

Reihe
Germanistische
Linguistik

151

Herausgegeben von Helmut Henne, Horst Sitta
und Herbert Ernst Wiegand

Heide Wegener

Die Nominalflexion
des Deutschen –
verstanden als Lerngegenstand

Max Niemeyer Verlag
Tübingen 1995



Meinem Vater

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Wegener, Heide:

Die Nominalflexion des Deutschen – verstanden als Lerngegenstand / Heide Wegener. –
Tübingen : Niemeyer, 1995

(Reihe Germanistische Linguistik ; 151)

NE: GT

ISBN 3-484-31151-7 ISSN 0344-6778

© Max Niemeyer Verlag GmbH & Co. KG, Tübingen 1995

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.
Printed in Germany.

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Druck: Weihert-Druck GmbH, Darmstadt

Buchbinder: Industriebuchbinderei Hugo Nädele, Nehren

Vorwort

Die vorliegende Arbeit enthält die deskriptiv-linguistischen Teile meiner 1993 von der Philosophischen Fakultät II der Universität Augsburg angenommenen Habilitationsschrift "Kindlicher Zweitspracherwerb. Untersuchungen zur Morphologie des Deutschen und ihrem Erwerb durch Kinder mit türkischer, polnischer und russischer Erstsprache. Eine Längsschnittuntersuchung". Sie bildeten die Basis meiner empirischen Untersuchungen zum Erwerb der Nominalflexion im natürlichen Zweitspracherwerb von Grundschulkindern, für die mir schnell klar wurde, daß ohne eine gründliche Reflexion über die im heutigen Deutsch noch vorhandenen und vom Lerner erkennbaren systematischen Strukturen deren Erwerb nicht adäquat erklärt werden kann.

Nicht nur aus praktischen Gründen werden diese Teile hier getrennt veröffentlicht: Sie sind nicht nur für jeden, der mit DaZ-Erwerb und DaF-Unterricht zu tun hat, also für Psycholinguisten und Spracherwerbsforscher, Didaktiker und Lehrwerkautoren bzw. Lehrer von Interesse, sondern können hoffentlich auch dem "nur" an Grammatik interessierten Germanisten das Phänomen der deutschen Nominalflexion neu und anders, nämlich aus der Lernerperspektive heraus eröffnen.

Den Herausgebern, insbesondere Herrn Professor H. Sitta, danke ich für ihr Interesse an dieser Arbeit und ihre Aufnahme in die "Reihe Germanistische Linguistik".

Augsburg und Heidelberg, März 1994

Heide Wegener

Inhaltsverzeichnis

1	Einführung	1
1.1	Ausgangspunkt	1
1.2	Ziele	1
1.3	Die Lernaufgabe	2
1.3.1	Erwerb der Numerusmarkierung	2
1.3.2	Erwerb der Genusmarkierung	3
1.3.3	Erwerb der Kasusmarkierung	4
1.4	Die Flexive	5
1.5	Die Regeln	6
1.5.1	Die psychische Realität der angenommenen Regeln	8
1.6	Überlegungen zur Anwendung	8
2	Die Numerusmarkierung	10
2.1	Das Pluralsystem des Deutschen	11
2.1.1	Die Pluralmarker	11
2.1.1.1	Die Markertypen	12
2.1.1.2	Eigenschaften der Pluralmarker	13
2.1.1.3	Zur Anzahl der Pluralmarker - die phonologische Regel	18
2.2	Die Pluralregeln	20
2.2.1	Kriterien für die Selektion der Pluralmarker	20
2.2.2	Die Hauptregeln	24
2.2.3	Die Nebenregeln	25
2.2.4	Zur Relevanz der Pluralregeln	32
2.3	Analytische und synthetische Pluralbildung	33
2.3.1	Exkurs: Zur Bedeutung der Pluralformen	34
2.3.2	Pluralmerkmale und Pluralformen	38
2.4	Zur psychischen Realität der Pluralregeln	41
2.4.1	Pluralbildung durch Regelanwendung	42
2.4.2	Pluralbildung durch Analogie	46
2.4.3	Pluralbildung nach vorgegebenen Restriktionen	48
2.5	Didaktische Überlegungen	50
2.5.1	Allgemeine Hinweise	50
2.5.2	Pluralbehandlung in Lehrwerken und Grammatiken	51
2.5.3	Eigener Vorschlag	55
3	Die Genusmarkierung	59
3.1	Das Genusssystem des Deutschen	60
3.1.1	Die Funktion der Genera	60
3.1.1.1	Klassifikatorische Funktionen	60
3.1.1.2	Bedeutungsdistinguierende Funktion	63
3.1.1.3	Syntaktische Funktionen	65

VIII

3.2	Regeln für die Genuszuweisung	68
3.2.1	Semantische Regeln	68
3.2.2	Formale Regeln	73
3.2.2.1	Phonologische Regeln	73
3.2.2.2	Morphologische Regeln	78
3.3	Zur psychischen Realität der phonologischen Genusregeln	81
3.3.1	Genuszuweisung im Experiment	81
3.3.2	Genuszuweisung zu Lehnwörtern	85
3.3.3	Hierarchie der Genusregeln	87
3.3.4	Zur Lernbarkeit der Genuszuweisung	89
3.3.5	Zur Relevanz der Genusregeln	90
3.4	Genusmarkierung	94
3.4.1	Morphologie der Genusmarkierung	97
3.4.2	Pronomen oder Artikel?	101
3.4.3	Starke und schwache Flexion der Adjektive	105
3.4.4	Zur Salienz, Frequenz und Validität der Genusmarker	106
3.5	Didaktische Überlegungen	111
3.5.1	Allgemeine Hinweise	111
3.5.2	Genus in DaF-Lehrwerken	113
3.5.3	Eigener Vorschlag	114
4	Die Kasusmarkierung	120
4.1	Das Kasussystem des Deutschen	120
4.1.1	Die Funktion der Kasus	120
4.1.1.1	Syntaktische Funktionen	120
4.1.1.2	Semantische Funktionen	122
4.1.1.3	Pragmatische Funktionen	124
4.2	Kasuszuweisung	126
4.2.1	Kasuszuweisung und Konstituentenstellung	130
4.2.2	Zur Frage der Konfiguralität	137
4.3	Morphologie der Kasusmarkierung	142
4.3.1	Substantivflexion	143
4.3.2	Die Flexionsklassen des Deutschen	146
4.3.3	Die Flexion der Determinanten und Pronomina	151
4.3.4	Die Flexion der Adjektive	153
4.3.5	Exkurs zum Kasusverfall	154
4.4	Zur Validität, Salienz und Frequenz der Kasusmarker	163
4.5	Didaktische Überlegungen	171
5	Schlußüberlegungen	178
	Literatur	180
	Anhang: Testitems	186

1. Einführung

1.1 Ausgangspunkt

Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung ist die Beobachtung, daß DaZ/DaF-Lerner die Syntax des Deutschen sehr viel leichter, schneller und vollständiger erlernen bzw. erwerben als die Flexionsmorphologie. Die Beobachtung, daß die Entwicklung der Syntax und die der Morphologie auseinanderklaffen, wurde sowohl in Zweitspracherwerbsstudien (Heidelberger Forschungsprojekt (1977), Felix (1977)) als auch von DaF-Lehrern gemacht (Wichter (1982), Rogers (1987)).

Worin liegt dieser offensichtliche Erwerbsunterschied begründet? Ist die Morphologie ein komplexerer Lerngegenstand als die Syntax? Und wenn ja, ist es ein quantitatives Phänomen - sind für die korrekte Flexion der nominalen Satzglieder mehr Regeln zu lernen, mehr Phänomene zu berücksichtigen? Oder ist es ein qualitatives Phänomen - ist die Nominalflexion weniger regelgeleitet als die Konstruktion von Haupt- und Nebensätzen und die Position der einzelnen Konstituenten? Oder ist es schließlich ein psycholinguistisches Problem - sind die Regeln der Morphologie den Erwerbsstrategien der Lerner weniger leicht zugänglich?

Dieser Fragenkomplex stellt eine Herausforderung sowohl für die Spracherwerbs- und Sprachlehrforschung als auch für die deskriptive Linguistik dar.

1.2 Ziele

In der vorliegenden Untersuchung geht es darum, die Morphologie der Nominalflexion, verstanden als die Markierung von Numerus, Genus und Kasus, unter dem Gesichtspunkt darzustellen, daß es sich bei diesen Komplexen um Lerngegenstände handelt. Ziel der Arbeit ist es,

- die Funktionen der Flexionskategorien aufzuzeigen,
- die Systematizität der Flexionsmorphologie zu untersuchen, die Fragen also, in welchem Maße die Markierung der Kategorien Numerus, Genus und Kasus Regeln unterliegt oder aber arbiträr und irregulär ist; ob die Selektion der Allomorphe außermorphologisch motiviert ist, phonologischen und/oder semantischen Merkmalen folgt; in welchem Maße die Tatsache, daß im Deutschen für eine Funktion mehrere Formen zur Verfügung stehen, die Funktionalität der Flexive beeinträchtigt; ob die einzelnen Kategorien, insbesondere die Kasus, ausreichend durch Flexive angezeigt werden, anders

- gesagt: ob es noch berechtigt ist, vom Deutschen als einer Sprache mit reicher Kasusmorphologie zu sprechen;
- die Validität, Frequenz und Salienz der Flexive zu untersuchen, die Fragen also, in welchem Maße die Genus-, Kasus- und Numerusmarker die Aufgabe, semantische und syntaktische Funktionen zu enkodieren, zuverlässig erfüllen, wie distinkt und wie leicht perzipierbar sie sind und wie häufig sie im Input von Sprachlernern auftreten, um als grammatische Markierungsmittel für eine bestimmte Funktion erkannt werden zu können;
 - die Lernbarkeit dieser morphologischen Markierungssysteme zu diskutieren.

1.3 Die Lernaufgabe

Die Nominalphrasen des Deutschen sind nach Genus, Kasus und Numerus flektiert. Die Nominalflexion¹ des Deutschen zu erlernen, stellt folglich nicht eine, sondern drei z.T. recht unterschiedliche Aufgaben dar, die sich gegenseitig bedingen, ergänzen oder aber auch behindern. Ohne Zweifel handelt es sich beim Erwerb der Flexionsmorphologie um einen hochgradig komplexen Bereich.

1.3.1 Erwerb der Numerusmarkierung

Die drei Lernaufgaben sind qualitativ verschieden. Beim Erwerb der Numerusmarkierung geht es darum, für die einzelnen Nomina bzw. Nominalklassen unter mehreren funktionsgleichen Allomorphen den richtigen Pluralmarker auszuwählen, um die Pluralformen zu bilden. Nur in Einzelfällen hat der Lerner Schwierigkeiten, die Singularform von der Pluralform zu unterscheiden, d.h. die Singularform korrekt zu bilden².

Es ist in der Spracherwerbsforschung, insbesondere der L1-Erwerbsforschung umstritten, ob für die Bildung von Pluralformen produktive Regeln ausgebildet werden, ob die Pluralformen nach Schemata bzw. in Analogie zu konkreten Mustern gebildet werden oder ob sie im wesentlichen durch Auswendiglernen erworben werden (Literatur in Wegener (1992). Die Ausbildung von

¹ Der Begriff "Nominalflexion" wird hier für die Flexion aller deklinierbaren Wortarten des Deutschen verwendet, also Nomen, Pronomen, Artikel und Adjektiv. Wenn speziell die Flexion des Nomens gemeint ist, verwende ich zur Abgrenzung auch den älteren Terminus "Substantiv".

² Die Spracherwerbsdaten zeigen, daß nicht für alle Substantive die Pluralform nach der Singularform gelernt wird, sondern daß auch die umgekehrte Reihenfolge vorkommt, und zwar bei Nomina zur Bezeichnung von Entitäten, die dem Lerner primär paarweise oder als Vielheiten begegnen wie z.B. *Eier*, *Karotten*, *Schuhe*, *Strümpfe* etc. Siehe hierzu Wegener (1992).

Pluralregeln (= Regeln zur Bildung von Pluralformen durch Flexion der Singularform) setzt voraus, daß in der zu erlernenden Sprache ein ausreichender Grad an Systematizität und Regelmäßigkeit existiert und daß diese Systematizität auf Kriterien beruht, die für den Lerner erkennbar sind. Diese Fragen stehen deshalb im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung.

Das Erkennen der Funktion der Numerusmarkierung stellt dagegen kaum eine Schwierigkeit dar, da der Numerusmarkierung, genauer: der Pluralmarkierung im Deutschen ein relativ einfaches und konkretes semantisches Konzept zugrunde liegt, das nämlich, "diskrete Vielheit" anzuzeigen (Biermann (1982)). Über das semantische Konzept der Vielheit verfügen auch jüngere Lerner zumindest bei Individuativa schon früh, problematisch kann aber die Tatsache werden, daß im Deutschen bisweilen auch für Kontinuativa (Stoffnamen) ein Plural gebildet werden kann, der sogenannte Sortenplural, der nicht Vielheit, sondern Vielfalt anzeigt (*Streichhölzer* vs. *Naturhölzer*). Jedoch spielt dieser Sortenplural nur in Fachsprachen eine Rolle, morphologisch unterscheidet er sich nicht vom Plural zählbarer Nomina, weshalb er hier nur am Rande behandelt wird, s. Exkurs Kap. 2.3.1.

1.3.2 Erwerb der Genusmarkierung

Ganz im Gegensatz dazu besteht beim Erwerb der Genusmarkierung das Hauptproblem gerade im Fehlen eines zugrundeliegenden Konzepts, einer Funktion der Kategorie Genus. Aus psycholinguistischen Untersuchungen ist bekannt, daß Lerner Formen, die semantische und/oder grammatische Funktionen anzeigen, leichter lernen als solche, die arbiträr sind oder die dem Lerner zumindest vorläufig als funktionslos erscheinen.

"All the learner's ideas about how a certain expression is structured are driven by the idea that this expression and the rules on which it is based, should make some sense - not some sense in general, but some **specific** sense." "The child does not learn "bare" structures - he learns meaningful structures." (Klein (1991b:179, 181))

Slobin baut auf diesen Erkenntnissen sein Operating Principle G auf: "The use of grammatical markers should make semantic sense." (1973:206)

Die vorliegende Arbeit untersucht daher zu Beginn jeden Kapitels die Frage, welche Funktion(en) die Flexive haben und ob die Lerner diese Funktionen erkennen und für den Erwerb nutzen können.

Andererseits ist aus der Spracherwerbsforschung bekannt, daß Lerner nicht nur Korrelationen zwischen Formen und Funktionen (vertikale Korrelationen), sondern auch solche zwischen den Formen selbst (horizontale Korrelationen nach Bates/MacWhinney (1987)) erkennen können. Rein formale Zusammenhänge bestehen z.B. zwischen der phonetischen Form der Substantive, v.a. ihrem Auslaut, und ihrer Genuszugehörigkeit oder dem zu

wählenden Pluralallomorph, noch eindeutiger zwischen den verschiedenen Formen des Paradigmas. So sind implikative Schlüsse von einer Form des Paradigmas, z.B. dem Nominativartikel *der*, auf eine andere Form des Paradigmas, z.B. die Akkusativform *den*, möglich. Der Lerner erhält also formale Hinweise auf die Genusklasse und die Pluralklasse der Substantive - für den Lernvorgang entscheidend ist, in welchem Maße diese cues (Indikatoren) salient (leicht/schwer perzipierbar) sind, in welcher Frequenz sie im Input vorkommen und wie zuverlässig sie die entsprechende Kategorie oder Klasse anzeigen. Zu diesen Begriffen s. unten.

1.3.3 Erwerb der Kasusmarkierung

Beim Erwerb der Kasusmarkierung schließlich ist die konzeptuelle Seite zwar komplexer als beim Plural, denn es muß nicht eine semantische, sondern es müssen mehrere syntaktische Funktionen erkannt werden, aber die Kasusmarkierung ist funktional, sie "macht Sinn" im Gegensatz zur Genusmarkierung, und sie ist weniger idiosynkratisch. Für eine Funktion ist allerdings nicht nur eine Form, sondern sind genus- und numerusbedingt mehrere Formen zu erlernen, hinzu kommt die Tatsache, daß im Deutschen nicht nur Genusklassen, sondern in Resten auch noch Deklinationsklassen existieren (die schwachen Maskulina, die verschiedenen Pluralklassen, die Eigennamen), was zu einem relativ komplexen System der Kasusmarkierung bei den Substantiven im Gegensatz zu den Pronomen, Artikeln und Adjektiven führt. Bei letzteren tritt dagegen erschwerend hinzu, daß sie je nach syntaktischer Umgebung stark oder schwach flektiert werden.

Die Aufgabe beim Erwerb der Kasusmarkierung ist eine doppelte: Sie besteht zunächst darin zu erkennen, welcher Kasus in der spezifischen Umgebung (d.h. abhängig von Verb oder Präposition) zu realisieren ist, ein syntaktisches Problem also. Deshalb müssen im Kasuskapitel auch syntaktische Fragestellungen behandelt werden. Es geht hier nicht so sehr um die Frage, welche Funktionen die Kasus des Deutschen realisieren, als um die Frage, ob im Deutschen Kasusfunktionen bzw. grammatische Relationen noch so weitgehend durch Kasusmorpheme realisiert werden, wie es von manchen Theoretikern angenommen wird, die vom Deutschen als einer Sprache mit reicher Kasusmorphologie sprechen, oder ob nicht vielmehr das Deutsche - bedingt durch Verfall der Flexionsmorpheme und durch Idiosynkrasien - schon teilweise andere Strategien nutzt, um grammatische Relationen anzuzeigen. Es muß also die derzeit umstrittene Frage diskutiert werden, wie weit das Deutsche als konfiguralional zu betrachten ist.

1.4 Die Flexive

Gerade im Deutschen ist aber mit dem Erkennen der Funktion einer Kategorie nur ein Teil der Lernaufgabe bewältigt. Aufgrund der bereits erwähnten Synkretismen einerseits, aufgrund der Fusionierung der Flexive für die drei Kategorien Genus, Kasus und Numerus andererseits besteht das größte Problem für den Lerner darin, zu erkennen, welches Flexiv eine gegebene und erkannte Funktion ausdrückt, für eine bestimmte Funktion also das richtige Flexiv zu wählen. Die vorliegende Darstellung der Nominalflexion des Deutschen, die diesen Gegenstand immer unter dem Gesichtspunkt betrachtet, daß es sich dabei um einen Lerngegenstand handelt, muß daher psycholinguistischen Gesichtspunkten folgen. Sie untersucht für jede Funktionskategorie die Salienz, Frequenz und Validität der Flexive, die diese Kategorie sprachlich anzeigen. Dazu kommt aufgrund des Übergangs von der synthetischen zur analytischen Flexion im Deutschen, daß die Kategorien nur teilweise am Nomen selbst (Plural- und z.T. auch Kasusflexive), weitgehend aber an den zusammen mit dem Nomen oder statt seiner auftretenden Wortarten Artikel, Adjektiv und Pronomen angezeigt werden, die ich unter dem Terminus Funktoren³ zusammenfasse. Die Arbeit untersucht folglich die Flexion aller Wortarten, die an der Markierung der drei nominalen Kategorien Numerus, Genus und Kasus beteiligt sind, also sowohl die Flexive, die am Nomen selbst auftreten, als auch die Flexive, die an Artikel, Adjektiv und Pronomen die Kategorie anzeigen.

Die Aufgabe, das semantische Merkmal "Vielheit" durch eine Pluralform, das abstrakte Genusmerkmal, wenn es nach erfolgter Genuszuweisung als Lexikoneintrag festgelegt ist, bzw. den abstrakten Kasus abhängig von der regierenden Kategorie und in Übereinstimmung mit Genus und Numerus durch ein Flexiv korrekt zu realisieren, stellt für den Lerner keineswegs eine nachgeordnete oder zweitrangige Aufgabe dar. Zu ihrer Lösung sind formale Eigenschaften der Flexive ausschlaggebend.

Z.B. wird der Erwerb der Markierung der obliquen Kasus Dativ und Akkusativ durch die geringe Unterscheidung bei den maskulinen Formen von Artikel und Pronomen, wo sie nur durch unterschiedliche Nasale realisiert werden (*den/dem*), erheblich erschwert. Ebenso wird der Erwerb der Genusmarkierung durch die Tatsache, daß nicht nur Femininum, sondern auch Pluralität durch *die* angezeigt wird, und sich somit die Frequenz dieser Form unverhältnismäßig stark erhöht, ihre Validität als Genusmerkmal aber entsprechend sinkt, behindert.

³ Ich übernehme diesen Terminus von Müller (1990).

1.5 Die Regeln

Spracherwerb ist ein kognitiver Prozeß, bei dem der Lerner Sprachmaterial segmentiert und analysiert und den Flexiven bestimmte Funktionen zuerkennt, Zusammenhänge zwischen Formen und Funktionen oder auch zwischen verschiedenen Formen erkennt und zur weiteren Verarbeitung neuen Sprachmaterials nutzt, indem er Regeln aufbaut.

Der Lerner baut nicht für jedes Nomen ein spezifisches Paradigma auf. Das wäre nur durch Auswendiglernen von Lexikoneinheiten mit ihren ganzen Paradigmen, also durch enormen Speicheraufwand möglich. Wenn dies auch zu Anfang des Spracherwerbs die vorherrschende Erwerbsstrategie ist, so nutzt der Lerner doch im Verlauf des Spracherwerbsprozesses zunehmend die Tatsache, daß die Flexionsmorphologie ein System von Regeln darstellt, wenn auch ein sehr komplexes System mit Ausnahmen, uneindeutigen und widersprüchlichen Flexiven. Der Lerner "weiß" am Ende des Lernprozesses, daß das unbekannte Nomen in dem Satz "Ich habe einen X gesehen" Maskulinum ist, und kann fragen: "Wie sieht der aus, der X?", er "weiß" auch, daß ein Nomen, das Femininum ist, das er als indirektes Objekt oder als Lokaladverbiale einsetzen will und das zugleich Mehrzahl ausdrücken soll, den Artikel *den* und das Suffix *-n* erfordert und daß hier als Pluralsuffix nur *-en*, *-s* bzw. *-e* möglich sind (z.B. (auf) *den Haaren/Händen*). Je früher der Lerner über dieses Wissen verfügt, desto weniger ist er auf den Input und sein Gedächtnis angewiesen, desto freier und selbständiger kann er sich der Lösung anderer, in kommunikativer Hinsicht wichtigerer Aufgaben widmen.

Der Einsatz kognitiv-analytischer Erwerbsstrategien, die Herausbildung von Regeln, das Erkennen von funktionalen und formalen Korrelationen, setzt voraus, daß beim zu erlernenden Gegenstand gewisse Regularitäten zu beobachten sind und auch vom Lerner erkannt werden können. Diese können semantischer oder formaler Art sein.

Damit eine Regel beim natürlichen Spracherwerb wirksam werden kann, müssen bestimmte Bedingungen gegeben sein. Diese sollen im folgenden für die phonologischen oder semantischen Merkmale, auf der die Regel basiert, die Cues, definiert werden (vgl. auch Mills (1986:114) zum Begriff der "klaren Regel", MacWhinney (1987) und Bates/MacWhinney (1987) zu "cue validity", "cue strength" etc., Taraban u.a. (1989:168)).

1. Die Cues müssen in ausreichender Menge verfügbar sein, d.h. sie müssen an einer möglichst großen Menge von Nomina auftreten, um als Kennzeichen einer bestimmten Kategorie erkannt zu werden, anders ausgedrückt, die Regel muß einen großen Anwendungsbereich oder Skopus haben. In diesem Punkt unterscheiden sich z. B. die Regeln, nach denen Nomina auf *-e* und solche auf *-heit* Feminina sind. Der Skopus der letzteren ist wesentlich kleiner.
2. Die Cues sollten die entsprechende Kategorie zuverlässig anzeigen, d. h. sie können nur dann als gültige Cues gelten, wenn sie möglichst wenig Ausnahmen aufweisen. Die *heit*-Regel hat daher einen höheren Grad an Gültigkeit oder

Validität als die e-Regel, da es keine Nomina auf *-heit*, aber ca. 10% Nomina auf *-e* gibt, die nicht Feminina sind.

3. Schließlich sind die Cues nach ihrer Perzipierbarkeit und Ikonizität zu beurteilen, die a) von ihrer akustischen Salienz und b) von ihrer Distinktivität zu anderen Cues abhängt. So ist *das* ein besserer Cue für Neutrum als *es* oder *'s*, da es besser perzipierbar ist, *den* ein besserer Cue für Maskulinum bzw. Akkusativ als *einen*, obwohl dieses zweisilbig ist, da sich *den* deutlicher von *das/die* unterscheidet als *einen* von *eine/ein*, besonders in der umgangssprachlichen Form *ein'n*.

4. Eine triviale, aber leider oft übersehene Bedingung besteht darin, daß sich Belege für die Regel, die Cues also, in ausreichender Menge im Input von Sprachlernern finden müssen. Dies ist z. B. für die e-Regel der Fall, für die *heit*-Regel jedoch zu Anfang des Spracherwerbs nicht.

Die Arbeit untersucht daher für jede Regel, für die angenommen werden kann, daß sie im Spracherwerb ausgebildet wird, ihre Validität und ihren Skopus. Dabei wird für deren Berechnung davon ausgegangen, daß dem Lerner im Input nicht der gesamte Wortschatz begegnet, sondern zunächst nur der Grundwortschatz⁴.

Die Arbeit stellt also nicht in erster Linie die mehr oder weniger systematischen Zusammenhänge zwischen Formen und Funktionen bzw. zwischen den Formen dar, sondern sie untersucht, welche dieser Regularitäten vom Lerner (leicht bzw. schwer) erkannt werden können und wo mit Schwierigkeiten zu rechnen ist. Da hinsichtlich Validität und Skopus bei den Regeln graduelle Abstufungen bestehen, werden die Regeln nicht gleichwertig nebeneinandergestellt, sondern gewichtet: Regeln mit größerem Skopus und/oder höherer Validität gelten als Regeln, die den unmarkierten Fall beschreiben, und folglich als Hauptregeln, Regeln mit kleinerem Skopus und/oder niedrigerer Validität als Regeln für die markierten Fälle, als Nebenregeln. Die Gebrauchshäufigkeit, die sich in der Tokenfrequenz niederschlägt, kann aber bewirken, daß eine Nebenregel (bzw. die der Nebenregel folgenden Formen) früher gelernt wird als die Hauptregel. Das gilt z.B. für die Pluralformen auf *-er*, s. Wegener (1994a).

Die Regeln, die hier deskriptiv aus dem System des Deutschen gewonnen und deren Validität und Skopus statistisch auf der Basis des Grundwortschatzes berechnet werden, sagen allein also noch nichts über den Erwerb dieser Regeln oder gar über den Erwerb der Nominalflexion aus - nicht einmal darüber, ob überhaupt Regeln bzw. die hier angenommenen Regeln ausgebildet werden.

⁴ Alle Berechnungen beruhen auf dem Grundwortschatz von Oehler (1966). Die im jeweiligen Input unterschiedliche Token-Frequenz kann leider nicht berücksichtigt werden.

1.5.1 Die psychische Realität der angenommenen Regeln

Die in einer Sprache wirksamen Regeln können durch Analysen von Sprachmaterial gewonnen werden, vorausgesetzt, der untersuchte Ausschnitt der Sprache repräsentiert in etwa das Sprachmaterial, das Lernern als Input begegnet. Meine Untersuchung stützt sich deshalb auf den Teil des Wortschatzes, der zum Grundwortschatz gerechnet wird. Dabei kann die Token-Frequenz aber nicht berücksichtigt werden, so daß auch diese Beschränkung auf den Grundwortschatz kein zuverlässiges Bild davon gibt, welche Formen und Flexive dem Lerner vorrangig begegnen und welche Regeln er folglich ausbilden kann. Die Wirksamkeit von Regeln, ihre psychische Realität, kann eher durch das Testen von kompetenten Sprechern festgestellt werden. Dabei wird durch geeignete Tests mit Kunstwörtern überprüft, ob kompetente Sprecher des Deutschen, Erwachsene also, auf diese Kunstwörter, d.s. real nicht existierende, aber mögliche deutsche Substantive, die angenommenen Regeln anwenden, folglich über sie verfügen, u.U. auch, ab welchem Alter Kinder zu einer solchen Regelanwendung fähig sind. Nur wenn dies in überzeugender Weise tatsächlich geschieht, kann auch für den DaF-Lerner angenommen werden, daß er die entsprechenden Regeln ausbildet bzw. daß er die ihm im DaF-Unterricht angebotenen Regeln nutzen kann.

Empirische Untersuchungen mit Kunstwörtern liegen sowohl für die Selektion der Pluralallomorphe als auch für die Genuszuweisung vor. Die Arbeit diskutiert diese Untersuchungen und gibt die Ergebnisse eigener Untersuchungen zu diesen Komplexen wieder. Dabei müssen die früheren allzu positiven Ergebnisse teilweise revidiert werden.

Die empirischen Untersuchungen werden hier einbezogen, um die Darstellung des Systems der deutschen Nominalflexion zu ergänzen um Hinweise zur psychischen Realität der angenommenen Regeln. Ohne eine Überprüfung ihrer psychischen Realität sind angenommene Regeln u.U. wenig hilfreich für den Lerner und für den Lehrer, da trivialerweise davon ausgegangen werden muß, daß Regeln, über die kompetente Sprecher des Deutschen nicht verfügen, vom DaZ- oder DaF-Lerner auch nicht ausgebildet werden können.

1.6 Überlegungen zur Anwendung

Die vorliegende Darstellung der Nominalflexion bildete die Grundlage meiner eigenen Untersuchung zum Zweitspracherwerb ausländischer Grundschul Kinder (Wegener (1992)). Es wäre schön, wenn sie auch für andere Spracherwerbsuntersuchungen als Ausgangsbasis dienen könnte. Außerdem hoffe ich, daß sie auch denjenigen, die ständig mit Lernproblemen von Ausländern konfrontiert sind, in dem Sinne hilfreich sein kann, daß sie über

eine bloße Orientierung über den zu vermittelnden Lerngegenstand hinaus, wie ihn die Grammatiken beschreiben, zeigen kann, wie komplex dieser Lerngegenstand ist, wo zu erwartende Schwierigkeiten liegen und worin sie begründet sind.

Um dem Lehrer auch ganz konkrete Hilfen zu geben, schließt jedes Kapitel mit didaktischen Überlegungen, gibt allgemeine Hinweise zur Behandlung des Phänomens im Unterricht, diskutiert seine Darstellung in einigen Lehrwerken und macht schließlich einen konkreten Vorschlag zur Präsentation des Komplexes im Unterricht. Dieser Teil ist jedoch knapp gehalten - es ist nicht Ziel dieser Arbeit, Lehrmaterial zu erstellen oder detaillierte Anweisungen für die Durchführung einer Unterrichtseinheit zu geben.

Bei dem hier untersuchten Lerngegenstand "Flexionsmorphologie der NP" handelt es sich im Gegensatz etwa zum Erwerb des Passivs oder des Konjunktivs nicht um einen eingrenzbaren Bereich, der in ein paar Lektionen zu einem bestimmten Zeitpunkt im Unterricht abgehandelt werden kann, sondern um Bereiche, die in nahezu jeder Äußerung relevant sind und mit denen der Lerner daher von Beginn des Spracherwerbs an zu kämpfen hat.

Der Lerngegenstand "Nominalflexion des Deutschen" stellt daher keinen geschlossenen Unterrichtskomplex dar, sondern beansprucht, immer wieder mehr oder weniger intensiv im Unterricht angesprochen bzw. behandelt zu werden. Die dafür notwendigen einzelnen Schritte auszuarbeiten, ist Aufgabe von Lehrwerkautoren. Die vorliegende Untersuchung soll nur das dafür notwendige Hintergrundwissen bereitstellen.

2 Die Numerusmarkierung

Von den beiden Numeri Singular und Plural, über die das Deutsche verfügt, wird nur der letztere durch bestimmte Flexive gekennzeichnet, die hier nach Wurzel (1984) als Pluralmarker bezeichnet werden. Im Gegensatz zu den romanischen Sprachen, vgl. it. *bambino*, *bambina*, gibt es im Deutschen keine charakteristischen Singularmorpheme. Wenn ein Wort auf Konsonant außer -s oder (selten) auf Vokal außer -e ausgeht, so kann es nur negativ durch das Fehlen eines Pluralmarkers als Singularform identifiziert werden; bei den zahlreichen Substantiven, die auf die Pseudosuffixe -er, -en oder -e auslauten, könnte sich diese Aufgabe als schwierig herausstellen, da die Pseudosuffixe mit Pluralflexiven identisch sind. Grundsätzlich besteht die Erwerbsaufgabe darin, die zu einer bestimmten Singularform gehörende Pluralform zu erkennen, was entweder bedeutet, die Pluralformen ganzheitlich zu lernen und zu speichern, oder aber heißt, die Formen zu segmentieren, die Pluralmarker, darunter das 0-Allomorph, zu identifizieren sowie Regeln für ihre Distribution zu bilden und auf die Singularformen anzuwenden. Dies gilt umso mehr, als die Pluralmarker im Deutschen, wie in den meisten Sprachen der Welt (vgl. Greenberg (1966:73)), additiv oder modifikatorisch der Singularform hinzugefügt werden und nicht umgekehrt.

Die deutschen Pluralklassen stellen Reste früherer Deklinationsklassen dar. Ihre Existenz läßt sich synchron nicht funktional erklären, denn "als strikt morphologische Klassen, die damit per definitionem nicht über das Wort hinauswirken, haben sie keinerlei syntaktische Funktion und differenzieren sie i.a. keine Wortbedeutungen... [Sie] tragen ohne jeden Zweifel zur Komplexität des Flexionssystems bei, ohne im Rahmen der grammatischen Strukturbildung etwas zu 'leisten'; sie sind so gesehen 'Ballast' im Sprachsystem." (Wurzel (1986:76)) Für den Lerner, dem eine sprachhistorische Erklärung nicht zugänglich ist, stellen afunktionale Erscheinungen, die den Komplexitätsgrad der Zielsprache erhöhen, eine Belastung dar. Fehlende Funktionalität bedeutet jedoch nicht automatisch fehlende Systematizität. Wie der L1-Erwerb immer wieder zeigt, sind Lerner in der Lage, auch rein formale Zusammenhänge innerhalb eines Teilsystems zu erkennen und für den Spracherwerb zu nutzen. Dies fällt umso leichter, je mehr und je deutlichere Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Formen des Systems zu erkennen sind.

2.1 Das Pluralsystem des Deutschen

In der Frage, wie regelhaft das deutsche Pluralsystem ist, ist ein merkwürdiges Auseinanderklaffen der Auffassungen von Linguisten und von Psycholinguisten festzustellen. Obwohl erstere (Augst (1975), (1979), Mugdan (1977), Wurzel (1984), Bittner (1988)) zu dem Ergebnis einer weitgehenden Systematizität des deutschen Plurals gelangen, gehen Psycholinguisten und Spracherwerbsforscher häufig davon aus, daß es keine oder nur wenig systematische Regeln für die Zuweisung der Pluralmarker gebe, z.B. bestreitet Wode (1988:219) schlicht deren Existenz: "Für jedes Wort muß der Plural gesondert gelernt werden." Danach müßte auch der kompetente Sprecher des Deutschen Probleme haben, den Plural von für ihn neuen Nationalitätenbezeichnungen wie *Abchase*, *Herzule* und *Kabatschiner*¹ oder *Kuwaiti* und *Iraki* zu bilden, s. dazu 2.2.

Nach Köpcke (1987:40) "erscheint das System der Pluralmarkierung im Deutschen... als eine komplexe Abfolge unmotivierter Regeln und Listen von Ausnahmen." Nach Schaner-Wolles (1989a:173) ist die deutsche Pluralbildung "kaum regelgeleitet", nach CRW (1990) sind alle Pluralformen außer denen auf -s irregulär, nach Park (1978:237) ist der deutsche Plural von einer morphologischen Komplexität "which cannot be subsumed under any general rule".

Es erscheint mir daher unabdingbar, die Frage, wie komplex das deutsche Pluralsystem ist, zunächst unabhängig von Erwerbsdaten zu klären - wenn es auch unbestreitbar ist, daß auch diese aussagekräftig für die gestellte Frage sind. Ich werde daher versuchen, das Pluralsystem des Deutschen nach rein linguistischen Kriterien zu skizzieren, wobei ich mich auf die Untersuchungen von Augst (1975), (1979), Mugdan (1977), Wurzel (1984), Borschein/Butt (1987) und Bittner (1988) stütze.

2.1.1 Die Pluralmarker

Vergleicht man das deutsche Pluralsystem mit dem englischen, französischen oder türkischen einerseits, mit dem russischen oder polnischen andererseits, so erscheint es im Vergleich zur ersten Sprachgruppe als komplex, im Vergleich zur zweiten dagegen als einfach.

In agglutinierenden Sprachen wie Türkisch und in morphemarmen Sprachen wie Englisch und Französisch ist jeweils nur ein Pluralmarker mit phonologisch bedingten Allomorphen² zu erlernen, deren Zuordnung zu den einzelnen Nomina durch eine phonologische Regel sicher vorhersagbar ist, eine Regel, die zudem einfach ist, da sie nur ein Kriterium berücksichtigt, im Englischen das auslautende, im gesprochenen Französischen das anlautende Phonem, im

¹ Völker der GUS.

² Im Französischen: /le:/ und /le:z/, im Englischen /s/, /z/ und /ez/, im Türkischen /ler/ und /lar/.

Türkischen den letzten Vokal des Singularstammes. Bis auf wenige Ausnahmen, im Türkischen ganz ohne Ausnahmen, gilt ein einziger Pluralmarker für den gesamten Wortschatz der Sprache. Im Französischen erfolgt die reguläre Pluralmarkierung nur über den Artikel, in den anderen Sprachen ausschließlich über Suffixe. Im Deutschen muß der Lerner dagegen 3 verschiedene Markertypen (Artikel, Suffixe und Umlaut) und daraus resultierend scheinbar nicht weniger als 9 verschiedene Pluralflexive erkennen, vgl.:

0	Engel, Balken, Ruder
"0	Brüder, Mütter
er	Kinder, Felder
"er	Wälder, Hühner
e	Hunde, Jahre, Tische
"e	Hände, Höfe, Bänke
n	Ecken, Nasen, Löwen
en	Banken, Hemden,
s	Omas, Autos, Wessis, LKWs

und er muß für deren Zuordnung zu den einzelnen Nomina mehrere Regeln erlernen, die unterschiedliche Kriterien berücksichtigen. In morphemreichen, flektierenden Sprachen wie Russisch und Polnisch dagegen ist die Zahl der Pluralmarker, bedingt durch die Tatsache, daß Genus, Kasus und Numerus in einem einzigen Flexiv markiert werden, noch erheblich höher als im Deutschen und ihre Zuordnung ebenfalls von mehreren Regeln abhängig, die Wortausgang, Genus und Belebtheit berücksichtigen. Insofern kann das deutsche Pluralsystem als relativ komplex gelten, und es ist zu erwarten, daß sein Erwerb L2-Lernern erhebliche Schwierigkeiten bereitet, mindestens so große Schwierigkeiten wie deutschen Kindern.

2.1.1.1 Die Markertypen

Die Pluralmarker im Deutschen sind also nicht gleichartig, sondern gehören drei verschiedenen Markertypen an (vgl. Wurzel (1984:93ff)): Der Plural wird additiv durch Suffixe, modifikatorisch durch Umlaut und schließlich durch den Artikel gekennzeichnet. Diese Marker treten einzeln oder kombiniert auf:

Einzeln:

nur Artikel:	ein Lehrer	-	--- Lehrer ³
	der Eimer	-	die Eimer
	das Ruder	-	die Ruder

³ Wenn man, wie Wurzel (1984) vorschlägt, den Artikel zu den Pluralmarkern zählt, so kann man in der Opposition *ein Lehrer* vs *--- Lehrer* ein Beispiel für kontra-ikonische Markierung sehen.