wenn es sich in der Rede des Kindes um einen vorher nicht erwähnten oder eingeführten Referenten handelt, dann verwendet es den *indefiniten Artikel*:

(3) THA5 (3;8;3):                    [fängt an, eine Geschichte zu erzählen] aᵛn hʉnt mɪjaw ɛsən

(4) JAR2 (3;1;25):                    [beschreibt ein vor ihm liegendes Bild] beaᵛn jʉnə ʃpɪ:lən

b) Wenn es sich um eine Antwort auf die Frage „Was ist das (hier)?“ handelt, antworten die Kinder mit dem indefiniten Artikel:

(5) [Was ist das?] THA3 (3;5;25):            aᵛn hʉnt / aᵛn bal / aᵛn baᵛm

JAR2 (3;1;25):                    aᵛn fo:ɣəl / aᵛnə baᵛm

a) und b) kann man mit dem Begriff *Rhema* erfassen. Die rhematische Information wird in den meisten Fällen mit dem indefiniten Artikel versehen. *Rhema* wird hier wie folgt definiert: Als *Rhema* wird derjenige Satzteil bezeichnet, der im Satz eine *neue*, vorab unerwähnte Information enthält.

Abkürzend lässt sich hier sagen, dass eine *sprachliche Referenzspezifizierung der Indefinitheit* stattfindet.

**Indefiniter Artikel → Abgrenzung einer Teilmenge; indefinites Referenzobjekt innerhalb dieser Teilmenge; Anführung einer rhematischen Information.**

Attributive Adjektive erfüllen dieselbe Referenzfunktion wie der indefinite Artikel. Sie bestimmen zwar die Nomen, die sie begleiten, näher, aber dadurch erhalten sie noch keine definite Referenzfunktion (s. u.). Gleich nach Erwerb des indefiniten Artikels bzw. des attributiven Adjektivs, oder sogar schon zur gleichen Zeit, erscheinen die Possessivartikel *mein* und *sein*. Wie aber können diese Funktoren im Hinblick auf deren Definitheit beschrieben werden?

Theoretisch wird dem Possessivpronomen das Merkmal „definit“ und daher eine große Gemeinsamkeit mit dem definiten Artikel zugeschrieben. Empirisch (vgl. Mills 1985;1986, Müller 1990 und Bittner 1997) wird diese These allerdings nicht durch den Verlauf des Artikelerwerbs untermauert, denn in der Erwerbsabfolge wie auch im Flexionsverhalten steht der Possessivartikel dem indefiniten Artikel näher als dem definiten. In den dieser Arbeit zu Grunde liegenden Daten verhalten sich die Possessivartikel formal und flexionsmäßig wie der indefinite Artikel (s. o.). Semantisch leisten sie im Grunde nicht mehr als attributive Adjektive. So wie die NP bzw. AP *große Nase* (THA) sich auf die Teilmenge der Referentenklasse „Nase“ bezieht, die sich von der Gesamtmenge durch das Merkmal „groß“ unterscheidet, bezieht sich die NP *mein Hase* (THA) auf diejenige Teilmenge der Referentenklasse „Hase“, die sich gegenüber der Gesamtmenge durch das Merkmal „zu-mir-gehörig“ unterscheidet. Genau wie beim indefiniten Artikel greift der Possessivartikel eine Teilmenge von einer Gesamtmenge heraus. Die Besonderheit der Possessivartikel bzw. deren Anteil an „Definitheit“ liegt jedoch darin, dass sie semantisch durch eine Zugehörigkeit des Referenzobjekts zum Sprecher bzw. zum Besprochenen gekennzeichnet ist. Durch die Bekanntheit des Possessors bekommt das Possesum unmittelbar einen relativ hohen Grad an Definitheit zugewiesen. Die Bekanntheit des Possessors ergibt sich entweder aus deiktischer Verankerung in einer Kommunikationssituation (*mein*) oder aus anaphorischer Verankerung in einem sprachlichen Kontext (*sein*). Das Possesum kann folglich völlig unbestimmt auftreten, was impliziert, dass ein gemeinsames Wissen des Sprechers und Hörers *nicht* vorausgesetzt sein muss, wie es der Fall für einen definiten Artikel ist. Vielmehr ist hier die possessive bzw. die Besitzrelation für die definite Referenz ausschlaggebend. Die Possessivartikel nehmen somit eine Zwischenstellung

zwischen indefinitem und definitem Artikel ein und können m. E. im Spracherwerb als Vorreiter bzw. Sprachebner für den letztgenannten angesehen werden.

### 7.1.2.3 Semantischer Gebrauch des definiten Artikels

Dem Gebrauch des definiten Artikels als einem Teil einer NP geht eine pronominale Verwendung deiktischen bzw. demonstrativen Charakters voraus. Alle Definitartikelformen werden pronominal gebraucht, bevor sie in eine NP integriert werden:

- (6)THA4 (3;6;22):                   dɪ ɛsən [die Mama isst]  
 (7) THA5 (3;8;3):                   dɪ ɪst ʃø:n [die Farbe ist schön]  
 (8) THA6 (3;8;31):                  dɛɐ ɪst vɛk [der Junge ist weg]  
 (9) THA7 (3;9;28):                  dɛɐ ʃvaɪnçən tanst

Dieser pronominale Gebrauch nimmt Bezug auf Objekte, die dem Sprecher / Hörer sowohl situativ wie auch sprachlich bekannt sind. Mit der Verwendung des definiten Artikels und dessen Integration in eine NP (Bsp. 6 und 9) zeigt sich bei den Kindern eine klare sprachliche Differenzierung zwischen indefiniter und definiter Referenz. Bei der Applikation des definiten Artikels lässt sich in Bezug auf die Daten feststellen, dass das Referenzobjekt tatsächlich entweder deiktisch, oder aber (sprachlich) kontextuell verankert ist, d. h. dass es ganz definit, in seinen Konturen determiniert und folglich sowohl für den Sprecher als auch für den Hörer identifizierbar ist. Die Definitheit wird somit semantisch ( $\pm$  definit) wie auch pragmatisch ( $\pm$  identifizierbar für den Sender und Empfänger) erworben. Mit dieser weiteren Spezifizierung ist die Referenzfunktion in ihren Grundzügen zielsprachlich grammatisch ausdifferenziert und strukturiert:

<b>Definitiver Artikel</b> → <b>Sprecher-Hörer-identifizierbare Objekte</b>
---

### 7.1.2.4 Semantischer Gebrauch dreigliedriger NP-Strukturen

Am Ende der vierten Phase verfügen die Kinder über das grundlegende Spektrum an Begleitern bzw. Vertretern des Nomens (s. o.). Diese Elemente besetzen syntaktisch die gleiche Position; einige von ihnen können sogar miteinander



kombiniert werden, wie die Kombination von Determinatoren und Adjektiven, wie z. B. *der andere Bär* oder *ein dummer Elefant*. Weitere Referenzfunktionen wurden hier nicht festgestellt, sie ergeben sich aus dem Adjektiv der vorangehenden Elemente. Letztlich wird keine neue grammatische Qualität hinsichtlich der Referenzverweise erreicht, die sich aus dem einleitenden Determinator herleiten.

### **7.1.3 Zusammenhang zwischen dem semantischen Gebrauch der Nullmarkierung, indefinitem und definitem Artikel**

Zu Anfang werden ausschließlich nullmarkierte, d. h. eingliedrige Nominalphrasen, gebraucht. Mit dem Auftauchen des indefiniten Artikels reduzieren sich die Nullmarkierungen dann aber merklich. Sobald der definite Artikel in Erscheinung tritt, verschwinden die eingliedrigen Nominalphrasen. Ob nun ein direkter Zusammenhang zwischen den Nullmarkierungen und dem definiten Artikel besteht, ist noch zu klären. Die Datenanalyse vermittelt allerdings den Eindruck, dass der Gebrauch isolierter Nomina neben dem indefiniten Artikel und das gleichzeitige Verschwinden eingliedriger NPs mit dem Auftauchen des definiten Artikels nicht zufällig ist. Zwischen ihnen scheint ein gewisser Zusammenhang zu bestehen, der im Folgenden erläutert werden soll.

Die Kinder erwerben Definitheit, wie schon erwähnt, ziemlich früh. Ein Nomen, das definit dargestellt werden muss, wird den Daten nach niemals mit einem indefiniten Artikel eingeführt. Weil der definite Artikel aber noch nicht erlernt wurde, erscheint das Nomen alleine ohne Determinansbegleitung. Hier fungieren isolierte Nomina an bestimmten Stellen und in bestimmten Kontexten als Ersatz bzw. *Vorläufer* des definiten Artikels. Der Platz des definiten Artikels wird frei gehalten, anstatt durch einen unbestimmten Artikel *ein(e)* besetzt zu werden, obwohl dieser bereits produktiv vorhanden ist. Zu klären bleibt immer noch, in welchen *Kontexten* die Nullmarkierungen für den definiten Artikel auftreten können. Eingliedrige Nominalphrasen kommen in den vorliegenden Daten als Ersatz für den definiten Artikel in drei verschiedenen Fällen vor:

**a)** Wenn sie in einen Satz eingebettet sind: In diesem Fall tritt das Subjekt des Satzes ohne Determinator auf. Der definite Artikel taucht zwar in diesem Kontext gelegentlich mit dem Objekt auf, aber nie mit dem Subjekt. Die Subjekte sind

entweder kontextuell oder situativ eingebettet, d. h. sie sind in dieser Hinsicht bereits definit:

(10) THA<sub>8</sub> (3;11;9): hi:ɐ me:tʃən kus ɲ jʊŋə (das Mädchen küsst den Jungen)

(11) THA<sub>9</sub> (3;11;23): sɛsɪn hat aɪnə kro:nə (die Prinzessin hat eine Krone)

**b)** Wenn sie als Wiederaufnahme auftauchen: Mit „Wiederaufnahme“ wird hier nur die Wiederholung dessen, was der Interviewer bei den Aufnahmen zum Ausdruck bringt, verstanden, wie z. B.

[INT]: Was macht das Mädchen?

(12) THA<sub>3</sub> (3;5;25): me:tʃən baʊm o:bən

In diesem Zusammenhang kann man die beiden wie in a) und b) dargestellten Aspekte mit dem Begriff *Thema* umreißen, wobei ich dies hier als die Hintergrundinformation auffasse, die dem Sprecher und/oder dem Hörer entweder durch eine vorherige Erwähnung oder aber den Kontext schon bekannt ist oder zumindest als bekannt vorausgesetzt werden kann. Thematische Nominalphrasen werden durch eingliedrige Nomina zum Ausdruck gebracht.

**c)** Wenn sie durch ein singularisches Substantiv den Plural ausdrücken: Kinder erkennen ziemlich früh, dass Pluralformen mit dem indefiniten Artikel nicht kompatibel sind.<sup>51</sup> Die Verwendung des Singulars als Pluralform tritt bei den von mir untersuchten Kindern häufig auf; ein Beleg hierfür ist: *was sind das? – Pferd; Pferd viele*.

Ist der Definitartikel erst einmal etabliert, so verschwinden die eingliedrigen NPs allmählich. Der Unterschied zwischen dem indefiniten Artikel, den isolierten Nomina und dem definiten Artikel im Hinblick auf ihren *Definitheitsgrad* wird in der folgenden Definitheitsskala veranschaulicht:

<sup>51</sup> Formen wie *ein Kinder* und *ein Eier* werden von manchen Kindern als Singular betrachtet. Dieses Phänomen könnte damit erklärt werden, dass die Kinder in dieser Zeitspanne das Pluralallomorph *-er* als solches nicht erkennen, sondern als Teil des lexikalischen Wortes einordnen. Diese Konstruktionen verschwinden, sobald die Pluralallomorphe als Pluralmarker erkannt werden.

Indefinitheitsbereich	Definitheitsbereich	
-----	-----	-----
ein / eine	eingliedrige NP -kontextbedingt-	der / die / das

An dieser Stelle sei nochmals daran erinnert, dass eingliedrige Nominalphrasen bzw. Nullmarkierungen von dem Definitheitsgrad her dem definiten Artikel ähneln; sie stehen demnach *nicht* für unspezifische Bezeichnungen wie Bittner (1997) meinte, sondern für bereits kontextdefinierte Referenten. Dies betrifft nicht die erste Phase, in der nur Nullmarkierungen auftauchen, sondern die Übergangsphase, in der indefinite Artikel und Nullmarkierungen *zusammen* auftreten. Stellen wir uns das Verfahren beim Artikelgebrauch aus der Lernerperspektive etwas bildlicher vor: Man hat zwei Kontexte; der erste Kontext kann nur mit dem indefiniten Artikel besetzt werden, der zweite schließt diese Möglichkeit jedoch aus, weil er (semantisch gesehen) von einer anderen Kategorie besetzt werden muss, über die man im Augenblick (noch) nicht verfügt, weshalb man vorerst die Stelle unbesetzt (Nullmarkierung) lässt, bis man die passende Form erlernt hat. Somit fallen eingliedrige NPs weg, wenn sich der Gebrauch des definiten Artikels etabliert. Die verschiedenen Formen des definiten Artikels fungieren in dieser Phase als *Definitheits-* und nicht als Genusträger, weshalb sie austauschbar als Varianten gebraucht werden. Der indefinite Artikel taucht generell dort auf, wo der Referent weder durch den Kontext noch die Situation an sich identifizierbar ist. Die Genusspezifizierung erfolgt erst nachdem sich die semantische Spezifizierung etabliert hat und wird dann schrittweise entfaltet.

## 7.2 Erwerb der deutschen Genera: der Maus, die Kind, der Pferd

### 7.2.1 Quantitative und qualitative Genuszuweisung

In den folgenden statistischen Auswertungen wurde so verfahren, dass alle Determinantien als gleichberechtigt genusbestimmend angesehen wurden; Adjektive wurden hingegen nur bei Nominalphrasen ohne Determinantien und Pronomina miteinbezogen, wenn sie als Genusträger fungierten. Sie wurden alle nur in Nominativ-Kontexten analysiert, um sicher zu gehen, dass es sich auch tatsächlich um Genus- und nicht um Kasusfehler handelt. Dabei war der formale Bezug zur Zielsprache das entscheidende Kriterium, um die benutzten Genera als angemessen

bzw. unangemessen zu bewerten. Was gewisse Abweichungen bei manchen Determinantien im Akkusativ betrifft, wie z. B. *den* statt *der* oder *einen* statt *ein*, so wurden sie bei der Genusbetrachtung zunächst außer Acht gelassen. Die absoluten und prozentualen Werte von richtigen und falschen Genuszuweisungen im obigen Sinn lassen sich am Beispiel von drei Aufnahmen von jedem Kind wie folgt aufführen:

Aufnahme Kind	Erste Aufnahme		Mittlere Aufnahme		Letzte Aufnahme	
	Zahl	%	Zahl	%	Zahl	%
JAR	04/07	36,36/63,63	05/05	50/50	03/02	60/40
SMI	00/02	00/100	06/08	42,86/57,14	27/27	50/50
THA	02/05	28,57/71,43	19/14	57,57/42,42	40/22	64,52/35,48
TNA	21/14	60/40	44/12	78,57/21,43	26/06	81,25/18,75
SSA	28/24	53,84/46,16	34/09	79,06/20,94	26/04	86,66/13,33
SII	04/03	57,14/42,86	23/43	34,84/65,16	54/05	91,53/8,47
EYA	35/16	68,63/31,37	77/14	84,62/15,38	56/07	88,88/11,11
MYL	53/26	67,08/32,92	19/08	70,37/29,63	32/07	82,05/17,95
ENM	80/17	82,47/17,53	52/10	83,87/16,13	22/03	88/12

**Tabelle 17: Zusammenfassung der richtigen/falschen Genera pro Kind am Beispiel von drei Aufnahmen**

Diese Werte lassen eine kontinuierliche Zunahme der richtigen Generaverwendung sowohl auf individueller Ebene wie auch über die verschiedenen Altersstufen hinweg erkennen. Der Zuwachs an richtigen Genuszuweisungen deutet darauf hin, dass der Genuserwerb durch Phasen determiniert sein könnte und dass er möglicherweise feststellbaren Zuweisungsregeln unterliegt. Die obigen Werte dokumentieren zudem einen beträchtlichen Anteil von richtigen Genuszuweisungen, wobei die Anzahl richtiger Genera in den meisten Fällen die der falschen überwiegt. Die richtigen und zugleich die meist gebrauchten Genera sind Maskulinum und Femininum; das Neutrum hingegen taucht erst ziemlich spät auf und wird dementsprechend untergeneralisiert. In den nun nachfolgenden Abschnitten werden die „Trefferquoten“ in Bezug auf das zielsprachliche Genus und dessen Zuweisungsprinzipien diskutiert.

### 7.2.2 Genusmarkierung

Die Gesamtzahl der NPs, einschließlich eingliedriger NPs, beträgt insgesamt 4340, wobei die eingliedrigen NPs 437 (10,06%), die mit indefinitem Artikel eingeleiteten NPs 1418 (32,67%), die mit definitivem Artikel 966 (22,25%), jene mit demonstrativem Artikel 65 (1,49%), die mit Possessivartikel 314 (7,23%), solche mit dem Negationsartikel „kein“ 54 (1,24%) und jene mit Adjektiven 94 (2,16%) darstellen. Die anaphorischen und deiktischen<sup>52</sup> NPs betragen 992 (22,85%), wobei die deiktischen mit 699 (70,46%), gegenüber den anaphorischen mit 293 (29,54%), überwiegen. All jene Determinantien werden von den meisten Kindern (5 von 9) zu Beginn der Aufnahmen zwar schon als Genusträger behandelt, werden aber als solche noch nicht kontinuierlich genussensitiv flektiert (s. u.). Obendrein treten sie nicht alle gleichzeitig und vor allem nicht immer als Genusspezifikatoren in Erscheinung, sondern mitunter auch als semantische Definitheitsträger, da sie zu Anfang als freie Varianten gebraucht werden. Die Genusspezifikation erfolgt erst ab einem gewissen Zeitpunkt mit einer bestimmten Regelmäßigkeit.

Die Skizzierung des Genuserwerbs wird hier auf Grund der Reihenfolge des Erscheinens der verschiedenen Genusträger bzw. deren richtiger Verwendung vorgenommen. Aus diesem Verfahren ergab sich eine Teilung der untersuchten Kinder in zwei Gruppen, die auf der Basis des richtigen Gebrauchs der Determinatoren festgelegt worden sind : Gruppe A, bei der ein allererster Gebrauch von Determinatoren dokumentiert wurde, von der die „Genusträger“ aber noch nicht als solche erkannt wurden, und zwar über alle Aufnahmen hinweg, diese Gruppe umfasst JAR, SMI und THA. Und eine Gruppe B, bei der die Determinatoren schon als Genusträger fungierten, die aber trotzdem noch nicht immer genussgerecht gebraucht wurden. Diese Gruppe bilden MYL, TNA, ENM, SSA und EYA. Das Korpus von SII zeigte jedoch Charakteristika aus den beiden verschiedenen Gruppen. Bei seinen ersten Aufnahmen (4;8;18 – 5;3;16: 2. – 10. Aufnahme) war noch kein Gespür für eine Genusspezifizierung festzustellen. Ab der 11. Aufnahme (5;6;8) wurde sie jedoch plötzlich eingesetzt.

---

<sup>52</sup> Dieser Begriff wird zunächst in einem vortheoretischen Sinne verwendet. Eine genaue terminologische Festlegung erfolgt in 7.2.2.6.

### 7.2.2.1 Eingliedrige Nominalphrasen: keine Genusmarkierung

Ähnlich wie im Falle vergleichbarer Studien (Müller 1990 und Wegener 1992) verwendeten die hier untersuchten Kinder ebenfalls nur Substantive, ohne sie mit einem Artikel oder Ähnlichem zu verbinden. „Genusmarker“ waren überhaupt nicht vorhanden:

(13) JAR<sub>2</sub> (3;1;25):     mʊnt glo:θ (Mund groß) - fɪʃ ʃvɛmən (schwimmen)

(14) THA<sub>3</sub> (3;5;25):     naɪn zɔnə aʊf - hi:ɐ fa:bə (hier Farbe)

Eingliedrige NPs tauchten generell bei den Kindern auf, die über (noch) kein entfaltetes Determinatorensystem verfügten. Das Nicht-Vorhandensein von Genusträgern könnte dadurch erklärt werden, dass sich die Kinder im Stadium des frühen Spracherwerbs zunächst eher auf den *Inhalt* einer Äußerung (d. h. die Lexik) anstatt auf eine grammatikalisch korrekte Form konzentrieren, weil jener den Sinn einer Äußerung ausmacht und das Kind sich eben dadurch verständlich macht. Erst später wird es auf Funktoren zurückgreifen, um sein „kommunikatives Ziel“ zu untermauern und weiter zu verfeinern. Daher nimmt die Anzahl komplexerer NPs drastisch ab, sobald ein anderer Determinator erscheint.

### 7.2.2.2 Markierung am indefiniten Artikel

Der erste Determinator, der nach den eingliedrigen NPs in Erscheinung tritt, ist der indefinite Artikel *ein* und *eine*, wobei *eine* früher erworben und demzufolge auch auf Nicht-Feminina übertragen wird:

(15) JAR<sub>4</sub> (3;3;8):     aɪnə man - aɪnə fo:gəl - aɪnə ha:zə

(16) THA<sub>3</sub> (3;5;25):     aɪnə sɛsɪn (Prinzessin) - aɪnə lʏsəl (Schlüssel) - aɪnə hɛlɐ (Teller)

Der nichtfeminine indefinite Artikel taucht nach dem femininen auf und wird gleichermaßen übergeneralisiert:

(17) JAR<sub>5</sub> (3;4;26):     aɪn jʊŋə - aɪn mama

(18) THA<sub>4</sub> (3;6;22):     aɪn hʊnt - aɪn mama

*Ein* und *eine* werden über eine lange Zeit hinweg als Varianten verwendet, wobei eine interindividuelle Variation bei den Kindern hinsichtlich der Gebrauchspräferenz der beiden Artikel festzustellen ist:

Kind	+Feminina		-Feminina	
	Richtig %	Falsch %	Richtig %	Falsch %
<b>SMI</b>	66,66	33,33	17,24	82,75
<b>THA</b>	46,25	53,75	76,25	23,75
<b>SII</b>	15	85	97,56	2,44

**Tabelle 18: Gebrauchspräferenzen der indefiniten Artikelformen bei SMI, THA und SII**

So tendierte SMI beispielsweise zur Übergeneralisierung des femininen indefiniten Artikels (82,75%), THA und SII hingegen zur Übergeneralisierung des Maskulinums (85% und 53,75%). Für die Schwankungen bei der *ein-* bzw. *eine-*Zuweisung gibt es nur eine schlüssige Erklärung, und zwar, dass die indefiniten Artikel weniger als Genus-, sondern eher als Indefinitheitsträger fungieren, da viele Nomina mit den beiden Artikelformen gemeinsam gebraucht werden:

- (19) THA<sub>4</sub> (3;6;22):    aɪn hant – aɪnə hant  
 (20) THA<sub>6</sub> (3;8;31):    aɪn baʊm – aɪnə baʊm  
 (21) SII<sub>10</sub> (4;11;6):    aɪn maʊs – aɪnə maʊs  
 (22) SII<sub>14</sub> (5;3;9):    aɪn uɾe – aɪnə uɾe  
 (23) SMI<sub>8</sub> (3;8;28):    aɪn fæt – aɪnə fæt (Pferd)  
 (24) SMI<sub>17</sub> (4;5;31):    aɪn mɛnʃ – aɪnə mɛnʃ

Die übrigen Kinder benutzten den indefiniten Artikel überwiegend genusgerecht:

Kind	+Feminina		-Feminina	
	Gesamtzahl	richtig %	Gesamtzahl	richtig %
<b>TNA</b>	50	88	82	95,12
<b>SSA</b>	170	70,84	122	93,45
<b>EYA</b>	22	72,73	32	93,75
<b>MYL</b>	68	92,64	127	92,12
<b>ENM</b>	22	95,46	39	100

**Tabelle 19: Genuspezifischer indefiniter Artikel bei den fortgeschrittenen Kindern**

Obwohl auch bei diesen Kindern noch Schwankungen im Gebrauch des indefiniten Artikels festzustellen sind, kann man bereits sagen, dass das Indefinitartikelparadigma überwiegend aufgebaut ist; bei ENM, dem ältesten Kind (5;3;18 bei der ersten Aufnahme) aber auch fortgeschrittensten Kind etwa, wurden die Nicht-Feminina zu 100 % richtig markiert, wohingegen bei den Feminina nur ein einziger Fehler auftrat: *ein Trompete*. Hier ist noch einmal daran zu erinnern, dass die richtige Genuszuweisung (bei den indefiniten Artikeln) nicht vom Alter abhängt, sondern vom Input wie z. B. von der verbrachten Zeit in der Kindertagesstätte, was noch in Kapitel 7.2.7 genauer ausgeführt werden wird. An dieser Stelle genügt es festzuhalten, dass die Schwankungen bei dem indefiniten Artikel auf eine bestimmte Entwicklungsphase beschränkt bleiben.

Von diesen Kindern werden indefinite Artikel sowohl als Genuspezifiktoren als auch als Indefinitheitsträger konzipiert und gebraucht. In der Datenbasis tauchen keine Fälle auf, die kontextuell nicht angemessen wären, sondern die indefiniten Artikel erscheinen dort, wo sie (semantisch) kontextuell angewendet werden müssen.

### 7.2.2.3 Markierung am Negationsartikel „kein“

Der Negationsartikel *kein* wird den Daten nach nicht so häufig gebraucht – insgesamt finden sich nur 54 Belege –, und wird scheinbar genau wie der indefinite Artikel verwendet. Die Feminina bilden 46,30 % und die Nicht-Feminina 53,70 % aller Fälle, wobei bei den Letztgenannten die meisten Fehler auftreten (48,27%). Hierzu sind folgende Bemerkungen zu machen: a) bei JAR und SMI sind keine Belege vorhanden; b) Fehler sind nur bei THA und SII festzustellen, bei denen kein deutlicher Hinweis auf eine Assoziation zwischen Determinatorenflexion und Genus zu finden ist (vgl. folgendes Beispiel):

(25) THA7 (3;9;14):     kaɪnə aʊtɔ / kaɪnə vase

c) Alle übrigen fortgeschritteneren Kinder markieren den maskulinen Negationsartikel zu 100% richtig, während die Feminina zu 88% richtig realisiert werden:

(26) SSA4 (3;10;15):   kaɪn hunt aber kaɪn tsvi:bəl



Zusammen mit dem indefiniten und Negationsartikel treten Possessivartikel auf, allerdings nur die der 1. und 3. Person Singular Maskulin bzw. attributive Adjektive, die in einem späteren Abschnitt näher erläutert werden. Da Possessivartikel mit zwei enthaltenen Genusinformationen sehr komplex sind, und da attributive Adjektive als Genusträger den Kinderdaten nach sehr eng mit der Flexion dieser Letztgenannten in einer komplexen NP (Determinator – Adjektive – Nomen) zusammenhängen, ist es hier sinnvoller, diese beiden Kategorien in einem späteren Abschnitt separat zu behandeln und im Folgenden erst einmal die Genusmarkierung am definiten Artikel zu beschreiben.

#### 7.2.2.4 Markierung am definiten Artikel

Was den definiten Artikel angeht, so erscheint er zunächst in einer reduzierten „neutralisierten“ Form, nämlich [də] bzw. [dɛ], und unabhängig davon, was das gebrauchte Nomen tatsächlich für ein Genus hat:

(27) JAR4 (3;3;8):      də vase

(28) THA3 (3;5;25):    də hunt

Dies sind sozusagen Formen, die nicht dazu da dienen, das Genus zu kennzeichnen; vielmehr scheinen dem Gebrauch dieser Determinatoren semantische bzw. pragmatische Funktionen zugrunde zu liegen. Sie werden zuerst für die Kennzeichnung von Definitheit (bzw. Indefinitheit) angewandt, was in einem späteren Abschnitt noch näher betrachtet werden wird.

Die feminine Artikelform *die* ist diejenige Form, die diese neutrale Form auflöst und welche über einen langen Zeitraum hinweg auf andere Genera übertragen wird. Mit dem Erscheinen des maskulinen definiten Artikels *der*, werden die beiden Artikelformen alternativ in freier Variation und folglich nicht genuspezifisch, sondern *semantisch* als Ausdruck für Definitheit, benutzt. Im Gegensatz zu Wegeners Kindern findet bei meinen Probanden keine „Reduktion der Formenvielfalt“ statt in dem Sinne, dass alle Genera mit dem definiten Artikel „die“ versehen werden. Setzt später dann die Genusspezifikation ein, so bildet sich ein aus Maskulinum und Femininum bestehendes binäres Genussystem heraus. Das Neutrum taucht zuletzt sehr spät und dann nur sporadisch auf.

## A) Feminina

Das Femininum bildet in den erhobenen Daten ca. 36% aller definiten Artikel (346 von 969) und ist nach dem Maskulinum die zweithäufigste Genusklasse bei den Definita. Zudem verzeichnet es die höchste richtige Trefferquote, da es zu ca. 90% richtig eingesetzt wird:

Kind	Gesamtzahl	davon korrekt	
	Zahl	Zahl	%
JAR	01 <sup>53</sup>	01	100
SMI	12	11	91,66
THA	54	38	70,37
TNA	33	33	100
SSA	30	29	96,66
SII	49	40	81,63
EYA	38	38	100
MYL	68	63	92,64
ENM	61	60	98,36
Σ	<b>346</b>	<b>313</b>	<b>90,47</b>

Tabelle 20: Feminine Genusmarkierung am definiten Artikel bei allen Kindern

Die Feminina wurden von allen Probanden überwiegend richtig markiert, selbst bei THA, SMI und SII. Der Grund für die richtige Genusmarkierung bei den letztgenannten Kindern ist, dass das Femininum die erste auftretende Genusklasse ist und folglich auf die anderen Genera über einen langen Zeitraum hinweg übergeneralisiert wird. Dies impliziert, dass die richtige Genuszuweisung hier nicht auf Grundlage bestimmter Prinzipien stattfindet, sondern auf der Tatsache beruht, dass diese Genusklasse die Ausgangsbasis ist:

(29)THA5 (3;8;3):	dɪ zɔnə – dɪ katsə	<u>aber</u>	dɪ baʊm
(30)SMI8 (3;8;28):	dɪ mama – dɪ kætə	<u>aber</u>	dɪ papa
(31)SII14 (5;3;9):	dɪ maʊs – dɪ tasə	<u>aber</u>	dɪ man

<sup>53</sup> Bei diesem Kind wurde nur ein einziger interpretierbarer definitiver Artikel festgestellt.

Bei den restlichen Kindern (SSA, MYL und ENM) sind nur sieben Fehler festzustellen, bei denen das Maskulinum bzw. Neutrum zugewiesen wurde, nämlich: *der Gabel*, *der Maus* (5) und *das Milch*. Mögliche Gründe für die Femininum-Untergeneralisierung werden in einem späteren Abschnitt diskutiert. An dieser Stelle sind zunächst zwei Gruppen von Kindern festzuhalten, die in 7.2.2 schon angesprochen wurden: die erste bilden JAR, SMI, THA und SII und die zweite bilden TNA, SSA, EYA, MYL und ENM.

## B) Maskulina

Maskulina bilden im Gesamtkorpus der Kinder ca. 41% aller definiten Artikel (absoluter Wert 398 von insgesamt 969) und somit den größten Anteil aller Genera. Von diesen Maskulina wurden 71,40% richtig und nur 21,60% falsch eingesetzt:

Kind	Gesamtzahl		davon korrekt	
	Zahl		Zahl	%
JAR	01		01	100
SMI	07		02	28,57
THA	86		41	47,67
TNA	43		41	95,34
SSA	53		45	84,90
SII	43		22	51,16
EYA	24		24	100
MYL	41		39	95,12
ENM	100		97	97
$\Sigma$	<b>398</b>		<b>312</b>	<b>78,40</b>

**Tabelle 21: Maskuline Genusmarkierung am definiten Artikel bei allen Kindern**

Bei JAR tauchen Maskulina nur ein einziges Mal auf, was natürlich keine größeren Interpretationsmöglichkeiten zulässt. Die meisten Fehlmarkierungen bei den Maskulina traten bei SMI, THA und SII auf, jenen Kindern, welche die maskulinen und die femininen Determinatoren bis zur letzten Aufnahme (mit Ausnahme von SII) als freie Varianten auffassten und entsprechend unsystematisch gebrauchten. Die Werte der übrigen Kinder zeigen, dass bei ihnen das Genus bereits so gut wie etabliert war. Die vorhandenen abweichenden Nomina wurden zwar als Feminina markiert, besitzen allerdings eine gewisse „Logik“, die aus methodischen Gründen in einem späteren Abschnitt (7.1.4) tiefer behandelt wird.

### C) Neutra

Die Neutra bilden 27,74% der definiten Artikel (225). Außer der Tatsache, dass das Neutrum bei den Kindern im Vergleich zu Maskulinum und Femininum erst spät auftritt, ist es auch die Genusklasse, bei der die meisten Fehler auftreten, denn Neutra wurden nur zu ca. 20% korrekt markiert. Schwierigkeiten mit dem Neutrum treten bei allen Kindern in ausgeprägtem Maße auf:

Kind	Gesamtzahl	davon korrekt	
		Zahl	%
JAR	01	00	00
SMI	06	00	00
THA	49	00	00
TNA	21	17	80,95
SSA	29	00	00
SII	09	00	00
EYA	19	00	00
MYL	37	00	00
ENM	54	27	50
$\Sigma$	<b>225</b>	<b>44</b>	<b>19,56</b>

**Tabelle 22: Neutrale Genusmarkierung am definiten Artikel bei allen Kindern**

Die Werte illustrieren, dass das Neutrum tatsächlich eine große Herausforderung für die Kinder darstellt. Richtig markierte Nomina werden in nur 19,56% aller Fälle gebraucht und nur bei TNA und ENM. Die restlichen Nomina werden also entweder als Maskulina oder als Feminina betrachtet. Nur zwei von neun Kindern gebrauchen das Neutrum überhaupt. Die Untergeneralisierung des Neutrums wird darüber hinaus durch bestimmte Faktoren begünstigt, die im Abschnitt (7.2.5.1.2) angesprochen werden. Trotzdem sei hier vorweggenommen, dass die Kinder die Neutra nicht zufällig untergeneralisieren, sondern dabei eine klare Systematik verfolgen; d. h. es ist begründbar, dass sie das Wort *Pferd* als Maskulinum und *Huhn* als Femininum markieren.

### 7.2.2.5 Markierung am Demonstrativartikel „dies-“

Der Demonstrativartikel *dies-* erscheint kurz nach oder sogar zeitgleich mit dem definiten Artikel *die*, wird aber nicht so häufig eingesetzt. Insgesamt beträgt die absolute Zahl der durch den Demonstrativartikel determinierten NPs nur 65, wobei Maskulina zu 13,84%, Feminina zu 58,46% und Neutra zu 27,70% vertreten sind:

Kind	Maskulina		Feminina		Neutra	
	Gesamtzahl	davon richtig %	Gesamtzahl	davon richtig %	Gesamtzahl	davon richtig %
JAR	00	(00)	00	(00)	00	(00)
SMI	00	(00)	03	100	00	(00)
THA	05	40	07	100	04	00
TNA	00	(00)	02	100	01	00
SSA	02	(00)	06	100	06	00
SII	01	100	03	100	00	(00)
EYA	00	(00)	02	100	00	(00)
MYL	01	100	08	100	06	00
ENM	00	(00)	07	100	01	00
<b>Σ</b>	<b>09</b>	<b>60</b>	<b>38</b>	<b>100</b>	<b>18</b>	<b>00</b>
<b>Σ= 65</b>						

Tabelle 23: Genusmarkierung am demonstrativen Artikel bei allen Kindern

Die Werte zeigen, dass Feminina mit 100% die höchste Quote richtiger Genusmarkierung besitzen, Maskulina folgen mit 60% an zweiter Stelle und an dritter Stelle die Neutra, bei denen das Genus zu 100% falsch zugewiesen wurde. Die Abweichungen bei den Maskulina und Neutra stellen ausschließlich Übergeneralisierungen des Femininums dar:

(32) THA<sub>9</sub> (3;12;7): di:zə ələfant

(33) SII<sub>14</sub> (5;3;9): di:zə ʃpi:l

(34) SSA<sub>6</sub> (3;11;26): di:zə afə

Fassen wir die obigen Ausführungen zusammen, so zeigt sich, dass Maskulina am häufigsten und Neutra am wenigsten vertreten sind. Das Femininum hingegen ist jene Klasse, die am häufigsten korrekt markiert wird, und zwar bei allen

Determinatorenklassen; an zweiter Stelle folgt das Maskulinum und an letzter Stelle das Neutrum:

<b>Häufigkeit:</b>	Maskulinum	-	Femininum	-	Neutrum
<b>Richtigkeit:</b>	Femininum	-	Maskulinum	-	Neutrum

### 7.2.2.6 Markierung an den Pronomina

Hier wird zwischen zwei Arten von Pronomina unterschieden: die anaphorischen ( er, sie... ) und deren „umgangssprachliche“ Formen (der, die wie z. B. in *das ist ein Tisch, der ist klein ...*). Bei den anaphorischen Pronomina werden nur die Pronomina der 3. Person Singular (*er, sie* und *es*) betrachtet, da sie nach Genus (Maskulinum, Neutrum und Femininum) gegliedert sind. Die umgangssprachlichen Formen der anaphorischen Pronomina (im Folgenden D-Pronomina) bilden 70,46% (absolute Zahl 699) der insgesamt gebrauchten Pronomina (992); die anaphorischen hingegen nur 29,53 % (absolute Zahl 293). Die Maskulina haben einen Anteil von 335 (33,77%), Feminina 446 (44,95%) und Neutra 211 (21,27%). Maskulina und Feminina sind größtenteils richtig markiert, die Neutra hingegen durchweg falsch. Zuerst werden an dieser Stelle die Maskulina angeführt:

Kind	Anaphorische Pronomina		D-Pronomina	
	Gesamtzahl	davon richtig %	Gesamtzahl	davon richtig %
JAR	01	(100) <sup>54</sup>	01	(100)
SMI	00	(00)	07	28,57
THA	02	(50)	51	98,03
TNA	32	100	15	100
SSA	17	100	16	100
SII	38	94,73	26	92,70
EYA	03	(100)	08	100
MYL	24	100	35	100
ENM	36	100	23	100
<b>Gesamtzahl</b>	<b>153</b>	<b>93,09</b>	<b>182</b>	<b>91,03</b>
<b>Σ 335</b>				

**Tabelle 24: Maskuline Genusmarkierung am anaphorischen und D-Pronomen bei allen Kindern**

<sup>54</sup> Bei ganz kleinen Zahlen werden die Prozentwerte in Klammern gesetzt, da sie nicht mehr signifikant bzw. aussagekräftig sind.

Die Tabelle zeigt, dass ein gewisser Zusammenhang zwischen dem Genus der anaphorischen und dem der D-Pronomina besteht. Bei den Kindern, die das Genus an den Anaphorika erkennen, treten keine Fehlmarkierungen an den D-Pronomina auf und umgekehrt. Bei den übrigen Kindern, bei denen das Genus noch nicht etabliert ist, sind hingegen Schwankungen zu beobachten:

(35) SII<sub>9</sub> (4;10;15)      jʊŋə – dɪ / frɔ̯f – zɪ

Feminina zeigen ähnliche Werte wie die Maskulina: bei den Anaphorika sind sie zu 93,85% und bei den D-Pronomina zu 94,82% korrekt. Fehlkonstruktionen traten ausschließlich bei THA, SII und SMI auf:

(36) THA<sub>9</sub> (3;12;7):      maʏs – εε

(37) SII<sub>17</sub> (5;6;8):      maʏs – dεε

(38) SMI<sub>17</sub> (4;5;31):      kuː – dεε

Von den anderen Kindern wurden sie zu 100% genusgerecht gebraucht. Pronominale Neutra waren hingegen bei allen Probanden zu 99,05 % (in 209 von 211 Fällen) falsch. Dabei wiesen die Anaphorika die größte Fehlerquote auf, sie wurden zu 100% falsch markiert. D-pronominale Neutra tauchten nur zweimal bei einem einzigen Kind auf, nämlich bei TNA:

(39) TNA<sub>6</sub> (3;6;14):      kameːl – das

(40) TNA<sub>8</sub> (3;7;26):      meːtçən – das

Kind	Anaphorische Pronomina		D-Pronomina	
	Gesamtzahl	davon richtig %	Gesamtzahl	davon richtig %
JAR	00	00	00	00
SMI	00	00	10	00
THA	01	00	19	00
TNA	07	00	15	13,33
SSA	13	00	25	00
SII	06	00	29	00
EYA	02	00	09	00
MYL	14	00	19	00
ENM	09	00	33	00
Σ	52	00	159	02

Tabelle 25: Neutrale Genusmarkierung am anaphorischen und D-Pronomen

Die Ergebnisse für Neutra sind eigentlich nicht überraschend, da das Neutrum als Genusklasse noch nicht erworben worden war. Die Datenbasis belegt, dass eine konsequente Assoziation zwischen der Zuweisung der definiten Artikel sowie den D- und anaphorischen Pronomina besteht, so dass die Nomina, die von den Kindern als Maskulina identifiziert wurden, als anaphorische oder D-Pronomina realisiert wurden. Im Vergleich zu den D- Pronomina werden anaphorische Pronomina nicht häufig gebraucht. Deren Anwendung hängt mit dem vertretenen Nomen eng zusammen: Wird das Nomen maskulin gebraucht, so taucht das anaphorische Pronomen ebenfalls als maskulin auf, und zwar unabhängig davon, ob das zugewiesene Genus korrekt ist oder nicht. Dies bedeutet, dass durchgehend ein Zusammenhang zwischen dem Nomen und seinem Vertreter angenommen wird.

Da das Neutrum als Genus nicht gebraucht wird, wird das entsprechende Pronomen nicht verwendet, sondern durch *er* oder *sie* ersetzt:

(41) TNA<sub>5</sub> (3;5;17): [Mädchen] zɪ

(42) EYA<sub>14</sub> (4;8;17): [Kind] zɪ

(43) THA<sub>15</sub> (4;5;16): [Ferkel] εε

(44) ENM<sub>25</sub> (5;3;18): [Krokodil] εε

D-Pronomina verhalten sich genau so wie anaphorische, die Genuskongruenz zwischen dem Nomen und dessen Pronomen ist vollständig präsent; d. h. das Genus der Pronomina wird von dem *gebrauchten* Genus des jeweiligen Nomens kopiert. Ob



diese Relation auch zwischen dem possessiven Artikel und dessen Nomen (Possessor) bei den Kindern verankert ist, wird sich im Folgenden zeigen.

### 7.2.2.7 Markierung am Possessivartikel

Folgende Beispiele sollen den Anfang des Possessivartikelgebrauchs dokumentieren:

(45) JAR<sub>1</sub> (2;12;23): fiʃ zaɪnə

(46) JAR<sub>4</sub> (3;3;8): zaɪnə mama unt maɪnə du:de (Bruder) maxt hi:ɐ

(47) THA<sub>3</sub> (3;5;25): maɪnə lɔndə (Orange) – maɪnə fu:ɪs

Interessanterweise werden die Possessivartikel anfangs bei JAR dem nominalen Kopf nachgestellt. Diese Tendenz könnte darauf hindeuten, dass beim Erwerb mancher Determinantien gewisse Stellungsregularitäten vorhanden sind, da jene Tendenz auch bei attributiven Adjektiven festzustellen ist. Dieses Phänomen könnte als Transfer aus der L1 interpretiert werden. Diese Annahme kann bedauerlicherweise nicht weiter diskutiert werden, da diese Erscheinung ausschließlich und nur zweimal bei diesem Kind zu beobachten war.

Die Kinder JAR, THA und SII flektierten die Possessivartikel ebenso wie die indefiniten Artikel unsystematisch. Die von ihnen genaugemäß markierten Possessiva basierten meinem Eindruck nach eher auf reinem Zufall, da sie keinerlei Tendenzen für Regelmäßigkeit aufzeigten. Ihre Werte werden in der folgenden Tabelle dargestellt und dann interpretiert:

Kind	+Feminina		-Feminina	
	Gesamtzahl	davon richtig %	Gesamtzahl	davon richtig %
JAR	01	(00)	03	(33,33)
SMI	00	(00)	00	(00)
THA	49	46,93	60	78,33
SII	08	00	19	100

Tabelle 26: Genusmarkierung an den Possessiva mein, dein, sein und ihr bei JAR, THA, SII und SMI

Bei THA und SII besitzen Nicht-Feminina die größte Quote „richtiger“ Genusmarkierung, da man eine Korrelation zwischen der Genusmarkierung bei den

indefiniten und Possessivartikeln feststellen kann. Beide zeigten die Tendenz, die Artikelform der Nicht-Feminina auf Feminina zu übertragen. Bei JAR ist die Zahl der Possessiva zu klein, um sinnvolle Schlüsse ziehen zu können, und bei SMI tauchen überhaupt keine Possessiva auf. Die übrigen Kinder flektierten die Possessiva überwiegend genussgerecht, trotzdem sind auch bei ihnen einige Unsicherheiten festzustellen:

Kind	+Feminina		-Feminina	
	Gesamtzahl	davon richtig %	Gesamtzahl	davon richtig %
TNA	03	100	08	87,5
SSA	27	81,49	11	72,72
EYA	05	80	15	86,66
MYL	29	72,41	48	95,84
ENM	12	83,33	16	93,75

**Tabelle 27: Genusmarkierung an den Possessiva *mein*, *dein*, *sein* und *ihr* bei fortgeschrittenen Kindern**

Durchschnittlich war die Genusmarkierung bei den Feminina zu 83,44% richtig und bei den Nicht-Feminina zu 87,29%. Die meisten richtigen Markierungen bildeten das *mein*-Possessivum, außer bei THA, die die Endung beliebig einsetzte und SII, der konsequenterweise überhaupt keine Endungen anfügte bzw. die nicht-feminine Form verwendete (*mein Mutter*, *mein Vater*). Die meisten Fehler bzw. Abweichungen in der Genusmarkierung wurden bei dem Possessivum *sein* und *ihr* festgestellt: Wenn der Possessivartikel *ihr* gebraucht wurde, dann wurde er unabhängig von dem Genus des nachfolgenden Nomens als Femininum markiert; d. h. der Possessor wurde immer als [+Fem.] aufgefasst:

(48) SSA:     i:RƏ hu:t- i:RƏ papa - i:RƏ me:tçən - i:RƏ Rİŋ - i:RƏ frɔ:ɪndɪn

(49) THA:     i:RƏ bət - i:RƏ aʊgə - i:RƏ ba:ɪn - i:RƏ pɪnts - i:RƏ mʊtə

Dies bedeutet, dass die Kinder den femininen Possessivartikel *ihr*-e nicht als [Grundmorphem + Suffix] erkannten und ihn entsprechend segmentierten, sondern ihn als eine einzige Einheit gebrauchten. Dieses Phänomen lässt sich auch bei dem Possessivartikel *sein* feststellen, welcher ebenso unabhängig von dem Genus des nachfolgenden Nomens als Nicht-Femininum gebraucht wurde; d. h. der Possessor war immer maskulin bzw. nicht-feminin:

(50) SSA:      zɑɪn pʊpə – zɑɪn rɪŋ – zɑɪn ʊntəho:zə

(51) SII:      zɑɪn ʃvɛstə – zɑɪn aʊgə – zɑɪn kɔpf

(52) THA:      zɑɪn nɑ:mə – zɑɪn aʊtɔ – zɑɪn mama

Hier muss betont werden, dass die Possessivartikel nicht durchgehend genussgerecht gebraucht wurden. Mit den Beispielen sollte lediglich gezeigt werden, dass die Endungen der Possessivartikel nicht zur Genusunterscheidung des nachfolgenden Nomens dienen, sondern als fester, untrennbarer Bestandteil des Possessivartikels fungieren. Diese besondere Funktion der Suffixe als Genusspezifikatoren der nachkommenden NP wird ziemlich spät identifiziert und war deshalb nur bei den fortgeschritteneren Kindern festzustellen:

(53) MYL:      zɑɪnə nɑ:zə – zɑɪn hu:t

(54) TNA:      i:ɛ ʃvants- zɑɪnə mama

(55) ENM:      zɑɪnə nɑ:zə – i:ɛ hu:t

Durch den Gebrauch der Possessivartikel erklären sich dann z. T. auch weitere bereichsspezifische Genusabweichungen. Erkennen die Kinder erst einmal die Regel, dass das Einsetzen der Possessivartikel zwei verschiedene, sukzessive „Flexionsverhalten“<sup>55</sup> voraussetzt (Possessor und Possessum), so wenden sie sie in der Folgezeit auch richtig an. An dieser Stelle wird argumentiert, dass der Prozess sogar noch eine Zwischenstufe beinhaltet, in welcher die Kinder die Form des Possessors zuerst unabhängig von dessen Genus auf „sein“ festlegen, um daraufhin die Form des Possessums von dem Possessor abzuleiten. D. h., sie richten die Endung eines Possessivartikels zuerst nach dem Genus des Possessors aus, wie z. B. (THA) [Mädchen] *seine Bruder* oder [Anna] *seine Sohn* und [Frau] *seine Mann*.

„Sein“ wird dementsprechend vor *ihr* erworben und (später) von den meisten Kindern auf *ihr* übertragen (s. u.). Diese Annahme kann zwar auf Grund mangelnder Belege nicht als definitiv sicher gelten und wird folglich nicht weiter diskutiert, sie

---

<sup>55</sup> Die Possessiva „sein“ und „ihr“ sind im Grunde genommen keine Flexionsformen. Hier soll nur gezeigt werden, dass das Possessivum sich mit der Änderung des Bezugsreferenten (Possessors) ändert: Mann – sein und Frau – ihr.

wäre aber ein spannendes Untersuchungsgebiet, welches auf der Basis anderer Daten näher überprüft werden könnte.

Die Unterscheidung des Possessors nach dem Genus (*sein* für Nicht-Feminina und *ihr* für Feminina) bildet ebenfalls eine große Schwierigkeit für die Kinder. Bei Betrachtung der Datenbasis lassen sich unterschiedliche Eigenheiten feststellen:

- a) Possessivartikel tauchen in den Daten von JAR und SMI gar nicht auf;
- b) THA verwendete am Anfang (3;5;25 - 4;4;13) nur *sein*, und zwar für alle Possessoren: [Junge] zaɪn blu:mə - [Frau] zaɪn ɛsən, wechselte dann aber plötzlich zu *ihr* auch bei vergleichbaren Genera (4;5;2 - 4;8;29): [Ferkel] i:rə o:rən - [Mama] i:rə bɛt. Anschließend wechselten beide Possessivartikel, wobei *sein* häufiger als *ihr* gebraucht wurde. Keine der beiden Verwendungsarten war jedoch genusgerecht: [Puppe] zaɪn na:mə - [Frau] zaɪn man - [Tier] i:rə tse:nə;
- c) Bei SSA schwankte der Gebrauch zwischen *sein* und *ihr*: [Indianerin] zaɪn fa:tɛ / zaɪn bru:ɔ - [Junge] i:rə ʊntəho:zə - [Frau] zaɪn rɪŋ / zaɪn bru:ɔ - [Schwester] i:rə frɔɪndɪn;
- d) MYL, EYA und SII verwendeten nur *sein*, welches sie allesamt auf das Femininum übergeneralisierten. Bei diesen Kindern kam der feminine Possessor überhaupt nicht zum Vorschein: (EYA: [Vogel] zaɪn mama - [Großmutter] zaɪn baʊx); (MYL: [Schneemann] zaɪn hu:t / zaɪn be:zən - [Frau] zaɪn gəzɪft); (SII: [Junge] zaɪn aʊgə - [Frau] zaɪn ze:n;
- e) Der Possessor wurde bei TNA und ENM genusgerecht gebraucht: (TNA: [Katze] i:rə fy:sə - [Junge] zaɪn frɪ:ftɪk); (ENM: [Frau] i:ɐ hʊnt - [Elefant] zaɪnə na:zə, es traten aber noch Fehlmarkierungen sporadisch auf: (ENM): [Julia] i:rə bru:ɔ.

Insgesamt zeichnet sich hier bei den Possessivartikeln also kein einheitliches Bild ab, da große interindividuelle Variationen zwischen den Kindern herrschen. Dies deutet darauf hin, dass die Genusmarkierung des Possessors eine große Unsicherheit verursacht und erst in einem ziemlich späten Stadium (sicher) beherrscht wird. Mögliche Gründe hierfür wären, dass Possessiva auf Grund ihrer Innenpossessionsbeziehung nicht wirklich als grammatische, sondern eher als „lexikalische“ (d. h. bedeutungstragende) Einheiten aufgefasst werden und folglich

nicht als genussensitiv gelten (vgl. den Gebrauch von *ihre* vs. *sein* in den Beispielen 46 – 50).

Bemerkenswert in Bezug auf die Genusfrage in dieser Analyse ist, dass der Possessivartikel als doppelte genusrelevante Kategorie *nicht* von allen Kindern als solche gebraucht wird. Die meisten beachten lediglich *eine* Genusinformation. Dies verführt zu der Behauptung, dass sich der Schwierigkeitsgrad beim Erlernen einer sprachlichen Einheit je nach Anzahl der durch sie gegebenen formalen Informationen erklärt. Die Kinder müssen diesen Komplex Schritt für Schritt nachvollziehen, um ihn dann zielsprachlich korrekt anwenden zu können. Dieses Prinzip gilt eigentlich für alle Genusmarkierungen an den hier betrachteten Determinantien.

Es wurde schon erwähnt, dass die Determinantien zu Anfang nicht zur Genus-, sondern nur zur Definitheitsmarkierung dienen. Ist die Definitheit erst einmal etabliert, dann erfolgt die Genusspezifikation, die nur in Schritten vollzogen werden kann. Hierbei wurden bestimmte Erwerbsphasen herausgearbeitet, die im Folgenden aufgezeigt werden.

### 7.2.3 Phasen des Genuserwerbs

**Phase 1:** Die erste Phase ist dadurch charakterisiert, dass Determinantien völlig außer Acht gelassen und nur eingliedrige Nomina gebraucht werden, wie z. B. *Hund*, *Katze* und *Junge*, ein Phänomen, das auch bei anderen deutschen (Müller 1990) und ausländischen Kindern (Wegener 1992) verzeichnet wurde.

**Phase 2:** In einer zweiten Phase tauchen die indefiniten Artikel *eine* und *ein* auf, wobei der erste auf den zweiten übergeneralisiert wird (ganz wie die Kinder in den beiden oben genannten Studien). Eingliedrige Nomina werden trotzdem auch weiterhin verwendet. Es wurde vermutet, dass das Nebeneinanderstehen der NPs mit dem indefiniten Artikel und eingliedrigen Nomina eine Parallelität in der Definitheit ausdrückt: Mit indefiniten Artikeln „eingeleitete“ NPs werden gebraucht, wenn es sich um eine völlig unbestimmte Menge eines Referenten oder aber eine rhematische (d. h. neue, unbekannte) Information handelt; eingliedrige Nomina hingegen finden Anwendung, wenn der Referent kontextuell sprachlich oder situativ eingebettet ist, d. h. wenn es um eine thematisch altbekannte Information geht. Eingliedrige Nomina sind daher auf der Definitheitsskala im Definitheitsbereich zu lokalisieren. Das heißt, in dieser Phase findet noch keine Genusspezifizierung statt; indefinite Artikel werden als freie Varianten, und zwar zum Ausdruck von Indefinitheit gebraucht.

Unmittelbar nach dem Erwerb des indefiniten Artikels treten der Negations-, Possessivartikel und attributive Adjektive auf, die ebenfalls (noch) nicht genussensitiv verwendet werden. Auf der Definitheitsskala sind alle drei Kategorien im Indefinitheitsbereich zu lokalisieren, was sie aber von dem indefiniten Artikel unterscheidet, ist, dass sie das Nomen, das sie begleiten, auf irgendeine Weise noch näher bestimmen (vgl. 7.1.2.2). Diese Näherbestimmung ist beim Possessivartikel am stärksten, weswegen er auf einer Zwischenstufe zwischen indefinitem und definitem Artikel lokalisiert wurde.

**Phase 3:** In der dritten Phase taucht der definite Artikel *die* auf, der allerdings erst pronominal gebraucht wird: *die ist hier*. Dann wird er in eine NP integriert bzw. zu einer NP erweitert. *Die* wird provisorisch für alle Genera verwendet (vgl. 7.2.2.4), bis etwas später dann *der* auftritt. Zu Anfang dieser Phase werden die beiden Artikelformen als zwei frei austauschbare Formen (*die Mann / der Mann* und *der Frau / die Frau*) behandelt. Es bildet sich dann ein aus Femininum und Maskulinum bestehendes, formales zweigliedriges System, das *nicht* der Genusunterscheidung dient. Die definiten Artikel übernehmen zu diesem Zeitpunkt ihre Funktion als Definitheitsmarker und schränken somit den Gebrauch eingliedriger NPs auf wirklich situative Kontexte oder Wiederholungen ein.

**Phase 4:** Die vierte Phase ist dadurch gekennzeichnet, dass die Determinantien auch zur Genusunterscheidung gebraucht werden. Der Wendepunkt zwischen Phase 3 und Phase 4 lässt sich an einer Aufnahme von SII bestimmen (vgl. SII<sub>17</sub> (5;6;8)), ab welcher er überhaupt keinen einzigen Fehler mehr macht, was männliche und weibliche Unterscheidung von menschlichen Lebewesen betrifft: SII<sub>7</sub> (4;8,18): *die Mann, die König* aber SII<sub>17</sub> (5;6;8): *der Mann, die Frau* (eine genauere Erläuterung findet sich in Abschnitt 7.2.5.1.1). Die Genusspezifikation betrifft nur die Unterscheidung zwischen Maskulinum und Femininum; das Neutrum als Genusklasse wurde in dieser Phase noch gar nicht in das Genussystem integriert.

**Phase 5:** Diese Phase war nur bei TNA und ENM festzustellen, den einzigen Kindern, die das Neutrum vereinzelt verwendeten (*das Krokodil* und *das Mädchen*). Diese Genusklasse gilt daher in dieser Studie als nicht etabliert. Dass das Neutrum eine schwierige Lernaufgabe für die Kinder darstellt, ist eine gängige Tatsache, selbst bei Muttersprachlern, die den neutralen Genusträger zu Beginn des Erwerbs durch *der* ersetzen oder einfach weglassen (vgl. Mills 1986 und Müller 1990). Im Vergleich zu anderen ausländischen Kindern, den etwas älteren von Wegener (1992)

beispielsweise, haben arabische Kinder viel gravierendere Schwierigkeiten: Die Erstgenannten (die russischen Kinder) verfügen über ein dreigliedriges Genussytem, in dem die *r*-Formen für männliche, die *e*-Formen für weibliche Personen und die *s*-Formen für Sachen definiert wurden. Von den arabischen Kindern hingegen wird diese Genusklasse weder als solche gegliedert noch systematisiert. Woran das liegen könnte, wird in 7.2.3 näher untersucht. Es wird auch erläutert, welche Prinzipien die Teilung des Genussytems in zwei Klassen steuern. Vorerst muss erst einmal die Genusmarkierung zu Ende ausgeführt werden. Kommen wir nun zu den attributiven Adjektiven.

## 7.2.4 Markierung an Adjektiven

### 7.2.4.1 Markierung an Adjektiven: Stellungsregularitäten und Genusmarkierung

Insgesamt kamen in meiner Datenbasis attributive Adjektive in 94 Fällen als Genusträger vor: 28 im Maskulinum, 38 im Femininum und 28 im Neutrum. Feminina haben die höchste „Trefferquote“ bzw. die größte Anzahl richtiger Genuszuweisungen (92,10%), Maskulina und Neutra hingegen nur jeweils 21,43%. Die syntaktische Stellung der attributiven Adjektive ist dadurch gekennzeichnet, dass sie zu Anfang ihren Bezugsnomina folgen werden, wobei dies nur über eine sehr kurze Zeit hinweg geschieht. Ob es sich hier um Transfer aus der L1 handelt, kann nicht definitiv entschieden werden. Zudem gibt es für nachgestellte Adjektive kaum Belege und sie sind auch nur bei den jüngsten Kindern festzustellen. Insgesamt sind fünf Fälle verzeichnet, welche überhaupt nicht dekliniert wurden, so z. B. bei JAR (2;12;23) *munt lo:θ* (Mund groß = ein großer Mund). Hier kann es sich nicht um eine prädikative Struktur bzw. einen prädikativen Gebrauch des Adjektivs handeln, da JAR prädikative Strukturen wie *Mund ist groß* bereits produziert. Bevor sie in ihre richtige Position vor das Nomen gestellt werden, werden sie formal markiert, wie z. B. *miaʊ vaɪfə* (Miau weiße = weiße Katze) und *fɪf fi:lə* (viele Fische). Bei Fortgeschritteneren taucht die Nachstellung attributiver Adjektive hingegen gar nicht mehr auf; stattdessen werden die Adjektive in den meisten Fällen formal modifiziert (s. u.). In einem nächsten Schritt werden attributive Adjektive richtig positioniert, bewahren aber noch ihre vorherige „e-Flexionsform“:

(56) THA5 (3;8;3):      ʃø:nə vase (\*schöne Wasser)

- (57) THA6 (3;8;31):   gro:ʒə aʔtə (\*große Auto)  
 (58) THA7 (3;9;28):   klaɪnə vaɪn (\*kleine Schwein)

Dabei handelt es sich aber um keine Übergeneralisierung der schwachen Adjektivflexion, da in dieser Phase die dreigliedrigen NPs noch nicht erworben wurden, sondern vermutlich um eine Übertragung des Femininums, da dies das einzige vom Kind in diesem Stadium erlernte Genus ist. Genusspezifisch markierte attributive Adjektive (als Genusträger) hängen eng mit dem Erwerb dreigliedriger NPs und folglich auch mit der schwachen bzw. starken Adjektivflexion zusammen. Attributive Adjektive als genusmarkierte Formen erscheinen tatsächlich erst *nach* dem Erwerb der starken Adjektivflexion in dreigliedrigen NPs:

- (59) THA1 (3;3;8):     altə mama  
 (60) THA5 (3;8;24):   aɪn andəəs faəbə  
 (61) THA19 (4;9;19):  klaɪnəs pʊpə  
 (62) TNA5 (3;5;3):     aɪn gro:ʒəs hunt  
 (63) TNA8 (3;7;26):   blaʊəs unt ro:ʒəs klaɪt

Hier muss betont werden, dass die Adjektive zwar noch nicht genuskorrekt, aber trotzdem schon als *genussensitiv* zu betrachten sind. Der korrekte Gebrauch der Genera an Adjektiven hängt nämlich vom Erwerb der Genera an den Determinantien ab:

- (64) MYL26 (5;6;10):  aɪn gu:təs haʊs  
 (65) MYL26 (5;6;24):  li:ʒəs kɪnt

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Adjektive als Genusträger zunächst nicht erkannt werden. Die richtige Markierung bzw. die eigentliche Genusmarkierung erfolgt erst nach dem Erwerb dreigliedriger NPs (Det. – Adj. – Nomen).

#### 7.2.4.2 Kongruenzrelationen in dreigliedrigen NPs

Das Wissen um die grammatische Komplexität dreigliedriger Nominalphrasen bildet sich bei arabischen Kindern nur allmählich heraus. Komplexe Nominalphrasen, die durch ein Adjektiv erweitert sind, stellen hohe Anforderungen an die Kinder.



Während bei den Determinantien (nur) die Form beachtet werden muss, schlägt sich bei der Adjektivflexion das Kriterium der syntaktischen Umgebung nieder; je nach Art des Determinans wird das Adjektiv schwach oder stark dekliniert. Die Kinder müssen den Determinantien und den entsprechenden Adjektivformen das passende Flexiv zuordnen. Dies ist für das Determinans und das Adjektiv nur bei den Feminina identisch: *eine/die/diese/keine* und *meine schöne Puppe*, ansonsten sind die Flexive an den verschiedenen Trägern nominaler Markierungen unterschiedlich. Solche komplexen Nominalphrasen tauchen deshalb auch relativ selten auf; insgesamt sind nur 168 Adjektive in eine komplexe NP eingebettet. Im Folgenden werden nun diese Phrasen hinsichtlich ihrer formalen Erscheinungen diskutiert. Dabei zeigen sich folgende Ausprägungen:

	<b>Gesamtzahl dreigliedriger NPs</b>	<b>Determinantien</b>	<b>Adjektive</b>
		<b>davon richtig in Zahl</b>	<b>davon richtig in Zahl</b>
<b>Definiter Artikel</b>	<b>78</b>	58	68
<b>Demonstrativart.</b>	<b>03</b>	01	03
<b>Indefiniter Artikel</b>	<b>81</b>	76	71*
<b>Possessivart.</b>	<b>04</b>	04	03
<b>Negationsart.</b>	<b>02</b>	02	02*
<b>Gesamtzahl</b>	<b>168</b>	<b>141</b>	<b>147</b>

**Tabelle 28: Kongruenzrelationen in dreigliedrigen NPs bei allen Kindern**

Das in der Tabelle gesetzte Sternchen (\*) bedeutet, dass die Adjektive korrekterweise schwach dekliniert wurden, das Genus aber dennoch bei einigen falsch zugewiesen wurde, wie z. B. *ein anderes Junge*. Dasselbe gilt auch für den Negationsartikel *kein*: (insgesamt 28 von 147 Adjektiven).

Insgesamt wurden 88 NPs korrekt markiert. Bei allen übrigen Phrasen wichen entweder Determinans oder Adjektiv oder gar beide von der Zielsprache ab. Die sicherste Kongruenzrelation findet sich bei der Verbindung des definiten bzw. des demonstrativen Artikels mit dem Adjektiv, wo korrekte Zuweisungen überwiegen. Im Vergleich dazu sind die Schwankungen bei Verbindungen mit dem indefiniten Artikel ziemlich hoch. Die schwache Adjektivflexion ist folglich einfacher anzueignen als die starke (von 81 NPs mit schwacher Flexion nach definitivem oder demonstrativem Artikel wird das Adjektiv bei 71 (87,65 %) richtig dekliniert; von 87 NPs mit starker Adjektivflexion (nach indefinitem, Possessiv- und Negationsartikel) hingegen nur 47

(54,02%). Dies ist wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass die Kategorie „Genus“ bei der schwachen Flexion im Unterschied zur starken genusunabhängig und darüber hinaus bei allen betroffenen Determinantien gleich ist. Die Genusunterscheidung bei der starken Adjektivdeklinatation hängt vermutlich damit eng zusammen, dass Adjektive nicht wirklich als flexionsrelevante Genusträger konzipiert werden. Diese Konzeption erfolgt erst, wenn der Zusammenhang zwischen der starken Adjektivdeklinatation in Verbindung mit einem Determinator und derjenigen ohne diese Verbindung hergestellt ist. Die Letztgenannte setzt erst ein, wenn die erste wenigstens z. T. etabliert ist. Eine Voraussetzung für den richtigen Gebrauch der Adjektivflexion in einer zweigliedrigen NP – der terminologischen Genauigkeit halber in einer Adjektivphrase (AP) – ist also der richtige Gebrauch der Adjektivdeklinatation in einer dreigliedrigen NP (vgl. Beispiele 59 - 65). Die Datenbasis lässt die Annahme zu, dass in Bezug auf Adjektivflexion Erwerbssequenzen festgelegt werden könnten, wie sie auch auf Grund der Reihenfolge des Erscheinens der Flexionsformen herausgearbeitet wurden.

#### 7.2.4.3 Erwerbsphasen der Adjektivkongruenz

**1) Die Phase der Nullflexion** zeichnet sich dadurch aus, dass die Adjektive undekliniert auftauchen und dem Nomen nachgestellt sind: *munt lo:s (gro:s)*.

**2) Die Phase der Markierung** unterscheidet sich von der ersten Phase nur dadurch, dass die Adjektive formal zwar mit -e modifiziert werden, aber immer noch hinten stehen: *mijaυ vaifə*.

**3) Die Phase der richtigen Positionierung und „beliebigen“ Markierung** zeigt, dass Adjektive bereits den übergeordneten Nomina vorangehen und dass sie die (Flexions)Form der zweiten Phase bewahren. Dies entspricht der Phase, in der bei den entsprechenden Kindern nur der feminine definite Artikel in Erscheinung tritt: *klə:nə aytɔ*.

**4) In der Phase des Gebrauchs dreigliedriger NPs** werden dreigliedrige NPs produziert, wobei diese Sequenz selbst noch in weitere Unterphasen eingeteilt werden kann: in **a)** mit dem indefiniten Artikel eingeleitete NP, bei der Adjektive noch schwach flektiert werden: *ain dynə kisə | ain bə:zə tirə* **b)** mit dem definiten Artikel eingeleitete NP, bei der Adjektive in den meisten Fällen auch schwach dekliniert vorkommen **c)** mit dem indefiniten Artikel eingeleitete NP, bei der Adjektive stark,

aber noch nicht unbedingt genuskorrekt flektiert erscheinen: *ɑ̃n əftəs mɛnf* / *ɑ̃n andərə bu:x* . In diesem letzten Stadium ist eine gewisse „Flexionssensitivität“ der Kongruenz zu spüren, die allerdings noch nicht das Genus als solches berücksichtigt.

**5) Erwerb der schwachen Flexion:** Hier werden Adjektive nach den entsprechenden Determinantien ausnahmslos korrekt schwach dekliniert: *dɪ klɑ̃nə ty:v* / *dɛɐ blø:də vɔlf* / *das ʀɔzɑ:nə klɑ̃t*.

**6) Erwerb der starken Flexion:** Hier werden die Flexionsregularitäten attributiver Adjektive nach dem indefiniten, possessiven und Negationsartikel größtenteils erlernt. Schwankungen sind zwar noch vorhanden, doch betreffen sie nicht die Flexions-, sondern die Genusform: *ɑ̃n dɪkə fa:tɐ* – *ɑ̃n klɑ̃nə bu:x*. Ist die starke Adjektivdeklinationsform erst einmal erkannt, wird sie auch in Adjektivphrasen richtig eingesetzt.

**7) Erwerb der Adjektive als Genusträger:** Zuletzt setzt der richtige Gebrauch der Adjektive als Genusvariable ein. Die Adjektivflexion wird nun in der Folgezeit systematisiert, allerdings mit Ausnahmen im Neutrum.

Es ist festzuhalten, dass die Genusmarkierung an jedem zielsprachlichen Genusträger erscheint, aber nicht immer bzw. nicht von jedem Kind als solche erkannt oder richtig eingesetzt wird. Dies liegt daran, dass Kinder wie JAR, THA und SMI Determinantien nur zur Definitheitmarkierung gebrauchen, die übrigen Kinder, TNA, SSA, SII, EYA, MYL und ENM hingegen auch zur Genusunterscheidung. Aus diesem Grund wird die letztgenannte Gruppe genauer untersucht, um die Prinzipien herauszuarbeiten, nach welchen die Genuszuweisung funktioniert. Aus dieser Perspektive wird nun also den in Kapitel 5 aufgeworfenen Fragen nach der Genuszuweisung nachgegangen.

### 7.2.5 Genuszuweisung in den Spontansprachdaten: Regelmäßigkeit vs.

#### Auswendiglernen

Den Daten nach lässt sich bei den meisten Kindern die Spezifikation in zwei Genera nachweisen. Die Frage ist nun, ob diese Spezifikation bestimmten Regeln unterliegt oder nicht. Nachfolgend wird anhand von Einzeldaten diskutiert, ob es Indizien für Genusregeln gibt. Hierbei wird das Augenmerk auf den definiten Artikel und die

anaphorischen sowie D-Pronomina gelenkt, weil sie als prominente Genusträger am leichtesten erkannt und entsprechend auch am häufigsten verwendet werden.

Wie bereits erwähnt, werden die Determinantien anfangs nicht als Genusmarker, sondern als Definitheitsträger wahrgenommen und entsprechend gebraucht. Ist das Definitheitssystem etabliert, setzt die Genusspezifikation ein. Bevor auf die Einzelheiten dieses Erwerbsabschnitts eingegangen wird, sei noch bemerkt, dass die Daten der Probanden JAR, THA und SMI bei der Analyse der Genuszuweisungsprinzipien marginal betrachtet werden, da der Gebrauch der Determinatoren bei ihnen bis zum Ende der Aufnahmen noch nicht genusspezifisch ist, sondern sie als freie Varianten gebraucht werden:

(66) JAR <sub>5</sub> (3;4;26)	aɪn juŋə	vs. JAR <sub>6</sub> (3;5;10)	aɪnə juŋə
(67) SMI <sub>8</sub> (3;9;11)	dɪ papa / dɪ maʊs	vs. SMI <sub>10</sub> (3;10;23)	dɛɛ maʊs
(68) THA <sub>10</sub> (3;12;21)	dɪ me:tʃən / dɪ o:ma	vs. THA <sub>19</sub> (4;9;12)	dɛɛ me:tʃən / dɛɛ o:ma

Bemerkenswert ist an diesen Beispielen, dass THA ein ziemlicher Sonderfall ist. Sie machte in den 19 Monaten ihres Kontaktes mit dem Deutschen überhaupt keine Fortschritte hinsichtlich der Genusunterscheidung. Sie konnte noch nicht einmal grundsätzlich zwischen maskulin und feminin unterscheiden (*die Mann* und *der Mädchen*) Hier wird argumentiert, dass nicht nur der Input eine Rolle bei dieser Verzögerung spielte, sondern auch noch andere Faktoren. Die meisten anderen Kinder waren in einer vergleichbar heterogenen Gruppe im Kindergarten wie THA, konnten aber spätestens bis zum 17. Kontaktmonat das NGP als Basis zur Genusunterscheidung erwerben. Ein möglicher Störfaktor ist hier die Etablierung der Genusunterscheidung in der L1. Zur Untermauerung dieser These führe ich einen Vergleich zwischen THA und SII an. Als Hintergrundinformation sei noch gesagt, dass SII mit vier Jahren nach Deutschland einwanderte, und daher auch über kein passives Wissen über die deutsche Sprache verfügte. Er verfügte aber über ein vollständiges etabliertes Genussystem in der L1, so dass er bereits im 17. Kontaktmonat mit dem Deutschen linguistisch konsequent zwischen männlichen und weiblichen Personen unterscheiden konnte. Da THA in der L1 dieses Genuswissen aber nicht besaß (vgl. 6.3.1), konnte sie es in der L2 auch nicht einsetzen. D. h. sie verfügte über keine gesicherte Grundlage, von der sie ausgehen konnte. Dieser Gedanke könnte noch weiter verfolgt und hinlänglich bestätigt werden, wenn man

türkische Kinder in diesem Alter zum Vergleich heranzöge, da das Türkische keine Genera kennt. Hierauf wird aber verzichtet, da es den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Es wird sich aber in den folgenden Abschnitten zeigen, dass der Erwerb dessen, was in der L1 nicht angelegt wurde (wie z. B. Neutrum und Kasus), den Kindern in der L2 nicht leicht fällt.

Die übrigen Kinder bauen zunächst ein binäres, aus Maskulinum und Femininum bestehendes Genussystem auf. Die Daten legen nahe, dass diese Gliederung nicht beliebig ausgebildet wird, sondern nach einer nachvollziehbaren Systematik erfolgt. Diese Systematik operiert sowohl auf semantischer wie auch formaler Basis, wobei sie bei ersterer stärker in Erscheinung tritt.

### **7.2.5.1 Semantische Prinzipien bei belebten Nomina**

Ein entscheidendes semantisches Kriterium, das die Kinder bei der binären Gliederung des Genussystems nutzen, ist das der *Belebtheit*. Nomina werden in einem ersten Schritt in [ $\pm$ belebt] gegliedert. Die in der [+belebt]-Kategorie enthaltenen Nomina teilen sich wiederum in zwei Unterklassen: a) in die Nomina, die sich nach dem natürlichen Geschlecht (NGP) identifizieren lassen und b) in diejenigen Nomina, die dieser Sexusdifferenzierung nicht unterliegen, auf die dieses Prinzip aber übertragen wird.

#### **7.2.5.1.1 Natürliches Geschlechtsprinzip (NGP)**

Die Nomina, die sich auf männliche Lebewesen beziehen, werden ausnahmslos als Maskulina eingeordnet, wie z. B. *Mann*, *Vater*, *Junge* und *Opa*. Die Nomina, die sich auf weibliche Lebewesen beziehen, bekommen das Femininum zugewiesen, wie z. B. *Frau*, *Mutter* und *Oma*:

Kind	Maskulina		Feminina	
	davon korrekt		davon korrekt	
	Zahl	%	Zahl	%
TNA	13	100	13	100
SSA	12	100	11	100
EYA	09	100	11	100
MYL	08	100	07	100
ENM	42	100	13	100
GZ	84		55	
Σ	139			

**Tabelle 29: Genuszuweisung am definiten Artikel auf Grund des NGPs bei den fortgeschrittenen Kindern**

Bei den Nomina, deren Referenten distinkt nach deren natürlichem Sexus unterschieden sind, wird das grammatische Geschlecht ausnahmslos genusgerecht gebraucht. Wie die Tabelle zeigt, folgen die Kinder streng dem NGP und setzen es, sobald es sich um (menschliche) Lebewesen handelt, ohne andere formale oder semantische Kriterien in Betracht zu ziehen, ein. Maskulina und Feminina werden zu 100% richtig zugewiesen. Die Nomina, die sich zwar auf menschliche Lebewesen beziehen, de facto aber Neutra sind (wie *Mädchen*), werden ebenfalls diesem Prinzip untergeordnet, weshalb auch fast keinem einzigen Wort das angemessene Genus zugewiesen wurde (mit Ausnahme von TNA):

Neutra-Gruppe (Σ 40)		
Kind	davon korrekt	
	Zahl	%
TNA	01	33,33
SSA	00	00
EYA	00	00
MYL	00	00
ENM	00	00
<b>Gesamtzahl</b>	<b>01</b>	

**Tabelle 30: Übertragung des NGPs auf die Neutra**

Diese Gruppe umfasst Wörter wie *Mädchen*, das zum größten Teil mit dem Artikel *die* auftaucht: → *die Mädchen* (bei TNA: *das Mädchen*) sowie *Baby*, das durchweg entweder als maskulin, wenn es sich auf ein männliches (→ *der Baby*), oder feminin,

wenn es sich auf ein weibliches Baby (→*die Baby*) bezog. Das Wort *Kind* wird gleichermaßen nach diesem „Männlich-“ oder „Weiblich-Schema“ eingeordnet: *der Kind* – *die Kind*. Das NGP besitzt nachvollziehbarerweise die höchste Priorität bzw. Überzeugungskraft. Bei der Betrachtung einer Geschichte von einem Kater und einer Katze, die jeweils männlich oder weiblich gekleidet waren, machte ENM folgende Äußerung: *die Katze* und *der Katze*. Wenn das Weibliche bzw. Männliche einer Spezies den Kindern lexikalisch nicht bekannt ist, wird diese Differenz einfach durch den Artikel *die* oder *der* in Kombination mit der vorhandenen Bezeichnung zum Ausdruck gebracht. Die Artikel werden somit schon als Genusdistinktion konzipiert und auch so gebraucht.

Das erste Genuszuweisungsprinzip, von dem die Kinder Gebrauch machen, ist demnach das NGP, und zwar gleich nachdem sie entdeckt haben, dass „Genusträger“ nicht nur zur Definitheit, sondern auch zur Genusunterscheidung dienen. Als bester Beleg für diese These dienen die Daten von SII, an denen der *genaue* Zeitpunkt dieses Wandels bzw. dieser grammatischen „Funktionalisierung“ der deutschen Artikel deutlich wird. Das ergibt sich aus einem Blick auf die folgende Tabelle:

Alter	-Genusspezifikation bei [+Hum]		+Genusspezifikation bei [+Hum] durch NGP	
	Zahl	Beispiel	Zahl	Beispiel
4;8;18 – 5;3;16	14	die Florian, der Junge, die Mann, die König	01	der Florian
5;6;8 – 5;8;10	00	–	75	der Mann, der Junge, die Frau, die Mädchen

Tabelle 31: Bewusste Genuszuweisung bei SII auf Grund des NGPs ab dem Alter 5;6;8

Eine weitere Bestätigung dieser These liefert das folgende kurze Gespräch mit diesem Kind:

(69) INT: Warum sagst du **die** Mädchen?

SII<sub>19</sub> (5;8;10): Weil **die** Mädchen ist - eine Frau ... und **der** Junge, weil der ein Junge ist.

Nachdem das Kind erfasst hatte, dass *der* und *die* Geschlechts-Unterscheidungsfunktionen leisten, traten bei ihm keine Fehler mehr auf. Das NGP erweist sich folglich nicht bloß als vage Tendenz, sondern eher als eine dominante Regel bei den Kindern, für deren Auslösung in den hier erhobenen Daten jedoch keine aussagekräftigen Belege gefunden wurden. So taucht die Konstruktion *das Mädchen* beispielsweise erst ziemlich spät und nur bei einem Kind (TNA) auf.

Das NGP stellt also einen Ausgangspunkt dar, von dem alle Probanden vergleichbarer Studien (Mills 1986, Müller 1990 und Wegener 1992) ausgehen, das Genusssystem *zunächst* bei menschlichen Wesen in zwei Klassen zu teilen: Maskulinum und Femininum bzw. männlich und weiblich. Dieser Befund ist ein sehr plausibles Argument dafür, das NGP in der linguistischen Genusbeschreibung als eine „Faustregel“ zu betrachten. Verwunderlich ist allerdings, dass die arabischen Kinder dieses Prinzip nicht nur auf menschliche, sondern auch auf belebte Wesen weiterhin anwenden.

#### 7.2.5.1.2 Übertragung des NGPs

Das Prinzip des natürlichen Geschlechts wird auch auf Nomina übertragen, die offensichtlich nicht diesem Prinzip unterliegen, wie z. B. *Pferd*, *Schwein* und *Huhn*. Ausgangsform für die Kinder ist dabei das feminine Geschlecht. Hier wird zwischen zwei Hauptmerkmalen unterschieden: a) dem Merkmal eines weiblichen Tieres, das es vom männlichen durch die Versorgung des Nachwuchses unterscheidet: „Mutterschaft“ (wie z. B. eine Henne legt Eier, ein Hahn aber nicht) b) dem physiologischen Merkmal (wie z. B. dass eine Kuh ein Euter hat, ein Stier aber nicht). Das erstgenannte Merkmal bezeichne ich der Einfachheit halber als *biologisch-funktionales Merkmal* (BiFuM) und das zweite *physiologisch-formales Merkmal* (PhyFuM). Ist eines dieser beiden Merkmale vorhanden, bekommt das Nomen den Artikel *die* zugewiesen, fehlen diese hingegen, dann bekommt das Substantiv den Artikel *der*. Bezieht sich das Nomen auf ein Tier, das eindeutig biologisch weibliche Attribute aufzeigt, wird es als feminin markiert. Die Kinder klassifizieren nach diesem Prinzip alle Tiere, auf die diese Merkmale zutreffen. Deshalb heißt die Sau als weibliches Schwein *die Schwein*, das männliche (der Eber) hingegen *der Schwein*; die weibliche Katze *die Katze* und die männliche *der Katze*. Hierfür führe ich den Oberbegriff *potentielles natürliches Geschlechtsprinzip* (PNGP) ein. Das Neutrum bei Lebewesen bzw. bei Tieren kommt für die meisten gar nicht in Frage, sondern alle



werden geschlechtlich entweder als Femininum oder Maskulinum behandelt.<sup>56</sup> Die folgende tabellarische Darstellung dokumentiert diese Beobachtung:

	Maskulinum: def. Art.	Femininum: def. Art.
Kamel	3	-
Krokodil	17	-
Pferd	9	-
Huhn	-	2
Reh	2	1
Schwein	1	1
Schaf	3	-
Tier	2	-
Nilpferd	1	-
Küken	1	-

**Tabelle 32: Genusverteilung bei den neutralen Nomina bei den Kindern**

In diesem System taucht das Neutrum zunächst gar nicht auf, sondern erscheint im Vergleich mit dem Maskulinum und Femininum erst äußerst spät. Anfangs wird es als Ersatzform für das Maskulinum bei den Nomina benutzt, die dem NGP nicht unterliegen, wie z. B. bei *der Wind* – *das Wind* (ENM<sub>34</sub>: 5;12;16); auf Feminina wurde es nur ein einziges Mal übergeneralisiert: *das Milch* (ENM<sub>34</sub>: 5;12;23). Die Schwierigkeiten mit dem Neutrum könnten folgende Ursachen haben, wie in vergleichbaren Studien bereits angedacht: a) das Neutrum unterliegt keinen transparenten Regeln wie Maskulina und Feminina, b) „das“ wird überhaupt nicht als Genusträger wahrgenommen. Seine Verwendung als deiktische genus-, aber auch numerusneutrale Form verhindert seine Verwendung als Genusspezifikator und c) diese Spezifikation in der L1 fehlt einfach, weshalb die Kinder dafür nicht sensibilisiert sind. In einem vorherigen Abschnitt wurde darauf hingewiesen, dass die L1 bzw. die Etablierung der L1 einen großen Einfluss auf die L2 ausübt. Es wurde also dahingehend argumentiert, dass die L1 eine wichtige Stütze für die Regelbildung in der L2 sein könnte.

Meine Untersuchung zeigt, dass der Neutrum-Artikel bei denjenigen Kindern, die mit vielen deutschen Kindergartenkindern zusammen sind, häufiger und z. T. genusgerechter gebraucht wird. Bei jenen Kindern ist auch die vergleichbare Genuszuweisung zielsprachlich besser umgesetzt als bei anderen Kindern.

<sup>56</sup> Ob die Kinder das Neutrum und Maskulinum als *eine* Genusklasse verstehen, kann hier nicht genau entschieden werden.

Unbestrittenerweise spielt bei der richtigen Verwendung der Genera der Input eine große Rolle. Hier könnten Aspekte der quantitativen Beschaffenheit des Inputs als mögliche Erklärungen dienen. Bei TNA tauchten in den letzten Aufnahmen viele Neutra auf, wie z. B. *das Krokodil*, *das Huhn* und sogar *das Mädchen*, allerdings erst nach einigen Selbstkorrekturen: *das Mädchen - die Mädchen* und *die das Mädchen*. Insgesamt kann in Bezug auf das vorliegende Material jedoch schon hier gesagt werden, dass das Neutrum eher durch Auswendiglernen erworben wird.

Insgesamt lässt sich hier sagen, dass die Genuszuweisung bei den belebten [±menschlichen] Wesen auf Grundlage des NGPs bzw. PNGPs erfolgt. Auf welches Regelwissen die Kinder zur Genusdifferenzierung bei unbelebten Wesen zurückgreifen, wird im Folgenden skizziert. Als Ausgangsbasis wurden hier formale, d. h. phonologische und morphologische Gegebenheiten, genommen.

## **7.2.5.2 Formale Prinzipien bei unbelebten Nomina**

### **7.2.5.2.1 Phonologische Prinzipien**

Da das Prinzip des NGPs bei den unbelebten Nomina überhaupt keine Rolle spielt, muss überprüft werden, ob weitere Prinzipien bei der Genuszuweisung zur Anwendung kommen. Überprüft werden im Folgenden die phonologischen Schwa- und Einsilber-Regeln. Hierbei werden nicht alle Determinantien gleichermaßen in Betracht gezogen, für die auf *Schwa* auslautenden Nomina werden nur der definite Artikel sowie die anaphorischen und D-Pronomina analysiert; die anderen werden nur flüchtig betrachtet, da sie von den Kindern nicht definitiv als genusrelevante Kategorien aufgefasst werden (vgl. 7.2.2.2). Bei der Einsilber-Regel wird vor allem der definite Artikel als Ausgangsbasis betrachtet, weil Maskulinum und Neutrum im indefiniten, possessiven und Negationsartikel „kein“ zusammenfallen und von den Kindern ebenfalls nicht als prominente Genusträger angesehen werden.

### 7.2.5.2.1.1 Die Schwa-Regel

Kind	+Feminina				-Feminina			
	davon korrekt		falsch		davon korrekt		falsch	
	Zahl	%	Zahl	%	Zahl	%	Zahl	%
TNA	08	100	00	00	06	100	00	00
SSA	07	100	00	00	04	100	00	00
EYA	15	100	00	00	02	100	00	00
MYL	34	100	00	00	03	50	03	50
ENM	28	100	00	00	14	93,33	01	6,66
GZ	92		00		29		04	
Σ	125							

**Tabelle 33: Verteilung der *Schwa*-auslautenden Nomina über die Genera am definiten Artikel bei den fortgeschrittenen Kindern**

Die in der Tabelle aufgeführten Werte zeigen, dass bei den Feminina überhaupt keine Abweichungen auftraten. Alle *Schwa*-auslautenden Nomina wurden richtig markiert. Bevor aber voreilige Schlüsse gezogen werden, muss noch näher geprüft werden, was genau diese Feminina sind, d. h. ob sie außer dem *Schwa*-Auslaut noch andere Eigenschaften besitzen, die die Genuszuweisung beeinflussen könnten. 26 der Nomina könnten theoretisch auf das NGP zurückgeführt werden, nämlich *Hexe* (25) und *Tante* (1). Die übrigen Nomina wie z. B. *Schule*, *Jacke* und *Wolke* legen keine andere Erklärungsmöglichkeit nahe als den *Schwa*-Auslaut.

Von den Maskulina bzw. Nicht-Feminina auf *Schwa* wurden 29 von 33 Nomina richtig zugewiesen. Bei 22 dieser 29 Wörter ist deren richtiges Genus auf das NGP zurückzuführen: *Junge* (22). *Löwe* (3), *Affe* (2) und *Hase* (2) könnten mit dem PhyFuM erklärt werden, obwohl das letztgenannte Wort bei dem gleichen Kind auch als Femininum auftauchte. Insgesamt gibt es vier falsch markierte Maskulina: *die Name*, *die Käse*, *die Auge* und *die Hase*. Die beiden erstgenannten Wörter wurden mit dem indefiniten Artikel konsequenterweise auch als Femininum markiert, was darauf hindeutet, dass der *Schwa*-Auslaut eine gewisse Rolle bei der Genuszuweisung spielt.

Bei den anaphorischen und D-Pronomina kann man auf eine Analyse verzichten, da sie nur eine Replikation des definiten Artikels darstellen, indem das Genus, das dem Nomen am definiten Artikel zugewiesen wird, an den Pronomina einfach kopiert wird:

Kind	Maskulina			Feminina			Neutra		
	Gesamtzahl	davon richtig		Gesamtzahl	davon richtig		Gesamtzahl	davon richtig	
		Zahl	%		Zahl	%		Zahl	%
TNA	32	32	100	15	15	100	07	00	00
SSA	17	17	100	04	04	100	13	00	00
EYA	03	03	100	07	07	100	02	00	00
MYL	24	24	100	18	18	100	14	00	00
ENM	36	36	100	14	14	100	09	00	00
GZ	112			58			45	00	
Σ	215								

Tabelle 34: Verteilung der auf *Schwa*-auslautenden Nomina über die Genera an anaphorischen Pronomina bei den Kindern

Kind	Maskulina			Feminina			Neutra		
	Gesamtzahl	davon richtig		Gesamtzahl	davon richtig		Gesamtzahl	davon richtig	
		Zahl	%		Zahl	%		Zahl	%
TNA	23	23	100	15	15	100	15	00	00
SSA	50	50	100	16	16	100	25	00	00
EYA	10	10	100	08	08	100	09	00	00
MYL	35	35	100	46	46	100	19	00	00
ENM	66	66	100	23	23	100	33	00	00
GZ	184			108			101	00	
Σ	393								

Tabelle 35: Verteilung der auf *Schwa*-auslautenden Nomina über die Genera an D-Pronomina bei den fortgeschrittenen Kindern

Vergleicht man die Werte beider Tabellen, fällt auf, dass eine hundertprozentige Korrelation zwischen der Genuszuweisung bei anaphorischen und D-Pronomina besteht. Maskulina und Feminina sind zu 100% genushgerecht markiert; Neutra hingegen zu 100% genushwidrig, was zeigt, dass das neutrale Genus bei den Kindern noch nicht etabliert ist. Diese Beobachtungen legen nahe, dass die Genuszuweisung bei den Pronomina nicht unbedingt mit dem *Schwa*-Auslaut zusammenhängt. Es wird argumentiert, dass sich die pronominale Genuszuweisung von dem Gebrauch des jeweiligen Bezugsnomens mit dem definiten Artikel herleitet. Die Kinder gehen bei der Genuszuweisung wie folgt vor:

- 1) Sie erkennen, dass die Determinatoren zur Genusunterscheidung herangezogen werden können: Maskulinum vs. Femininum.
- 2) Sie nehmen die Determinatoren *der / die* als Basis.
- 3) Sodann werden *der / die* auf der Grundlage des NGPs und der phonologischen Eigenschaften des Bezugsnomens verteilt: *der Mann / die Frau* und *\*die Käse*.
- 4) Zum Schluss findet eine Abstraktion statt bzw. Bildung eines Flexionsparadigmas: zuerst *der / die*, später dann die pronominalen *der / die* und *er / sie*. In diesem Schritt ist der Auslaut nicht ausschlaggebend. Das Pronomen ist folglich eine „Kopie“ des definiten Artikels.

Bei dem indefiniten Artikel fallen einige Schwankungen auf, weil auch Schwa-auslautende Feminina mit *ein* verbunden wurden, wie z. B. *ein Blume*, *ein Biene* und *ein Katze*. 13 (11,11%) Wörter aus der Liste der 117 Schwa-Feminina wurden nicht genusgerecht markiert. Im Gegensatz wurden nur 5 Nomina von 43 (Zahl) Schwa-Maskulina als Feminina betrachtet, nämlich *Käse*, *Löwe* (2) und *Hase* (2). Hieran ist zu erkennen, dass bei den untergeneralisierten Maskulina im indefiniten Artikel eine Korrelation mit dem definiten Artikel besteht. Folglich müssen diese Wörter bei den Kindern als Feminina fest verankert sein.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Schwa-Regel von den Kindern als ziemlich starker Genusindikator für Feminina aufgefasst wird. Dieser Befund entspricht dem von Müller (1990) und Wegener (1992), die ebenfalls eine Assoziation zwischen Schwa-Auslaut und femininem Genus festgestellt haben.

#### **7.2.5.2.1.2 Die Einsilber-Regel**

Zahl und prozentualer Anteil richtiger sowie falscher Genuszuweisung bei Einsilbern werden in der folgenden Tabelle aufgeführt:

Kind	Maskulina			Feminina			Neutra		
	Gesamt- zahl	davon richtig		Gesamtza hl	davon richtig		Gesamtza hl	davon richtig	
		Zahl	%		Zahl	%		Zahl	%
TNA	26	24	92,3	09	09	100	09	03	33,33
SSA	26	20	76,92	07	06	85,71	07	00	00
EYA	13	13	100	02	02	100	07	00	00
MYL	100	10	100	26	23	88,46	10	00	00
ENM	58	55	94,82	15	15	100	23	09	39,13
Σ	223	122	92,8	59	55	93,22	56	12	21,42

**Tabelle 36: Genuszuweisung auf Grund der Einsilber-Regel am definiten Artikel bei den fortgeschrittenen Kindern**

Betrachtet man die obige Zusammenstellung, so erkennt man, dass bei den Einsilbern mehr Schwankungen auftreten als bei den Schwa-auslautenden Nomina, obgleich eine beträchtliche Anzahl an richtigen Zuweisungen erfolgt: bei den Maskulina zu ca. 93% und den Feminina zu 94%. Die absoluten bzw. die prozentualen Werte reichen jedoch hier nicht aus, um eine sinnvolle qualitative Analyse durchzuführen. Deshalb besteht die Notwendigkeit, jede Gruppe genauer unter die Lupe zu nehmen, und die vorgenommenen Übergeneralisierungen sowie die korrekten Genuszuweisungen zur Diskussion zu stellen.

### A) Maskulina

Von den 122 einsilbigen, korrekt angewendeten Maskulina sind 36 eindeutig männlich bezeichnende Nomina wie z. B. *Mann*, *Prinz* und *Clown*. Das NGP macht also 29,5% dieser Nomina aus; die verbleibenden ca. 71% besitzen außer Einsilbigkeit keine andere Eigenschaft, weder formal noch semantisch.

Die einsilbigen Maskulina, denen ein falsches Genus zugewiesen wurde, bilden Nomina wie *die Baum*, *die Blitz*, *das Fuchs* und *das Wind*. Die Übergeneralisierung des Neutrums ist damit zu erklären, dass es zu Lernbeginn oftmals in maskulinen Kontexten auftritt: *der Fuchs* → *das Fuchs* / *der Wind* → *das Wind*. Der Grund hierfür ist, dass es keine Genuszuweisungsregeln für einsilbige Neutra gibt. Für die Übertragung des Femininums auf das Maskulinum lassen sich keine ursächlichen Erklärungen festlegen. Insgesamt lässt sich sagen, dass Einsilbigkeit als Genusindikator bis zu einem gewissen Grad aufrechterhalten werden kann.

## B) Feminina

Von den 55 richtigen einsilbigen Feminina sind insgesamt 18 (32,72%) geschlechtsbezeichnende Nomina wie z. B. *Frau* vorhanden. Den Rest bilden Nomina wie z. B. *Uhr* (2), *Tür* (12), *Nuss*, *Maus* (20), *Stadt* und *Zeit*. Das richtige Genus an den Wörtern *Tür* und *Maus* könnte auf die Gebrauchshäufigkeit im Input der Kinder zurückgeführt werden, wobei das Genus des Wortes *Maus* noch nicht hundertprozentig etabliert war (s. u.). Bei den anderen Items lassen sich keine weiteren Regeln ableiten, hier kann die Strategie des Auswendig-Lernens in Bezug genommen werden. Die Kinder könnten diese Wörter einfach memoriert haben, ohne sich dabei auf eine bestimmte Regel zu stützen. Feminina, die fälschlicherweise den Maskulina zugewiesen wurden, sind *der Maus* (4) und *der Milch*.

## C) Neutra

Die 44 falschen Neutra stellen Übergeneralisierungen entweder des Maskulinums (33) oder Femininums (11) dar. Dabei spielt das NGP bzw. das BiFuM und PhyFoM eine entscheidende Rolle. 30 Wörter unterliegen diesem Prinzip wie *die Kind*, *der Kind* und *der Schwein*. Es sind nur drei Wörter vorhanden, die möglicherweise auf Grund ihrer Einsilbigkeit als Maskulinum markiert wurden, nämlich *der Glas* (2x), *der Meer* und *der Buch*. Man könnte nun aber einwenden, dass die meisten Kinder das Neutrum als Genusklasse noch nicht erlernt haben und daher auch noch nicht anwenden konnten. Einsilbigkeit lässt sich der Analyse nach *zumindest bei Maskulina*, die dem NGP *nicht* unterliegen, als eine genusrelevante Regel bestätigen. Das die Hypothese in Frage stellende Faktum ist aber die hohe Anzahl der richtigen einsilbigen Feminina, die *trotz* Einsilbigkeit das feminine Genus erhielten. Dieses Problem wird später noch aufgegriffen und an Hand von Ergebnissen eines Experiments diskutiert. An dieser Stelle genügt es zu bedenken, dass Einsilbigkeit für die Genuszuweisung doch eine gewisse Rolle zu spielen scheint. Nun wird die Genuszuweisung bei mehrsilbigen Nomina in Betracht gezogen, wobei hier wortbildungs- und flexionsmorphologische Prozesse untersucht werden.

### 7.2.5.2.2 Wortbildungsmorphologische Genuszuweisungsprinzipien

#### A) Komposition

In der Datenbasis tauchen insgesamt 21 zusammengesetzte Wörter auf. Wie ihnen höchstwahrscheinlich das Genus zugewiesen wurde, wird im Folgenden erläutert. Generell lassen sich zwei Tendenzen feststellen: Zum einen richtet sich die Wahl des Genus interessanterweise bei zusammengesetzten Gliedern teilweise nicht nach dem Genus des zweiten, sondern eher nach dem des ersten Gliedes:

falsche Feminina		falsche Maskulina		falsche Neutra	
Zahl	Beispiel	Zahl	Beispiel	Zahl	Beispiel
04	ein Wasserschlacht, ein Seerobbe, ein Babyschlange, ein Pferdjacke	04	die Krankenwagen, die Türschlüssel, die Kinderkanal, eine Mariekäfer	03	eine Stadttor, der Klettergerüst, der Papahuhn

Tabelle 37: Genuszuweisung bei den Komposita bei den Kindern: Tendenz 1

Als zweite Tendenz hingegen zeichnet sich ab, dass das Genus der jeweiligen Komponente im Hinblick auf den zweiten Kompositionsteil selektiert wird, was mit dem zielsprachlichen Prinzip übereinstimmt:

richtige Feminina		richtige Maskulina		richtige Neutra	
Zahl	Beispiele	Zahl	Beispiele	Zahl	Beispiele
07	die Haltestelle, eine Halskette, die Schneewittchenkönigin, die Tischlampe	10	der Türschließer, ein Sonnenschirm, der Wasserhahn, ein Krankenwagen, der Bauernhof	04	ein Bienenhaus
$\Sigma$ 21					

Tabelle 38: Genuszuweisung bei den Komposita: Tendenz 2



Ob diese Tendenzen als Erwerbssequenzen der Genuszuweisung bei den Komposita zu verstehen sind, lässt sich an Hand der Daten nicht entscheiden. Bei den Kindern, die in ihrem Wortschatz über Komposita verfügen, kommen jedenfalls beide Tendenzen vor. Es wäre allerdings ein spannendes Unterfangen, dem auf der Basis elizierter Daten nachzugehen.

## B) Derivation

Belege für Genuszuweisungen auf Grund von Derivationsmorphemen sind nur beschränkt vorhanden. Die Art und Anzahl der verwendeten Morpheme sind *-er* (43), *-in* (09) und *-ung* (01). Mit Annahme der einzigen Fehlmarkierung durch *-ung* wurden alle übrigen Genuszuweisungen angemessen vorgenommen. Diese Fehlkonstruktion (*ein Kleidung*) rührt womöglich daher, dass das Kind das Lexem *Kleidung* mit dem Lexem *Kleid* verwechselt hat. Fraglich ist bei den Morphemen *-er* und *-in*, ob die Kinder das Genus tatsächlich anhand des Wortbildungsmorphems oder aber auf Grund des dahinter steckenden Geschlechts bildeten. Vermutlich besitzt die semantische und nicht die formale Information die höhere Priorität und bildet so die Basis für die Genuszuweisung. Ein plausibles Argument hierfür ist, dass die Referenten (in den Spielsituationen) in Form von männlichen bzw. weiblichen Figuren dargestellt wurden. So erhielt das Wort *Zauberer* das maskuline Geschlecht wohl nicht, weil es auf *-er* endete, sondern einfach weil der Referent männliche Attribute besaß. Das Genus wurde also über den Bezugsreferenten zugewiesen und nicht durch die „formalen“ Eigenschaften des Bezugsnomens; ebenso verhielt sich dies bei *-in*. Folglich wurde hier vermutlich auf das NGP zurückgegriffen. Ein Wort wie (*der*) *Lehrer* wird nicht als neutraler Begriff für die Kategorie der Lehrenden, sondern als konkreter Begriff für eine männliche Lehrkraft betrachtet, unabhängig davon, ob er morphologisch in Opposition zu dem Begriff *Lehrerin* steht oder nicht. Ich behaupte hier, dass die Kinder der analytischen morphologischen „Logik“ „eine männliche Lehrkraft heißt „Lehr-er“, die weibliche wird mit dem „Genusmorphem“ *-in* davon abgeleitet, so dass sie zu „Lehr-er-in wird“ nicht folgen, sondern dass sie die Wörter *Lehrer* und *Lehrerin* eher analog zu *Mann* und *Frau* erlernen. Zur Untermauerung dieser These führe ich hier eine Äußerung von ENM<sub>34</sub> (5;12;23) an, die sie beim Erzählen einer Geschichte machte: „ [...] da war viele Löwen [...] die Löwenfrau wollte weggehen [...].“ Wäre bereits *-in* als ein feminines Genusmorphem

erfasst gewesen, hätte das Kind *die Löwin* gesagt. D. h. die Suffixe *-er* bzw. *-in* werden von den Kindern nicht als „Genusmorpheme“ erkannt und können folglich nicht als Basis für die Genuszuweisung dienen.

Ob nun die Pluralmorphologie die Basis für diese Genuszuweisung ist, d.h. ob die Pluralmorpheme *-e*, *-n* und *-en* als Genusindikatoren für Maskulinum bzw. Femininum genommen werden, geht aus den Daten nicht eindeutig hervor. Dies ist eine ganz spezifische Frage, die nur experimentell geklärt werden kann. Deshalb wurde mit meinen Probanden ein solcher Test durchgeführt, dessen Ergebnisse aber aus methodischen Gründen erst in Kapitel 10 dargestellt und diskutiert werden. Im folgenden Abschnitt soll geklärt werden, inwieweit die oben erarbeiteten Regeln (NGP, Schwa- und Einsilberregel) bei den Kindern wirklich als feste Zuweisungsregeln operieren, und zwar an Hand von Ergebnissen eines Experiments.

### 7.2.6 Genuszuweisung im Experiment

Um zu überprüfen, inwieweit die Kinder Genusregeln nutzen, wurden zwei Tests durchgeführt. Der eine Test bestand aus Wörtern aus dem Realwortschatz, die auf Grund der phonologischen Form (Schwa-Auslaut und Einsilbigkeit) sowie des Geschlechts ausgewählt wurden und die mit allen Kindern durchgeführt wurde. Die Wörter waren folgende: *Frosch, Rock, Hemd, Schaf, Jacke, Kleid, Hund, Fisch, Maus, Ente, Pferd, Huhn, Mütze, Käse, Löwe, Mädchen, Junge, Tasche, Hose, Auge, Mutter, Kuh, Buch, Tasse, Vater, Flasche, Pfanne, Brille, Fuß, Mund, Hut, Blume, Oma* und *Opa*. Die Items wurden auf Karten gezeichnet, auf jeder Karte waren drei Bilder, wovon zwei zu elizitieren waren. Dem Kind wurden diese Bilder vorgelegt und gefragt: „*Welcher Gegenstand/welches Tier hat die Farbe grün?*“ Bei den Wörtern, die sich auf Personen bezogen, wurde dem Kind eine Familie gezeigt und gefragt: „*Welcher von ihnen hat ein blaues T-Shirt?*“. Die Bilder mussten ein Stück vom Kind entfernt liegen, damit es nicht mit „*das*“ antworten oder auf den Gegenstand zeigen konnte (vgl. 11.2.1).

Der andere Test sollte prüfen, ob die Kinder auch tatsächlich Genuszuweisungsregeln bei nie gehörten Wörtern anwandten. Die Items dieses Experiments wurden auf Grund phonologischer Gegebenheiten ausgesucht; das NGP wurde dabei ausgespart, da es sich bereits in den Spontansprachdaten als valides Konstrukt erwiesen hat. Die Wörter waren folgende: *Klaufe, Sleite, Pnat,*

*Fank*, *Flaufe* und *Fnör*. Dieser Test folgte der Methode des ersten Tests (vgl. 11.2.1) und konnte nur mit TNA, SSA, EYA, SII, MYL und ENM durchgeführt werden; die übrigen Kinder konnten auf die gegebene Aufgabe nicht reagieren.

### 7.2.6.1 Genuszuweisung bei Wörtern aus dem Realwortschatz

Die Genuszuweisung der Testitems wurde als angemessen bzw. unangemessen bewertet, wobei Selbstkorrekturen (wie z. B. *die der Frosch*) berücksichtigt wurden, Artikelauslassungen (wie z. B. *øMaus*) hingegen nicht. Den nach dem NGP operierenden Wörtern wurde das Genus zu 100% richtig zugewiesen, und zwar von allen Kindern, mit denen der Test durchgeführt wurde. Selbst das Wort *Junge* wurde richtig markiert, obwohl es auf „Schwa“ auslautet; auch wurde dem Item *Mädchen* das Femininum zugewiesen. Dies untermauert die These, dass das NGP den Kindern als feste Regel dient.

Bei den Schwa-auslautenden Items traten in zwei Fällen Unsicherheiten auf, nämlich bei *Auge* und *Käse*. *Auge* verwendeten MYL und SSA im Femininum: *die Auge* und *die Käse*. Da sie bei den übrigen Kindern mit dem indefiniten Artikel „*ein*“ auftauchten, lässt dies leider keine Interpretation zu, ob es letztlich als Maskulinum oder Neutrum betrachtet wurde. Das andere Wort, bei dessen Genuszuweisung die Kinder unsicher waren, ist *Käse*, welches auch in den Spontansprachdaten nicht unproblematisch zu sein scheint. Bei MYL tritt dieses Wort als Femininum auf, bei den anderen Kindern hingegen wird der Artikel einfach ausgelassen. Den anderen Items wurde das angemessene Genus zugewiesen. Alles in allem kann man sagen, dass die Schwa-Regel eine gewisse Relevanz für die Genuszuweisung besitzt: Von den 10 auf Schwa auslautenden Wörtern (die sich nicht auf Lebewesen bezogen) wurden 8, also 80% von allen Kindern, als Feminina klassifiziert und nur bei 2, nämlich *Auge* und *Käse*, traten Unsicherheiten auf.

Die Einsilber-Gruppe ist in zwei weitere Arten zu untergliedern, nämlich in a und b. a) d. h. Nomina, die sich auf Tiere beziehen, wurden entweder als Maskulina, wie *Schaf*, *Pferd*, *Hund*, *Frosch* und *Fisch* oder als Feminina wie z. B. *Kuh* und *Huhn* klassifiziert. Die Einsilber-Regel kann hier vor allem bei *Fisch* und *Frosch* eine gewisse Rolle gespielt haben, da es bei den anderen Wörtern eher um das NGP oder das potentielle NGP geht (vgl. 7.2.5.1). Bei dem Wort *Maus* kommen bei MYL und ENM beide Genera vor, bei allen anderen nur das Femininum. b) Bei Nomina, die sich auf unbelebte Dinge beziehen, bekamen diese das Maskulinum zugewiesen,

obwohl einige von ihnen mit dem Neutrum hätten versehen werden müssen, wie z. B. *Hemd*, *Kleid* und *Buch*. Problematisch ist aber hier, dass das Neutrum als Genusklasse abermals bei den Kindern noch nicht präsent war, weswegen nicht hundertprozentig gesagt werden kann, dass diese Wörter auf Grund ihrer Einsilbigkeit als Maskulina klassifiziert wurden. Es ist aber anzunehmen, dass die Einsilber-Regel bei Maskulina einen gewissen Niederschlag in der Genuszuweisung findet, da die 5 eindeutig unbelebten einsilbigen Maskulina zu 100% als Maskulina eingeordnet werden.

### 7.2.6.2 Die Genuszuweisung bei Kunstwörtern

Das Experiment mit Kunstwörtern musste zweimal wiederholt werden, weil die Kinder spürten, dass es um einen Test ging, was sie entweder blockiert oder aber zum Lachen brachte. Um die Kinder zu „schonen“, wurden die Kunstwörter auf sechs (*Klaufe*, *Sleite*, *Pnat*, *Fank*, *Flaufe* und *Fnör*) reduziert und in den Test der Realwörter integriert. Die Ergebnisse dieses Quasi-Experiments wurden ebenfalls als angemessen bzw. unangemessen bewertet (zur Durchführungsmethode vgl. 11.2.1). Ergebnis war, dass die Kinder die Nomina überraschenderweise nur mit dem indefiniten Artikel gebraucht haben, was erlaubte, die Items in Feminina bzw. Nicht-Feminina zu gliedern. Die auf Schwa auslautenden Wörter wurden tatsächlich ausnahmslos mit dem indefiniten Artikel *eine* verbunden, d. h. die drei Nomina wurden als feminin angesehen; die Einsilber hingegen, bis auf eine einzige Ausnahme (*eine Fnör*), mit *ein*. Obwohl die Kunstwörter im Grunde genommen nicht so repräsentativ sind, stützen sie die obige Hypothese, dass die Genuszuweisung im frühen L2-Erwerb arabischer Kinder auch in gewissem Maße formalen Steuerprinzipien folgt.

Weitere formale Prinzipien, die bei der Genuszuweisung im Sprachsystem nicht unwesentlich zu sein scheinen, sind die Plural- und die Kasusmorphologie. Es wurde an verschiedenen Stellen bereits angeführt, dass diese Kategorien im Sprachsystem drei voneinander abhängige Kategorien sind. Im Folgenden sollen zunächst die Abhängigkeitsverhältnisse zwischen der Genuszuweisung und dem Plural sowie dem Kasus analysiert werden. Anhand zweier Experimente sollte herausgearbeitet werden, ob die Kinder das Genus eines Substantivs aus den Pluralallomorphen am Substantiv sowie aus dessen Kasusformen erkennen können oder nicht.

## **7.2.7 Abhängigkeitsverhältnisse zwischen Genuszuweisung und Plural- sowie Kasusmorphologie**

### **7.2.7.1 Genuszuweisung und Pluralmorphologie**

Das Pluralmorphologie-Experiment wurde insgesamt zweimal mit zeitlicher Verzögerung von ca. drei Monaten durchgeführt. Die Items werden paarweise (verschiedene Farbe oder verschiedene Größe) auf Bildkarten dargestellt. Jedes Mal werden dem Kind zwei Karten gezeigt, z. B. zwei Schaufeln, und ihm vorgesagt: „*das sind zwei Schaufeln – zwei Schaufeln*“, dann werden die zwei Schaufeln in eine Kiste gelegt. Dann wird dem Kind gesagt, dass eins von den Bildern weggezaubert wird. Das Kind wird dann gefragt: „*was wurde weggezaubert? / was fehlt denn?*“ (vgl. 11.2.2).

#### **7.2.7.1.1 Ergebnisse**

Die Ergebnisse sind folgender Tabelle zu entnehmen:

Kind Wörter	SMI	THA	TNA	SSA	SII	EYA	MYL	ENM
Schaufeln	-/-	ein/ein Schaufel	ein/eine orange Schaufel	ein/ein Schaufel	ein/ein Schaufel	ein/eine Schaufel	ein/ein Schaufel	ein/eine Schaufel
Augen	ein/ein Augen	eine/ein n Auge	eine/die Auge	eine/ein Auge	eine/ein e Auge	ein/ein Auge	ein/ein Auge	ein großes/ ein grünes Auge
Gabeln	-/-	ein/- Gabel	eine/ein e Gabel	eine/ein e Gabel	ein /ein Gabel	eine/ein e Gabel	eine/ein e Gabel	eine/ein e Gebel
Fnören (KW)	-/-	-/ein Fnöre	grüne/ei ne Fnöre	ein/ein Fnör	ein/ein Fnöre	ein/ein Fnör	eine/ein e Fnöre	eine/ein e Fnöre
Zwiebeln	ein/- Zwiebel	ein/ein Zwiebel	ein roten/ein Zwiebel	ein/ der Zwiebel	ein/ein Zwiebel	ein/ein Zwiebel	ein/ein Zwiebel	eine braune/ die Zwiebel
Flugzeuge	ein/ein Flugzeu ge	ein/die Flugze ug	ein/ein grünes Flugzeu g	ein/ein Flugzeu g	ein/ein Flugzeu g	ein/ein Flugzeu g	Flugzeu g einer/ ein Flugzeu g	ein blaues/e in grünes Flugzeu g
Klaufe (KW)	-/-	ein/ein Klaufe	eine/ein e Klaufe	eine/ eine Klaufe	eine/ein e Klaufe	eine/ein e Klaufe	ein/ein Klaufe	eine Klaufe/ die andere Klaufe
Regenschirm e	-/- Regens chirme	ein/ein e Regen schirm	ein/ein blauen Regensc hirm	ein/ein Regens chirm	ein/ein Regens chirm	ein/ein Regens chirm	ein/der Regens chirm	eine/ eine rosane Regens chirm
Tüten	ein/ein Tüten	ein/ein e Tüte	eine/ein e Tüte	eine/ein e Tüte	ein/eine Tüte	eine/ein e Tüte	eine/die Tüte	eine/ein e Tüte
Sleite (KW)	-/-	-/-	eine/ein	ein/ein	eine/ein	eine/ein	eine/ein	eine/ die

	(S)leite		e Sleite	Sleite	e Sleite	e Sleite	e Sleite	Sleite
Karten	eine/eine Karte	eine/eine Karte	eine/eine Karte	eine/eine Karte	eine/eine Karte	eine/eine Karte	eine/die Karte	eine/eine schwarze Karte
Pilze	-/-	-/-	ein Pilz/blau -e Pilze	ein/ein Pilz	eine Pilze/ die Pilz	ein/ein Pilz	ein/ein Pilz	-/eine rote Pilze
Pnate (KW)	-/Pnate	-/ein (P)nate	ein/ein Pnate	ein/ein Pnate	ein/ein Pnate	eine/ein e Pnate	eine/ein e Pnate	eine/ein e Pnate
Traktoren	-/-	-/-	ein/ein grün Traktor	Traktor/ ein Traktor	-/ein Traktor	ein/ein Traktor	ein/ein Traktor	ein grünes/ ein Traktor
Ohren	Ohren/ Ohren	ein/die Ohr	ein/ein Ohr	ein/ein Ohr	ein Ohren/ ein Ohr	ein/ein Ohr	ein/ein Ohr	ein weißes/ ein orangenes Ohr
Lusen (KW)	ein/ein Lusen	ein/ein Lusen	ein Lusen/eine Luse	eine/ein e Luse	ein Lusen/eine Luse	ein/eine Luse	eine/ein e Luse	eine/ eine rote und eine grüne Luse
Flaufen (KW)	-/-	-/-	eine/eine e Flaufe	eine/eine e Flaufe	-/-	ein/eine Flaufe	eine/die Flaufe	eine lilane/eine gelbe Flaufe

**Tabelle 39: Abhängigkeitsverhältnis zwischen Genus und Pluralmorphologie im 1./2. Test bei den Kindern**

Die ersten Anmerkungen, die im Hinblick auf die Tabelle zu machen sind, bestehen darin, dass die Test-Items fast nur in Verbindung mit einem indefiniten Artikel und gelegentlich mit einem Adjektiv gebraucht werden. Dies soll aber nicht als Mangel gewertet werden, da die Unterscheidung zwischen Maskulinum und Neutrum in diesem Zusammenhang irrelevant ist, da die Pluralmorphologie sowieso als Stütze zur Differenzierung zwischen Feminina und Nicht-Feminina dient. Das in der Tabelle

angeführte Zeichen (-/-) bedeutet, dass für das erfragte Wortgenus keine Antwort gegeben wurde. Dies resultierte daraus, dass die Kinder das Wort, u. a. wegen der Aussprache, nicht wiedergeben konnten. Eine weitere Anmerkung ist hinsichtlich der am wenigsten fortgeschrittenen THA und SMI zu machen. Die Resultate dieser Kinder deuten auf zwei Faktoren hin: 1. Sowohl bei THA wie auch bei SMI entspricht die Verteilung der Artikel in diesem Experiment der Verteilung in der Spontansprache; d. h. die Artikel werden nicht zur Genus-, sondern eher zur Definitivitätsmarkierung verwendet. 2. Bei SMI ist außerdem zu bemerken, dass keine Unterscheidung zwischen der Pluralmarkierung am Nomen und dem Singular vorliegt, da er die Pluralität noch nicht durch die üblichen Pluralmarker, sondern meistens durch Zahlwörter zum Ausdruck brachte. Die Ergebnisse der restlichen Kinder zeigen, dass zuweilen eine Entwicklung hinsichtlich der Genusmarkierung im Verlauf der beiden Experimente stattfindet: vom Unangemessenen zum Angemessenen bzw. umgekehrt. Ob gewisse Faktoren vorliegen, die jene Richtung (mit)bestimmen, wird in einem späteren Abschnitt diskutiert.

Es wird zuerst mit der Analyse der Genuszuweisung bei Wörtern des Realwortschatzes begonnen. Die auf *-n* auslautenden Feminina sind in zwei Gruppen zu untergliedern: a) diejenige, die im Singular auf *-el* enden und b) diejenigen, die auf *-e* enden. *Schaufel* wurde von SII, SSA und MYL sowohl im ersten als auch im zweiten Test das Maskulinum zugewiesen; von den anderen Kindern jedoch das Femininum. *Gabel* wurde nur von SII in beiden Experimenten als Maskulinum betrachtet, bei den übrigen wurde sie von Anfang an als Femininum markiert. *Zwiebel* erhielt von allen Kindern das maskuline Genus außer von ENM, die das Lexem korrekt als Femininum markierte (*eine braune Zwiebel – die Zwiebel*). Die andere Wortgruppe bestand aus *Tüte* und *Karte*, denen in beiden Tests das Femininum zugewiesen wurden, außer von SII, bei dem eine Entwicklung vom Unangemessenen zum Angemessenen stattfand: *ein – eine Tüte*. Das Genus von *Karte* wurde von allen ausnahmslos korrekt markiert.

Bei den Nicht-Feminina *Auge*, *Flugzeug*, *Regenschirm*, *Pilz*, *Traktor* und *Ohr* verhielt es sich im Vergleich zu den Feminina etwas anders. Items mit richtiger Genuszuweisung, sind *Flugzeug*, *Traktor* und *Ohr* (*ein x*). *Auge* wurde von SII und SSA im ersten Test für Femininum gehalten, beim zweiten aber für ein Nicht-Femininum, von TNA hingegen durchgehend als Femininum und von ENM und MYL als Nicht-Femininum. Die Ergebnisse waren auch nicht einheitlich, was das Genus



des Wortes *Regenschirm* anbelangt: ENM war das einzige Kind, das dieses Wort eindeutig als Femininum betrachtete: *eine rosane Regenschirm*. 50% der Kinder werteten das Item *Pilz* als feminin.

Was die Genuszuweisung bei den Kunstwörtern anbelangt, so sind die Ergebnisse hochinteressant. Zu dem Pluralwort *Fnören* wurde der Singular *Fnör* und *Fnöre* mit dem Artikel *eine/die* bzw. *ein* verwendet. Die Items *Klaufe*, *Sleite* und *Pnate* hingegen wurden nur in ihrer Pluralform gebraucht und dann mit *ein* bzw. *eine* verbunden, außer von MYL, der beim letztgenannten Wort das -e tilgte. Dem Wort *Flaufen* wurde der Singular *Flaufe* zugewiesen und nur mit der weiblichen Artikelform verwendet. Was aber die Kinder dazu angehalten hat, die eine oder die andere Form zu wählen, wird im folgenden Abschnitt diskutiert.

#### 7.2.7.1.2 Diskussion der Ergebnisse

Die Ausgangsfrage dieses Abschnittes war, inwieweit die Pluralmorphologie eine Hilfe bei der Wahl der Genera darstellt. Wäre der Plural bzw. die Pluralmorphologie eine Stütze bei der Genuszuweisung, hieße das, dass die Kinder für die (e)n-auslautenden Nomina das Femininum und für die auf andere Morpheme auslautenden Nomina das Nicht-Femininum, also Maskulinum oder Neutrum, zuweisen müssten. Ein Blick auf die Ergebnisse zeigt, dass dies augenschaulich nicht der Fall ist. Die Wörter aus dem Realwortschatz liefern kein genaues Bild über die Genuszuweisung, da immer die Wahrscheinlichkeit besteht, dass die Kinder das Genus schon parat hatten, weswegen ihr Umgang mit Kunstwörtern geprüft werden müssen.

Bei den Kunstwörtern wurde der Schwerpunkt auf die Pluralmorpheme *-n* bzw. *-en* und *-e* gelegt: *Fnören*, *Flaufen*, *Lusen*, *Sleite*, *Pnate*, und *Klaufe*. Bei der Singularisierung des ersten Items (*Fnören*) sind zwei Tendenzen auszumachen: entweder wird das Morphem *-n* getilgt und das Nomen demzufolge als Femininum klassifiziert (*eine Fnöre*; dieser Strategie folgen TNA, ENM und MYL), oder es wird das Morphem *-en* weggelassen bzw. das Substantiv als Nicht-Femininum klassifiziert: *ein Fnör*, wie das bei SSA und EYA zu finden ist. Das Wort *Lusen* wird von manchen Kindern im Singular wiederaufgenommen bzw. als Nicht-Femininum eingeordnet; wird aber das Allomorph *-n* ausgeklammert (*Luse*), so wird dem Nomen das feminine Genus zugewiesen. Bei *Flaufen* ergibt sich ein einheitliches Bild, indem bei dessen Singularisierung das *-n* ausgelassen wird und somit das feminine

Genus erhält (*eine Flaufe*). So ist vorerst festzuhalten, dass die Kinder die Pluralallomorphe richtig erkennen und dass sie bei der Singularisierung einer analytischen Strategie folgen, welche eine weitere Strategie bei der Genuszuweisung auslöst (s. u.). Im Falle der auf -e auslautenden Items (*Klaufe*, *Sleite* und *Pnate*) wird ein anderes Bild vermittelt, nämlich, dass sie in den meisten Fällen ihre Pluralform im Singular beibehalten; d. h. nicht als Pluralformen wahrgenommen werden. Aufgrund dessen erfahren sie quasi keinen Singularisierungsprozess. *Klaufe* sowie *Sleite* werden im singularischen Gebrauch mit der femininen Artikelform verbunden: *eine Klaufe* und *eine Sleite*, wobei das Letzgenannte von SSA als Nicht-Femininum klassifiziert wurde: *ein Sleite*. Bei *Pnate* verhält es sich sehr unterschiedlich: drei Kinder betrachten es als nicht-feminines Nomen (SII, SSA und TNA): *ein Pnate*, die restlichen Kinder hingegen als ein feminines: *eine Pnate*. Man merkt, dass das -e kein besonders ausgezeichnet Pluralallomorph bildet, und zwar wegen der Homonymie mit der femininen Singular-Endung bei vielen Wörtern im Realwortschatz.

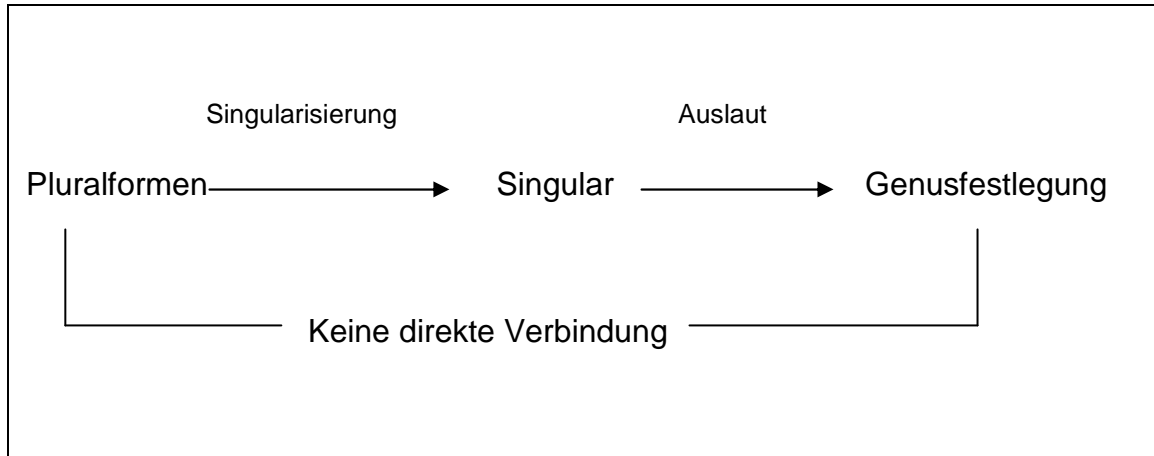
Wenn man nun jene Ergebnisse interpretieren möchte, so kann man sagen, dass die Genuszuweisung bei der ersten Gruppe (-en) schon auf Basis der Pluralmorphologie operiert, da die Wörter dieser Gruppe als Feminina klassifiziert wurden. Diese einleuchtende Erklärung wird aber durch die Ergebnisse der zweiten Gruppe (e-Gruppe) in Frage gestellt. Kinder haben eine völlig andere Strategie, bei der nicht der Plural, sondern der *Singular* der primäre Referent ist. Dieser Prozess vollzieht sich in drei Schritten:

1. Wahrnehmung und Identifizierung der Pluralallomorphe;
2. Singularisierung des pluralischen Nomens, ohne die Genusinformation zu beachten: Festlegung der Singularform;
3. Auf Grundlage der Singularform findet die Genuszuweisung statt.

Im ersten Schritt verfolgen die Kinder eine Segmentierungsstrategie, um die Grenze zwischen dem Grundwort und dem Pluralallomorph zu erkennen. Ist die Grenze erkannt, so erfolgt dann die Singularisierung nach dem Schema: *Fnören* → *Fnöre* (oder aber auch *Fnör*). Erst im letzten Schritt findet die regelgeleitete Genusmarkierung bzw. -zuweisung statt: Hat der Singular einen *Schwa*-Auslaut, so wird das Nomen mit großer Wahrscheinlichkeit als Femininum eingeordnet; hat er

aber einen anderen Auslaut, so besteht die Möglichkeit, es als Nicht-Femininum zu klassifizieren. Man kann sich eigentlich mit dieser begründeten Erklärung recht zufrieden geben; die Frage ist hierbei, wie sich die Ergebnisse der anderen Gruppe (Klaufe, Sleite und Pnate) erklären lassen. Wie schon erwähnt, ist das Problem der Kinder bei diesen Items höchstwahrscheinlich schon im ersten, spätestens im zweiten Schritt anzusetzen. Die Schwierigkeit besteht darin, das Pluralallomorph vom Grundwort abzugrenzen bzw. die phonologische Form des übrigen Wortteils, dem segmentierten Grundwort anzupassen.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Pluralmorphologie keine Rolle bei der Genuszuweisung im Zweitspracherwerb spielt; die Genuszuweisung findet durch Ableitung der Singularform eines Nomens statt. Dies erfolgt dann auf Grundlage einer (kognitiv)-analytischen Strategie, in deren erstem Schritt eine Pluralidentifikation stattfindet, woraufhin eine Wortsegmentierung bzw. Singularfestlegung vorgenommen wird, bevor in einem dritten Schritt eine Genusspezifikation des abgeleiteten singularischen Nomens, welche sich auf Grundlage phonologischer Formen ergibt, den Prozess abschließt:



Eine direkte Ableitung des Genus vom Plural besteht also nicht. Im Folgenden muss noch geprüft werden, ob das Genus auf Grund der Kasusmorphologie kodiert werden könnte.

### 7.2.7.2 Genuszuweisung und Kasusmorphologie

Hier muss zunächst terminologisch geklärt werden, dass mit „Kasusmorphologie“ nicht hundertprozentig die Kasusmorphologie am Nomen gemeint ist, sondern die an

den Determinantien, da die (singularischen) Genetive in der gesprochenen Sprache ungebräuchlich geworden sind und daher kaum Relevanz für den (Zweit)spracherwerb besitzen (vgl. Kapitel 5).

Im Zusammenhang mit der Fragestellung der vorliegenden Arbeit wurde ein weiteres Experiment mit den Kindern durchgeführt, in dem gezeigt werden sollte, inwieweit die Kinder von der Form des einen oder des anderen Determinans zur Festlegung des Genus eines Nomens Gebrauch machten, d. h. inwiefern die Kinder die Kasusformen bei der Genuszuweisung achten. Es war nicht möglich, den Test mit JAR, SMI und THA durchzuführen, da sie sprachlich nicht so weit entwickelt waren. Der Test bestand aus sechs Items, drei Kunst- und drei Realwortschatzwörtern, die im Kinderwortschatz nicht häufig vorkommen: (*das*) *Fenk*, (*der*) *Gesel*, (*die*) *Leme*, *Salz*, *Zwiebel* und *Öl*. Mit den Wörtern wurden Sätze gebildet, die dann im Rahmen einer Geschichte vorgestellt wurden (vgl. 11.2.3). Die Sätze, welche das elizitierte Wort enthielten, wurden mehrmals und mit besonderem Nachdruck wiederholt. Die Aufgabe des Kindes bestand darin, die Nominativform des jeweiligen Wortes auf Grundlage der von der Interviewerin vorgegebenen Akkusativform wiederzugeben.

Kind Wort	TNA	SSA	SII	EYA	MYL	ENM
<b>das Öl</b>	das	der	der	der	der	das
<b>den Gesel</b>	der	der	der	der	der	der
<b>den Reis</b>	der	der	der	der	der	der
<b>die Leme</b>	die	die	die	die	die	die
<b>die Zwiebel</b>	die	die	der	die	der	die
<b>das Fenk</b>	das	der	der	die	die	das

**Tabelle 40: Abhängigkeitsverhältnis zwischen Genus und Kasusmorphologie bei den Kindern**

Die Tabelle vermittelt ein breites Bild, was die Genuswahl der Kinder angeht. Das erste auffallende Merkmal, ist der sparsame Gebrauch des neutralen definiten Artikels, welcher nur von TNA und ENM bei *Öl* verwendet wurde. Die übrigen Kinder haben dieses Lexem mit dem maskulinen definiten Artikel verbunden. *Reis* wurde von allen Kindern zielsprachlich als Maskulinum verzeichnet im Gegensatz zu *Zwiebel*, die bei SII und MYL mit dem maskulinen definiten Artikel gebraucht wurde. Insgesamt haben die Kinder schon Schwierigkeiten, die korrekten Genera bei den Wörtern aus dem Realwortschatz zuzuweisen und auch die Zuweisung durch den vorgegeben Kasus zu kodieren. SII beispielsweise abstrahiert den neutralen sowie

femininen akkusativischen Kasus im Nominativ mit *der*: *der Öl* und *der Zwiebel*; d. h. er hat das Genus nicht vom Akkusativ abgeleitet, sondern es selbst entwickelt und dies ist auch der Fall für SSA, EYA und MYL, die das Wort *Öl* ebenso mit *der* verbinden. *Zwiebel* wurde auch von MYL als Maskulinum kodiert, obwohl das Wort im Akkusativ als Femininum vorgegeben wurde.

Bei den Kunstwörtern sind drei Gruppen festzustellen: die erste Gruppe legt das Genus der Wörter unabhängig von ihrem akkusativischen Gebrauch fest (SII, SSA, und EYA); die zweite Gruppe (TNA und ENM) achtet bei der Genuszuweisung auf den vorgegebenen Kasus. MYL vertritt die dritte Gruppe, die das Genus der Feminina und Maskulina dekodiert, das der Neutra aber nicht. Diese Differenzierung weist darauf hin, dass die Interaktion des Kasus- und des Genusparadigmas von der ersten Gruppe überhaupt nicht erkannt bzw. erworben wurde, bei der zweiten hingegen vollständig (zumindest in diesem Test) und bei der letzten nur zum Teil, da das Neutrumparadigma fehlt. Dies bedeutet, dass die Kodierung des Genus auf Grundlage der Kasusmorphologie nur bedingt erfolgt, nämlich, wenn die Letztgenannte zum größten Teil erlernt wird. Die Beherrschung des Kasusparadigmas setzt aber auch ein großes Wissen um das Genusparadigma voraus und umgekehrt ebenso, was den Erwerb der beiden Kategorien um einiges verzögert. Ein weiterer Grund ist ferner, dass das Kasusparadigma im Vergleich zu dem des Genus sehr pluriform ist, d. h. über mehrere verschiedene Formen verfügt: drei Formen beim Genus vs. mindestens sechs beim Kasus. Dies erklärt z. T. die Tatsache, dass das Genus zeitlich früher als der Kasus erworben und beherrscht wird.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine direkte Kodierung des Genus von der Pluralmorphologie im Zweitspracherwerb der untersuchten arabischen Kinder grundsätzlich nicht stattfindet, da die Kinder einer anderen Strategie folgen, die das Resultat eines Singularisierungsprozesses ist. Von der Kasusmorphologie machen die Kinder Gebrauch, wenn sie über ein vollständiges bzw. ein größtenteils entwickeltes Kasus- sowie Genusparadigma verfügen, wie der Fall von TNA und ENM oder aber MYL ist. Andernfalls spielt sie kaum eine Rolle.

### **7.2.8 Überblick über die Determinanten des Genuserwerbs**

Bevor die Determinanten des Genuserwerbs besprochen werden, wird ein kleiner Überblick über die Ergebnisse der vorigen Ausführungen erstellt. Die hohe

Zuweisungssicherheit bei den Maskulina lässt die Validität gewisser semantischer und formaler Genusregeln vermuten: den männlichen Personenbezeichnungen (Anteil von 47,45%) wurde das Genus nach dem NGP zugewiesen; sie wurden zu 100% richtig markiert. Einsilber waren zu 54,73% maskulin und wurden zu 92,48% richtig markiert.

Feminina besaßen die größte Quote richtiger Genuszuweisung. Die sichere feminine Markierung liegt wohl daran, dass es gerade im Bereich der Feminina relativ zuverlässige Genuszuweisungsregeln gibt. Von den hier belegten 375 auf Schwa-auslautenden Feminina<sup>57</sup> wurden 96,53% durch Einhaltung der Schwa-Regel richtig markiert; alle vorhandenen weiblichen Lebewesenbezeichnungen wurden durch die Einhaltung des NGPs zu 100%<sup>58</sup> korrekt eingesetzt. Die Kinder verfügten über die Regel des NGPs und wandten sie bei der Genuszuweisung an. Das zeigt sich daran, dass das entsprechende Genus vorzugsweise dann zugewiesen wurde, wenn die semantischen Bedingungen für eine bestimmte Regel erfüllt waren, selbst dann, wenn sich die Genuszuweisung in der Zielsprache nicht nach diesen Regeln vollzieht, wie z. B. bei *die Mädchen*, *die Kind* und *die Baby*. Die Korrelation zwischen Genus und Sexus ist in einem hohen Grade auffällig. Abweichungen vom Prinzip des natürlichen Geschlechts betreffen Determinantien, deren Genusmarkierungen nicht als solche identifiziert wurden, wie z. B. bei *mein* (maɪ̯n ʃvɛstɐ – maɪ̯n ʃɔkɔla:də (SSA)) und *kein* (kaɪ̯n mʊtɐ (SSA)), was allerdings nur bei SSA festzustellen war.

Das Neutrum ist die Kategorie, die in der Erhebung am wenigsten vertreten bzw. (richtig) markiert war und entsprechend am meisten untergeneralisiert wurde. Bei den 43 richtig zugewiesenen Neutra konnte bedauerlicherweise keine spezielle Strategie abgeleitet werden, da ein Teil dieser Nomina (80%) schon entweder maskulin oder feminin verwendet worden war. Der Wechsel zur richtigen Genusmarkierung basiert m. E. schlichtweg auf Auswendiglernen und nicht auf Grund des Erlernens irgendwelcher Regeln. Ein Faktor, der sich generell zur richtigen Genusmarkierung als wichtig erweisen könnte, ist der *Input* von muttersprachlichen Kindern, d. h. der Kontakt mit der Zielsprache Deutsch. Als Beispiel hierfür werden nun vergleichend die Daten von zwei Kindern angeführt, bei denen sich der oben genannte Faktor deutlich beobachten lässt, nämlich TNA und MYL. TNA war bei der ersten Aufnahme 3;5;3 alt und hat den Kindergarten 17 Monate später als MYL

<sup>57</sup> Markierungen am definiten, indefiniten Artikel sowie anaphorischen und D-Pronomina.

<sup>58</sup> Markierungen am definiten Artikel.

besucht. MYL war zu diesem Zeitpunkt 5;1;17 alt und hatte den Kindergarten entsprechend länger als TNA besucht. Beide Kinder entstammten derselben Sozialschicht und hatten beide ältere Geschwister. Der einzige Unterschied war, dass TNA in einer Gruppe mit 22 deutschen und nur zwei ausländischen Kindern integriert war im Gegensatz zu MYL, der in einer Gruppe mit 13 deutschen und 8 ausländischen Kindern integriert war. Hier werden als Beispiele diejenigen Kategorien betrachtet, die den Kindern generell Schwierigkeiten bereiteten:

- a) Die Possessivartikel *sein* und *ihr*. Bei TNA tauchten beide Formen auf und wurden distinkt genusgemäß gebraucht; d. h. zu 100% richtig; bei MYL hingegen taucht *ihr* überhaupt nicht auf; stattdessen wurde durchgehend *sein* eingesetzt.
- b) Bei TNA wurde der neutrale definite Artikel zu 42,85% richtig eingesetzt, bei MYL dagegen nur zu 8,18%.
- c) Adjektive als Genusträger waren bei TNA zu 85,71% richtig, bei MYL hingegen nur zu 60%.

Es war hier weder die Lerndauer noch das Alter, die bei der Produktion richtiger Konstruktionen eine Rolle spielten, sondern ausschließlich der Input. Je mehr also korrekter Input vorhanden ist, desto richtiger wird der Output, was nicht nur für die Genuszuweisung gilt, sondern auch für alle anderen sprachlichen Kategorien wie beispielsweise Kasus und Satzstruktur. Verfügt ein Kind über diesen Input nicht, so erschwert sich die Aufgabe, die L2 zu bewältigen.

Ein weiterer Faktor, der sich als sehr wesentlich erwiesen hat, ist die *L1*. Einige Abweichungen könnten durch einen arabischen Genus-Transfer erklärt werden, wie z. B. *die Tisch* oder *der Maus*, ein *systematischer* Transfer ist aber nicht nachweisbar. Wortgenustransfer taucht aber eindeutig bei älteren Kindern auf, die Deutsch in späterem Alter lernen. Um dies zu überprüfen, wurde eine Stichprobenaufnahme mit zwei Kindern gemacht, die gerade nach Deutschland gezogen waren. Das eine war zum Zeitpunkt der Aufnahme zwölf Jahre (Marouen), das andere acht Jahre (Koussay) alt und beide hatten bis zu diesem Zeitpunkt sieben Monate Kontakt mit der deutschen Sprache durch die Schule gehabt. Bei Koussay wurde ein Transfer aus der Zweitsprache, dem Französischen, festgestellt, da er zur Zeit der Aufnahme in einer französischen Schule war:

(70) Koussay: die Fenster – die Haus – eine Auto – der Glas  
 la fenêtre – la maison – une voiture – le verre

Bei Marouen stellte sich eine andere Vorgehensweise bei der Genuszuweisung heraus, nämlich, dass er die Genera dem Prinzip [±] Belebtheit unterordnete, wobei die Artikel *der* und *die* für belebte Lebewesen und *das* für unbelebte Dinge gebraucht wurden:

(71) Marouen: die Huhn – der Krokodill – das Haus  
 die Mädchen – der Tier – das Wasser  
 die Maus – der Fisch – das Kleid

Es sei hier hervorgehoben, dass in den Daten dieses Kindes ein unbelebtes Nomen zusammen mit einem maskulinen Artikel verbunden werden konnte, wie z. B. *der Glas* und *der Wald*, aber niemals umgekehrt; ein belebtes Nomen erschien nie mit einem neutralen Artikel:

(72) Marouen: die Hü...  
 Interviewerin: das Huhn  
 Marouen: die Huhn . das Huhn . mm . die Huhn hat ein Ei gelegt.

Hier liegt eine Parallele zu Wegeners Daten (1994) vor, bei denen unbelebte Gegenstände bzw. Sachen das neutrale Genus zugewiesen bekamen. Offensichtlich haben Kinder in diesem Alter (ab 7 Jahren) eine andere Herangehensweise an die Genuszuweisung, und zwar weisen sie die drei Genera in stärkerem Maße auf Grund *semantischer Merkmale* zu: bezieht sich das Wort auf ein Lebewesen, so bekommt es je nach Geschlecht entweder *der* oder *die* zugewiesen; bezieht es sich jedoch auf etwas Unbelebtes, bekommt es *das* zugewiesen. Bei der Genuszuweisung bei belebten Nomina greift Marouen ebenfalls auf das Prinzip des natürlichen Geschlechts zurück: *der Junge*, *die Mädchen* und *die Mutter*. Die tierbezeichnenden Nomina werden ebenfalls dem gleichen Prinzip untergeordnet: *der Krokodil* und *die Huhn*. Formal gesteuerte Genuszuweisungsregeln wurden jedoch bei keinem der beiden Kinder festgestellt; vermutlich liegt dies aber an den wenigen Belegen.



Um hier die Transfer-Frage weiter zu entfalten, sind weitere zwei Anmerkungen angebracht: a) Wortgenustransfer kann bei älteren Kindern erfolgen und b) bei den in der Langzeitstudie teilnehmenden Kindern findet sowohl ein *Genusklassen-* als auch ein *Genusregeltransfer* statt. Unter Genusklassentransfer wird verstanden, dass die Kinder in der L2 genau der L1 entsprechende Genusklassen bilden, wobei das Neutrum von den meisten gar nicht als Genusklasse identifiziert wird. Genusregeltransfer operiert auf folgende Weise: NGP und Auslaut sind in der L1 die maßgeblichen Kriterien für die Genuszuweisung, wobei das erstgenannte Vorrang hat. Dieses Schema spiegelt sich auch im Genuserwerb der L2 wider und lässt sich bei den Kindern bestätigen, bei denen die L1 noch nicht richtig etabliert war. Das Genus von THA und JAR z. B. ist in der L1 ebenso „fehlerhaft“ wie in deren L2. Beide Kinder hatten bis zum Ende der Aufnahmen (bei JAR 9 Monate und THA 19 Monate) kein klares (linguistisches) Genusssystem ausgebildet, nicht einmal für das Femininum und das Maskulinum und schon gar nicht bei den menschlichen Lebewesen. Da die beiden Kinder in einer Kindergartengruppe sind, deren Mehrheit ausländische Kinder ist, spielt hier die Lerndauer keine große Rolle, solange sie nicht vom (intensiven) richtigen Input unterstützt wird. Weitere Faktoren, wie z. B. soziales Umfeld oder „passives Wissen“ über die deutsche Sprache zu Beginn des Erwerbs und auch die Motivation eines Kindes, eine zweite Sprache zu lernen, üben einen großen Einfluss auf den (Genus)erwerb bei den Kindern aus. Sie werden aber hier nicht weiter thematisiert, da das entsprechende Material zur Bewertung dieser Faktoren in den erhobenen Daten nicht genügend vorhanden ist.

### **7.3 Fazit**

Der Genuserwerb bei den untersuchten Kindern lässt sich tabellarisch wie folgt zusammenfassen:

Phase	Kategorie	Funktion	Regel
Phase 1	◦ Eingliedrige NPs	◦ streng situationsbedingte Referentenbestimmtheit	▪ Referenz nur auf das, was vorliegt
Phase 2	◦ Eingliedrige NPs  ◦ Indef. Artikel  ◦ Adjektive  ◦ Possessiva	◦ Vorreiter für den definiten Artikel  ◦ Indefinitheit  ◦ Ein Referent, der sich von den anderen seiner Art durch irgendeine Eigenschaft (Größe, Farbe ...) unterscheidet, in seinen Konturen aber immer noch indefinit erscheint  ◦ Zwischenstufe zwischen Def. und Indef.: Definitheit durch Innenbeziehung zum Possessor	▪ Thematisches, kontextuell und sprachlich Eingebettetes  ▪ Neu Eingeführtes, nicht Eingebettetes  ▪ keine  ▪ keine
Phase 3	◦ Definiten Artikel  ◦ Indefiniten Art.  ◦ Eingliedrige NPs	◦ Definitheit  ◦ Indefinitheit  ◦ Wiederholungen	▪ kontextuell sowie situativ oder sprachlich Bekanntes  ▪ Für den Hörer Unbekanntes  ▪ ---
Phase 4	◦ Genusspezifikation: Maskulinum und Femininum	◦ binäre Genusspezifizierung	▪ (Potentielles) NGP bei belebten Nomina und formale Regeln bei unbelebten: Schwa- und Einsilber-Regel
Phase 5	◦ Neutrum	◦ dreigliedrige Genusspezifizierung bei TNA und ENM	▪ keine klaren Regeln, eher Auswendiglernen bzw. inputbedingt

**Tabelle 41: Überblick über den Genuserwerb bei den untersuchten arabischen Kindern**

Nach diesen Ausführungen kann man nun die im Kapitel 5 aufgeworfenen Fragen beantworten: Das deutsche Determinatorensystem fungiert bei den arabischen Kindern zunächst nur für die Kennzeichnung von Definitheit bzw. Indefinitheit, d. h. *der / die* sowie *ein / eine* werden als freie Varianten angesehen (*der / die Mann* und *ein / eine Mutter*). Hierbei werden *der* und *ein* bzw. *die* und *eine* aber kaum vertauscht. Etwas später werden dann Determinatoren außer zur Determiniertheit auch zur Genusunterscheidung verwendet, wodurch sich ein zweigliedriges Genussystem herausbildet, das der L1 entspricht (Maskulinum vs. Femininum) und das in erster Linie auf Basis semantischer Prinzipien operiert. Die Nomina werden dabei zuerst in [± belebt] gegliedert; bei den belebten Nomina spielt das NGP bzw. das potentielle NGP (PhyFuM und ByFuM) die entscheidende Rolle und bei den unbelebten die formale *Schwa*-Regel bei Feminina und die *Einsilber*-Regel bei Maskulina. Das Neutrum als Genusklasse taucht allgemein sehr spät auf; es war nur in den letzten Aufnahmen TNA und ENM nachzuweisen. Beim Erwerb des Neutrums sind zwei Störfaktoren zu nennen: Entweder existiert diese Genusklasse in der L1 der Kinder nicht, so dass sie daher darauf nicht sensibilisiert wurden, oder sie unterliegt keinen eindeutigen Zuweisungsregeln. Außerdem kann die deiktische Verwendung von „das“ seine Verwendung als (u. a.) Genusträger blockieren. Entsprechend wird argumentiert, dass sie auf Einzelwortbasis memorisiert wurde. Wortgenustransfer kommt allerdings auch noch bei Kindern vor, die Deutsch in einem späteren Alter gelernt haben. Bei den anderen wurde vermutet, dass ein Genusklassen- (zweigliedriges Genussystem) sowie ein Genusregeltransfer (NGP und Auslaut) aus der L1 bestehen könnte, wenn die L1 etabliert war. Hierarchisch stehen die ausgearbeiteten Regeln wie folgt zueinander:

<b>NGP bzw. PNGP</b>	>	<b>Schwa-Regel</b>	>	<b>Einsilber-Regel</b>
<b>semantische Prinzipien</b>	>	<b>phonologische Prinzipien</b>		

In den Spontansprachdaten wie auch in den durchgeführten Experimenten wurde keine Assoziation zwischen morphologischen Gegebenheiten (Ableitungssuffixen und Pluralmorphemen) und Genuszuweisung festgestellt. Ein ähnliches Bild zeichnete sich auch bei Wegeners (1994) etwas älteren Kindern ab (vgl. 4.3.1). Bei

ihnen war das NGP ebenfalls fest verankert und hatte Vorrang, nur dass es nicht auf [-Hum.] Wesen übertragen wurde. Die Schwa-Regel war nur bei den Aussiedlerkindern und die Einsilberregel nur bei den älteren von ihnen festzustellen. Bei den L1-Lernenden wurden sowohl das NGP als auch phonologische Regeln herausgearbeitet, wobei jedoch beide schon zu Beginn des Genuserwerbs den gleichen Wert bei der Genuszuweisung (vgl. Müller 1990: 212, 219).

## 8 ERWERB DES DEUTSCHEN PLURALS

„[...] ich gehe jetzt nach Hause -- jetzt kommen die Pferde und diese Mensche mit [...] also - die gehen weit weg - wir wollen nur, dass sie ruhig sind. okay? [...] der Frosch hat mich geärgert und die Igels haben mich gepiekt.“ (TNA 3;10;11)

Der Plural wird im Deutschen durch drei verschiedene Kategorien gekennzeichnet, nämlich Artikel, Suffix und Umlaut. Die Pluralzuweisung wird insgesamt durch gewisse Prinzipien geregelt, wobei generell das Genus- sowie Markiertheitsprinzip zumindest theoretisch als die maßgeblichen Prinzipien betrachtet werden (vgl. 2.1.2.1.2). Die Frage der Pluralzuweisung kann nicht hundertprozentig anhand der dokumentierten Pluralbildungen in den Spontansprachdaten geklärt werden. Folglich kann auch nicht entschieden werden, ob die Kinder überhaupt über Pluralregeln verfügten oder Plurale mittels auswendig gelernter Formen „lexikalisch“ einsetzten. Die spontansprachlichen Daten können höchstens *Tendenzen* aufzeigen, die sich gegebenenfalls anhand von Kunstwortexperimenten als Regeln bestätigen oder eben widerlegen lassen (zur Vorgehensweise vgl. 8.3.2). In diesem Kapitel wird zwei Hauptfragen nachgegangen: 1) wie Pluralität ausgedrückt wird, d. h. wie sie am Nomen bzw. am Nomenbegleiter markiert wird und 2) welche Prinzipien eine Rolle bei der Auswahl des einen oder anderen Pluralallomorphs spielen.

### 8.1 Zur Datenauswertung

Die Feststellung der Pluralmarkierung in den Daten machte an manchen Stellen Interpretationsprozesse notwendig, vor allem bei Substantiven, die im Plural das  $\emptyset$ -Allomorph als Pluralmarkierung besitzen. Bei diesen (und einigen weiteren) Substantiven ist zu prüfen, ob aus dem Kontext heraus, wie z. B. bei Verbkongruenz, Indizien für Einzahl bzw. Vielzahl geliefert wurden oder nicht. Im Gegensatz dazu wurden alle formal markierten Plurale in der Datenanalyse auch als Plurale aufgefasst. Der Idealfall, in dem zur Interpretation der Pluralformen und der sie steuernden Prinzipien zugleich auch die entsprechenden Singularformen mit den dazugehörigen Genusmarkierungen belegt wären, kam nur sehr selten vor.

Die Pluralmarkierungen in den Spontansprachdaten wurden nicht nur als korrekt/falsch bewertet, sondern auch danach, was für eine Pluralform gebraucht wurde und welche Allomorph-Übeneralisierung vorgenommen wurde bzw. welche (möglichen) Strategien die Kinder dabei grundsätzlich verfolgt haben könnten (vgl. Auswertungsbogen Anhang C). Selbstkorrekturen bzw. verbal ausgedrückte Unsicherheit bei der Auswahl des Pluralallomorphs, wie z. B. *Schafe Schäfe* (ENM) oder *Huhne Hühner* (EYA), wurden ebenfalls mit berücksichtigt. In der Auswertung wurden die Pluralmarkierungen am Nomen sowie auch an dessen Begleitern herangezogen (*die Frösche*), wobei die Letztgenannten nur am Rande betrachtet wurden. Bei den Kunstwortexperimenten wurde das Prinzip angemessen/unangemessen marginal betrachtet und wurde der Akzent auf die zugewiesenen Pluralallomorphe gelegt.

## 8.2 Pluralmarkierung in den Spontansprachdaten

### 8.2.1 Pluralmarkierung am Nomenbegleiter

Pluralmarkierungen an Nomenbegleitern tauchen in der Datenbasis früher als solche am Nomen auf und werden zudem richtig gebraucht. Beispiele wie *\*der Frauen* oder *\*der Hunde* kommen in Nominativkontexten in der Datenbasis nicht vor, solche wie *den Menschen* hingegen schon. In solchen Fällen handelt es sich aber weniger um einen Numerus-, sondern eher um einen Kasusfehler. Solche Fehlkonstruktionen tauchen bei SMI und SII auf, und zwar in der Phase, in welcher die Akkusativform *den* auf Nominativkontexte übertragen wird. Wird ein Nomen im pluralischen Kontext von einem Determinator oder Adjektiv begleitet, so werden diese Begleiter pluralflexivisch richtig markiert, selbst wenn der Pluralmarker am Nomen zielsprachlich unangemessen ist:

(73) THA7 (3;9;28): [Kinder] → dɪ

(74) THA8 (3;11;9): baɪdə fraʊən

(75) SII19 (5;8;10): kaɪnə o:hɾə - di:zə kinde

Die Pluralmarkierung an den Determinatoren geht der der Nomina voraus, wobei die zweite keine Voraussetzung für die erste bildet:

(76) THA3 (3;5;25):   fi:ɫə ho:ɔgəl (Vogel) – fi:ɫə fɪf

(77) SII17 (5;6;15):   fi:ɫə le:ɔɔ

In den Daten sind zwar Ausdrücke wie *ein Eier* und *ein Kinder* vorhanden, die jedoch dadurch erklärt werden können, dass die Pluralallomorphe für die Kinder (noch) nicht als Pluralmarker fungieren.

## 8.2.2 Pluralmarkierung am Nomen

Insgesamt beträgt die Anzahl der Pluralkontexte 755, wobei 634 Belege (83,97% aller Fälle) durch Pluralallomorphe und 120 (15,90%) auf anderem Wege, wie z. B. die Wiederaufnahme der Singularform, Wiederholungen des Nomens oder aber auch die Verwendung eines Zahlwortes mit der Singularform eines Nomens zum Ausdruck gebracht worden waren. Der prozentuale Anteil jeder Markierungsform sowie deren zielsprachliche Angemessenheit werden in der folgenden Tabelle dargestellt:

Pluralmarker (Zielsprachlich)	Gesamt- zahl	richtig in Zahl und %		falsch in Zahl und %	
		Zahl	%	Zahl	%
-∅ <sup>59</sup>	23	14	60,86	09	39,14
-e	186	151	81,18	35	18,82
-en	77	66	85,71	11	14,28
-n	142	130	91,54	12	8,45
-"∅	09	5	55,55	04	44,44
-"e	75	48	64	27	36
-er	44	36	81,81	08	18,18
-"er	45	31	68,88	14	31,11
-s	33	33	100	00	00
Σ	635	514	80,94	120	18,89

Tabelle 42: Überblick über die Pluralbildung durch Pluralallomorphe bei allen Kindern

Die obigen Werte zeigen, dass rund 81% aller durch Pluralallomorphe markierten vorkommenden Pluralformen richtig waren (der Fehleranteil lag nur bei ca 19%). Es ist ebenfalls zu sehen, welche Allomorphe häufiger vorkamen bzw. welche häufig

<sup>59</sup> Auf Grundlage der Subjekt-Verb-Kongruenz oder Verbindung des Nomens mit einem Zahlwort wird entschieden, ob es sich um Singular oder Plural handelt.

falsch verwendet wurden, indem sie über- oder untergeneralisiert wurden. Das Allomorph, welches am häufigsten gebraucht wurde, ist das *-e*, gefolgt von *-n* und zuletzt das *en*-Allomorph. Die am seltensten gebrauchten Allomorphe waren *-∅* und *-"∅*. Der Übersicht halber wird hier eine Gebrauchshäufigkeitsskala für alle Allomorphe präsentiert:

**Gebrauchshäufigkeit -e > -n > -en > -"e > -"er > -er > -s > -∅ > -"∅**

Die Allomorphe, bei denen die wenigsten Fehler auftraten, waren *s-*, *n-* und *en-*. Die zielsprachliche Gebrauchsangemessenheit stellt sich wie folgt dar:

**Zielsprachliche**

**Gebrauchsangemessenheit -s > -n > -en > -er > -e > -"er > -"e > -∅ > -"∅**

Eine Interpretation dieser Ergebnisse bzw. deren zugrunde liegendes Lernerverhalten wird in dem noch folgenden Teil zur qualitativen Datenanalyse versucht. An dieser Stelle möchte ich zuerst auf die Pluralmarkierung eingehen, die durch andere sprachliche Mittel gebildet wird. Die quantitativen Werte sind der folgenden Tabelle zu entnehmen:

	<b>Zahl</b>	<b>% Anteil an dieser Gruppe</b>
<b>Wiederholung des Nomens als Pluralmarker</b>	<b>31</b>	25,84
<b>Singular in Pluralkontexten</b>	<b>41</b>	34,66
<b>Zahl + Singularform</b>	<b>48</b>	40
<b>Gesamtzahl</b>	<b>120</b>	15% aller Pluralmarkierungen

**Tabelle 43: Überblick über die Pluralbildung durch andere sprachliche Mittel bei allen Kindern**

Obwohl diese Form der Pluralmarkierung nur rund 15% aller Gesamtmarkierungen ausmacht, stellt sie eine ziemlich zuverlässige Regel dar. Die formale Pluralmarkierung stellt schon zu Anfang des Pluralerwerbs eine enorme Herausforderung für die Kinder dar. Dies überrascht nicht, da die Kinder die Pluralallomorphe in der allerersten Phase der Pluralentwicklung keineswegs als Pluralmarker auffassen. Um diese These zu verifizieren, wurde eine Art



„Verstehenstest“ mit den Kindern durchgeführt, um festzustellen, inwieweit die Pluralallomorphe als Pluralmarker für die Kinder fungieren.

Als Setting für den Test diente ein Bauernhof, der aus vier Pferden, zwei Ziegen, zwei Schafen, zwei Kühen und drei Schweinen bestand. Der Bauernhof hatte einen männlichen Gutsbesitzer (Playmobil-Figur), der seinem Schäfer Anweisungen erteilte, sowie einen Schäfer (Playmobil-Figur), der diesen Anweisungen zu folgen hatte und sich um die Tiere kümmerte. In dieser Spielsituation nahm die Interviewerin die Rolle des Bauernhofbesitzers und das Kind die des Schäfers ein. Folgende Anweisungen wurden beispielsweise gegeben: „*Jetzt müssen die Pferde in den Stall gebracht werden!*“ An dieser Stelle sollte ergänzt werden, dass die „Befehle“ nicht hintereinander, sondern mit ziemlich großem Zeitabstand erteilt wurden, z. B. nachdem die Pferde von beiden gefüttert und getränkt und ihnen die Schlaforte hergerichtet worden waren; dann kamen die Kühe, die Schafe usw. dran. Die Testitems wurden nur in Verbindung mit dem definiten Artikel vorgegeben bzw. vorgesprochen; mit *alle* verbundene Nomina wurden hingegen vermieden, da *alle* im Gegensatz zu *die* die Quantität der Referenzobjekte explizit angibt. Ziel war es, herauszufinden, ob die Kinder Pluralität wirklich durch Wortflexion erschließen konnten oder nicht. Der Test wurde zweimal durchgeführt: das erste Mal zu Anfang, als die Kinder noch keine Plurale mittels Pluralallomorphen produziert hatten und das zweite Mal, als sie sie bereits selbst einsetzten. Bei den fortgeschrittenen Kindern (TNA, SSA, EYA, MYL und ENM), die den Plural ohnehin produzierten, wurde der Test nur einmal durchgeführt, weil sie zu 100% richtig reagiert hatten.

Für die restlichen Kinder (JAR, SMI, THA und SII) sahen die Ergebnisse identisch aus: Diese Kinder reagierten bei dem ersten Testversuch alle gleich, indem sie jeweils nur *ein einziges* Tier in den Stall brachten, obwohl die Rede von „*die Xs*“ war. Dies ist ein eindeutiges Indiz dafür, dass sie die Pluralallomorphe bzw. deren Funktion noch nicht identifizieren konnten. Im zweiten Testversuch haben die Kinder dann wie erwartet richtig reagiert, indem sie jeweils *alle* Tiere in den Stall brachten. Allein das Kind JAR reagierte beim zweiten Mal ebenso wie beim ersten Test, da es immer noch über keine Pluralbildung durch Suffixe verfügte.

Insgesamt lässt sich sagen, dass die Kinder die Pluralallomorphe nicht produzieren konnten, solange sie nicht ihre Funktion begriffen hatten, was aber *keineswegs* bedeutet, dass Pluralität bei ihnen nicht existierte. Pluralkontexte waren durchaus vorhanden, wurden aber durch andere Formen zum Ausdruck gebracht, was

vermuten lässt, dass der Pluralerwerb in Phasen abläuft, die dann auf Grund der Reihenfolge des Erscheinens der verschiedenen Pluralallomorphe herausgearbeitet wurde. Im Folgenden werden also alle von den untersuchten Kindern vorgenommenen Pluralmarkierungen genauer diskutiert. Anschließend werden die Prinzipien herausgearbeitet, die diesen Pluralmarkierungen zu Grunde liegen.

### 8.2.2.1 Phase 1: Singularformen in Pluralkontexten

Zu Beginn des Pluralerwerbs besaßen die Kinder, wie beim Genus, die notwendigen sprachlichen bzw. Flexionsmittel noch nicht, um Pluralität auszudrücken, weswegen sie (behelfsweise) Singularformen in Pluralkontexten verwandten. Diese Singularformen können an Hand von Kontext und Subjekt-Verbkongruenz (die Kopula *ist* vs. *sind*) als Pluralformen interpretiert werden:

- Interviewerin: Was sind diese hier?  
 (78) JAR5 (3;4;26): hʊnt / fɪf  
 (79) SMI8 (3;8;28): afəl (Apfel) / banɑːna (Banane)

Die Frage, die sich hier stellt, ist, ob die Kinder in diesem Frühstadium tatsächlich die Subjekt-Verb-Kongruenz identifizieren konnten oder nicht. Folglich ist es schwer zu entscheiden, ob die Kinder mit den Singularformen wirklich Pluralität ausdrücken wollten oder nicht. Einen klaren Beweis für diese Hypothese können die Daten leider nicht liefern. Deshalb sollte man hier die Singularformen nicht gleich als Pluralformen bzw. als Ausdruck der Pluralität interpretieren, sondern eher als in Pluralkontexten gebrauchte Singularformen.

Hier muss ergänzt werden, dass der durch Pluralmarker (Suffixe und Umlaute) gekennzeichnete Plural vereinzelt auftaucht, wie z. B. *Kinder*, *Zähne*, *Hände* und *Schuhe*. Dies sind aber Formen, die höchstwahrscheinlich als lexikalische Einheiten bei den Kindern gespeichert waren, weil sie zu den häufigsten Wörtern in ihrem Input gehörten, und zwar in folgenden Zusammensetzungen: *Hände waschen*, *Zähne putzen*, *Schuhe anziehen*. Diese Wörter wurden nicht nur in diesem Stadium mit dem indefiniten Artikel *ein* gebraucht, sondern selbst auch dann verwendet, wenn es sich um eine Einzahl dieser Objekte handelte: *ein Kinder*, *ein Hände* und *ein Schuhe*, was die Annahme stützt, dass sie nicht als Pluralformen wahrgenommen werden. Die Kinder konnten in dieser Phase die Singularform dieser Wörter weder erkennen noch

produzieren. Erkennen sie aber erst einmal, dass solche Wörter für den Plural stehen, wird ein „Singularisierungsprozess“ vorgenommen. Als Beleg sei hier der Vorgang von SII geschildert, der diese produzierte, nachdem ihm der Unterschied zwischen Singular und Plural bewusst geworden war:

(80) SII16 (5;5;18):      zaɪn tse:n (Zähn) = sein Zahn

Der Singularisierungsprozess sieht wie folgt aus:

ein Zähne	—	Zähn(-e)	—	Zähnø
Verwendung für Singular und Plural		Erkennen, dass -e der Pluralmarkierung dient		Vom Kind gebrauchte Singularform von „Zähne“

Das Kind hat zwar erkannt, dass -e den Pluralmarker bildet, hatte dabei allerdings übersehen, dass der Umlaut ebenfalls ein Bestandteil der Pluralmarkierung war. Dies liefert uns zwei wesentliche Hinweise: a) dass die Kinder die Pluralbildung am Nomen zuerst anhand der Suffixe identifizieren und b) dass der Umlaut als beteiligte Komponente zunächst nicht erkannt wird.

### 8.2.2.2 Phase 2: Katze und Katze und Katze: Wiederholung des Nomens

In Phase 2 kommt Pluralität zwar sprachlich zum Ausdruck, allerdings noch nicht durch flexionsmorphologische Formen. Die mehrmalige Wiederholung des Lexems bzw. des Nomens fungiert bei den Kindern in diesem Stadium als Kennzeichnung des Plurals:

(81) JAR8 (3;7;15):      pʃæt unt pʃæt unt pʃæt

(82) SSA2 (3;7;15):      katsə unt katsə und katsə

(83) SMI7 (3;7;31):      ti:ge ti:ge ti:ge / ha:ðə ha:ðə ha:ðə (Hase)

(84) SII7 (4;8;28):      luftablɔŋ luftbalɔŋ luftbalɔŋ

Die Strategie der lexikalischen Wiederholung zur Pluralmarkierung kommt nicht nur in den L2- sowie in den L1-Aufnahmen den von mir untersuchten Kinder, sondern

auch bei den arabischen Kindern in Omars Untersuchung (1973) vor, in den Studien von Wegener (1992) bzw. in Erhebungen an deutschen Kindern jedoch nicht. Woran das wohl liegen mag, ist nicht klar, vor allem, weil derartige Pluralmarkierungen in den arabischen Varietäten nicht vorkommen. Diese Wortwiederholungsstrategie wird allerdings nur von den „Anfängern“ benutzt, solange sie noch über keine Pluralallomorphe verfügen.

### 8.2.2.3 Phase 3: Zwei Buch und viele Fisch: Numeralia in Verbindung mit der Singularform

Unmittelbar nach der Wiederholung der singularischen Form taucht eine „analytische“ Pluralmarkierung auf, und zwar durch Zahlwörter bzw. Quantoren. Die Rolle der Numeralia besteht darin, die Quantität zu bestimmen, das Nomen an sich verbleibt hingegen im Singular. Diese Erscheinung ist im Grunde genommen eine Ökonomisierung der Sprache: Die Markierung des Plurals am Nomen ist redundant, da sie hinreichend durch Zahlwörter zum Ausdruck gebracht wird:

- (85) JAR5 (3;4;26): fi:ɐ hʊnt  
 (86) THA3 (3;5;25): fi:ɐ fa:ɪbə (Farbe)  
 (87) SII7 (4;8;28): draɪ ty:ɐ  
 (88) SMI7 (3;7;31): fi:ɐ lø:və

Die Verwendung von Quantoren in Kombination mit der Singularform eines Nomens beschränkt sich nicht nur auf dieses Stadium, sondern wird auch später manchmal – sogar noch nach dem Erwerb der Pluralmarker – eingesetzt, und zwar dann, wenn die Kinder nicht wissen, welches Pluralallomorph zu einem Wort passt. Dieses Phänomen zeigt sich vor allem bei den Wörtern, deren Plural mit einem Umlaut gebildet wird:

- |                       |                |             |                   |
|-----------------------|----------------|-------------|-------------------|
| (89) THA10 (3;12;21): | fʏŋf ma:l bu:x | <u>aber</u> | ələfantən – aʏtʊs |
| (90) ENM27 (5;5;12):  | tsvaɪ apfəl    | <u>aber</u> | klaɪde – blu:mən  |
| (91) TNA5 (3;5;3):    | tsvaɪ baŋk     | <u>aber</u> | ʃtɪftə – ʃlaŋən   |
| (92) SSA3 (3;8;27):   | tsvaɪ haʊs     | <u>aber</u> | krɛʃən – kɛɛnə    |
| (93) MYL22 (5;2;25):  | fʏŋf na:gəl    | <u>aber</u> | bɛɛgə – klaʊns    |

Außer der Tatsache, dass die Kinder Schwierigkeiten mit dem Umlaut haben, scheint auch das Zahlwort eine gewisse Rolle dabei zu spielen: wird das Nomen in seiner Singularform verwendet und Pluralität am Quantor ausgedrückt, so ergibt sich eine Redundanz der Doppelmarkierung der Pluralität. Dies soll aber nicht verschleiern, dass Zahlwörter auch in Verbindung mit Pluralmarkern auftreten. Solche Beispiele sind ebenfalls in den Daten vorhanden:

(94) ENM25 (5;3;18): draɪ bri:fə

(95) TNA5 (3;5;17): tsvaɪ pʊpən

(96) MYL22 (5;2;11): tsvaɪ blu:mən

Insgesamt lässt sich sagen, dass der Pluralbildung durch Pluralallomorphe eine Pluralbildung durch analytische Ausdrucksmittel vorangeht, wobei diese auch manchmal noch nach dem Erwerb dieser Allomorphe eingesetzt werden, vor allem beim Umlautplural, der große Verunsicherung bei den Kindern auslöst.

#### **8.2.2.4 Phase 4: Katzen und Fische, aber Frosche und Apfel: Suffix vs. Umlaut**

In dieser Phase werden Pluralmarker zur Pluralbildung eingesetzt, wobei sie zu Anfang nicht alle ganz richtig gebraucht werden. Nicht alle Allomorphe tauchen zugleich auf, was bewirkt, dass Über- bzw. Untergeneralisierungen vorgenommen werden. Die Reihenfolge des Erwerbs der Pluralmarker lässt sich nicht eindeutig festlegen, da einige Allomorphe zeitgleich auftauchen. Daher wird hier nicht nur deren erstes Auftreten in Betracht gezogen, sondern auch, wie oft sie anschließend produziert wurden. Die Erwerbsreihenfolge und deren Prinzipien werden in späteren Abschnitten kommentiert, nachdem die Pluralallomorphe im Einzelnen detailliert beschrieben worden sind.

Allomorph	Übergeneralisierungen	
	Zahl	%
-e	19	15,2
-n	14	11,2
-en	48	38,4
-s	22	17,6
-er	00	00
-"er	00	00
-"e	02	1,6
-"∅	00	00
- ∅	20	16
Σ	125	16,22

**Tabelle 44: Gebrauch der Pluralallomorphe bei allen Kindern und deren Übergeneralisierungen**

Aus der Tabelle geht hervor, dass das *en*-Allomorph die höchste Quote aller Übergeneralisierungen besitzt (38,4%), gefolgt von *-s* mit 17,6 % und *-∅* mit 16%. An vierter Stelle kommt das *e*-Allomorph mit 15,2%, *-n* mit 11,2% und dann *"e* mit 1,6%. Die Pluralmarker *-er*, *-"er* und *-"∅* wurden kein einziges Mal auf andere Kontexte übertragen. Die Übergeneralisierungen lassen sich in der folgenden Skala veranschaulichen:

**Übergeneralisierungsskala: -en > -s > -∅ > -e > -n > -"e > er / -"er / -"∅**

Bei den in der Übergeneralisierungsskala letztgereihten Pluralallomorphen treten überhaupt keine Übergeneralisierungen auf. Die Gründe hierfür werden in einem späteren Abschnitt erörtert. Die vorgenommenen Übergeneralisierungen der arabischen Kinder stimmen interessanterweise mit denen türkischer Kinder bei der Untersuchung von Wegener (1992) überein.

### 8.2.3 Diskussion der Ergebnisse

Wie bereits ausgeführt, werden die Pluralallomorphe bei den Kindern keineswegs in gleichem Maße und mit dem gleichen Korrektheitsgrad verwendet. Übereinstimmend mit allen hier referierten Arbeiten zum Pluralerwerb zeigt sich eine ganz offensichtliche Vorliebe für Pluralbildungen mit *-en*. Wegener (1994) und Bardtke (1998) bringen diese Tendenz, die gleichermaßen beim L1- und beim L2-Erwerb

beobachtet wurde, mit unterschiedlichen Eigenschaften dieses Allomorphs in Zusammenhang: a) der Frequenz dieses Allomorphs und b) seiner lautlichen Saliens, die vor allem von Wegener hoch eingeschätzt wurde. Die Übergeneralisierung des *en*-Morphems bei Nomina, die einen *e*-Plural verlangen, wie z. B. *Fische* vs. *Fischen* wird von den Kindern im Rahmen meiner Untersuchung *nur* für eine *ganz begrenzte* Zeit vorgenommen. Dabei wird sie nicht zum Ersatz des *e*-Plurals verwendet, sondern beide Formen werden fortan parallel gebraucht. Die Daten legen nicht nahe, dass *-en* da gebraucht wird, wo *-e* noch nicht in Erscheinung trat; stattdessen kommen beide Pluralvarianten gleichzeitig vor. Diese Pluralallomorphe werden von den Kindern wohl als Varianten angesehen. Als nicht unwesentlicher, begünstigender Faktor könnte hier die Dativpluralform angeführt werden, da im Input beide Formen vorhanden sind. Da die Kinder aber Nomina noch nicht dem Kasus nach analysieren können, werden die beiden Formen vorübergehend als Varianten betrachtet. Die Ausdifferenzierung zwischen den beiden Allomorphen setzt erst mit dem Gebrauch des Dativs ein, und zwar mit den Präpositionen:

(97) MYL<sub>30</sub> (5;10;14): bɛɛgə – aʊs dɛn bɛɛgən

(98) ENM<sub>33</sub> (5;11;12): frɔɪndə – mit frɔɪndən

(99) TNA<sub>10</sub> (3;10;19) pʃɛdə – fɔn dɛn pʃɛdən

*s*-Übergeneralisierungen treten vor allem bei den Wörtern auf, die sich zielsprachlich mit dem *ø*-Plural verbinden, wie z. B. *Fenster* → *Fensters*. Der größte Teil dieser Wörter endet auf eine *Schwa*-Silbe. Dies gibt Anlass zu der Behauptung, dass die Kinder das *s*-Allomorph möglicherweise nach (eigenen) phonologischen Restriktionen auswählen: *Schwa*-Silben (*-er*, *-el*) erhalten als Pluralmarker *-s*, wie z. B. *Igels* und *Koffers*. Dies würde des Weiteren bedeuten, dass sie eine Präferenz für eine explizite Markierung entwickeln. Dieses Phänomen ist bei Parks Kindern (1978) und auch Clahsen et al. (1992) zu beobachten, bei denen ebenfalls die Nomina mit der *Schwa*-Silbe *-er* in den meisten Fällen mit *-s* markiert wurden.

Das *ø*-Morphem hingegen wird von den weniger fortgeschrittenen Kindern überhaupt nicht als Pluralmarker aufgefasst, schon gar nicht in der Phase, in welcher sie erkennen, dass der Plural morphologisch durch ein Suffix markiert werden muss; stattdessen werden die Nomina, die dieses Morphem zielsprachlich selegieren,

immer mit einem anderen Allomorph versehen. Diese Rigidität ist wohlgermerkt nur in den ersten Phasen des Pluralerwerbs zu bemerken; bei den Fortgeschrittenen hingegen ist das  $\emptyset$ -Allomorph ein fester Bestandteil der Pluralbildung und wird in den meisten Fällen auf Nomina übergeneralisiert, die den " $\emptyset$ -Plural selegieren, wie z. B. *Apfel* und *Mutter*. (MYL): *das sind zwei Mutter*.

e-Übergeneralisierungen kommen hauptsächlich bei folgenden Wörtern vor: *Kleid* → *Kleide* (EYA), *Tür* → *Türe* (TNA), *Uhr* → *Uhre* (ENM) und *Elefant* → *Elefante* (MYL): endet das Wort auf einen Konsonanten, so bekommt es unabhängig von seinem Genus oder von seinem kategorialen Status (als schwaches Maskulinum beispielsweise) den Pluralmarker -e zugewiesen. Dieses Phänomen ist bei allen Kindern zu beobachten.

Das *n*-Allomorph wird hauptsächlich auf Nomina übertragen, die schon eine Pluralmarkierung tragen. Die *er*-Pluralformen, wie *Eier*, *Kinder* und *Kleider* werden von den „Anfängerkindern“ oftmals mit dem indefiniten Artikel *ein* im Singular gebraucht. Logischerweise werden sie dann im Plural mit einem weiteren Pluralmarker versehen (*Kinder-n*). Das *er*-Morphem selbst wird niemals übergeneralisiert, sondern wird von den Kindern immer zu 100% richtig eingesetzt (vgl. Tabelle 44). -"er und das -"ø werden ebenfalls nie anstelle anderer Morpheme gebraucht: Hier wird vermutet, dass sie höchstwahrscheinlich auswendig gelernt werden. Diese Vermutung hatte Wegener (1992) ebenfalls geäußert.

Am interessantesten ist die vorgenommene -"e Übergeneralisierung. Insgesamt gibt es zwei Fälle, und zwar bei MYL und ENM:

(100) ENM<sub>27</sub> (5;5;12): Hünde

(101) MYL<sub>29</sub> (5;9;16): Schafe Schäfe

Diese Beispiele zeigen, dass die Kinder die „Logik“ der Umlaut-Pluralbildung begriffen haben. MYL hat sogar eine Selbstkorrektur vorgenommen, um gegen diese Regel nicht zu verstoßen. Dies deutet darauf hin, dass die e-Pluralbildung auf kognitiv-analytischer Ebene erfolgt, und nicht nur durch Auswendiglernen zustande kommt.

Betrachtet man die Angemessenheitsskala, so stellt man fest, dass die häufigsten Fehler bei den Pluralallomorphen mit Umlaut gemacht werden. Die höchste Abweichungsrate hinsichtlich der Umlautung ist bei -ø, -e und -er festzustellen, bei



denen die Unsicherheit wohl am größten ist, weil sie sowohl mit als auch ohne Umlaut erscheinen können. Als Beispiele seien hier folgende angeführt:

(102) TNA<sub>5</sub> (3;5;17): Motorraden / Rucksacken

(103) THA<sub>14</sub> (4;4;13): Kuhe

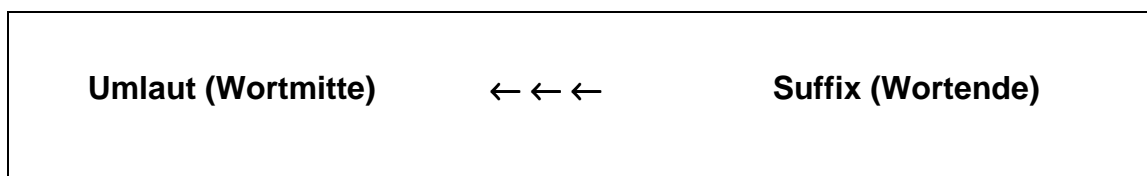
(104) EYA<sub>14</sub> (4;8;17): Buche (Bücher)

(105) SII<sub>16</sub> (5;5;18): Froschen

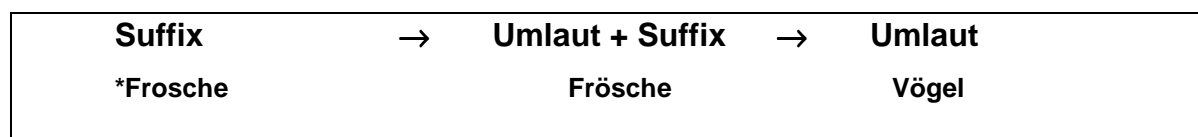
(106) ENM<sub>34</sub> (5;12;16): Huhne / Huhner

(107) MYL<sub>23</sub> (5;3;11): Nagel / Mutter

Bei Wörtern, deren Plural nur mit Umlaut gebildet wird, wie z. B. *Mutter* und *Nagel*, zeigt sich im Gesamtkorpus eher die Tendenz zur Nichtmarkierung. Bei bereits markierten Pluralen (vgl. Bsp. 102 - 107) ist eine *Vermeidung* von Umlauten festzustellen, was wahrscheinlich mit einer Redundanzsteuerung zusammenhängt, die den Plural optimalisieren soll, indem er nur an einer einzigen Stelle markiert wird (vgl. 8.2.2.3).<sup>60</sup> Der Umlaut wird von den meisten Kindern anfangs ignoriert bzw. nicht wahrgenommen. Die Pluralmarkierung am Nomen läuft von rechts nach links ab:



Die Kinder „vergewissern“ sich erst einmal, dass die Pluralität am Wortende zum Vorschein kommt; erst danach werden Markierungen in der Wortmitte vorgenommen. Hier sei noch erwähnt, dass sie später, wenn die zwei oben genannten Pluralmarkierungstypen (Suffix und Suffix + Umlaut) identifiziert und produktiv eingesetzt worden sind, die Pluralmarkierung durch den Umlaut allein besetzen. Das heißt, die „zeitliche“ Verteilung der Pluralmarkierung läuft wie folgt ab:



<sup>60</sup> Zu demselben Ergebnis ist auch Köpcke (1987) in seiner Untersuchung mit Erwachsenen gekommen.

Ob nun ein Zusammenhang zwischen der Wahl des Suffixes und der Umlautung im Stammvokal besteht, d. h. ob die Umlautung in Verbindung mit dem Suffix -e früher erkannt und eingesetzt wird als die mit -er, geht aus den vorliegenden Daten leider nicht hervor. Die Regel, dass der Plural auch durch die so genannte Nullmarkierung gebildet werden kann, wird als Letztes erkannt und verwendet. Die Reihenfolge der Pluralmarkierung kann wie folgt dargestellt werden:

**(Nomenbegleiter) → Suffix → Suffix + Umlaut → Umlaut → ∅**

Diese Entwicklung ist anhand der Daten ziemlich gut belegbar, was im Folgenden am Beispiel von TNA veranschaulicht wird:

<b>TNA</b>	<b>3;5;17</b>	<b>3;7;12</b>	<b>3;9;20</b>	<b>3;10;11</b>
	Stifte / Schulen <u>aber</u>	Frösche / Fahrräder <u>aber</u>	Äpfel <u>aber</u>	zwei Eimer / zwei Lehrer
	Frosche / Motorraden	viele Apfel	Koffers / Fensters	

Dieses Bild des Pluralmarkererwerbs liefert einen wichtigen Baustein zur Erklärung des Zusammenhanges zwischen dem Erwerb einer Kategorie und deren typologischen Merkmalen. Wie im ersten und zweiten Kapitel dieser Arbeit bereits ausgeführt wurde, werden agglutinierende Formen schneller erkannt und eingesetzt als introflexive. Im Deutschen leisten nur Pluralsuffixe die Funktion der reinen Pluralmarkierung, wozu sie einfach an die lexikalische Einheit angehängt werden; d. h. sie besitzen eine eindeutige Funktion und eindeutige Stellung. Umlaute als introflexive Pluralmarker werden hingegen nicht als solche identifiziert und daher nicht ohne weiteres erworben. Die Eindeutigkeitsbeziehung zwischen Form und Funktion spielt dabei eine große Rolle (vgl. 1.2).

Die Frage, die sich hier stellt, ist nun, ob die Kinder den Plural gleich richtig bilden oder ob sie bestimmte Präferenzen bei der Pluralzuweisung entwickeln. Den Spontansprachdaten zufolge zeigen die Kinder gewisse „Vorlieben“ für bestimmte Pluralallomorphe, die dann auf andere übergeneralisiert werden. Dabei sind insgesamt zwei Gruppen von Kindern auszumachen: die eine Gruppe überträgt das s-Morphem am häufigsten. Diese Tendenz ist vor allem bei TNA stark ausgeprägt, bei der ca. 64% aller s-Übergeneralisierungen zu finden sind. Bei genauerer

Betrachtung ihrer Daten ergibt sich, dass die Hinzufügung des s-Allomorphs nicht bei allen Nomina gleichermaßen stark auftritt. Die Nomina, die auf die Schwa-Silbe *-el* oder *-er* auslauten, wie z. B. *Mantel* und *Fenster*, bekommen in dieser Phase *-s* als Pluralmarker zugewiesen: *Fensters*, *Zimmers*, *Igels*, *Vogels* und *Apfels*. Die andere Gruppe übergeneralisiert eher *-(e)n*. Die Übergeneralisierung des *(e)n*-Allomorphs ist bei THA und SSA besonders deutlich. Gemeinsam ist beiden Gruppen allerdings, dass diese Allomorphpräferenzen nur über einen begrenzten Zeitraum bestehen und nicht über den gesamten Erwerbsprozess hinweg zu beobachten sind.

#### 8.2.4 Zwischenresümee

Fasst man nun die Grundideen der obigen Ausführungen zusammen, so ergibt sich, dass die Pluralmarkierung zuerst durch analytische Formen stattfindet, nämlich entweder durch die Wiederholung des Nomens oder aber durch ein Zahlwort in Verbindung mit der Singularform des jeweiligen Nomens. Pluralmarkierungen an Determinantien und Adjektiven tauchen *vor* den Markierungen am Nomen auf und werden entsprechend richtig realisiert. Die Markierung am Nomen setzt allmählich ein, wobei die erstgebrauchten Morpheme *-e*, *-en*, *-n* und *-s* sind, bei denen auch die wenigsten Fehler gemacht werden. Schwierigkeiten haben die Kinder vor allem mit dem Umlaut- und dem  $\emptyset$ -Plural, da sie sich ihnen nicht als transparente Pluralmarker darstellen. Bei den Daten wurden vier Phasen des Pluralerwerbs festgestellt, die im Folgenden zusammengefasst werden:

1. In der ersten Phase werden Singularformen in Pluralkontexten verwendet.
2. In der zweiten Phase kommt die Pluralität durch mehrmalige Wiederholung der Singularform eines Nomens zum Ausdruck, wie z. B. *Katze und Katze und Katze*. Dies ist ein Phänomen, das nur bei den arabischen Kindern zu beobachten war.
3. In der dritten Phase wird der Plural nicht am Nomen markiert, sondern an dessen Begleitern wie Numeralia und Adjektiven (z. B. *zwei Buch* und *viele Fisch*).
4. Erst in der vierten Phase werden Pluralallomorphe zur Pluralmarkierung eingesetzt, wobei die zuerst gebrauchten *-e*, *-n*, *-s* und *-en* sind. Es wurden viele Übergeneralisierungen in Bezug auf *-e*, *-en* und *-s* festgestellt. Die restlichen Allomorphe *-e*, *-er*, *-er* und *-∅* tauchten unmittelbar nach den

oben genannten auf und wurden so gut wie nie übergeneralisiert, was nahe legt, dass sie von den Kindern in Verbindung mit dem Nomen auswendig gelernt wurden.

Das Auswendiglernen ist eine Strategie, die die Kinder in vielen Fällen verfolgen, um eine ganze Reihe von grammatischen Kategorien zu bewältigen. Ob nun diese Strategie zur Grundlage für die Zuweisung der übrigen Pluralallomorphe genommen wird, wird im Folgenden eingehender diskutiert.

### 8.2.5 Pluralzuweisung in der Spontansprache: Regelhaftigkeit vs. Auswendiglernen

In diesem Abschnitt wird erörtert, inwieweit der Auswahl des einen oder anderen Pluralallomorphs eine „Logik“ bzw. Systematik zu Grunde liegt. Hierzu werden die theoretischen Ausführungen der Pluralzuweisung nochmals aufgegriffen; zudem sei auch daran erinnert, dass Wegener zufolge zwei Prinzipien der Pluralzuweisung existieren: a) das Markiertheits- sowie b) das Genusprinzip. Diese zwei Prinzipien können, wie im theoretischen Teil erwähnt wurde, die Distribution der vier Pluralmorpheme *-s*, *-e*, *-n* und *-en* erfassen.

#### 8.2.5.1 Das Markiertheitsprinzip

Das Markiertheitsprinzip besagt, dass markierte Substantive den *s*-Plural selektieren (zur terminologischen Festlegung von Markiertheit vgl. 2.1.2.1.2). Wie lässt sich nun dieses Prinzip im Zweitspracherwerb arabischer Kinder belegen?

Zur Beantwortung dieser Frage werden zunächst quantitative Werte angeführt, um hieraus qualitative Aussagen zu gewinnen.

markierte Nomina	zielsprachlich angemessen	
	Zahl	%
Auslaut auf Vollvokale	30	100
Kürzungen	00	100
Fremdlexeme	1	100
$\Sigma$	31	100

Tabelle 45: Pluralzuweisung bei markierten Nomina in den Äußerungen der Kinder

Markierte Nomina bilden nur 4,88 (absolute Zahl 31) von allen im Plural gebrauchten Substantiven (absolute Zahl 634) und wurden von den Kindern ausnahmslos mit dem s-Morphem versehen. Dieses Pluralallomorph wurde den Daten zufolge niemals untergeneralisiert; Formen wie *Auto* → *\*Autoen* oder *Baby* → *\*Babien* kamen in der Spontansprache überhaupt nicht vor. Eine  $\emptyset$ -Markierung ließ sich ebenfalls nicht belegen. Dies bestätigt die These, dass Kinder die phonologische Restriktion der Markiertheit bei der Pluralbildung sehr früh wahrnehmen und ebenso einsetzen. Dieses Prinzip wurde allerdings von Wegeners Kindern (1994) nicht richtig erkannt, da es in vielen Fällen, wie z. B. *T-Shirte*, untergeneralisiert wurde. In diesem Zusammenhang sollte erwähnt werden, dass markierte Substantive bei den arabischen Kindern den s-Plural selegieren. Das Markiertheitsprinzip spielt demzufolge eine wesentliche Rolle bei der Auswahl eines Pluralallomorphs.

### 8.2.5.2 Das Genusprinzip

Die Rolle des Genusprinzips bei der Pluralzuweisung bildet bekannterweise eine kontroverse Frage unter Linguisten. Psycholinguisten in der Spracherwerbsforschung beschäftigt am meisten die psychische Realität dieses Prinzip (vgl. 2.1.2.1.2). Dieses Prinzip spielt bei den L1-Lernenden Mills (1986) zufolge zwar keine Rolle; bei Wegeners (1992) Aussiedlerkindern, von den türkischen abgesehen, indessen schon. Wie dieses Prinzip von den arabischen Kindern genutzt wird, wird im Folgenden an Hand der Spontansprachdaten diskutiert, die vorab tabellarisch dargestellt werden. Zuerst werden die Daten der fortgeschrittenen Kinder aufgeführt, da bei ihnen das Genus bzw. die Unterscheidung zwischen Feminina und Nicht-Feminina größtenteils etabliert war:

Allomorph	Gesamtzahl	-Feminina			+Feminina		
		Zahl	davon richtig	%	Zahl	davon richtig	%
-e	144	144	118	81,94	00	00	00
-en	65	25	23	92	40	37	92,5
-n	122	10	10	100	112	106	94,64
$\Sigma$	331	179	151	84,35	152	143	94,07

Tabelle 46: Pluralzuweisung nach dem Genusprinzip bei den fortgeschrittenen Kindern

Die vorliegende Tabelle ist wie folgt zu lesen: Zuerst wurden alle Nomina gezählt, die im Plural das e-Allomorph selegierten. Deren Anzahl betrug 144. Alle diese Nomina

waren in der Zielsprache [-Feminina], wie z. B. *Stifte* und *Tische*; 118 (81,94) dieser Nomina wurden von den Kindern korrekt mit dem e-Pluralallomorph versehen. Der Anteil der Nomina, deren Plural mit *-en* gebildet wurden, wie z. B. *Türen* und *Bären*, betrug insgesamt 65: 25 [-Fem.] und 40 [+Fem.]. Von den Nicht-Feminina wurden 23 (92%) und von den Feminina 37 (92,5%) (richtig) mit dem Pluralallomorph *-en* markiert. Die Anzahl der Nomina, die den *n*-Plural selegierten, wie z. B. *Schulen*, *Augen*, *Namen* und *Zwiebeln*, betrug 122, wobei die Nicht-Feminina 10 und die Feminina 112 mal belegt sind. Die Nicht-Feminina wurden zu 100% richtig markiert, die Feminina hingegen nur zu 94,07%. Die statistischen Werte lassen allerdings m. E. keine plausiblen Rückschlüsse zu, ob die Pluralzuweisung wirklich auf dem Genus operierte oder nicht. Es ist also sinnvoll, dieses Prinzip an Hand von Beispielen von *Fehlkonstruktionen* zu diskutieren, da man hierdurch am schnellsten den Zuweisungsstrategien auf die Spur kommen kann.

All die in der Tabelle aufgeführten Fehlkonstruktionen beim e-Plural sind Übergeneralisierungen des *en*-Allomorphs, wie z. B. *Fisch* → *die Fischen* (SSA), *Schuh* → *Schuhen* (SII), *Pferd* → *Pferden* (TNA) und *Stift* → *Stiften* (AYA), obschon diese Lexeme bei den Kindern im Singular Maskulina waren: *der Schuh*, *der Pferd* und *der Stift*. Die beobachteten Fehler bei *en*-Pluralen bei Nicht-Feminina treten bei den so genannten schwachen Maskulina auf, wie z. B. *Bär* → *Bäre* / *Mensch* → *Mensche* (TNA) und *Elefant* → *Elefante* (ENM). Hier zeigt sich eine Tendenz der Übergeneralisierung des *-e* bei Nicht-Feminina. Ob nun diese Übergeneralisierung mit dem Genus zusammenhängt oder nicht, wird später noch erläutert. Bei den Feminina wurden Fehlmarkierungen bei Wörtern wie *Kartoffel* und *Zwiebel* gemacht, die meistens mit dem  $\emptyset$ -Morphem versehen wurden, oder aber auch wie *Tür* → *Türe*, bei dem das Genus nicht beachtet und ihm entsprechend *-e* als Pluralmarker zugewiesen wurde. Beispiele wie *Tür* → *Türe* oder *Uhr* → *Uhre* zeigen, dass Übergeneralisierungen nicht auf [-Fem.] beschränkt sind und daher auch nicht unbedingt mit dem Genus zusammenhängen. Hier scheint die Assoziation zwischen dem Genus eines Wortes und der Pluralbildung nicht so (stark) ausgeprägt zu sein, um behaupten zu können, dass das Genus als Basis für die Pluralmarkerwahl herangezogen wird. Bevor aber voreilige Schlüsse gezogen werden, müssen diese Werte erst noch mit den Werten der übrigen Kinder verglichen werden, bei denen das Genus nicht einmal nach [±Fem.] ausdifferenziert war, nämlich JAR, SMI und THA.

Allomorph	Gesamtzahl	-Feminina			+Feminina		
		Zahl	davon richtig	%	Zahl	davon richtig	%
-e	42	42	33	78,57	00	00	00
-en	12	08	06	75	04	04	100
-n	20	04	04	100	16	11	68,75
Σ	74	54	43	79,62	20	15	75

**Tabelle 47: Pluralzuweisung nach dem Genusprinzip bei den weniger Fortgeschrittenen**

Der Tabelle ist zu entnehmen, dass den Nicht-Feminina zu ca. 79% der e-Plural, zu 75% der *en*- und zu 100% der *n*-Plural richtig zugewiesen wurde, d. h. Nicht-Feminina wurden insgesamt zu 79,62% richtig markiert. Bei den Feminina wurde das *en*-Allomorph zu 100% und das *n*-Allomorph zu ca. 69% richtig markiert. Die Fehlkonstruktionen bei diesen Kindern ähneln denen der obigen Beispiele.

Diese Ergebnisaufstellung illustriert, dass es keinen großen Unterschied zwischen den weniger fortgeschrittenen und den weiter fortgeschrittenen Kindern gibt. Die ersteren verfügten wohlgernekt noch über *keine* Genusspezifikation, trotzdem wurden die Plurale zum größten Teil zielsprachlich richtig zugewiesen. Dies impliziert, dass die Wahl der Pluralformen nicht (direkt) mit dem Genus zusammenhängt. Der Gebrauch von Pluralformen wie *\*Türe*, *\*Mensche*, *Namen* und *Schulen* weist eher darauf hin, dass eine Korrelation zwischen Pluralmarkierung und Wortauslaut besteht. Der Begriff *Wortauslaut* wird hier eingeschränkt gebraucht, und zwar für reine Konsonanten sowie für den Vokal *-e*. Die Schwa-Silben *-el* und *-er* wurden entsprechend ausgeschlossen. Im Folgenden wird diese These eingehender diskutiert.

### 8.2.5.3 Auslautabhängige Pluralzuweisung

Bei dem Auslaut-Prinzip sind zwei Typen zu unterscheiden, nämlich der *e*-Auslaut sowie der *Konsonanten*-Auslaut.

#### 8.2.5.3.1 e-Auslaut

Das Prinzip des *e*-Auslautes besagt, dass einem Substantiv oder einem Nomen, das auf *-e* auslautet, einfach ein *-n* hinzugefügt wird, wie z. B. *Hase* → *Hasen*, *Name* → *Namen*, *Tasche* → *Taschen* und *Auge* → *Augen*. Hierbei spielt das Genus überhaupt keine Rolle. Dieses Prinzip unterliegt keinerlei Restriktionen und besitzt folglich einen

absoluten Geltungswert.<sup>61</sup> Die Kinder machen ziemlich früh von diesem Prinzip Gebrauch, so dass überhaupt *keine* Fehler, weder bei den fortgeschritteneren noch bei den anderen Kindern, auftauchten. Des Weiteren ist festzustellen, dass phonologische Gegebenheiten Vorrang vor „morphosemantischen“ haben, d. h. Auslaut hat Vorrang vor Genus. Fehlerhafte Plurale wie \**Schules* oder \**Äuge* o. *Ä.* sind von keinem der untersuchten Kinder gebildet worden. Meiner Auffassung nach lautet die erste Pluralzuweisungsregel, die bei 144 Nomina zu 100% richtig angewandt wurde, folgendermaßen:

- Ein Nomen, das im Singular auf -e auslautet, seligiert im Plural unabhängig von dessen Genus das *n*-Allomorph.

#### 8.2.5.3.2 Konsonanten-Auslaut

Dieses Prinzip ist in den Spontansprachdaten nur in der Anfangsphase sehr stark vertreten, schon bald schwächt es sich spürbar ab. Ihm zufolge wird der Pluralmarker -e hinten hinzugefügt, wenn ein Nomen auf einem Konsonanten endet, wie z. B. *Elefant* → *Elefante*, *Tür* → *Türe*, *Kuh* → *Kuhe*, *Frosch* → *Frosche* und *Maus* → *Mause*. Dabei werden weitere Restriktionen wie Umlaut und Genus außer Acht gelassen. Im Prinzip ist dies eigentlich eine Entsprechung des e-Auslaut-Prinzips:

- Ein Nomen, das auf einen Konsonanten endet, bekommt im Plural ein -e zugewiesen.

Nach diesem Prinzip wurden insgesamt 170 Pluralmarkierungen (d. h. 26,81% aller Markierungen) vorgenommen; es wurde zu 81,18% richtig eingesetzt und zu 11,17% übergeneralisiert. Bei den Fortgeschrittenen ist diese Tendenz ebenfalls ziemlich stark ausgeprägt, wie z. B. *Bär* → *Bäre*, *Milch* → *Milche* und *Bett* → *Bette*. Die Aussagekraft dieser These wird im nachfolgenden Abschnitt durch Kunstwortexperimente überprüft und diskutiert. Festzuhalten ist erst einmal dass a) das Markiertheitsprinzip eine feste Regel bei der Pluralzuweisung darstellt b) das Genusprinzip in den Spontansprachdaten nicht von Bedeutung ist und c) der

---

<sup>61</sup> Hier sind Singulariatanta, wie z. B. *Käse* ausgeschlossen. Solche Wörter wurden von den Kindern in Pluralkontexten sowieso nicht gebraucht.



Wortauslaut in der Anfangsphase als starkes Indiz für die Pluralzuweisung gilt. Es sind insgesamt drei Prinzipien festzustellen:

- a. Nomina, die auf einen Vollvokal auslauten, selektieren unabhängig von ihrem Genus das s-Allomorph;
- b. Nomina, die auf e-auslauten, selektieren unabhängig von ihrem Genus das n-Allomorph;
- c. Nomina, die auf einen Konsonanten auslauten, selektieren unabhängig von ihrem Genus das e-Allomorph.

Für die anderen Pluralallomorphe *-er*, *-er* und *-∅* wurde auf Grund der Tatsache, dass sie nie übergeneralisiert wurden, stipuliert, dass sie durch Auswendiglernen angeeignet wurden. Um diese Prinzipien zu untermauern, wurden zwei weitere Experimente mit meinen Probanden durchgeführt. Die Items, die Durchführungsmethode sowie die Ergebnisse dieser Experimente werden im folgenden Abschnitt dargestellt.

### 8.3 Pluralzuweisung im Experiment

In diesem Zusammenhang wurden zwei Experimente mit den Kindern durchgeführt. Das eine untersuchte die Pluralzuweisung bei Wörtern aus dem Realwortschatz und das andere bei Kunstwörtern. Die Auswertung der Daten des Realwortschatz-Experiments wurden ebenfalls nach zielsprachlicher Angemessenheit bzw. Unangemessenheit bewertet, wobei die falschen Zuweisungen noch weiter nach Über- und Untergeneralisierungen differenziert wurden. Veranschaulicht wird die Analysemethode an dem Item *Fisch*: Wurde der Plural des Items mit *-e* markiert, so wird die Markierung als zielsprachlich angemessen betrachtet; wird es aber mit einem anderen Pluralallomorph markiert, so wird es als zielsprachlich unangemessen bewertet. Die Daten des Kunstwörter-Tests hingegen wurden nicht nach dem oben genannten Kriterium „richtig/falsch“ analysiert, sondern nach dem Zusammenhang zwischen dem vorgegebenen Genus und der Pluralmarkierung (genauere Einzelheiten vgl. 8.3.2). Der Grund für diese Analysemethode war, dass die Kunstwörter-Pluralformen nicht auf ganz bestimmte Formen festgelegt werden konnten.

### 8.3.1 Pluralzuweisung und Genus im Realwortschatz-Experiment

Das Realwortschatz-Experiment enthielt insgesamt 25 Items, deren Plural mit den verschiedenen Pluralallomorphen markiert werden sollte: *Huhn, Frosch, Haus, Korb, Eimer, Schaufel, Tür, Brille, Bett, Fenster, Tisch, Stern, Stuhl, Schwert, Schere, Fisch, Hase, Ei, Auto, Fahrrad, Kleid, Hut, LKW* und *Mantel*. Die Items wurden auf Bildkarten dargestellt. Zunächst wurde dem Kind ein einzelner Gegenstand (X) gezeigt, den es benennen sollte. War das Wort dem Kind unbekannt, so wurde die richtige Benennung vorgegeben. Anschließend wurden dem Kind mehrere Exemplare des gleichen Gegenstandes gezeigt, um nach der Benennung des X-Plurals zu fragen (vgl. 11.2.4). Hier muss noch erwähnt werden, dass das Experiment insgesamt zweimal im Bestand von vier Wochen durchgeführt wurde. Im ersten Test wurden die Items ohne Genusträger vorgestellt; im zweiten jedoch mit dem definiten Artikel (*der* und *die*).<sup>62</sup> Ziel war herauszufinden, ob die Kinder mit der Genusmodifikation bestimmte Änderungen in der Pluralallomorphdistribution vornehmen oder nicht. Bei der Auswertung der Ergebnisse wurde die gleiche Methodik wie bei der Spontansprachdatenanalyse benutzt. Der folgenden Tabelle sind die Ergebnisse der beiden Experimente zu entnehmen:

Allomorph	Test 1	Test 2
	davon richtig %	davon richtig %
-e	83,33	95,83
-en	61,11	66,66
-n	95,83	95,83
-er	41,66	33,33
-∅	33,33	44,44
-"er	38,88	50
-"e	20,83	25
-" ∅	00	00
-s	100	100

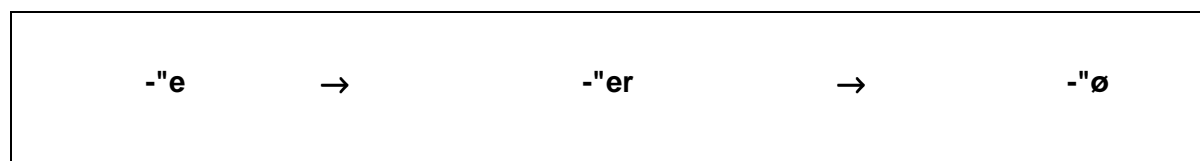
Tabelle 48: Pluralmarkierung im Realwortschatz-Experiment bei allen Kindern

<sup>62</sup> Das neutrale Genus „das“ wurde aus zwei Gründen nicht berücksichtigt: a) Die Kinder produzieren dieses Genus nicht und daher kann es nicht sicher davon ausgegangen werden, dass es ein Indikator für die Pluralzuweisung sein kann und b) Das Genus dient in der Pluralzuweisung nur zur Unterscheidung von Feminina und Nicht-Feminina, wobei die letzterwähnten nicht weiter differenziert werden (müssen).

Bevor wir die einzelnen Daten betrachten, sei vorweggenommen, dass die Ergebnisse des Experiments sich von denen der Spontansprachdaten unterscheiden. Manche Wörter wurden in den Spontandaten richtig markiert, im Experiment hingegen falsch, wie z. B. *Kleid* → *Kleide* und *Brille* → *Brilles*.

Die obigen Werte zeigen, dass im Allgemeinen ein leichter Fortschritt bei der Pluralzuweisung zu verzeichnen war. Allein bei *-er* war eher ein Rückschritt festzustellen, da es untergeneralisiert wurde: *Kleid* → *Kleide*. Diese Pluralbildung ist ein guter Beweis für das Konsonantenprinzip, nach welchem auch bei *Hut* (*Hute*) und *Korb* (*Korbe*) oder aber auch *Huhn* (*Huhne*) entschieden wurde. Die am häufigsten korrekt markierten Plurale bildeten die *e-*, *n-* und *en-*Allomorphe, wobei das *e-*Allomorph in dieser Hinsicht die höchste Quote richtiger Zuweisungen besitzt. Fehlkonstruktionen in dieser Gruppe sind entweder die Verwendung von Singularformen in Pluralkontexten, wie z. B. *Schaufel* → *Schau fel* oder aber Übergeneralisierungen, wie z. B. *Fisch* → *Fischen*. Was die Pluralzuweisungsprinzipien anbelangt, so ist zu ersehen, dass kein großer Unterschied zwischen dem ersten Test (ohne Genusinformation) und dem zweiten mit Genusinformation zu verzeichnen ist. Die Ergebnisse der beiden Tests legen nahe, dass die Pluralzuweisung bei Maskulina und Feminina letztendlich nicht dem Genusprinzip, sondern vielmehr dem *Auslaut* unterliegt.

Das einzige Allomorph, bei dem keinerlei Schwankungen auftraten, war das *s-*Allomorph, was wiederum den Spontansprachdaten entspricht. Die diesbezüglich existierenden phonologischen Restriktionen werden früh erkannt und systematisch zielsprachlich eingesetzt. Problematisch sind die Umlaut- sowie die  $\emptyset$ -Markierungen. Fehlkonstruktionen der Letztgenannten kommen häufig bei den „Anfänger“-Kindern vor und lassen sich dadurch erklären, dass eine Pluralform markiert werden „muss“. Die Umlautbildungen können nach Schwierigkeitsgrad geordnet werden, und zwar wie folgt:



Diese Skala der Umlaut-Einsetzung entspricht in gewissem Maße der Skala der Suffixbildung:

-e bzw. -n, -en	→	-er	→	-∅
-----------------	---	-----	---	----

Diese potentielle Übereinstimmung zwischen den beiden Pluralmarker-Typen hängt möglicherweise mit der Transparenz bzw. Salienz und Validität der vorhandenen Allomorphe zusammen.

Um den in den obigen Ausführungen festgestellten Befund zu untermauern, werden im Folgenden Ergebnisse eines Kunstwortexperiments dargelegt. Bei diesem Experiment wurden die Aspekte Genus und Wortauslaut besonders beachtet, wobei der *Schwa*-Auslaut (im Singular wie in *Schule*) völlig außer Acht gelassen wurde, da der Plural dabei stets zu 100% richtig markiert wurde.

### 8.3.2 Pluralzuweisung und Genus im Kunstwörter-Experiment

Das Kunstwörter-Experiment bestand aus insgesamt 11 Items (*Truhl, Kintel, Fär, Klenst, Plasch, Flisch, Klaufe, Pnat, Fnör, Flauf, Luhse*, bei denen zwei Merkmale entscheidend waren: a) die Wortform, wobei ein großer Wert auf den Wortauslaut (und die Stammvokale) gelegt wurde und b) das Genus, wobei die Wörter zuerst mit dem definiten Artikel vorgegeben wurden. Genauer gesagt wurden im ersten Test die Wörter im Singular mit dem femininen oder maskulinem definiten Artikel präsentiert; im zweiten hingegen mit dem jeweils anderen definiten Artikel. Zur Konkretisierung sei folgendes Beispiel gegeben:

<b><u>Test 1</u></b>	→	<b><u>Test 2</u></b>
<b>der Flauf</b>	→	<b>die Flauf</b>

Der Zweck dieser Vorgehensweise bestand darin festzustellen, ob es einen Unterschied zwischen dem Vorhandensein bzw. Nicht-Vorhandensein des Genus

gibt und ob die Kinder bei der Genusveränderung eine Pluralformänderung vornehmen oder nicht. Tun sie dies, so hieße das, dass das Genus bei der Pluralzuweisung nicht unwesentlich ist; tun sie es aber nicht, so wäre es tatsächlich nicht von Bedeutung. Die Items wurden in Form von gezeichneten Phantasieobjekten auf Bildkarten dargestellt. In einem ersten Schritt wurde durch die Versuchsleiterin mit Hilfe einer kleinen Geschichte ein Kunstwort eingeführt bzw. in einen Kontext gesetzt, was durch ein Bild noch zusätzlich veranschaulicht wurde. In einem zweiten Schritt wurde das entsprechende Bild mit mehreren Exemplaren des gleichen Phantasiegegenstandes gezeigt (vgl. 11.2.4). Leider war es nicht möglich, den Kunstwörter-Test mit allen Kindern wie geplant durchzuführen. Mit den (sprachlich) schwächeren Kindern (JAR, SMI, THA und SII) konnte der Test nicht durchgeführt werden. JAR und SMI reagierten überhaupt nicht auf den Test und THA und SII verweigerten ihre Mitarbeit mit der Aussage „Ich will das nicht machen“. Mehrmalige Versuche sowie eine Veränderung der Durchführungsmethode waren alle vergebens. Die Ergebnisse des Experiments mit den restlichen Kindern werden im Folgenden vorgestellt. Zuvor muss noch eines geklärt werden: Die Reihenfolge der Items in der obigen Tabelle entspricht nicht ganz der Reihenfolge in dem tatsächlich durchgeführten Test. In der Tabelle sind die Items schon nach denen von den Kindern zugewiesenen Pluralendungen geordnet, um die Übersicht für die spätere Analyse zu gewährleisten. Die Items wurden in vier Gruppen gegliedert:

Test 1						Test 2					
	TNA	SSA	EYA	MYL	ENM		TNA	SSA	EYA	MYL	ENM
<b>Färe</b> <b>(die)</b>	-n	-n	-n	-n	-n	<b>Färe</b> <b>(der)</b>	-n	-n	-n	-n	-n
<b>Luse</b> <b>(die)</b>	-n	-n	-n	-n	-n	<b>Luse</b> <b>(der)</b>	-n	-n	-n	-n	-n
<b>Klaufe</b> <b>(die)</b>	-n	-n	-n	-n	-n	<b>Klaufe</b> <b>(der)</b>	-n	-n	-n	-n	-n
<b>Trul</b> <b>(der)</b>	-e	-e	-e	-e	-e	<b>Trul</b> <b>(die)</b>	-e	-e	-e	-e	-e
<b>Lasch</b> <b>(der)</b>	-e	-en	-e	-e	-en	<b>Lasch</b> <b>(die)</b>	-e	-e	-e	-e	-e
<b>Fnör</b> <b>(die)</b>	-e	-e	-e	-e	-e	<b>Fnör</b> <b>(der)</b>	-e	-e	-e	-e	-e
<b>Flauf</b> <b>(der)</b>	-e	-e	-e	-e	-e	<b>Flauf</b> <b>(die)</b>	-e	-e	-e	-e	-e
<b>Flisch</b> <b>(die)</b>	-e	-e	-e	-e	-en	<b>Flisch</b> <b>(der)</b>	-e	-e	-e	-e	-e
<b>Kintel</b> <b>(der)</b>	-n	-∅	-n	-∅	-∅	<b>Kintel</b> <b>(die)</b>	-n	-∅	-n	-∅	-∅
<b>Klenst</b> <b>(die)</b>	-e	-e	-en	-e	-en	<b>Klenst</b> <b>(der)</b>	-e	-e	-e	-e	-en
<b>Pnat</b> <b>(der)</b>	-e	-e	-e	-en	-en	<b>Pnat</b> <b>(die)</b>	-e	-e	-e	-en	-en

Tabelle 49: Pluralzuweisungen im Kunstwörter-Experiment

Die erste Gruppe enthält jene Wörter, die im Singular auf *-e* auslauten: *Färe*, *Luse* und *Klaufe*. Diese Lexeme wurden in den beiden Tests mit dem *n*-Morphem versehen: *Fären*, *Lusen* und *Klaufen*. Dieser Befund hebt die absolute Gültigkeit der *e*-Regel hervor.

Die zweite Gruppe, in der *Trul*, *Lasch*, *Fnör*, *Flauf* und *Flisch* enthalten sind, zeigt ein etwas bunteres Bild als die vorherige Gruppe. Auffällig ist an dieser Gruppe, dass die Kinder die Genusänderung im zweiten Test völlig außer Acht lassen, d. h. dass die Pluralmarker unabhängig vom Genus ausgewählt wurden. Dieser Befund untermauert die These, dass den Kindern das Genus nicht als Indiz für die Pluralzuweisung dient. Der Plural von *Trul* und *Fnör* wurde sowohl im Maskulinum als auch im Femininum durchgängig von allen Kindern mit *-e* gebildet: *Trule* und *Fnöre*. Das Wort *Flauf* wurde ebenfalls von allen Kindern in beiden Tests mit *-e*

versehen, allerdings mit Ausnahme von ENM, die im zweiten Experiment dem Item einen Umlaut hinzufügte: *Fläufe*. Dies weist darauf hin, dass dieses Kind den Umlaut als zusätzlichen Pluralmarker erkannt hat. *Lasch*, das in dem ersten Test als Maskulinum vorgegeben wurde, wurde von SSA und ENM mit *-en* markiert, von den anderen Kindern aber mit *-e* sowohl im Maskulinum als auch im Femininum. Der Plural von *Flisch* wurde nur einmal von ENM im ersten Test mit *-en*, ansonsten mit *-e* gebildet.

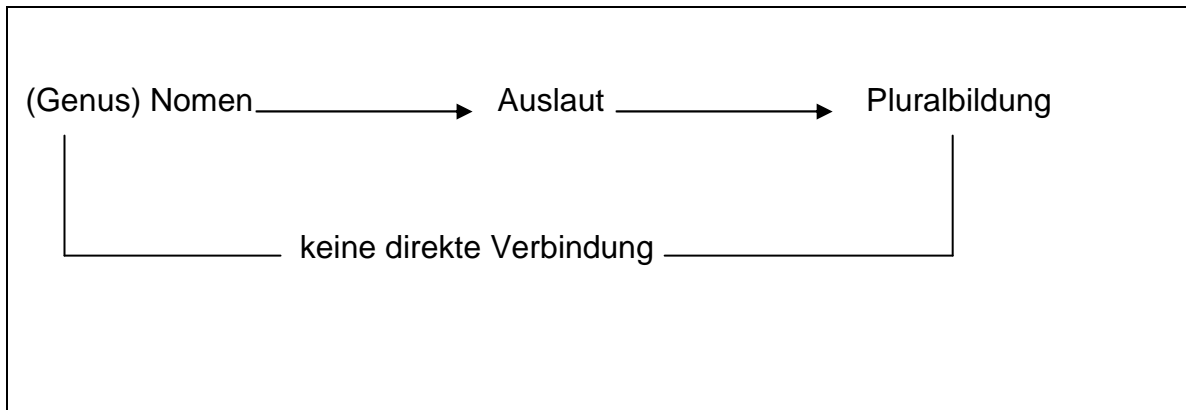
Die dritte Gruppe bildet das Wort *Kintel*, das wiederum ein uneinheitliches Bild darbietet. Dieses Item wurde im Plural mal mit  $-\emptyset$  und mal mit *-n* markiert. Im ersten Experiment wurde es von MYL, SSA und ENM als Maskulinum mit  $-\emptyset$  versehen, von den anderen jedoch mit dem Allomorph *-n*; im zweiten Test wurde es jedoch als Femininum von MYL, SSA und ENM mit  $-\emptyset$ , von EYA und TNA aber mit *-n* versehen. Es legt nahe, dass für die Kinder die Pluralmarkierung nach der Schwa-Silbe *-el* nicht vom Genus abhängig ist, d. h. ein Maskulinum mit *e*-Auslaut nicht das Allomorph  $-\emptyset$ , sondern das *n*-Allomorph zugewiesen bekommt. Für MYL, SSA und ENM war *-el* nur mit  $-\emptyset$  zu verbinden, bei den anderen nur mit *-n*, ganz gleich, ob es sich um ein Maskulinum oder um ein Femininum handelte. Dieser Befund ließ sich in den Spontansprachdaten nur *teilweise* feststellen, da viele Feminina, wie z. B. *Kartoffel* bei TNA und EYA auch mit  $-\emptyset$  markiert wurden.

Die vierte Gruppe bilden die Items *Klenst* und *Pnat*, deren Pluralflexion in beiden Tests mit *-en* von MYL, EYA und ENM gebildet wurde. Vermutlich besitzen diese fortgeschrittenen Kinder ein Gespür für die schwache Flexion einiger Substantive, wissen aber nicht, dass sie sich auf bestimmte Maskulina beschränkt. Es ist aber auch durchaus möglich, dass sie die Endung *-t* mit dem Pluralmorphem *-en*, wie bei *Elefant*, verbanden. Jedenfalls ist hier festzustellen, dass die Änderung des Genus im zweiten Test *keine* Veränderung in der Wahl des Pluralallomorphs mit sich brachte.

Werden nun die obigen Ausführungen rekapituliert, so ergibt sich folgendes Bild:

- a) Die *e*-Auslaut-Regel erwies sich auch bei den Kunstwortexperimenten als eine unumstößliche Regel.
- b) Der Umlaut im Stammvokal als (zusätzlicher) Pluralmarker wurde von den meisten Kindern eindeutig nicht als solcher erfasst.

c) Die Kinder nahmen den Unterschied zwischen dem, was dem Nomen voranging, und dem, was nachfolgte, überhaupt nicht wahr. Zwischen Genus und Pluralzuweisung besteht also den Ergebnissen zufolge keinerlei Zusammenhang; ausschlaggebend ist allein der Wortauslaut:



Die These der Korrelation zwischen Genus und Pluralzuweisung muss verworfen, im Gegenzug die These der Assoziation zwischen Wortendung und Pluralsuffix angenommen werden.

#### 8.4 Pluralerwerb: Zusammenfassung

Plurale, die von den Kindern in der vorliegenden Untersuchung gebildet wurden, legen folgende Schlüsse nahe:

- Der Pluralerwerb erfolgt generell in Phasen, wobei allerdings interindividuelle Unterschiede festzustellen sind, die ihrerseits auf individuelle Präferenzen hindeuten. So neigen die Kinder zu Beginn des Pluralerwerbs dazu, den Plural durch analytische Formen zu markieren. Die häufigsten Formen sind a) die Wiederholung des Nomens in seiner singularischen Form, wie *Katze und Katze* b) die Verbindung von Numeralia mit der Singularform eines Nomens, da die Pluralallomorphe als Pluralmarker noch nicht erkannt wurden, wie z. B. *drei Nagel*. c) Werden Pluralmarker identifiziert, so werden sie auch regelmäßig eingesetzt, wobei -e und -(e)n als erste auftauchen und entsprechend für die anderen substituiert werden. Bei den Übergeneralisierungen wurden einige individuelle Präferenzen festgestellt: TNA neigte eher dazu, das s- und SSA das -(e)n- Allomorph überzugeneralisieren.



- Plurale können auswendig gelernt werden, wie z. B. diejenigen, die mit *-er* und *-er* gebildet werden. Für diese Arten der Pluralbildung konnten keine eindeutigen Zuweisungsprinzipien festgestellt werden.

- Richtige bzw. abweichende Plurale sprechen jedoch dafür, dass neben lexikalischem Lernen noch andere Strategien verfolgt werden: Regelbildung, die vor allem auf formalen Prinzipien beruht. Diese Strategien weisen auf produktive Pluralbildungen hin, die ihrerseits eine lernerseitige Analysefähigkeit voraussetzen, wie z. B. *Tür – Türen; Schafe – Schafe Schäfe* und *Hund – Hunde*.

Es wurden drei wichtige Pluralzuweisungsprinzipien in dem Kinderkorpus festgestellt:

1) Nomina, die auf einen Vollvokal enden, bilden ihren Plural mit *-s* 2) Nomina, die auf ein Schwa (*-e*) auslauten, nehmen *-n* als Pluralmarker und 3) Nomina, die einen konsonantischen Auslaut haben, selektieren vorzugsweise den *e*-Plural.

- Über- bzw. Untergeneralisierungen scheinen mit den Auftretenshäufigkeiten im Input sowie mit eindeutigen phonologischen Restriktionen in engem Zusammenhang zu stehen. So wurden die Allomorphe *-n* und *-s* nicht untergeneralisiert, da für sie eindeutige phonologische Restriktionen bestehen. Sehr problematisch stellt sich die Umlautpluralmarkierung für alle Kinder dar, die bis zum Ende der Aufnahmezeit immer noch nicht etabliert war. Die introflexive Flexion ist genauso problematisch wie in der L1, die noch bis zum 15. Lebensjahr fehlkonstruiert werden kann (vgl. 4.4.2.2.1).

- Die theoretische Überlegung, dass das Genus als Indiz für die Pluralzuweisung bei den Kindern dient, wurde auf Grund der Spontansprach- wie auch der elizitierten Daten verworfen. Bei den untersuchten Kindern zeigte sich keine Korrelation zwischen dem Genus und dem Plural.

Es bleibt noch herauszufinden, inwiefern die Kinder die Genusformen bei der Kasusdifferenzierung beachten, d. h. inwiefern sie das Genussystem für den Kasus einbringen. Dies ist das Ziel des folgenden Kapitels.

## 9 KASUSERWERB

„Wenn ich groß bin, kann ich Geld verdienen und kriege alles, was ich will – na ja nicht alles was ich will – nicht für mich alleine – auch für meine Familie – für alles – alle, die nicht Geld haben, gebe ich sie – auch die die alten Männer, die nicht Geld haben gebe ich sie und dann kaufen sie ein Haus – und meine Familie schenke ich, was was was sie schon immer gewünscht haben“ (MYL: 5;7;22).

Dass der Kasuserwerb im Deutschen spät einsetzt und lange dauert, ist eine altbekannte Tatsache. Für die in dieser Arbeit untersuchten Kinder bedeutet dies konkret Folgendes: Das Kasussystem wurde nur teilweise erworben, so dass auch am Ende der Untersuchung nicht alle Kinder über das zielsprachliche Drei- bzw. Vier-Kasussystem verfügten, geschweige denn über die komplette Kasusdeklination. Noch problematischer als die „verbabhängigen“ Kasus sind die Kasus nach Präpositionen. Im Folgenden wird der Gebrauch des Kasus in Nominal- und in Präpositionalphrasen diskutiert. Zudem wird verglichen, ob der Kasuserwerb in beiden Bereichen parallel verläuft oder nicht. An dieser Stelle soll ins Gedächtnis gerufen werden, dass Nominative sowie Nominativkontexte vernachlässigt werden, da sie bereits in Kapitel 7 ausführlich behandelt wurden. Der Schwerpunkt wird auf dem Akkusativ und Dativ liegen. Der Genitiv wurde ausgeklammert, da er als Objektkasus in den Daten der untersuchten Kinder nicht vorkommt.

In diesem Kapitel soll ermittelt werden, wie die arabischen Kinder ihr Kasussystem auf- bzw. ausbauen. Für sie ist der Kasus – im Vergleich zu Genus und Numerus – formal offensichtlich am schwersten zu erfassen. Der Kasus drückt syntaktische (sowie semantische) Funktionen (vgl. 2.1.3.2) aus, wobei sich die Frage stellt, ob die Kinder diese Beziehungen erkennen und entsprechend markieren. Im vorliegenden Kapitel werden also folgende Aspekte diskutiert: a) die Kategorien, an denen der Kasus (Akkusativ und Dativ) von den Kindern markiert wird und b) nach welchen Prinzipien diese Kasus markiert werden.

## 9.1 Quantitative Auswertung

Gezählt und einander gegenübergestellt wurden normgerechte und abweichende Formen. Dabei waren zwei Kriterien ausschlaggebend: zum einen die Verbvalenz, d. h. das Vorhandensein bzw. Nicht-Vorhandensein der notwendigen verbabhängigen Komponenten, und zum anderen die morphologische Realisierung dieser Elemente. Hier ist anzumerken, dass alle kasusbezogenen Erscheinungen berücksichtigt wurden, so das neutrale Demonstrativum „das“ (*ich will das haben*), alle substantivischen NPs mit und ohne Determinans (*die Huhn hat die Ei, der will den Buch haben, ich hab ein Auto* und *die hat Tasche*), alle NPs mit Adjektiven (Adjektivphrasen), wie z. B. *der hat große Mund* sowie alle fehlerhaften NPs, in denen formal nicht entschieden werden konnte, ob ein Genus- oder ein Kasusfehler vorliegt (*die Katze trinkt die Glas Milch*).

Die Kasusmarkierung erfolgt, wie im einführenden Teil bereits erwähnt wurde (2.1.3.1), vor allem an den Determinantien und Adjektiven; an den Nomina wurde nur der Dativ Plural (was in den Daten nur in zwei Fällen als Verb-Argument belegt ist) und der Genitiv Singular markiert, der im Korpus überhaupt nicht auftauchte. Die Gesamtdaten demonstrieren, dass den Kindern die Kasusmarkierung unterschiedlich schwer fiel, zeigen aber trotzdem eine Entwicklungstendenz, die in einem späteren Kapitel diskutiert wird. Insgesamt wurden 1022 Akkusativkontexte und 154 Dativkontexte dokumentiert. An der Anzahl ist abzulesen, dass Dativkontexte nicht so häufig gebraucht wurden wie Akkusativkontexte; zudem werden sie unterschiedlich angemessen realisiert. Im Folgenden wird die Akkusativmarkierung deskriptiv dargestellt sowie der Versuch unternommen, den Prinzipien nachzugehen, die der Markierung dieses Objektkasus zu Grunde liegen. In einem zweiten Schritt wird dann der Dativ in all seinen Erscheinungen unter die Lupe genommen.

## 9.2 Erwerb des Akkusativs als Objektkasus

### 9.2.1 Akkusativmarkierung

In den oben erwähnten 1022 Akkusativkontexten wurden 166 NPs ohne Determinantien gebraucht, 204 mit dem definiten, 196 mit dem indefiniten, 18 mit dem demonstrativen, 56 mit dem possessiven, 48 mit dem Negationsartikel (kein), 221 mit Pronomina, 11 mit Adjektiven (ohne Determinantien) und 102 mit der neutralisierten Form „das“. Akkusativobjekte ohne Determinantien und solche mit der

Neutralform „das“ wurden außer Acht gelassen, da durch sie keine eindeutigen Rückschlüsse über die Akkusativzuweisung gewonnen werden konnten. Die übrigen wurden in der folgenden Tabelle ihrer Häufigkeit und ihrem korrekten Gebrauch nach bewertet:

Determinator	Anteil		Korrekt	
	Zahl	%	Zahl	%
<b>Def. Artikel</b>	204	27,05	152	74,5
<b>Indef. Artikel</b>	196	25,99	100	51,02
<b>Demonst. Artikel</b>	18	2,38	14	77,77
<b>Poss. Artikel</b>	56	7,42	27	48,21
<b>Negationsartikel</b>	48	6,36	24	50
<b>Pronomen</b>	221	29,31	185	83,71
<b>Adjektiv</b>	11	1,45	08	72,72
<b>Σ</b>	<b>754</b>		<b>519</b>	<b>68,83</b>

**Tabelle 50: Korrekte und falsche Akkusativmarkierungen bei allen Kindern**

Die obigen Werte zeigen, dass die meisten Markierungen an Pronomen realisiert wurden (29,31%). An zweiter Stelle stehen die definiten Artikel (27,05%), gefolgt vom indefiniten Artikel (ca.26%). Adjektive, demonstrative und possessive Artikel werden in Akkusativkontexten hingegen nicht so häufig verwendet: Adjektive bilden gerade mal 1,45%, demonstrative Artikel 2,38% und possessive Artikel nur 7,42% der markierten Akkusative. Die Markierungen waren zu 68,83% richtig, wobei Pronomina mit ca. 84% am häufigsten zielsprachlich angemessen flektiert wurden. Auch der definite Artikel wurde mit relativ großer Sicherheit richtig dekliniert (74,5%). Adjektive erzielten ebenfalls einen hohen Wert an korrekten Formen (72,72%). Indefinite, possessive und Negationsartikel bereiten hingegen große Schwierigkeiten; bei ihnen kamen viele Abweichungen vor. Dies spricht dafür, dass formal gut perzipierbare Formen wie Pronomina und definiten Artikeln besser erkannt und reproduziert werden als weniger gut perzipierbare wie indefinite, possessive und Negationsartikel. Wie die Determinanten bzw. Pronomina auf die Genera verteilt sind und wie sie als Akkusativobjekte formal markiert werden, d. h. inwieweit das Akkusativparadigma ausgebaut ist, wird im Folgenden skizziert. Indefinite, possessiv- und Negationsartikel werden zusammen angeführt, da sie das gleiche Flexionsverhalten zeigen. Ebenso werden definiten und demonstrativen Artikel

zusammen behandelt, da sie von den hier untersuchten Kindern gleich flektiert wurden.

### 9.2.1.1 Markierungen am definiten und demonstrativen Artikel

Die nachstehende Tabelle fasst die Kasusmarkierungen am definiten Artikel bei allen Kindern zusammen:

Kind	Definitiver Artikel									
		Maskulinum			Femininum			Neutrum		
		Gesamt- zahl	davon richtig	%	Gesamt- zahl	davon richtig	%	Gesamt- zahl	davon richtig	%
JAR	02	? <sup>63</sup>	---	---	---	---	--	---	---	--
SMI	01	01	01	(100)	00	00	00	00	00	00
THA	35	14	03	21,42	16	14	87,5	05	02	40
TNA	37	19	18	94,73	14	14	100	05	02	40
SSA	22	10	01	10	12	10	83,33	00	00	00
SII	16	07	06	85,71	09	08	88,88	00	00	00
EYA	18	10	09	90	06	06	100	02	01	50
MYL	30	15	13	86,66	10	10	100	05	00	00
ENM	43	18	14	77,77	15	15	100	11	05	45,45
Σ	204	94 (46,07%)	65	69,14	82 (40,19%)	77	93,9	26 (12,74%)	10	38,46

Tabelle 51: Akkusativmarkierung am definiten Artikel aller Kinder (in Zahl und %)

Maskulina kommen am häufigsten vor (46,07%), gefolgt von den Feminina (40,19%) und den Neutra (12,74%). Die Feminina besitzen höchste Quote richtiger Markierungen (93,9%); an zweiter Stelle stehen die Maskulina (69,14%) und an letzter Stelle die Neutra (45,45%). Aus der Tabelle geht außerdem hervor, dass bei JAR und SMI, deren Satzbau bis zum Ende der Untersuchung noch wenig entwickelt war, kaum Belege für den Akkusativgebrauch festgestellt wurden.

Die Maskulina wurden von den meisten Kindern zum größten Teil richtig markiert, außer von SSA, die nur 1 von 10 Belegen (10%) richtig markierte hat und von THA, die von den 14 gebrauchten maskulinen Akkusativobjekten nur drei richtig markiert hatte (21,42%). Allerdings können die Fehlkonstruktionen bei THA nicht nur als

<sup>63</sup> Die gebrauchten definiten Artikel bei diesem Kind sind nicht interpretierbar, da sie auf die Form *de* reduziert waren.

Kasusfehler, sondern zugleich auch als Genusfehler interpretiert werden. Dies wird anhand folgender Beispiele eingehender diskutiert:

(108) THA<sub>17</sub> (4;7;25): dɪ me:tçən hat dɪ jʊŋə gəʃlɑ:çən

(109) THA<sub>19</sub> (4;9;12): dɛɛ jʊŋə ʃi:pt dɛɛ fraʊ

Analog zum ersten Beispiel (108) sind noch fünf weitere ähnliche Belege vorhanden, d. h. Subjekt und Akkusativobjekt haben die gleiche feminine Artikelform, wie z. B. *die Kind ärgert die Frosch*. Zum zweiten Falle (109) sind noch sechs weitere Beispiele vorhanden, wie z. B. *der Oma zieht der Junge*. Auffällig ist hier, dass dieselbe Form des definiten Artikels für den Nominativ und den Akkusativ verwendet wurde. Wird das Subjekt als Femininum produziert, so wird die gleiche Form auf das Akkusativobjekt übertragen. Wird das Subjekt hingegen mit dem maskulinem definiten Artikel verbunden, so übernimmt das Akkusativobjekt die gleiche Form. Die Determinantien wurden bei ihr über alle Aufnahmen hinweg weder nach Genus noch nach Kasus dekliniert. Die Genera wurden bei diesem Kind nicht einmal nach dem NGP ausdifferenziert (männlich vs. weiblich), sondern als freie Varianten gebraucht. Eindeutige Akkusativformen traten bei diesem Kind nur in zwei Aufnahmen auf:

(110) THA<sub>6</sub> (3;8;31): kʊk niç dɛn / dɛs ɛsən dɛn

(111) THA<sub>16</sub> (4;6;8): dɪ mɛnfən ha:bən dɛn brɛnt (gebrannt)

Eine Interpretationsmöglichkeit hierfür ist, dass THA die Akkusativform von der Nominativform kopierte, ohne dabei auf die Form zu achten. Dies würde bedeuten, dass THA konsequent übergeneralisierte und (noch) kein Gespür für die Notwendigkeit von Deklinationen (*der* → *den*, *die* → *die* und *das* → *das*) hatte oder aber den Genusunterschied entwickelt. Dieser Befund bestätigt darüber hinaus die These, dass die Determinantien ihr nur zur Definitheitsmarkierung dienten. Aus der fusionierten „unübersichtlichen“ grammatischen Vielfalt an einem Determinator (Definitheit, Genus, Numerus und Kasus) wurden von ihr nur zwei Funktionen herausgegriffen, nämlich Definitheit und Numerus. Außer diesem „Funktionenkomplex“ am Determinans spielte die Satzkomplexität eine große Rolle: Je komplexer die Struktur eines Satzes wurde, desto weniger achtete sie auf die Form der Satzkonstituenten. Die Komplexität eines Satzes führt also zur Regression

der Deklination innerhalb der Satzglieder. Man kann in diesem Falle sagen, dass die Konzeption des Kasus als Funktion schon präsent ist, da die notwendigen Verb-Argumente vorhanden sind, die formale Realisierung dieser Kasus hingegen noch nicht. Dabei orientiert sich THA höchstwahrscheinlich an der Wortstellung, und zwar nach dem Prinzip Handlungsträger >> Handlung >> Patiens. Wenn die Wortstellung die Funktion der Satzkonstituenten mehr oder weniger festlegt, so ist die Kasusmarkierung eigentlich von geringer Bedeutung bzw. – für dieses Kind – geradezu redundant.

Bei SSA hängen die falschen maskulinen Akkusativmarkierungen damit zusammen, dass sie lediglich eine Akkusativform für alle Genera gebraucht, nämlich *die*, mit einer einzigen Ausnahme, die in der letzten Aufnahme auftaucht (vgl. 9.2.2.5).

Die unangemessenen Konstruktionen der anderen Kinder (TNA, EYA, MYL und ENM) hängen durchgängig mit dem Genus zusammen, da die Kinder den Unterschied zwischen dem maskulinen Nominativ und Akkusativ zwar erkannt, aber unvollkommen umgesetzt haben:

(112) MYL<sub>22</sub> (5;2;11): dɪ ho:lt dɛn tɪf aber MYL<sub>25</sub> (5;5;13). dɛɐ̯ maʏs ɛst dɪ ke:zə

(113) ENM<sub>25</sub> (5;3;18): vi:ɐ̯ mʏsən dɛn fʊks faŋən aber ENM<sub>33</sub>(5;11;4): dɪ hɑ:bən dɪ frɔʃ gəzɛ:n

(114) TNA<sub>7</sub> (3;7;12): dɛɐ̯ klaɪnə vɪl dɛn bal aber TNA<sub>9</sub> (3;9;20): ɪç hap dɪ ʃtɪft rʊntɐ

Die Feminina hingegen bilden kaum Schwierigkeiten für die Kinder und werden mit Ausnahme von THA und SII zu 100% richtig markiert. Dass die Feminina bei den übrigen Kindern zu 100% richtig markiert werden, ist eigentlich nicht verwunderlich, da das Femininum im Nominativ und Akkusativ Singular identisch ist, d. h. keine Formveränderung erforderlich. THAs Fehlkonstruktionen wurden schon oben diskutiert; die von SII sind als Übergeneralisierungen der maskulinen Akkusativform zu werten (vgl. 9.2.2.5).

Obwohl sich Neutra im Akkusativ formal auch nicht von denen im Nominativ unterscheiden, bilden sie diejenige Kategorie, bei der am meisten Fehlkonstruktionen auftreten. Dies liegt daran, dass das Neutrum als grammatische (Genus)kategorie nicht bzw. erst sehr spät erkannt wird. Es wird weder im Nominativ noch im Akkusativ mehr als sporadisch gebraucht. Die Nomina, die normalerweise das Neutrum erfordern, werden auch im Akkusativ entweder als Femininum oder als Maskulinum markiert:

- (115) ENM<sub>33</sub> (5;11;18): dɛɐ̯ vasɛman hat dɪ vase gəho:lt      **vs.**      dɪ vase ɪst kalt
- (116) ENM<sub>25</sub> (5;3;18): du must dɛn aɪ mitne:mən      **vs.**      dɛɐ̯ aɪ ɪst tsu gro:ɪs
- (117) MYL<sub>22</sub> (5;2;11): dɛɐ̯ juŋə flɑ:kt dɪ me:tçən      **vs.**      dɪ me:tçən vaɪnt

Aus diesen Beispielen geht hervor, dass diese Kinder das feminine und maskuline Kasus- bzw. Akkusativparadigma schon erworben haben: *der* → *den*, *die* → *die*, das des Neutrums aber noch nicht. Die Unterspezifizierung des Neutrums in den angeführten Beispielen ist also auf zweierlei Ursachen zurückzuführen: Die eine Ursache spiegelt sich in den Daten von ENM wieder: ihre Fehlkonstruktionen resultieren daraus, dass sie *Wasser* und *Ei* als Femininum bzw. Maskulinum auffasst (vgl. Bsp. 112 – 113). ENM produziert Neutra sowohl im Nominativ (*das Haus von mein Opa*) als auch im Akkusativ (*die haben das Haus gemacht / ich will das Geschenk haben*). Sie hat also nicht mit dem Kasus, sondern mit dem Genusparadigma Schwierigkeiten. Die andere Ursache zeigt sich in den Daten von MYL, bei dem das Neutrum als Genuskategorie weder im Nominativ noch im Akkusativ auftaucht, d. h. es ist völlig untergeneralisiert bzw. durch Femininum oder Maskulinum ersetzt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Maskulinum und Femininum nur in ihrer Akkusativform von diesen Kindern erworben worden sind und auf Neutra übertragen wurden, da sie bisher nur über ein zweigliedriges System verfügten.

Die Daten mit dem demonstrativen Artikel *dies-* sind nicht sehr repräsentativ, da insgesamt nur 18 Fälle (2,38% aller Markierung) festgestellt worden sind, aus denen keine aussagekräftigen Schlüsse gezogen werden konnten. Es handelt sich um 10 Feminina, 6 Maskulina und 2 Neutra. Die Feminina wurden im Akkusativ zu 100% richtig markiert. Es wurde nur vier Fälle verzeichnet, die nicht zielsprachlich markiert wurden. Zwei betrafen das Neutrum, welches mit einer eindeutigen maskulinen Akkusativmarkierung versehen wurde: (MYL) *ich will diesen Schaf* und *ich kaufe diesen Pferd*. Diese Fehler würde ich eher als Genus- und nicht als Kasusfehler betrachten, da das Kind jene beiden Lexeme durchgehend als Maskulina gebrauchte. Bei den zwei anderen geht es um das Maskulinum (*der hat diese Frosch* und *ich mag nicht diese Junge*) und wurden bei THA dokumentiert, die wie erwähnt noch kein Gespür für die Notwendigkeit der Flexion entwickelt hatte.



Im Falle des demonstrativen Artikels konnte nicht entschieden werden, ob die Akkusativmarkierung erworben wurde oder nicht, da eine eindeutige Markierung nur in sechs Fällen vorkam. Eindeutige Akkusativformen wurden also nicht von allen Probanden produziert, obwohl sie im Vergleich zu beispielsweise denjenigen am indefiniten Artikel salient und umgangssprachlich auf eine Form reduziert waren. Die maskulinen indefiniten, possessiven und Negationsartikel, die normalerweise die Endung *-en* im Akkusativ zugewiesen bekommen, sind im gesprochenen Deutschen meistens auf *-n* reduziert und werden daher weniger gut perzipierbar. Wie die untersuchten Kinder mit diesen Formen umgingen, wird nun diskutiert.

### 9.2.1.2 Akkusativmarkierungen am indefiniten, possessiven und Negationsartikel

Hier werden nur die Werte des indefiniten Artikels tabellarisch aufgeführt, die des possessiven und Negationsartikels hingegen nicht. Es ist ausreichend, sie lediglich zu besprechen, da sie der Datenbasis nach das gleiche Flexionsverhalten zeigen. Folgende Ergebnisse konnten im Hinblick auf den Gebrauch des indefiniten Artikels festgestellt werden:

Kind	Zahl	Maskulinum			Femininum			Neutrum		
		Gesamtzahl	davon richtig	%	Gesamtzahl	davon richtig	%	Gesamtzahl	davon richtig	%
JAR	02	---	---	---	---	---	---	---	---	---
SMI	01	00	00	(00)	01	01	(100)	00	00	00
THA	52	18	00	00	17	16	94,11	18	15	83,33
TNA	09	05	01	20	01	01	100	03	03	100
SSA	16	09	00	00	04	04	100	03	03	100
SII	33	07	00	00	10	08	80	16	01	6,25
EYA	06	05	00	00	00	00	00	01	01	100
MYL	52	18	00	00	14	14	100	20	19	95
ENM	25	13	01	7,69	02	02	100	10	10	100
Σ	196	75 (83,26%)	02	2,66	49 (25%)	46	93,87	71 (36,22%)	52	73,23

Tabelle 52: Akkusativmarkierung am indefiniten Artikel bei allen Kindern (in Zahl und %)

Die Tabelle verdeutlicht, dass JAR und SMI kaum akkusativische Phrasen produzierten und dass Maskulina am häufigsten gebraucht wurden (83,26%), gefolgt

von Neutra (36,22%) und zuletzt Feminina (25%). Am sichersten richtig wurden allerdings die Feminina gebraucht, die eine Trefferquote von 93,87% erreichten, an zweiter Stelle kommen die Neutra mit 73,23% und an letzter Stelle die Maskulina mit nur 2,66%.

Die femininen Akkusativmarkierungen wurden von allen Kindern mit Ausnahme von THA und SII zu 100% richtig markiert. Die von ihnen gemachten Fehler sind meistens Fälle einer Übergeneralisierung des nicht-femininen Artikels *ein*, wie z. B. *ich habe ein Schwester* und *sie frisst ein Kuh*.

Bei den Neutra wurde die Akkusativmarkierung bis auf einige Ausnahmen zielsprachlich angemessen realisiert (73,23%), die wie gesagt eher als Genusfehler zu interpretieren sind, so z. B. *ich hab eine Haus* oder *ich sehe ein Tür*. Hier muss in Erinnerung gerufen werden, dass beim Kasus der Neutra sehr fraglich ist, ob sie bewusst als solche markiert wurden, da das Neutrum als Kategorie, wie schon im Kapitel über das Genus festgestellt wurde, noch nicht existiert. Es ist höchst unwahrscheinlich, dass die Kinder hier eine Akkusativform von einer Nominativform ableiteten, die bei ihnen noch gar nicht existierte.

Die Maskulina hingegen wurden von allen außer TNA und ENM zu 100% falsch markiert, wobei bei diesen zwei Kindern jeweils nur ein Beleg des richtigen Gebrauchs des maskulinen indefiniten Artikels dokumentiert werden konnte (vgl. Bsp. 118 – 119). Die Fehlkonstruktionen sind entweder „Übergeneralisierungen“ des Femininums, wie z. B. *ich habe eine Huhn* (TNA), welche eher auf eine Genusverwechslung zurückzuführen sind, oder aber Verwendungen der Form *ein*, wie z. B. *meine Schwester hat auch ein Baum gemalt* (SSA). Hier wird argumentiert, dass überhaupt keine Unterscheidung zwischen einem akkusativischen maskulinen und einem akkusativischen neutralen indefiniten Artikel bei den Kindern besteht. Die Kinder verfügten *eventuell* (zumindest MYL und EYA) über folgendes Paradigma:

der	→	den	<u>und</u>	die	→	die
ein	→	ein	<u>und</u>	eine	→	eine

*Einen* als Akkusativ tauchte nur bei zwei Kindern auf (TNA und ENM):

(118) TNA<sub>14</sub> (4;4;13):           ɪç ha:p aɪnən fa:te

(119) ENM<sub>34</sub> (5;12;16):       zɪ maxən nu:ɐ aɪnən bal

Ob die Markierung des Akkusativs bei den am weitesten fortgeschrittenen Kindern TNA und ENM darauf hindeutet, dass sie einer analytischen Strategie folgten, so dass das Maskulinum im Akkusativ den Kasusmarker *-en* wählt (*der* → *den*, *dieser* → *diesen* und *ein* → *einen*) ist sehr fraglich.

Dass die Markierung des Akkusativs am maskulinen indefiniten Artikel bei den meisten Kindern nicht auftaucht, ist nicht verwunderlich, da sie im gesprochenen Deutschen kaum vorkommt bzw. akustisch nicht klar perzipierbar ist.

Für den possessiven Artikel sind insgesamt 56 Belege vorhanden, von denen 27 korrekt markiert waren: 18 Feminina, die zu 100% richtig markiert wurden, wie z. B. *du hast meine Tasche*, 2 Maskulina, die bei ENM zielsprachlich angemessen waren und 7 Neutra, die ebenfalls korrekt markiert wurden. Der Negationsartikel ist in den Daten 48-mal belegt, wobei genau die Hälfte richtig nach Genus und Kasus dekliniert wurde. Maskuline Akkusativmarkierungen wurden hier zu 100% falsch, neutrale sowie feminine zu 100% korrekt versehen. Possessive und Negationsartikel wurden von den Kindern formal gleich behandelt, so dass sie die gleichen Markierungsverfahren verfolgten wie bei dem indefiniten Artikel.

Die Quintessenz dieser Ausführungen besteht darin, dass der indefinite, possessive und Negationsartikel als kasusrelevante Kategorie von den Kindern nicht als solche erkannt und daher auch nicht korrekt dekliniert wurde.

### 9.2.1.3 Akkusativmarkierung an Pronomina

Akkusativmarkierungen an den Pronomina betragen insgesamt 221 bzw. 29,31% aller Formen. D-Pronomina kommen zwar seltener als anaphorische vor, d. h. in nur 74 Fällen (33,48%), sind aber in den meisten Fällen formal richtig realisiert (zu 74,32%), d. h. in 55 von 74 Fällen. Sie werden als eine konforme Kopie des definiten Artikels verwendet. Die bei diesen Pronomina festgestellten Fehlkonstruktionen betrafen meistens das Neutrum, das in keinem einzigen Fall richtig gebraucht wurde. *Das* wurde zwar als Akkusativobjekt, wie z. B. in *ich will das haben*, mehrfach verwendet, sind aber nicht (nur) für das Neutrum, sondern für alle Genera. Im vorigen Beispiel referierte das Kind mit *das* auf *Karte* und nicht etwa auf ein neutrales Nomen.

Bei den anaphorischen Pronomina waren mehr Abweichungen festzustellen, die vor allem die dritte Person Singular maskulin und neutrum betrafen. Die Ergebnisse werden im Folgenden tabellarisch dargestellt:

Kind	mich		dich		ihn		sie		es	
	Zahl	davon richtig	Zahl	davon richtig	Zahl	davon richtig	Zahl	davon richtig	Zahl	davon richtig
JAR	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
SMI	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
THA	14	14	00	00	00	00	00	00	00	00
TNA	06	06	05	05	02	02	02	02	00	00
SSA	04	04	07	07	09	00	00	00	06	06
SII	01	00	02	02	26	13	00	00	06	06
EYA	00	00	00	00	04	04	03	03	01	01
MYL	06	06	03	03	05	05	04	04	06	06
ENM	01	01	10	10	12	12	02	02	00	00
$\Sigma$	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>27</b>	<b>27</b>	<b>58</b>	<b>36</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>19</b>	<b>19</b>
$\Sigma$	<b>147</b>									

**Tabelle 53: Akkusativmarkierungen an den Pronomina mich, dich, ihn, sie und es bei allen Kindern**

Die obigen Werte dokumentieren, dass die erste und zweite Person Singular den Kindern überhaupt keine Schwierigkeiten bereiteten. SII, der die einzige Fehlkonstruktion bildete, stellt eine Ausnahme dar. Die anderen Kinder, bei denen die beiden Pronomina auftauchten (THA, TNA, SSA, MYL und ENM), verwendeten sie in allen 59 Fällen zielsprachlich richtig:

(120) THA<sub>19</sub> (4;9;19): du næeft miç

(121) TNA<sub>8</sub> (3;8;9): iç hæ:p diç gæze:n

(122) MYL<sub>21</sub> (5;1;27): iç bæftra:fə diç

Die Kinder haben ebenfalls keine Schwierigkeiten mit den Pronomina der 3. Person Maskulinum Singular. Nur zwei Kinder, bei denen die größte Anzahl an Pronomina erscheint, bilden unangemessene Konstruktionen im Maskulinum, nämlich SII und SSA:

(123) SSA<sub>3</sub> (3;8;27): dæ vil i:m bæɪsən / dæ flæ:gt i:m

(124) SII<sub>16</sub> (5;5;18): dɛɛ vi:l i:m rʊntɛfalən

Bei SSA sind alle unangemessenen Formen der Pronomina Übergeneralisierungen des Dativs. Bei SII hingegen sind solche Formen selten und deuten auf keine Übergeneralisierungssystematik hin. Pronomina der 3. Person Femininum wurden im Vergleich zu anderen Pronomina seltener gebraucht; sie tauchten nur bei TNA, EYAA, MYL und ENM, den fortgeschrittensten Kindern, auf und wurden alle zielsprachlich richtig markiert. Die in der Tabelle angeführten neutralen Pronomina referieren auf neutrale Nomina auf neutrale Nomina. Hier kann aber nicht hundertprozentig gesagt werden, weil sie bewusst als solche eingesetzt werden, vor allem, dass sie auch in vielen anderen genussneutralen Kontexten vorkommen.

Die Pronomina der 1., 2. und 3. Person Plural sind nicht oft zu verzeichnen, dafür aber zu 100% richtig markiert:

(125) TNA<sub>6</sub> (3;5;31) ɪç hap ɔɪç gəzɛ:n

(126) SSA<sub>4</sub> (3;10;1) dʊ hast ʊns bəzu:xt

(127) MYL<sub>26</sub> (5;6;10) dɛɛ mɛnf hat zɪ gəgɛsən

Rekapituliert man die obigen Ausführungen, so stellt man fest, dass Feminina die höchste Trefferquote besitzen, gefolgt von Maskulina und Neutra. Störende bzw. begünstigende Faktoren für eine richtige Akkusativmarkierung sind a) Synkretismen bei manchen Determinatoren und Pronomina, die im Nominativ und im Akkusativ identische Formen aufzeigen, wie z. B. *die/die*, *sie/sie*, b) akustische Rezipierbarkeit im Falle von *einen*, *keinen* und *meinen* sowie c) Verfügbarkeit über die entsprechenden Nominativformen aller Genera: wird *das* (als Genuskategorie) im Nominativ nicht erkannt, so wird es auch im Akkusativ von den meisten Kindern nicht richtig produziert. Dies spricht dafür, dass der Erwerb der Formen der casus obliqui in einem starken Zusammenhang mit dem Erwerb der Nominativformen und einschließlich des Genus steht. Ob sich diese These anhand der Daten aller Kinder bestätigen lässt, wird sich in einem späteren Abschnitt zeigen. Zuvor werden noch zwei Aspekte angesprochen, nämlich in welcher Reihenfolge die Kinder die verschiedenen Akkusativmarkierungen einsetzen und welchen Kriterien sie dabei folgen.

## 9.2.2 Phasen und Prinzipien des Kasuserwerbs

Aufgrund der Reihenfolge des Erscheinens der syntaktischen Kontexte sowie der Markierung des Akkusativobjekts konnten Entwicklungsphasen des Akkusativerwerbs festgestellt werden. Diese verschiedenen Phasen werden von unterschiedlichen Kindern repräsentiert.

### 9.2.2.1 Phase 1: Direktes Objekt ohne Determinantien

Dieses Stadium wird von Äußerungen JARs, SMIs, THAs und SIIs repräsentiert. Hierbei treten zwei Elemente im Satz auf, wobei das eine Element als Satzsubjekt, das andere hingegen als dessen Akkusativobjekt fungiert. Die beiden Elemente werden ohne Verb bzw. ohne Prädikat nebeneinander gereiht, wie z. B.

(128) THA3 (3;5;25):    ἰç αὐχ αὐτῶ (ich will auch ein Auto malen)

(129) JAR4 (3;3;8)     ἰç αὐχ φα:f (ich habe auch ein Schaf)

An diesen Beispielen springen drei Dinge im Auge: die erste Auffälligkeit ist, dass das Verb weggelassen wird, ein Phänomen, welches für die ersten Phasen des Syntaxerwerbs typisch ist. Zweitens wird das Akkusativobjekt formal nicht markiert, da die Kasus-, Genus- sowie Numerusträger noch nicht erlernt wurden. Das dritte Phänomen betrifft die Position der Elemente zueinander: das Subjekt steht an erster, das Akkusativobjekt an zweiter Stelle. Somit wird deutlich gezeigt, dass die Grundreihenfolge der Satzglieder von Anfang an etabliert ist. Fälle wie *\*Auto auch ich* tauchen in der Datenbasis überhaupt nicht auf. Es zeigt sich, dass die Kinder sich erst einmal die Grundelemente einprägen und diese dann erweitern bzw. modifizieren, indem sie ihnen formale grammatische Merkmale (wie z. B. Artikel + Genus) Schritt für Schritt hinzufügen. Das gleiche Muster wurde bei L1- Lernenden von Tracy (1986) und Clahsen (1984) sowie bei spät L2-Lernenden von Wegener (1995) festgestellt.

Die in diesem Stadium von den Kindern gebildeten Sätze können ein zusätzliches verbales Element enthalten, welches aber in seiner Infinitivform und am Satzende erscheint:

(130) THA2 (3,4,29):    ἰç αἰς ἐσῶν

Diese Verbstellung und -form betrifft allerdings nur die Vollverben. Auxiliare<sup>64</sup> wie *haben* werden konjugiert und in den meisten Fällen an die zweite Stellung im Satz gesetzt:

(131) THA3 (3;5;25):    ɪç ha:bə ʃɛŋk (ich habe ein Geschenk)

(132) JAR8 (3;7;15)    ɪç ha:b ku:

Aus diesen Beispielen ersieht man, dass die Besetzung der zweiten Position durch das Verb im Satz mit der Verbspezifizierung zusammenhängt: Sobald das Verb *formal* hinsichtlich der Kategorien Tempus, Modus, Person etc. gekennzeichnet wird, so wird es zugleich auch *strukturell* abgegrenzt, d. h. an die zweite Position gestellt. Die Finitheit des Verbs bzw. des Prädikates legt seine Stellung fest. Es wurden keine Fälle festgestellt, in denen das Verbum Finitum am Satzende, wie z. B. *\*ich Stifte habe* stünde. Hier kann zudem das Subjekt weggelassen werden,<sup>65</sup> das Objekt jedoch nicht, so z. B. in

(133) THA5 (3;8;3):    fu:s vɛkmaxən / ʃu:ə antsi:n

Insgesamt lässt sich sagen, dass direkte Objekte in dieser Phase zwar vorhanden sind, aber ohne morphologische Markierung auftreten. Das oben beschriebene Muster lässt sich graphisch wie folgt darstellen:

<b>Subjekt</b>	-	<b>unmarkiertes Akkusativobjekt</b>	-	<b>Verb infinitum</b>
<b>Subjekt</b>	-	<b>Auxiliare</b>	-	<b>unmarkiertes Akkusativobjekt</b>

<sup>64</sup> Hier ist die kategoriale Benennung und nicht die funktionale gemeint, da Auxiliare auch als Vollverben gebraucht werden können.

<sup>65</sup> Das Weglassen des Subjekts bei solchen Konstruktionen erfolgt nicht willkürlich, sondern lässt eine gewisse Systematik erkennen: Kann das Satzsubjekt als bekannt vorausgesetzt werden, so wird es meist weggelassen. Das Subjekt wird in den nachfolgenden Kontexten getilgt, wenn es in der vorigen Äußerung *explizit* zum Ausdruck gebracht wurde. Das heißt, wenn das Subjekt eines Satzes *dem Kind* als bekannter Informationsteil erscheint, wird es nicht explizit zum Ausdruck gebracht. Für den Informationsfluss ist es nicht mehr von Bedeutung, weil es schon vom Kontext her als bekannt vorausgesetzt werden kann. Die Kinder gehen anscheinend „minimalistisch“ vor und haben schon in einem ziemlich frühen Stadium Wissen über die Gewichtung *ihrer* Informationsteile in einem Satz erworben. Das Subjekt eines Satzes kann unausgesprochen bleiben, solange es kontextuell vorgegeben ist bzw. mit der Kategorie „alt- bzw. bekannte Information“ übereinstimmt.

Die Kinder folgen demnach einem klaren Satzmuster: Die erste Stelle im Satz ist ausschließlich dem Subjekt vorbehalten, die zwei weiteren Stellen sind variabel. In diesem Stadium ist wesentlich, dass das Subjekt immer dem Akkusativobjekt vorangeht, und zwar unabhängig davon, ob ein Verb vorhanden ist oder nicht. Hier werden auch keine Objekttopikalisierungen<sup>66</sup> vorgenommen.

### 9.2.2.2 Phase2: Direktes Objekt mit Determinator, aber ohne Akkusativmarkierung

Die frühesten Belege eines morphologisch spezifizierten Akkusativobjektes sind bei SMI, THA und SII zu finden und sehen wie folgt aus:

(134) THA4 (3;6;22): man zaɪn aʊtɔ maxən

(135) THA7 (3;9;28): ɪç haɪp aɪnə fɛnstɛ / ɪç haɪp aɪnə buɪx

(136) SII14 (4;9;11): dɪ hat kaɪn əlɛfant

Fälle, wie z. B. *einen*, die eindeutig als Akkusativ interpretiert werden können, sind in dieser Phase keine vorhanden. Vielmehr setzen die Kinder den Beispielen zufolge die Akkusativformen nicht richtig ein: Akkusativobjekte sind zwar vorhanden, werden formal jedoch noch nicht richtig verwirklicht. Das Problem ist hierbei, dass das Genus bei den Kindern noch nicht fest etabliert ist, weshalb die Artikelformen zwischen Femininum und Maskulinum schwanken, d. h. auch im Akkusativ als freie Varianten gebraucht werden. Erstaunlicherweise werden die Pronomina in diesem Stadium aber schon richtig, oder besser gesagt, (formal) verschieden (vom Nominativ) realisiert:

(137) THA9 (3;12;7): aɪn əlɛfant rɪŋk (trinkt) mɪç

(138) SII14 (5;3;9): viɛ daɛfən i:n maɪlən

(139) SII14 (5;3;23): ɪf haɪp dɪf gətɔ:t – frɔɟ

Beispiele wie *\*wir malen er* oder *\*ein Elefant frisst du* (statt *ein Elefant frisst dich*) kamen im ganzen Korpus überhaupt nicht vor, was nahe legt, dass die Kasuswahl

<sup>66</sup> Topikalisierung wird hier als Besetzung des Vorfelds durch ein anderes Element definiert, wobei das Subjekt in diesem Prozess in das Mittelfeld rückt.



bei Pronomina weniger Probleme bereitet als bei substantivischen NPs. Dies ist auch nicht verwunderlich, da die morphologischen Schwierigkeiten bei den Personalpronomina deutlich kleiner als bei den substantivischen NPs sind und im Akkusativ durch eine suppletive, für sich stehende Form realisiert werden, was ihren Erwerb vereinfacht. Zu ergänzen bleibt hier nur, dass das maskuline akkusativische Pronomen von SII auf alle Genera und Numeri übertragen wurde:

- (140) SII<sub>16</sub> (5;5;18):   ɪf vɪl i:ɪn ma:ɪlən [Bilder]  
                                   ɪf vɪl i:ɪn ha:ɪbən [die Karte]

Das heißt, dass SII zwar schon bei den Pronomina erkennt, dass die zweite Konstituente (nach dem Verb Finitum) formal anders als die erste im Satz vorkommende Konstituente markiert werden muss, aber noch nicht auf die Restriktionen achtet, die dieser Markierung zu Grunde liegen.

Der Kasus wird in dieser Phase ebenso wenig als formentscheidende Kategorie erkannt. Ausschlaggebend ist vielmehr die Abfolge des Satzsubjekts und -objekts; sie ist der Faktor, der die syntaktischen Funktionen bestimmt (s. u.). Der definite Artikel erscheint hier sporadisch und tritt fast nur in der deiktischen Gebrauchsform „das“ auf :

- (141) THA<sub>7</sub> (3;9;28):   aɪn hʊnt ɛsən dɪ (mama) / ɪç max dɛs  
 (142) SMI<sub>7</sub> (3;8;14):   ɪf bɪl (will) das ʃpi:lən / vɪl das

Die in dieser Phase befolgten Satzmuster kann man wie folgt darstellen:

X	<b>Verb finitum</b>	<b>ein/e, mein/e, kein/e Y</b>
X	<b>Verb finitum</b>	<b>mich, dich, ihn</b>

Der Unterschied zwischen dieser und der vorigen Phase besteht darin, dass hier die finiten Verben in die zweite Position gerückt werden und somit das direkte Objekt in Verbindung mit einem Determinator erscheint. Gemeinsam ist beiden aber, dass sich die Reihenfolge der zwei Argumente nicht geändert hat; d. h. Subjekt vor dem direkten Objekt.

### 9.2.2.3 Phase 3: Sporadische eindeutige Akkusativmarkierung

Ein Phänomen, das in dieser Entwicklungsphase bei den oben genannten Kindern (SMI und THA) zu beobachten ist und welches auf den ersten Blick der Auffassung, dass sie zunächst nur über den definiten maskulinen Nominativ verfügen, zu widersprechen scheint, bleibt nun noch zu diskutieren. SMI und THA verwendeten nämlich in dieser Phase eindeutig Akkusativformen in DO-Position:

(143) THA<sub>6</sub> (3;8;31):    kʊkə nɪç dɛn

(144) SMI<sub>8</sub> (3;8;28):    ʃpɪ:lən dɛn da

Betrachtet man diese Beispiele, könnte man leicht zu der Überzeugung gelangen, die Kinder verfügten über ein gut ausgebildetes Zwei-Kasussystem und verwendeten Nominativ und Akkusativ systemkonform. Nun ist es aber so, dass bei SII und THA keine *den*-Akkusativformen in späteren Aufnahmen erschienen, sondern durch *das* bzw. *des* und *die* ersetzt wurden. Von SMI wurde die „Pseudo-Akkusativform“ außerdem in Nominativkontexten verwendet, wie z. B. *den Haus*, *den Papa* und *den Mama* (Nom.). *Den* nimmt hier somit eigentlich die Stelle eines deiktischen *das* (*das (ist) (der) Papa ...*) ein. Dies lässt sich nur so erklären, dass der Akkusativ als Form in Wirklichkeit noch nicht vollständig erworben worden war. Dass er dennoch verwendet wurde – was ja nicht abzustreiten ist – muss also andere Gründe haben. Vermutlich handelt es sich um einen momentanen „Zugriff“ auf eine durch Input neu wahrgenommene Form. Die Kinder haben also hier noch keineswegs den Akkusativ erworben, sondern sich höchstwahrscheinlich nur das Muster X (*Verb finitum*) *den* Y eingepägt, indem sie an Stelle von X und Y Substantive einsetzten.

### 9.2.2.4 Phase 4 : Eine einzige Kasusmarkierung für alle Genera

Die Belege zu dieser Phase wurden aus den Daten von SII und SSA gewonnen, da sie sich hinsichtlich der Kasusmarkierung von den anderen Kindern unterschieden. Von diesen Kindern wurden Nominativ- und Akkusativformen zum größten Teil formal unterschieden, wobei jedoch noch keinesfalls von einer hundertprozentig richtigen Markierung gesprochen werden kann, da diese wiederum von der richtigen Genusmarkierung abhängt. Insgesamt lassen sich hier folgende Beobachtungen bringen: Die formale Unterscheidung betrifft vor allem den definiten Artikel sowie das



Der feminine definite Artikel kommt in diesem Zeitraum nur zweimal in einem Akkusativkontext vor, und zwar dort, wo kein anderer definiter Artikel im Nominativ in Erscheinung tritt:

- (151) SII17 (5;6;15): vɛɛ hat dɪ bʁʏkə gəklaʊt?  
 aɪn aʊtɔs hat dɪ bʁʏkə gəklaʊt

Hiermit ist gemeint, dass die formale Realisierung des Objekts in einem Satz von der des Subjekts abhängt, wobei bei der letztgenannten das Genus entscheidend ist, bei der anderen anscheinend nur deren formaler Unterschied zu der vorangehenden. Der feminine definite Artikel mit einem Akkusativobjekt darf (der Logik dieses Kindes nach) vorkommen, wenn er nicht schon mit einem *die* + *NP* als Subjekt gebraucht wurde.

SSA, die schon bei den ersten Aufnahmen zwischen zwei Genera unterscheiden konnte, welche auf der Basis des NGPs bzw. des potentiellen NGPs operierten, benutzte eine andere Strategie, welche besagt: „Bilde einen Satz, der ein Subjekt und ein Objekt beinhaltet, beachte bei dem ersten Element die genusbedingte Artikelform, bei dem zweiten Element aber lass das Genus des jeweiligen N außer Acht und nimm dafür eine genusunabhängige Form, die *die* lautet.“ Bei ihr sind Formen wie [*den* + *M*] oder [*das* + *M*] über den ganzen Korpus hinweg überhaupt nicht vorhanden, mit einer einzigen Ausnahme, die in der allerletzten Aufnahme auftaucht:

- (152) SSA9 (4;3;31): jɛtst hat dɛɛ dɛn bɛjbrɔɪɔʃ

ansonsten

- (153) SSA6 (3;12;10): dɛɛ klɑɪnə vɪl dɪ balɔŋ  
 (154) SSA8 (4;2;25): ɪç ha:p dɪ ʃtɪft rʊntɛgəmaxt

Die in den Beispielen (153) und (154) vorkommenden Nomina wurden im Nominativ genusgerecht gebraucht: *der Ballon* und *der Stift*. Anhand der Daten von SII und SSA ist zu erkennen, dass bei den ersten Akkusativmarkierungen keine einheitlichen Formen vorliegen. Beiden gemeinsam war, dass SSA und SII schon den Unterschied

zwischen den Satzgliederfunktionen kannten und entsprechend nicht gegen das oben besprochene Grundmuster des Satzbaus verstießen, wie z. B. *die Ballon will der Kleine*; d. h. hier wurden auch keine DO in das Satztopik positioniert:

<b>X</b>	<b>Verb finitum</b>	<b>den/die Y</b>
<b>Subjekt</b>	<b>Verb finitum</b>	<b>den/die DO</b>

Rekapituliert man vorherige Ausführungen, so lässt sich sagen, dass bisher zwei wichtige Erscheinungen zu Beginn der formalen Markierung eines Akkusativobjektes festgestellt wurden: 1) eine beliebige unsystematische Markierung des Akkusativobjekts, wie sie bei THA und SMI zu finden war. 2) Die formale Unterscheidung zwischen Nominativ und Akkusativ, wie sie bei SII und SSA festgestellt wurde, wobei jene aber jeweils unterschiedliche Formen vorzogen: SMI beschränkte den Akkusativ *genusunabhängig* auf *den*, SSA hingegen aber ebenso *genusunabhängig* auf *die*. Was das Stellungsmuster angeht, so folgten die Kinder in den oben genannten Phasen jeweils dem gleichen Muster, und zwar bei Haupt- sowie bei Nebensätzen: Subjekt >> direktes Objekt.

### 9.2.2.5 Phase 5: Zwei-Kasus-System

Diese Phase ist am besten bei TNA, EYA, MYL und ENM zu beobachten. Von ihnen wurden Nominativ- und Akkusativformen im definiten, demonstrativen Artikel und anaphorischen sowie deiktischen Pronomen größtenteils korrekt gebraucht. Bei EYA und MYL tauchten nur maskuline und feminine Akkusativformen auf, wie z. B. *ich will den Schirm* oder *ich habe keine Jacke*. Bei TNA und ENM erschienen zudem sporadisch neutrale Akkusativformen auf, wie z. B. *der putzt das Auto*. Die meisten dieser beobachteten Abweichungen sollten eher als Genus- denn als Kasus-Abweichungen interpretiert werden, da sie im Nominativ mit dem gleichen Genus wie im Akkusativ versehen wurden:

(155) TNA<sub>8</sub> (3;7;26): dɛɛ vase

ɛɛ maxt dɛn vase tsu

(156) MYL<sub>25</sub> (5;5;13): dɪ ke:zə

dɛɛ maʊs ɛst dɪ ke:zə

(157) ENM33 (5;11;4): dæe gla:s

dæe hunt hat den gla:s kaput gəmaxt

Bei diesen Kindern ist in unmarkierten Sätzen das gleiche Muster wie bei den oben genannten festzustellen, d. h. die erste Konstituente wurde mit dem Nominativ versehen, die zweite hingegen mit anderen Kasusformen:

<b>X</b>		<b>Y</b>
////////////////////	<b>(Verb finitum)</b>	////////////////////
<b>Nominativ-Bereich</b>		<b>Nicht-Nominativ-Bereich</b>

Anhand weiterer Belege im Datenkorpus dieser Kinder lässt sich diese Annahme weiter erhärten. Prädikativkonstruktionen, in denen normalerweise keine Akkusativmarkierungen vorkommen dürfen, wurden von den Kindern jedoch als eben solche markiert, wie *ich bin größer als dich* (ENM) oder *es ist den anderen Pilz* (MYL). Die Prädikatsnomina weisen die Akkusativform möglicherweise aus dem folgenden Grund auf: Da im Satz sind Verbargumente vorhanden sind, bekommt das erste den Nominativ und das zweite den Akkusativ zugewiesen:

<b>X</b>		<b>Y</b>
////////////////////	<b>Vfinitum</b>	////////////////////
<b>ich</b>	<b>bin</b>	<b>[...] dich</b>
<b>es</b>	<b>ist</b>	<b>den anderen Pilz</b>

Die Gültigkeit dieser These wird eingeschränkt, sobald die Kinder markierte Sätze (Topikalisierungen) wie *ein Frosch kenne ich* (MYL) und *der Mond sehe ich noch* (ENM) zu pragmatisch-funktionalen Zwecken gebrauchen. Diesbezüglich sind insgesamt drei Anmerkungen zu machen: 1) Solche Topikalisierungen sind im Datenkorpus der Kinder selten. 2) Sie werden den Daten zufolge dort vorgenommen, wenn das Satzsubjekt ein Personalpronomen bildet, wie z. B. *ich* und *du*. Im Korpus

gibt es allerdings keine Belege für volle NPs als Subjekt wie *\*der Mond sieht der Junge*. 3) Die oben angeführten Beispiele zeigen, dass die vorangestellten NPs, die als Akkusativobjekte fungieren, sich formal nicht von deren nominativischen Formen unterscheiden, d. h. sie wurden kasuswidrig dekliniert. Die gängige Vorstellung, dass Topikalisierungen erst vorgenommen werden, wenn der Kasus bereits in all seinen Feinheiten erworben ist, lässt sich hier einfach verwerfen. Die Voranstellung des Objekts wird m. E. nicht durch den Kasus des jeweiligen Objekts erwirkt, sondern durch die Form des Subjekts bzw. durch die Kongruenzrelation zwischen Prädikat und Subjekt. In solchen Fällen hat man zwei Konstituenten mit Nominativformen; das einzige, was die Funktion der einen von der anderen unterscheidet, ist die eindeutige Form der zweiten vorkommenden bzw. des Subjekts.

Man sieht an diesen Beispielen, dass die Kinder sich langsam von dem oben erwähnten rigiden Satzgrundmuster befreien, um ihre pragmatisch-funktionalen „Bedürfnisse“ zu befriedigen, wobei sie noch nicht alle flexionsmorphologischen Restriktionen beachten. Die Wortstellung der Satzkonstituenten wird also den informationsstrukturellen Zielen der Kinder angepasst.

Problematisch und kasuswidrig bleibt bei den Kindern nach wie vor der Gebrauch des indefiniten, possessiven (*mein, dein und sein*) und Negationsartikels, welche von immer noch falsch bzw. umgangssprachlich realisiert werden, wie z. B. *ich hab ein Hund, ich kann mein Name schreiben* und *ich hab kein Platz*.

Fasst man die obigen Ausführungen zusammen, so ergibt sich folgendes Bild: Akkusativobjekte wurden von allen Kindern verwendet und tauchten erwartungsgemäß auf, wo sie auftauchen mussten. Die Realisierung der Akkusativobjekte stellte demzufolge keine große Herausforderung dar, ein enormes Problem war allerdings deren morphologische Markierung. Zu Anfang kamen Akkusativobjekte als eingliedrige NPs vor (*ich auch Auto*), da die Kinder noch über kein Determinantien- und Pronominalsystem verfügten, was auch in vergleichbaren Studien der L1 und L2 festgestellt worden ist. Akkusativobjekte werden zunächst mit einem „Pseudoakkusativ“ markiert, wobei die Markierung durch eine einzige Form erfolgt, in diesem Fall *die* oder *den*. In dieser Lernphase wird das Genus von der als Akkusativobjekte fungierenden Konstituente völlig außer Acht gelassen. Dies ist somit als genusunabhängige Akkusativzuweisung zu werten. In dieser Phase wird also ein zweigliedriges Genussystem einem eingliedrigen Akkusativsystem gegenübergestellt: *der* und *die*  $\Leftrightarrow$  *den* oder *die*. Eine genusbedingte

Akkusativzuweisung ist nur aus den Daten von TNA, EYA, MYL und ENM zu ersehen: *der* und *die*  $\Leftrightarrow$  *den* und *die*. Bei TNA und ENM tauchte hin und wieder *das* im Nominativ sowie im Akkusativ auf, wobei die Zuweisung aber noch nicht richtig systematisiert war. Im Folgenden werden die Ergebnisse eines mit den Kindern durchgeführten Tests vorgestellt, welche die Abhängigkeitsrelation zwischen dem Genus und dem Akkusativ verdeutlichen.

### 9.2.3 Abhängigkeitsverhältnis zwischen Akkusativzuweisung und Genus

Das Experiment wurde im Rahmen einer Spielsituation durchgeführt. In dieser sollten die untersuchten Kinder die Rolle eines Fischers übernehmen und auf Bildkarten dargestellte Gegenstände mit einer Angel „fischen“. Das Experiment bestand aus Wörtern aus dem Realwortschatz sowie Kunstwörtern. Es waren *Gabel, Ente, Frosch, Rock, Sleite, Haus, Schaf, Löwe, Pnat, Fenk, Klau, Seerobbe, Flaufe, Schlange, Auto, Kamel* und *Blam*. Das Experiment wurde mit allen Kindern durchgeführt. Obwohl JAR, SMI und THA haben den Test mitmachten, waren ihre Ergebnisse aber nicht aufschlussreich, da sie nur eingliedrige, in keinen Satz eingebettete NPs produzierten. Die Aufgabe der Kinder bestand darin, den ihnen vorgelegten Gegenstand zu fischen und dabei zu sagen, was es gerade fischte: „*ich fische den/die Y*“. Die Items wurden von der Experimentatorin mit dem entsprechenden definiten Artikel vorgegeben: „*Das ist eine Gabel. Die Gabel kommt jetzt dran.*“ (vgl. 11.2.5). Die Ergebnisse lassen sich der folgenden Tabelle entnehmen:



Kind Wort	TNA	SSA	SII	EYA	ENM	MYL
<b>Gabel</b>	die Gabel	die Gabel	den Gabel	die Gabel	die Gabel	die Gabel
<b>Ente</b>	die Ente	eine Ente	die Ente	die Ente	eine Ente	die Ente
<b>Frosch</b>	den Frosch	die Frosch	den Frosch	die Frosch	die Frosch	den Frosch
<b>Rock</b>	den Rock	das Rock	den Rock	den Rock	den Rock	den Rock
<b>Sleite (F)</b>	die Sleite	die Sleite	den Sleite	die Sleite	die Sleite	die Sleite
<b>Haus</b>	das Haus	ein Haus	den Haus	den Haus	das Haus	den Haus
<b>Schaf</b>	den Schaf	ein Schaf	den Schaf	den Schaf	den Schaf	den Schaf
<b>Löwe</b>	den Löwe	den Löwe	den Löwe	den Löwe	den Löwe	den Löwe
<b>Pnat (M)</b>	den Pnat	den Pnat	den Pnat	den Pnat	den Pnat	den Pnat
<b>Fenk (N)</b>	das Fenk	das Fenk	den Fenk	den Fenk	das Fenk	den Fenk
<b>Klauf (N)</b>	das Klauf	den Klauf	den Klauf	den Klauf	das Klauf	den Klauf
<b>Seerobbe</b>	den die Seerobbe	die Seerobbe	die Seerobbe	die Seerobbe	die Seerobbe	die Seerobbe
<b>Flaufe (F)</b>	die Flaufe	eine Flaufe	die Flaufe	die Flaufe	die Flaufe	die Flaufe
<b>Schlange</b>	die Schlange	die Schlange	den die Schlange	die Schlange	die Schlange	die Schlange
<b>Auto</b>	das Auto	ein Auto	den Auto	das Auto	ein Auto	den Auto
<b>Kamel</b>	den Kamel	den Kamel	den Kamel	den Kamel	den Kamel	den Kamel
<b>Blam (der)</b>	den Blam	den Blam	den Blam	den Blam	den Blam	den Blam

**Tabelle 54: Abhängigkeitsverhältnis zwischen dem Akkusativ und dem Genus bei den untersuchten Kindern**

Die in der Tabelle angeführten Ergebnisse lassen einige Rückschlüsse zu, so zum einen, dass kein großer Unterschied zwischen den Spontansprachdaten und den experimentellen Ergebnissen besteht und zum anderen, dass die fortgeschrittenen Kinder (TNA und ENM) über ein entfaltetes Kasussystem verfügten, so dass sie die drei Akkusativformen (systematisch) ausdifferenzieren konnten. Bei den übrigen Kindern ist auffällig, dass durchgehend zwei Formen produziert wurden, nämlich *den* und *die*, und zwar unabhängig davon, ob die Items diesem Genus entsprachen oder nicht. Den Kindern war die Genusdistribution bei Tieren gemeinsam, die im deutschen Sprachsystem üblicherweise als Neutra klassifiziert sind (z. B. *Kamel* und *Schaf*) und von der Experimentatorin auch als solche vorgegeben wurden, die aber bei allen Kindern ausschließlich als Maskulina erschienen. Dies impliziert, dass die Kinder – selbst wenn das Genus eines Nomens vorgegeben war – ihren eigenen Prinzipien entsprechend einem Nomen das Genus zuwies und dass die Wahl der Akkusativform von dem von ihnen gewählten Genus abhing. Dass das Neutrum bei

den meisten Kindern nicht im Akkusativ auftauchte, hängt damit zusammen, dass es auch im Nominativ so gut wie nie produziert wurde.

Was die Kunstwörter anbelangt, so fällt Folgendes auf. Die als feminin vorgegebenen Nomina wurden im Akkusativ ebenfalls mit dem femininen Artikel gebraucht, mit der einzigen Ausnahme von SII (*den Sleite*): Die maskulinen Kunstwörter wurden von den Kindern auch im Akkusativ als Maskulina wiedergegeben (*den Phat*). Bei den Neutra schieden sich die Geister: TNA und ENM markierten die neutralen Nomina erwartungsgemäß, während bei den restlichen Versuchspersonen einige Abweichungen festzustellen sind, und zwar bei den neutralen vorgegebenen Wörtern, indem ihnen im Akkusativ stets die maskuline Form zugewiesen wurde. Dies bedeutet, dass jene Kinder tatsächlich große Schwierigkeiten mit dem Neutrum als Genusklasse (im Rahmen einer NP) hatten, da sie weder im Nominativ noch im Akkusativ produziert wurde.

Insgesamt lässt sich sagen, dass die Kinder – mit Ausnahme von SII, der sich im Vergleich zu den anderen Kindern noch in der Anfangsphase des Zweitspracherwerbs befand – die Akkusative schon auf Grundlage des Genus bzw. der Nominativform des einen oder des anderen Nomens bildeten: wurde das Substantiv von den Kindern als Maskulinum klassifiziert, so erhielt es im Akkusativ die akkusativische *den*-Form; wurde es aber als Femininum aufgefasst, so bekamen es denn die akkusativische *die*-Form. Die neutrale Akkusativform wurde aber nicht von allen Probanden erkannt. Die Ergebnisse des Experiments unterscheiden sich kaum von denen der Spontansprachdaten und untermauern somit die Annahme, dass der Kasus- bzw. der Akkusativerwerb bei den fortgeschritteneren Kindern stark vom Genus abhängt.

### **9.3 Erwerb des Dativs als Objektkasus**

#### **9.3.1 Dativmarkierungen**

Im Vergleich zu Akkusativkontexten kommt der Dativ selten vor. In den Spontansprachdaten wurden insgesamt nur 154 Fälle verzeichnet. Von diesen wurden 76 (49,35%) unangemessen flektiert bzw. zwei (1,29%) nicht formal markiert. Insgesamt wurden somit 76 Dative (49,35%) zielsprachlich richtig realisiert. Der definite Artikel war 27 mal vertreten (17,76%), die Pronomina 116 mal (76,31%) und possessive Artikel 9 mal (5,92%). Für den indefiniten Artikel, das Adjektiv und „kein“ konnte erstaunlicherweise kein einziger Beleg gefunden werden. Wieviel Prozent



diesen Kindern nicht erkannt; entsprechend wird überhaupt nicht zur Kenntnis genommen, dass es sich hier um ein Dativobjekt handelt.

Die Tatsache, dass manche pronominale Dativmarkierungen mit solchen Verben in den Kinderdaten auftauchen, wie z. B. *das schmeckt mir* oder *das gefällt mir*, ist nicht zu bestreiten. Hinsichtlich dieser Strukturen wird argumentiert, dass sie eher als eine zusammengehörige „fertige“ Einheit aufgefasst werden. D. h. die Kinder prägen sich eine solche Form ein, ohne die dahinter liegende Systematik zu erkennen. Beispiele hierfür wären, dass diese Konstruktionen anderen gegenüber stehen, die von der Struktur und Verbvalenz her identisch sind, aber mit einem Akkusativ und nicht mit einem Dativ verbunden werden, wie z. B. *ich helfe dich*.

### 9.3.3 Dativobjekte bei dreistelligen Verben

Bei den dreistelligen Verben ist die Satzstruktur sowie die morphologische Markierung der jeweiligen Konstituenten komplexer und somit schwieriger zu erlernen.

Aus der Datenbasis lässt sich erschließen, dass die Kinder generell keine bzw. keine großen Schwierigkeiten damit haben, die vom Verb eröffneten Stellen mit den (inhaltlich) entsprechenden Elementen zu besetzen. Die nicht realisierten Objekte bzw. Verbargumente bilden insgesamt knapp 19% der Verwendungen dreistelliger Verben und waren fast ausschließlich bei THA und SSA in der Erwerbsanfangsphase zu beobachten. Bei diesen Verben fehlte entweder das Akkusativ- oder das Dativobjekt; das realisierte Objekt war auch nicht immer zielsprachlich markiert, wie z. B. in *mein Bruder hat mir geschenkt* und *gib mir*. Die fehlenden Objekte sind aber nicht Resultat von Nicht-Wissen, d. h. dass diese Verben drei Argumente verlangen, sondern Konsequenz dessen, dass diese Argumente nicht realisiert werden müssen, wenn sie schon kontextuell (situativ oder sprachlich) eingeführt worden waren. Der Kontext spielt daher eine entscheidende Rolle:

(160) THA<sub>9</sub> (3;12;7): N (Name) dɛs hi:ɐ ... ɡɪp mi:ɐ

(161) SSA<sub>9</sub> (4;3;31): Interv.: Wer hat dir diese Schuhe gekauft?

SSA: maɪn bru:ɔdɐ hat mi:ɐ ɡəʃɛŋt

In THAs Äußerung wurde das Bezugsobjekt, das als Akkusativobjekt auftreten sollte, schon in einer vorherigen Äußerung erwähnt, weswegen eine zweite Erwähnung ihr überflüssig erscheinen sein mag. Bei SSA wurde das Bezugsobjekt „Schuhe“ in der Äußerung der Interviewerin erwähnt, was von dem Kind entsprechend als bekannt vorausgesetzt werden konnte und somit womöglich weggelassen wurde. An dieser Stelle muss noch betont werden, dass die beiden Kinder zu diesem Zeitpunkt bereits die Argumente dreistelliger Verben in ihren Äußerungen einsetzten:

(162) THA4 (3;6;22): faʝ faɪn aʝa [die Frau macht dem Schwein Aua]

(163) SSA8 (4;2;25): maɪn bru:de hat s mi:ɐ vɛkgəncmən

Die realisierten Objekte wurden auch entsprechend demzufolge der zielsprachlichen Satzgliederreihenfolge positioniert, d. h. das Problem lag also nicht auf der syntaktischen Ebene.

Wie werden nun die Dativobjekte realisiert? Die gängige Annahme, dass die Dativobjekte durch eine Präpositionalphrase wiedergegeben werden, wie es beispielsweise der Fall bei Wegeners Kindern (1995) ist, kann durch die vorliegende Studie nicht bestätigt werden. Konstruktionen wie „*ich sage zu dir*“ oder „*ich gebe zu dir*“ sind in meinem Datenkorpus nicht aufgetaucht. Dativobjekte wurden von den Kindern schon direkt durch NPs bzw. mit Pronominalphrasen wiedergegeben. Ihre Schwierigkeiten lagen nur an deren morphologischer Markierung. Die folgende Tabelle vermittelt einen Überblick über den Gebrauch dieser Dativobjekte:

Kind	Gesamtzahl	formal richtig	formal falsch	formal nicht markiert	IO/DO nicht realisiert
JAR	00	00	00	00	00
SMI	00	00	00	00	00
THA	22	01	18	00	03
TNA	01	00	01	00	00
SSA	20	14	01	00	05
SII	24	11	08	01	04
EYA	02	01*	01	00	00
MYL	24	03	14	00	07
ENM	17	09	06	01	01
$\Sigma$	110	40 (36,36%)	48 (43,63%)	02 (1,81%)	20 (18,18%)

Tabelle 56: Realisierung der Argumente bei dreistelligen Verben bei allen Kindern

Die Tabelle demonstriert, dass der Dativ bei dreistelligen Verben bei allen Kindern, mit Ausnahme von JAR und SMI, auftauchte. Die angemessenen Dative bilden 36,36% aller Markierungen; den größten Teil dieser Dativobjekte bilden Pronomina der 1. und 2. Person Singular, wie z. B. *du sagst´s mir* oder *ich sag´s dir nicht*. Das in der Spalte der richtig markierten Dative stehende Sternchen (\*) bei EYA bedeutet, dass die Dative dort realisiert wurden, wo sie normalerweise nicht hingehören:

(164) EYA<sub>14</sub> (4;8;17): dæ kɪnt ɡɪpt dɪ katsə dem da

Das Kind hat in dem oben erwähnten Fall die Position der Objekte verwechselt. Die Situation, in der diese Äußerung fiel, zeigt, dass sie eigentlich wie folgt heißen sollte: *dann gibt das Kind der Katze das da*. Hinter dieser Kasusmarkierung steckt nicht einfach eine Verwechslung, sondern vermutlich eine Kasusverteilung derart, dass die erste Entität nach dem Prädikat akkusativische Form tragen sollte. Dieses Stellungsmuster wird auch bei Erweiterung um ein weiteres Objekt beibehalten, und zwar ebenfalls mit dessen Kasusmarkierung. Die in der Tabelle aufgeführten, falsch markierten Dative bilden größtenteils nicht-pronominale Phrasen: *Ich schenke mein Vater auch ein Buch; die andere kleine Mädchen gibt den kleinen Jungen auch Telefon* oder *der Bär hat die Eule Entschuldigung gesagt*. Pronominale Phrasen der 3. Person Maskulinum und Femininum bzw. der 3. Person Plural kommen vor:

(165) ENM<sub>34</sub> (5;12;1): dæ je:ɣe hat i:n den baʊx aʊfgəmaxt

(166) MYL<sub>27</sub> (5;7;22): dɪ altən mənə dɪ nɪçt ɡelt ha:bən ɡeɪbə ɪç zɪ

Man kann verallgemeinernd sagen, dass die einzigen Pronomina, die beim Erlernen weniger Probleme bereiten, die der 1. und 2. Person Singular sind: *Sag´s mir* und *ich zeige dir welche Nummer*. Dieser Befund ist eigentlich nicht überraschend, da die beiden Pronomina im Input wie im Output der Kinder die häufigsten sind. Die Dativmarkierung am definiten Artikel taucht in der Datenbasis hingegen überhaupt nicht auf.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ausnahmslos alle Kinder Probleme mit der Dativmarkierung, nicht aber mit dessen syntaktischer Realisierung haben. Dativobjekte waren dort vorhanden, wo sie sein sollten, allerdings wurden sie

morphologisch noch unangemessen realisiert. Bei den dreistelligen Konstruktionen orientierten sich die Kinder an dem Wortstellungsmuster. Die strukturelle Position des indirekten Objekts wird also früher erworben als die entsprechende Dativmarkierung. Große Schwierigkeiten bereiteten den Kindern vor allem die mit Artikeln eingeleiteten NPs und Pronomina der dritten Person Singular und Plural. Die anderen Pronomina wurden in den meisten Fällen zielsprachlich richtig dekliniert. An dieser Stelle sollte ergänzt werden, dass die Dativobjekte durch Akkusativformen markiert wurden und dass diese den gleichen Prinzipien wie die Akkusativobjekte unterlagen. Um endgültige Schlüsse bezüglich der Dativobjekte und deren Markierungen zu ziehen, werden nun trotz der oben ausgeführten Befunde weitere Ergebnisse eines weiteren, mit denselben Kindern durchgeführten Experimentes vorgestellt.

#### **9.3.4 Dativmarkierungen im Experiment**

Dieses Experiment wurde ebenfalls in einer Spielsituation eingeführt, nämlich in folgender Weise: ein Junge namens Max wollte seine Tante besuchen und für die ganze Familie Geschenke besorgen. Die Aufgabe der Kinder bestand darin, die Geschenke zwischen den Familienmitgliedern zu verteilen: *Max schenkt x y* (vgl. 11.2.6). Die Ergebnisse werden in der folgenden Tabelle vorgestellt:

Kind Wort	THA	TNA	SSA	SII	EYA	MYL	ENM
<b>die Frau/ die Mama</b>	ich schenke <i>der Mama</i> der Fisch	ich schenke <i>die Frau</i> Pullover	ich gebe <i>die</i> ein Kleid	ich schenke <i>die Frau</i> das hier	er schenkt <i>seine</i> <i>Tante</i> ein Hut	er schenkt <i>die Frau</i> ein Hut	ich hab <i>die Frau</i> ein Kleid gegeben
<b>der Mann/ der Papa</b>	ich schenke <i>der Mann</i> Pullover	ich schenke <i>den</i> <i>Junge</i> die Hose	ich gebe <i>ihm</i> eine Hose	ich schenke <i>den Papa</i> Auto	er schenkt <i>den Papa</i> ein Auto	er schenkt <i>den Mann</i> ein Auto	ich hab <i>den Mann</i> ein Auto gegeben
<b>das Kind</b>	ich schenke <i>der</i> <i>Mädchen</i> ein Tasche	ich schenke <i>das Kind</i> ein Auto	ich gebe <i>den</i> ein Pullover	ich schenke <i>den</i> <i>Junge</i> eine Hose	er schenkt <i>den Kind</i> ein Pullover	er schenkt <i>den</i> <i>Jungen</i> eine Hose	ich hab <i>den Kind</i> eine Ente gegeben

**Tabelle 57: Abhängigkeitsverhältnis zwischen dem Dativ und dem Genus bei den untersuchten Kindern**

Die von den Kindern produzierten Sätze waren strukturell ausnahmslos normkonform: IO / DO oder auch umgekehrt; die Kasusmarkierung stimmte mit der zielsprachlichen Markierung allerdings nicht überein. Der Dativ als Form erschien nur zweimal bei zwei Kindern: THA (*schenke der Mama der Fisch*) und SSA (*ich gebe ihm eine Hose*), wobei es im Falle THAs nicht als Dativform gewertet werden kann, da sie in allen Sätzen die gleiche Form benutzte (*der*). Bei SSA wurde der Dativ als Pronomen gebraucht. Bei den übrigen Kindern erscheint anstelle der Dativ- lediglich die Akkusativmarkierung, wie z. B. *er schenkt den Papa ein Auto*, was bedeutet, dass die Dativformen in einer NP tatsächlich bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht erworben worden waren. Die verwendeten Akkusative waren der Funktion nach Dative, der Form nach aber Akkusative. Entscheidend war dabei allein die Stellung der beiden Objekte im Satz. Bei diesen Konstruktionen ist abermals die Symmetrie zwischen dem Genus eines Nomens und seiner Form im Akkusativ festzustellen: *Kind* wurde im Akkusativ mit *den* verbunden, allein weil dieses Wort bei den Kindern als *der Kind* gespeichert war und für *Junge* eingesetzt wurde (vgl. 7.2.5.1.1).



## 9.4 Zusammenfassung

Den obigen Ausführungen zufolge sind bei der Kasusrealisierung zwei Phänomene festzustellen: a) Die Abfolge der Verbargumente wird von Anfang an in den meisten Fällen zielsprachlich angemessen produziert, wobei sie den Stellungsprinzipien des Deutschen (auch bei Topikalisierungen) unterliegt. b) Die Kasusmarkierung der Verbargumente weicht in vielen Fällen von den zielsprachlichen Regeln ab. Die Kinder entwickeln dabei ihre eigene Systematik, die sich aus dem Stellungsmuster Subjekt >> direktes Objekt ergibt und die wieder mit den Topikalisierungen aufgelöst wird. Die Unterscheidung zwischen den Nominativformen und den obliquen Kasus war einfacher zu erlernen als diejenige innerhalb der obliquen Kasus, die vorerst gar nicht erworben wird, nicht einmal von den fortgeschrittensten Kindern. Akkusativformen werden präferiert und auf Dativkontexte übertragen, deren Formen im NP-Bereich gar nicht auftauchen.

Hinsichtlich der Zuweisung der Kasusformen wurden zwei wichtige Beobachtungen gemacht. Zum einen, dass das Genus von manchen Kindern (SSA und SII) bei der Kasuswahl außer Acht gelassen wird, so dass nur eine einzige Kasusform für alle Genera verwendet wird, nämlich *den* bei SII und *die* bei SSA. Zum anderen wird die Genusinformation als Grundlage für die Bildung des Kasusparadigmas genommen, so dass einem zweigliedrigen Genussystem (Maskulinum und Femininum) ein zweigliedriges Kasussystems gegenüber steht.

Wollte man eine Hierarchie der einzelnen Kasus an den Determinantien und Pronomina erstellen, sähe sie folgendermaßen aus: Nominativ > Akkusativ > Dativ.

## 9.5 Kasus nach Präpositionen

Wenngleich die Präpositionalphrasen nicht im Zentrum dieser Untersuchung stehen, so lassen sich interessante Beobachtungen zum Erwerb des Kasus nach Präpositionen<sup>67</sup> feststellen, die im Folgenden sehr knapp dargestellt werden sollen.

---

<sup>67</sup> Die Auseinandersetzung mit Präpositionen führt sehr bald zu der Erkenntnis, dass der Kasus nur einen Teil des Problems ausmacht. Den anderen Teil bilden die Präpositionen selbst, deren Erwerb nicht ohne Schwierigkeiten vor sich geht. Nach einer eingehenderen Betrachtung des semantischen Gebrauchs der Präpositionen von den untersuchten Kindern wurde festgestellt, dass sie die semantische Bedeutung der deutschen Präpositionen richtig verstanden; die Gebrauchsabweichungen lagen lediglich in einer unterschiedlichen Raumkonzeption, d. h. die Art und Weise wie ein Referenzobjekt räumlich vorgestellt wurde. „Wasser“ in einer Äußerung wie *der Krokodil ist auf den Wasser* eine rein optische Oberfläche wurde als eben solche konfiguriert. Die Schwierigkeiten mit den Präpositionen erwachsen also nicht aus der Semantik oder der räumlichen Beziehung zwischen zwei Objekten, sondern aus der Konzeption der Raumstruktur der daran beteiligten Objekte bzw. des

Der Kasuswerb scheint in PPs bis zu einem gewissen Grad mit dessen Erwerb in NPs zusammenzuhängen. Die Kinder erkennen, dass der dem finiten Verb nachfolgende Teil im Vergleich zum vorderen Teil Formmodifikationen erfordert. Diese Modifikationen betreffen die NPs. Phrasen, die eine Präposition beinhalten, werden nicht als reaktionsfähige Einheiten interpretiert, sondern als reine NPs, so dass Präpositionen eher als invariable lexikalische, bedeutungstragende Konstituenten betrachtet werden. Sie üben demzufolge keinen (direkten) Einfluss auf die folgende NP-Form aus. Die zwischen den beiden bestehende Relation ist somit eine reine semantische und keine syntaktische. Daher wird nach Präpositionen fast nur der Akkusativ gewählt:

(167) ENM27 (5;5;12): dɛɐ zɪtst aʊf dɛn ʃtu:l

(168) MYL22 (5;2;11) dɪ hat aɪn fɪʃ ɪn dɛn mʊnt

(169) SSA9 (4;3;31): zɪ ɪst ɪn dɪ ʃu:lə

Dative am definiten Artikel oder an Pronomina tauchen im Kinderkorpus zwar auf, sind aber im Vergleich zu Akkusativen sehr gering: Einige Beispiele sind *der sitzt auf dem Fahrrad*, *so mit dem Finger* (ENM) oder *die spielen auf dem Kindergarten* (TNA) oder *ein Fisch von dem Mann* (MYL). Sie erscheinen aber sehr häufig in Verschmelzungen, wie z. B. *im Film* oder *im Käfig*. Hinsichtlich dieser Formen wird allerdings argumentiert, dass sie aus dem Input übernommen wurden, aber nicht als Teil ihres eigenen Systems entwickelt haben. Dies ist auch ein Indiz, dafür, dass sie den Unterschied zwischen statischem und dynamischen Gebrauch der Präpositionen noch nicht erkannt haben. Die Wahrnehmung des Unterschieds zwischen Dativ- und Akkusativformen in PPs erfolgt äußerst spät, da erfordert wird, dass die Kinder Präpositionen nicht mehr als lexikalische, sondern als grammatisch relevante Einheiten betrachten, welche Formmodifizierungen in der folgenden NP notwendig macht. Hier lässt sich wiederum das Prinzip der Vielfalt oder Ambiguität anführen. Der Erwerb einer Konstituente, welche eine lexikalische Bedeutung trägt und gleichzeitig eine grammatische Wirkung ausübt, bereitet größere Schwierigkeiten als der einer, die bloß eine der beiden Funktionen ausübt.

---

Relatums. Die Relatumvorstellung wich von derjenigen der Zielsprachlichen ab. Ob diese Raumstruktur sich von der Raumvorstellung in der L1 entwickelte oder ob die Kinder in diesem Alter die Räumlichkeit so entfalteten, dass sie sie in die L1 übertrugen, lässt sich in diesem engen Rahmen nicht erschließen.

## 9.6 Fazit

Rekapituliert man die obigen Ausführungen, so ergibt sich folgendes Bild: Der Kasuserwerb in NPs sowie in PPs setzt spät ein, nämlich erst, wenn die Kinder die grundlegenden Satzstrukturen sicher beherrschen. Der Kasus in NPs wird in Phasen erworben: Zunächst erscheint der Nominativ in seinen angemessenen Formen und Kontexten mit Auftreten der Akkusativobjekte, welche formal unspezifiziert bleiben. Später verwenden die Kinder verschiedene „scheinbare“ Kasusflexive (Nominativ- und Akkusativflexive), welchen allerdings keine Kasus-, sondern eine Definitheitsfunktion beigemessen wird. Im nächsten Schritt gelangen sie dann zwar zu der Erkenntnis, dass eine Unterscheidung zwischen Nominativ und den anderen Kasus notwendig ist, haben aber immer noch Schwierigkeiten mit den obliquen Kasus (d. h. Akkusativ- und Dativobjekt). Der Erwerb des Drei-Kasus-Systems und die Unterscheidung zwischen Akkusativ und Dativ bleibt den Daten zufolge bis zum Ende der Studie unetabliert.

Der Erwerb der Kasus nach Präpositionen unterscheidet sich nicht so sehr von dem in NPs. Der Kasus wird nicht als eine von einer Präposition ausgelöste Formmodifizierung, sondern als eine vom Verb erforderliche Markierung aufgefasst. Präpositionen werden also als lexikalische Konstituenten aufgefasst, welche keine grammatische Wirkung ausüben. Daher verläuft der Kasuserwerb in NPs und PPs auf die gleiche Art und Weise.

## 10 ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Zum Abschluss soll dem Leser nun ein endgültiger Überblick über die wichtigsten Punkte der vorliegenden Studie gegeben werden. Es wird versucht, dies „kurz und bündig“ darzustellen. Der interessierte Leser wird auf die genauen Stellen verwiesen, welche die jeweiligen Aspekte thematisierten.

In der vorliegenden Arbeit wurde der Erwerb der deutschen Nominalflexion (Genus, Numerus und Kasus) bei arabischen Kindern im Kindergartenalter untersucht. Die Fragestellung war, ob die Probanden die Abhängigkeitsrelationen zwischen den oben genannten Kategorien im deutschen Sprachsystem erkennen oder nicht und wenn ja, wann. Weitere Fragen, die den Erwerb jeder Kategorie betreffen (vgl. Kapitel 6 - 8), wurden ebenfalls angesprochen.

Wirft man einen Blick über die Ergebnisse der Arbeit, so kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass der Nominalflexionserwerb generell schwierig und langwierig ist. Abweichende NPs (und PPs) waren bis zum Ende der Aufnahmen ziemlich häufig. An verschiedenen Stellen der Arbeit wurde aber gezeigt, dass viele Prozesse sich in Wirklichkeit gar nicht so unsystematisch abspielten, wie es den Anschein hatte. Es konnte zudem belegt werden, dass viele Elemente systematisch und schrittweise erworben wurden, wenn auch oft viel später als erwartet. Hier werden nochmals die Ergebnisse der Genus-, Numerus- und Kasusanalyse in knappster Form zusammengefasst.

Zu Anfang scheint die Nominalflexion größtenteils außerhalb der sprachlichen Aufmerksamkeit der Kinder zu liegen. Zwar treten Determinantien auf, doch werden sie als definitheitstragende Elemente verwendet. Recht bald jedoch werden Genus- und Pluralmarker erkannt, während der Kasus weiterhin unbeachtet bleibt. Dass im Deutschen drei Genera (im Gegensatz zum Arabischen) vorhanden sind, scheint den Kindern nicht klar zu sein. Sie gliedern das Genussystem in Maskulinum und Femininum, und zwar über alle Altersstufen hinweg, mit Ausnahme von TNA und ENM, die in den letzten Aufnahmen *das* verwendeten. Das Neutrum als Genusklasse bereitet sowohl den L1- als auch den L2-Lernenden große Schwierigkeiten. Bei Mills (1986) und Müllers (1990) sowie bei Wegeners (1994) Kindern war das Neutrum das letzterworbene Genus, wobei es bei den Letztgenannten noch fehlerhaft geblieben war. Bei den arabischen Kindern tauchte es wie bereits erwähnt überhaupt nicht bzw. nur vereinzelt auf.

Die Unterscheidung zwischen Singular und Plural bereitete den Kindern hingegen keine Schwierigkeiten. Nicht alle Pluralmarker wurden gleich gut beherrscht: Große Sicherheit war bei der Pluralbildung mit den *s-*, *n-* und *e-*Allomorphen festzustellen, während große Unsicherheit bei der Nullmarkierung ( $-\emptyset$ ) und beim Umlaut herrschte, die bis zum Ende der Untersuchung noch nicht richtig systematisiert worden war (vgl. 8.2.2).

Vergleichbare Studien, die sich mit dem Pluralerwerb in der L1 oder in der L2 befasst haben, wie z. B. Park (1978), Gawlitzek-Maiwald (1994), Clahsen et al. (1992) und Bartke (1998) sowie auch Wegener (1994), bieten ein sehr heterogenes Bild, was den Erwerb der Pluralallomorphe anbelangt. In der L1 gab es kontroverse Meinungen bezüglich der Reihenfolge des Erwerbs der Allomorphe und deren Über- bzw. Untergeneralisierungen (vgl. 4.2.2). Während bei Wegeners Kindern z. B. das  $-\emptyset$  und *-er* zu den erst- und *-s* zu den letzterlernten Pluralallomorphen zählen, ist dies bei den arabischen Kindern wie schon erwähnt nicht der Fall (s. o.).

Im Gegensatz zum Genus und Plural zeigten sich beim Kasus größere Probleme. Zwar war den Kindern früh klar, welches Syntagma im Satz das Subjekt ist und mit welcher Kasusform es markiert wird, (ebenso wie später auch das Akkusativobjekt) doch konnten sie lange nicht zwischen den beiden *casus obliqui* Akkusativ und Dativ unterscheiden. Das gleiche Bild zeigte sich auch beim Kasus nach Präpositionen. Die Präpositionen selbst stellen für die Kinder keine große Herausforderung dar. Abweichungen in diesem Bereich hingen allein von der kindeigenen Vorstellung des jeweiligen Relatums ab. Im Vergleich zum Genus- und Pluralerwerb lassen sich beim Kasuserwerb viele Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen Lernenden der L1 und der L2 feststellen. Allen ist gemeinsam, dass das Erlernen des Kasus sich über einen langen Zeitraum hinzieht und dass Nominative vor Akkusativen und Akkusative vor Dativen erworben werden. Ebenso werden Kasusmarkierungen an den Pronomina bzw. der Kasus nach Präpositionen schneller als die an vollen NPs erlernt; zudem findet die Unterscheidung zwischen statischem und dynamischem Gebrauch der Präpositionen erst sehr spät stattfindet (vgl. 4.2.3, 4.3.3 und 9).

Die in Kapitel 5 zur Systematik und Regelmäßigkeit gestellte Frage, ob der Erwerb des Genus, Numerus bzw. Kasus durch Verwendung bestimmter Regeln oder durch Auswendiglernen erfolgt und ob die Abhängigkeitsbeziehungen der drei Kategorien von den Kindern erkannt werden, kann meinen Erkenntnissen entsprechend wie folgt beantwortet werden:

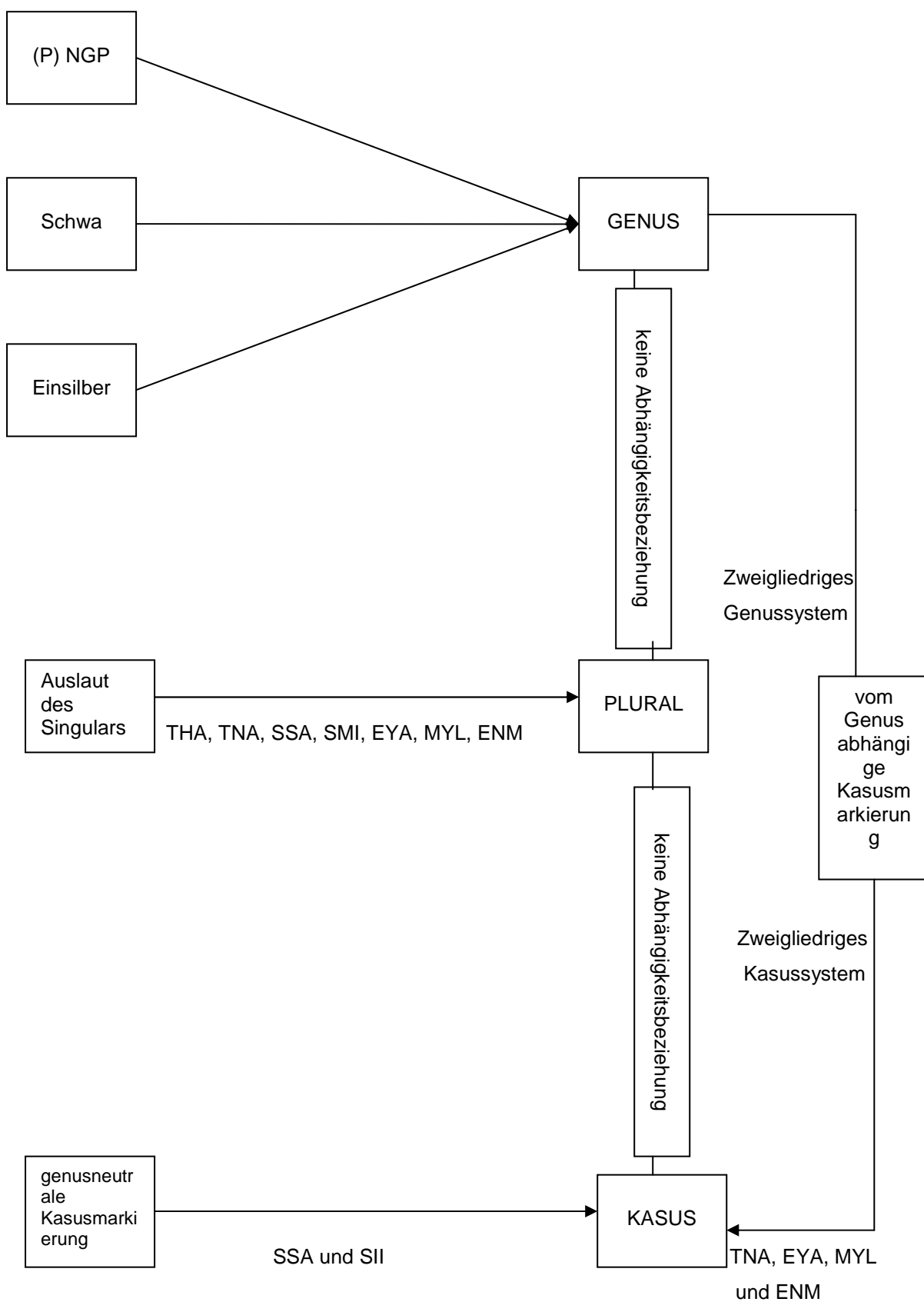
Das deutsche Genusssystem wurde von den untersuchten arabischen Kindern größtenteils als regelhaft erkannt. Bei der Genuszuweisung richteten sich die Probanden zunächst nach dem semantischen Merkmal der *Belebtheit*, wobei sie die Nomina in [ $\pm$ belebt] einteilten. Die sich auf belebte Wesen beziehenden Nomina wurden wiederum in [ $\pm$ menschlich] gegliedert. Bei den Substantiven, die sich auf menschliche Wesen beziehen, wurde das NGP als Grundlage genommen, wie z. B. *der Mann, die Frau*; konsequenterweise hieß es dann *der* bzw. *die Kind* (7.2.5.2.1.1). Das NGP wurde im Vergleich zu den anderen Kindern der oben erwähnten Studien auf Nomina mit dem Merkmal [-menschlich] übertragen; d. h. diese Nomina wurden ebenfalls in Maskulina und Feminina unterteilt, unabhängig davon, ob sie zielsprachlich diesem Prinzip unterliegen oder nicht, wie z. B. *der* und *die Schwein*. Hierbei wurden „biologische“ bzw. „funktionale“ Eigenschaften zur Beurteilung herangezogen (vgl. 7.2.5.2.1.2). Bei den Nomina mit dem semantischen Merkmal [-belebt], wie z. B. *Tisch* wurden hingegen formale Prinzipien angesetzt. Hierbei war das *Schwa*-Prinzip ausschlaggebend, während die *Einsilber*-Regel für die Genuszuweisung bei den Maskulina von großer Bedeutung war. Unwesentlich war hingegen das Plural-Prinzip für die Genuszuweisung, das sich weder in den Spontansprachdaten noch in den gezielt durchgeführten Experimenten als eine valide Hilfe erwiesen hat.

Für die Pluralzuweisung wurden bei den untersuchten Kindern zwei wesentliche Strategien festgestellt, die auch Wegener (1994) postulierte, nämlich eine analytische, bei welcher die *e-*, *n-* und *s-*Regeln eine große Rolle spielen (vgl. 8.2.5) sowie eine holistische, auf deren Grundlage die *er-*, *"er-* und *" $\emptyset$ - erworben wurden, d. h. durch Auswendiglernen. Das Genus als Indiz für die Pluralzuweisung wurde von den untersuchten Probanden hingegen überhaupt nicht erkannt. Es wurde eher eine „Singularisierungsstrategie“ entwickelt, die in drei Schritten vollzogen wurde (vgl. 7.2.7.1.2). Das Genus als Indiz für die Pluralzuweisung konnte also in den erhobenen Daten nicht festgestellt werden.*

Für die Kasuszuweisung nahmen die untersuchten Kinder das Prädikat zur Grundlage. Die Konstituente vor dem Prädikat wurde mit dem Nominativ versehen, die nach ihm mit dem Akkusativ, unabhängig davon, ob sie als Akkusativ- oder Dativobjekt fungierten. Die Wortstellungsregularitäten der beiden Konstituenten wurden respektiert, so dass kaum Abweichungen festgestellt werden konnten. Akkusative und Dative waren somit zwar bei den Kindern bereits syntaktisch

ausdifferenziert, morphologisch aber jedoch noch nicht, so dass nur Akkusativformen für beide Kasus gebraucht wurden. Diese Beobachtung traf nicht auf die Pronomina der 1. und 2. Person Singular zu, die in den meisten Fällen zielsprachlich korrekt markiert wurden. Bei der Zuweisung dieser Formen wurden zwei unterschiedliche Vorgehensweise festgestellt: eine Gruppe (SSA und SII) reduzierte den Akkusativ auf eine einzige genusneutrale Form, nämlich *den* oder *die*, während die andere Gruppe (TNA, EYA, MYL und ENM) dabei das Genus zur Grundlage nahm und aus ihrem zweigliedrigen Genussystem heraus ein zweigliedriges Kasussystem entfalteten: *den/ihn* und *die/sie*. Das Neutrum wurde bis zum Ende der Erhebung nicht richtig in das Kasusparadigma integriert, sondern nur von TNA und ENM sporadisch gebraucht. An den indefiniten, possessiven und Negationsartikeln tauchte bei keinem der Kinder die maskuline Akkusativform auf, nur TNA und ENM machten hier zweimal eine kleine Ausnahme.

Insgesamt kann man die Ergebnisse und die Antwort auf die Fragestellung der vorliegenden Studie in einer Graphik (s. 254) zusammenfassen. Der Graphik ist zu entnehmen, dass die Genuszuweisung bei den untersuchten arabischen Kindern von drei Prinzipien gesteuert wird, wobei jene Prinzipien nicht gleichwertig oft gebraucht werden. Das (P)NGP scheint den untersuchten Kindern das zuverlässigste Prinzip, gefolgt von der *Schwa*-Regel und zuletzt dem *Einsilber*-Prinzip. Zwischen Genuszuweisung und Pluralmorphologie bzw. umgekehrt besteht im Zweitspracherwerb dieser Kinder überhaupt keine (direkte) Beziehung. Die Pluralbildung selbst wird durch den Wortauslaut determiniert. Es besteht ebenfalls kein Zusammenhang zwischen Plural und Kasus. Die Kasuszuweisung ist durch zwei Phasen gekennzeichnet: In der ersten Phase wird der Kasus so eingesetzt, dass das Satzobjekt von dem Satzsubjekt formal unterschiedlich markiert werden muss (*den/die*-Form). In der zweiten Phase wird das (von den Kindern zugewiesene) Genus eines Substantivs zu Hilfe genommen, um die eine oder die andere Form zu wählen. Das Genusparadigma bildet also die Grundlage für die Bildung des Kasusparadigmas.





Nach dieser kurzen Ergebnisdarstellung sollten die eingangs formulierten Fragen und Arbeitshypothesen nun beantwortet sein. Es wäre allerdings für eine effizientere Behandlung der in dieser Arbeit untersuchten Problematik sehr nützlich gewesen, wenn weitere Daten von anderen gleichaltrigen ausländischen Kindern mit ähnlichen Lernbedingungen, aber unterschiedlichen Muttersprachen hatten, herangezogen werden können, wie z. B. Türkisch oder Russisch. Ein solcher Vergleich hätte dazu beitragen können, den Gebrauch der untersuchten grammatischen Erscheinungen bei den arabischen Kindern besser verstehen zu können und es erlaubt, den Erwerbsverlauf der nominalflexivischen Kategorien klarer darzustellen. In der vorliegenden Studie konnte zudem einigen Fragen wegen Datenmangels oder Irrelevanz für die Zwecke dieser Arbeit nicht auf den Grund gegangen werden, die aber sehr interessante Untersuchungsgebiete darstellen. Von diesen werden im Folgenden die (in meinen Augen) zwei wichtigsten angerissen. Es wurde im Laufe der Arbeit darauf hingewiesen, dass die arabischen Kinder „Wörter“ wie *ein/e*, *kein/e* und *mein/e* in den meisten Fällen gar nicht als grammatisch relevante Kategorien erkannten und dass dies ein Resultat der „schlechten“ Perzipierbarkeit jener Wörter war. Diese Beobachtung ist an sich zufrieden stellend, könnte aber noch thematisiert werden, indem man hinterfragt, ob diese „Wörter“ den Kindern tatsächlich zur (grammatischen) Determination dienen bzw. ob sie nicht als rein lexikalische Einheiten verstanden werden. Nachzugehen wäre dann, inwieweit die *Semantik* dieser Kategorien (Quantifikation bzw. Possessivität) die Wahrnehmung ihrer grammatischen Funktion behindert.

Ein weiteres spannendes Untersuchungsgebiet, das aber nicht mit der Problematik dieser Arbeit in einem direkten Zusammenhang steht, wäre der Präpositionsgebrauch und die Raumstruktur bei den Kindern. In diesem Rahmen könnten zwei Aspekte herausgearbeitet werden: a) das Zusammenspiel zwischen der Semantik einer Präposition und deren Gebrauchshäufigkeit bei den Kindern, d. h. topologische vs. dimensionale Präpositionen und b) der Zusammenhang zwischen der Semantik einer Präposition und der Raumkonzeption bei den Kindern sowie die Faktoren, die diese Raumvorstellung steuern, d. h. ob hier eine Übertragung aus der L1 vorliegt oder inhärente Eigenschaften des jeweiligen Objekts bzw. Relatums, die wesentliche Rolle spielen.

Zum Schluss wage ich zu hoffen, dass die vorliegende Studie den Beitrag leistete, die Entwicklung des zeitversetzten Zweitspracherwerbs bei arabischen Kindern besser zu verstehen und dass sie längerfristig mithelfen kann, geeignete Sprachfördermaßnahmen für Migrantenkinder zu entwickeln bzw. bestimmte didaktische Konsequenzen für Förderprogramme zu ziehen, so dass die Ergebnisse dieser Untersuchung nicht „toter Buchstabe“ bleiben.

## 11 ANHANG

### 11.1 Anhang A: Erhebungsmaterial

#### 11.1.1 Bilderbücher

Baeten Lieve; Künzler-Behncke, Rosemarie (1997): Wer kommt mit in den Kindergarten? ISBN 3-473-33368-9.

Bolliger-Savelli; Antonella & Stiemert, Elisabeth (1993): Grakitas Ei. München: Parabel Verlag.

Damm, Barbara; Ginsbach, Julia (1997): Der Kirschenkern. Würzburg: Galerie in der Töperstube.

Gestiefelter Kater (1986): Dar el-maaref – Sousse – Tunesien.

Fechner, Amrei (1987): Ich bin der kleine Hund. Ravensburg: Otto Maier. ISBN 3-473-30158-2.

Leiber, Lila L. (2002): Was machen wir in der Stadt? Ein Wimmelwendebuch. Garbsen: VGV Kinderland GmbH.

Miler, Zdeněk (2002): Maulwurf hilft Maus.

Probst, Petra & Schulheis, Ulrike (2001): Mit Jule durch den Tag. Stuttgart, Wien: Thiemanns Verlag. ISBN 3-522-4337-5-0.

Reichenstetter, Freiderun & Suetens, Clara (2003): Pia Dickkopf mag heut nicht. Ed. Bücherbär. ISBN 3-401-08238-8.

Schwarz, Regina & Wittkamp, Julia (1994): Ich werde wütend. ISBN 3-7707-4007-6.

Schwarz, Regina & Wittkamp, Julia (1995): Ich will getröstet werden. ISBN 3-7707-4007-6.

#### 11.1.2 Sonstiges Material

Bauernhof

Gebastelte Geschichten

Gemalte Bildkarten

Handpuppen

Lego-Steine

Memory-Karten

Nanu-Karten

Selbstgebastelter Fernseher

Playmobil-Figuren

Puzzle (Schwimmbadszene)

## 11.2 ANHANG B: ELIZITATIONSTESTS

### 11.2.1 Elizitation zur Genuszuweisung: Realwortschatz - Kunstwörter

Mit diesem Verfahren sollten die Prinzipien getestet werden, denen die Kinder bei der Genuszuweisung folgen. Die Items wurden auf Grund der phonologischen Form (Wortauslauts und Einsilbigkeit) und auf Grund des Geschlechts ausgewählt.

Items: Realwortschatz: Frosch, Rock, Hemd, Schaf, Jacke, Kleid, Hund, Fisch, Maus, Ente, Pferd, Huhn, Mütze, Käse, Löwe, Mädchen, Junge, Tasche, Hose, Auge, Mutter, Kuh, Buch, Tasse, Vater, Flasche, Pfanne, Brille, Fuß, Mund, Hut, Blume, Oma, Opa

Kunstwörter: Klaufe, Sleite, Pnat, Fank, Flaufe und Fnör.

Methode: Die Items wurden auf Karten gezeichnet, auf jeder Karte waren drei Bilder, wovon zwei zu elizitieren waren. Dem Kind wurden diese Bilder vorgezeigt und gefragt: „*Welcher Gegenstand/welches Tier hat die Farbe (z.B.) grün?*“ Bei den Wörtern, die sich auf Personen bezogen, wurde dem Kind eine Familie gezeigt und gefragt: „*Welcher von ihnen hat ein blaues T-Shirt an?*“.

Die Bilder mussten ein Stück vom Kind entfernt liegen, damit es nicht einfach mit „*das*“ antworten oder einfach auf den Gegenstand zeigen konnte.

### 11.2.2 Abhängigkeitsverhältnis: Genus – Plural

#### Genus – Plural: Realwortschatz/Kunstwörter

Items: Schaufeln, Augen, Gabeln, Fnören (Kunstwort), Zwiebeln, Flugzeuge, Klaufe (Kunstwort), Regenschirme, Tüten, Sleite (Kunstwort), Karten, Pilze, Pnate (Kunstwort), Traktoren, Ohren, Betten, Luhsen (Kunstwort).

Methode: Die Items wurden paarweise (verschiedene Farbe oder verschiedene Größe) auf Bildkarten dargestellt (mit einer Büroklammer angeheftet). Jedes Mal

wurden dem Kind zwei Karten gezeigt z.B. zwei Schaufeln, und ihm vorgesagt: „Das sind zwei Schaufeln – zwei Schaufeln“, sodann wurden die zwei Schaufeln in eine Kiste gelegt. Daraufhin wurde dem Kind gesagt, dass eins der Bilder weggezaubert wurde. Zuletzt wurde das Kind im Anschluss daran gefragt: „was wurde weggezaubert? / Was fehlt denn?“

### 11.2.3 Abhängigkeitsverhältnis: Genus – Kasus

Items: Realwortschatz: Öl, Reis und Zwiebel.

Kunstwörter: (der) Gesel, (die) Leme und (das) Fenk.

Aufgabe: Die Aufgabe des Kindes bestand darin, die Nominativform des jeweiligen Wortes auf Grundlage der von der Interviewerin vorgegebenen Akkusativform wiederzugeben.

Methode: Kochsituation: Die Items wurden ebenfalls auf Bildkarten aufgezeichnet. Zudem wurden zwei Handpuppen (Nina und Florian) zur Hilfe genommen. Nina (Interviewerin) und Florian (das Kind) wollten mit den oben genannten Zutaten (Items) ein Gericht zusammen kochen. Nina übernahm die Rolle einer Köchin und Florian die eines Lehrlings.

Bsp.: Nina: „Zuerst tue ich das Öl in die Pfanne ... ich tue das Öl in die Pfanne.“  
Dann fragt sie Florian: „Was kommt als Erstes in die Pfanne?“

Florian: „Das Öl“.

Nina: „Dann nehme ich die Zwiebel, schneide sie und tue sie auch in die Pfanne hinzu. Ich tue die Zwiebel hinzu.“ Dann fragt sie Florian: „Was kommt hinzu?“ ...

### 11.2.4 Plural

Realwortschatz

Mit diesem Verfahren sollte die Pluralmorphologie untersucht wurden. Hier werden alle möglichen Pluralendungen elizitiert, um bestimmen zu können, mit welchen Allomorphen die Kinder Probleme hatten und welche Übergeneralisierungen gemacht wurden.

Items: Huhn, Frosch, Haus, Korb, Eimer, Schaufel, Tür, Brille, Bett, Fenster, Tisch, Stern, Stuhl, Schwert, Schere, Fisch, Hase, Ei, Auto, Fahrrad, Kleid, Hut, Mantel.

Methode: Die Items wurden auf Bildkarten dargestellt. Zunächst wurde dem Kind ein einzelner Gegenstand (X) gezeigt, den es benennen sollte. War er dem Kind unbekannt, wurde die Benennung vorgegeben. Anschließend wurden dem Kind mehrere Exemplare des gleichen Gegenstandes gezeigt, um nach der Benennung X-Plural zu fragen. Beispiel:

INT.: was ist das?

*Kind:* (das ist) ein X

INT.: das ist ein X und das sind ...?

Kind: X-Pl.

### Kunstwörter

Es galt durch die Verwendung von Kunstwörtern als Testitems herauszufinden, ob die Pluralformen in Form eines „Lexikoneintrags“ zur Verfügung standen oder produktiv gebildet wurden. Bei der Auswahl der Items wurde auf die Wortform Wert gelegt, d.h. geeigneter Stammvokal (für mögliche Umlautbildung) und Wortauslaut sollten vorhanden sein.

Items waren auf Bildkarten aufgezeichnete fiktive Gegenstände: Trul, Färe, Lasch, Flisch, Klaufe, Pnat, Fnör, Flauf, Luse, Kintel, Klenst.

Methode: Die Items wurden in Form von gezeichneten Phantasieobjekten auf Bildkarten dargestellt. In einem ersten Schritt wurde durch die Experimentatorin ein Kunstwort im Verlauf einer kleinen Geschichte eingeführt, was zugleich durch ein Bild veranschaulicht wird. In einem zweiten Schritt wird das entsprechende Bild mit mehreren Exemplaren des gleichen Phantasiegegenstandes gezeigt.

### **11.2.5 Abhängigkeitsverhältnis zwischen Akkusativ und Genus**

Material: Magnet und auf Bildkarten gezeichnete Gegenstände:

Realwortschatz: Ente, Gabel, Frosch, Rock, Auto, Haus, Schaf, Löwe, Kamel, Seerobbe, Schlange.

Kunstwörter: (der) Pnat, (das) Fenk, (das) Klauf, (die) Sleite, (die) Flaufe, (der) Blam.

Methode: Die Karten wurden auf den Tisch gelegt und das Kind aufgefordert, jeweils ein Item zu fischen/angeln, wobei der Name des betreffenden Gegenstandes jedes Mal kurz zuvor mit dem definiten Artikel zwei Mal vorgegeben.

### 11.2.6 Dativtest: Besuch erstatten

Material: Handpuppe „Max“ und drei auf Bildkarten gezeichnete Figuren.

Methode: Max geht seine Tante besuchen. Seine Tante hat einen Sohn und ein kleines Pferd zu Hause (Rezipienten). Bevor er zu ihr fährt, besorgt er ein Paar Geschenke (Thema) für alle. Die Geschenke sind: Hut, Pullover, Kleid, Auto, Huhn, Hose, Handtasche, Ente.

Die Interviewerin fragte das Kind: „Wem schenkt Max den Hut“?

### 11.3 ANHANG C: ANALYSEBÖGEN

*Kind:*

*Geburtsdatum:*

*Aufnahme:*

*Aufnahme-Datum:*

*Alter bei der Aufnahme:*

*Kontaktsmonat:*

#### • Definitheit vs. Indefinitheit

Kontext	Nullmarkierung	Indefinita	Definita	Bemerkungen

#### • Genus

Beobachtete Form	Singular			Plural	Bemerkungen
	Maskulinum	Femininum	Neutrum		
Nullmarkierung					
Unbestimmter Artikel					
Bestimmter Artikel					
Demonstrativartikel					
Possessivartikel					
Negationsartikel					
Adjektiv					
Pronomen					

- **Adjektiv-Nomen-Kongruenz**

	Flektierte Adjektive			Unflektierte Adjektive			Nomen	Bewertung: un-, angemessen
	Nom.	Akk.	Dat.	Nom.	Akk.	Dat.		
Unbst. Artikel								
Best. Artikel								
Possessivart.								
Demonstrativart.								
Negationsart.								

- **Numerus**

Singular	Plural					Übergeneralisiertes Allomorph
	Wiederholung als Pl.	Numeralia + Sg. als Pl.	Singular als Pluralform	Die gebrauchte Pluralform	Die korrekte Pluralform	

- **Kasus**

- **Verbvalenz**

Verbstelligkeit	Verwendet als			Beispiele	Ausgelassene Ergänzungen	Bemerkungen
	einstellige	zweistellige	dreistellige			
einstellige						
zweistellige						
dreistellige						

- **Direktes Objekt**

Beobachtete Form	Singular			Plural	Bemerkungen
	Maskulinum	Femininum	Neutrum		
Nullmarkierung					
Unbestimmter Artikel					
Bestimmter Artikel					
Demonstrativartikel					
Possessivartikel					
Negationsartikel (kein)					
Adjektiv					
Pronomen					



•••• Indirektes Objekt

Beobachtete Form	Singular (Nomen)			Plural	Bemerkungen
	Maskulinum	Femininum	Neutrum		
Nullmarkierung					
Unbestimmter Artikel					
Bestimmter Artikel					
Demonstrativartikel					
Possessivartikel					
Negationsartikel					
Adjektiv					
Pronomen					
Tilgung (Auslassungen)					

••••• Objekt-Topikalisierung

	Topikalisierte Objekte	Kontext	Bemerkungen
Angemessen flektiert			
Unangemessen flektiert			
Nicht flektiert			

• Präpositionen

1-Kasus-regierende Präpositionen			Bemerkungen	2-Kasus-regierende- Präpositionen			Semantik angemess. vs. unangemess.	Bemerkungen
Kontext	Akkusa- -tiv	Dativ		Kontext	statisch	Dyna- misch		
Präposition ohne Genusträger:								

## 12 LITERATURVERZEICHNIS

### 12.1 NACHSCHLAGWERKE

Bußmann, Hadumod (1990): Lexikon der Sprachwissenschaft. 2., völlig neu bearbeitet Aufl. Stuttgart: Alfred Kröner.

Crystal, David (1995): Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache. New York: Campus Verlag.

Duden (1984): Grammatik der deutschen Sprache. 4., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim.

Eichinger, Ludwig M. (2000): Deutsche Wortbildung. Eine Einführung. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Eisenberg, Peter (1994): Grundriss der deutschen Grammatik. 3, überarb. Aufl. Stuttgart/Weimar.

Eisenberg, Peter (2000): Grundriss der deutschen Grammatik: Das Wort. Stuttgart, Weimar: Metzler.

Eisenberg, Peter (2004): Grundriss der deutschen Grammatik. Der Satz. 2. Aufl. Stuttgart, Weimar: Metzler.

Helbig, Gerhard; Joachim, Buscha (1999): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. 19. Aufl. Leipzig: Langenscheidt.

Zifonun, Gisela et al. (1997): Grammatik der deutschen Sprache. Berlin/New York (=Schriften des Instituts für Deutsche Sprache).

### 12.2 MONOGRAPHIEN UND AUFSÄTZE

Abraham, Werner (1994): Fokusgrammatik und Indefinitheit. In: Haftka, Brigitte (Hrsg.): Was determiniert Wortstellungsvariation? Studien zu einem Interaktionsfeld von Grammatik, Pragmatik und Sprachtypologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, (235 – 246).

Al-Aqtasch, Abdul-Hamid: Die Genus- und Numeruskongruenz im klassischen Arabisch. Diss. der philosophischen Fakultät II (Sprach- und Literaturwissenschaften) der Friedrich Alexander-Universität Erlangen. Nürnberg.

Al-Jamal, Ziad Said (1988): Probleme des parallelen Zweitspracherwerbs. Eine Fallstudie zum kindlichen Spracherwerb Deutsch-Arabisch. Diss. Berlin.

Altmann, G.; Raetiig, V. (1973): Genus und Wortauslaut im Deutschen. In: In: Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung 26, (296 – 303).

Ambros, Arne (1977): *Damascus Arabic*. Malibu: Undena Publications.

Bakalla, M.H. (1983): *Arabic linguistics. An introduction and Bibliography*. New-York.

Augst, Gerhard (1975): *Untersuchungen zum Morpheminventar der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Narr. (Forschungsberichte des Instituts der deutschen Sprache, Bd. 25).

Augst, Gerhard (1979): *Neuere Forschungen zur Substantivflexion*. In: ZGL 7, (220 – 232).

Ayoub, Georgine (1992): *La question de la phrase nominale en Arabe Litteraire: predicats, figures, categories*. Dis. Université de Paris VII, Departements de recherches linguistiques.

Bamberg, Michael (1986) : *A functional approach to the acquisition of anaphoric relationships*. In: Linguistics 24, (227 – 284).

Bartke, Susanne (1988): *Experimentelle Studien zur Flexion und lexikalische Komposition im unauffälligen Spracherwerb und im Dysgrammatismus*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Bartke, Susanne (1999): *Flexion und Wortbildung im Spracherwerb*. In: Meibauer, Jörg; Rothweiler, Monika (Hrsg.): *Das Lexikon im Spracherwerb*. Tübingen, Basel: Francke, (208 – 228).

Bausewein, Karin (1990): *Akkusativobjekt, Akkusativobjektsätze und Objektprädikate im Deutschen. Untersuchungen zu ihrer Syntax und Semantik*. Tübingen: Niemeyer.

Bech, G. (1963): *Zur Morphologie der deutschen Substantive*. In: Lingua 12, (177 – 189).

Becker, Angelika; Gutfleisch-Rieck, Ingeborg (1994). *Freie Wortstellung und Text: Kontextrelationale Reihungsbedingungen*. In: Haftka, Brigitte (Hrsg.): *Was determiniert Wortstellungsvariation? Studien zu einem Interaktionsfeld von Grammatik, Pragmatik und Sprachtypologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag, (247 – 258).

Behrens, Leila (1982): *Zur funktionalen Motivation der Wortstellung: Untersuchungen anhand des Ungarischen*. München: Veröffentlichungen des Finnisch-Ungarischen Seminars an der Universität München, (247 – 258).

Berko, Jean (1958): *The Child's learning of English Morphology*. Word, Journal of the linguistic Circle of New York 14, (150 – 177).

Bettelhäuser, H.-J. (1976): *Studien zur Substantivflexion der deutschen Gegenwartssprache*. Heidelberg: Winter.

Bickes, Gerhard (1984): *Das Adjektiv im Deutschen*. Frankfurt: Peter Lang.

Biermann, Anna (1982): Die grammatische Kategorie Numerus. In: Seiler, Hansjakob; Lehmann, Christian (Hrsg.): *Apprehension. Das sprachliche Erfassen von Gegenständen. Teil 1: Bereich und Ordnung der Phänomene.* Tübingen: Narr, (229 – 243).

Bisle-Müller, Hansjörg (1991): *Artikelwörter im Deutschen. Semantische und pragmatische Aspekte ihrer Verwendung.* Tübingen: Niemeyer.

Bittner, Dagmar (1988): Motivationsstrukturen im Flexionsverhalten der neuhochdeutschen Substantive – Vorschlag eines Modells. In: *Linguistische Studien, Reihe A: Arbeitsberichte 188*, (36 – 52).

Bittner, Dagmar (1994): Die Bedeutung der Genusklassifikation für die Organisation der deutschen Substantivflexion. In: Köpcke, Klaus-Michael (Hrsg.): *Funktionale Untersuchungen zur deutschen Nominal- und Verbalmorphologie.* Tübingen: Niemeyer, (65 – 80).

Bittner, Dagmar (1997): Entfaltung grammatischer Relationen im NP-Erwerb: Referenz. In: *Folia Linguistica XXXI*, (255 – 284)

Bittner, Dagmar (2000a): Sprachwandel durch Spracherwerb? – Pluralerwerb. In: Bittner, Andreas et al. (Hrsg.): *Angemessene Strukturen: Systemorganisation in Phonologie, Morphologie und Syntax.* Hildesheim: Georg Olms Verlag, (123-140).

Bittner, Dagmar (2000b): Gender classification and the inflectional system of German nouns. In: Unterbeck, Barbara; Rissanen, Matti (Hrsg.): *Gender in Grammar and Cognition.* Berlin: De Gruyter, (1 – 24).

Bloch, Ariel A. (1991): *Studies in arabic Syntax and semantics.* Wiesbaden: Otto Harrassowitz.

Bohas, G.; Guillaume J.P.; Kouloughli, D.E. (1990): *The Arabic Linguistic Tradition.* London: Biddles Ltd, Guildford.

Bondzio, Wilhelm (1986): Zur Bedeutung von Präpositionen. In: Welke, Klaus; Neurath, Renate (Hrsg.): *Lexikologie und Lexikographie. Vorträge der IV. sprachwissenschaftlichen Konferenz DDR - Finnland.* Humboldt-Universität, (169 – 176).

Bornschein, Matthias; Butt, Matthias (1986): Zum Status des s-Plurals im gegenwärtigen Deutsch. In: Abraham, Werner; Arhammar, Ritva (hrsg.): *Linguistik in Deutschland.* Tübingen: Niemeyer, (135 – 153).

Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (2002): *Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven.* Tübingen: Gunter Narr.

Braunmüller, Kurt (1977): *Referenz und Pronominalisierung. Zu den Deiktika und Proformen des Deutschen.* Tübingen: Niemeyer.

Brustad, Kristen E. (2000): *The syntax of spoken arabic. A comprehensive study of Moroccan, Egyptian, Syrian and Kuwaiti dialects.* Washington: Georgetown University Press.

Buchgeher Coda, Grete (1995): *Die deutschen Wechselpräpositionen und ihre italienischen Entsprechungen in lokativer und direktonaler Funktion. Eine anwendungsorientierte semantische Analyse.* Torino: Stampatre.

Carstensen, Kai-Uwe (2000): *Räumliche Mikroperspektivierung und Semantik lokaler Präpositionen.* In: Habel, Christopher; v.Stutterheim, Christiane (Hrsg.): *Räumliche Konzepte und sprachliche Strukturen.*

Chan, Sze-Mun (2004): *Genusintegration: Eine systematische Untersuchung zur Genuszuweisung englischer Entlehnungen in der deutschen Sprache.* unveröff. Diss. Universität Heidelberg

Christen, Helen (2000a): *„Der Brot, die Mädchen, das Führerschein“ – Der Erwerb der deutschen Genera.* In: Diehl, Erika: *Grammatikunterricht: alles für der Katz?: Untersuchungen zum Zweitspracherwerb.* Tübingen: Niemeyer, (167 – 198).

Christen, Helen (2000b): *„Hünde und Kätze“ – Der Erwerb der substantivischen Pluralmarkierungen.* In: Diehl, Erika: *Grammatikunterricht: alles für der Katz?: Untersuchungen zum Zweitspracherwerb.* Tübingen: Niemeyer, (199 – 220).

Clahsen, Harald (1984): *Der Erwerb von Kasusmarkierungen in der deutschen Kindersprache.* In: *Linguistische Berichte 89-90,* (1 – 31).

Clahsen, Harald (1988): *Normale und gestörte Kindersprache. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Clahsen, Harald; Rothweiler, Minika; Woest Andreas (1990): *Lexikalische Ebenen und morphologische Entwicklung: Eine Untersuchung zum Erwerb des deutschen Pluralsystems im Rahmen der lexikalischen Morphologie.* In: *Linguistische Berichte, Sonderheft 3,* (105 – 126).

Clarke, Mark A.; Losoff, Ann; Dickenson Margaret, McCracken; Still Joann (1981): *Gender Perception in Arabic and English.* In: *Language Learning (a Journal of applied Linguistics)* Vol. 31 (1).

Clyne, Michael G.; Clayton/Melbourn (1969): *Inhalt, Klangassoziation und Genus in der deutschen Sprache bei Ein- und Zweisprachigen.* In: *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung.* Band 22, (218 – 224).

Collings, Andreas (1990): *The acquisition of morphology and syntax in German child language.* In: Meisel, Jürgen M. (Hrsg.): *Two First Languages – Early Grammatical Development in Bilingual Children.* Dordrecht – Holland: Foris Publication, (23 – 46).

Consten, Manfred(2004): *Anaphorisch oder deiktisch? Zu einem integrativen Modell domängebundener Referenz.* Tübingen: Niemeyer.

Corbett, Geville G. (1991): Gender. Cambridge University Press.

Corbet, Geville G. (2000): Number. Cambridge University Press.

Corbett, Geville G.; Fraser, Normann M. (2000): Default genders. In: Unterbeck, Barbara; Rissanen, Matti (Hrsg.): Gender in Grammar and Cognition. Berlin: De Gruyter, (55 – 98).

Czepluch, Hartmut (1988): Kasusmorphologie und Kasusrelationen: Überlegungen zur Kasustheorie am Beispiel des Deutschen. In: Linguistische Berichte, (275 - 310)

Czepluch, Hartmut (1996): Kasus im Deutschen und Englischen. Ein Beitrag des abstrakten Kasus. Tübingen: Niemeyer.

Dahl, Östen (2000): Animacy and the notion of semantic gender. In: Unterbeck; Barbara; Rissanen, Matti (Hrsg.): Gender in Grammar and Cognition. Berlin: De Gruyter, (99 – 116).

Dal, Ingerid von (1969): Über Kongruenz und Rektion im Deutschen. In: Tabula Gratulatoria. In Verbindung mit der Festschrift. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag, (9 – 18).

Dedenbach, Beate (1987): Reduktions- und Verschmelzungsformen im Deutschen. Schwache Formen bei Artikeln und Pronomina. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Deutsch, Werner et al. (1986): What we can learn from Children's errors in understanding anaphora? In: Linguistics 24, (201 – 225).

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

Diehl, Erika; Albracht, Helga; Zoch Iren (1991): Lernstrategien im Fremdspracherwerb. Untersuchungen zum Erwerb des deutschen Deklinationssystems. Tübingen: Niemeyer.

Diehl, Erika; Albrecht, Helga; Zoch, Irene (1991): Lernstrategien im Fremdspracherwerb. Untersuchungen zum Erwerb des deutschen Deklinationssystems. Tübingen: Niemeyer.

Dieter Blohm (Hrsg.) (1989): Studien zur arabischen Linguistik.(Reihe Linguistische Studien). Berlin.

Dietrich, Rainer (1995): L2-Zeit. In: Handwerker, Brigitte (Hrsg.): Fremde Sprache Deutsch. Grammatische Beschreibungen – Erwerbsverläufe – Lehrmethodik. Tübingen: Narr, (25 – 64).

Dijkstra / Kempen (1993): Einführung in die Psycholinguistik. Göttingen: Huber.

Dittmann, Jürgen (2002): Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen. München: Beck.

Dressler, Wolfgang et al. (1987): Leitmotivs in Natural Morphology. Amsterdam: Benjamins.

Dürscheid, Christa (1997): Perspektivierte Syntax. In: Dürscheid, Christa et al.: Sprache im Fokus. Festschrift für Heinz Vater zum 65.Geburtstag. Tübingen: Niemeyer, (241 – 258).

Dürscheid, Christa (1999): Die verbalen Kasus des Deutschen. Untersuchungen zur Syntax, Semantik und Perspektive. Berlin: De Gruyter.

Ehrich, Veronika (1985): Zur Linguistik und Psycholinguistik der sekundären Raumdeixis. In: Schweizer, Harro (Hrsg.): Sprache und Raum. Ein Arbeitsbuch für das Lehren von Forschung. Stuttgart: Metzler, (130 – 161).

Ehrich; Veronika (1997): Wertsteigerung und Wertverlust – Die Veränderung der Valenz. In: Dürscheid, Christa et al. (Hrsg.): Sprache im Fokus. Festschrift für Heinz Vater zum 65. Geburtstag. Tübingen: Max Niemeyer, (259-276)

Eisenbeiß, Sonja (1994): Kasus und Wortstellungsvariation im deutschen Mittelfeld. Theoretische Überlegungen und Untersuchungen zum Erstspracherwerb. In: Haftka, Brigitte (Hrsg.): Was determiniert Wortstellungsvariation. Studien zu einem Interaktionsfeld von Grammatik, Pragmatik und Sprachtypologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, (277 – 298).

Eisenbeiß. Sonja (2002): Merkmalgesteuerter Grammatikerwerb. Eine Untersuchung zum Erwerb der Struktur und Flexion von Nominalphrasen. Diss. (Kp.III, Abschnitt 3).

Eisenberg, Peter (2000): Das vierte Genus? Über die natürliche Kategorisation der deutschen Substantive. In: Bittner, Andreas et al. (Hrsg.): Angemessene Strukturen: Systemorganisation in Phonologie, Morphologie und Syntax. Hildesheim: Georg Olms Verlag, (91-106).

El-Ayoubi, Hachem (1973): Untersuchungen zur Wortstellung in der heutigen arabischen Sprache. Diss.

El-Ayoubi, Hashem; Fischer, Wolfdietrich; Langer Michael (2001): Syntax der arabischen Schriftsprache der Gegenwart Teil 1, Band 1. Wiesbaden: Reichert Verlag.

Elgersma, Diana; Houseman, Paul (2002): Optimality Theory and Natural Morphology: An Analysis of German Plural Formation. In: Folia Linguistica 3/4, (333 – 353).

Els, Oskar (1987): Spracherwerb im Vorschulalter. Einführung in die Psycholinguistik. Stuttgart: Kohlhammer.

Engelen, Bernhard (1971): Zum syntaktischen Status der Konstruktion Präposition + Nominalgruppe. In: Schweisthal, Klaus G. (Hrsg.): Grammatik, Kybernetik, Kommunikation. Festschrift für Alfred Hoppe. Bonn: Dümmler, (25 – 35).

Eroms, Hans-Werner (1981): Valenz, Kasus und Präpositionen. Untersuchungen zur Syntax und Semantik präpositionaler Konstruktionen in der deutschen Gegenwartssprache. Heidelberg: Carl Winter.

Ewers, Heidi (1999): Schemata im mentalen Lexikon: Empirische Untersuchungen zum Erwerb der deutschen Pluralbildung. In: Meibauer, Jörg; Rothweiler, Monika (Hrsg.): Das Lexikon im Spracherwerb. Tübingen, Basel: Francke, (106 – 127).

Farngis, Petra C. (1997): Begriffsbildung im Zweitspracherwerb. Eine empirische Studie zur Begriffsbildung bei Deutschlernenden persischer, türkischer und arabischer Herkunftssprache. Gießen: Focus-Verlag.

Felix, Sascha W. (1978): Linguistische Untersuchungen zum natürlichen Zweitspracherwerb. München: Fink.

Fendrich, Bärbel (2000): Sprachauffälligkeiten im Vorschulalter. Kinder mit Sprach- und Sprechstörungen und Möglichkeiten ihrer pädagogischen Therapie. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Fischer, Wolfdietrich; Jastrow, Otto (1980): Handbuch der arabischen Dialekte. Wiesbaden: Otto Harrassowitz.

Fischer, Wolfdietrich (Hrsg) (1982): Grundriss der arabischen Philologie. Bd.1. Sprachwissenschaft. Wiesbaden: Reichert.

Fleischer, Wolfgang; Barz, Irmhild (1992): Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Niemeyer.

Fries, Norbert (2000): Ist Deutsch eine schwere Sprache? Am Beispiel des deutschen Genus-Systems. In: Sprachtheorie und germanistische Linguistik 10, (39 – 63).

Gadler, Hanspeter (1982): Zur Serialisierung nominaler Satzglieder im Mittelfeld und zur Topikalisierung. In: Abraham, Werner (Hrsg.): Satzglieder im Deutschen: Vorschläge zur syntaktischen, semantischen und pragmatischen Fundierung. Tübingen: Narr, (155 – 169).

Gawlitzeck-Maiwald, Ira (1994): How do children cope with Variation in the Input? The case of German Plurals and compounding. In: Tracy, Rosemarie; Lattey, Elsa (Hrsg.): How tolerant is Universal Grammar?: Tübingen. Niemeyer, (225 – 266).

Gorki, V. E; Jarnatowskaja, G. (1968): Die Kategorie des Genus der Substantive im System der deutschen Gegenwartssprache. In: Deutsch als Fremdsprache 5, (213 – 219).

Grassegger, Hans (2004): Phonetik und Phonologie. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.

Gregor, Bernd (1983): Genuszuordnung: Das Genus englischer Lehnwörter im Deutschen. Tübingen: Niemeyer.



- Grewendorf, Günther (1988): Aspekte der deutschen Syntax. Eine Rektions-Bindungs-Analyse. Tübingen: Narr.
- Grotzfeld, Heinz (1965): Syrisch-Arabische Grammatik. Dialekt von Damaskus. Wiesbaden: Otto Harrassowitz.
- Hämmeen-Antilla, Jaakko (2000): Grammatical gender and its development in Classical Arabic. In: Unterbeck, Barbara; Rissanen, Matti (Hrsg.): Gender in Grammar and Cognition. Berlin: De Gruyter, (595 – 608).
- Hammam, Sayed (1994): Verbvalenz im Deutschen und im Arabischen. Zur theoretischen Grundlegung eines deutsch-arabischen Valenzwörterbuchs. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Hanaschild, Christa (1993): Syntaktische Manifestationen pragmatischer Bezüge. Syntactic Encoding of pragmatic aspects of meaning. In: Jakobs et al. (Hrsg.): Syntax. HSK-Band. Berlin, (988 – 998).
- Handwerker, Brigitte (Hrsg.) (1995): Fremde Sprache Deutsch. Grammatische Beschreibung. Erwerbsverläufe, Lehrmethodik. Tübingen: Günter.
- Harrel, Richard S. (1962): A short reference grammar of maroccan arabic. Georgetown University press, Washington. DC. 20007.
- Hartmann, Regina (1974): Untersuchungen zur Syntax der arabischen Schriftsprache. Eine generativ-transformationelle Darstellung. Wiesbaden: Otto Harrassowitz.
- Helbig, Gerhard (1992): Probleme der Valenz- und Kasustheorie. Tübingen: Niemeyer.
- Helden, W. Andreas van (1993): Case and Gender. Concept Formation between Morphology and Syntax. Band 1, 2. Amsterdam: Atlanta.
- Heringer, Hans-Jürgen (1995): Prinzipien der Genuszuweisung. In: Heidrun Popp (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches. Festschrift für Gerhard Helbig zum 65. Geburtstag. München: Iudicium, (203 – 216).
- Heusinger, Klaus von (1997): Salienz und Referenz. Der Epsilonoperator in der Semantik der Nominalphrase und anaphorischer Pronomen. Berlin: Akad. Verlag.
- Hickmann, Maya (2000): Pragmatische Entwicklung. In: Grimm, Hannelore (Hrsg.): Sprachentwicklung. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe. Verlag für Psychologie, (193 – 228).
- Hickmann, Maya (2003): Children's Discourse. Cambridge: University Press.
- Himmelman, Nikolaus P. (1997): Deiktikon, Artikel, Nominalphrase: zur Emergenz syntaktischer Struktur. Tübingen: Niemeyer.

Hoff-Ginsberg, Erika (2000): Soziale Umwelt und Sprachlernen. In: Grimm, Hannelore (Hrsg.): Sprachentwicklung. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe. Verlag für Psychologie, (463 – 494).

Hopper, Paul J.; Thompson, Sandra A. (1980): Transitivity in grammar and discourse. In: *Language* 56, (251 – 295).

Ickler, Irene (1990): Kasusrahmen und Perspektive. Zur Kodierung von semantischen Rollen. In: *Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation.*(18. Jahrgang), (1 – 37).

Jabnoun, Latifa (2006): Der Erwerb des Deutschen durch arabischsprachige Kinder. Eine Studie zur Verbstellung. Unveröffentlichte Diss. der Universität Heidelberg.

Jordens, Peter (1992): The cognitive function of case marking in German as a native and a foreign language. In: Gass, Susan M.; Selinker, Larry (Hrsg.): *Language Transfer in Language Learning*. Vol. 5, (138 – 175).

Kaltenbacher, Erika (1990): Strategien beim frühkindlichen Syntaxerwerb. Tübingen: Narr.

Kaye, Alan S. (1976): Chadian and Sudanese Arabic in the light of comparative Arabic Dialectology. Paris: Mouton.

Keller, Heidi (2000): Sozial-emotionale Grundlagen des Spracherwerbs. In: Grimm, Hannelore (Hrsg.): Sprachentwicklung. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe. Verlag für Psychologie, (379 – 401).

Koehn, Caroline (1994): The acquisition of Gender and Number Morphology within NP. In: Meisel, Jürgen M. (Hrsg.): *Bilingual first Language Acquisition: French and German Grammatical Development*. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing company, (29 – 51).

Klann-Delius, Gisela (1999): Spracherwerb. Stuttgart, Weimar: Metzler.

Klein, Wolfgang (1987): Zweitspracherwerb. Eine Einführung. Frankfurt am Main: Athenäum.

Klein, Wolfgang (2000): Prozesse des Zweitspracherwerbs. In: Grimm, Hannelore (Hrsg.): Sprachentwicklung. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe. Verlag für Psychologie, (537 – 569).

Klein, Wolfgang (2001): Typen und Konzepte des Spracherwerbs. In: *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Sonderdruck. Berlin, New York: de Gruyter, (604 – 618).

Kleining, Gerhard; Moore, Harriett (1968): Soziale Selbsteinstufung (SSE). Ein Instrument zur Messung sozialer Schichten. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 20, (502 – 552).

Kliegl, Reinhold; Kemper, Susan (2000): Sprachproduktion und Sprachverstehen im Alter. In: Grimm, Hannelore (Hrsg.): Sprachentwicklung. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe. Verlag für Psychologie, (570 – 599).

Klinge, Swantje (1990): Prepositions in bilingual language acquisition. In: Meisel, Jürgen M. (Hrsg.): Two First Languages Early Grammatical Development in Bilingual Children. Dordrecht – Holland: Foris Publications, (123 – 156).

Köpcke, Klaus-Michael (1982): Untersuchungen zum Genusystem der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Biemeyer.

Köpcke, Klaus-Michael; Zubin, David A. (1983): Die kognitive Organisation der Genuszuweisung zu den einsilbigen Nomen der deutschen Gegenwartssprache. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 11, (166 – 182).

Köpcke, Klaus-Michael (1988): Schemas in German plural Formation. In: Lingua 74, (303 – 335).

Köpcke, Klaus-Michael (1993): Schemata bei der Pluralbildung im Deutschen. Versuch einer kognitiven Morphologie. Tübingen: Narr.

Köpcke, Klaus-Michael (Hrsg.) (1994): Funktionale Untersuchungen zur deutschen Nominal- und Verbalmorphologie. Tübingen: Niemeyer.

Köpcke, Klaus-Michael (2000): Chaos und Ordnung – Zur semantischen Remotivierung einer Deklinationsklasse im Übergang von Mhd. Zum Nhd. In: Bittner, Andreas et al. (Hrsg.): Angemessene Strukturen: Systemorganisation in Phonologie, Morphologie und Syntax. Hildesheim: Georg Olms Verlag, (107 – 122).

Köpcke, Klaus-Michael; Zubin, David A. (1984): Sechs Prinzipien für die Genuszuweisung im Deutschen: Ein Beitrag zur natürlichen Klassifikation. In: Linguistische Berichte 93, (26 – 50).

Köpcke, Klaus-Michael (1987): Die Beherrschung der deutschen Pluralmorphologie durch muttersprachliche Sprecher und L2-Lerner mit englischer Muttersprache: Ein Vergleich. In: Linguistische Berichte, Hefte 107, (23 – 43).

Köpcke, Klaus-Michael; Zubin, David (1996): Prinzipien für die Genuszuweisung im Deutschen. In: Lang, Ewald; Zifonun, Gisela (Hrsg.): Deutsch-typologisch. Berlin, New York: De Gruyter, (473 – 491).

Köppe, Regina (1997): Sprachentrennung im frühen bilingualen Erstspracherwerb Französisch / Deutsch. Tübingen: Narr.

Korte, Barbara (1986): Die Pluralbildung als Paradigma linguistischer Theorien. In: Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung, 38, (15 – 29).

Kühn, Ingrid (1983): Zur Ermittlung semantischer Merkmale bei Präpositionen in nominalen Wortgruppen. In: Schieb, Gabriele et al. (Hrsg.): Beiträge zur Erforschung der deutschen Sprache. 3. Band. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, (48 – 57).

Kutsch, Stefan / Desgranges, Ilka (1985): Zweitsprache Deutsch – ungesteuerter Erwerb. Interaktionsorientierte Analysen des Projekts Gastarbeiterkommunikation. Tübingen: Narr.

Lang, Adrienne (1976): The semantic base of Gender in German. In: *Lingua*. Vol. 40. (55 – 68).

Lang, Ewald / Zifonun, Gisela (1996): *Deutsch-typologisch*. Berlin: De Gruyter.

Lee, Hae Wook (1998): Zur Logik des Kasuserwerbs im Deutschen. Eine Analyse im Rahmen der GB-Theorie. Diss.

Lehmann, Christian (1993): Rektion und syntaktische Relationen. In: *Folia Linguistica*. 17, (339 –372).

Leiss, Elisabeth (1994): Genus und Sexus. Kritische Anmerkungen zur Sexualisierung von Grammatik. In: Grewendorf, Günther; Stechow, Arnim von (Hrsg.): *Linguistische Berichte: Heft 149-154*. Westdeutscher Verlag, (281 –300).

Leiss, Elisabeth (2000): Artikel und Aspekt. Die grammatischen Muster von Definitheit. Berlin: De Gruyter.

Lerot, Jacques (1982): Die verbregierten Präpositionen in Präpositionalobjekten. In: Abraham, Werner (hrsg.): *Satzglieder im Deutschen. Vorschläge zur syntaktischen, semantischen und pragmatischen Fundierung*. Tübingen: Narr, (261 –291).

Linke, Angelika et al. (2004): *Studienbuch Linguistik*. 5. Aufl. Tübingen: Niemeyer.

Löbel, Elisabeth (1991): Apposition und das Problem der Kasuszuweisung und Adjazenzbedingung in der Nominalphrase. In: Fanselow, Gisbert; Felix, Sascha W. : *Strukturen und Merkmale syntaktischer Kategorien*. Tübingen: Narr, (1 – 32).

Lutzeier, Peter Rolf (1985): Sprachliche Vermittler von Räumlichkeit – Zur Syntax und Semantik lokaler Präpositionen. In: Schweizer, Harro (Hrsg.): *Sprache und Raum. Ein Arbeitsbuch für das Lehren von Forschung*. Stuttgart: Metzler, (90 – 110).

Lyons, Christopher (1999): *Definitness*. Cambridge: University Press.

Maienborn, Claudia (1994): Kompakte Strukturen: Direktionale Präpositionalphrasen und nicht-lokale Verben. In: Felix, Sascha W.; Habel, Christopher: *Kognitive Linguistik. Repräsentation und Prozesse*. Opladen: Westdeutscher Verlag, (229 – 250).

Maratsos, Michael P. (1979): Learning how and when to use pronouns and determiners. In: Fletcher, Paul; Garman, Michael (Hrsg.): *Language Acquisition. Studies in first language development*. Ambridge: Cambridge University Press, (225 – 240).

Marantz, Alec (1982): On the Acquisition of Grammatical Relations. In: *linguistische Berichte* 80, (32 – 69).

Marouani, Zahida (2002): zum syntaktischen Status der sogenannten „Pronominaladjektive“ im Deutschen. Magisterarbeit, Universität Heidelberg.

Mater, Erich (1965): Rückläufiges Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.

Mayerthaler, Willi (1981): Morphologische Natürlichkeit. Wiesbaden: Athenaion.

Mc Whinney, Brian (1978): The acquisition of Morphophonology. Monographs of the Society for Research in Child Development 43-1.

Meinert, Roland (1989): Die deutsche Deklination und ihre didaktischen Probleme. München: Iudicium-Verlag.

Meisel, Jürgen M. (1986): Word order and case marking in early child language. Evidence from simultaneous acquisition of two first languages: French and German. In: Linguistics 24. Mouton: De Gruyter, (123 – 183).

Meisel, J.M. (1986): Case marking and word order in monolingual children. In: Linguistics 24, (126 – 183).

Menzel, Barbara (2004): Genuszuweisung im DaF-Erwerb. Psycholinguistische Prozesse und didaktische Implikationen. Berlin: Weißensee Verlag.

Mikosch, Ingrid (1987): Die Präpositionen in gesprochener Sprache. Vorkommen und Funktion. Untersucht an Tonbandaufnahmen aus Baden-Württemberg, Bayrisch-Schwaben und Vorarlberg. Tübingen: Niemeyer.

Mills, Anna E. (1985): The acquisition of German. In: Slobin, Dan Isaac (Hrsg.): The crosslinguistic Study of language acquisition. Volume 1. Hildshale: Erlbaum, (141 – 254).

Mills, Anna E. (1986a): The aquisition of Gender. A Study of Englisch and German. Heidelberg: Springer-Verlag.

Mills, Anna E. (1986b): Acquisition of the natural-gender rule in Englisch and German. In: Linguistics 24, (31 – 45).

Mißler, Bettina (1993): Datenerhebung und Datenanalyse in der Psycholinguistik. Bochum: AKS-Verlag.

Mugdan, Joachim (1977): Flexionsmorphologie und Psycholinguistik. Untersuchungen zu sprachlichen Regeln und ihrer Beherrschung durch Apathiker, Kinder und Ausländer, am Beispiel der deutschen Substantivdeklination. Tübingen: Narr.

Müller, Natascha (1990): Developing two gender assignment systems simultaneously. In: Meisel, Jürgen M.: Two first Languages. Early Grammatical Development in bilingual Children. Dodrecht: Foris, (193 – 236).

Müller, Natascha (2000): Gender and number in acquisition. In: Unterbeck, Barbara; Rissanen, Matti (Hrsg.): Gender in Grammar and Cognition. Berlin: De Gruyter, (351 – 400).

Muthmann, Gustav (1988): Rückläufiges Wörterbuch. Handbuch der Wortausgänge im Deutschen, mit Beachtung der Wort- und Lautstruktur. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Neumann, Annette (2001): Sprachverarbeitung, Genus und Aphasie. Der Einfluss von Genustransparenz auf den Abruf von Genusinformation. Diss. eingereicht am 16.11.2000 an der Philosophischen Fakultät II der Humboldt-Universität zu Berlin. <[http://edoc-hu-berlin.de/dissertationen/neumann-annette-2001-04-09/](http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/neumann-annette-2001-04-09/) HTML/.Download: 22.10.2003.

Omar, Margret K. (1973): Acquisition of Egyptian Arabic as a native Language. Paris. Mouton.

Ostrowski, Manfred (1982): Zum Konzept der Kongruenz. In: Seiler, Hansjakob; Lehmann, Christian (Hrsg.): Apprehension. Das sprachliche Erfassen von Gegenständen. Teil 1: Bereich und Ordnung der Phänomene. Tübingen: Narr, (252 – 269).

Ouanès, Hédi (1989): Valenz und Valenzfehler im und um den Deutschunterricht für Araber. Diss. Neuphilologische Fakultät der Universität Tübingen.

Park, Tschang-Zin (1987): Plurals in child speech. Journal of Child Language 5, (237 – 250).

Parodi, Teresa (1990): The acquisition of word order regularities and case morphology. In: Meisel, Jürgen M. (Hrsg.): Two First Languages Early Grammatical Development in Bilingual Children. Dordrecht – Holland: Foris Publications, (157 – 192).

Pienemann, Manfred (1981): Der Zweitspracherwerb ausländischer Arbeitskinder. Bonn: Bonvier Verlag Herbert Grundmann.

Pishwa, Hanna / Maroldt, Karl (1995): The development of morphological systematicity- A cross-linguistic perspective. Tübingen: Günter.

Pishwa, Hanna (1998): Kognitive Ökonomie im Zweitspracherwerb. Tübingen: Narr.

Pittner, Karin (1999): Adverbiale im Deutschen. Untersuchungen zu ihrer Stellung und Interpretation. Tübingen: Stauffenburg.

Procházka (1993): Die Präpositionen in den neuarabischen Dialekten. Diss.

Rauh, Gisa (2000): Determinantien und Lokaladverbien: Projektionsrelevante Analogien. In: Bayer et al. (Hrsg.): Von der Philologie zur Grammatiktheorie: Peter Suchsland zum 65. Geburtstag. Tübingen: Niemeyer, (139 – 160).

Ritterfeld, Ute (2000): Welchen und wieviel Input braucht das Kind? In: Grimm, Hannelore (Hrsg.): Sprachentwicklung. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe. Verlag für Psychologie, (403 – 432).

Roelke, Thorsten (1997): Sprachtypologie des Deutschen. Berlin: De Gruyter.

Rohmann, Heike; Aguado, Karin (2002): Der Spracherwerb: Das Erlernen von Sprache. In: Müller, Horst M. (Hrsg.): Arbeitsbuch Linguistik. Paderborn, München, Wien. Zürich: Ferdinand Schöningh, (263 – 288).

Rothweiler, Monika (Hrsg.) (1990): Spracherwerb und Grammatik. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Ruoff, Arno (1981): Häufigkeitwörterbuch gesprochener Sprache. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Russ, Charles V.J. (1989): Die Pluralbildung im Deutschen. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik. Deutsche Sprache in Gegenwart und Geschichte. 17, (58 – 67).

Sabuni, Abdulghafur (1980): Laut und Formenlehre des arabischen Dialekts von Aleppo. Frankfurt a. M.: Verlag Peter D. Lang.

Schanen, François (1992): Präpositionalgruppen rechts von N. in: Valentin, Paul (Hrsg.): Rechts von N. Untersuchungen zur Nominalgruppe im Deutschen. Tübingen: Niemeyer, (93 – 104).

Schanen, François (1998): Kasus nach Präpositionen: Über die Möglichkeit einer semantischen Erklärung. In: Vuillaume, Marcel (Hrsg.): Die Kasus im Deutschen. Form und Inhalt. Tübingen: Stauffenburg, (207 – 22).

Schaner-Wolles, Chris (1988): Plural vs. Komparativerwerb im Deutschen: Von der Diskrepanz zwischen konzeptueller und morphologischer Entwicklung. In: H. Günther (Hrsg.): Experimentelle Studien zur Flexionsmorphologie. Hamburg: Buske (155 – 186).

Schaner-Wolles, Chris (1989): Strategies in acquiring grammatical relations in German: Word order or case marking? In: Folia Linguistica, (131 – 156).

Schaub, Sybille (1979): Verschmelzungsformen von Präpositionen und Formen des bestimmten Artikels im Deutschen. In: Vater, Heinz (Hrsg.): Phonologische Probleme des Deutschen. Tübingen: Narr, (63 – 96).

Schecker, Michael (1998): Über den Nominativ und die Subjektivierung im Deutschen. In: Vuillaume, Marcel (Hrsg.): Die Kasus im Deutschen. Form und Inhalt. Tübingen. Stauffenburg-Verlag, (131 – 139).

Schlobinski, Peter (1996): Empirische Sprachwissenschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Schlyter, Suzanne (1990): The acquisition of tense and aspect. In: Meisel, Jürgen M. (Hrsg.): *Two First Languages Early Grammatical Development in Bilingual Children*. Dordrecht – Holland: Foris Publications, (87 – 122).

Schöler, Hermann; Werner, Kany (1989): Lernprozesse beim Erwerb von Flexionsmorphemen: Ein Vergleich sprachbehinderter mit sprachunauffälligen Kindern am Beispiel der Pluralmarkierung. In: Kegel, G. et al (Hrsg.): *Sprechwissenschaft und Psycholinguistik 3. Beiträge aus Forschung und Praxis*. Opladen: Westdeutscher Verlag, (123 – 176).

Schröder, Jochen (1983): Überlegungen zum Status der Präpositionen. In: Schieb, Gabriele et al. (Hrsg.): *Beiträge zur Erforschung der deutschen Sprache. 3. Band*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, (22 – 47).

Sgall, Petr (1982): Wortfolge und Fokus im Deutschen. In: Abraham, Werner (Hrsg.): *Satzglieder im Deutschen. Vorschläge zur syntaktischen, semantischen und pragmatischen Fundierung*. Tübingen: Narr, (59 – 74).

Siebert Ott (2001): *Frühe Mehrsprachigkeit. Problem des Grammatikerwerbs in multilingualen und multikulturellen Kontexten*. Tübingen: Niemeyer.

Singer, Hans-Rudolf (1984): *Grammatik der arabischen Mundart der Medina von Tunis*. Berlin, New York: De Gruyter.

Spitz, Ehrich (1964): Beitrag zur Genusbestimmung der deutschen Substantive. In: *Deutsch als Fremdsprache*. Heft 1/2, (35 – 43).

Straten G. v. d. (1984): Beziehungen zwischen morphologischen und abstrakten Kasus. In: Czepluch, Hartmut; Janssen, Hero (Hrsg.): *Syntaktische Struktur und Kasusrelation*. Tübingen: Narr, (69 – 84).

Studer, Thérèse (2000a): „... aber den Deutsch steht katastrophisch“ – Der Erwerb der Kasus in Nominalphrasen. In: Diehl, Erika: *Grammatikunterricht: alles für der Katz?: Untersuchungen zum Zweitspracherwerb*. Tübingen: Niemeyer, (221 – 263).

Studer, Thérèse (2000b): „Wir lernen heraus in die Welt, unter dem Sonne“ – Der Erwerb von Präpositionalphrasen. In: Diehl, Erika: *Grammatikunterricht: alles für der Katz?: Untersuchungen zum Zweitspracherwerb*. Tübingen: Niemeyer, (264 – 332).

Suleiman, Saleh M. (1985): *Jordanian Arabic between Diglossia and Bilingualism: Linguistic Analysis*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Szagon, Gisela (1983): *Sprachentwicklung beim Kind. Eine Einführung*. 2. überarb. Auflage. München: Urban und Schwarzenberg.

Terhorst, Evamaria (1995): *Textverstehen bei Kindern. Zur Entwicklung von Kohärenz und Referenz*. Opladen: Westdeutscher Verlag.



Thiel, Thomas (1985): Räumliches Denken und das Verhältnis von Lokativen beim Spracherwerb. In: Schweizer, Harro (Hrsg.): Sprache und Raum. Ein Arbeitsbuch für das Lehren von Forschung. Stuttgart: Metzler, (184 – 208).

Thomoglou, Polichronia (2004): Genuserwerb bei griechischen Lernern des Deutschen. Frankfurt: Peter Lang.

Tracy, Rosemarie (1984): Fallstudien: Überlegungen zum Erwerb von Kasusmarkierung und Kasusrelation. In: Czepluch, Hartmut; Janssen, Hero (Hrsg.): Syntaktische Struktur und Kasusrelation. Tübingen: Narr, (271 – 313).

Tracy, Rosemarie (1986): The acquisition of case morphology in German. In: Linguistics 24, (47 – 77).

Tracy, Rosemarie (1991): Sprachliche Strukturentwicklung. Linguistische und kognitionspsychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs. Tübingen: Narr Verlag.

Tracy, Rosemarie; Gawlitzek-Maiwald, Ira (2000): Bilingualismus in der frühen Kindheit. In: Grimm, Hannelore (Hrsg.): Sprachentwicklung. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe. Verlag für Psychologie, (495 – 536).

Ullmann, Manfred (1989): Das arabische Nomen generis. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht.

Valentin, Paul (1998): Zur Semantik des Nominativs. In: Vuillaume, Marcel (Hrsg.): Die Kasus im Deutschen. Form und Inhalt. Tübingen. Stauffenburg-Verlag, (115-129).

Vater, Heinz (1986a): Einführung in die Referenzsemantik. Universität Köln. Institut für deutsche Sprache und Literatur.

Vater, Heinz (1986b): Zur NP-Struktur im Deutschen. In: Vater, H. (Hrsg.): Zur Syntax der Determinantien. Tübingen: Niemeyer, (123 – 145).

Veit, Sabine (1980): Das Verständnis von Plural und Komparativformen bei (Entwicklungs-)dysgrammatischen Kindern im Vorschulalter. In: Buhofer, Annelies: Der Spracherwerb von phraseologischen Wortverbindungen. Eine psycholinguistische Untersuchung aus schweizerdeutschem Material. Stuttgart: Huber, (217 – 286).

Veit, Sabine (1992): Sprachproduktion, Sprachverständnis und Verhalten bei dysgrammatisch sprechenden Vorschulkindern. Diss. Universität München.

Vogel, Petra M. (1993): Über den Zusammenhang von definitem Artikel und Ferndeixis. In: Claudi, Ulrike et al. (Hrsg.): Sprachtypologie und Universalienforschung. Band 46, (222 – 233).

Vuillaume, Marcel (1998): Warum tanzt *über* aus der Reihe? In: Dalmas, Martine; Sauter, Roger (Hrsg.): Grenzsteine und Wegweiser. Textgestaltung, Redesteuerung

und formale Zwänge. Festschrift für Marcel Pérennec zum 60. Geburtstag. Tübingen: Stauffenburg, (207 – 218).

Walter, Heribert (1982): Genus- und Nominalklassensysteme und die Dimension der Apprehension. In: Seiler, Hansjakob; Lehmann, Christian (Hrsg.): Apprehension. Das sprachliche Erfassen von Gegenständen. Teil 1: Bereich und Ordnung der Phänomene. Tübingen: Narr, (217 – 228).

Weber, Doris (2000): On the function of Gender. In: Barbara, Unterbeck; Rissanen, Matti (Hrsg.): Gender in Grammar and Cognition. Berlin: De Gruyter, (495 – 510).

Wegener, Heide (1985): Der Dativ im heutigen Deutsch. Tübingen: Narr.

Wegener, Heide (1989): Generative Morphologie und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Der deutsche Plural und sein Erwerb durch kindliche L2-Lerner- ein Beispiel für natürliche Morphologie und Grade von Markiertheit im Deutschen. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. München: ludicum-Verlag, (185 – 208).

Wegener, Heide (1990a): Komplemente in der Dependenzgrammatik und in der Rektions- und Bindungstheorie. Die Verwendung der Kasus im Deutschen. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik. Deutsche Sprache in Gegenwart und Geschichte. Band 18, (150 – 184)

Wegener, Heide (1990b): Der Dativ – ein struktureller Kasus?. In: Fanselow, Gisbert; Felix, Sascha W.: Strukturen und Merkmale syntaktischer Kategorien. Tübingen: Niemeyer, (70 – 103).

Wegener, Heide (1991): Deutsche Sprache – schwere Sprache? Probleme (nicht nur) japanischer Studenten mit der Substantivflexion. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 18, (420 – 437).

Wegener, Heide (1992): Pluralregeln und mentale Grammatik. In: Zimmermann, Ilse; Strigin, Anatoli (Hrsg.): Fügungspotenzen: zum 60. Geburtstag von Manfred Bierwisch. Berlin: Akad. Verl., (225 – 249).

Wegener, Heide (1994): Variation in the Acquisition of German Plural Morphology by Second Language Learners. In: Tracy, Rosemarie; Lattey, Elsa (Hrsg.): How tolerant is Universal Grammar?: Tübingen. Niemeyer, (267 – 294).

Wegener, Heide (1995a): Das Genus im DaZ-Erwerb. Beobachtungen an Kindern aus Polen, Russland und der Türkei. In: Handwerker, Brigitte (Hrsg.): Fremde Sprache Deutsch: grammatische Beschreibung – Erwerbsverläufe – Lehrmethodik. Tübingen: Narr, (1 – 23).

Wegener, Heide (1995b): Kasus und Valenz im natürlichen DaZ-Erwerb. In: Eichinger, Ludwig M.; Eroms, Hans-Werner: Dependenz und Valenz. Hamburg: Buske, (337 – 356).

Wegener, Heide (1995c): The German plural and its acquisition in the light of markedness theory. In: Pishwa, Hanna; Maroldt, Karl (Hrsg.): The development of

morphological systemacity: a cross-linguistic perspective. Tübingen: Narr, (245 – 261).

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

Wegener, Heide (1998a): Die Kasus des EXP. In: Vuillaume, Marcel (Hrsg.): Die Kasus im Deutschen. Form und Inhalt. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, (71 – 84).

Wegener, Heide (1998b): Eine zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb. Tübingen: Gunter Narr.

Wegener, Heide (1998c): Das Passiv im DaZ-Erwerb von Grundschulkindern. In: Wegener, Heide (Hrsg.): Eine zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb. Tübingen: Gunter Narr Verlag, (143 - 172).

Wegener Heide (2002): Aufbau von markierten Pluralklassen im Deutschen – eine Herausforderung für die Markiertheitstheorie. In: Folia Linguistica 3/4, (261 – 295).

Weissenborn, Jürgen (1985): „ich weiß nicht von hier aus, wie weit es von dahinten aus ist“ – Makroräume in der kognitiven und sprachlichen Entwicklung des Kindes. In: Schweizer, Harro (hrsg.): Sprache und Raum. Ein Arbeitsbuch für das Lehren von Forschung. Stuttgart: Metzler, (209 – 245).

Weissenborn, Jürgen (2000): Der Erwerb von Morphologie und Syntax. In: Grimm, Hannelore (Hrsg.): Sprachentwicklung. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe. Verlag für Psychologie (141 –169).

Welke, Klaus M. (1988): Einführung in die Valenz- und Kasustheorie. Leipzig: Bibliographisches Institut.

Werner, Otmar (1975): Zum Genus im Deutschen. In: Deutsche Sprache. Heft 1, (35 - 58)

Wieslacher, Alois et al.: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural german studies. Band 21. Iudicium Verlag, (37 – 58).

Willems, Klaas (1997): Kasus, grammatische Bedeutung und kognitive Linguistik. Ein Beitrag zur allgemeinen Sprachwissenschaft. Tübingen: Gunter Narr.

Wimmer, Rainer (1979): Referenzsemantik. Untersuchungen zur Festlegung von Bezeichnungsfunktionen sprachlicher Ausdrücke am Beispiel des Deutschen. Tübingen: Niemeyer.

Wode, Henning (1988): Einführung in die Psycholinguistik. München: Hueber.

Wöllstein-Leisten, Angelika et al. (1997): Deutsche Satzstruktur. Grundlagen der syntaktischen Analyse. Tübingen: Stauffenburg.

Wotjak, Gerd (1998): Zu den Beziehungen zwischen semantischer Mikrostruktur und morphosyntaktischer Distribution und Valenz am Beispiel deutscher Verben. In:

Dalmas, Martine; Sauter, Roger (Hrsg.): Grenzsteine und Wegweiser. Textgestaltung, Redesteuerung und formale Zwänge. Festschrift für Marcel Pérennec zum 60. Geburtstag. Tübingen: Stauffenburg, (33 – 46).

Wunderlich, Dieter (1985a): Raum, Zeit und das Lexikon. In: Schweizer, Harro (Hrsg.): Sprache und Raum. Ein Arbeitsbuch für das Lehren von Forschung. Stuttgart: Metzler, (66 – 89).

Wunderlich, Dieter (1985b): Raumkonzepte. Zur Semantik der lokalen Präpositionen. In: Ballmer, Thomas T.; Posner, Roland (Hrsg.): Nach-Chomskysche Linguistik. Neuere Arbeiten von Berliner Linguisten. Berlin: De Gruyter, (340 – 351).

Wunderlich, Dieter; Kaufmann, Ingrid (1990): Lokale Verben und Präpositionen – semantische und konzeptuelle Aspekte. In: Felix, Sascha W. et al. (Hrsg.): Sprache und Wissen. Studien zur kognitiven Linguistik. Opladen: Westdeutscher Verlag, (223 – 252).

Wurzel, Wolfgang Ulrich (1984): Flexionsmorphologie und Natürlichkeit. Ein Beitrag zur morphologischen Theoriebildung. Berlin: Akademie-Verlag.

Wurzel, Wolfgang Ullrich (1987): Paradigmenstrukturbedingungen: Aufbau und Veränderung von Flexionsparadigmen. In : Linguistische Studien (Reihe A) 188, (82 – 98).

Wurzel, Wolfgang Ullrich (1989): Von der Inadäquatheit einer Affixmorphologie. Weshalb morphologische Kategorienmarker nicht als eigene Einheiten im Lexikon repräsentiert sein können. In: Linguistische Studien, Reihe A, 194.

Wurzel, Wolfgang (1996): Morphologischer Strukturwandel: Typologische Entwicklung im Deutschen. In: Lang, Ewald; Zifonun, Gisela (Hrsg.): Deutsch – typologisch. Berlin, New York: De Gruyter, (492 – 522)

Wurzel, Wolfgang Ullrich (1994): Gibt es im Deutschen noch eine einheitliche Substantivflexion? Oder auf welche Weise ist die deutsche Substantivflexion möglichst angemessen zu erfassen? In: Köpcke, Klaus-Michael (Hrsg.): Funktionale Untersuchungen zur deutschen Nominal- und Verbmorphologie. Tübingen: Niemeyer, (29 – 49).

Zamzam, Laila (1987): Die Substantivgruppe im Deutschen und Arabischen unter besonderer Berücksichtigung des Präpositionalattributs. Diss. Uni. Erlangen-Nürnberg.