

Förderung der Genuszuweisung bei Mehrsprachigkeit.
Eine multiple Einzelfalltrainingsstudie bei Kindern mit türkischer
Erstsprache.

Von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg
zur Erlangung des Grades einer
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)
genehmigte Dissertation von

Jordana Glaser

aus

Herrenberg

2016

Erstgutachter: Prof. Dr. Christian W. Glück

Zweitgutachter: Prof. Dr. Jürgen Cholewa

Fach: Sprachbehindertenpädagogik

Tag der Mündlichen Prüfung: 19.11.2015

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt meinen Promotionsbetreuern Herrn Prof. Christian W. Glück und Herrn Prof. Jürgen Cholewa. Sie standen mir stets mit Rat und Tat zur Seite und haben mit vielen wertvollen Beiträgen die Entstehung dieses Vorhabens vorangebracht. Für ihr großes persönliches Engagement sowie ihre wertschätzende Art bin ich sehr dankbar.

Den Kindern, die an dieser Studie teilgenommen haben gilt mein großer Dank. Sie haben mit viel Begeisterungsfähigkeit teilgenommen und sich ausdauernd durch die Testphasen gearbeitet. Besonders bedanken möchte ich mich auch bei der Schulleitung und dem Lehrerkollegium der teilnehmenden Mannheimer Grundschule, die mich offen aufgenommen haben und in der Organisation stark unterstützt haben.

Durch ein Landesgraduierstipendium hatte ich finanzielle Unterstützung, herzlichen Dank dafür.

Ein großes Dankeschön geht an meine Familie, meinen Mann und an meine Freunde. Sie haben mich geduldig und stetig ermutigt und auf vielfältige Weise unterstützt.

Inhalt

Einleitung.....	1
Zielsetzung.....	2
Theoretischer Teil.....	3
1. Genus	3
1.1 Das Genussystem im Deutschen.....	3
1.1.1 Nomenexterne Genushinweise.....	5
1.1.2 Nomeninterne Genushinweise	7
1.1.2.1 Semantische Zuweisungsprinzipien.....	8
1.1.2.2 Formale Genuszuweisungsprinzipien	10
1.1.3 Funktion des deutschen Genussystems	16
1.2 Das Genussystem im Türkischen.....	18
2. Die mentale Speicherung des nominalen Genusmerkmals	19
2.1 Lexikalische Speicherung der Genusinformation	19
2.1.1 <i>Hierarchisch-serielles Lexikonmodell</i> nach Levelt (1989).....	21
2.1.2 <i>Interactive activation model</i> nach Dell (1986)	24
2.1.3 <i>Independent network model</i> nach Caramazza (1997)	26
2.2 Berechnung der Genuszugehörigkeit.....	28
2.3 Diskussion der Modelle in Bezug auf nomeninterne Genushinweise.....	29
3. Genuserwerb	38
3.1 Der Genuserwerb bei monolingualen deutschen Kindern	38
3.2 Interaktion des Genus mit dem Kasus und Numerus	47
3.3 Der deutsche Genuserwerb im Kontext von Mehrsprachigkeit	48
3.4 Der deutsche Genuserwerb bei Kindern mit türkischer Erstsprache	49
3.5 Einfluss der Muttersprache auf den Genuserwerb in der L2 Deutsch	59
4. Zur psycholinguistischen Relevanz nomeninterner und -externer Genushinweise.....	63
4.1 Nomeninterne Genushinweise	63
4.1.1 Erwachsene monolinguale Sprecher	63
4.1.2 Erstspracherwerb im Deutschen	72
4.1.3 Zweitspracherwerb im Deutschen.....	79
4.2 Nomenexterne Genushinweise.....	88
4.2.1 Erwachsene monolinguale Sprecher	88
4.2.2 Erst- und Zweitspracherwerb.....	90
4.3 Zusammenfassung	93
5. Förderung der Genuszuweisung	95
5.1 Genuserwerb mehrsprachiger Kinder als Aufgabe der Sprachheilpädagogik?!	95

5.2	Analyse bestehender Förderkonzeptionen.....	98
	Empirischer Teil.....	106
6.	Zielsetzung	106
7.	Forschungsansatz der evidenzbasierten Praxis.....	108
8.	Entwicklung der Trainingsmethoden.....	115
8.1	Psycholinguistische und modelltheoretische Hintergründe.....	115
8.2	Inhaltliche und spielerische Umsetzung der Trainingsmethoden.....	120
8.2.1	Trainingsmaterial.....	120
8.2.2	Aufbau und Ablauf von Methode A – nomenexternale Genushinweise	123
8.2.3	Aufbau und Ablauf von Methode B – nomeninternale Genushinweise	127
8.2.4	Auswahl des Wortmaterials.....	130
8.2.5	Auswahl der Trainingsitems.....	132
9.	Fragestellungen und Hypothesen.....	137
10.	Material und Methode	141
10.1	Versuchsplan	141
10.2	Durchführung der Trainingsphasen	142
10.3	Auswahl der Trainingsteilnehmer	142
10.4	Erhebung der Genuszuweisungsleistung sowie individueller Voraussetzungen.....	145
10.4.1	Prätest	145
10.4.2	<i>Genustest</i>	146
10.4.2.1	Auswahl des Wortmaterials.....	147
10.4.2.2	Auswahl der Pseudonomen	150
10.4.3	Überprüfung der Genuszuweisung in spontansprachlichen Kontexten.....	152
10.4.4	Nonverbaler Intelligenztest.....	154
10.4.5	Erfassung von morphosyntaktischen Fähigkeiten im Deutschen	154
10.4.6	Erfassung der verbalen Merkspanne.....	155
10.4.7	Prüfung der auditiv-kinästhetischen Wahrnehmungstrennschärfe	155
10.4.8	Erfassung muttersprachlicher Sprachkenntnisse	156
11.	Darstellung der Ergebnisse und erste Diskussion.....	157
11.1	Ergebnisse der Auswahl- und Voruntersuchungen.....	157
11.1.1	<i>Genustest</i>	157
11.1.2	Elternfragebogen zum Spracherwerbshintergrund	161
11.1.3	Nonverbaler Intelligenztest.....	162
11.1.4	Erfassung von morphosyntaktischen und lexikalischen Fähigkeiten im Deutschen ..	163
11.1.5	Erfassung der verbalen Merkspanne.....	164
11.1.6	Prüfung der auditiv-kinästhetischen Wahrnehmungstrennschärfe	164
11.1.7	Erfassung muttersprachlicher Sprachkenntnisse	165

11.2	Auswertungsschema für das Genustraining.....	166
11.3	Trainingseffekte des Gesamttrainings.....	167
11.4	Trainingseffekte bei der Überprüfung anhand des bestimmten Artikels	170
11.4.1	Trainingseffekte des Gesamttrainings.....	170
11.4.2	Trainingseffekte von Methode A – nomenexterne Genushinweise	171
11.4.2.1	Beeinflussung der Effekte nach Methode A durch Defaultstrategien.....	172
11.4.2.2	Effekte auf alle Realwörter	181
11.4.2.3	Direkte Trainingseffekte	182
11.4.2.4	Effekte auf nicht trainierte Nomen	184
11.4.2.5	Effekte auf Pseudonomen und Ausnahmen	189
11.4.2.6	Cuespezifische Effekte.....	191
11.4.2.7	Zusammenfassung der Effekte von Methode A.....	198
11.4.3	Trainingseffekte nach Methode B – nomeninterne Genushinweise.....	200
11.4.3.1	Beeinflussung der Effekte nach Methode B durch Defaultstrategien	202
11.4.3.2	Effekte auf alle Realwörter	210
11.4.3.3	Effekte auf Nomen mit trainierten nomeninternen Genushinweisen	211
11.4.3.4	Effekte auf Pseudonomen und Ausnahmen	215
11.4.3.5	Cuespezifische Effekte.....	216
11.4.3.6	Effekte auf Nomen mit nicht trainierten nomeninternen Genushinweisen	223
11.4.3.7	Zusammenfassung der Effekte von Methode B	228
11.5	Effekte des Trainings bei der Genuszuweisung mit dem unbestimmten Artikel.....	230
11.5.1	Effekte des Trainings mit Methode A.....	230
11.5.2	Effekte des Trainings mit Methode B	233
11.6	Nachhaltigkeit der Effekte	236
11.6.1	Nachhaltigkeit der Effekte bei Nomen der trainierten Prinzipien.....	236
11.6.2	Nachhaltigkeit der Effekte bei Pseudowörtern der trainierten Prinzipien	237
11.6.3	Nachhaltigkeit der Effekte bei nicht trainierten Wörtern.....	238
11.7	Effekte des Genustrainings bei Genuszuweisungen in spontansprachlichen Kontexten	239
12.	Zusammenfassung und abschließende Diskussion	246
12.1	Trainingseffekte des Gesamttrainings.....	246
12.2	Veränderungen nach Trainingsmethode A	247
12.3	Veränderungen nach Trainingsmethode B.....	251
12.4	Individuelle Leistungsveränderungen.....	253
12.5	Nachhaltigkeit.....	258
12.6	Diskussion und Ausblick	259
12.6.1	Hypothesen zu beiden Trainingsmethoden	259
12.6.2	Trainingsmaterial	261

12.6.3	Trainingsdurchführung	262
12.6.4	Wirkmechanismen	262
12.6.4.1	Nomenexterne Genushinweise	262
12.6.4.2	Nomeninterne Genushinweise	263
12.6.4.3	Erkennbarkeit einzelner formaler Schlüsselhinweise	264
12.6.4.4	Relevanz nomeninterner Genushinweise für die Förderung.....	266
12.6.5	Forschungsansatz und -ausblick	268
13.	Literaturverzeichnis	272
14.	Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	283
14.1	Tabellenverzeichnis	283
14.2	Abbildungsverzeichnis	287
15.	Anlagen.....	291
15.1	Ablauf der Trainingsmethode A	291
15.1.1	Block I	291
15.1.1.1	Beschreibung des Vorgehens bei Sitzung 1.....	291
15.1.1.2	Beschreibung des Vorgehens bei Sitzung 2.....	295
15.1.1.3	Beschreibung des Vorgehens bei Sitzung 3.....	298
15.1.2	Block II: Sitzung 4-6	301
15.1.2.1	Beschreibung des Vorgehens bei Sitzung 4.....	301
15.1.2.2	Beschreibung des Vorgehens bei Sitzung 5.....	304
15.1.2.3	Beschreibung des Vorgehens bei Sitzung 6.....	306
15.1.3	Block III: Sitzung 7-9.....	308
15.1.3.1	Beschreibung des Vorgehens bei Sitzung 7.....	308
15.1.3.2	Beschreibung des Vorgehens bei Sitzung 8.....	311
15.1.3.3	Beschreibung des Vorgehens bei Sitzung 9.....	313
15.2	Ablauf der Trainingsmethode B	315
15.2.1	Block I	315
15.2.1.1	Beschreibung des Vorgehens bei Sitzung 1 mit Methode B	315
15.2.1.2	Beschreibung des Vorgehens bei Sitzung 2 mit Methode B	318
15.2.1.3	Beschreibung des Vorgehens bei Sitzung 3 mit Methode B	320
15.2.2	Block II: Sitzung 4-6	322
15.2.2.1	Beschreibung des Vorgehens bei Sitzung 4 mit Methode B	322
15.2.2.2	Beschreibung des Vorgehens bei Sitzung 5 mit Methode B	324
15.2.2.3	Beschreibung des Vorgehens bei Sitzung 6 mit Methode B	326
15.2.3	Block III: Sitzung 7-9.....	327
15.2.3.1	Beschreibung des Vorgehens bei Sitzung 7 mit Methode B	327
15.2.3.2	Beschreibung des Vorgehens bei Sitzung 8 mit Methode B	329

15.2.3.3	Beschreibung des Vorgehens bei Sitzung 9 mit Methode B.....	331
15.3	Materialübersicht	332
15.4	Darstellung einzelner Trainingsmaterialien.....	336
15.4.1	Trainingsmaterialien Methode A	336
15.4.1.1	Schattenbilder, Methode A - Sitzung 1; Material I.....	336
15.4.1.2	Minimalgeschichten, Methode A – Sitzung 2; Material Q.....	337
15.4.1.3	Umrechnungstabelle für alle Sitzungen von Methode A; Material C.....	338
15.4.2	Trainingsmaterial Methode B	338
15.4.2.1	Trickkarte für alle Sitzungen von Methode B; Material CA.....	338
15.5	Voruntersuchung zu den Pseudowörtern	339
15.6	Zusammenstellung der Trainingssets.....	340
15.7	Wortauswahl für den <i>Genustest</i>	347
15.7.1	Ausnahmen zu den trainierten phonologischen Genuszuweisungsprinzipien	347
15.7.2	Nomen der Neutrum zuweisenden Genushinweise im <i>Genustest</i>	348
15.7.3	Ausnahmen zu den Neutrum zuweisenden Prinzipien im <i>Genustest</i>	349
15.8	komplette Information aus dem Elternfragebogen.....	349
15.9	Ergänzungen zu den Abbildungen in der Ergebnisdarstellung	352
15.9.1	Defaultstrategien.....	352
15.9.2	Effekte nach dem Training mit Methode A	353
15.9.3	Effekte nach dem Training mit Methode B	359
15.9.4	Effekte in der Auswertung mit dem bestimmten und unbestimmten Artikel	364
15.9.5	Ergänzungen zu Kapitel 11.6: Nachhaltigkeit der Trainingseffekte.....	367

Einleitung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dem Erwerb der deutschen Genuszuweisung bei Kindern mit türkischer Erst- und deutscher Zweitsprache. Ausschlaggebend für die Verfassung dieser Arbeit sind die vielseitigen und lange anhaltenden Probleme von Kindern (und Erwachsenen) mit nichtdeutscher Erstsprache beim Erwerb des deutschen Genussystemes (vgl. u.a. Berg et al., 2010; Jeuk, 2008a; Köpcke, 1982; Kruse, 2010a; Wegener, 1995b; Wegera, 1995, 1997).

In der Erstsprache findet der Erwerb des deutschen Genussystemes weitgehend störungsfrei und für den Lerner meist unbewusst statt. Sowohl im natürlichen Zweitspracherwerb, sowie im Fremdspracherwerb führt das deutsche Genussystem für die Lerner jedoch zu teilweise langanhaltenden Schwierigkeiten. Auch bei Kindern mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES) ist das Genussystem häufig unvollständig ausgeprägt und dessen Erwerb problembehaftet.

Das Deutsche weist ein dreigliedriges Genussystem auf, das die nominalen Elemente in drei Kategorien einteilt: Maskulinum, Femininum und Neutrum. Jedes Nomen besitzt dabei eines der drei grammatischen Geschlechter. Das Genus wird jedoch nicht am Nomen, sondern an zu ihm kongruenten Wörtern wie Artikeln, Adjektiven und Pronomen markiert. Das Genusmerkmal variiert dabei mit den Kategorien Numerus und Kasus.

Die korrekte Verwendung des Genus ist sowohl unter pragmatischen als auch grammatischen Aspekten bedeutend. Ein Nichtbeherrschen der Genuszuweisung führt, durch die Interaktion des Kasus und Numerus mit dem Genus, zu weitreichenden Konsequenzen für die grammatische Entwicklung des Kindes, da möglicherweise auf dem Genus aufbauende Kongruenzrelationen nicht korrekt realisiert werden können (vgl. Kruse, 2010a). Darüber hinaus ist das Genussystem für das Sprachverständnis von großer Bedeutung, da durch Genuskongruenz die anaphorische Koreferenz zwischen Pronomen und deren Bezugsnomen gekennzeichnet und damit die semantisch-logische Kohäsion aufeinanderfolgender Sätze gewährleistet wird.

Um das Genussystem des Deutschen adäquat verwenden zu können, müssen Lerner eine komplexe Aufgabe meistern. Sie müssen das Genus eines Wortes erkennen und in ihrem mentalen Lexikon abspeichern. Dafür stehen den Lernern verschiedene sprachliche Hinweise zur Verfügung (vgl. Kapitel 1). Beim späteren Abruf während der Sprachproduktion muss die Zugehörigkeit des Nomens innerhalb der Kongruenzrelationen der Nominalphrase korrekt realisiert werden.

Diese Arbeit befasst sich mit der Frage, wie Kinder mit türkischer Erstsprache im Erwerb der Genuszuweisung in ihrer Zweitsprache Deutsch unterstützt werden können. Als Grundlage dafür werden im theoretischen Teil dieser Arbeit psycholinguistische Genusmodelle zur Speicherung und Verarbeitung des nominalen Genusmerkmals vorgestellt und daraus psycholinguistisch begründete Methoden zur Unterstützung der Genuszuweisung abgeleitet.

Zielsetzung

Das Ziel der Arbeit besteht in der Entwicklung, Erprobung und Evaluation möglicher Trainingsmethoden zur Förderung der Genuszuweisung bei Kindern mit türkischer Erst- und deutscher Zweitsprache. Bisher liegt keine stichhaltige empirische Evidenz darüber vor, ob mithilfe von Trainingsmethoden die Genuszuweisung bei dieser Untersuchungsgruppe gefördert werden kann. Zudem ist es fraglich, ob alle türkisch-deutschen Kinder von den gleichen Methoden optimal profitieren oder ob beispielsweise das bereits erworbene Genuswissen für die Effektivität einer Methode entscheidend ist.

Aus diesem Grund wird in dieser Pilotstudie die Genuszuweisung zu Nomina anhand von acht Einzelfällen, mithilfe von zwei Trainingsmethoden trainiert. Die Trainingsmethoden wurden auf der Grundlage des aktuellen psycholinguistischen Forschungsstandes zur Verarbeitung und zum Erwerb von Genus abgeleitet. Es ist das Ziel der Pilotstudie, die durch die beiden Methoden erzielbaren Lerneffekte sowie die zugrundeliegenden kognitiven Wirkmechanismen und Verarbeitungsstrategien anhand von mehreren Einzelfällen detailliert zu analysieren.

Theoretischer Teil

1. Genus

Die Kategorie *Genus* stellt ein sprachliches Klassifikationssystem dar, das die Nomen einer Sprache in verschiedene Kategorien einteilt. In den Sprachen der Welt ist Genus unterschiedlich repräsentiert: Es gibt genuslose Sprachen, die über kein Genussystem verfügen wie z.B. das Türkische, und genusmarkierende Sprachen, in denen von der Kategorisierung durch Genera in unterschiedlicher Anzahl und Ausprägung Gebrauch gemacht wird. Die meisten indo-europäischen Sprachen verfügen über ein Genussystem, das meist zwei – oder dreigliedrig ist (vgl. Corbett, 1991; Comrie, 1999).

1.1 Das Genussystem im Deutschen

Unter Genus, auch als grammatisches Geschlecht bezeichnet, versteht man im Deutschen die Zugehörigkeit der deutschen Nomina zu einer von drei Genusklassen (Maskulinum, Femininum und Neutrum). Jedes Nomen gehört im Deutschen in der Regel genau einer der drei Genusklassen an. Bei Nominalkomposita gilt stets das Genus des Grundwortes, d.h. des am weitesten rechts stehenden nominalen Elements, bei Abkürzungen oder Kurzwörtern das Genus des vollen Grundwortes (vgl. Helbig & Buscha, 1999, 84f; Wegera, 1997, 8).

Es existieren wenige Ausnahmen, bei denen einem Nomen mehrere Genera zugeordnet werden können. Bei Nomina mit mehrfacher Genuszugehörigkeit bzw. mit schwankendem Genus handelt es sich um ein Nomen mit gleicher Form und gleicher Bedeutung aber verschiedenen Genera. Dies kann sowohl bei deutschen Substantiven als auch Lehn- und Fremdwörtern auftreten und ist häufig regional bedingt, d.h. dialektal verursacht. Im Schwäbischen ist beispielsweise das neutrale Genus für *Teller* gebräuchlich (also *das Teller* statt *der Teller*). Es kann sich aber auch um eine nicht abgeschlossene Fixierung bei Neologismen bzw. Entlehnungen handeln (vgl. Helbig & Buscha, 1999, 274ff; Wegera, 1997, 58ff). Auch wenn es sich bei Homonymen wie z.B. der Mast (Schiffsbaum) und die Mast (starke Tierfütterung) augenscheinlich um ein Wort mit zwei Genera zu handeln scheint, so trifft dies nicht zu, da es sich bei Homonymen um zwei unabhängige Lexeme handelt, deren Wortform lediglich identisch ist (vgl. Corbett, 1991, 67; Wegera, 1997, 58f).

Die Verteilung der Genera im Deutschen hängt stark von der strukturellen Komplexität der Wörter und dem zugrundegelegten Wortschatz ab. Für die deutschen Einsilber ermittelte Köpcke (1982, 45; zitiert nach Menzel, 2004, 50) ein Verhältnis von 64% Maskulina, 14% Feminina und 22% Neutra. Schiller

und Caramazza (2003) berechnen für die Einsilber aufgrund der CELEX-Datenbank¹ ein Verhältnis von 43% Maskulina, 38% Feminina und 19% Neutra. Unter Berücksichtigung der Wortfrequenz (jeder Eintrag mit seiner Vorkommenshäufigkeit multipliziert), ergibt sich ein Verhältnis von 38% Maskulina, 35% Feminina und 26% Neutra. Wegener (1995b, 91), die den Grundwortschatz von Oehler (1966) zugrunde legt, kommt auf eine Verteilung von je 39% Prozent bei den Maskulina und Feminina und 21% bei den Neutra. Bauch (1971, zitiert nach Montanari 2010, 194) gibt an, dass 50% der deutschen Substantive maskulines, 30% feminines und 20% neutrales Genus haben. Den meisten Quellen zufolge ist Neutrum im Vergleich zu den beiden anderen Genera im Deutschen unterrepräsentiert, eine Ausnahme dazu bildet Köpcke (1982) mit einem geringeren Anteil an femininen Nomen.

Das grammatische Geschlecht eines Wortes (*Genus*) ist nicht mit dem natürlichen Geschlecht (*Sexus*) des Konzepts gleichzusetzen. Im Deutschen überschneiden sich in wenigen Fällen Genus und Sexus, wie z.B. bei der Kategorie der Personenbezeichnungen, insbesondere der Verwandtschaftsbezeichnungen und der Berufsbezeichnungen (vgl. Helbig & Buscha, 1999, 269f). Diese Struktur, auch als natürliches Geschlechtsprinzip bezeichnet, bezieht sich jedoch nur auf wenige Wörter die auf Menschen oder Tiere referieren. Ausnahmen wie beispielsweise *das Mädchen* oder *das Weib* zeigen, dass es sich hierbei nicht um ein universales Prinzip handelt.²

Da es in dieser Arbeit primär um den Erwerb des Genussystems und dessen sprachheilpädagogische und didaktische Unterstützung geht, ist es zentral zu fragen, anhand welcher sprachlicher Schlüsselinformationen Sprachlerner (dies gilt zunächst für Erst- und Zweitsprachlerner) das nominale Genusmerkmal im Deutschen identifizieren. Das nominale Genusmerkmal wird im Deutschen in der Regel nicht am Nomen selbst, sondern an den mit dem Nomen kongruenten Bestandteilen des Satzes oder der Nominalphrase markiert, z.B. an Artikeln (*das Haus*), Adjektiven (*schönes Haus*) oder Pronomen (*mein Haus*). Diese kongruenten Elemente, z.B. der Artikel, bestimmen dabei nicht das Genus des Nomens, sondern das Nomen ist genusbestimmt und genusfest. Genus ist somit ein inhärentes Merkmal des Nomens. Die meist vor dem Nomen stehenden Artikel und Adjektive sind ebenfalls genusbestimmt, aber genusveränderlich. Somit ist das Genus eine dem Nomen innewohnende Kategorie, die an den zum Nomen kongruenten Elementen ablesbar ist (vgl. Dudenredaktion 1998, 194.).

Neben diesen, auch nomenexternale Genushinweise genannte Hinweise auf das nominale Genusmerkmal, bestehen im deutschen bei einem Teil der Wörter Hinweise auf das Genus durch dessen formale Struktur (vgl. u.a. Anderson & Lockowitz, 2009; Neumann, 2001; Wegera, 1997). Zumeist durch ein bestimmtes Wortende, in Form eines Suffixes oder Pseudosuffixes, liefert das Wort einen Hinweis, einen sogenannten nomeninternen Genushinweis, auf das ihm inhärente Genusmerkmal. Z.B. steht das Suffix *-chen* bei *Mäuschen* für Genus Neutrum (das Mäuschen).

¹ Baayen, R. H., Piepenbrock, R., & Gulikers, L. (1995). The CELEX lexical database (CD-ROM). Philadelphia, PA: Linguistic Data Consortium, University of Pennsylvania.

² Bei *das Mädchen* wird die Genuszuweisung vom Suffix *-chen* bestimmt.

Somit bestehen im Deutschen zwei Schlüsselhinweise für das Genus eines Wortes: nomeninterne sowie nomenexterne Genushinweise (auch als Genuscues bezeichnet). Diese von Anderson und Lockowitz (2009) ursprünglich für das Spanische verwendete Zweiteilung trifft auch im Deutschen zu und ist für diese Arbeit zentral.

There are two general ways in which learners can identify or learn the inherent gender of a particular Spanish noun. One way requires that the learner attend to particular characteristics of the noun, or noun-internal features. The other necessitates that the learner pay attention to the form the noun's modifiers take, or noun-external features.“ (Anderson & Lockowitz, 2009, 491)

Die nomeninternen und –externen Genushinweise werden ausführlich in den Kapiteln 1.1.1 und 1.1.2 dargestellt.

1.1.1 Nomenexterne Genushinweise

Nomenexterne Cues sind Schlüsselhinweise, die das nominale Genusmerkmal nicht direkt am Nomen, sondern indirekt durch Formmerkmale der kongruenten Bezugswörter kennzeichnen. Im Deutschen können Wörter aus allen deklinierbaren Wortarten solche Genusindikatoren aufweisen, d.h. auch Artikel, Pronomen und Adjektive. Das feminine Genusmerkmal des Nomens in der Nominalphrase *eine kleine Uhr* ist sowohl anhand des indefiniten Artikels (*eine*) als auch anhand des adjektivischen Suffixes (*-e*) morphologisch identifizierbar (Glaser, Glück & Cholewa, 2012).

Bei Nomen, die durch ihre formale Struktur keinerlei Hinweise auf deren Genuszugehörigkeit geben (sogenannte intransparente Nomina) oder deren Genus im Widerspruch zu dem nomeninternen Genushinweis stehen (im weiteren als *Ausnahmen* bezeichnet), ist dies die einzige Möglichkeit das nominale Genusmerkmal zuverlässig zu bestimmen. Allerdings setzt dies voraus, dass dem Sprecher oder Sprachlerner die spezifischen Kongruenzrelationen des Nomens bekannt sind und die Genusmarker am Bezugswort identifiziert und entschlüsselt werden können. In der Sprachproduktion müssen diese Kongruenzrelationen ebenfalls realisiert werden können – mit dem reinen Wissen des Genusmerkmals kann das Genus im Deutschen nicht korrekt in Satzgefügen realisiert werden.

Dies ist besonders herausfordernd, da im Deutschen die Kategorie Genus mit den weiteren Elementen der Nominalflexion, Numerus und Kasus, interagiert. Nomina werden im Deutschen nach Numerus (Singular und Plural), Kasus (Nominativ, Genitiv, Akkusativ und Dativ) sowie nach Genus (maskulin, feminin und neutrum) dekliniert (vgl. u.a. Engel, 1988; Helbig & Buscha, 1999). Tabelle 1-1 zeigt die Genusflexion anhand des bestimmten und unbestimmten Artikels.

Tabelle 1-1: Genusflexion beim bestimmten und unbestimmten Artikel (aus Engel, 1988, 526)

	bestimmter Artikel				unbestimmter Artikel			
	Singular			Plural M, F, N	Singular			Plural M, F, N
	Maskulinum	Femininum	Neutrum		Maskulinum	Femininum	Neutrum	
Nominativ	der	die	das	die	ein	eine	ein	
Genitiv	des	der	des	der	eines	einer	eines	
Akkusativ	den	die	das	die	einen	eine	ein	-
Dativ	dem	der	dem	den	einem	einer	einem	

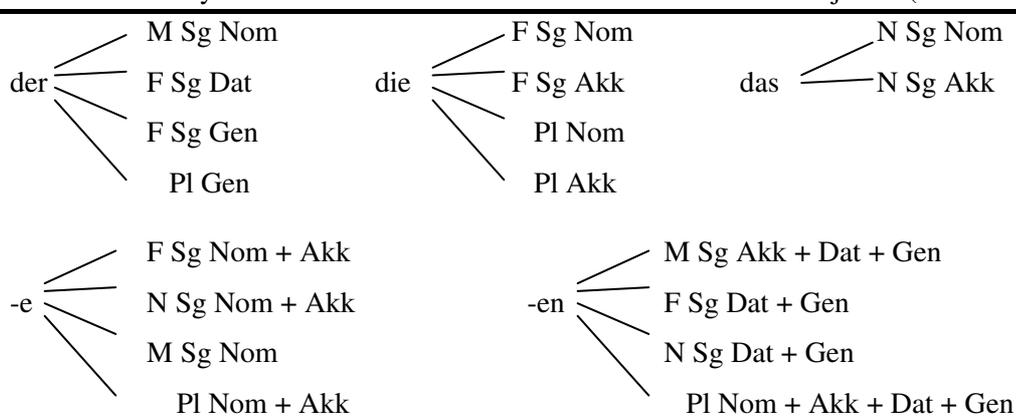
Legende: M= Maskulinum; F= Femininum; N= Neutrum

Somit existieren beim bestimmten Artikel 16 mögliche Ausprägungen (vier Kasus mit je drei Genera im Singular sowie je eine Pluralform). Allerdings kommt es zu Formgleichheit, weshalb beim bestimmten Artikel das Genus nur eindeutig im Nominativ und Akkusativ Singular identifizierbar ist. In den anderen Kasus ist jeweils die Form für Maskulinum und Neutrum identisch (Genitiv: *des*; Dativ: *dem*). Im Plural existiert beim bestimmten Artikel innerhalb eines Kasus nur eine Form für alle drei Genera, sodass hieran kein Genus ablesbar ist.

Den 16 möglichen Zellen des Paradigmas (drei Genera plus Plural in vier Kasus) stehen beim definiten Artikel etwa nur die sechs Formen *der, den, dem, des, die, das* gegenüber, wobei jede Form in mindestens zwei Zellen auftritt und es somit kein Flexiv gibt, das eine eindeutige Kombination von Genus, Numerus und Kasus ausdrückt. (Menzel, 2004, 50–51)

Beim unbestimmten Artikel gibt es nur 12 mögliche Ausprägungen, da hier kein Plural markiert werden kann. Auch hier kommt es im Singular zu Formgleichheit. Für die 12 Ausprägungen existieren nur 6 verschiedene Ausdrucksformen (*ein, eine, einen, einem, einer* und *eines*) (vgl. Bewer, 2004, 104). Beim unbestimmten Artikel kann das Genus sicher nur anhand des Akkusativs Singular bestimmt werden. Selbst im Nominativ wird Maskulinum und Neutrum durch den unbestimmten Artikel *ein* repräsentiert.

Tabelle 1-2: Polyfunktionalität der Flexionsmarker an Artikel und Adjektiv (nach Wegener, 1995b, 64)



Legende: M= Maskulinum; F= Femininum; N= Neutrum; Sg = Singular; Pl= Plural; Nom= Nominativ; Gen= Genitiv; Akk= Akkusativ; Dat= Dativ

Demnach stellt sich die Aufgabe der Genusidentifikation anhand nomenexternaler Schlüsselhinweise nicht unproblematisch dar, da die Marker der Genusflexion polyfunktional sind (vgl. Tabelle 1-2). Ein Artikel kann so beispielsweise (das gleiche gilt für Pronomen und Adjektivendungen), abhängig davon in welchem Kasus er auftritt, für unterschiedliche Genera stehen. So zeigt der Artikel *der* in dem Satz *Der Teppich ist schön* an, dass *Teppich* Genus Maskulinum ist. In dem Satz *Das Fell der Katze ist schön* steht der Artikel *der* hingegen als Anzeiger für Genus Femininum. Das heißt aber auch, dass Sprachlerner für die Identifikation des nominalen Genusmerkmals anhand nomenexternaler Cues Kasus und Numerus beachten oder zumindest identifizieren können müssen, um den sprachlichen Input sicher auszuwerten. Eine Möglichkeit hierfür ist die Stellung innerhalb des Satzes, da das Subjekt stets im Nominativ steht.

Darüber hinaus führt die Interaktion des Genus mit Numerus und Kasus dazu, dass Probleme bei der Genuszuweisung sich auch auf die beiden anderen Kongruenzrelationen Numerus und Kasus auswirken und somit einen großen Teil der grammatischen Entwicklung des Kindes beeinflussen. Um Nominalphrasen korrekt bilden und verstehen zu können, ist der korrekte Erwerb des deutschen Genusystems von zentraler Bedeutung.

1.1.2 Nomeninterne Genushinweise

Neben den nomenexternalen Schlüsselhinweisen, gibt es bei einem Teil der deutschen Nomina Hinweise auf das Genus innerhalb des Nomens selbst. Diese sogenannten nomeninternen Genushinweise finden sich bei Nomina, bei denen das Genusmerkmal aus Eigenschaften des Nomens selbst erschlossen werden kann. Diese werden in dieser Arbeit als *transparente Nomina* bezeichnet, da ihre Genuszuweisung aus der formalen Struktur des Wortes ersichtlich wird. Die wenigsten nomeninternen Cues besitzen eindeutige Vorhersagekraft. Die meisten stellen vielmehr probabilistische Prinzipien dar, die über eine mehr oder minder große Anzahl an Ausnahmen verfügen und daher eher als Tendenzen oder Richtungsweisung zu sehen sind.

Vor allem Köpcke und Zubin (Köpcke, 1982; Köpcke & Zubin, 1983; Köpcke & Zubin, 1984; Köpcke & Zubin, 1996) formulierten Prinzipien³ für die Genuszuweisung im Deutschen, die die bis dahin verbreitete Hypothese der Arbitrarität der deutschen Genuszuweisung widerlegten. Köpcke und Zubin (1996, 487) postulieren, anhand der von ihnen aufgestellten formalen und semantischen Genuszuweisungsprinzipien „90% des nominalen Wortschatzes mehr oder weniger verlässlich erklären [zu] können.“ Etliche weitere Autoren haben sich mit Genuszuweisungsprinzipien (und deren Erwerb)

³ Köpcke spricht 1982 von *Regeln* für die Genuszuweisung von Einsilbern. In späteren Publikationen sprechen Köpcke und Zubin (1984; 1996) von *Prinzipien* für die Genuszuweisung im Deutschen. In dieser Arbeit wird der Begriff *Prinzip* bzw. *Prinzipien* verwendet, da *Regeln* den Anschein eindeutiger Zuschreibungen erwecken, es sich aber in der Mehrzahl um probabilistische Zuschreibungen handelt. Auch bei anderen Autoren (Menzel, 2003; Mills, 1986a + 1986b; Ruberg, 2013; Wegener, 1995b; Wegera, 1995; u.a.) findet sich eine uneinheitliche Verwendung dieser Bezeichnungen. Ruberg (2013) spricht beispielsweise von *Mustern*. Der Einheitlichkeit halber wird hier stets, sofern es sich nicht um den originalen Wortlaut handelt, von *Prinzipien* gesprochen.

im Deutschen beschäftigt (u.a. Altmann & Raettig, 1973; Feigs, 2007; Fries, 2011; Hohlfeld, 2006; Marki, 2008; Meinert, 1989; Menzel, 2003 & 2004; Mills, 1986b; Montanari, 2009; Neumann, 2001; Schwichtenberg & Schiller, 2004; Thomoglou, 2004; Wegener, 1995b; Wegera, 1997), häufig unter Rückgriff auf die Arbeiten von Köpcke und Zubin. Dabei stimmen die meisten Autoren darin überein, dass formale (phonologische und morphologische) sowie semantische Prinzipien der Genuszuweisung im Deutschen existieren.⁴

Allerdings sind diese Prinzipien kritisch zu betrachten, da sie sich teilweise innerhalb eines Wortes konkurrieren oder überschneiden.

What is quite clear, is that gender can be predicted for a large proportion of German nouns, and there is a complex interplay of overlapping semantic, morphological and phonological factors. (Corbett, 1991, S. 49-50)

In den folgenden Kapiteln werden die Genuszuweisungsprinzipien näher erläutert und abschließend deren Überschneidung und Priorisierung diskutiert.

1.1.2.1 Semantische Zuweisungsprinzipien

Semantische Prinzipien beziehen sich auf Nomen, die durch ein gemeinsames Bedeutungsmerkmal der gleichen semantischen Klasse angehören (Köpcke, 1982, 70). Sie sind demzufolge alle Mitglieder einer Kategorie oder eines semantischen Wortfeldes. Köpcke stellte sie auf, um „die Ausnahmen zu den phonologischen Regeln zu reduzieren, um so die Mächtigkeit dieses Regeltyps zu erhöhen.“ Köpcke, 1982, 69).⁵

Als bedeutendstes semantisches Prinzip wird das *Natürliche-Geschlechtsprinzip* angesehen, demzufolge das grammatische Geschlecht weiblicher Personen in der Regel feminin und das männlicher Personen maskulin ist, sofern man ihr natürliches Geschlecht beachtet oder zur Differenzierung benötigt. Hier findet sich demzufolge eine Übereinstimmung zwischen Genus und Sexus. Auch bei domestizierten und jagdbaren Tieren findet man diese Korrespondenz von Genus und Sexus (vgl. Köpcke, 1982; Mills, 1986a; Neumann, 2001).

⁴ Unterschiede bestehen jedoch in der Zuordnung und Unterteilung der einzelnen Prinzipien. Während Köpcke (1982) bei den Einsilbern in semantische, phonologische, morphologische und Strukturregeln unterteilt, sprechen Köpcke und Zubin (1996) für den gesamten nominalen Wortschatz nur noch von semantischen, phonologischen und morphologischen Prinzipien. Wegera (1997) fasst die Prinzipien in lautliche, morphologische und semantische Prinzipien zusammen. Unter den lautlichen Prinzipien fasst er in erster Linie die Strukturregeln nach Köpcke (1982) für die Einsilber sowie die phonologischen Genuszuweisungsprinzipien. Verbreitet ist jedoch die Unterteilung in semantische und formale Kriterien, welche dann wiederum in phonologische und morphologische Prinzipien untergliedert werden. Ruberg (2013) unterteilt in semantische, phonologische, morphologische und morphophonologische Muster. Unter morphologische Muster fasst er den Zusammenhang von Genus- und Pluralflexion sowie Genus- und Kasusflexion. Unter morphophonologische Muster fasst er Pseudosuffixe monomorphematischer Nomen, die homophon zu Derivationsuffixen sind.

⁵ Sie beziehen sich ausdrücklich auch auf die mehrsilbigen Nomen, wenngleich sich die Arbeit von Köpcke (1982) auf Einsilber beschränkt.

Darüber hinaus wurde eine Vielzahl von semantischen Prinzipien formuliert. Einen (nicht erschöpfenden) Überblick gibt Tabelle 1-3.⁶

Tabelle 1-3: semantische Genuszuweisungsprinzipien im Deutschen

Maskulinum	<p>Naturereignisse:</p> <ul style="list-style-type: none"> - natürliche Zeiteinheiten/ kalendarische Angaben (<i>der Herbst, der Tag</i> aber: <i>die Nacht</i>) - Bezeichnungen für Himmelsrichtungen (<i>der Nord, der Süd</i>) - Bezeichnungen für Winde und Windarten (<i>der Föhn, der Sturm</i>) - Niederschläge (<i>der Schnee, der Tau</i>) <p>Bezeichnungen für Mineralien und Gesteine (<i>der Kalk, der Diamant</i> aber: <i>die Gur, das Flöz</i>)</p> <p>Bezeichnungen für Menschen, Berufe und Ränge ohne Bezugnahme auf das natürliche Geschlecht (<i>der Mensch, der Wirt</i>)</p> <p>Bezeichnungen für alkoholische Getränke (<i>der Schnaps, der Wein</i> aber: <i>das Bier, das Bräu</i>)</p> <p>Geld, Währungen (<i>der Euro, der Dollar</i> aber: <i>das Pfund</i>)</p> <p>Autos, Züge (<i>der Opel, der Intercity</i> aber: <i>die Isetta</i>)</p> <p>Berge (<i>der Brocken, der Vesuv</i> aber: <i>die Zugs Spitze, das Matterhorn</i>)</p>
Femininum	<p>Grundzahlen (<i>die Eins, die Elf</i>)</p> <p>Abkürzungen⁷ (<i>die Tram, die Lok</i> aber: <i>der LKW, das AKW</i>)</p> <p>Früchte (<i>die Kiwi, die Mango</i> aber: <i>der Apfel</i>)</p> <p>Übertragene Namen von Schiffen und Flugzeugen (<i>die Bismarck, die Hamburg</i>)</p> <p>Baum- und Blumennamen (<i>die Pappel, die Eiche</i>)</p> <p>Motorräder (<i>die Honda, die BMW</i>)</p> <p>Flüsse (<i>die Isar, die Donau</i> aber: <i>der Rhein</i>)</p>
Neutrum	<p>Bezeichnungen für Wortarten⁸ (<i>das Verb, das Nomen</i> aber: <i>die Präposition</i>)</p> <p>Bezeichnungen für physikalische und theoretische Einheiten (<i>das Quart, das Volt</i>)</p> <p>Bezeichnungen für chemische Elemente/ Grundstoffe und Metalle (<i>das Gold, das Brom</i>)</p> <p>Bezeichnungen für Sprachen (<i>das Deutsch, das Platt</i>)</p> <p>Oberbegriffe (<i>das Getränk, das Tier</i>)⁹</p> <p>Bezeichnungen für Tonarten (und Töne) (<i>das Cis, das Dur</i>)</p> <p>Bezeichnungen für Farben (<i>das Rot, das Ocker</i>)</p> <p>Bezeichnungen für Spiele (<i>das Tennis, das Schach</i>)</p> <p>Buchstaben (<i>das A, das K</i>)</p> <p>Namen von Städten und Kontinenten (<i>das Asien, das Hamburg</i>)</p> <p>Prinzip des natürlichen Geschlechts bei Nomen, die auf Menschen referieren (<i>der Herr, die Fee</i> aber: <i>das Weib, das Mädchen</i>)</p> <p>Domestizierte Tiere: Oberbegriff Neutrum (<i>das Huhn</i>); Erwachsene Tiere entsprechend dem natürlichen Geschlecht (<i>der Hahn, die Henne</i>); Jungtiere Neutrum (<i>das Küken</i>)</p>

Quelle: u.a. Köpcke (1982, 71ff.); Köpcke & Zubin (1996, 479ff); Köpcke & Zubin (1984, 93ff); Wegener (1995b, 69f); Wegera (1997, 53ff)

⁶ Die meisten Arbeiten, die sich mit der Genuszuweisung im Deutschen beschäftigen, geben einen mehr oder weniger ausführlichen Überblick über die Genuszuweisungsprinzipien im Deutschen und werden an dieser Stelle nicht alle genannt. Für eine gute Übersicht siehe Montanari (2009, 205).

⁷ Die Genuszuweisung richtet sich nach dem Genus des vollen Nomens, bei Substantivkomposita nach dem letzten Nomen des Kompositums. Bei Köpcke (1982) waren jedoch alle im Korpus enthaltenen Abkürzungen feminin.

⁸ Wegera (1995, 54) bezeichnet diese Einteilung als nicht haltbar, da die Anzahl der Substantive mit Genus Neutrum in dieser Gruppe so gering ist, dass die Ausnahmen fast die Hälfte ausmachen. Neutrum sind ihm zufolge die Wörter *Adjektiv, Pronomen, (Pro)nomen, Adverb, Substantiv* und *Verb*. Feminin sind hingegen *Interjektion, Konjunktion, Partikel* und *Präposition* und maskulin ist *Artikel*.

⁹ Demgegenüber besagt das sogenannte Unterklassifizierungsprinzip (vgl. Neumann 2001, 23), dass Markennamen oder einzelne Vertreter eines Gattungsbegriffs deren Genus erhalten (*der Wagen – der BMW, der Honda; die Maschine – die BMW, die Honda*).

1.1.2.2 Formale Genuszuweisungsprinzipien

Neben den semantischen Genuszuweisungsprinzipien existieren formale Schlüsselhinweise für das Genus eines Nomens. Die Wortstruktur sowie bestimmte Derivationsuffixe geben Hinweise auf das Genus eines Nomens. Hierbei wird in phonologische und morphologische Genuszuweisungsprinzipien unterschieden. Wenngleich einige Autoren hier andere Untergliederungen wählen,¹⁰ wird in dieser Arbeit von morphologischen Prinzipien bei Derivationsuffixen gesprochen. Phonologische Prinzipien beziehen sich auf die Korrelation von An-, In- oder Auslaut eines Substantivs und dessen Genus (sog. Pseudosuffixe) (vgl. Wegener, 1995b, 73). Da es auch zwischen Suffixen und Pseudosuffixen zu Formgleichheit kommen kann, ist die Unterscheidung von Corbett (1991) ausschlaggebend:

As a rule of thumb, we may say, that phonological rules refer just to a single form, of a noun [...]. Morphological rules, on the other hand, require more information; they need to refer to more than one form. This is not always obvious. (Corbett, 1991, 33)

1.1.2.2.1 *Morphologische Genuszuweisungsprinzipien*

Als wesentliches morphologisches Prinzip ist das Letztes-Glied-Prinzip anzusehen, nachdem sich die Genuszuweisung eines Nomens nach dem letzten Glied des morphologisch komplexen Wortes richtet. Dies gilt sowohl für Komposita (*die Haustür, der Haustürschlüssel, das Haustürschloss*), als auch für Derivationsuffixe (*die Freundschaft, das Mäuschen*) (vgl. Corbett 1991; Köpcke & Zubin, 1984; Montanari, 2009; Neumann, 2001; Wegener, 1995b). Dieses Prinzip gilt ohne Ausnahme.

German is renowned for complex compounding, and it is regularly stated that in compounds it is the last element which determines gender. [...] It is not, therefore, the last element which determines gender, but the last noun including its affixes. (Corbett, 1991, 50)

Einige nominale Derivationsuffixe ermöglichen im Deutschen zuverlässige Rückschlüsse auf die Genuskategorie und stellen damit valide morphologische Schlüsselinformationen für die Identifikation

¹⁰ Köpcke (1982) nennt hier zwar die Derivationsuffixe zu Beginn der Arbeit als morphologisches Prinzip, da sich seine Arbeit aber auf Einsilber konzentriert (und Nomina mit Derivationsuffixen stets Mehrsilber sind), führt er den Zusammenhang zwischen Derivationsuffixen und Genuszuweisung nicht weiter aus, sondern konzentriert sich bei den morphologischen Prinzipien auf die Genitiv- und Pluralflexion. Wegera (1995) mischt beispielsweise unter den morphologischen Regeln bei den Wortendungen *-el* und *-er* Derivationsuffixe und Pseudosuffixe. Er zählt zu morphologischen Regeln neben den Derivationsuffixen auch den Zusammenhang von Genus und Pluralmorphologie. Wegener (1995b, 73) fasst die Derivationsuffixe ebenfalls unter die phonologischen Regeln, ebenso Bewer (2004). Ruberg (2013) unterteilt in phonologische, morphologische und morphophonologische *Muster*. Unter morphologische Muster fasst er den Zusammenhang von Genus- und Pluralflexion sowie Genus- und Kasusflexion. Phonologische Muster beziehen sich auf den Zusammenhang von An-, In- und Auslaut und Genuszuweisung. Unter morphophonologische Muster fasst er Pseudosuffixe monomorphematischer Nomen, die homophon zu Derivationsuffixen sind. (Monomorphematische Nomen sind Nomen, die aus einem einzigen Morphem bestehen, sogenannte Simplizia.)

des nominalen Genusmerkmals dar (vgl. Glaser, Glück & Cholewa, 2012; Helbig & Buscha, 1999; Köpcke & Zubin, 1996; Wegera, 1997). So stellen beispielsweise die Suffixe *-ung*, *-heit*, *-keit* oder *-schaft* eindeutige Hinweise für Genus Femininum dar. Dies betrifft allerdings nur mehrsilbige Nomina die durch Ableitungen entstehen. Substantivierte Verbformen (auch sog. Nullableitungsprinzip) erhalten Genus Neutrum¹¹ (z.B. *das Spielen*, *das Trinken*) (vgl. Köpcke, 1982; Montanari, 2009; Neumann, 2001; Wegener, 1995b). Demzufolge handelt es sich hierbei nur um einen kleinen, umschriebenen Wortschatz, der häufig abstrakte Wörter enthält (z.B. *Klugheit*, *Missachtung*, ...). Im Folgenden werden die deutschen morphologischen Genushinweise tabellarisch aufgeführt (ausführlicher siehe Köpcke & Zubin, 1996; Meinert, 1989; Wegener, 1995b; Wegera, 1997). Darüber hinaus gibt es etliche Suffixe, die von Lehnwörtern stammen und nicht nativ deutsch sind (z.B. *-eur*, *-age*, *-ette*; ausführlich siehe Meinert, 1989, 33).

Tabelle 1-4: Zusammenhang zwischen Derivationsuffixen und Genuszuweisung

Maskulinum	Femininum	Neutrum
-ling (der Feigling)	-ung (die Zeitung)	Ge-...(e) (das Gebräu)
-ler (der Kegler)	-keit (die Höflichkeit)	-tum (das Altertum ¹²)
-ner (der Afrikaner)	-heit (die Schüchternheit)	-chen (das Vögelchen)
-(e)rich (der Enterich)	-schaft (die Burschenschaft)	-lein (das Igelein)
-bold (der Witzbold)	-in (die Lehrerin)	-nis (das Geheimnis ¹³)
-(i)ent (der Patient)	-ei (die Bäckerei)	
-ant (der Praktikant)		
-ier (der Offizier)		
-er (der Maler)		
-ist (der Terrorist)		

Neben diesem Zusammenhang von Suffixen und Genuszuweisung werden in der Literatur auch Hinweise aus der Genitiv- und Pluralflexion einsilbiger Nomen aufgeführt (vgl. Köpcke & Zubin, 1996; Neumann, 2001; Wegener, 1995b; Wegera, 1997).

Bei der Genitivmorphologie kommen für Genitivbildungen mit dem Nullmorphem nur feminine Nomen in Frage, die Genitivallomorphe *-s* und *-ns* können dagegen nur bei maskulinen und neutralen Nomen auftreten (Köpcke, 1982, 78). Für den Erwerb der Genuszuordnung räumt Köpcke (ebd., 79) der Genitivmorphologie eine geringe Rolle ein, da der Gebrauch des Genitiv in der alltäglichen Kommunikation sehr selten ist und demzufolge ein Kind während des Spracherwerbs ein Wort mehrere Male benutzt haben wird, bevor in seiner Sprache Genitivbildungen auftauchen.

Daher setzt Köpcke den Schwerpunkt auf die Pluralmorphologie als Informationshilfe für die Genuszuweisung, da Plurale im kommunikativen Kontext häufig auftreten können. Allerdings handelt es sich dabei um Prinzipien, die nur eine Tendenz zu einem bestimmten Genus geben oder aber eines

¹¹ Köpcke (1982, 74) führt das Nullableitungsprinzip als eine semantische Regel auf. Da es sich hierbei aber weniger um ein gemeinsames Bedeutungsmerkmal handelt, wird dieses Prinzip unter die morphologischen Prinzipien gefasst, wie dies beispielsweise auch bei Meinert (1989) und Montanari (2009) zu finden ist.

¹² Bei diesem Derivationsuffix existieren wenige Ausnahmen, weshalb bei diesem Derivationsuffix ausnahmsweise keine kategoriale Genuszuweisung besteht. Ausnahmen sind: *der Reichtum* und *der Irrtum*

¹³ Auch hier existieren Ausnahmen: z.B. *die Erlaubnis*, *die Wildnis*

der drei Genera ausschließen. So sind Nomina, die im Plural auf *-er* auslauten, maskulin oder neutrum; Plurale mit einem Schwa als Auslaut (unbetontes /-ə/ als Endung, wie z.B. bei *Sonne* oder *Blume*) sowie s-Plurale besitzen ebenfalls maskulines oder neutrales Genus. Umlautplurale mit Schwaendung schließen hingegen neutrales Genus aus. Der *-en*-Plural verweist als einziger ausschließlich auf ein Genus – Genus Femininum (Köpcke, 1982, 78f; Neumann, 2001, 21). Auch Montanari (2009, 204) führt (in Rückgriff auf Augst, 1975; Augst, 1979 und Bittner, 1994; Bittner, 2000a; Bittner, 2000b) einen Zusammenhang von Genus und Pluralflexion an. Demzufolge sind Rückschlüsse auf das Genus eines Substantivs durch dessen Pluralendung möglich.

Ein Pluralsuffix *-(e)n* wie *Nasen* weist auf eine 80 %-ige Wahrscheinlichkeit für feminines Genus hin; nicht-feminines Genus wird durch das Pluralsuffix *-e* mit einer Wahrscheinlichkeit von 60 % angezeigt. Suffixlose Pluralia auf *-el*, *-er*, *-en* weisen auf Nicht-Feminina hin. Suffixhafte Pluralia dieser Wortenden bilden den Plural auf *-n* und weisen auf Feminina hin: *Fabeln*, *Schüsseln*, *Kammern*, *Mauern*. Bittner (1994: 70) konstatiert sogar Eindeutigkeit für diesen Zusammenhang. (Montanari, 2009, 204)

1.1.2.2.2 *Phonologische Genuszuweisungsprinzipien*

Teilweise lässt sich das Genusmerkmal im Deutschen auch aufgrund bestimmter lautlicher Gemeinsamkeiten von Wörtern, meist phonologischen Endungen, vorhersagen. Diese Endungen bilden, im Gegensatz zu den morphologischen Zuweisungsprinzipien, einen Teil des Wortstammes (vgl. Meinert, 1989, 31). Bei phonologischen Prinzipien handelt es sich somit nicht um Derivationsuffixe sondern um Pseudosuffixe. So wird beispielsweise Wörtern mit einem Schwa-Laut in der Endung (/ə/) zu 90% feminines Genus zugewiesen (z.B. *die Sonne*, *die Matratze*; u.a. Meinert 1989; Wegener, 1995b; Wegera, 1997). Bei den phonologischen Prinzipien handelt es sich aber stets um probabilistische Prinzipien, die eine mehr oder minder große Anzahl an Ausnahmen aufweisen. Phonologische Genusindikatoren sind im Deutschen nicht so valide, wie in vielen anderen genusmarkierenden Sprachen, wie z.B. im Russischen oder Italienischen (Glaser et al., 2012). Tabelle 1-5 gibt einen Überblick über die wichtigsten phonologischen Genuszuweisungsprinzipien im Deutschen und gibt deren Zuverlässigkeit (Anzahl der Ausnahmen) und Skopus (Anzahl der Nomina aus dem zugrundegelegten Wortschatz, die sie betreffen) an.

Tabelle 1-5: phonologische Genuszuweisungsprinzipien, wenn nicht anders markiert nach Wegener (1995b, 93)

Maskulinum				Femininum				Neutrum			
Endung	Bsp.	Val.	Skop.	Endung	Bsp.	Val.	Skop.	Endung	Bsp.	Val.	Skop.
/-ə/	Stiefel	60,5%	2,4%	/-ə/	Nase	90,5%	16,9%	-o	Radio	60%	87 ¹⁴
/-ən/	Laden	72,1%	3,3%	-a	Lava	61%	142 ¹⁵	/-et/	Bett	95%	58 ¹⁶
/-æ/	Eimer	64,2%	4,5%	/-i:/	Industrie	95%	400 ¹⁷	/-i:r/	Bier	60%	45 ¹⁸
/-iç/	Teppich	81%	47 ¹⁹								

Legende: Val. = Validität, Skop. = Skopus; bei Angaben zum Skopus ohne Prozent entspricht die Zahl der Anzahl an vorgefundenen Nomen im untersuchten Wortschatz

Daraus ergibt sich die Problematik, dass viele der phonologischen Genuszuweisungsprinzipien nur auf einen relativ kleinen Bereich an Nomina zutreffen und zudem viele Ausnahmen aufweisen.²⁰

Neben Pseudosuffixen führt Köpcke (1982) in seiner Arbeit für die deutschen Einsilber insgesamt 24 Regeln an, die er ebenfalls unter die Kategorie der phonologischen Prinzipien fasst. Diese unterteilt er in sogenannte Struktur-, Haupt- und Stand-by-Regeln. Da sich die hier vorliegende Arbeit nicht ausschließlich mit der Genuszuweisung zu Einsilbern beschäftigt (sondern im empirischen Teil mit der Genuszuweisung zu Zweisilbern), werden die von Köpcke dafür aufgestellten Prinzipien hier nicht ausgeführt. Wegener (1995b, 77f) interpretiert die Ergebnisse Köpckes als sogenanntes Einsilberprinzip, demnach deutsche Einsilber tendenziell maskulin sind. Zu dieser Schlussfolgerung kommt sie, da neben dem geringen Skopus nur 13 Regeln direkt auf ein Genus hinweisen und nicht lediglich eines ausschließen. Von diesen 13 Regeln weisen wiederum 11 auf Genus Maskulinum hin. Aufgrund der Häufigkeitsverteilung der verschiedenen Genera bei den untersuchten Einsilbern (64% Maskulina, 22% Neutra, 14% Feminina), formuliert sie daher das deutlich einfachere Einsilberprinzip, demzufolge deutsche Einsilber in der Regel Genus Maskulinum sind (Wegener, 1995b, 77f).

1.1.2.2.3 Überschneidung der einzelnen Prinzipien

Die vorangegangenen Kapitel machen deutlich, dass es im Deutschen eine Vielzahl an Genuszuweisungsprinzipien gibt, die ein komplexes System aufspannen. Bei einigen Nomen

¹⁴ Nach Wegera (1997, 21), der sich auf Daten von Meinert (1989), Köpcke (1982) sowie Altmann (1973) bezieht sowie eine eigene Untersuchung eines rückläufigen Wörterbuchs (Mater (1967))

¹⁵ Ebenfalls nach Wegera (1997, 21)

¹⁶ Dies bezieht sich auf die Auswertung von Mills (1986b, 33), die dazu das rückläufige Wörterbuch von Mater (1967) zur Skopus- und Validitätsbestimmung heranzieht.

¹⁷ Mills (1986, 33)

¹⁸ Mills (1986, 33)

¹⁹ Mills (1986, 33)

²⁰ Dies verdeutlicht beispielsweise die Zusammenfassung der Prinzipien nach Meinert (1989) in Wegera (1997, 21–22) gut.

konkurrieren verschiedene Prinzipien miteinander, wie z.B. bei dem bekannten Beispiel *Mädchen*, bei dem die Derivationsendung *-chen* das semantische Prinzip des natürlichen Geschlechts dominiert.

Diese Vielzahl der miteinander konkurrierenden Prinzipien ist, auch im Hinblick auf den Genuserwerb, nicht unproblematisch.

In dieser Vielfalt liegt die besondere Problematik deutscher Genuszuweisungsprinzipien. Die Fülle der formulierten deutschen Prinzipien reicht aus, um Genus vorherzusagen; allerdings prognostizieren unterschiedliche Prinzipien Wahrscheinlichkeiten unterschiedlicher Genera für dasselbe Nomen. Die Schwierigkeit liegt vor allem darin, konfligierende und konkurrierende Prinzipien zu hierarchisieren und bezüglich ihres Geltungsbereichs zu bewerten, damit für das spezielle Nomen N die eine zielsprachliche Zuweisung gefunden wird. (Montanari, 2009, 195)

Im Hinblick auf den Spracherwerb und insbesondere auf die didaktische Unterstützung des Genuserwerbs, ist es zentral zu fragen, ob und wenn ja welche Genuszuweisungsprinzipien für das Sprachlernen relevant sind bzw. sein können.

Linguistisch betrachtet versuchen die Hierarchien die konkurrierenden Genuszuweisungsprinzipien zu ordnen, um herauszufinden, welches Prinzip dominiert, welches „mächtiger“ ist. Hier herrscht in der Literatur keine Einigkeit.

Köpcke (1982, 111) nimmt für die deutschen Einsilber folgende Hierarchie an:

1. Semantische Prinzipien
2. Morphologische Prinzipien
3. Phonologische Prinzipien

Da, wie bereits vorhergehend erwähnt, Köpcke bei den Einsilbern unter die morphologischen Prinzipien nicht die Derivationsuffixe, sondern Plural- und Kasusmorphologie fasst, halten Mills (1986, 34f) und Wegener (1995b, 87) zurecht dagegen, dass bei Mehrsilbern Derivationsuffixe, wie beispielsweise *-chen*, das semantische Prinzip des natürlichen Geschlechts dominieren (*das Herrchen*, *das Männchen*, *das Mädchen*). Wegener (Wegener, 1995b, 88) stellt daher die Hierarchie von morphologische > semantische > phonologische Prinzipien auf. Diese Reihenfolge beschreibt auch Dieser (2009,51).

Für die Hierarchie der Zuweisungsprinzipien für den Sprecher stellen Autoren neben einer Hierarchie der Genuszuweisungsprinzipien (*rule ordering*), die Anzahl der zutreffenden Prinzipien für das einzelne Nomen (*rule counting*) zur Debatte. Steinmetz (1986, zitiert nach Menzel, 2004) führt ein Hierarchiesystem ein, das nicht auf der Mächtigkeit des einzelnen Zuweisungsprinzips, sondern auf den Prinzipien der Genusfrequenz (*gender tally*) und der Genuseklipse (*gender eclipsis*) beruht (*optimal gender assignment theory* (vgl. Rice, 2006)). Demzufolge bevorzugt der Sprecher, bei einem Nomen mit konkurrierenden Prinzipien, das Prinzip mit dem Genus, das bei seinen bisherigen Genuszuweisungen häufiger vorkam als das Genus der anderen Prinzipien (*gender tally*). Sollte auf dieser Basis keine Entscheidung getroffen werden können, kommt die Genuseklipse zum tragen, der zufolge dem Nomen

dann das Genus in folgender Reihenfolge zugewiesen wird: Maskulinum, Femininum, Neutrum.²¹ Dadurch entsteht eine Art Zähl- oder Berechnungssystem für das Genus eines Nomens. In einem ersten Schritt werden die semantischen und formalen Schlüsselinformationen für die Genuszuweisung ausgewertet. Bei *Obst* wäre das beispielsweise das semantische Genuszuweisungsprinzip, demzufolge Oberbegriffe neutrales Genus erhalten. Da das Wort keinen dazu divergierenden formalen Hinweis enthält, wird das Genus gemäß dieser Regel vergeben, also *das Obst*. Existieren nun aber mehrere divergierende (oder gar keine) Hinweise, so wird entweder entsprechend der Mehrzahl der Hinweise, die für ein Genus sprechen, entschieden (*gender tally*) oder sollte dies nicht möglich sein, in einem späteren Schritt nach dem Prinzip der Genuseklipse das Genus ausgewählt.²²

Konkret am Beispiel Pflanze bedeutet dies: *Pflanze* enthält zwei konkurrierende Genushinweise. Das semantische Prinzip, nachdem Oberbegriffe Genus Neutrum erhalten und das phonologische Prinzip, nachdem gemäß der Schwaendung Genus Femininum zugeordnet wird. Da auf dieser Ebene nun keine eindeutige Entscheidung getroffen werden kann, wird nun das Prinzip der *Genuseklipse* durchgeführt. Demzufolge wird zwischen den infrage kommenden Genera Femininum und Neutrum nach der Reihenfolge Maskulinum > Femininum > Neutrum entschieden und somit fällt die Entscheidung auf Genus Femininum, *die Pflanze*. Die Theorien zur Hierarchie der Prinzipien vs. Anzahl der Prinzipien sollen an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden, da sie für die vorliegende Studie nicht von zentraler Bedeutung sind.²³ Im Hinblick auf den Spracherwerb gelten möglicherweise andere Kriterien zur Beschreibung der Hierarchie im Sinne einer Erwerbsreihenfolge.

Mills (1986,35) wirft die Frage auf, ob die Hierarchie der Prinzipien im Hinblick auf den Spracherwerb sich in den formalsprachlichen Kategorien vornehmen lässt, oder ob nicht vielmehr die Zuverlässigkeit sowie der Skopus der Genuszuweisungsprinzipien relevant sind. Demzufolge müssten kategorische Prinzipien wie das Letzte-Glied-Prinzip, das Natürliche-Geschlechtsprinzip und morphologische Genuszuweisungsprinzipien möglicherweise die ersten erlernbaren Prinzipien im Spracherwerb sein, gefolgt von den weniger zuverlässigen phonologischen und semantischen Prinzipien. Mills führt als letzte in dieser Hierarchie der angenommenen Erwerbsreihenfolge die Ausnahmen zu den phonologischen (und semantischen) Prinzipien an. Jedoch führt sie auch kritisch an, dass möglicherweise wichtige Faktoren wie Inputfrequenz über diese Hierarchie nicht erfasst werden, möglicherweise aber bedeutend für die Erwerbsreihenfolge sind. Der Frage welche Relevanz nomeninternale und –externale

²¹ Steinmetz nimmt Genus Maskulinum als unmarkiertes Genus an.

²² Zur Verdeutlichung führt Steinmetz (1986,193f zitiert nach Menzel, 2004, 74) einige Beispiele an. *Frucht* wäre gemäß dem semantischen Prinzip, nachdem alle Oberbegriffe Neutrum sind, Genus Neutrum. Da /xt/ im Auslaut allerdings einen Hinweis auf feminines Genus darstellt, konkurrieren hier zwei Hinweise miteinander. Demzufolge sprechen je ein Hinweis für Genus Neutrum und Genus Femininum. Somit kann die Genuszuweisung nicht nach dem Prinzip des *gender tally* entschieden werden. Entsprechend des *gender eclipsis* ist Genus Femininum, Genus Neutrum vorangestellt. Daher fällt nun die Entscheidung für Genus Femininum – *die Frucht*.

²³ Diese Debatte und weitere Modelle sind beispielsweise unter Rice (2006), Nessel (2006) oder Enger (2009) nachzulesen.

Genushinweise während der Sprachverarbeitung und im Spracherwerb zukommt, wird ausführlicher in Kapitel 4 nachgegangen.

1.1.3 Funktion des deutschen Genussystems

Besonders im Hinblick auf die mühevoll Aneignung des deutschen Genussystems im Zweit- und Fremdspracherwerb, als auch bei Kindern mit einer spezifischen Spracherwerbsstörung, stellt sich die Frage, wozu im Deutschen die grammatische Kategorie Genus existiert. Diese Frage stellt sich besonders, da andere Sprachen, wie z.B. das Türkische, ohne ein Genussystem auskommen. Dennoch hat sich das Genussystem in vielen Sprachen einer Vereinfachung im Zuge des diachronen Wandels bisher weitgehend entzogen (vgl. Corbett, 1991).

Die Funktion des Genussystems wurde vereinzelt, v.a. im Vergleich mit den anderen Elementen der Nominalflexion, als wenig funktional betrachtet (vgl. Wegener, 1995b, 3). Genus ist jedoch sowohl für die Ausdrucksfähigkeit als auch für die Rezeption im Deutschen von großer Bedeutung und erfüllt folgende Funktionen:

1. Bedeutungsdistinguierende Funktion

Bei Nomen, deren Wortform im Singular und Plural identisch ist, ist der Numerus des Nomens lediglich an den genusanzeigenden Elementen der zum Nomen kongruenten Bezugswörter abzulesen, wie z.B. bei *der /die Teller* oder *der/ die Stiefel*. Ohne genuskongruenten Zusatz ist deren Numerus nicht zu bestimmen. Mit kongruentem Artikel (*der Teller* (Nom. Sg.)/ *die Teller* (Nom. Pl.) oder Adjektiv ist der Numerus hingegen eindeutig differenziert (*schöner Stiefel* (Nom. Sg.)/ *schöne Stiefel* (Nom. Pl.) (Menzel, 2004; Mills, 1986b; Montanari, 2009, 177). Zur Disambiguierung kann das Genus auch bei homophonen Nomina wie *die/der Kiefer*, *die/der Mast* beitragen (vgl. Wegener, 1995b, 63).²⁴

2. Syntaktische Funktion – lokale und globale Kohärenz

Zentral sind die syntaktischen Funktionen die das Genussystem im Deutschen erfüllt. Die formale Übereinstimmung zwischen dem inhärenten Genusmerkmal des Nomens und seinen formveränderlichen Bezugselementen macht die syntaktische Zusammengehörigkeit dieser Wörter transparent und führt zu einer differenzierten Ausdrucksweise und trägt damit wesentlich zur effizienten Analyse der Phrasenstruktur bei (lokale Kongruenz) (Franceschina, 2005; Köpcke & Zubin, 1984). Auch

²⁴ Wegener führt als zusätzliche Funktion des Genus an, dass es zur Disambiguierung der polyfunktionalen Determinatoren beiträgt und so die Erfassung von Kasus und Numerus fördert.

„Bei verbleibenden Homophonien wie *der Bruder der Frau* ist es nach Werner gerade das abstrakte Genusmerkmal, das zum Lexikoneintrag und damit zu unserem sprachlichen Wissen gehört, das hier eine Disambiguierung ermöglicht: Unsere Kenntnis der Genera erlaubt uns trotz gleichlautender Flexive die korrekte semantische Interpretation, d.h. das Erfassen von Kasus und Numerus.“ Wegener (1995b, 64)

Da dies aber in gleicher Weise auf die Plural und Kasusmarker zutrifft, und wie Wegener selbst anmerkt auch von der Wortstellung erfolgt, wird dies an dieser Stelle nicht als Funktion des deutschen Genussystems aufgeführt.

satzübergreifend trägt das Genus durch die anaphorische und kataphorische Verwendung genusmarkierter Pronomina zur semantisch-logischen Kohäsion und Referenz bei (globale Kongruenz) (vgl. Cacciari, Carreiras & Cionini, 1997; Glaser et al. 2012; Menzel, 2004, 39; Wegener, 1995b). *Der Junge und das Mädchen haben einen Fahrradunfall. Ihm passiert nichts, er hingegen bricht sich das Bein.*

Zur Kennzeichnung der Referenz im Text ist es zentral, dass die Nomen verschiedene Genera besitzen, um eindeutig referieren zu können. Im Kernwortschatz finden sich in häufig verwendeten Wortfeldern Nomen mit verschiedenen Genera, die diese eindeutige Referenz ermöglichen (z.B. Teile des Gesichts: *der Mund, die Nase, das Auge*; Besteck: *das Messer, die Gabel, der Löffel*) (Montanari, 2009; Wegener, 1995a, 1995b). Die Genuskongruenz erleichtert es dem Hörer auch, das Ende von Komposita (*der Fahrkartenschalter*) oder Nominalklammern zu erkennen (*Die mit Blumen und Kerzen geschmückte Tafel*) (vgl. Menzel, 2004, 40-41).

Somit stellt Genus ein wesentliches Element zum Verständnis von Texten und Diskursen dar (Montanari, 2009; Wegener, 1995b). Diese Fähigkeit wird alltäglich, besonders auch im schulischen Kontext, benötigt. Sei es beim Lesen und Verfassen von Texten im Deutschunterricht, aber auch weit darüber hinaus beim Erfassen von Sachtexten oder Textaufgaben in naturwissenschaftlichen Kontexten.

In Texten, zumal in schulischen, die zur Formulierung von Aufgaben verwendet werden, spielt anaphorischer und kataphorischer Gebrauch von Pronomina eine große Rolle. Ein Blick auf Mathematik-Textaufgaben zeigt, dass ein Verständnis von komplexen Texten ohne sichere Kenntnis der Genera nicht möglich ist. (Jeuk, 2008a, 136)

Die referenzunterstützende Wirkung von Genus spielt beim Verstehen von Texten eine zentrale Rolle (Ehlich 1994; Fabricius-Hansen 1999). Daher wirken sich Genusunsicherheiten auf die zielsprachliche Ausdrucksfähigkeit und darüber hinaus auf die Möglichkeiten des rezeptiven Zugangs zu Diskursen und Texten aus. (Montanari, 2009, 178)

3. Psycholinguistische Funktion

Darüber hinaus erfüllt das nominale Genusmerkmal psycholinguistische Funktionen bei der Speicherung und beim Abruf von Wörtern in und aus dem mentalen Lexikon. Zunächst einmal gliedert das deutsche Genusssystem die Nomen in drei Kategorien und sorgt somit für einen systematischen Aufbau des mentalen Lexikons (Montanari, 2009, 176; Neumann, 2001). Darüber hinaus wird angenommen, dass die lexikalische Aktivierung von Wörtern durch vorangehende Wörter mit demselben Genusmerkmal „getriggert“ wird, so dass durch das Genusssystem auch lexikalischer Zugriff unterstützt wird (vgl. Glaser et al., 2012; Guillelmon & Grosjean, 2001; Menzel, 2004).

Fazilitierende Effekte von vorhergehender Genusinformation auf den Abruf von Nomen wurden in Genuspriming-Studien nachgewiesen. Bei diesen Studien wird den Probanden ein genusmarkierter Reiz (Prime) präsentiert und die Auswirkungen auf die Verarbeitung des Zielnomens untersucht.

Ausschlaggebend ist dabei, ob sich die Verarbeitungszeit oder die Fehleranzahl durch eine zum Zielwort inkongruente Genusprime erhöht bzw. umgekehrt sich durch eine genuskongruente Prime verringert. In verschiedenen genusmarkierenden Sprachen fanden sich geringere Verarbeitungs- bzw. Zugriffszeiten für Nomina, wenn zuvor eine genuskongruente Prime dargeboten wurde (vgl. u.a. Jacobsen, 1999; Schiller & Caramazza, 2003; ausführlich siehe Kapitel 4.2).

1.2 Das Genussystem im Türkischen

Das Türkische verfügt über keine Genusunterscheidung. „Das türkische Substantiv hat weder ein grammatisches Geschlecht noch einen bestimmten Artikel.“ (Jansky & Landmann, 1986, 4) (vgl. Spies & Emircan, 1984). Als unbestimmter Artikel ist das Lexem *bir* gebräuchlich:

Das Lexem *bir*, das sich aus dem Zahlwort Eins entwickelt hat, übernimmt im heutigen Türkisch Funktionen, die der unbestimmte Artikel im Deutschen übernimmt, und steht für Indefinitheit. (Montanari, 2009, 107–108)

Somit kennt das Türkische kein mit dem Deutschen vergleichbares Genussystem. Für Deutschlernende mit türkischer Muttersprache stellt daher das Genussystem des Deutschen eine neue sprachliche Komplexität dar. Sowohl im schulischen Kontext als auch in der Literatur wird häufig von den besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des deutschen Genussystems bei Kindern mit türkischer Erstsprache berichtet (Montanari, 2009, 108; Jeuk, 2003, 2008a; Kaltenbacher & Klages, 2007; Wegener, 1995a, 7; Wegera, 1995).

2. Die mentale Speicherung des nominalen Genusmerkmals

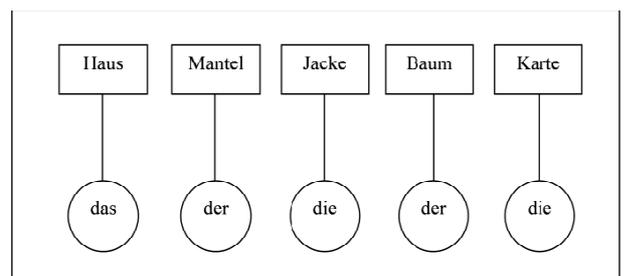
Die Frage, wie das nominale Genusmerkmal im mentalen Lexikon gespeichert wird, ist wesentlich für eine geplante Intervention zur Förderung der Genuszuweisung. Wie im vorangehenden Kapitel beschrieben, können Deutschlerner die Genuszuweisung zu einem Nomen durch nomeninternale (semantische oder formale Genushinweise) oder nomenexternale Hinweise (Flexionsmorpheme an den mit Nomen kongruenten Wörtern) erkennen. Um von einem förderlichen Einfluss dieser Hinweise ausgehen zu können, sollten diese im mentalen Lexikon repräsentiert sein. Ein positiver Einfluss phonologischer und morphologischer Cues auf die Aktivierung des nominalen Genusmerkmals, setzt voraus, dass die Wortform eine erleichternde (fazilitierende) Wirkung auf den Abruf des Genusmerkmals hat. Diese Vorstellung sollte sich demnach auch in den Modellvorstellungen zum mentalen Lexikon wiederfinden.

Um diesen Aspekt zu vertiefen, werden in diesem Kapitel Modellvorstellungen des mentalen Lexikons in Bezug auf die Speicherung und den Abruf nominaler Genusinformation betrachtet. Neben der lexikalischen Speicherung von Genus wird die Möglichkeit der Berechnung anhand verschiedener Genusindikatoren diskutiert (vgl. Bordag, Opitz & Pechmann, 2006; Menzel, 2004; Neumann, 2001).

2.1 Lexikalische Speicherung der Genusinformation

Bei der lexikalischen Speicherung von Genus werden zwei mögliche Arten angenommen: Speicherung des Genus für jedes Nomen und generische Speicherung. Eine Speicherung des Genusmerkmals separat für jedes Nomen käme dem Vokabellernen beim Fremdsprachenlernen gleich. Zu jedem Nomen müsste die entsprechende Genusinformation abgespeichert werden (vgl. Abb. 2-1). Diese Ansicht ist nicht in ein Sprachproduktionsmodell eingebettet (Neumann, 2001, 70). Die Speicherung des

Abb. 2-1: Speicherung des Genus für jedes Nomen



Genusmerkmals separat für jedes Nomen, würde einen Einfluss formaler Genuszuweisungsprinzipien ausschließen, da der Lerner das Genus zu jedem Nomen, ungeachtet dessen Form, auswendig lernt.

Das Auswendiglernen des Genus für jedes einzelne Nomen würde jegliche Betrachtungen hinsichtlich der Relevanz von Genuszuweisungsregeln überflüssig machen. (Neumann, 2001, 46)

Die Speicherung für jedes Nomen einzeln wird von Wegener (1995a), Mills (1986), Köpcke (1982) und MacWhinney (1987) nicht als alleinige Lernstrategie in Betracht gezogen. Bei Nomen die den Nahbereich des Kindes kennzeichnen und bei Nomen, die keinen nomeninternen Genushinweis

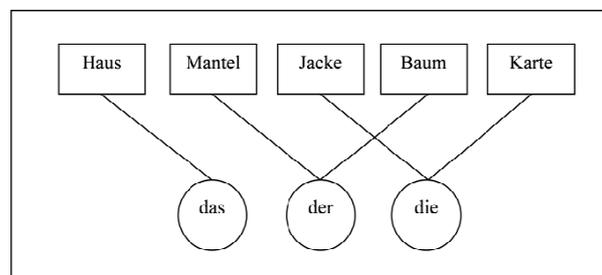
enthalten oder ihr Genus im Gegensatz zu dem nomeninternen Genushinweis steht (Ausnahmen) findet die Strategie Anwendung.

Die Genuszuweisung für den zentralen und hinsichtlich des Genus besonders heterogenen Wortschatz zur Bezeichnung des Nahbereichs verarbeiten die Kinder vermutlich in hohem Maß durch Auswendiglernen. Dabei hilft ihnen die zunehmende Kenntnis der obliquen Form der Funktoren, des Paradigmas [...], so daß sie das Genus nun aus allen im Input vorhandenen Formen implikativ ableiten können und nicht mehr auf das Auftauchen einer Nominativform angewiesen sind. Die Aussiedlerkinder zeigen durch ihre relativ geringe Zahl von Genusfehlern, daß eine solche Gedächtnisleistung unter natürlichen Erwerbsbedingungen aufgrund der hohen Frequenz der Nomina möglich ist. (Wegener, 1995a, 15)

Insofern ist für die zum Kernwortschatz zu zählenden Nomen, die gleichzeitig häufig Ausnahmen zu Regeln bilden, anzunehmen, daß der Erwachsene auf diese Nomen keine Zuweisungsstrategien in der Form von Regeln operieren läßt, sondern stattdessen das Nomen mit seinem Genus gelernt hat. (Köpcke, 1982, 140)

Nicht zuletzt aus Gründen der Speichereffizienz sprechen sich viele Vertreter im Bereich der Sprachverarbeitungsmodelle für eine generische Speicherung des Genus aus (vgl. u.a. Caramazza, 1997; Dell, 1986; Dell & O'Seaghdha, 1992; Levelt, 1989; Levelt, Roelofs & Meyer, 1999). Gemäß der generischen Speicherung des Genus hat jedes Nomen im mentalen Lexikon eine Verbindung zu dem ihm zugehörigen generischen Genusknoten (Maskulinum, Femininum oder Neutrum). Beim Abruf eines Nomens wird die Verbindung zum Genusknoten aktiviert und das entsprechende Genus ausgewählt (vgl. Abb. 2-2). Der Genusknoten steht wiederum in Verbindung mit Wortarten, die mit dem Nomen kongruent sind. Da nur so viele Genuseinträge benötigt werden, wie die Sprache Genera hat, ist der Speicheraufwand deutlich geringer.

Abb. 2-2: generische Speicherung des Genus



Wortarten, die mit dem Nomen kongruent sind. Da nur so viele Genuseinträge benötigt werden, wie die Sprache Genera hat, ist der Speicheraufwand deutlich geringer.

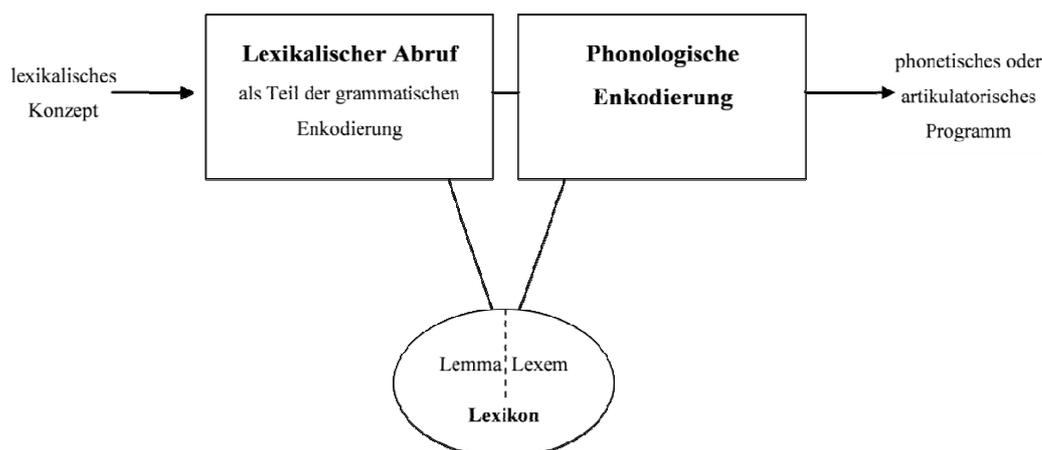
Im Weiteren werden exemplarisch drei Modellvorstellungen, die eine lexikalische Speicherung des nominalen Genusmerkmals annehmen, vorgestellt und im Hinblick auf die Speicherung und Verarbeitung von Genus diskutiert. Einen wesentlichen Aspekt der Darstellung stellt der Einfluss der Wortform auf den Abruf der Genusinformation dar. Die nun folgenden Ausführungen beziehen sich maßgeblich auf Neumann (2001, 69-119), Menzel (2004) sowie Bordag, Opitz und Pechmann (2006), die Sprachproduktions- und Verarbeitungsmodelle unter diesem Gesichtspunkt untersucht haben.

Auf der Lemmaebene werden zunächst die semantischen und grammatischen Merkmale des Nomens aktiviert. Der semantische Gehalt, d.h. die Bedeutung oder der Sinn des Wortes wird im mentalen Lexikon aktiviert. Auch die zum Wort gehörige Syntax ist Teil der Lemmainformation.

A lemma will be activated when its meaning matches part of the preverbal message. This will make its syntax available, which in turn will call or activate certain syntactic building procedures. (Levelt, 1989, 11)

Auf der Lexemebene wird mit der Aktivierung formbezogener, sprich phonologischer und morphologischer Merkmale weiter verfahren (vgl. Abb. 2-4). Ziel der phonologischen Kodierung ist der Abruf oder Aufbau eines phonetischen oder artikulatorischen Plans²⁸ für jedes Lemma sowie der kompletten Äußerung (Levelt, 1989, 12). Daraus ergibt sich eine in zwei Stufen ablaufende Verarbeitung während der Sprachproduktion, dargestellt in Abb. 2-4.

Abb. 2-4: Zweiteilung des mentalen Lexikons und stufenförmiger Zugriff auf Nomen nach dem hierarchisch-seriellen Modell der Sprachproduktion nach Levelt (1992, 4).



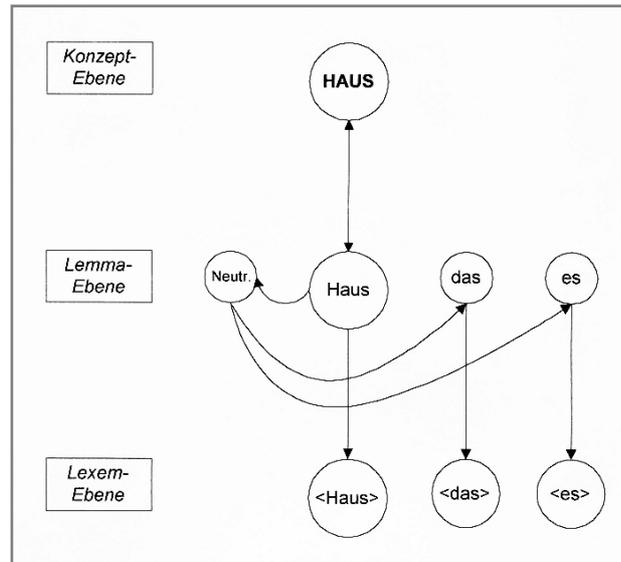
Der artikulatorische oder phonetische Plan wird als Endprodukt des Formulators an den Artikulator weitergegeben, wo er von den Sprechwerkzeugen umgesetzt wird (evtl. nach dem er in einem kurzzeitigen Zwischenspeicher, *Articulatory Buffer*, abgelegt und erneut abgerufen wurde).

Genus ist gemäß dieser Modellvorstellung Teil des Lemmas. Bei der Aktivierung des Nomens wird der entsprechende Genusknoten als Teil der syntaktischen Information des Nomens aktiviert. „Der Genusknoten wiederum steht neben dem Nomen-Lemma in Verbindung zu Lemmata gleichen grammatischen Geschlechts, die mit diesem Nomen während der syntaktischen Kodierung kongruent gemacht werden. Zu denken ist hier an Pronomen, Artikel, Adjektive.“ (Neumann, 2001, 72)

Dies ist bildlich in Abb. 2-5 dargestellt.

²⁸ Levelt (1989, 12) spricht vom *phonetischen* oder *artikulatorischen Plan* und *internal speech*, da es sich dabei um eine interne, dem Sprecher noch nicht bewusste Repräsentation dessen handelt, wie die Äußerung artikuliert werden soll.

Abb. 2-5: Genusinformation als Teil der Lemma-Information, entnommen aus Neumann (2001, 73)



Die Ausbreitung der Aktivierung innerhalb eines Lexikonmodells ist für einen möglichen Einfluss formaler Genuszuweisungsprinzipien ausschlaggebend. Das Modell von Levelt proklamiert die Operationsprinzipien der Serialität, Diskretheit und Unidirektionalität (vgl. Neumann, 2001, 75-80).

Gemäß dem Prinzip der Serialität breitet sich die Aktivierung im Modell nacheinander aus. D.h. die Verarbeitung muss auf der höherliegenden Ebene abgeschlossen sein, bevor die Aktivierung auf der darunterliegenden Ebene beginnen kann. Damit verbunden ist die Unterscheidung von Aktivierung und Selektion. Aktivierung breitet sich innerhalb einer Ebene aus, die Aktivierung der nächsten Ebene findet jedoch erst nach der Selektion auf der höheren Ebene statt. Von der konzeptuellen Ebene kommender Input kann zunächst mehrere semantisch-syntaktische Einheiten auf der Lemma-Ebene aktivieren. Es muss aber ein Lemma selektiert sein, damit die Aktivierung der phonologischen Einheiten auf der Lexemebene beginnen kann (Neumann, 2001, 75). Wird die darunterliegende Ebene aktiviert, fällt der Grad der Aktivierung auf der höheren Ebene ab. D.h. die Verarbeitung auf der Lemmaebene ist abgeschlossen (ein Lemma wurde selektiert), wenn die Verarbeitung auf der Lexemebene beginnt. Diese nacheinander ablaufende Aktivierung entspricht dem Prinzip der Diskretheit.²⁹ Dies hat wiederum zur Folge, dass eine durchlaufene Verarbeitungsebene nicht erneut aktiviert werden kann, die Aktivierungsausbreitung ist unidirektional. Informationen die auf der Lexemebene gespeichert sind, können demzufolge die Verarbeitung auf der Lemmaebene nicht beeinflussen.

Die Prinzipien der Serialität, Diskretheit und Unidirektionalität haben weitreichende Folgen für die Relevanz formaler Genuszuweisungsprinzipien in der Sprachproduktion. Da die Wortform Teil der Lexeminformation ist, werden Suffixe und Wortenden erst nach der Selektion des Genusmerkmals, das Teil der Lemmainformation ist, aktiviert. Da die Aktivierungsausbreitung zwischen den einzelnen

²⁹ Empirische Evidenzen für das Prinzip der Serialität und der Diskretheit liefern u.a. Studien bei denen Probanden syntaktische Informationen früher zur Verfügung standen als phonologische Informationen (vgl. Neumann, 2001, 76f).

Verarbeitungsebenen unidirektional verläuft, schließt das hierarchisch-serielle Modell einen Einfluss nomeninterner Genushinweise auf die Selektion des Genusmerkmals aus (vgl. Bordag et al., 2006, 1090; Hohlfeld, 2006, 127; Neumann, 2001, 79).

Serial, modular models of speech, such as the Levelt model, propose that grammatical and phonological encoding proceed in two separate steps. First, one and only one lemma (with its grammatical features) is selected from multiple activated candidates, and second, this lemma alone is phonologically encoded. Phonological forms (e.g., word endings) have no influence on the selection of grammatical features (e.g., grammatical gender). (Bordag et al., 2006, 1090)

Hinsichtlich unserer Fragestellung, inwieweit morphologische Genustransparenz (Formebene) Einfluß auf den Abruf von Genusinformation (Lemma-Ebene) hat, macht das hierarchisch serielle Modell eine negative Vorhersage. Die Ablehnung von Feedback macht es unmöglich, daß auf der Lexem-Ebene gespeicherte Informationen den Zugriff zur Genusinformation (Lemma-Ebene) beeinflussen. Ein solcher Einfluß wäre nur möglich, würde man annehmen, daß Aktivierung von den Genusmorphemen zurück zum Genusknoten fließen kann. (Neumann, 2001, 79)

Ein Einfluss nomeninterner Genushinweise auf die Aktivierung des nominalen Genusmerkmals würde ein Modell voraussetzen, dass neben Top-Down- auch Bottom-Up-Prozesse zulässt. Rückfluss von Aktivierung (auch *Feedback* genannt) von der Lexem- auf die Lemmaebene wäre dafür unabdingbar. Im Folgenden werden zwei Modelle mit kaskadierender Aktivierungsausbreitung vorgestellt, die neben Top-Down- auch Bottom-Up-Prozesse vorsehen.

2.1.2 *Interactive activation model* nach Dell (1986)

Das *interactive activation model* von Dell (1986)³⁰ sieht ebenfalls eine Zweiteilung des mentalen Lexikon in Lemma- und Lexemebene vor und nimmt somit wie Levelt (1989) eine zweistufige Verarbeitung an. Während der Sprachproduktion gehen Dell (1986; 1990) sowie Dell und O'Seaghda (1992) davon aus, dass die Verarbeitung auf den einzelnen Ebenen durch externe Regelsysteme gesteuert wird. Das Regelsystem stellt dabei einen Rahmen dar, der das Wissen über die syntaktischen, morphologischen und phonologischen Gesetzmäßigkeiten der Sprache berücksichtigt. Der Sprachproduktionsprozess stellt demnach ein Zusammenspiel von mentalem Lexikon und Regelsystem dar, bei dem das mentale Lexikon das deklarative Wissen und das Regelwerk das Wissen über die Kombinierbarkeit dieser Einheiten einbringt.

³⁰ Das *interactive activation model* von Dell (1986) wird als Vertreter der interaktiven Modelle vorgestellt. Diese Modelle basieren in erster Linie auf der Untersuchung von Versprechern.

Während die konzeptuelle Ebene, die semantische und die phonologische Ebene deklaratives Wissen über Konzepte, Wörter, Morpheme, Phoneme und Silben repräsentieren, beinhaltet das linguistische Regelwerk Wissen über die Kombinierbarkeit dieser Einheiten. Syntaktische Produktivität ermöglicht, Wörter auf neue Art und Weise zu verknüpfen. Morphologische Produktivität befähigt Sprecher, neue Wörter aus bekannten Morphemen zusammenzusetzen. (Neumann, 2001, 92)

Während des Produktionsprozesses werden die durch den Rahmen vorgegebenen Leerstellen mit konkreten Inhalten gefüllt (vgl. Dell, 1986; Neumann, 2001, 93f).

[...], there must be a way of deciding which activated nodes get tagged as part of the representation. This function is carried out by categorical rules, which build the representation's frame, and the insert rules, which specify what nodes can fill particular slots in the frame. (Dell, 1986, 288)

Das Modell von Dell (1986) unterscheidet sich jedoch von Levelts Modell (1989) wesentlich dadurch, dass eine interaktive (kaskadierende) Verarbeitung (*spreading activation*) angenommen wird. Sobald ein Eintrag auf der Lemmaebene aktiviert wird, fließt Aktivierung durch das Netzwerk und aktiviert die damit verknüpften Einträge auf der Lexemebene, sowie semantische Alternativen des Ziellemmas (vgl. Neumann, 2001, 91). Die Aktivierung breitet sich im Netzwerk vergleichbar einem Wasserfall aus. Die Verarbeitungszeiten der einzelnen Ebenen überlappen sich folglich. Bevor ein Lemma selektiert wird, beginnt die Aktivierung der Lexemebene. Dies ist im Modell von Levelt nicht vorgesehen. Besonders von Interesse ist für diese Arbeit, dass im *interactive activation* Modell von Dell (1986) durch die kaskadierende Aktivierungsausbreitung ein Rückfluss von Aktivierung (Feedback) auf die höher gelegene Verarbeitungsebene möglich wird.³¹ Demnach kann Aktivierung von der Lexem- auf die Lemmaebene zurückfließen und die Selektion des Lemmas beeinflussen (Neumann, 2001,80).

One of the important assumptions regarding spreading activation in the theory is that all connections are two way. If Node A connects to B, then B connects to A. Given the nature of the connections and their hierarchical structure of the lexical network, each connection can be classified as either excitatory top-down, or excitatory bottom-up. For each top-down connection, such as that from a particular morpheme to a particular phoneme, there is a bottom-up connection in the reverse direction. These bottom-up connections deliver positive feedback from later to earlier levels and play a critical role in the theory. (Dell, 1986, 288)

Zwar ist Interaktion zwischen den einzelnen Ebenen möglich, grundsätzlich wird aber auch im *interactive activation model* am Prinzip der Serialität festgehalten. Die Erstellung der Rahmen mit den

³¹ Die empirischen Belege für die Annahme von Feedback-Prozessen beziehen sich in erster Linie auf den Effekt des *lexical bias* (Phänomen, das Versprecher häufiger zu realen Wörtern als zu Pseudowörtern führen), auf *mixed errors* (Versprecher ähneln sich auf phonologischer und semantischer Ebene) und *Malapropismen* (bei den Versprechern besteht phonologische aber keine semantische Ähnlichkeit) (vgl. Neumann, 2001, 96-98 oder siehe u.a. Dell, 1986, 1988; Dell & O'Seaghdha, 1992).

zu füllenden Leerstellen wird durch die Regelwerke seriell erstellt, d.h. zuerst wird der Rahmen der Lemma- und danach der Rahmen der Lexemebene erstellt (vgl. Neumann, 2001, 95).

Das *interactive activation model* wurde ursprünglich für das Englische entwickelt. Daher findet sich darin keine explizite Nennung des grammatischen Geschlechts. Neumann (2001) interpretiert das Modell so, dass durch den Rückfluss von Aktivierung von der Lexem- auf die Lemmaebene ein Einfluss von formalen Genushinweisen auf den Abruf der Genusinformation möglich sein könnte. Diese Interpretation wird in der Diskussion der Modelle in Kapitel 2.3 aufgegriffen.

2.1.3 *Independent network model* nach Caramazza (1997)

Das *independent network model* von Caramazza (1997) unterscheidet sich im Aufbau wesentlich von den beiden bereits vorgestellten Modellen. Es besteht aus drei voneinander unabhängige Netzwerken: dem lexikalisch-semantischen Netzwerk, dem syntaktischen Netzwerk und dem Netzwerk mit der phonologischen Formen (vgl. Bordag et al., 2006, 1090; Caramazza, 1997; Neumann, 2001, 87).

Genus ist dieser Modellvorstellung zufolge im syntaktischen Netzwerk gespeichert. Dort existieren untergeordnete Netzwerke (*subnetworks*) für die einzelnen syntaktischen Funktionen. Einträge in den untergeordneten Netzwerken unterhalten hemmende Verbindungen zueinander, da sie miteinander in Konkurrenz stehen (Caramazza, 1997).

The lexical-syntactic network represents a word's syntactic features such as grammatical category, gender, auxiliary type, tense, and so on. The nodes in this network are organised in subnetwork corresponding to the different syntactic functions. Thus, there is a subnetwork consisting of category nodes (N, V, etc.); one consisting of gender nodes (M, F); one consisting of auxiliary types (be, have); and so on. Nodes within a subnetwork have inhibitory links since they are in competition. (Caramazza, 1997, 194)

Diese verschiedenen Netzwerke sind jeweils mit modalitätsspezifischen³² Verbindungen miteinander verbunden. Die Verarbeitung im Netzwerk verläuft seriell. Während der Wortproduktion wird zuerst das lexikalisch-semantische Netzwerk aktiviert (Menzel (2004) bezeichnet es auch als konzeptuelles Netzwerk) und eine lexikalisch-semantische Repräsentation selektiert. Danach fließt die Aktivierung gleichzeitig zum syntaktischen und phonologischen Netzwerk (vgl. Bordag et al., 2006, 1090).

[...] the activation from the selected lexical-semantic representation spreads simultaneously and independently to the lexical-syntactic and the word-form networks. (Caramazza, 1997, 195)

³² *Modalitätsspezifisch* bezieht sich hier auf die orthografische oder phonologische Realisierung der Wortformen (vgl. Neumann, 2001, 87).

Die Einträge im syntaktischen Netzwerk werden allerdings nur voraktiviert – für eine Selektion reicht die Aktivierung durch die lexikalisch-semantic Ebene im Regelfall nicht aus. Auf der Wortformebene ist die von der lexikalisch-semantic Ebene ausgehende Aktivierung für die Selektion ausreichend, sodass die Wortform selektiert wird. Aktivierung fließt daraufhin vom Wortform-Netzwerk zum syntaktischen Netzwerk zurück und bewirkt die Selektion der bereits voraktivierten grammatischen Eigenschaften (vgl. Bordag et al., 2006, 1090; Caramazza, 1997, 194-195; Menzel, 2004, 248-249; Neumann, 2001, 87-88).

Die Bewertung hinsichtlich des Einflusses formaler Genushinweise in der Sprachverarbeitung unterscheidet sich bei Bordag et al. (2006), Neumann (2001) und Menzel (2004). Ausschlaggebend dafür ist, wie die Reihenfolge der Verarbeitung in den verschiedenen Netzwerken, sowie der exakte Inhalt der Wortform- oder Lexemebene im Modell Caramazzas verstanden wird. Bordag et al. (2006) und Menzel (2004) interpretieren das *independent network model* von Caramazza (1997) so, dass für die Selektion des entsprechenden nominalen Genusmerkmals (als Teil des syntaktischen Netzwerkes), die Voraktivierung durch das lexikalisch-semantic Netzwerk nicht ausreicht, sondern zusätzliche Aktivierung durch das Wortformnetzwerk benötigt wird. Sie scheinen davon auszugehen, dass das Wortformnetzwerk konkrete phonologische Einheiten beinhaltet (vergleichbar mit der Lexemebene im Leveltschen Sinne). Demzufolge interpretieren sie das Modell so, dass die Selektion des nominalen Genusmerkmals durch das Wortformnetzwerk beeinflusst wird.

Under normal conditions, the activation coming from the lexical-semantic network is not sufficient to activate a syntactic feature to such a degree that it can be selected, so that additional activation from the network of phonological lexemes is necessary. The selection of grammatical features like gender cannot be achieved without the contribution of a word's phonological form. (Bordag et al., 2006, 1090)

Im Hinblick auf die Genusrepräsentation betont dieses Modell durch die direkten Verbindungen der Konzept- und der Lexemebene mit den syntaktischen Eigenschaftsknoten also die Möglichkeit der Einflußnahme semantischer und formaler Merkmale der Nomen auf die Genuszuweisung. (Menzel, 2004, 249)

Neumann (2001) hingegen sieht in der von Caramazza (1997) beschriebenen Wortform- oder Lexemebene keine Vergleichbarkeit mit der von Levelt (1989) proklamierten Lexemebene. Ihr zufolge beinhaltet das Wortformnetzwerk, anders als die Lexemebene bei Levelt, noch keine Form-Information.

Auf der Lexem-Ebene Caramazzas ist anders als im hierarchisch seriellen Modell keine Form-Information gespeichert, vielmehr handelt es sich bei der gespeicherten Information hinsichtlich der Form um leere Einheiten („lexical nodes themselves are not phonological or orthographic representations“, Caramazza, Miozzo, 1997, 336), die erst im nächsten Verarbeitungsschritt mit entweder phonologischen oder orthographischen Segmenten gefüllt werden. (Neumann, 2001, 89)

Bestärkt sieht sich Neumann (2001, 90) in dieser Auffassung dadurch, dass Caramazza die Selektion der grammatischen Informationen als einen im Regelfall zeitlich vor der Selektion formbezogener Informationen stattfindenden Prozess beschreibt.

Thus, in this model, the selection of grammatical features typically occurs temporally prior to the selection of the specific phonological and orthographic content of a word. However, since the selection of the lexeme node does not depend on the prior selection of its associated syntactic features, the phonological and orthographic content of the lexeme nodes may, under special circumstances (e.g. TOT states, brain damage), become available independently of their grammatical features. (Caramazza, 1997, 195)

Daraus folgert Neumann (2001, 90-91), dass es sich ebenfalls um einen zweistufigen Verarbeitungsprozess handelt, bei dem der Abruf grammatischer Information dem Abruf phonologischer Information voraus geht. Daher sollten nomeninterne Genushinweise nach ihrer Interpretation im *independent network model* von Caramazza (1997) keinen Einfluss auf den Abruf von Genusinformation während der Sprachverarbeitung haben.

Nachdem nun drei Modelle mit der Annahme der lexikalischen Speicherung von Genus vorgestellt wurden, widmet sich das nächste Kapitel der Möglichkeit, das Genus eines Nomens zu berechnen.

2.2 Berechnung der Genuszugehörigkeit

Eine weitere theoretische Möglichkeit wäre die Berechnung des Genus eines Nomens anhand von Genusindikatoren. Als Genusindikatoren dienen die in Kapitel 1.1.2 vorgestellten Genuszuweisungsprinzipien.

Die Vorstellung der Berechnung des nominalen Genusmerkmals geht auf den Konnektionismus zurück, der versucht, kognitive Prozesse mithilfe künstlicher Neuronennetze nachzubilden (vgl. Neumann, 2001, 103). Demnach existiert ein Netz aus Neuronen (Knoten) und Verbindungen zwischen ihnen. Wissen wird dabei über die Stärke der Verbindungen, die die Knoten zueinander unterhalten, definiert. Eine Verbindung wird umso stärker, je öfter sie aktiviert wird. Ein probabilistisches Genuszuweisungsprinzip sollte dabei eine Verbindung mit geringerer Stärke als ein deterministisches Genuszuweisungsprinzip zur Folge haben (Neumann, 2001, 108).³³

³³ In diesem Zusammenhang wird von Neumann das *Competition Model* angeführt, das eine Möglichkeit der Bewertung und Verarbeitung von Genushinweisen in einem konnektionistischen Netzwerk darstellt (ausführlich siehe Neumann (2001, 38ff und 103ff)). Ausschlaggebend für die Bewertung eines Hinweisreizes (*Cue*) sind demnach folgende Eigenschaften: *Cue Validity*, *Cue Strength* und *Cue Cost*. Unter *Cue Validity* wird die Erhältlichkeit (*availability*) und die Zuverlässigkeit (*reliability*) eines Reizes zusammengefasst. Die Schwaendung weist beispielsweise eine hohe Erhältlichkeit auf, da sie in vielen Wörtern vorkommt, die Zuverlässigkeit liegt allerdings nur bei rund 90 Prozent. Das Suffix *-keit* hingegen verfügt über eine geringere Erhältlichkeit, dafür allerdings über eine hundertprozentige Zuverlässigkeit. *Cue Strength* bezeichnet die subjektive Systemeigenschaft, die objektiven Reizeigenschaften aus der Umwelt wahrzunehmen und zu speichern. In Bezug auf den

Eine solche Vorstellung funktioniert allerdings nur, wenn es verlässliche Faktoren gibt, anhand deren das Genus eines Nomens im Deutschen bestimmt werden kann. Dies trifft allerdings nur auf einen Teil der Nomen zu. Nur morphologische Genuscues wie *-heit*, *-keit* weisen im Deutschen zuverlässig auf eines der drei Genera hin und sollten daher eine starke Verbindung zwischen Form (Endung) und dem entsprechenden Genusknoten aufweisen. Die semantischen und phonologischen Genuszuweisungsprinzipien stellen hingegen nur probabilistische Prinzipien mit einer mehr oder weniger großen Anzahl an Ausnahmen dar. Ihre Verbindung zum Genusknoten sollte daher geringer ausgeprägt sein. Darüber hinaus treffen sie nur auf einen (teilweise sehr) begrenzten Wortschatz zu. Zusätzlich gibt es Nomen, deren semantischer Gehalt oder deren morphologische oder phonologische Gestalt keine Hinweise auf die Genuszugehörigkeit zulässt (auch als *intransparente Nomina* bezeichnet). Bei ihnen wäre eine Berechnung des Genusmerkmals nicht möglich. Außerdem stellt sich die Frage, wie Ausnahmen zu den semantischen und phonologischen Prinzipien vor diesem Hintergrund erworben werden können.

2.3 Diskussion der Modelle in Bezug auf nomeninternale Genushinweise

Es wurden drei Modelle vorgestellt, die eine lexikalische Speicherung des nominalen Genusmerkmals annehmen. Alle drei gehen dabei von einer generischen Speicherung des Genus im mentalen Lexikon aus. Das *hierarchisch-serielle Modell* von Levelt (1989) und das *interactive activation model* von Dell (1986) stimmen im Aufbau des mentalen Lexikons (konzeptuelle Ebene, Lemma- und Lexemebene, Artikulator) überein. Sie unterschieden sich jedoch wesentlich in Bezug auf die Aktivierungsausbreitung im Netzwerk. Während Levelt (1989) von einer streng serielle Verarbeitung ausgeht, erlaubt das Modell von Dell (1986) einen Rückfluss der Aktivierung von der Lexem- auf die Lemmaebene. Für den Einfluss nomeninterner Genushinweise auf den Abruf von Genusinformation macht das Leveltsche Modell daher eine negative Vorhersage. Das Modell von Dell (1986) wird von Neumann (2001) hingegen so interpretiert, dass phonologische Wortformen den Abruf der Genusinformation beeinflussen könnten. Welche Voraussetzungen dafür erfüllt sein müssen, wird in diesem Kapitel noch betrachtet werden.

Das *independent network model* von Caramazza (1997) unterscheidet sich im Aufbau von den beiden soeben genannten Modellen, indem es von drei voneinander unabhängigen Netzwerken ausgeht. Im vorangehenden Kapitel wurden die divergierenden Meinungen bezüglich des Einflusses nomeninterner Genushinweise in Caramazzas Modell ausgeführt, die überwiegend aus einem unterschiedlichen Verständnis der Wortform-Ebene resultieren. Bordag et al. (2006) sowie Menzel

Spracherwerb würde es sich dabei um allgemeine kognitive Prozesse handeln, die es dem Kind ermöglichen, Reize aus der Umwelt wahrzunehmen, zu verarbeiten und zu speichern (Neumann, 2001). *Cue-Cost* steht für den Aufwand der benötigt wird um den Reiz zu verarbeiten. Dieser ist vom Individuum aber auch von den objektiven Eigenschaften des Cues abhängig. Das Competition Model soll an dieser Stelle nicht näher ausgeführt werden.

(2004) sehen im Modell Caramazzas eine stetig gegebene Beeinflussung der Genuszuweisung durch nomeninternale Genuscues; Neumann (2001) hingegen interpretiert das Modell gegensätzlich und geht nicht von einer Beeinflussung des Genusabrufs durch nomeninternale Genushinweise im *independent network model* aus.

Soweit liefern die Modelle eine adäquate Modellvorstellung zur Speicherung des Genussystems. Allerdings können Modelle, die einen Einfluss der Wortform auf den Abruf der Genusinformation negieren, das vielfältig beschriebene Phänomen, nachdem Probanden Kunstwörtern, die gemäß der deutschen Genuszuweisungsprinzipien konstruiert sind, mehrheitlich das gemäß den Prinzipien entsprechende Genus zuweisen, nicht erklären. Die Annahme einer ausschließlichen Berechnung des Genusmerkmals anhand von Genushinweisen ist ebenfalls nicht ausreichend, da sie keine Erklärungen für das Erlernen von Genuszuweisungen bei Wörtern ohne Genushinweis bzw. bei Ausnahmen zu Wörtern mit nomeninternalem Genushinweis liefern.

Die vorgestellten Sprachproduktionsmodelle, die von einer lexikalischen Speicherung des Genusmerkmals ausgehen, beziehen sich auf die Sprachproduktion kompetenter erwachsener Sprecher. Es ist jedoch nicht auszuschließen, dass während des Spracherwerbs oder im bilingualen mentalen Lexikon andere Zugriffs- und Verarbeitungsmechanismen zum Tragen kommen.

Neumann stellt mit ihrer Interpretation des Dell'schen Modells³⁴ eine Modellvariante vor, die von einer lexikalischen Speicherung des Genus ausgeht, eine Beeinflussung der Genuszuweisung durch formale Genushinweise aber ermöglicht. Wie bereits erwähnt, führt Dell (1986) das Modell am Beispiel des Englischen aus und geht daher nicht näher auf das nominale Genusmerkmal ein.

Dells Modell geht, ebenso wie das Modell von Levelt, von einer lexikalischen Speicherung der Genusinformation aus und führt daher keine nomeninternale Genuscues auf. In welcher Weise die Speicherung des Genus erfolgt, wird allerdings nicht näher erläutert. Daher wäre es durchaus denkbar, dass während des Spracherwerbs oder bei neu zu erlernenden Wörtern die nomeninternen Genuscues genutzt werden, um den Eintrag im mentalen Lexikon zu generieren.

Zunächst muß betont werden, daß die in Kapitel 2 beschriebenen Zuweisungsregeln weder in dem hierarchisch seriellen Modell noch in dem Modell von Dell Berücksichtigung finden, da beide Modelltypen die Annahme lexikalischer Speicherung von Genus teilen. Auf welchem Wege diese Speicherung erfolgt, d.h. welche Bedeutung die diskutierten Zuweisungsregeln zumindest für den Spracherwerb besitzen, wird im Rahmen der Modelle nicht erörtert. Es stellt sich trotzdem die Frage, inwieweit valide Form-Genus-Korrelationen Einfluß auf den Abruf von Genusinformation nehmen können. (Neumann, 2001, 100)

Neumann (2001) zufolge ist die Genusinformation im Modell von Dell (1986) als Teil der Lemma-Information zu sehen. Aufgrund der Möglichkeit des Rückflusses von Aktivierung von der Lexem- auf

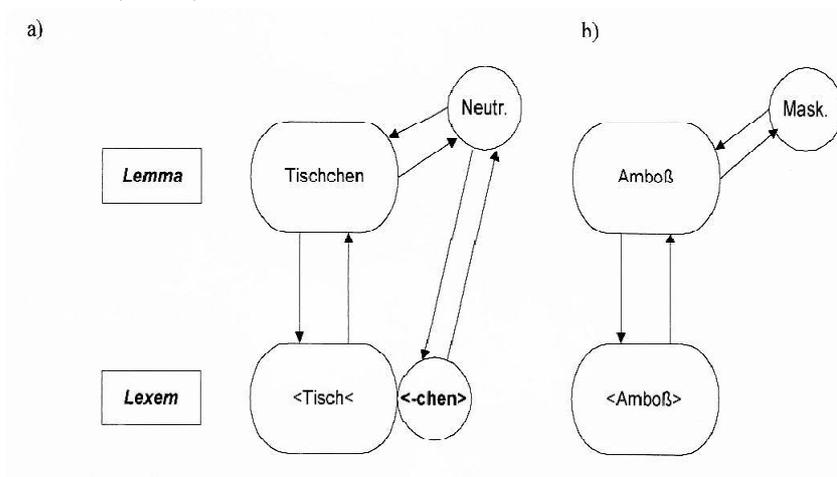
³⁴ Neumann (2001, 118) betrachtet zusätzlich die Erweiterung konnektionistischer Modelle (des Competition Models) um automatische Zuweisung/ lexikalische Speicherung.

die Lemmaebene interpretiert sie das interaktive Modell von Dell so, dass formale Genushinweise einen Einfluss während des Sprachproduktionsprozesses ausüben können. Auch Bordag, Opitz und Pechmann (2006) sehen diesen Einfluss in Dells Modell als gegeben an.

[...] according to interactive models, like the interactive activation model of Dell (1986), phonological information can feed back to influence the process in an higher level of grammatical encoding. In this case, the availability of a given word's phonological form can bias the probability that a particular grammatical feature (e.g., a masculine gender) will be selected instead of some alternative (e.g., a feminine or a neuter gender). (Bordag et al., 2006, 1090)

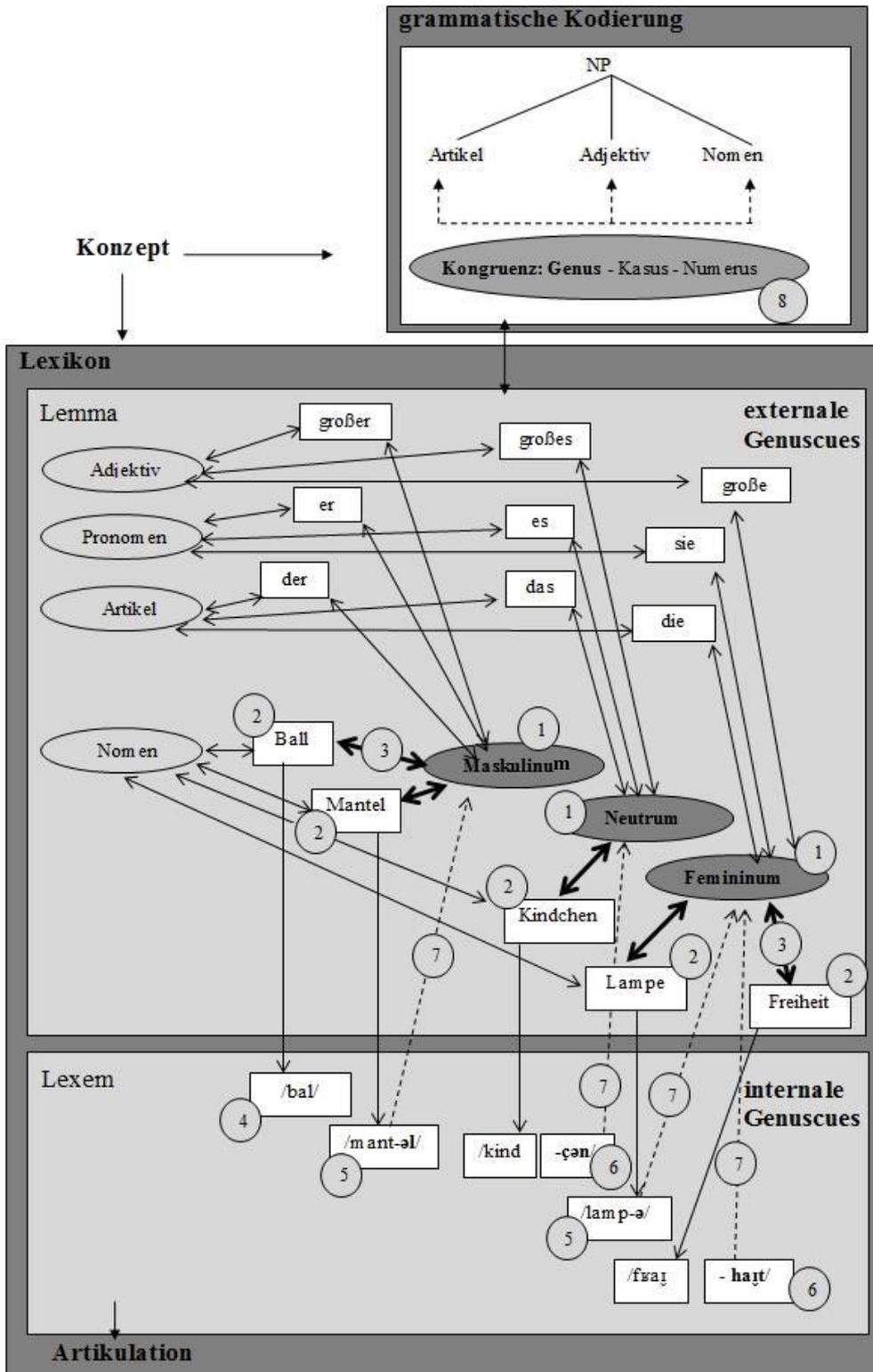
Dies würde allerdings eine Verbindung von Genusknoten und nomeninternalem Genushinweis (Suffixe bzw. Pseudosuffixe) voraussetzen. Gemäß der generischen Speicherung von Genus, bestehen Verbindungen zwischen Nomen und Genusknoten, sowie zwischen den Einheiten, die Genus markieren (die zum Nomen kongruent sind und Genus markieren). Ob allerdings auch Verbindungen zwischen den genusanzeigenden Wortenden (oder vereinzelt auch Wortanfängen wie z.B. beim neutrumanzeigenden *Ge-*) und dem Genusknoten bestehen, ist nicht klar, da die kongruenten Wörter auf der Lemmaebene, die Wortformen hingegen auf der Lexemebene gespeichert sind. Nur wenn es beispielsweise bei dem Wort *Tischchen* eine Verbindung des Suffixes *-chen* und dem Genusknoten Neutrum gibt, kann das Suffix die Auswahl des nominalen Genusmerkmals beeinflussen (vgl. Neumann, 2001,101). Abb. 2-6 verdeutlicht die Verarbeitung mit der Annahme einer direkten Verbindung von Suffix und Genusknoten im Rahmen von Dells Modell.

Abb. 2-6: Verarbeitung des nominalen Genusmerkmals unter Annahme einer direkten Verbindung zwischen Suffix und Genusknoten im Rahmen von Feedback-Prozessen im Modell von Dell (1989), entnommen aus Neumann, 2001, 101.



Abschließend soll der Zugriff auf die Genusinformation anhand der von Neumann vorgeschlagenen Modifizierung des *interactive activation models* beschreiben und grafisch (vgl. Abb. 2-7) dargestellt werden.

Abb. 2-7: modifizierte Modellvorstellung zum Abruf von Genusinformation nach Dell (1989), modifiziert von Neumann (2001)



Gemäß der modifizierten Modellvorstellung von Neumann würde die Sprachverarbeitung in folgenden Schritten ablaufen: Nach der Generierung des Konzeptes fließt die Aktivierung (kaskadierend) auf die Lemma- und die Lexemebene. Auf der Lemmaebene werden die mit dem Konzept kompatiblen grammatischen und syntaktischen Eigenschaften des Wortes aktiviert. Danach, aber noch bevor das Lemma selektiert wird, findet die Aktivierung formbezogener phonologischer und morphologischer Merkmale auf der Lexemebene statt. Auf der Lemmaebene wird beim Zugriff auf den lexikalischen Eintrags des Nomens (2) der Genusknoten (1) aktiviert. Dabei entfaltet das nominale Genusmerkmal grammatische Wirkung (8) und wird daher zusammen mit anderen grammatischen Merkmalen wie den Kasus- und Numerusformen verarbeitet (vgl. Glaser, Glück & Cholewa, 2012, 309).³⁵ Die Verbindung zwischen Nomen-Lemma und Genusknoten wird damit mit zunehmender Spracherfahrung gebahnt und stabilisiert. Das Modell von Dell (1986) ermöglicht zusätzlich den Rückfluss von Aktivierung von der Lexem- auf die Lemmaebene. Unter der Voraussetzung, dass die nomeninternen Genushinweise, also beispielsweise die Suffixe *-chen* (6) oder *-heit* (6) sowie Wortenden wie die Schwaendung (5) oder die Endung *-el* (5) eine direkte Verbindung (7) zum Genusknoten (1) unterhalten, über die die Selektion des Genusmerkmals mittels rückfließender Aktivierung beeinflusst werden kann.

Wie sind nun die verschiedenen Modelle der Sprachproduktion und Verarbeitung im Hinblick auf Genus und den Erwerb von Genus zu bewerten? Stellen die Modelle die einen Einfluss formaler Genuszuweisungsprinzipien negieren oder erlauben gegensätzliche Positionen dar?

Zunächst einmal kann festgehalten werden, dass wenn von einer lexikalischen Speicherung des Genusmerkmals ausgegangen wird, sich die Verbindung zwischen Genusknoten und Nomen mit zunehmender Spracherfahrung bahnt und stabilisiert. Welche gravierenden Konsequenzen ein unzureichender Input sowie die konsequente Auslassung von Artikeln und das Nichtbeherrschen der Genuskongruenz für die Speicherung des Genusmerkmals haben kann, ist dabei kaum abzuschätzen. Das Nichtbeherrschen von (Genus-) Kongruenz könnte daher weitreichende Folgen für die korrekte Genuszuweisung haben, sollten keine anderen Genushinweise im Zweitspracherwerb genutzt werden können.

Sprecher/Hörer, die aus welchen Gründen auch immer, (noch) nicht über ein hinreichend ausgereiftes Kongruenzsystem (8) verfügen, und deshalb Genuskongruenz weder kodieren noch dekodieren können, sind möglicherweise nur begrenzt in der Lage, die Verbindung zwischen den Nomen-Lemmata und den generischen Genusknoten (3) stabil zu etablieren. Unter dieser Betrachtungsweise könnten Probleme bei der Realisierung von Kongruenz sowohl eine Ursache für mangelnde Genussicherheit als auch deren Konsequenz sein. (Glaser et al., 2012, 310)

³⁵ verschiedene Studien (Jacobsen, 1999; La Heij, Mak, Sander & Willeboordse, 1998; Neumann, 2001, Levelt, et al., 1999 – ausführlicher siehe Kapitel 4.2) liefern Belege dafür, dass die Verbindung (3) zwischen Nomen-Lemma (2) und dem Genusknoten (1) nur dann aktiviert wird, wenn Genuskongruenz in der Nominalphrase während der Sprachproduktion realisiert werden muss (vgl. Glaser, Glück & Cholewa, 2012, 309).

Auch die Modellvorstellungen müssen nicht zwangsläufig miteinander konkurrieren. Sie könnten sich auch auf verschiedene Phasen des Spracherwerbs bzw. verschiedene Anforderungen an die Sprachverarbeitung beziehen.

Bordag et al. (2006) stellen diese These nach ihrer Studie zur Beeinflussung der Genuszuweisung durch nomeninternale Genushinweise bei monolingualen deutschen Erwachsenen und Erwachsenen mit Deutsch als Zweitsprache³⁶/ Fremdsprache³⁷ auf. Bordag et al. führten Reaktionszeitmessungen bei einer Bildbenennung und einem Experiment zur Beurteilung der Korrektheit der Genuszuweisung durch, um die Verarbeitung von Genus bei Wörtern mit typischem internalem Cue (z.B. *-e* für feminine Nomen – *typical*), mit uneindeutigem internalem Cue (z.B. *-a* für Nomen mit Genus Maskulinum oder Neutrum – *ambiguous*) und mit widersprüchlichem internalem Cue (Ausnahme zu einem Prinzip z.B. *-e* für maskuline Nomen) zu untersuchen. Sie nahmen an, dass die Genusverarbeitung schneller erfolgt, wenn ein Nomen einen typischen Genuscue hat und Schwierigkeiten bei Nomen mit uneindeutigem oder widersprüchlichen internalem Cue auftreten. Beim Bildbenennungsexperiment sollten die Probanden 58 Bilder, in je zwei unterschiedlichen Bedingungen benennen. In der „kurzen Bedingung“ sollten sie das Bild lediglich mit dem Nomen (z.B. *Haus*) benennen, in der „langen Bedingung“ wurde die Nennung einer Nominalphrase bestehend aus (genuskongruentem) Adjektiv und Nomen erwartet (z.B. *großes Haus*). Somit musste in der kurzen Bedingung das Genus nicht zwangsläufig aktiviert werden, in der langen Bedingung hingegen schon.

Beim Grammatikalitätsurteil untersuchten Bordag et al. (2006), ob die Verarbeitung von Nominalphrasen³⁸ mit uneindeutigem oder widersprüchlichem nomeninternalem Genushinweis zu längeren Antwortzeiten oder höheren Fehlerzahlen führt als mit eindeutigem internalem Genushinweis. Die Experimente belegen eine unterschiedliche Genusverarbeitung in der Erst- und Zweitsprache. Bei den monolingual deutschsprechenden Erwachsenen waren weder in der Bildbenennungsaufgabe (kurze und lange Bedingung) noch im Grammatikalitätsurteil Unterschiede in der Verarbeitung von Nomen mit typischem, uneindeutigem oder widersprüchlichem internalem Genushinweis zu finden. Die Genusverarbeitung monolingualer deutscher Erwachsener scheint daher nicht von der phonologischen Wortform beeinflusst zu werden (Bordag et al., 2006, 1094f). Bei den Probanden mit Zweitsprache Deutsch unterschieden sich die Antwortzeiten sowohl bei der Bildbenennung in der langen Bedingung als auch im Grammatikalitätsurteil signifikant aufgrund der formalen Transparenz (typisch < uneindeutig < widersprüchlich). Die L2-Sprecher des Deutschen nutzten demzufolge die nomeninternen Genushinweise für ihre Verarbeitung.

³⁶ 18 Erwachsene, im Alter von 19-42 Jahren (durchschnittlich 27), mit Erstsprache Englisch, die durchschnittlich seit zweieinhalb Jahren in Deutschland waren (zwischen 3 Monaten und 8 Jahren) und im Schnitt seit 9,5 Jahren Deutsch lernten (Bordag, et al., 2006, 1096).

³⁷ Bordag et al. (2006, 1090) sprechen davon, dass die Probanden Deutsch als Zweitsprache erworben haben „[...] English bilinguals who had learned German as a second language (L2)“ (Bordag, et al. 2006, 1090). In Anbetracht des Alters der Probanden stellt sich jedoch die Frage, ob es sich dabei nicht vielmehr um den Erwerb von Deutsch als Fremdsprache handelt. Dennoch wird hier wie bei Bordag et al. (2006) der Terminus *Zweitsprache* verwendet.

³⁸ Die 48 Nominalphrasen bestanden aus Demonstrativpronomen *diesel/ dieser/ dieses* + Nomen.

Dieser Unterschied führt Bordag et al. zu zwei möglichen Hypothesen. Zum einen könnte ein grundlegender Unterschied in der Sprachverarbeitung von L1 und L2 vorliegen. Demnach würde in der L1 eine voneinander unabhängige Verarbeitung der grammatischen und phonologischen Information stattfinden, während sie in der L2 interagiert. Das könnte implizieren, dass während des L1 Erwerb in der Kindheit das Genus direkt abgespeichert wird, was während des erwachsenen L2 Erwerbs nicht länger möglich sein könnte, sodass auf andere (kompensatorische) Mechanismen, wie die Berechnung aufgrund formaler Hinweise zurückgegriffen werden müsste (vgl. Bordag et al., 2006, 1098).

Andererseits wäre es auch denkbar, dass kein eindeutiger Unterschied in der Verarbeitung in der L1 und L2 existiert, sondern die Ergebnisse vielmehr ein unterschiedliches Level von Genusverarbeitungsfähigkeiten widerspiegeln. Die Probanden mit L2 Deutsch haben weniger Erfahrung mit dem Genussystem der L2 und repräsentieren daher evtl. einen früheren Erwerbsschritt im Spracherwerb. Demzufolge können L1- und L2-Sprecher die gleichen Lernmechanismen verwenden, die Ergebnisse der Experimente würden demnach verschiedenen Ebenen der Lernkurve wiedergeben (Bordag et al., 2006, 1098).³⁹

This supports the hypothesis that L1 gender processing and L2 gender processing are not essentially different but that the same processes are used by less proficient speakers. Both children and unbalanced bilinguals [...] are sensitive to the phonological form of a noun, and this information plays a role in gender retrieval. Adult L1 speakers seem to have achieved a level of acquisition in which under normal circumstances a word's phonological form either does not play any role at all or is so weak that its impact cannot be measured in the applied paradigms. The research on pseudowords, loan words, and low-frequency words has shown that in these cases, even L1 speakers use the phonological form of the word as a cue to determine its gender. (Bordag et al., 2006, 1099)

Unterstützt wird diese Sichtweise von verschiedenen Autoren (Neumann, 2001; Bordag et al., 2006; Gollan & Frost, 2001), die die Hypothese vertreten, dass phonologische und morphologische Cues besonders stark von Sprechern und Hörern beachtet werden, die noch über wenig Erfahrung im Umgang mit der Zielsprache verfügen und das Genussystem noch aufbauen müssen, wie dies im Erst- oder Zweitspracherwerb der Fall ist (die psycholinguistische Relevanz nomeninterner Genuscues wird in Kapitel 4.1 ausführlich betrachtet).

Demnach ist die Beachtung formaler Genusmerkmale wohl zumindest im Spracherwerb bedeutsam. Wie in Kapitel 4.1 dargestellt werden wird, liegen Hinweise darauf vor, dass monolingual deutsche Kinder beim Erwerb des Genussystems nomeninterne Genushinweise beachten (vgl. Mills, 1986b; Szagun, Stumper, Sondag & Franik, 2007; Wegener, 1995a). Möglicherweise erfüllen nomeninterne

³⁹ Wie in Kapitel 4.2 diskutiert wird, existieren einige Hinweise darauf, dass Kinder im Spracherwerb nomeninterne Genushinweise während der Sprachverarbeitung nutzen. Diese Ergebnisse stützen daher die Annahme, dass der Nutzen formaler Genushinweise abhängig von der erreichten Kompetenz in der Genuszuweisung bzw. der zu erlernenden Sprache ist. Bordag et al (2006, 1098f) interpretieren die Ergebnisse in eben dieser Weise.

Genushinweise eine Art Einstiegsfunktion in das Genusssystem, da sie den Lernenden die Bildung erster Hypothesen, der Genuszuweisung zu den Nomen, unabhängig von der Genuskongruenz, ermöglichen. Trotz ihres begrenzten Skopus und ihrer begrenzten Validität zeigen sie das Genusmerkmal besonders transparent an. Nomeninternale Genuscues variieren in ihrer Form nicht, wie externale Genuscues, und die Markierung findet direkt am zu klassifizierenden Wort statt, während bei nomenexternalen Genushinweisen erst der Bezug zum vorangehenden bzw. nachfolgenden Wort hergestellt werden muss. Auch aufgrund der Polyfunktionalität der Artikel und der Variation je nach Numerus und Kasus bei den externalen Genushinweisen könnten daher die nomeninternen Genushinweise für die Lernenden gut wahrnehmbar sein. Somit könnten nomeninternale Genushinweise eine Art Einstiegshilfe in das Genusssystem und die Genuskongruenz bei Lernenden darstellen (vgl. Bordag et al., 2006; Gollan & Frost, 2001; Glaser et al., 2012, 308). In einem fortgeschritteneren Stadium des Erwerbs müssten die form-basierten Genuszuweisungen anhand der valideren nomenexternalen Genuscues verifiziert und gegebenenfalls revidiert werden, sowie die Fähigkeit erworben werden, Nomen auch anhand der nomenexternalen Genushinweise ihr entsprechendes Genusmerkmal zuzuweisen. Demzufolge sollte die Verknüpfung formbezogener Aspekte mit dem Genusknoten mit zunehmender Spracherfahrung an Bedeutung verlieren. Bei kompetenten Erwachsenen findet dann der Zugriff auf das Genusmerkmal im Regelfall lexikalisch statt, d.h. über die (dann ausreichend etablierte) Verbindung zwischen Nomen und Genusknoten. Bei neuen Wörtern oder Pseudowörtern, für die keine Verbindung zwischen Nomen und Genusknoten etabliert ist, greifen auch erwachsene Sprecher auf vorhandene nomeninternale Genushinweise zurück (vgl. Kapitel 4.1). L1 Sprecher mit morphosyntaktischen Defiziten wie beispielsweise Aphasiker oder Kinder mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES) könnten ebenso von dieser Strategie Gebrauch machen (vgl. Badecker, Miozzo & Zanuttini, 1995; Neumann, 2001; Glaser et al., 2012).

Die unterschiedlichen Arten der Speicherung des nominalen Genusmerkmals müssen sich daher nicht gegenseitig ausschließen sondern könnten sich auf verschiedene Phasen des Spracherwerbs bzw. verschiedene Anforderungen an die Sprachverarbeitung beziehen. In dieser Sichtweise würden sich die vorgestellten Modellannahmen schwerpunktmäßig auf verschiedene Kompetenzstufen des Sprechers beziehen. Das hierarchisch-serielle Modell wäre demnach treffend für die Sprachverarbeitung kompetenter Erwachsener Sprecher, könnte allerdings deren Rückgriff auf nomeninternale Genushinweise bei Pseudowörtern nicht erklären. Ein Rückfluss von Aktivierung wie er im Modell von Dell (1986) möglich ist, wäre demnach im Spracherwerb anzutreffen sowie in Situationen in denen die morpho-syntaktische Verarbeitung beeinträchtigt ist (Aphasie, SSES) oder auf keine etablierte Verbindung zwischen Nomen und Genusknoten zurückgegriffen werden kann, also bei unbekanntem Wörtern oder Pseudowörtern. Das Modell von Dell könnte, mit den Interpretationen von Neumann (2001), demnach für den Spracherwerb und die Sprachproduktion kompetenter Sprecher zutreffen, da es

von einem lexikalischen Zugriff ausgeht und darüber hinaus einen Einfluss nomeninterner Genushinweise ermöglicht, der aber nicht zwingend genutzt werden muss.

The different speech production models seem to apply to different stages of language acquisition. However, whereas modular models can account only for the final acquisition stages, the interactive cascading models can be adopted so that they capture the whole acquisition process. (Bordag et al., 2006, 1099)

3. Genuserwerb

Um den Erwerb des deutschen Genussystems unterstützen zu können, ist es wichtig zu fragen, welche Fähigkeiten im Erst- und Zweitspracherwerb erlernt werden müssen, um die Genuszuweisung im Deutschen korrekt zu enkodieren und zu realisieren. Zunächst einmal muss der Lernende das inhärente Genusmerkmal des Nomens identifizieren, wozu ihm nomeninternale und –externale Hinweise zur Verfügung stehen, und dieses im mentalen Lexikon speichern. Darüber hinaus muss das Genusmerkmal im Sprachproduktionsprozess an den zum Nomen kongruenten Bezugswörtern markiert werden. Die Genuskongruenz muss dazu im Sprachverarbeitungssystem etabliert werden und bei der Sprachproduktion online, d.h. im Rahmen automatisierter Sprachprozesse, zur Verfügung stehen.

In diesem Kapitel werden empirische Studien zum Genuserwerb im Erst- und Zweitspracherwerb vorgestellt und diskutiert.

3.1 Der Genuserwerb bei monolingualen deutschen Kindern

Der Genuserwerb verläuft in der Erstsprache scheinbar mühelos. Die meisten Studien berichten davon, dass monolingual deutsche Kinder das deutsche Genussystem überwiegend unproblematisch bis zum Ende des dritten Lebensjahres erwerben (u.a. Menzel, 2004, 89; Montanari, 2009; Szagun et al., 2007). Ruberg (2013, 303) stellt jedoch fest, dass der Genuserwerb auch für einsprachige Kinder eine Herausforderung darstellt und die Genusflexion definiter Artikel frühestens ab dem Alter von vier Jahren korrekt ist. Es gibt aber auch Kinder, die das Genussystem im Alter von fünf Jahren noch nicht vollständig erworben haben. Auch Dieser (2009, 57) nimmt den Erwerb des Genussystems im Alter von 4-5 Jahren an.

Es existieren mehrere empirische Studien zum monolingualen Erwerb des deutschen Genussystems⁴⁰ (vgl. Bewer, 2004; Bittner, 1998; Dieser, 2009; Mills, 1986b; Ruberg, 2013; Szagun et al., 2007). Jedoch sind es weniger Arbeiten als zum Genuserwerb in verschiedenen Zweit- und Fremdsprachen.

Mills (1986a, 1986b) untersucht den Genuserwerb sowie den Erwerb formaler Prinzipien und des natürlichen Geschlechtsprinzips in der Erstsprache Deutsch. Anhand von Spontansprachaufnahmen von zwei Mädchen und einem Jungen zwischen 1;8 und 2;6 Jahren betrachtet Mills die Genusmarkierung und vergleicht diese mit Tagebuchaufzeichnungen von Stern und Stern (1909), Scupin und Scupin (1907, 1910), Preyer (1882) und Clahsen (1982) (zitiert nach Mills, 1986, 63). Wörter, an denen Genus markiert wird, treten in der Untersuchung in der Regel im Alter von ca. zwei Jahren auf. Zunächst sind dies Adjektive und Artikel. Adjektive werden zunächst attributiv gebraucht, erst danach kommen

⁴⁰ Da Genus an den gleichen Flexionsendungen markiert wird wie Numerus und Kasus, kann keine völlig isolierte Beschreibung des Genuserwerbs von den anderen Elementen der Nominalflexion stattfinden. Der Schwerpunkt liegt in dieser Arbeit auf dem Genussystem. Der Erwerb des Kasus und Numerus wird daher nur am Rande betrachtet.

Artikel in der Nominalphrase vor. Die frühesten Artikel verschmelzen zunächst mit dem Nomen oder werden als Kurzform (/də/ bzw. /ən/ oder /ə/) produziert, wodurch Genusmarkierung in diesem Stadium noch nicht nötig ist. Mills führt dies darauf zurück, dass diese Kurzformen in schneller Erwachsenensprache sowie in manchen Dialekten gehäuft auftreten.

Forms which can carry gender marking appear in general around the age of 2 years. The first to be produced are adjectives and articles. The earliest forms of the articles are reduced and appear to be an amalgam with the noun. This reduced form is also common in fast speech in adults and in some dialects, and so children may be influenced here by input. (Mills, 1986b, 63)

Zunächst hält Mills (1986b, 64) eine häufigere Verwendung des unbestimmten Artikels gegenüber dem bestimmten Artikel fest, die aber bald wieder verschwindet. Die am häufigsten verwendeten frühen Formen sind *eine*, *meine* und *diese*. Mills stellt fest, dass zu Beginn diese femininen Formen auch inkorrektweise mit maskulinen und neutralen Nomen verwendet werden (z.B. **eine Strumpf*). Somit scheint das Femininum anfänglich übergeneralisiert zu werden. Allerdings stellt sie auch fest, dass dies nicht auf das ganze Genusparadigma ausgedehnt werden kann, da beim seltenen Vorkommen des bestimmten Artikels die Genuszuweisung meist korrekt realisiert wird. Auch später, wenn bestimmte und unbestimmte Artikel gleich häufig produziert werden, treten beim unbestimmten Artikel mehr Fehler auf (Mills, 1986b, 64). Möglicherweise lässt sich dies auf die Formgleichheit des Genus Maskulinum und Neutrum beim unbestimmten Artikel zurückführen. In dieser frühen Phase lässt sich auch beobachten, dass einem Nomen verschiedene Genera zugewiesen werden, ebenfalls v.a. beim unbestimmten Artikel. Der unbestimmte Artikel wird von Kindern im Alter von 3 Jahren dann meist korrekt produziert.

Beim bestimmten Artikel treten allgemein sehr wenige Fehler auf. Die auftretenden Fehler stellen überwiegend ebenfalls Übergeneralisierungen des femininen Artikels auf v.a. maskuline Nomina dar. Mills stellt ebenfalls fest, dass maskuline und neutrale bestimmte Artikel häufiger vermieden werden als der feminine Artikel. Daraus folgert sie, dass sich die Kinder beim Genus femininer Nomina sicherer sind, zumindest wenn diese am bestimmten Artikel zu markieren sind. Die späte Verwendung des bestimmten Artikels im Vergleich zum unbestimmten Artikel wird als möglicher Hinweis auf eine erhöhte Schwierigkeit des bestimmten Artikels betrachtet, evtl. bedingt durch die Formenvielfalt im Vergleich zum unbestimmten Artikel.

Auf einer kleineren Datenbasis beruht die Studie von **Bewer** (2004). Sie untersucht den Erwerb des deutschen Genusystems bei einem monolingual deutschen Mädchen (aus der CHILDES-Datenbank) im

Alter von 1;9 bis 4;0 Jahren.⁴¹ Dabei beschränkt sie sich auf die Analyse des bestimmten Artikels als Genusanzeiger.

Vor 2;0 Jahren produziert das Mädchen (Simone) bereits bestimmte Artikel in der reduzierten Form *de*. Unbestimmte Artikel kamen vermutlich, auch in reduzierter Form, früher als der bestimmte Artikel vor. Ab 2;0 Jahren findet eine starke Zunahme beider Artikelformen statt, die mit 2;5 endet. Damit einher geht ein Rückgang der verkürzten Form *de*. War die Verwendung der beiden Artikel bisher schwankend, so stellt sich nach 2;5 eine Dominanz des bestimmten Artikels ein. Mit 3;0 Jahren werden 90% der Artikelforderungen realisiert (Bewer, 2004, 114f).

Bei der Auswertung der Genusfehler stellt Bewer (2004, 116) im frühen Stadium nur Fehler bei der Verwendung von *der* und *das* fest. Eine inkorrekte Verwendung der femininen Form *die* tritt erst spät, ab dem Alter von 2;6 Jahren auf, häufiger erst ab 2;8. Ab diesem Zeitpunkt stellen sie dann allerdings die meisten Fehler dar. Insgesamt finden sich bei Simone die meisten korrekten Genuszuweisungen in maskulinen Nominalphrasen.

Aus den beschriebenen Daten sowie aus einer Analyse der Fehler folgert Bewer (2004), dass für Simone bis 2;4 Jahre von einem vorläufigen Erwerb des Genussystems gesprochen werden kann. Allerdings bricht dieser wieder zusammen, sobald das kasusabhängige Formeninventar beachtet werden muss.

Der Aufbau des vollständigen Formenparadigmas wird offensichtlich nicht lediglich durch einen Anschluss der zusätzlichen Kasus mit ihrer Formenverteilung an die Nominativ-/Genus-Formen gemeistert. Dann wäre nämlich zu erwarten, dass die Zuweisung der Formen zumindest im Nominativ weiterhin keine Probleme bereitet, was jedoch nicht der Fall ist. (Bewer, 2004, 127)

Szagun, Stumper, Sondag und Franik (2007)⁴² untersuchen die Genuszuweisung am Artikel bei 21 Kindern zwischen 1;4 und 3;9 Jahren aus dem Oldenburger Korpus. Ihr Ziel ist es, zu untersuchen, inwiefern Kinder im Spracherwerb Gebrauch von den phonologischen und morphologischen Genushinweisen eines Nomens machen. Die Relevanz der formalen Genuszuweisungsprinzipien ist Inhalt von Kapitel 4.1. An dieser Stelle wird der Erwerb des Genussystems dargestellt, ohne vertieft auf formale Prinzipien einzugehen.

Genusmarkierte Artikel traten bei Szagun et al. (2007) ab dem Alter von 1;5 Jahren auf. Die genauere Untersuchung von sechs Kindern ergab, dass sie mit dem Artikelgebrauch zwischen 1;5 und 1;8 Jahren beginnen. Eines der Kinder verwendete Artikel erst ab 2;1 Jahre. In der ersten Zeit verwenden alle Kinder nur sehr selten Artikel. Diese Phase zog sich bei den Kindern über eine Dauer von 4 bis 8 Monate hin. In dieser ersten Zeit ließ sich keine bevorzugte Verwendung einer Artikelform feststellen

⁴¹ Aus diesem Zeitraum analysiert Bewer (2004) 38 Aufnahmen. Allerdings standen für den Zeitraum im Alter von 2;2 bis 2;4 Jahren keine Aufnahmen zur Verfügung.

⁴² Ebenfalls dargestellt in (Szagun 2006, 75-76). Mit einem Teil der Daten wurde ebenfalls eine Vergleichsuntersuchung (Szagun, 2004) zum Erwerb von Genus und Kasus bei normal hörenden Kindern und Kindern mit Cochlea-Implantat durchgeführt, auf die an dieser Stelle nur verwiesen werden soll.

und die ersten auftretenden Artikelformen waren bei den sechs Kindern daher nicht einheitlich. Zwei Kinder verwendeten zuerst definite Formen, zwei indefinite Formen und zwei Kinder verwendeten beide Paradigmen simultan.

Nach dieser ersten Phase mit nur wenigen Artikelverwendungen wuchs die Häufigkeit der Artikelverwendung bei allen Kindern an. Dabei konnte eine Frequenz von 45-50 Artikeln als Ausgangspunkt (sogenannter „cut-off-point“) für die starke Zunahme der Artikelformen ausgemacht werden (Szagun et al., 2007, 457). Beim unbestimmten Artikel erreichten die Kinder diesen Punkt durchschnittlich etwas (jedoch nicht signifikant) früher (2;3 Jahre) als beim bestimmten Artikel (2;7 Jahre). Mit dem schnellen Anstieg der Verwendungshäufigkeit geht ein Anstieg der Fehlerzahl einher. Die Anzahl der Fehler war beim bestimmten Artikel zwar höher, unterschied sich aber nicht signifikant von der Fehlerzahl beim unbestimmten Artikel.⁴³

Demzufolge werden bestimmter und unbestimmter Artikel zu einer ähnlichen Zeit und mit vergleichbarer Häufigkeit, sowie Fehlerhäufigkeit verwendet. Bei allen Kindern⁴⁴ war der Genusgebrauch ab einem Alter von ca. drei Jahren zu 90% korrekt (Szagun et al., 2007, 459).

Bittner (1998) beschreibt in ihrer Untersuchung zur Referenz in der Nominalphrase und zum Aufbau der Nominalphrase auch die Artikelverwendung durch die von ihr untersuchten drei Mädchen. Da sie sich dabei allerdings nur auf das Vorkommen von verschiedenen Artikelformen beschränkt und nicht deren korrekte Verwendung in Bezug auf das Genus untersucht, werden ihre Ergebnisse nur kurz im Hinblick auf das Auftreten der Artikelformen beschrieben. Die Datenbasis der Untersuchung stellen je sechs Spontansprachaufnahmen von Kindern im Alter von 1;11 bis 2;2 Jahren bzw. 2;4 bis 2;7 Jahren dar.

Bittner zufolge verwenden Kinder Nomina zunächst ohne begleitende Artikelwörter. Als erstes wird daraufhin der unbestimmte Artikel (häufig auch in verkürzter Form), dann das Possessivpronomen *mein* (und *dein*) verwendet und erst danach der bestimmte Artikel.

Dieser (2009) untersucht den deutschen und russischen Genuserwerb anhand einer Querschnitts⁴⁵- und Längsschnittstudie⁴⁶ sowie anhand eines sogenannten *Genustests*⁴⁷. Im Rahmen der Querschnittstudie erhält sie Daten für den monolingualen Genuserwerb im Deutschen anhand von zehn Kindern.⁴⁸

⁴³ Darüber hinaus sollte hier bedacht werden, dass der unbestimmte Artikel nur im Akkusativ verschiedene Artikelformen für das maskuline und das neutrale Genusmerkmal ausbildet. In den anderen Kasus sind die unbestimmten maskulinen und neutralen Artikel formgleich. Daher kann beim unbestimmten Artikel die Genuszuweisung an dieser Stelle nicht exakt bestimmt werden. Möglicherweise ist darin ein Grund für die höhere Fehleranzahl beim bestimmten Artikel zu sehen.

⁴⁴ Mit Ausnahme von einem Kind, bei dem die Genusverwendung beim bestimmten Artikel zu weniger als 90% korrekt war.

⁴⁵ An der Querschnittsstudie nahmen sowohl monolinguale (deutsch und russisch) wie auch bilinguale Probanden (deutsch-russisch in unterschiedlichen Erwerbssituationen) teil. In der Querschnittsstudie bestand die Untersuchungssituation aus verschiedenen Aufgaben: 1. Nacherzählung der Bildergeschichte *Frog, where are you?* von Mayer (1969), 2. Gespräch über aktuelle Alltagsereignisse, 3. Erzählung zu zehn Bildern des Märchens

Dieser (2009, 168ff) formuliert, aufgrund der von ihr durchgeführten Querschnittsstudie, unter Einbezug vorangegangener Forschungsergebnisse (z.B. Stern & Stern, 1928; Bittner, 1998; Mills, 1986; Müller, 1990) eine Entwicklungsreihenfolge für den monolingual deutschen Genuserwerb.⁴⁹

Die **erste Phase** des Genuserwerbs, **Phase A**, erstreckt sich von ca. eineinhalb Jahren bis ca. 2;6 Jahre und ist durch den Beginn des Artikelgebrauchs gekennzeichnet. In ihr findet überwiegend lexikalisches Lernen statt (vgl. Dieser, 2009, 168). Dabei zeigt sich eine Übergeneralisierung des femininen Artikels *die* als definitiver Artikel bzw. als Demonstrativpronomen sowie die Übergeneralisierung von Artikel- und Adjektivformen mit einem *-e* im Auslaut (vgl. Dieser, 2009, 168 unter Bezug auf Stern & Stern, 1928 und Mills, 1986b). Bei Bittner (2006) und Bewer (2004) findet sich diese Übergeneralisierung laut Dieser (2009, 168) allerdings nur bei Nominalphrasen die einen nichtnominativischen Artikel verlangen. *Der* und *das* dienen in dieser Phase scheinbar zur Kennzeichnung des Subjekts bzw. der Agensposition.⁵⁰

Daran schließt sich **Phase B** an. Darin findet eine Trennung zwischen Feminina und Nicht-Feminina statt – wodurch sich zunächst ein zweigliedriges Genussystem etabliert. Dieser führt das auf den Erwerb des Natürlichen-Geschlecht-Prinzips zurück.

In **Phase C**, ab ca. 3 Jahre, findet eine weitere Differenzierung zwischen Maskulina und Neutra in allen Kasus statt. Darüber hinaus orientieren sich die Kinder an formalen und semantischen Kriterien (vgl. Dieser, 2009, 169). Genauere Hinweise zur Charakterisierung dieser Phase fehlen jedoch bei Dieser.

In ihrer Stichprobe der zehn monolingualen Kinder finden sich prinzipiell wenig Fehler in der Genuszuweisung.⁵¹ Insgesamt finden sich in den Daten aus der Querschnittsstudie die meisten Genusfehler im Bereich der Nichtfeminina. Dabei handelt es sich um Übergeneralisierungen der Maskulina auf Neutrum und umgekehrt. Dieser (2009) stellt allerdings mehr Kasus- als Genusfehler in ihrer Stichprobe monolingualer Kinder fest.

Aschenputtel; 4. Kommentieren eines dreiminütigen Trickfilms während des Abspielens des Film, 5. Nacherzählen des Trickfilms, 6. Aufzeichnung von Kommentaren und Erklärungen während eines Brettspiels (näheres siehe Dieser (2009), 72f).

⁴⁶ Die Longitudinalstudie ist an dieser Stelle nicht relevant, da sie sich mit dem bilingualen Genuserwerb im Russischen und Deutschen befasst.

⁴⁷ Der Genustest ist für die Frage der Relevanz von Genuszuweisungsprinzipien wichtig und wird daher näher in Kapitel 4.1 aufgegriffen.

⁴⁸ Insgesamt nahmen 10 monolingual deutschsprachige Kinder an der Querschnittsstudie teil: 1 dreijähriges Kind, 2 Vierjährige, 3 Fünfjährige, 2 Sechsjährige und 2 Siebenjährige.

⁴⁹ Dieser (2009) formuliert die Phasen des Genuserwerbs in ihrem Theorieteil (S.55ff) und dann anhand ihrer Daten der Querschnittsstudie ab S. 168. Ich beziehe mich hier auf die Ausführung ab S.168 die ihre empirischen Erkenntnisse aus der Querschnittsstudie beinhalten. Allerdings sind diese nicht klar ersichtlich und schwer von den Erkenntnissen aus der Literatur zu trennen.

⁵⁰ Mills (1986b, 65) führte dies auf das häufige Vorkommen der *-e* Endung zurück und nicht auf den femininen Artikel. Bewer (2004) und Bittner (2006) hingegen stellten Übergeneralisierungen von *die* nur in nichtnominativischen Kontexten fest. Der *der* – bzw. *das* –Form wird zunächst die Funktion als Subjekt/Agens-Markierung zuteil (vgl. Dieser, 2009, 55-56).

⁵¹ "Die Fehlerrate bei den monolingualen Kindern liegt bei 0 (Alter der Kinder: 7;2 und 6;4) bis 5% (3;11), bei zwei von ihnen (einem vier- und einem fünfjährigen Kind) liegt der Fehleranteil unter 1% im Verhältnis zur korrekten Genuskongruenz." (Dieser, 2009, 170)

Ihre Ergebnisse bestätigen in weiten Teilen die eben dargestellten Ergebnisse nach Mills (1986b), Bever (2004) und Bittner (1998) für den monolingualen Genuserwerb.

Demnach bauen monolingual deutsche Kinder ihr zufolge zunächst ein zweigliedriges Genussystem auf, bei dem sie Feminina von Nicht-Feminina unterscheiden. Sie stellt fest, dass es sich bei den meisten Fehlern in der Genuskongruenz um Nicht-Feminina handelt. Die Adjektive, Artikel und Pronomen mit einem *-e* im Auslaut werden zunächst übergeneralisiert. Das entspricht der von Mills berichteten Übergeneralisierung der Formen *eine* und *die*.

Für die Unterrepräsentation des Genus Neutrum führt Dieser (2009, 57) vier mögliche Gründe an:

- Das Fehlen von Neutra bei Personenbezeichnungen mit Ausnahme von *das Mädchen* und *das Kind*.
- Die geringe Anzahl von Genuszuweisungsprinzipien, die Genus Neutrum fordern.
- Die geringe Salienz des definiten und indefiniten Artikels im Neutrum. D.h. Formgleichheit im Nominativ und Akkusativ beim bestimmten Artikel und homonyme Form mit dem maskulinen Artikel im Dativ und Genitiv, sowie drei homonyme maskuline und neutrale Formen beim unbestimmten Artikel (im Nominativ, Dativ und Genitiv).
- Die Form *das* wird von kleinen Kindern häufig als deiktisches Element gebraucht.

Mit dem Ende des Erwerbs liegt Dieser (2009) über dem von Montanari (2009), Menzel (2004, 89) und Szagun et al. (2007) postulierten Erwerbsabschluss zum Ende des dritten Lebensjahres und hält sich in ihrer Aussage recht vage: „Mit ungefähr 4-5 Jahren ist der Genuserwerb bei den meisten Kindern zum größten Teil abgeschlossen.“ (Dieser, 2009, 57).

Ruberg (2013) untersucht den Genuserwerb ein- und mehrsprachiger Kinder im Alter von 3;0 bis 5;0 Jahren anhand der Elizitation von Nominalphrasen in spielerischem Kontext.⁵² Anhand von drei variierenden Elizitationsverfahren zu je zwei Zeitpunkten erhält er zu jedem untersuchten Nomen eine mehrmalige Genuszuweisung anhand von Nominalphrasen in Nominativ- und Akkusativkontexten.

Seine Studie stellt eine umfangreiche und aktuelle Evidenz zum deutschen Genuserwerb dar und ist durch den Vergleich des monolingualen und bilingualen Erwerbs für diese Arbeit in hohem Maße bedeutsam. In diesem Kapitel wird zunächst der monolinguale Erwerb dargestellt.

Bis zum Alter von vier Jahren findet Ruberg (2013, 164ff) keine zielsprachliche Markierung des Genus in Nominalphrasen am bestimmten Artikel. Er geht von einer zielsprachlichen Markierung aus, wenn 90% der Artikel bzw. attributiven Adjektive korrekt sind. Die jüngsten Kinder, die das Genus der Nomen am bestimmten Artikel über 90% korrekt markierten, waren in der Altersgruppe 4;0. Demnach kann das Genus des Nomens am bestimmten Artikel ab vier Jahren zielsprachlich markiert werden, in der Untersuchungsgruppe gab es aber auch Kinder, die dieses Niveau mit fünf Jahren noch nicht erreicht hatten. Der Anteil der korrekten Verwendung des unbestimmten Artikels war höher. Bereits in den Altersgruppen von 3;0, 4;6 und 5;0 Jahren sind die Werte im zielsprachlichen Bereich, bei den

⁵² Für eine ausführliche Beschreibung der Elizitationsverfahren und der Datenerhebung siehe Ruberg (2013, 151-162).

Altersgruppen 3;6 und 4;0 Jahre nur wenig darunter (vgl. Tabelle 3-1: Korrektheit der Genusflexion monolingualer Kinder bei Ruberg (2013, 164-166)). Somit ist die Markierung am unbestimmten Artikel im Vergleich zum bestimmten Artikel häufiger korrekt, die Wahrscheinlichkeit den korrekten unbestimmten Artikel auszuwählen, ist aufgrund der Homophonie der Artikelformen für Neutrum und Maskulinum beim bestimmten Artikel allerdings auch höher. Bei der Genusmarkierung an attributiv verwendeten Adjektiven der starken Flexion, d.h. mit einem indefiniten Artikel (z.B. *ein großer Mann*), wird das Genusmerkmal am Adjektiv in keiner der Altersgruppen auf zielsprachlichem Niveau realisiert.

Beachtet man die Korrektheit der Genusmarkierung am definiten und indefiniten Artikel sowie am Adjektiv ergibt sich ein vergleichbarer Verlauf (vgl. Tabelle 3-1). Nach einem anfänglich hohen Wert in der Altersgruppe 3;0 sinkt der Wert mit 3;6 Jahren stark ab um dann wieder anzusteigen.

Tabelle 3-1: Korrektheit der Genusflexion monolingualer Kinder bei Ruberg (2013, 164-166)

Gruppe	Anteil korrekter Formen		
	definiten Artikel	indefiniten Artikel	attributiver Adjektive der starken Flexion (DPs mit indefinitem Artikel)
3;0 (2;10-3;3)	76%	91%	77%
3;6 (3;4-3;9)	68%	85%	55%
4;0 (3;10-4;3)	66%	88%	64%
4;6 (4;4-4;9)	93%	97%	80%
5;0 (4;10-5;3)	88%	92%	74%

Die Ergebnisse von Ruberg (2013) zeigen einen späteren Erwerb der Genusmarkierung an Artikel und Adjektiven als andere Studien, die kaum noch Genusfehler ab dem Alter von drei Jahren feststellen (Bewer, 2004; Mills, 1986b; Szagun et al. 2007). Ruberg führt diese Diskrepanz evtl. auf die Spracherwerbsumgebung mit einem sehr hohen Anteil an mehrsprachiger Kinder und damit einhergehend einer hohen Anzahl inkorrekt Genuszuweisungen im Input der monolingualen Kinder oder aber auf einen möglichen Unterschied in der Untersuchung von Spontansprachdaten zu elizitierten Daten zurück.

Ruberg findet eine hohe Auslassungsrate an Artikeln. Allerdings sieht er darin keinen Hinweis auf mangelnde Genuszuweisungsfähigkeit, da die hohe Auslassungsrate an Artikeln nicht in Zusammenhang mit der Korrektheit der Genusmarkierung am bestimmten und unbestimmten Artikel steht.

Die Kinder mit den niedrigsten Auslassungsraten markieren das Genus an definiten und an indefiniten Artikeln nicht häufiger korrekt als die Kinder mit den höchsten Auslassungsraten. (Ruberg, 2013, 307).

Vielmehr stellt Ruberg fest, dass noch nicht alle Kinder das gesamte Formeninventar erworben haben, d.h. noch kein dreigliedriges Genusssystem aufgebaut haben. Sowohl die monolingual deutschen als

auch die sukzessiv bilingualen Kindern bauten das Formeninventar schrittweise auf. Interessanterweise war die Reihenfolge des Aufbaus dabei nicht beliebig. Wenn die Kinder innerhalb des Nominativkontextes nur eine Form produzierten, dann die mit der größten Häufigkeit innerhalb des Flexionsparadigmas und der damit wohl größten Inputfrequenz, d.h. beim bestimmten Artikel *die* und beim unbestimmten Artikel *ein*. Daraufhin erweitern die Kinder ihr Formeninventar um eine weitere Form und abschließend um die dritte Form, wobei dieser Ausbau individuell unterschiedlich ist und nicht von der Inputfrequenz abhängt. Neutrales Genus muss dabei nicht als letztes erworben werden, wie dies von Mills (1986b) und Dieser (2009) angenommen wurde.

Nach Ruberg (2013) wiesen die monolingual deutschen Kinder bei Genusfehlern signifikant häufiger ein bestimmtes Genus zu als bei korrekten Genuszuweisungen. Ruberg zeigt in seinen Ergebnissen, dass die Kinder, wenn sie das Genusmerkmal eines Nomens noch nicht festgelegt haben, ein Defaultgenus zuweisen. Dies traf auch bei der Genuszuweisung zu Kunstwörtern zu.⁵³ Die Kinder nutzen im bestimmten Paradigma den maskulinen Artikel *der* am häufigsten als Defaultform.

Diesen Befund interpretiere ich dahingehend, dass die Genuszuweisung primär per Default erfolgt, dass die Kinder jedoch auch Hypothesen bilden, welches das korrekte Genus sein könnte, und dass sie diese Hypothesen austesten. (Ruberg, 2013, 315)

Zusammenfassung und Diskussion

Die Ergebnisse der dargestellten Studien (Bewer, 2004; Bittner, 1998; Dieser, 2009; Mills, 1986b, Ruberg, 2013 und Szagun et al., 2007) offenbaren einige Gemeinsamkeiten des Genuserwerbs bei monolingual deutschen Kindern.

Die Verwendung erster genusmarkierter Wörter beginnt demnach im zweiten Lebensjahr (Szagun et al. (2007) mit 1;5 Jahren; Bewer (2004) vor dem zweiten Geburtstag und Mills (1986b) mit 2;0 Jahren). Zunächst treten häufig verkürzte Formen wie *de*, *en* auf (vgl. Bewer, 2004; Bittner, 1998; Mills 1986b), die noch nicht eindeutig als Genusmerkmal identifiziert werden können, sondern möglicherweise als Einheit mit dem Nomen gelernt wurden oder als Anzeiger für Definitheit dienen.

Vorerst bauen die Kinder nur einen Teil des Genusparadigmas auf. Produziert ein Kind innerhalb eines Paradigmas nur eine Nominativform, so konnte Ruberg (2013, 309) zeigen, dass dies diejenige Form ist, die im jeweiligen Flexionsparadigma am häufigsten auftritt und von der angenommen werden kann, dass sie auch im Input am häufigsten auftritt. Dies ist bei den definiten Artikeln die Form *die* und bei den indefiniten Artikeln die Form *ein* und bei den Adjektiven der starken Flexion das Flexiv *-e*. Die

⁵³ Die Zuweisung des Genusmerkmals bei Nomen mit noch nicht festgelegtem Genuswert per Default bestätigt sich auch in der Auswertung der Konsistenz der Genuszuweisung. Sind die Genuszuweisungen innerhalb eines Paradigmas (z.B. bestimmter Artikel in Nominativkontexten) konsistent, so sind sie überwiegend zielsprachlich oder haben das Defaultgenus. Für eine ausführliche Analyse siehe, Ruberg, 2013, Kapitel 10.

Ergebnisse von Ruberg (2013) decken sich hierbei mit den Ergebnissen von Dieser (2009) und Mills (1986b), die eine Übergeneralisierung des Genus Femininum beobachten.

Die weitere Ausdifferenzierung des Paradigmas findet, laut Ruberg, zunächst um eine weitere Form im Nominativ statt, bevor abschließend ein dreigliedriges Genussystem erworben wird. Gemäß Ruberg ist die Wahl der zweiten und dritten Form des Paradigmas individuell unterschiedlich. Manche Kinder erweitern zunächst um die maskuline Form *der*, andere um die neutrale Form *das*. Auch Dieser (2009) stellt den Aufbau eines zweigliedrigen Genussystems mit der Trennung von Femininum und Nicht-Femininum fest. Allerdings steht ihre Annahme, das Genus Neutrum als letztes gelernt wird, in Widerspruch zu Ruberg (2013).

Betrachtet man die einzelnen Formen des Paradigmas, so zeigt sich, dass der indefinite Artikel häufiger korrekt verwendet wird als der definite (vgl. Mills 1986b, Szagun et al. 2007, Dieser, 2009), was in Anbetracht der Homophonie des maskulinen und neutralen indefiniten Artikels nicht weiter verwunderlich erscheint (vgl. Ruberg, 2013, 168). Die Frage, ob der definite oder der indefinite Artikel früher verwendet werden, wird nicht einheitlich beantwortet: Mills (1986b) erfasst zuerst attributiv verwendete Adjektive und daraufhin die Verwendung der Artikel in Kurzform (*de*, *en*), wobei der unbestimmte Artikel deutlich häufiger verwendet wird.⁵⁴

Da Bower (2004) und Szagun et al. (2007) sich nur auf die Untersuchung von Artikeln beschränken, kann daraus keine Aussage zu den Adjektiven gewonnen werden. Bower (2004) geht ebenfalls von einem früheren Auftreten des unbestimmten Artikels, im Vergleich zum bestimmten Artikel aus.

Szagun et al. (2007) finden bei den von ihnen untersuchten sechs Kindern unterschiedliche Abfolgen. Da sie über die größte Probandengruppe verfügen, könnte dies durchaus eine mögliche Erklärung sein, die den Ergebnissen von Mills (1986b) und Bower (2004) nicht widersprechen, da sich Bower (2004) auf einen Einzelfall beschränkt.

Zur Häufigkeit der Artikelverwendung in Spontansprachkontexten berichten Bower (2004) und Szagun et al. (2007) übereinstimmend von einem zunächst seltenen Gebrauch und einer späteren starken Zunahme der Häufigkeit der Artikelverwendung. Bower (2004) berichtet von der Zunahme zwischen 2;0 und 2;5 Jahren, Szagun et al. (2007) ab durchschnittlich 2;3 Jahre beim unbestimmten und 2;7 Jahre beim bestimmten Artikel. V.a. bei der Verwendungshäufigkeit von bestimmtem und unbestimmtem Artikel ist der Kontext, in dem die Sprachaufnahmen gemacht wurden, entscheidend.

Im Hinblick auf den abgeschlossenen Erwerb des Genussystems sprechen Bower (2004), Mills (1986b) und Szagun et al. (2007) für einen abgeschlossenen Erwerb mit ca. 3 Jahren. Ruberg (2013) findet dies jedoch nicht bestätigt. Bei ihm finden sich in der Altersgruppe der Fünfjährigen noch Kinder, die das

⁵⁴ Da v.a. die Verwendungshäufigkeit des bestimmten und unbestimmten Artikels stark vom Kontext, in dem die Sprachaufnahmen gemacht wurden, abhängt, wird nicht näher auf die Häufigkeitsverteilung von bestimmten und unbestimmten Artikeln eingegangen.

Genus nicht zielsprachlich markieren (s.o.). Auch Dieser (2009) nimmt den Erwerb im Alter von 4-5 Jahren an.

Unterschiede können sowohl durch die unterschiedlichen Methoden (Spontansprachdaten vs. Elizitationsverfahren), Schwerpunktsetzungen (z.B. nur die Untersuchung des bestimmten Artikels bei Bever (2004)) sowie die Zielgruppe (Alter und Anzahl) mit verursacht sein, sind aber nicht zwingend darauf zurückführbar.

3.2 Interaktion des Genus mit dem Kasus und Numerus

Ebenfalls interessant sind die Beobachtungen, die die Autoren mit dem Erwerb des Kasusparadigmas machen. Die Polyfunktionalität der Artikel stellt die Lerner vor eine schwierige Aufgabe, da Kasus und Numerus an denselben Suffixen markiert werden wie Genus und es so zu einer gegenseitigen Beeinflussung kommt. Dies zeigt, dass Genus-, Kasus- und Numeruswissen für eine korrekte Nominalflexion beherrscht werden müssen. Dabei stellt sich die Frage, wie sich Genus, Numerus und Kasus gegenseitig beeinflussen und welcher Aspekt der Nominalflexion zuerst erlernt wird. Bezüglich dieser Frage besteht in der Literatur keine Einigkeit.

Szagun et al. (2007) merken an, dass der Kasus- und Numeruserwerb später abgeschlossen sind, als dies beim Genussystem der Fall ist.

The present data show that young German-speaking children have mastered the gender system by three years of age, when error rates have dropped well below 10%. This is astonishing, as error rates in other morphological paradigms, such as case and plural marking, are higher and persist well beyond three years (Clahsen, 1984; Mills, 1985; Tracy, 1986; Behrens, 2001; Szagun, 2001, 2004a). (Szagun et al. 2007, 466).

Zu der Zeit, in der im monolingualen Deutscherwerb das Genusparadigma aufgebaut wird (mit 3 Jahren) ist nur der Nominativ erworben, die anderen Kasus werden erst später erworben. (vgl. Thomoglou 2004, 58). Allerdings stellt Bever (2004) fest, dass es zu einem Zusammenbruch des Genussystems kommt, wenn das Kasusparadigma als Erwerbsaufgabe hinzukommt (vgl. Bever, 2004, 127). Wegener (1995b) hingegen nimmt die Erwerbsreihenfolge Kasus, Numerus, Genus an.

Die Erörterungen zur Erwerbsreihenfolge beziehen sich ausschließlich auf den monolingual deutschen Spracherwerb. Es ist durchaus denkbar, dass es sich im Zweitspracherwerb anders verhält, v.a. dann, wenn eine der beiden Kategorien, wie die Genuszuweisung, den Lernern größere Schwierigkeiten bereitet als eine andere. Bei Kindern mit türkischer Erstsprache ist dies der Fall. Daher könnte es bei ihnen möglich sein, dass sie Kasus früher korrekt markieren können als Genus.

3.3 Der deutsche Genuserwerb im Kontext von Mehrsprachigkeit

Im Gegensatz zum monolingualen Genuserwerb erweist sich das Genussystem im Zweit- und Fremdsprachenerwerb als hartnäckiges Problem. Die Studie von Berg et al. (2010) belegt, dass bei mehrsprachigen Hauptschülern die Genuszuweisung mit zu den sprachlichen Hauptauffälligkeiten zählt. Auch bei Deutsch als Fremdsprache zählt die Genuszuweisung zu einer der Hauptschwierigkeiten (vgl. u.a. Krohn, 2008; Menzel, 2003, 2004; Wegera, 1995; Thomoglou, 2004).

Die korrekte Verwendung des nominalen Genus im Deutschen stellt für alle Deutschlerner eine der Hauptschwierigkeiten dar, und ihr Mißlingen bildet eine der bedeutensten Fehlerquellen. (Wegera, 1995, 24)

Der Erwerb des Genussystems wurde in mehrsprachigen Kontexten in verschiedenen Sprachkombinationen untersucht (u.a. Blom, Polisenska & Weerman, 2008: L1 Marokanisch, L2 Niederländisch; Brehmer & Rothweiler, 2012: L1 Deutsch, L2 Polnisch; Chini, 1998: L1 Deutsch, L2 Italienisch; Cornips, van der Hoek & Verwer, 2006; Cornips, 2008: bilingual Türkisch-Niederländisch bzw. Marokanisch-Niederländisch; Franceschina, 2005: Fremdspracherwerb bei Erwachsenen unterschiedlicher L1, L2 Spanisch; Kousta, Vinson & Vigliocco, 2008: bilinguale englisch-spanischsprachige Erwachsene; Oliphant, 1997: italienischer Fremdsprachenerwerb durch amerikanische Studierende).

Verschiedene Studien beschäftigen sich mit dem deutschen Genuserwerb nichtdeutscher Muttersprachler. Davon beziehen sich einige Studien auf den Erwerb von Deutsch als Fremdsprache im Erwachsenenalter: Krohn (2008) untersucht den Genuserwerb in der Fremdsprache Deutsch bei schwedischen Schülerinnen und Schülern (Sekundarstufe) und Studierenden; Menzel (2003, 2004) befasst sich mit dem Genuserwerb in der Fremdsprache Deutsch bei japanischen Studierenden (in Japan), Thomoglou (2004) untersucht den deutschen Genuserwerb bei griechischen Studierenden.

Mit dem deutschen Genuserwerb im kindlichen Zweitspracherwerb beschäftigen sich: Bast (2003): L1 Russisch; Dieser (2008, 2009): L1 bzw. L2 Russisch, L1 bzw. L2 Deutsch; Jeuk (2008a): verschiedene L1; Kaltenbacher & Klages (2007): verschiedene L1; Kuchenbrandt (2005): bilinguale deutsch/spanischsprachige Kinder; Montanari (2009): verschiedene L1; Marouani (2006): L1 Arabisch; Müller (1990): ein bilingual deutsch-französischsprachiges Kind.

Allerdings liegen nur wenige Studien zur Erstsprache Türkisch vor: Cornips et al. (2006): L1 Türkisch bzw. Marokanisch und L2 Niederländisch und noch weniger mit dem spezifischen Bezug auf L1 Türkisch und L2 Deutsch: Ruberg (2013): L1 Polnisch, Russisch und Türkisch; Turgay (2010): L1 Türkisch/Italienisch; Wegener (1995a, 2000): L1 Russisch, Polnisch und Türkisch.

3.4 Der deutsche Genuserwerb bei Kindern mit türkischer Erstsprache

Es existieren wenige empirische Studien mit direktem Bezug zur Zielpopulation, die den Erwerb des deutschen Genussystems beschreiben. Wegener (1995a, 2000) untersucht den Genuserwerb im Deutschen anhand von Aussiedlerkindern aus Russland und Polen sowie Kindern aus der Türkei.⁵⁵ Turgay (2010) untersucht den deutschen Genuserwerb bei Kindern mit türkischer und italienischer Erstsprache am Determinator. Kaltenbacher und Klages (2007) sowie Jeuk (2003, 2008a) untersuchen ebenfalls den Genuserwerb bei Kindern mit L2 Deutsch, allerdings unterscheiden sie dabei nicht je nach Erstsprache der Kinder. Ruberg (2013) untersucht den deutschen Genuserwerb bei ein- und mehrsprachigen (L1 Polnisch, Russisch und Türkisch) Kindern.

An dieser Stelle werden die Erkenntnisse der einzelnen Studien aufgeführt und diskutiert.

Wegener (1995a, 2000)

Wegener beschreibt den Genuserwerb der von ihr untersuchten vier Aussiedlerkinder aus Russland und Polen, sowie sechs Kindern aus der Türkei als lange andauernd und in Phasen ablaufend.

Ihr zufolge findet der Genuserwerb in fünf Phasen statt. Die Genuszuweisung wird dabei erst in der letzten Phase erworben. Bei den türkischen Kindern ihrer Stichprobe stellt sie fest, dass die Phasen später auftreten und länger andauern, als bei den Kindern aus Polen und Russland. Dies führt sie einerseits auf den geringeren Kontakt mit der deutschen Sprache der türkischen Kinder im Vergleich zu den Aussiedlerkindern und andererseits auf die genuslose Muttersprache der türkischen Kinder zurück.

Phase 1 des Genuserwerbs ist durch das Fehlen jeglicher Genusmarkierung gekennzeichnet. Das betrifft sowohl das Fehlen von Artikeln als auch Pronomen. Diese Phase wird allerdings in der Regel schnell überwunden. Als Erklärung für die Auslassungen führt Wegener an, „[...] daß die Kinder die genusmarkierenden Artikel ebenso wie die Präpositionen etc. noch gar nicht perzipieren, geschweige denn klassifizieren. Als Segmente, die in ihren Augen keine Inhalte transportieren, werden Artikel und andere Funktoren in dieser Phase überhört und somit herausgefiltert.“ (Wegener, 1995a, 8)

In der **zweiten Phase** des Genuserwerbs verwenden die Kinder Artikel. Allerdings nicht um die Genusmarkierung zu kennzeichnen, sondern ihr Gebrauch dient dem Ausdruck von bestimmter und unbestimmter Referenz. Die Artikel werden dabei als „freie Varianten“ gebraucht. Nomen werden mit verschiedenen Genera assoziiert (Schwankungen) und es kommt zu einer hohen Zahl von Mehrfachstarts.⁵⁶ Kurz darauf verwenden die Kinder auch Pronomen für Subjekte.

⁵⁵ Leider ist weder das exakte Alter der Kinder, noch der Kontaktbeginn mit der deutschen Sprache ersichtlich. Allerdings wird berichtet, dass die türkischen Kinder im ersten und zweiten Schuljahr sechs und im dritten und vierten Schuljahr 16 bzw. 19 Stunden auf Deutsch erteilten Unterricht hatten. Kaltenbacher & Klages (2006) schreiben, dass Wegener „die Sprachentwicklung von zusammen sechs türkischen, russischen und polnischen Kindern, die zu Beginn der Grundschulzeit nach Deutschland gekommen waren, über einen Zeitraum von zwei bis drei Jahre erfasst wurde.“ (Kaltenbacher & Klages, 2006, 81)

⁵⁶ Dies könnte meiner Meinung nach auch darauf hinweisen, dass die Kinder durchaus erkannt haben, dass es verschiedene Genera gibt, aber noch kein Genus mit dem Nomen fest etabliert haben.

In der **dritten Phase** des Erwerbs reduzieren die Kinder die Formenvielfalt. Wegener stellt fest, dass Übergeneralisierungen für die *e*-Formen *die* und *sie* auftreten und der unbestimmte Artikel *ein* übergeneralisiert wird. Das erklärt sie mit deren Frequenz im Input. Auch in dieser Phase dienen laut Wegener (1995a, 10) die Artikel „[...] ausschließlich ihrer pragmatisch-kommunikativen Funktion, bestimmte bzw. unbestimmte Referenz anzuzeigen.“ Wegener (1995a) argumentiert damit, dass die syntaktischen Funktionen des Genussystems für die Bildung von Nominalklammern und die Herstellung von Textkohärenz, erst von kompetenten Sprechern erkannt werden können und daher Defaultgenera in diesem Erwerbsstadium einen adäquaten Lösungsansatz von Seiten des Kindes darstellen.

Die **vierte Phase** bezeichnet Wegener als *Festlegen von Funktionswerten – grammatisch motivierte Genusfehler*. In dieser Phase „[...] werden den Formen der Funktoren syntaktische Funktionen zugeordnet: Für Subjekte werden jetzt die *s*-Formen übergeneralisiert, die *e*-Formen werden bei Plural NPs verwendet, aber bei femininen NPs übergeneralisiert.“ (Wegener, 1995a, 11) Darunter versteht sie die syntaktische Uminterpretation der Genusmarker in Kasusmarker (z.B. *das*-Übergeneralisierung bei direkten Objekten) sowie Numerusmarker (z.B. *die* als Pluralmarker).

In **Phase 5** wird das Genus als grammatische Kategorie erkannt. Bei den türkischen Kindern ist dies erst im vierten Schuljahr der Fall und zeigt sich zunächst durch die Verwendung von Pronomina. In Phase 5 findet die Ausbildung der Genuszuweisungsprinzipien statt. Als erstes wird das Natürliche-Geschlechts-Prinzip (NGP) erworben. Wegener sieht in diesem Erwerbsschritt den Schlüssel zur Entdeckung des Genus. Daraus folgert sie, dass die semantischen Prinzipien im Spracherwerb vor den formalen Prinzipien Priorität besitzen.⁵⁷ Die semantischen Prinzipien scheinen teilweise sogar den Erwerb formaler Prinzipien zu erschweren, da sie den phonologischen Prinzipien zum Teil widersprechen. Da Wegener (1995a, 15) feststellt, dass auch die Genera der Nomina im Nahbereich, die sich nicht aufgrund formaler Prinzipien erschließen lassen, von den Kindern bewältigt werden, schlussfolgert sie, dass dieser Teil des Wortschatzes seine Genuszuweisung durch Auswendiglernen erhält. Ihrer Meinung nach steht dem Kind dafür das vollständige Paradigma eines Nomens zur Verfügung, das es nun zu entschlüsseln in der Lage ist, d.h. die Genusmarker an Artikeln, Pronomen und Adjektiven in den verschiedenen Kasus im Singular und Plural.

Darüber hinaus ist anzumerken, dass Wegener in ihrer Untersuchungsgruppe beobachtet, dass türkische Kinder komplexe syntaktische Zusammenhänge ausdrücken können, ohne dabei das Genusmerkmal zu beachten.

Die fortgeschrittenen unter den türkischen Kindern führen das erstaunliche Phänomen vor, daß sich syntaktische Fähigkeiten bis zur Bildung komplexer Sätze ausbilden können, ohne daß sich parallel dazu die Flexionsmorphologie entwickelt, daß folglich reibungslose Kommunikation in alltagssprachlichen Interaktionen ohne Beachtung der Genera möglich ist. (Wegener, 1995a, 18)

⁵⁷ Ob dies neben dem Prinzip des natürlichen Geschlechts auch für andere Prinzipien gilt, wird nicht näher erläutert.

Das veranlasst Wegener (1995a) zu der Frage, ob der Genuserwerb aus funktionalistischer Sicht erklärt werden kann. Wenngleich in alltäglichen Kommunikationssituationen die Funktionen des Genus z.B. durch Informationen aus dem Kontext ausgeglichen werden kann, so stellt sich doch die Frage, ob dies auch in spezifischen Kommunikations- und v.a. Verständnissituationen wie schulischen oder universitären Unterrichts- und Prüfungssituationen der Fall ist.⁵⁸

Kaltenbacher und Klages (2007)

Kaltenbacher und Klages (2007) haben im Rahmen der Entwicklung des Förderprogrammes *Deutsch für den Schulstart* den Sprachentwicklungsstand von 200 fünf- bis sechsjährigen Kindern mit Deutsch als Zweitsprache im letzten Kindergartenjahr anhand eines selbstentwickelten Testverfahrens für die Bereiche Wortschatz, Syntax, Nominalflexion, Verbflexion und Erzählfähigkeit erfasst.

Dabei heben sie besonders die Probleme beim Genuserwerb als Spezifikum des deutschen Zweitspracherwerbs hervor.

Die Nominalflexion stellt einen Hauptproblembereich für den frühen L2-Erwerb dar. In Anbetracht der Tatsache, dass sich der Erwerb von Kasus und Numerus auch bei einsprachigen Kindern über eine Reihe von Jahren hinzieht (Clahsen 1988; Mills 1985; Szagun 1996, Tracy 1986), ist dies kein überraschender Befund. Kennzeichnend für die Probleme zweisprachiger Kinder sind jedoch die Erwerbsprobleme beim Genus, die zumindest bei einem Teil der Kinder weit über die beim monolingualen L1-Erwerb beobachteten hinausgehen und etwas unterschiedliche Entwicklungssequenzen in den beiden Erwerbstypen bedingen. (Kaltenbacher & Klages, 2007, 85)

Alle Kinder besuchten Kindergärten mit einem Anteil von mindestens 40% ausländischer Kinder und haben Deutsch mit drei oder vier Jahren, ab dem Eintritt in den Kindergarten gelernt, d.h. sie haben einen sukzessiv bilingualen Deutscherwerb. Der größte Teil der Kinder war türkischer oder slawischer (v.a. polnischer und russischer) Herkunft und befand sich in einem frühen Stadium des ungesteuerten L2-Erwerbs, zu Beginn des zweiten oder dritten Kontaktjahres mit der L2. In die Testung wurden allerdings nur Kinder aufgenommen, die im Hase-Test⁵⁹ auffällig waren. Demzufolge handelt es sich nicht um eine zufällige Stichprobe von Kindern im frühen L2-Erwerb, sondern um Kinder mit einem auffälligen Zweitspracherwerb. Diese Stichprobe teilen Kaltenbacher und Klages (2007) in eine stärkere und eine schwächere Gruppe. Die schwächere Gruppe beinhaltet Kinder mit einer kürzeren Kontaktdauer (ein Jahr) oder einem verlangsamten Deutscherwerb (z.B. aufgrund mangelnder Motivation, eingeschränkter kognitiver Leistungsfähigkeit oder einer spezifischen

⁵⁸ Umso mehr zeigt sich hier die Notwendigkeit, den Genuserwerb zu unterstützen, wenn er, aus welchem Grund auch immer, z.B. durch das Nicht-Erkennen dessen Funktionen ausbleibt.

⁵⁹ Der Hase-Test (Heidelberger auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung) stellt ein Screeningverfahren dar, das folgende Fähigkeiten erfasst: Nachsprechen von Sätzen, Zahlenfolgen und Kunstwörter, Aufbau morphologischer Paradigmen (Kaltenbacher & Klages, 2006, 82).

Sprachentwicklungsstörung). Die schwächere Gruppe ist daher nicht mit der Zielgruppe dieser Arbeit identisch.

Kaltenbacher und Klages (2007) beschreiben für den Erwerb der Artikelformen eine sechsstufige Entwicklungssequenz, Tabelle 3-2 zeigt diese im Überblick.

Tabelle 3-2: Entwicklungsstufen der Artikelformen nach Kaltenbacher & Klages (2007, 85ff)

Stufe 1	kein Trägerelement (Artikel fehlen)
Stufe 2	Undifferenzierter Gebrauch von <i>der/die</i> : freie Variation oder Beschränkung auf eine Form
Stufe 3a	Zweigliedriges Genussystem/ kein Kasussystem: für Subjekte <i>der</i> <u>und</u> <i>die</i> ; für Objekte <i>der</i> und <i>die</i>
Stufe 3b	Zweigliedriges Kasussystem/ kein Genussystem: für Subjekte <i>der</i> <u>oder</u> <i>die</i> ; für Objekte <i>den</i>
Stufe 4	Zweigliedriges Genussystem (Subjekt)/ zweigliedriges Kasussystem: für Subjekte <i>der</i> und <i>die</i> ; für Objekte <i>den</i>
Stufe 5	Zweigliedriges Genussystem/ zweigliedriges Kasussystem: für Subjekte <i>der</i> und <i>die</i> ; für Objekte <i>den</i> und <i>die</i>
Stufe 6	Dreigliedriges Genussystem (Subjekt)/ zweigliedriges Kasussystem: für Subjekte <i>der</i> , <i>die</i> und <i>das</i> ; für Objekte <i>den</i> und <i>die</i>

In Stufe 1 und 2 ist weder eine Kasus- noch eine Genusentscheidung vorhanden, da die Artikel fehlen, oder nur in einer Form (*der* oder *die*) auftreten. Das Fehlen des Artikels ist in 20% der obligatorischen Kontexte bei den Kindern der leistungsstärkeren Gruppe der Fall.⁶⁰

In Stufe 3 beginnen die Kinder mit dem Aufbau eines Genus- oder Kasussystems. Manche Kinder erwerben dabei zunächst ein zweigliedriges Genussystem (Stufe 3a), andere ein zweigliedriges Kasussystem (Stufe 3b). Unabhängig von dieser Variation kennzeichnen sie das direkte Objekt, bevor sie die Genusunterscheidung und –markierung erworben haben.

Unabhängig davon, welchen Weg die Kinder wählen, bereitet ihnen die Genusentscheidung und –markierung größere und länger anhaltende Probleme [...] als die Kennzeichnung des direkten Objekts, für das sie zunächst die gegenüber dem Subjekt eindeutige Form *den* bevorzugen. (Kaltenbacher & Klages, 2007, 85–86)

In Stufe 6 erwerben die Kinder das Neutrum und haben somit ein dreigliedriges Genussystem ausgebildet, das sich allerdings nur auf den Nominativ beschränkt. Der Dativ ist auf dieser Stufe noch nicht erworben, wodurch der Kasuserwerb noch nicht als abgeschlossen gelten kann. Demzufolge ist zumindest die Genuszuweisung erworben, bevor der Kasuserwerb abgeschlossen ist.

Stufe 4 und 5 wurde bei der Testung von der Mehrzahl der stärkeren Teilgruppe erreicht, während die schwächere Teilgruppe meist auf (oder selten unter) Stufe 3 blieb. Stufe 6 erreichten nur wenige Kinder

⁶⁰ Dieses Phänomen, dass Kinder generell nur einen Artikel verwenden, wird in dieser Arbeit als Defaultstrategie, bzw. Default-Genus bezeichnet.

der stärkeren Gruppe. Das bedeutet, dass nur wenige der untersuchten Kinder zu Beginn ihres letzten Kindergartenjahres ein dreigliedriges Genussystem aufgebaut hatten.⁶¹

Um die Erwerbsaufgabe lösen zu können, sehen Kaltenbacher und Klages (2007), wie auch schon Wegener (1995a), das Natürliche-Geschlechts-Prinzip sowie die Schwa-Regel und das Einsilberprinzip als wichtig an. Allerdings erkennen zunächst nicht alle Kinder diese Prinzipien, v.a. Kinder mit türkischer, also einer genuslosen Erstsprache, haben größere Schwierigkeiten diese Prinzipien zu erkennen (Kaltenbacher & Klages, 2007, 87).

Neben der Erwerbsreihenfolge weisen Kaltenbacher und Klages (2007) auf Probleme beim Ausbau des Genusparadigmas bei der schwächeren Probandengruppe hin.⁶²

Der Aufbau von Genusparadigmen, d.h. das In-Beziehung-Setzen der Formen des bestimmten Artikels mit denen des unbestimmten Artikels, der Pronomen und anderer Genusträger (*der/ ein/ dieser Hund* vs. *die/ eine/ diese Katze*) hat bei den schwächsten Kindern noch nicht begonnen. Er erfolgt in mehreren Teilschritten und zieht sich über einen längeren Zeitraum hin. Einen wichtigen Problembereich stellt hier die Einbeziehung der textverweisenden Pronomina ins Paradigma dar (*der Hund - er*). (Kaltenbacher & Klages, 2007, 87)

Über den Ausbau des Genusparadigmas bei der stärkeren Teilgruppe werden hingegen keine Aussagen getroffen.

Im Vergleich zum Erstspracherwerb wird hier von einer Dissoziation des Genus- gegenüber dem Kasuserwerb ausgegangen, bei dem das Kasussystem aufgebaut wird, ohne die Genusdifferenzierung vollständig zu berücksichtigen (Kaltenbacher & Klages, 2007, 87).

Jeuk (2008a)

Jeuk ermittelt die Sprachaneignung bei 54 ein- und mehrsprachigen Erst- und Zweitklässlern anhand von Videoaufzeichnungen von Einzelsituationen der Kinder mit einer Studentin. In der Aufnahmesituation wurden verschiedene Spiele gespielt oder Bildbetrachtungen vorgenommen. 27 der Probanden sind mehrsprachig. Die Mehrzahl der Schüler ist in Deutschland geboren und in den Kindergarten gegangen. Jeuk (2008a) teilt die Stichprobe nach Leistungsstand in drei Gruppen ein. Gruppe 1 besteht aus zehn Kindern die keine Auffälligkeiten in der Morphosyntax der Nominalphrase und im Erwerb der Satzmodelle zeigen. Elf Kinder (Gruppe 2) zeigten keine Auffälligkeiten beim Satzmodell, aber dafür bei der Genuszuweisung und beim Kasussystem. In dieser Gruppe waren 70%

⁶¹ Aufgrund der Vorauswahl der Stichprobe durch den Hase-Test können keine Rückschlüsse darauf gezogen werden, wie groß der Anteil der Kinder ist, die zu dieser Zeit noch kein Genussystem etabliert haben im Vergleich zur gesamten Altersgruppe. Ebenso liegt keine Auskunft darüber vor, auf welcher Erwerbsstufe sich Kinder befinden, die im Hase-Test nicht auffällig waren, aber über einen vergleichbaren Spracherwerbshintergrund verfügen.

⁶² Dies stellt eine Abweichung zu Wegener (1995a) dar, die davon ausgeht, dass die Genuszuweisung aus dem voll entwickelten Genusparadigma abgeleitet wird.

der Genuszuweisungen korrekt, was eine höhere Fehlerzahl darstellt als bei monolingual deutschen Kindern zu erwarten wäre. In Gruppe 3 zeigten sechs Kinder deutliche Verzögerungen im Deutscherwerb. Sie verfügten beispielsweise über keine Verbendstellung im Nebensatz. Die Genuszuweisung war nur zu 40% korrekt und Artikel wurden häufig ausgelassen.

Es wurden die Transkripte von acht Kindern aus Gruppe 2 und den sechs Kindern aus Gruppe 3 während des ersten Schulhalbjahres (Klasse 1) näher analysiert. In Gruppe 2 hatten vier der acht Kinder Türkisch als Familiensprache, weitere zwei Kinder Türkisch und Kroatisch. Bei der Hälfte der Kinder aus Gruppe 3 war die Familiensprache Türkisch. Dabei stellte Jeuk fest: „Verbesserungen und Fortschritte in Bezug auf die Nominalphrase zeigen sich eher im Bereich der Kasus-, nicht im Bereich der Genuszuweisungen.“ (Jeuk, 2008a, 145). Aus seinen Ergebnissen entwickelt Jeuk (2008a) eine vierstufige Erwerbsabfolge.

In **Phase 1** werden Determinatoren und Pronomina häufig ausgelassen. Interessant ist hier besonders, dass er diese Phase nur bei Kindern feststellt, deren Erstsprache keine Artikelsprache ist, wie Türkisch oder Tschechisch. In **Phase 2** beschränken sich die Kinder auf eine Form (*der-* oder *die-*Strategie), die als Determinator und Pronomen eingesetzt werden kann. Jeuk sieht darin eine Einstiegsstrategie. In der darauffolgenden **Phase 3** tritt eine weitere Form hinzu (*der* oder *die*) die dann häufig übergeneralisiert wird. Insgesamt gehen die Genusfehler in dieser Phase zurück. In **Phase 4** wird im Genusgebrauch kaum ein Fortschritt erzielt. Die Weiterentwicklung bezieht sich auf das Kasussystem, bei dem zunehmend korrekte Akkusativ- und Dativformen zu beobachten sind.

Jeuk sieht in der Erwerbsabfolge, der zufolge früher Kasus- als Genusformen korrekt gebildet werden, eine Bestätigung der Aussage von Wegener (1995b), dass Kinder zuerst die Form und dann die Funktion erwerben. Daraus folgert er, dass das Genusparadigma den Kindern im Zweitspracherwerb größere Probleme bereitet, als der Kasuserwerb.

Die Tendenz, eher Kasus- als Genusformen korrekt zu bilden, bestätigt die Annahme von Wegener (Wegener, 1995b), dass Kinder erst Funktionen und dann erst Formen erwerben. Es ist insofern bedeutsam, als dadurch die These erhärtet wird, dass die Kinder mit den schwer lernbaren Genus-Zuweisungen größere Schwierigkeiten haben, als mit den eindeutig geregelten Kasus. Dass aus nicht bekannten Genera auch Schwierigkeiten beim Kasusgebrauch verknüpft sind, insbesondere bei komplexeren Konstruktionen, versteht sich von selbst. Vieles deutet jedoch darauf hin, dass die Kinder Kasus korrekt setzen können, wenn ihnen das Genus bekannt ist. (Jeuk, 2008a, 147)

Diese Schlussfolgerung macht die Notwendigkeit der Förderung der Genuszuweisung eindrücklich deutlich. Haben die Kinder im Zweitspracherwerb das Genussystem erworben, scheinen sie in der Lage zu sein, Kasus korrekt zu realisieren.

Jeuk (2008a) zieht aus diesen Ergebnissen die didaktische Konsequenz, dass das System der Kasusmarkierung erkannt sein muss, um Genus (am Determinierer) markieren zu können. Daher sieht er

es als notwendige Konsequenz für den Unterricht an, Genuszuweisung in Verbindung mit dem Kasus zu üben, um so die Funktion des Artikels zu verdeutlichen.

Offenbar ist eine Genusmarkierung am Determinierer erst dann möglich, wenn das System der Kasusmarkierung erkannt wurde. Dies hat für den Unterricht mit mehrsprachigen Kindern zunächst die Konsequenz, dass die sehr verbreiteten Übungen zur Artikelzuordnung ohne die Verknüpfung mit den Funktionen des Kasus vermutlich nicht besonders hilfreich sind, da die Bedeutung des Artikels bzw. Determinators in diesen isolierten Übungen für die Kinder nicht transparent ist. (Jeuk, 2008a, 147)

Turgay (2010)

Turgay untersucht die deutsche Genuszuweisung am Determinierer bei 56 türkisch- und italienischsprachigen Kindern im Alter von sechs bis elf Jahren. 24 monolingual deutsche Kinder zwischen drei und elf Jahren stellen die Kontrollgruppe dar.

Der erste Sprachkontakt zur L2 Deutsch fand bei den mehrsprachigen Kindern mit drei oder vier Jahren im Rahmen des Kindergartenbesuchs statt. Anhand von Experimenten⁶³ evoziert Turgay Präpositionalphrasen und wertet in diesem Rahmen die Determiniererphrase (DP) aus.

Da die Erhebung der Genuszuweisung im Rahmen einer Präpositionalphrase stattfand, stehen die Sätze nicht im Nominativ, da die Kasusreaktion von den Präpositionen bestimmt wird. Folglich wurden auch die Genuszuweisungen nicht im Nominativ vorgenommen, da der Determinierer nach Genus, Kasus und Numerus flektiert wird.

Turgay (2010, 13f) stellt fest, dass die Gesamtgruppe der monolingual deutschsprachigen Probanden das Genus in Präpositionalphrasen zu 91,3% korrekt realisierten, die Gesamtgruppe der nichtmuttersprachlichen Probanden hingegen nur zu 57,2%. Bei den nichtmuttersprachlichen Probanden kommt diese Zahl durch eine Auslassung des Determinierers in 20% der Fälle, wodurch keine Genusmarkierung erkennbar ist, sowie 6,8% nicht analysierbare Markierungen zustande. Inkorrekte Genuszuweisungen stellten 15,6% dar.

Die türkischsprachigen Probanden produzierten 22,5% aller interpretierbaren Genuszuweisungen nicht korrekt.⁶⁴ Dabei sinkt der Prozentsatz der inkorrekten Genuszuweisung von der ersten (36,7%) bis zur vierten Klasse (17,9%) ab.⁶⁵ Die Genusfehler verteilen sich dabei wie folgt auf die unterschiedlichen Genera (vgl. Turgay, 2010, 15f):

⁶³ Die Experimente bestanden aus einer Befragung, die die Produktion von Präpositionalphrasen zum Ziel hatte und der Produktion von freien Präpositionalphrasen, bei der eine Bildergeschichte als Stimuli diente, sowie der Beschreibung von Bildern mit Tieren in unterschiedlichen Situationen (vgl. Turgay, 2010, 12).

⁶⁴ Auf die Probanden mit italienischer L1 wird in dieser Arbeit nicht näher eingegangen (vgl. Turgay, 2010, 20ff). Allerdings zeigt sich, dass die inkorrekten Genuszuweisungen bei den türkischsprachigen Probanden höher sind als bei denen mit italienischer Muttersprache.

⁶⁵ Fehlerhafte Genuszuweisung der türkischen Probanden in Bezug auf die analysierbaren Genuszuweisungen: erste Klasse 36,7%, zweite und dritte Klasse je knapp unter 25 %, vierte Klasse 17,9% (Turgay, 2010, 15).

- Maskuline Genuszuweisungen sind am häufigsten korrekt (14,6% Genusfehler in der ersten Klasse, Rückgang auf 6% in der zweiten Klasse, in Klasse 3 und 4 hingegen wieder konstanter Anstieg mit 10,1% Fehler in Klasse 4).
- Beim Neutrum hingegen ist der Fehlerwert in der ersten Klasse bereits bei 20,2%, bleibt in der zweiten Klasse nahezu identisch steigt in der dritten Klasse auf 24,7%, fällt aber in Klasse 4 auf ein vergleichbares Niveau wie beim Maskulinum (ca. 10%)
- Das Femininum ist in Klasse 1 am fehleranfälligsten (28,2%) geht dann aber konstant im Laufe der Jahre auf 19,4% Fehleranteil in der vierten Klasse zurück (womit der Fehlerwert noch höher ist als beim Maskulinum und Neutrum).

Darüber hinaus produzieren die Kinder mit türkischer Erstsprache die definiten Artikel wesentlich häufiger korrekt (25% Fehlerquote) als die indefiniten (56% Fehlerquote) (Turgay, 2010, 18). Unter den definiten DPs bereiten den türkischen Kindern wiederum die mit dem zielsprachlichen Determinierer *das* am meisten Probleme. 45% der *das*-DPs enthalten einen anderen Kopf, meist wird statt Neutrum Maskulinum markiert (vgl. Turgay, 2010,19).

Aus den Untersuchungsergebnissen von Turgay (2010) können weder eine Erwerbsreihenfolge noch verschiedene Phasen des Genuserwerbs abgeleitet werden, da sie nur die Genusfehler am Determinierer unabhängig vom dazugehörigen Nomen analysiert. Anhand dieser Ergebnisse lässt sich lediglich feststellen, dass die Probanden mit türkischer L1 seltener das korrekte Genus bei DPs zuweisen (75%) als die monolingual deutschen Probanden (91,3%) und die Probanden mit italienischer L1 (81,5%). Hinzukommt eine hohe Auslassung an Determinierern (20%), größere Schwierigkeiten mit dem unbestimmten als mit dem bestimmten Artikel und innerhalb des bestimmten Artikels mit der Neutrum-Form *das*.

Ruberg (2013)

Ruberg erfasst die Genuszuweisung anhand von Elizitationsverfahren bei definiten/ indefiniten Artikeln und attributiven Adjektiven im Nominativ und Dativ. In seiner Untersuchungsgruppe sind mehrsprachige Kinder im Alter von 4;0- 6;3 Jahren, die einen sukzessiv bilingualen Deutscherwerb aufweisen. Der Kontaktbeginn mit der deutschen Sprache stellt der Beginn des Besuchs der Kindertagesstätte dar. Ruberg teilt die Gruppen nach Kontaktdauer ein. 16 Kinder verfügen über slawische Erstsprachen, die ein Genussystem besitzen (fünf Kinder mit der Erstsprache Polnisch, elf Kinder mit der Erstsprache Russisch) und 11 Kinder mit türkischer Erstsprache.

Ruberg untersucht die Korrektheit der Genuszuweisung und stellt fest, dass bei den türkischen Kindern die Korrektheit der Genusmarkierung am bestimmten Artikel bis zu der Kontaktdauer von einschließlich 24 Monaten, d.h. 2 Jahren im Bereich der Zufallswahrscheinlichkeit liegt (vgl. Tabelle 3-3). Erst bei einer Kontaktdauer von durchschnittlich 30 Monaten liegt der Wert über der Zufallswahrscheinlichkeit. Bei keinem der türkischen Probanden findet Ruberg eine Korrektheit von 90% oder mehr. Bei den Kindern mit polnischer oder russischer Erstsprache liegt der Anteil der korrekten bestimmten Artikel

höher, ist aber ebenfalls auch bei einer Kontaktdauer von 30 Monaten nicht zielsprachlich (lediglich bei einem Kind fand sich eine 90%-ige Korrektheit). Damit produzieren die türkischsprachigen Probanden bei definiten Artikeln signifikant mehr Genusfehler als die Probanden mit russischer oder polnischer Erstsprache (vgl. ebd. 169). Auch beim unbestimmten Artikel zeigt sich bei den türkischen Probanden, mit Ausnahme eines Datensatzes, kein zielsprachliches Niveau. Berücksichtigt man, dass beim unbestimmten Artikel nur die Alternativen *ein* und *eine* existieren, liegen die Ergebnisse, abgesehen von der Gruppe mit der längsten Kontaktdauer ebenfalls im Zufallsbereich. Auch bei der Genusmarkierung an Adjektiven zeigen die Probanden mit türkischer Erstsprache einen geringen Anteil korrekter Benennungen und erreichen kein zielsprachliches Niveau.

Tabelle 3-3: Korrektheit der Genuszuweisung bei türkisch und slawisch sukzessiv bilingualen Kindern bei Ruberg (2013, 168-171)

Kontaktdauer in Monaten	Anteil korrekter Formen					
	definitiver Artikel		indefinitiver Artikel		attributiver Adjektive der starken Flexion (DPs mit indefinitem Artikel)	
	Türkisch	Slawisch	Türkisch	Slawisch	Türkisch	Slawisch
12 (10-15)	27%	61%	54%	80%	25%	45%
18 (16-21)	32%	59%	67%	82%	35%	47%
24 (22-27)	31%	54%	76%	75%	40%	46%
30 (28-33)	63%	62%	77%	85%	46%	72%

Bemerkenswert ist dabei, dass die sukzessiv bilingualen Kinder (slawisch + türkisch) mit der längsten Kontaktdauer signifikant mehr Genusfehler produzieren als die einsprachigen Kinder im Alter von 3;0-3;6 Jahren (mit vergleichbarer Kontaktdauer). Sie unterscheiden sich jedoch nicht signifikant in Bezug auf die Genusflexion (bei der starken Flexion der attributiven Adjektive). Die türkischen Kinder machen demnach bei der Nominalflexion nicht grundsätzlich mehr Fehler, sondern die Fehler beziehen sich v.a. auf die Genuskongruenz (vgl. Ruberg, 177).

Die türkischsprachigen Kinder produzieren im Vergleich zu den slawischen Kindern signifikant mehr Fehler beim bestimmen und unbestimmten Artikel sowie bei der Genusmarkierung am Adjektiv.

Qualitativ findet Ruberg keinen Unterschied im Genuserwerb monolingualer und sukzessiv bilingualer Kinder. Die sukzessiv bilingualen Kinder durchlaufen die gleichen Erwerbsphasen (beschrieben in Kapitel 3.1) wie die monolingualen Kinder, brauchen dafür jedoch länger.

Der Genuserwerb sukzessiv bilingualer Kinder, die bis zum Alter von vier Jahren mit dem Erwerb des Deutschen beginnen, verläuft nicht anders als der Genuserwerb einsprachiger Kinder. Die Kinder zeigen die gleichen Erwerbsphänomene und durchlaufen dieselben Erwerbsstufen wie einsprachige Kinder. Vor allem aber konnte gezeigt werden, dass sukzessiv bilinguale Kinder genau wie einsprachige Kinder und unabhängig von der Erstsprache das nicht-interpretierbare Genusmerkmal erwerben, wenngleich der

Genuserwerb der türkischsprachigen Kinder im Vergleich zu den russisch- bzw. polnischsprachigen Kindern insgesamt langsamer verläuft. (Ruberg, 2013, 317)

Von besonderer Bedeutung für die hier vorliegende Arbeit ist die Erkenntnis, dass die türkischen Kinder bereits früh die Determiniererphrase erwerben und somit in der Lage sein sollten, die Kongruenz korrekt zu realisieren. Die Ursache der noch lange auftretenden Genusfehlern sieht Ruberg daher nicht in der Realisierung der Kongruenz, sondern in der Zuweisung des korrekten nominalen Genusmerkmals.

Die Feststellung, dass sukzessiv bilinguale Kinder das nicht-interpretierbare Genusmerkmal an Artikeln und Adjektiven wie einsprachige Kinder erwerben, bedeutet letztlich, dass die bis ins Grundschulalter anhaltenden Schwierigkeiten sukzessiv bilingualer Kinder bei der Genusflexion (vgl. Jeuk 2008, Turgay 2010) sehr wahrscheinlich nicht syntaktischer Natur sind, sondern eine lexikalische Ursache haben. Die Schwierigkeiten liegen nicht in der Herstellung von Genuskongruenz, sondern in der Festlegung des Genusmerkmals von Nomen auf den korrekten Wert. (Ruberg, 2013, 318)

Zusammenfassung

Die beschriebenen Studien bei sukzessiv bilingualen Kindern berichten von einem späteren und länger anhaltenden Genuserwerb im Deutschen im Vergleich zum monolingualen Erwerb als auch im Vergleich zu Kindern mit slawischer L1 (vgl. Jeuk 2003, 2008a; Kaltenbacher & Klages, 2007; Ruberg, 2013 und Wegener, 1995a).

Sowohl im Vergleich zu monolingualen Kindern als auch zu Kindern mit slawischer L1 stellt Ruberg (2013) jedoch lediglich quantitative, und keine qualitativen Unterschiede, im Genuserwerb fest. Die türkischen Kinder durchlaufen die gleichen Erwerbsphasen und zeigen keine Erwerbsphänomene, die nicht auch bei den slawischen Kindern auftreten (vgl. Ruberg, 2013, 332).

Übereinstimmend berichten Wegener (1995a), Jeuk (2003, 2008a), Kaltenbacher und Klages (2007), sowie Ruberg (2013) von der Auslassung von Artikeln in obligatorischen Kontexten. Während Wegener (1995a), Kaltenbacher und Klages (2007) sowie Jeuk (2003) darin eine frühe Erwerbsstufe mit einer geringen Kompetenz im Genuserwerb sehen, findet Ruberg (2013, 307) keinen Zusammenhang zwischen Auslassungsrate und Korrektheit der Genusmarkierung am definiten und indefiniten Artikel.

Die Studien berichten von einer hohen Fehleranzahl bei der Markierung des Genus am Artikel. Die Autoren berichten einstimmig von einem stufenweisen Aufbau des Genussystems, bei dem zunächst nur ein Teil des Paradigmas realisiert wird. Hinsichtlich der zuerst realisierten Form und deren Funktion besteht jedoch keine Einigkeit.

Wegener (1995a) und Ruberg (2013) finden die Form mit der höchsten Inputfrequenz als erstes erworbenes Paradigma, d.h. beim bestimmten Artikel *die*, beim unbestimmten Artikel *ein* sowie bei Adjektiven das Flexiv *-e*. Jeuk (2003) sowie Kaltenbacher und Klages (2007) finden einen undifferenzierten Gebrauch von *der/ die* bzw. eine *der-* oder *die-*Strategie.

Übereinstimmend gehen die Studien auch von einer schrittweisen Erweiterung der Formen aus, wobei sie sich in der Reihenfolge der Erweiterung unterscheiden. Ruberg (2013) geht von einer individuell unterschiedlichen Erweiterung der zweiten und dritten Form aus. Jeuk (2003) nimmt, in Abhängigkeit von der *der*- oder *die*-Strategie in Phase 2, die Erweiterung um *der* oder *die* zu einem zweigliedrigen Genussystem an. Sowohl Jeuk (2003) als auch Kaltenbacher und Klages (2007) gehen davon aus, dass das Neutrum als letztes erworben wird.

In Bezug auf die Realisierung der Genuskongruenz innerhalb der Nominalphrase geht Ruberg (2013) für die bilingualen (und monolingualen) Kinder von einem späteren Erwerb des nicht-interpretierbaren Genusmerkmals am attributiven Adjektiv als am Artikel aus.

Die Befunde der dargestellten Studien stimmen darin überein, dass der Erwerb des Genussystems vor dem Kasusystem abgeschlossen ist. Sowohl Jeuk (2003, 147) als auch Ruberg (2013, 318) interpretieren die noch auftretenden Genusfehler bei den älteren Kindern nicht als Genuskongruenzproblem, sondern als Auswirkung eines noch nicht mit dem korrekten Genusmerkmal versehenen Nomens.

3.5 Einfluss der Muttersprache auf den Genuserwerb in der L2 Deutsch

Die in Kapitel 3.3 und 3.4 aufgeführten Studien zeigen, dass DAZ-Lernende Schwierigkeiten bzw. Verzögerungen beim Genuserwerb im Deutschen zeigen (vgl. u.a. Jeuk, 2003; Kaltenbacher & Klages, 2007; Wegener, 1995a).

Dabei wird besonders der verlangsamte Erwerb der Kinder mit türkischer L1 hervorgehoben. Das Türkische, eine genuslose Sprache, scheint die Kinder im L2 Erwerb des Deutschen bei der Genuszuweisung vor größere Probleme zu stellen, als Kinder deren L1 über ein Genussystem verfügt. So zeigt sich in mehreren Studien, dass Kinder deren Muttersprache über ein Genussystem verfügt zwar auch Probleme beim Erwerb des deutschen Genussystems haben, diese aber geringer ausgeprägt und weniger hartnäckig sind.

Wegener (1995a, 18) sieht die Voraussetzungen für den Genuserwerb bei Kindern einer genuslosen L1 als erschwert an, da das Erkennen der Kategorie Genus an sich für Lerner mit genusloser L1 ein Problem darstellen könnte. Jeuk (2003) stellt bei Kindern, deren Erstsprache keine Artikelsprache ist, eine erste Phase im Genuserwerb fest, bei der sie Determinatoren und Pronomina häufig auslassen. Diese Phase findet sich bei Kindern mit einer Artikelsprache als Erstsprache nicht. Turgay (2010) stellt bei Kindern mit genusloser L1 (Türkisch) eine höhere Anzahl fehlerhafter Genuszuweisungen sowie eine geringe Progression im Vergleich zu italienischen Kindern (zweigliedriges Genussystem) fest.

Wegener (1995a) beobachtet im Vergleich russischer und polnischer Aussiedlerkinder mit türkischsprachigen Kindern, dass bei den türkischen Kindern die einzelnen Phasen des Genuserwerbs später auftreten und länger andauern als bei Kindern aus Polen und Russland. Auch Kaltenbacher und

Klages (2007, 87) finden in ihrer Studie, dass die türkischen Kinder größere Probleme haben die grundlegenden Prinzipien der Genuszuweisung (NGP und phonologische Regelmäßigkeiten) zu erkennen, als die slawischen Kinder, deren Erstsprache über ein Genussystem verfügt.

Ruberg (2013) bemerkt einen langsameren, jedoch qualitativ identischen Erwerb des Genussystems von Kindern mit slawischer oder türkischer Erstsprache. Unterschiede im Genuserwerb zwischen Kindern mit slawischer und türkischer Erstsprache zeigen sich bei Ruberg in drei Bereichen. Zum einen markierten die türkischsprachigen Kinder das Genus an definiten, indefiniten und attributiven Adjektiven der starken Flexion signifikant häufiger falsch als Kinder mit slawischer Erstsprache und vergleichbarer durchschnittlicher Erwerbsdauer der L2 (vgl. ebd. 169-172). Zum anderen beachten Kinder mit slawischer L1 vereinzelt nomeninternale Genushinweise, die Gruppe der Kinder mit türkischer L1 tut dies bei Ruberg nicht. Als letzten Unterschied nennt Ruberg (2013, 330) die Unterschiede im Erwerb der Determiniererphrase. Hier produzieren Kinder mit türkischer L1 deutlich seltener attributive Adjektive in postnominaler Position.

Somit könnte angenommen werden, dass der Erwerb des deutschen Genussystems im Zweitspracherwerb bei Kindern mit einer genuslosen Erstsprache langsamer und evtl. problematischer verläuft als bei Kindern mit einer Artikelsprache als L1.

Sabourin, Stowe und de Haan (2006) fanden in einer Studie zum L2-Erwerb bei Erwachsenen mit L1 Niederländisch, dass der Erfolg umso geringer war, je unähnlicher das Genussystem der zu erlernenden L2 in morphologischer Hinsicht der L1 war. Lediglich das Vorhandensein eines Genussystems in der L1 wäre demnach kaum förderlich, vielmehr kommt es auf die Ähnlichkeit der beiden Genussysteme in morphologischer Hinsicht an.

Cornips und Hulk (2008) untersuchten den Einfluss von verschiedenen externen Faktoren⁶⁶ auf den Erfolg beim kindlichen Genuserwerb in der Zweitsprache Niederländisch. Dabei fanden sie ebenfalls keine Hinweise dafür, dass alleine das Vorhandensein eines Genussystems in der L1 positive Effekte zeigt. Lediglich eine starke Ähnlichkeit der Sprachen auf morphosyntaktischer Ebene und damit des Genussystems zeigte positive Auswirkungen auf den Erwerb des Genussystems in der L2.

Spinner und Juffs (2008) hingegen fanden keinen positiven Einfluss durch das Vorhandensein einer Genussprache als L1 auf die L2. Sie werten Spontansprachdaten, die über eine Dauer von 2 Jahren entstanden sind, im Hinblick auf den Genuserwerb aus. Die zwei untersuchten Probanden⁶⁷ haben Türkisch bzw. Italienisch als Erstsprache und lernen seit Kurzem in Deutschland Deutsch. Das

⁶⁶ Sie untersuchten vier externe Faktoren: 1.) den frühen Sprachkontakt, 2.) Länge und Intensität des Inputs, 3.) Qualität des Inputs und 4.) die Rolle der L1 (vgl. Cornips & Hulk, 2008).

⁶⁷ Der siebzehnjährige türkische Proband „Cevdet“ kam kurz vor Aufnahmebeginn nach Deutschland. In der Familie wurde weitgehend Türkisch gesprochen, in der Firma, in der Cevdet arbeitet, Deutsch. „Marcello“, der einundzwanzigjährige Proband mit italienischer Muttersprache war ebenfalls kurz vor Aufnahmebeginn nach Deutschland gekommen. Auch bei ihm wurde seit dem Umzug nach Deutschland im familiären Umfeld überwiegend Italienisch, im beruflichen Umfeld hingegen Deutsch gesprochen. Bei beiden Probanden waren die Deutschkenntnisse zu Beginn der Aufnahmen gering.

Vorhandensein eines Genussystems im Italienischen (zweigliedrig, Femininum und Maskulinum) schien dem italienischen Probanden den Erwerb des deutschen Genussystems nicht zu erleichtern. Über den Zeitraum von 22,5 Monaten machte der italienischsprachige Proband kaum Fortschritte, die Korrektheit der Genuszuweisung blieb knapp unter 50%. Im Italienischen wird nicht, wie im Deutschen, Genus, Kasus und Numerus am Determinierer markiert. Daher ist eine mögliche Erklärung für das schlechte Abschneiden des italienischsprachigen Probanden, dass er nicht in der Lage war, Genus, Kasus und Numerus am Determinierer zu markieren und er daher möglicherweise Genusfehler produzierte, die von der Kombination mit den beiden anderen Paradigmen verursacht wurden. Spinner und Juffs werfen die Hypothese auf, dass eine unzulängliche Kasusmarkierung am Determinierer ursächlich für die Genusfehler des italienischen Probanden sein könnte.⁶⁸ Auch die Genuszuweisung des türkischen Probanden blieb auf einem Korrektheitsniveau von knapp unter 70%.

Die bisherigen Studien haben gezeigt, dass das Vorhandensein eines Genussystems in der L1 per se kein Garant für einen erleichterten Genuserwerb in der L2 darstellt. Ein wichtiger Einflussfaktor scheint die Ähnlichkeit der Genussysteme der L1 und L2 in morphologischer Hinsicht zu sein. Darüber hinaus werden weitere wichtige Einflussfaktoren wie z.B. das Alter bei Erwerbsbeginn (*age of onset*) oder Inputqualität und -quantität diskutiert.

Ruberg (2013, 333) gibt zu bedenken, dass die Unterschiede im Spracherwerb nicht automatisch auf Merkmale der Erstsprache zurückführbar sind. Unterschiedliche Spracherwerbsbedingungen könnten ebenfalls ausschlaggebend für den langsameren Erwerb der türkischsprachigen Kinder sein. Die Erwerbsbedingungen wurden von Ruberg jedoch nicht systematisch erfasst, weshalb diese Frage nicht beantwortet werden kann. Wegener (1995a) sieht als mögliche Begründung in ihrer Studie auch den geringeren Kontakt der türkischen Kinder zur L2.

Montanari (2009; 2014) untersuchte 17 Kinder mit unterschiedlicher L1 in ihrem letzten Jahr vor der Einschulung. Dabei stellt sie fest, dass ein konsistenter, qualitativ hochwertiger Input der deutschen Sprache gewichtiger zu sein scheint, als das Vorhandensein eines Genussystems in der L1, wenngleich dies unterstützend wirken kann.

⁶⁸ „One explanation for this performance lies in the highly layered feature structure of German. Since gender, case and number must all be marked simultaneously on definite and indefinite determiners, it is possible that Marcello was unable to produce accurate gender marking because of “interference” from the other features. In particular, Marcello seems to be unable to mark case; he “switches” to a non-case-marked form (feminine) when a determiner would require overt case marking (masculine) [...]. Since Italian does not overtly mark case, Marcello may have difficulty marking those features on syntactic nodes.“ (Spinner & Juffs, 2008, 341)

Input quality proves to be a crucial factor in acquisition. Successful acquisition is not only determined by whether a language is offered as a stimulus and for how long such a stimulus was available, the success of (at least gender) acquisition is also dependent on whether such stimuli were available at a native or less fluent level which is the case in some learner varieties during the language acquisition process. (Montanari, 2014)

Darüber hinaus existieren zwei mögliche Sichtweisen, wie die Genussysteme von Bilingualen im mentalen Lexikon repräsentiert sein können. Auf der einen Seite wird eine gemeinsame (*shared*) oder integrierte Repräsentation angenommen, auf der anderen Seite wird eine getrennte, voneinander autonome Repräsentation diskutiert (vgl. Costa, Kovacic, Franck, & Caramazza 2003, 182f).

Costa et al. (2003) sprechen sich für die Autonomie der Genussysteme von Bilingualen aus. Sie führen Bildbenennungs- und Übersetzungsaufgaben mit kroatisch-italienischen Bilingualen im Italienischen, spanisch-Katalanisch-Bilingualen, katalanisch-spanisch-Bilingualen sowie italienisch-spanisch-Bilingualen im Spanischen durch. Sie finden keinen Einfluss des Genussystems von der im Experiment nicht produktiv verwendeten Sprache auf die Sprachproduktion und folgern daraus, dass die Genussysteme von Bilingualen voneinander autonom sind.

Im Gegensatz dazu stehen die Ergebnisse von Paolieri, Cubelli, Macizo, Bajo, Lotto und Job (2010). Sie untersuchen den Einfluss des nominalen Genusmerkmals in der L1 (Italienisch) auf die Sprachproduktion in der L2 (Spanisch). In verschiedenen Bildbenennungs- und Übersetzungsexperimenten konnten die Probanden die Aufgabe schneller lösen, wenn das Genusmerkmal in der L1 mit dem der L2 übereinstimmte. Die Autoren führen dies auf eine Interaktion der beiden Genussysteme zurück.

Diese Debatte soll im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter ausgeführt werden, da die relevante Zielgruppe der Deutschlernenden mit türkischer Erstsprache über kein Genussystem in ihrer Muttersprache verfügen.

4. Zur psycholinguistischen Relevanz nomeninterner und -externer Genushinweise

In Kapitel 1 wurden die semantischen und formalen Genuszuweisungsprinzipien der deutschen Sprache ausführlich beschrieben. Für die Förderung der Genuszuweisung ist es wichtig zu fragen, anhand welcher Informationen die Sprachlerner das Genusssystem im Deutschen erfassen. Nutzen sie dafür die nomenexternen Genushinweise, d.h. die Genusmarkierungen an den zum Nomen kongruenten Bezugswörtern oder nutzen sie nomeninterne Genushinweise, d.h. formale Hinweise innerhalb des Wortes, die auf ein bestimmtes Genus hinweisen. In diesem Kapitel wird der Frage der psycholinguistischen Relevanz nomeninterner und -externer Genushinweise nachgegangen. Von besonderem Interesse ist die Relevanz der Genushinweise im kindlichen Spracherwerb, v.a. im sukzessiven Deutscherwerb bei Kindern mit türkischer Erstsprache.

4.1 Nomeninterne Genushinweise

Die Frage, inwiefern formale Genushinweise während der Sprachproduktion und -verarbeitung genutzt werden, wird in Abhängigkeit von Untersuchungsgruppe, Studiendesign und untersuchter Sprache unterschiedlich beantwortet. Zunächst wird an die Modelle zur Speicherung des nominalen Genusmerkmals in Kapitel 2 erinnert, die eine Beeinflussung nomeninterner Genushinweise negieren oder in unterschiedlicher Weise erlauben. Das *interactive activation model* von Dell (1986) ermöglicht fazitätierende Effekte von formalen Genushinweisen auf modelltheoretischer Ebene. Es besagt aber nicht, ob und unter welchen Umständen Sprecher verschiedener Sprachen davon Gebrauch machen und ob sie für den Genuserwerb in der Erst- und Zweitsprache relevant sind.

4.1.1 Erwachsene monolinguale Sprecher

Bei monolingualen Erwachsenen bestätigen einige Studien einen fazitätierenden Einfluss formaler Genushinweise während der Sprachverarbeitung (vgl. u.a. Andonova, D'Amico, Devescovi & Bates, 2004; Bates, Devescovi, Pizzamiglio, D'Amico & Hernandez, 1995; Desrochers & Paivio, 1990; Gollan & Frost, 2001; Holmes & de la Bâtie, 1999; Holmes & Segui, 2006; Spalek, Franck, Schriefers & Frauenfelder, 2008; Taft & Meunier, 1998). Dies trifft v.a. bei Sprachen zu, in denen formale Genuszuweisungsprinzipien eine hohe Zuverlässigkeit haben, wie dies z.B. im Italienischen, Russischen oder Hebräischen der Fall ist.

Für das Französische zeigen Desrochers und Paivio (1990) einen fazitätierenden Einfluss von formalen Genushinweisen auf die Sprachverarbeitung. Anhand einer Genusklassifikationsaufgabe sollten Probanden⁶⁹ 80 visuell dargebotene Stimuli⁷⁰ mündlich nach Genus klassifizieren.⁷¹ Eine

⁶⁹ 51 Studierende mit französischer Muttersprache

Probandengruppe verwendete dazu die unbestimmten Artikel *un* und *une*, die andere sollte die Begriffe *Maskulinum* und *Femininum* zur Klassifikation nennen. Bei Nomen mit zuverlässigem Wortauslaut wurde das Genus schneller und mit weniger Fehlern identifiziert, als bei Nomen mit unzuverlässigem Genushinweis (vgl. Desrochers & Paivio, 1990, 49f; Neumann, 2001, 121).

Spalek et al. (2008) finden ebenfalls einen Genustransparenzeffekt im Französischen. Auf auditiv dargebotene Nomen nahmen die Probanden⁷² die Genusentscheidung durch Nennung des unbestimmten Artikels (*un/ une*) vor.⁷³ Die Nomen gehörten dabei entweder der von der phonologischen Endung des Wortes intendierten Genusklasse (kongruente Bedingung) oder der gegensätzlichen Genusklasse an (inkongruente Bedingung). Als Baseline dienten Pseudonomen, die von den Probanden als Nomen oder Pseudonomen identifiziert werden sollten (*lexical decision vs gender decision*). Die Probanden nahmen die Genusentscheidung bei Nomen der kongruenten Bedingung signifikant schneller vor, als bei Nomen der inkongruenten Bedingung und die Verarbeitungszeiten in der Genusentscheidung waren signifikant höher als in der lexikalischen Entscheidung (Spalek et al., 2008, 431). In einem zweiten Experiment wurden dieselben Nomen mithilfe eines Bildes als visueller Stimuli dargeboten und sollten von den Probanden mit dem Nomen (Baseline) und einer Nominalphrase, bestehend aus Artikel, genusmarkiertem Adjektiv und Nomen benannt werden (z.B. *le grand* [*noun masc.*] oder *la grande* [*noun fem.*]). Es zeigte sich kein signifikanter Unterschied zwischen der Baseline und der Nennung der Nominalphrase (NP). Für die kongruente Bedingung in der NP zeigte sich, unabhängig von der Baseline ein marginal signifikanter Transparenzeffekt. Mit ihrem Versuchsaufbau stellen die Autoren die Sprachverarbeitung (*spoken word recognition* - Experiment 1) der Sprachproduktion (*production of phrases* - Experiment 2) gegenüber (vgl. Spalek et al., 2008) und ziehen aus den Ergebnissen den Schluss, dass Wortendungen als Genushinweis in der Sprachverarbeitung relevant sein können, in reinen Sprachproduktionsaufgaben aber nicht relevant sind.

To conclude, it appears that the phonological predictivity of a noun's ending can affect the retrieval of gender-marked elements if the relevant phonological information becomes available before syntactic retrieval is completed. [...] In contrast, in a pure production task like picture naming, phonological information is available too late to have an impact on the retrieval of gender-marked elements. (Spalek et al., 2008, 439)

⁷⁰ Bei den 80 Stimuli handelte es sich um unbelebte Nomina, je die Hälfte mit Genus Maskulinum bzw. Femininum. Das Französische hat lediglich diese zwei Genera. Es gab je Genera die gleiche Anzahl an Auslauten mit starker und schwacher Vorhersagekraft.

⁷¹ Neumann (2001, 122f) gibt für die Interpretation der Ergebnisse von Genusidentifikationsaufgaben zu bedenken, dass es sich bei dieser Art der Aufgabenstellung nicht um eine „genuine Sprachproduktionsaufgabe“ handelt und daher nicht gesichert ist, dass Genustransparenzeffekte auch auf Prozesse während der Sprachproduktion oder -rezeption zurückzuführen sind.

⁷² 24 muttersprachlich französische Psychologiestudierende der Uni Genua

⁷³ 60 Nomen, davon je 30 maskulin und feminin. Die Hälfte der Nomen einer Genusklasse hatte ein *genuskongruentes* bzw. *inkongruentes* Wortende. Als genustransparente Endungen wurden keine deterministischen morphologischen Endungen, sondern ausschließlich probabilistische phonologische Endungen verwendet.

Für das Französische sprechen weitere Studien für einen Genustransparenzeffekt aufgrund der genusanzeigenden Wortendung des Nomens (vgl. auch; Holmes & de la Bâtie, 1999; Holmes & Segui, 2006; Spalek et al., 2008, 421f; Taft & Meunier, 1998).

Im Italienischen führen Bates, Devescovi, Pizzamiglio, D'Amico & Hernandez (1995) ebenfalls eine Genusklassifikationsaufgabe mit 20 erwachsenen Muttersprachlern durch.⁷⁴ Im Gegensatz zu Desrochers und Paivio (1990) erfolgte die Stimulardarbietung auditiv,⁷⁵ die Antwort erfolgte durch eine nichtsprachliche Reaktion (Knopfdruck mit der linken bzw. rechten Hand). Es fand sich sowohl in Bezug auf die Fehleranzahl, als auch auf die Reaktionszeit ein Genustransparenzeffekt, d.h. Nomen mit genustransparentem Auslaut wurde schneller und mit weniger Fehlern das zugehörige Genus zugewiesen als Nomen mit unzuverlässigem Auslaut (vgl. Bates et al., 1995; Neumann, 2001, 122f). Andonova et al. (2004) replizieren das Studiendesign von Bates et al. (1995) im Bulgarischen und finden in der Genusklassifikation ebenfalls fazitätierende Effekte für genustransparente Wortendungen.⁷⁶ Gollan und Frost (2001) stellen im Hebräischen ebenfalls kürzere Reaktionszeiten und geringere Fehleranzahlen bei genustransparenten Nomina in einer mit Bates et al. (1995) vergleichbaren Genusklassifikationsaufgabe fest (schriftsprachliche Darbietung der Stimuli, nichtsprachliche Reaktion per Knopfdruck).

Hingegen zeigte sich in französischen und italienischen Lese- oder Wortwiederholungsaufgaben kein Genustransparenzeffekt. Bei Desrochers und Paivio (1990, 50f) zeigt sich in einem zweiten Experiment, bei dem die visuell dargebotenen Wörter vorgelesen wurden, keinen Unterschied in der Reaktionszeit bei Wörtern mit starkem und schwachem formalem Genushinweis (vgl. auch Neumann, 2001, 121). Auch Bates et al. (1995), die im Italienischen Genustransparenzeffekte in der Genusklassifikationsaufgabe gemessen hatten, finden in einer Wortwiederholungsaufgabe keine schnellere Reaktionszeit bei Nomina mit genustransparentem Wortauslaut (vgl. Bates et al., 1995; Neumann, 2001, 123). Auch Andonova et al. (2004) finden keinen Genustransparenzeffekt bei vergleichbarem Studiendesign in der Wortwiederholungsaufgabe im Bulgarischen.

⁷⁴ Italienisch verfügt über zwei Genera: Femininum und Maskulinum. Mit Ausnahme weniger Lehnwörter enden alle italienischen Nomen mit einem Vokal, durch den sowohl Genus als auch Numerus markiert ist. Die meisten italienischen Nomina verfügen über einen transparenten formalen Genusauslaut: Maskulinum: *-o* (Sg.) und *-i* (Pl.); Femininum: *-a* (Sg.) *-e* (Pl.). Ein geringer Anteil an maskulinen und femininen Nomen endet auf *-e* (Sg.) bzw. *-i* (Pl.) und verfügt damit nicht über einen zuverlässigen Genushinweis. Darüber hinaus existieren im Italienischen wenige Ausnahmen, die gegensätzliche Genusmarker tragen. Die Ausnahmen wurden nicht in die Untersuchung aufgenommen (vgl. Bates, Devescovi, Pizzamiglio, D'Amico & Hernandez, 1995, 848).

⁷⁵ Es wurden 468 Nomina dargeboten.

⁷⁶ Bulgarisch hat drei Genera: Maskulinum, Femininum und Neutrum. Maskulinum stellt dabei den unmarkierten Fall dar. Maskuline Nomina enden meist mit einem Konsonanten, feminine Nomina mit *a/ia* und neutrale Nomina mit den verbleibenden Vokalen (*o, e, i, u*). Es existieren viele Ausnahmen, die einen dieser formalen Cues aufweisen, aber dennoch über ein anderes Genusmerkmal verfügen, z.B. das Nomen *prolet* (Frühling), dessen Endung auf maskulines Genus hindeutet, aber feminines Genus besitzt (Andonova et al., 2004, 497).

Wortwiederholungs- und Leseaufgaben erfordern keinen direkten Zugriff auf grammatische und syntaktische Informationen, die auf der Lemmaebene gespeichert sind, da die Aufgabe keine formale Markierung von Genus erfordert. Möglicherweise erfolgt die Lösung der Aufgabe mit ausschließlicher Aktivierung der Wortform, die auf der Lexemebene gespeichert ist (vgl. Neumann, 2001, 122ff).

Wie an dieser Stelle bereits erwähnt, führen wir die Abwesenheit jeglicher Effekte auf zwei Tatsachen zurück. Zum einen macht die Aufgabenstellung (Lesen bzw. Wiederholen) den Zugriff auf Genusinformation nicht erforderlich. Andererseits ist generell fraglich, inwieweit Verarbeitung auf der Lemma-Ebene erfolgt bzw. inwieweit beim Wortwiederholen (wie auch beim Lesen) nicht lediglich die Wortform-Ebene durchlaufen wird. Wird nicht auf die Lemma-Ebene zugegriffen, sind jegliche Effekte, die auf Inhalte der Lemma-Ebene abzielen, von vornherein ausgeschlossen. (Neumann, 2001, 123–124)

Negative Evidenzen für den Einfluss nomeninterner Genushinweise liefern darüber hinaus Untersuchungen bei anamnestischen Patienten oder Untersuchungen in TOT-Zuständen (*Tip of the tongue*) (vgl. Neumann 2001, 124f). In einem TOT-Zustand haben die Probanden eingeschränkten Zugriff auf die Wortform. Untersuchungen zu TOT-Zuständen dienen ebenfalls zur Begründung von Modellvorstellungen des mentalen Lexikons und wurden daher bereits in Kapitel 2 erwähnt.

Vigliocco, Antonini und Garrett (1997) verwendeten bei Probanden im Zungenspitzenzustand Zielwörter mit nomeninternem Genushinweis. Sie zeigten, dass die muttersprachlichen italienischen Probanden das Genus des Wortes in 84% der Fälle benennen konnten, wenngleich ihnen die Nennung der Wortform nicht möglich war. Allerdings zeigte die formale Genustransparenz der Wortendung darauf keinen Einfluss. Die Nomen mit irregulärer Wortendung, also Ausnahmen zu den genusmarkierenden Prinzipien, führten mit der gleichen Sicherheit zu korrekten Genusnennungen wie bei regulärem Genushinweis (Vigliocco et al. 1997, 316, vgl. auch Neumann, 2001, 126). Auch Caramazza und Miozzo (1997) (vgl. auch Spalek et al., 2008, 423f) kommen bei ähnlichem Versuchsaufbau, bei ebenfalls monolingual italienischsprachigen Erwachsenen zu derselben Schlussfolgerung.

[...] the regularity of a word's ending had no effect on the selection of gender in the TOT [...].
(Caramazza & Miozzo, 1997, 322)

Badecker, Miozzo und Zanuttini (1995, 197) berichten von einem italienischsprachigen anamnestischen Patienten, der aufgrund seines Aphasietyps Probleme im Abruf der Wortform hat. Sie führen mit dem Patienten eine Bildbenennungs- und eine Satzvervollständigungsaufgabe durch und variieren dabei die verwendeten Stimuli hinsichtlich der Genustransparenz des Wortauslauts. Der Patient konnte das Genus von Nomen häufiger korrekt zuweisen, als dies durch Raten möglich wäre. Allerdings zeigte er in beiden Aufgabenstellungen keine sicherere Genuszuweisung bei Nomina mit transparentem Genushinweis (Badecker et al., 1995, 197 ff; vgl. auch Neumann, 2001, 125; Spalek et al., 2008, 423).

Im Deutschen sprechen die Ergebnisse insgesamt eher gegen einen Einfluss formaler Genuszuweisungsprinzipien auf die Sprachproduktion und -verarbeitung bei monolingualen Erwachsenen. Im Deutschen sind die nomeninternen Genushinweise weniger zuverlässig als in den Sprachen der zuvor genannten Studien. Wesentliche Untersuchungen dazu stammen von Bordag, Opitz und Pechmann (2006), Hohlfeld (2006) sowie Neumann (2001). Dieser (2009), Köpcke und Zubin (1983), Mills (1986b) und Wegener (1995b) untersuchen die psycholinguistische Relevanz nomeninterner Genushinweise anhand von Pseudowörtern.

Bordag et al. (2006) führen mit monolingual deutschen Erwachsenen⁷⁷ und deutschen L2 Lernern je ein Bildbenennungsaufgabe und eine Grammatikalitätsprüfung durch. Auf die Ergebnisse der L2-Probanden wird in Kapitel 4.1.3 ausführlicher eingegangen. In der Bildbenennungsaufgabe existierten zwei Benennungsmodalitäten: Eine kurze, in der lediglich das Nomen des Wortes genannt werden sollte, sowie eine lange, in der das Bild mit einer Nominalphrase⁷⁸ bestehend aus genusmarkiertem Adjektiv (*groß/ klein*) und Nomen benannt werden sollte (Bordag et al., 2006, 1094). Bei den Zielnamen handelte es sich um Nomen mit phonologisch transparentem Genushinweis (*-e* für feminine Nomen), uneindeutigem Hinweis (*-a* für maskuline und neutrale Nomen) sowie zwei untypischen Hinweisen (*-a* für feminine Nomen, *-e* für maskuline Nomen). Bei den monolingual Deutschen waren die Antwortzeiten in der kurzen Bedingung (nur Nomen) signifikant kürzer als in der längeren Bedingung (Adjektiv + Nomen) – allerdings zeigten sich keine signifikanten Effekte in Bezug auf die Genustransparenz – weder bei der Fehlerzahl noch bei der Reaktionszeit (Bordag et al., 2006.). In der Grammatikalitätsentscheidung wurden den Probanden die bereits in der Bildbenennungsaufgabe präsentierten 48 Nomen dargeboten, in Verbindung mit einem zum Nomen nicht genuskongruenten Demonstrativpronomen (*diesel dieser/ dieses*). Bei den Nomen mit uneindeutigem oder untypischem Genushinweis wurde das Genus des Demonstrativpronomens diesem Genushinweis folgend gewählt (z.B. *-e* als Femininumhinweis → *diese Käse*). Bei genustransparenten Endungen wurde das Genus des Demonstrativpronomens dem Genushinweis widersprechend ausgewählt (z.B. *dieses Blume*). Gemäß der Annahme, dass formale Genustransparenz die Verarbeitung erleichtert, sollte demzufolge die Grammatikalitätsentscheidung schneller getroffen werden können und mit weniger Fehlern versehen sein, wenn der formale Genushinweis dem im Demonstrativpronomen enthaltenen Genus entspricht. Die Ergebnisse zeigten allerdings keinen signifikanten Effekt - weder in Bezug auf die Fehleranzahl noch auf die Reaktionszeit. In den Ergebnissen der beiden Experimente finden die Autoren keinen Hinweis dafür, dass nomeninterne Genushinweise die Genusverarbeitung im Deutschen bei monolingualen Erwachsenen beeinflussen.

⁷⁷ 18 Studenten der Universität Leipzig im Alter von 21-36 Jahren

⁷⁸ Die lange Benennbedingung stellt sicher, dass aufgrund der vorzunehmenden Genuskongruenz in der Sprachverarbeitung auch auf das Genusmerkmal zurückgegriffen wird und nicht lediglich die Lexemebene aktiviert wird.

In the first two experiments we did not observe any effects that would support the hypothesis that gender retrieval is affected by the phonological form of the word in adult L1 processing. In both the naming and the grammaticality tasks, the reaction times and the error rates were statistically identical for nouns with gender typical, ambiguous, and gender atypical terminations. (Bordag et al., 2006, 1096)

Hohlfeld (2006) untersucht, ob und unter welchen spezifischen Umständen erwachsene deutsche Muttersprachler formale Genuszuweisungsprinzipien in ihrer Sprachverarbeitung nutzen. Dazu führt sie zwei Experimente durch. Experiment 1 untersucht den Einfluss der im Deutschen deterministischen morphologischen Genuszuweisungsprinzipien anhand einer Genuszuweisungsaufgabe.⁷⁹ Die Probanden (16 Studenten mit L1 Deutsch) wiederholten das schriftlich dargebotene Nomen mündlich und nannten zusätzlich den bestimmten Artikel im Singular.⁸⁰ Reaktionszeit und Fehleranzahl wurde gemessen und somit die Verarbeitung online erfasst. Die Hälfte der dargebotenen Nomen war genustransparent, d.h. sie enthielten einen morphologischen Genushinweis (*-ling, -er, -eur* für Maskulinum; *-ung, -heit, -ei* für Femininum und *-chen* sowie *Ge-* für Neutrum), die andere Hälfte war genusintransparent, d.h. aus der formalen Wortgestalt ließen sich keine Genusvorhersagen ableiten (vgl. Hohlfeld, 2006, 131f). Hohlfeld (2006, 132f) stellte in ihrem online Experiment keinen Unterschied zwischen genustransparenten und -intransparenten Nomen fest. Sowohl die Verarbeitungszeiten als auch die Fehleranzahl unterschieden sich nicht signifikant.

Hohlfeld (2006) schließt ein zweites Experiment an, in dem sie die Genuszuweisung zu Nomen und Pseudonomen offline untersucht. Monolingual deutschsprachige Erwachsene⁸¹ deuteten dabei zu visuell und auditiv dargebotenen Stimuli auf eine der drei visuell dargebotenen definiten Artikelalternativen. Die Antwort wurde notiert, aber keine Reaktionszeiten erfasst. Die 84 Stimuli bestanden je zur Hälfte aus deutschen Nomen und Pseudonomen. Von den Nomen waren wiederum je die Hälfte genustransparent bzw. -intransparent. Auch die Pseudowörter waren entsprechend diesem Muster aufgebaut.⁸² Auch im offline Experiment zeigte sich bei den Nomen kein Transparenzeffekt. Bei den Pseudowörtern zeigte sich hingegen ein Transparenzeffekt: die Probanden wiesen den Pseudowörtern mit hoher Zuverlässigkeit das Genus zu, das aufgrund des formalen Hinweises angezeigt ist.⁸³

Auch Dieser (2009, 250ff) untersucht die Genuszuweisung zu Pseudowörtern. Bei der Genuszuweisung zu genustransparenten Pseudonomen (Endungen *-e* und *-heit* für Femininum, *-ling* für Maskulinum und *-chen* für Neutrum) wiesen monolingual deutschsprachige Erwachsene das Genus mit hoher

⁷⁹ Das in Hohlfeld, geborene Neumann (2006) aufgeführte Experiment 1 wird auch in Neumann (2001, 128 - 137) beschrieben.

⁸⁰ Auf diese Weise wird sichergestellt, dass der Abruf von Genusinformation stattfindet. Ein Zugriff auf die konzeptuelle Ebene konnte allerdings aufgrund der visuellen Darbietung der Nomen nicht gewährleistet werden (Neumann, 2001, 130). Eine klare Trennung von Produktions- und Perzeptionsprozess wird durch diesen Versuchsaufbau somit nicht gewährleistet.

⁸¹ 8 Probanden im Alter von 57-74 Jahren

⁸² Folgende nomeninterne Genushinweise wurden verwendet: *-ling* für Genus Maskulinum; *-ung, -in* und *-keit* für Genus Femininum sowie *-chen* und *-lein* für Genus Neutrum.

⁸³ Eine Ausnahme stellte hierbei das Suffix *-in* dar. Gemäß dem Suffix wäre eine feminine Genuszuweisung zu erwarten gewesen, die Probanden wiesen aber mehrheitlich Genus Neutrum zu (Hohlfeld, 2006, 136).

Zuverlässigkeit gemäß dem phonologisch-morphologischen Hinweis zu (nur 8,33% Abweichungen). Dieses Ergebnis spricht dafür, dass deutschsprachige Erwachsene, zumindest bei Pseudowörtern, nomeninternale Genushinweise für ihre Genuszuweisung nutzen. Allerdings wiesen sie auch bei den intransparenten deutschen Nomina keine Fehler auf (Dieser, 2009, 251). Daraus zieht Dieser den Schluss, dass die formalen Genuszuweisungsprinzipien bei den monolingual deutschsprachigen Erwachsenen psycholinguistisch relevant sind.

Bereits in früheren Studien zeigte sich, dass monolingual deutsche Erwachsene die nomeninternen Genushinweise bei der Genuszuweisung zu Pseudowörtern nutzen. Köpcke und Zubin (1983) führten ein Kunstwortexperiment durch, um die psycholinguistische Relevanz der von Köpcke (1982) aufgestellten phonologischen Genuszuweisungsregeln bei deutschen Einsilbern zu untermauern. Die Genuszuweisungen von zehn monolingual Deutschen aus dem norddeutschen Raum zu 44 einsilbigen Kunstwörtern, die gemäß den von ihm aufgestellten Prinzipien⁸⁴ konzipiert waren, ergaben, dass die Erwachsenen den Kunstwörtern mit hoher Zuverlässigkeit (71%) das durch die formalen Genuszuweisungsprinzipien intendierte Genus zuwies. Bei der Genuszuweisung handelte es sich um die Auswahl aus einer von zwei vorgegebenen Genusalternativen – „Heißt es *die Schett* oder *das Schett*?“

Mills (1986b, 45ff) repliziert das Studiendesign von Köpcke mit 30 muttersprachlich deutschen Probanden aus dem süddeutschen Raum im Alter von 20 bis 25 Jahren. Ihre Ergebnisse bestätigen die Ergebnisse von Köpcke und Zubin (1983) weitgehend.

Auch Wegener (1995b, 81ff) wiederholt das Kunstwortexperiment von Köpcke und Zubin (1983) mit 23 Studenten und bestätigt die Ergebnisse. Allerdings sieht sie in dem Experiment keine Bestätigung für die psycholinguistische Relevanz der phonologischen Regeln, da sie ihrer Meinung nach auf Analogiebildungen zu Realwörtern beruhen. Zusätzlich kritisiert sie, dass eine Vorauswahl an zwei Genera nicht der natürlichen Sprachsituation entspricht und daher den Genuszuweisungsprozess möglicherweise beeinflusst. Aus diesen Gründen führt sie ein verändertes Experiment durch, bei dem keine Genusvorauswahl getroffen wurde. Der Stimulus lautete nun „Ich sehe etwas, das heißt *Schett*“. Die Probanden (27 Studenten) sollten daraufhin fragen: „Wo ist *der/ die/ das Schett*?“ In der veränderten Versuchsanordnung bestätigten sich bei Wegener (1995b, 83f) nur die Ergebnisse für die maskulin vorhersagenden Prinzipien. Sie interpretiert dieses Ergebnis so, „dass die Sprecher bei der Genuszuweisung nicht oder nur in sehr geringem Maße auf die phonologische Struktur des Wortes achten. Stattdessen folgen sie, neben Analogiebildungen zu konkreten Wörtern, einer auf der Silbenzahl beruhenden Regel, der zufolge einsilbige Wörter Maskulina sind.“ (Wegener, 1995b, 83-84).

⁸⁴ Die von Köpcke und Zubin (1983) im Kunstwortexperiment untersuchten Zuweisungsprinzipien, stimmen nicht mit den in dieser Arbeit genannten phonologischen und morphologischen Prinzipien überein, da sie sich nur auf Einsilber beziehen. Für einen genaueren Überblick siehe Köpcke und Zubin (1983) oder Köpcke (1982).

Positive Evidenz für die psycholinguistische Relevanz morphologischer Genustransparenz bei aphasischen Patienten liefert Neumann (2001, 181ff).⁸⁵ An der Studie nahmen je acht Brocca- und Wernicke-Aphasiker teil, sowie als Kontrollgruppe acht gesunde monolingual deutsche Erwachsene.⁸⁶ Den Probanden wurden die Stimuli schriftlich in Form einer Wortkarte gezeigt und vom Testleiter vorgelesen. Die Probanden sollten daraufhin das Genus durch die Zuordnung einer Wortkarte mit einem der drei bestimmten Artikel markieren. Bei den Realwörtern zeigte sich ein Transparenzeffekt lediglich in der Gruppe der Aphasiker und war innerhalb dieser Gruppe auf die Zuweisungen der Wernicke-Aphasiker zurückzuführen. Die Brocca-Aphasiker profitierten nicht von der Genustransparenz. Die Kontrollgruppe aus gesunden Sprechern zeigte keinen signifikanten Transparenzeffekt. Sie machte insgesamt sehr wenige Genuszuweisungsfehler. Darunter fielen mehr Fehler auf die intransparente Bedingung aus, der Unterschied zwischen transparenter und intransparenter Bedingung war jedoch nicht signifikant (Neumann, 2001, 186). Bei den Pseudowörtern zeigten alle Gruppen einen signifikanten Genustransparenzeffekt. Die Wernicke-Aphasiker profitierten von der morphologischen Genustransparenz am stärksten (Neumann, 2001, 188). Aus den Ergebnissen folgert Neumann, dass deutsche Muttersprachler über Regelwissen verfügen, auf dessen Basis Genuszuweisung erfolgen kann.

Die Fähigkeit aphasischer Probanden, Genus in der Nichtwort-Bedingung auf der Basis von morphologischer Genustransparenz zuzuweisen, spricht dafür, daß deutsche Muttersprachler über Regelwissen verfügen, auf dessen Basis Genuszuweisung erfolgen kann. Die Ergebnisse der Kontrollgruppe in der transparenten Nichtwort-Bedingung weichen nicht von denen der aphasischen Probanden ab und unterstützen die hier vertretene Interpretation. (Neumann, 2001, 194)

⁸⁵ Das von Hohlfeld (2006) berichtete Experiment 2 stellt isoliert die Ergebnisse dieser Kontrollgruppe dar. Das Studiendesign wurde daher bereits erläutert: 84 Stimuli, davon 42 Real- bzw. Pseudowörtern mit den nomeninternen Genushinweisen. Von den je 42 Stimuli sind wiederum die Hälfte genustransparent (-ung, -in, -keit → Femininum; -ling → Maskulinum; -chen, -lein → Neutrum) bzw. intransparent, d.h. die Wortform erlaubt keinen Rückschluss auf das zugehörige Genus (z.B. *Armut, Ananas, Kompaß*).

⁸⁶ Zu den Kernsymptomen von Brocca- und Wernicke-Aphasie siehe Neumann (2001, 139). Brocca-Aphasie wird als Störung der expressiven Sprache bei erhaltenem Sprachverstehen beschrieben. Symptomatisch für die expressiven Fehlfunktionen ist der Agrammatismus (Unvermögen Wörter zu formen und syntaktisch zu verwenden). Bei der Wernicke-Aphasie ist das Sprachverständnis eingeschränkt, nicht jedoch die expressive Sprachfähigkeit. Der Paragrammatismus wird als typisches Symptom der Wernicke-Aphasie genannt und bezeichnet „ein ineinanderschachteln von Wörtern, Satzteilen und Sätzen“ (Neumann, 2001, 140).

Zusammenfassung

Was bedeuten die Ergebnisse der Studien nun für die psycholinguistische Relevanz nomeninterner Genushinweise im Deutschen?

Studien in verschiedenen Sprachen zeigten einen Genustransparenzeffekt, der für einen Einfluss nomeninterner Genushinweise für die Sprachverarbeitung spricht (vgl. u.a. Bates et al., 1995; Desrochers & Paivio, 1990; Gollan & Frost, 2001; Spalek et al., 2008). Im Gegensatz dazu zeigen Studien bei kompetenten deutschen Erwachsenen keinen Genustransparenzeffekt (vgl. Bordag et al., 2006; Hohlfeld, 2006; Neumann, 2001). Genuskongruenzeffekte scheinen demzufolge sprachspezifisch zu sein (vgl. auch Bordag & Pechmann, 2008a, 70). Daraus lässt sich folgern, dass kompetente Deutschsprecher im Regelfall Genus lexikalisch, ohne Rückgriff auf die Wortform abrufen. Aufgrund der meist nur probabilistischen Prinzipien im Deutschen, mag sich dies als der sichere und schnellere Weg erwiesen haben (vgl. Hohlfeld, 2006, 139).

Dennoch scheint es Situationen zu geben, in denen Deutschsprecher nomeninterne Genushinweise nutzen. Dies scheint der Fall zu sein, wenn der Zugriff auf das mentale Lexikon nicht möglich oder erschwert ist, wie im Fall von Pseudowörtern.

On the basis of these findings it is suggested here that there are two routes to grammatical gender in German: one lexical and one rule based. Per default, gender is assigned via the lexical route. If there is no or only limited access to the lexical entry, as in the case of nonwords, gender assignment might be guided by either gendermarking regularities alone or lexical information as well as gender cue information (postlexical checking). (Hohlfeld, 2006, 139)

Wie die Studien von Neumann (2001) und Hohlfeld (2006) zeigen, greifen kompetente Erwachsene auf nomeninterne Genushinweise bei Pseudowörtern, bei denen kein lexikalischer Zugriff möglich ist, zurück. Dies wurde auch im Rahmen der Genuszuweisung zu einsilbigen Pseudonomen diskutiert (vgl. Köpcke & Zubin, 1983; Mills, 1986b; Wegener, 1995b). Darüber hinaus zeigt die Studie mit aphasischen Patienten (Neumann, 2001), dass diese ebenfalls nomeninterne Genushinweise nutzen (vgl. dazu auch Badecker et al., 1995 für das Italienische).

Diese Studien belegen, dass kompetente Sprecher des Deutschen (in Situationen in denen der lexikalische Zugriff erschwert ist), auf nomeninterne Genushinweise zurückgreifen können und diese somit Teil ihrer produktiven Sprachverarbeitung sind. Im Regelfall scheint Genus jedoch lexikalisch abgerufen zu werden. Diese Tatsache besagt jedoch nicht, dass sie nicht für den Spracherwerb monolingualer oder bilingualer Sprachlerner relevant sein können. Daher wird im Folgenden die Relevanz nomeninterner Genushinweise im Spracherwerb betrachtet.

4.1.2 Erstspracherwerb im Deutschen

Für den deutschen Erstspracherwerb sind die Untersuchungen von Bewer (2004), Dieser (2009), Mills (1986b), Ruberg (2013), Szagun, Stumper, Sondag und Franik (2007) sowie Wegener (1995b) zu nennen, die in dieser Arbeit bereits im Rahmen des Genuserwerbs aufgeführt wurden. In diesem Kapitel werden sie mit spezifischem Fokus auf die Relevanz nomeninterner Genuszuweisung im Spracherwerb betrachtet.

Die Befundlage ist hinsichtlich der Relevanz nomeninterner Genuszuweisung im deutschen Spracherwerb nicht eindeutig. Sie unterscheiden sich hinsichtlich der psycholinguistischen Relevanz der Zuweisungsprinzipien, der erworbenen Genuszuweisung, des Erwerbszeitpunktes und des Stellenwertes, den sie den nomeninternen Genuszuweisungen beimessen (vgl. Ruberg, 2013, 98).

Mills (1986b) untersucht die Vorkommenshäufigkeit der morphologischen und phonologischen Genuszuweisungsprinzipien im kindlichen Wortschatz (bis zum Alter von 3 Jahren).⁸⁷ Dabei stellte sie fest, dass die Schwaendung und die Diminutivendungen (*-chen*, *-le*) häufig vertreten sind. Andere Prinzipien (*-er*, *-en*, *-el*) sind hingegen seltener. Die *-el*-Endung zeigt im kindlichen Wortschatz dieses Alters eine stärkere Assoziation zu maskulinem Genus als in Bezug auf den Gesamtwortschatz (vgl. Mills, 1986b, 71).

Mills (1986b, 63) stellt die Hypothese auf, dass jene Prinzipien zuerst gelernt werden, die eine hohe Vorkommenshäufigkeit im kindlichen Wortschatz aufweisen und eine geringe Anzahl an Ausnahmen haben. Dies bestätigt sich anhand ihrer Daten. Als erstes erlerntes phonologisches Prinzip sieht Mills die Schwaendung an, die auf feminines Genus hinweist und hochfrequent und sehr zuverlässig im kindlichen Wortschatz vertreten ist (vgl. Mills, 1986b, 79). Ruberg (2013, 98) stellt diese Evidenz infrage, da alle Nomen, die in der Studie von Mills mit Schwaendung auftreten, feminines Genus haben und somit keine Übergeneralisierungen auftreten können. Zudem sind 80% der produzierten Artikel bei Mills feminin.

Zusätzlich wiederholt Mills (1986b) das von Köpcke und Zubin (1983) bei Erwachsenen durchgeführte Kunstwortexperiment bei 16 monolingual deutschen Kindern im Alter von 7;6-9;0 Jahren.⁸⁸ Darin zeigt sich, dass Kinder die phonologischen Prinzipien bei Einsilbern für die Genuszuweisung nutzen.⁸⁹

To summarize: By the age of 8 years, children are clearly using phonetic rules. The rules which are in use also appear to be influenced by the scope of the rules and the proportion of exceptions. Some of the rules still have to be learned after the age of 8 years, presumably as the child lexicon expands. (Mills, 1986b, 85)

⁸⁷ Sie untersucht dies anhand von Scupin und Scupin (1907), die jedes neue, von ihrem Sohn produzierte Item bis zum Alter von 2;11 Jahren auflisteten.

⁸⁸ Auf einem Blatt wurde das Kunstwort mit dem bestimmten Artikel, in zwei der drei möglichen Formen wiedergegeben. Die Kinder sollten sich für die korrekte Kombination entscheiden.

⁸⁹ Auch Mills führt bereits an, dass Kinder möglicherweise Einsilber mit Genus Femininum dissoziieren und daher die von Köpcke aufgestellten Regeln zu den Einsilbern auf die Regel reduziert werden kann, der zufolge Einsilber Genus Maskulinum oder Neutrum besitzen (Mills, 1986b, 81).

Dieser (2009) kommt bei einem Kunstwortexperiment bei monolingual deutschen Kindern hingegen zu anderen Einschätzungen. Bei der Genuszuweisung zu genustransparenten Pseudonomen (Endungen *-e* und *-heit* für Femininum, *-ling* für Maskulinum und *-chen* für Neutrum) wiesen die Probanden in 37,74% der Fälle ein aufgrund des nomeninternen Hinweises nicht erwartetes Genusmerkmal zu (Dieser, 2009, 250). Die monolingual deutschsprachigen Kindern produzierten allerdings auch bei den genusintransparenten Nomina (Ausnahmen zu den Genushinweisen oder Nomina ohne internen Hinweis wie *Affe* oder *Schnee*) kaum mehr Fehler in der Genuszuweisung (4,57%) als bei den genustransparenten Nomina (3,92%). Im kindlichen monolingualen Deutscherwerb scheinen die nomeninternen Genushinweise daher laut Dieser zunächst keine psycholinguistische Relevanz zu besitzen, bzw. nur dann, wenn es sich um selten gebrauchte Nomen handelt. Dies folgert Dieser (2009, 251-252) aus der hohen Fehlerzahl bei den genustransparenten Pseudonomen (über 30%) und der geringen Differenz beim Fehleranteil für die genustransparenten und genusintransparenten Nomen (3,92 bzw. 4,57% versus 6,18%).

Anhand dieser Daten wird angenommen, dass das Lernen der Genuszuweisung für die deutschen Substantive im Rahmen des monolingualen Erstspracherwerbs zu einem großen Teil auch für die aus formaler Sicht genustransparenten frequenten Nomen lexikalisch erfolgt. Das Wissen darüber, zu welchem Genus ein bestimmtes Suffix die Zugehörigkeit anzeigt, wird vermutlich nur in Verbindung mit selten gebrauchten Nomen angewendet (vgl. Mills, 1986). (Dieser, 2009, 251–252)

Ab dem Grundschulalter sieht Dieser (2009, 252) die psycholinguistische Relevanz der formalen Genuszuweisungsprinzipien dann allerdings als gegeben an.

Das (bewusste) Anwenden formaler Genuszuweisungsregeln wird vermutlich erst in der Grundschule zum Regelfall. (Dieser, 2009, 252)

Sie stützt sich dabei auf die Ergebnisse im Genustest, demnach mehrere Sechs- und Siebenjährige das Genus bei den Nomen korrekt, aber bei den Pseudonomen zu mindestens 50% nicht korrekt zuweisen (Dieser, 2009, 252).⁹⁰ Was den Wandel im Lern- und Speichermechanismus bewirkt, führt Dieser leider nicht aus.

Wegener (1995b, 89ff; 1995a, 2f) nimmt an, dass formale Genuszuweisungsprinzipien nur erwerbbar sind, wenn sie im kindlichen Wortschatz ausreichend frequent, leicht perzipierbar und hinreichend valide sind, d.h. über wenige Ausnahmen verfügen (vgl. Wegener, 1995b, 68).

⁹⁰ Vermutlich zieht Dieser (2009, 252) diese Probanden für die Begründung der „vorschulischen Phase“ heran (wenngleich Probanden mit sechs und sieben Jahren durchaus im Grundschulalter sind), da die Probanden bei der Genuszuweisung bei Pseudonomen auf formale Genushinweise angewiesen sind. Die hohe Fehlerzahl bei den Pseudonomen kommt demzufolge aufgrund der Nichtbeachtung der formalen Genushinweise zustande.

Wegener untersucht die Vorkommenshäufigkeit sowie die Validität der nomeninternen Genushinweise. Die Schwaendung verfügt über einen hohen Skopus (16,9% der Wörter im kindlichen Wortschatz) und eine mittlere Validität (90,5%). Nomina mit dem Ableitungssuffix *-heit* haben hingegen eine hohe Validität (100%) verfügen aber über einen geringen Skopus (1,9%) (vgl. Wegener, 1995a, 3; 1995b, 93). Unter diesem Gesichtspunkt und unter Bezugnahme auf das Kunstwortexperiment, hält Wegener folgende fünf „Regeln“ für den Spracherwerb für relevant (Wegener, 1995a, 2; 1995b, 89ff):

1. Schwaenderegeln, die zufolge auf *-e* auslautende Substantive im unmarkierten Fall feminin sind
2. Einsilberprinzip, demzufolge Einsilber im unmarkierten Fall maskulin sind
3. Nomen die auf *-er*, *-el* oder *-en* auslauten sind im unmarkierten Fall maskulin (von Neumann, 2001, 50) als Pseudosuffixregel bezeichnet)
4. Ableitungssuffixe
5. Das Natürliche-Geschlechts-Prinzip (einzige für den Spracherwerb relevante semantische Regel)

Die Bedeutung von Ableitungssuffixen sieht Wegener für die früheren Stadien des Spracherwerbs als nicht relevant an (vgl. Wegener, 1995b, 90), da diese überwiegend bei Abstrakta auftreten. Wegener bestätigt diese Überlegungen zum deutschen Erstspracherwerb allerdings nicht empirisch.

Bewer (2004) überprüft die Validität und den Skopus der von Wegener (1995a, 1995b) postulierten fünf Lernregeln in den Aufnahmen von Simone.⁹¹ Dabei untersucht sie, ob sich im Erwerbsprozess Beispiele finden lassen, in denen die Prinzipien auf Ausnahmen angewandt bzw. übergeneralisiert werden oder Ausnahmen erst später das korrekte Genus zugewiesen bekommen. Das von Mills (1986b) als früh erworbenes postulierte Natürliche-Geschlechts-Prinzip ist bei dem von Bever beschriebenen Mädchen mit 3;11 noch nicht erworben und auch später treten noch vereinzelte Unsicherheiten auf. V.a. bereitet die Zuweisung zu männlichen Personen Probleme, die oft mit dem femininen Artikel belegt werden. Bei Bever (2004) findet sich daher der frühe Erwerb des Natürlichen-Geschlechts-Prinzips nicht wieder. Auch den Erwerb des Prinzips nachdem Wörter mit Schwaendung feminines Genus erhalten, kann bei Bever, im Kontrast zu Mills (1986b), nicht festgestellt werden. Simone weist im gesamten Untersuchungszeitraum nur eine Übergeneralisierung des Prinzips auf. Demgegenüber finden sich zahlreiche Verstöße gegen das Prinzip, auch bei Wörtern die diesem Prinzip entsprechen und schon im individuellen Wortschatz enthalten sind (z.B. *Puppe*). Auch die psycholinguistische Relevanz der von Wegener aufgestellten Einsilberregel bestätigt sich bei Bever (2004) nicht. Ein Zusammenhang der Auslaute *-el*, *-en* und *-er* mit maskulinem Genus finden sich auf der Grundlage der Fehlzuweisungen und Übergeneralisierungen ebenfalls nicht. Den einzigen Zusammenhang den Bever im kindlichen

⁹¹ Wie bereits in Kapitel 3.1 aufgeführt, handelt es sich bei Simone um ein monolingual deutsches Mädchen, dessen Äußerungen (aus der CHILDES-Datenbank) im Alter von 1;9 bis 4;0 Jahren untersucht wurden. Dabei beschränkt sich Dieser (2009) auf die Analyse des bestimmten Artikels als Genusanzeiger.

monolingualen Erwerb feststellt, ist der Zusammenhang zwischen Derivationsuffixen und Genuszuweisung.⁹² Dies führt sie auf die hohe lautliche Salienz der Ableitungssuffixe zurück. Allerdings besitzen diese Aussagen nur eine eingeschränkte Aussagekraft, da sie sich insgesamt nur auf 80 fehlerhafte Genuszuweisungen (wobei es auch mehrmalige falsche Genuszuweisungen zu einem Nomen gibt) beziehen, die über den kompletten Untersuchungszeitraum entstanden sind. Da hier nur die Prinzipien mit der größten Validität verwendet werden, muss notwendigerweise die Anzahl der verwendeten Nomen, auf die die Prinzipien übergeneralisiert werden können, deutlich kleiner sein als die regelkonformen Nomen, wodurch die Wahrscheinlichkeit für Fehler größer ist als für Übergeneralisierungen.

Eine der wichtigsten Evidenzen liefern Szagun et al. (2007) mit der Untersuchung der Relevanz der phonologischen (-e (f); -el, -en, -er (m) und Einsilberprinzip (einsilbige Nomen mit Konsonant im Onset/ in der Koda sind maskulin) und morphologischen Genuszuweisungsprinzipien (-or, -ig, -ling, -ist (m); -ung, -ei, -ie, -ik, -in (f); -chen, -lein, -fon, + präfix *ge-* sowie substantivierte Verben (n)).⁹³ Sie werteten Spontansprachdaten von 22 Kinder im Alter von 1;4 bis 3;8 Jahren aus. Die Spontansprachdaten wurden in freien Spielsituationen mit einem Erwachsenen erhoben. Für die Auswertung wurden lediglich die Genuszuweisungen mit bestimmtem oder unbestimmtem Artikel beachtet.

Zunächst stellen die Autoren bei der Untersuchung der Nomen fest, dass 88% der von den Kindern verwendeten Nomen phonologische oder morphologische Genuszuweisungsprinzipien enthalten.

Deducting 'polysyllabic words with no common regularities' and the unclassifiable words from the total vocabulary, gender assignment for 88.8% of the children's noun types can be classified on the basis of different phonological and sometimes also morphological regularities of noun structure associated with gender. (Szagun et al., 2007, 455–456)

Sollten Kinder den Zusammenhang zwischen Lautstruktur und Genuszuweisung nutzen, so dürften sie bei regelkonformen Nomen weniger Fehler machen als bei solchen, deren Genus nicht dem nomeninternen Hinweis entspricht (Ausnahmen). Darüber hinaus sollten die gemachten Fehler bei den Ausnahmen systematisch sein, d.h. das regelkonforme Genus sollte auf die Ausnahmen übergeneralisiert werden.

⁹² In den untersuchten Daten kam in erster Linie das Suffix *-chen* vor. Das Derivationsuffix *-ung* trat nur an 3 Lexemen auf (*Heizung, Zeitung, Füllung*), *-keit* kam nicht vor.

⁹³ In die Auswahl der morphologischen Genuszuweisungsprinzipien wurden nur die aufgenommen, die auch im kindlichen Wortschatz der Untersuchungsgruppe vorkamen. So lässt sich z.B. auch das Fehlen der Endungen *-heit* und *-keit* erklären.

Für das Maskulinum zuweisende „Einsilberprinzip“ konnte anhand der Fehlerzahl bei regelkonformen Nomina und Ausnahmen, sowie der Übergeneralisierung⁹⁴ des regelkonformen Artikels auf Ausnahmen, die Relevanz des Prinzips im kindlichen Spracherwerb bestätigt werden. Auch bei den Maskulinum zuweisenden Prinzipien mit dem Auslaut *-el*, *-en* und *-er* zeigte sich eine signifikant höhere Fehlerzahl bei den Ausnahmen als bei den regelkonformen Nomina. Allerdings fand keine signifikante Übergeneralisierung des maskulinen Artikels (allerdings eine Tendenz zum maskulinen Artikel) auf Ausnahmen statt.

Für die mit Femininum assoziierte Endung *-e* bei Mehrsilbern konnte keine Relevanz nachgewiesen werden. Die Fehler bei den Ausnahmen unterschieden sich nicht signifikant von den Fehlern bei regelkonformen Nomen. Übergeneralisierungen konnten aufgrund der zu geringen Fehlerzahl nicht ausgewertet werden. Szagun et al. (2007, 467) fügen an, dass die geringe Fehlerzahl bei Ausnahmen zu diesem Prinzip evtl. dadurch zustande kommen, dass es sich bei diesen Wörtern um sehr häufig verwendete Wörter wie *Junge*, *Hase* oder *Auge* handelt. Da häufig verwendete Nomen in der Studie signifikant häufiger mit dem korrekten Genus belegt werden als selten verwendete Nomen, verdeckt dieser Effekt möglicherweise den Effekt des phonologischen Prinzips.

Die Fehlerhäufigkeit bei deterministischen (morphologischen) Prinzipien und bei Nomen ohne Prinzipien wurde mit der Fehlerhäufigkeit der anderen Prinzipienkategorien verglichen. Nur die Fehlerraten des „Einsilberprinzips“ und der phonologischen Prinzipien *-el*, *-en* und *-er*, die je auf maskulines Genus hindeuten, zeigten einen signifikant geringeren Fehleranteil als die Nomen ohne nomeninternen Genushinweis. Das zeigt, dass diese Prinzipien zu einer geringeren Fehlerhäufigkeit führen. Dies trifft allerdings erneut nicht auf die Schwandung zu.

Dass sich allerdings kein signifikanter Unterschied zwischen den probabilistischen (phonologischen) und deterministischen (morphologischen) Prinzipien feststellen ließ, besagt, dass deterministische Prinzipien nicht zu einer geringeren Fehlerhäufigkeit führen als probabilistische.⁹⁵ Szagun et al. (2007) schlussfolgern, dass phonologische Prinzipien einen Effekt auf die Genuszuweisung haben, wenn sie mit maskulinem Genus assoziiert werden.⁹⁶

⁹⁴ Die Fehlerzahlen beziehen sich auf alle 22 Probanden. Bei der Analyse der Übergeneralisierungen wurden allerdings nur die Daten von sechs Kindern ausgewertet.

⁹⁵ Um die Relevanz der deterministischen Prinzipien nachzuweisen, wäre ein Vergleich der Fehlerzahl bei den deterministischen Prinzipien mit denen der Nomen ohne internalen Genus-Cue wünschenswert. Da deterministische Prinzipien allerdings nicht über Ausnahmen verfügen, deren Fehlerzahl analysiert werden kann, oder auf die sie übergeneralisiert werden können, kann daher aus den vorliegenden Daten keine eindeutige Aussage zur Relevanz der morphologischen Genuszuweisungsprinzipien gemacht werden, was von den Autoren allerdings auch nicht intendiert war.

⁹⁶ Ihnen zufolge existieren phonologische Zuweisungsprinzipien zusätzlich zu einer generellen Tendenz maskulines Genus zuzuweisen, die aufgrund der Häufigkeitsverteilung der Genera besteht (in der Studie waren 46.0% der Nomen maskulin, 30.3% feminin und 23.7% neutrum).

„It is possible that phonological regularity effects exist on top of a general preference for masculine gender which is based on frequency. This could explain why they work for assigning masculine gender only. This interpretation would also seem to be supported by the fact that error rates for rule-conforming categories are lower than those for ‘nouns with no common regularities’ only when the rule-conforming categories are associated with masculine, but

Ruberg (2013) misst den nomeninternen Genushinweisen im kindlichen Spracherwerb eine untergeordnete Rolle zu. Er untersucht in seiner Studie, welche Rolle morphophonologische (mehrsilbige Nomen mit folgenden Endungen: -er (m); -el (m), -e (f), -chen (n)), phonologische (Einsilber (m) und Einsilber mit der Struktur KKVK (m)⁹⁷) und semantische Merkmale (Sexus) von Nomen im Genuserwerb spielen. Beim Vergleich der Korrektheit der Genuszuweisung bei typischen und atypischen Nomen zeigt sich, dass die Genuszuweisung zu typischen Nomen häufiger korrekt ist als zu atypischen Nomen. Allerdings ist der Unterschied nur bei den Nomen mit der Endung -e und den Einsilbern mit der Struktur KKVK signifikant (vgl. Ruberg, 2013, 229).

Insofern zeigen die Ergebnisse dieses ersten Analyseschritts, dass einsprachige Kinder das Genus nicht ausschließlich auf Basis von Genusmustern zuweisen, dass sie jedoch für einzelne Muster (_e und KKVK) sensibel sind. (Ruberg 2013, 229)

Insofern deuten die Ergebnisse darauf hin, dass (morpho)phonologische Muster bei der Genuszuweisung eine gewisse Rolle spielen, dass die Kinder jedoch nicht alle Muster beachten. (Ruberg, 2013, 262)

Ruberg findet Hinweise darauf, dass ein Teil der Kinder unabhängig von den semantischen und (morpho)phonologischen Prinzipien der Nomen ein Genus (Neutrum oder Maskulinum) bevorzugt und somit Genus per Default zuweist. Die Kinder weisen dabei nicht entweder musterbasiert oder per Default zu, sondern beide Zuweisungsmechanismen können nebeneinander existieren (vgl. Ruberg, 2013, 246). Ruberg (2013, 322) sieht die Genuszuweisung per Default bei noch nicht genusspezifizierten Nomen als primären Mechanismen an. Nur bei unterspezifizierten Nomen, bei denen der Sprachlerner Hypothesen zur Genuszuweisung bildet, können musterbasierte Zuweisungen seiner Meinung nach relevant werden.

Bei inkonsistenten Genuszuweisungen schwankt das Genus zwischen dem Defaultgenus und einem anderen Genus, d.h. die Kinder weisen das Genus in solchen Fällen teilweise per Default zu, bilden jedoch Hypothesen darüber, was der korrekte Wert des Genusmerkmals sein könnte. Hier (und nur hier) können Zusammenhänge zwischen (morpho)phonologischen bzw. semantischen Merkmalen von Nomen und ihrem Genus genutzt werden, um Nomen, deren Genusmerkmal noch unterspezifiziert ist, ein vorläufiges Genus zuzuweisen.[...] Um das Genus der jeweiligen Nomen auf einen stabilen Wert festzulegen, benötigen die Kinder jedoch zusätzliche Evidenz. Letztlich bleibt den Kindern hierbei nichts anderes übrig, als auf Basis flektierter Formen definiter und indefiniter Artikel sowie attributiver Adjektive im Input das Genus jedes einzelnen Nomens abzuleiten. (Ruberg, 2013, 322-323)

not with feminine, gender [...].We conclude that our results demonstrate an effect of phonological regularities when these are associated with masculine gender.“ (Szagun et al., 2007, 467)

⁹⁷ KKVK= **K**onsonant, **K**onsonant, **V**okal, **K**onsonant

Zusammenfassend lässt sich demnach festhalten, dass deutschsprachige erwachsene Muttersprachler nomeninternale Genushinweise im Regelfall nicht produktiv für ihre Sprachverarbeitung nutzen. Dies bedeutet allerdings nicht, dass sie auch im Spracherwerb irrelevant sind. Die Daten für den deutschen Erstspracherwerb sind jedoch nicht einheitlich und hängen stark von Studiendesign und untersuchter Altersgruppe ab. Dieser (2009) findet keine Hinweise für einen Einfluss nomeninterner Genushinweise im monolingualen Deutscherwerb. Auch Ruberg (2013) findet nur sehr begrenzte Relevanz der formalen Prinzipien im monolingualen Erwerb. Bewer (2004), Mills (1986b), Szagun et al. (2007) sowie Wegener (1995b) kommen in Abhängigkeit von Alter und den einzelnen untersuchten Prinzipien zu unterschiedlichen Ergebnissen, schätzen aber prinzipiell den Einfluss von phonologischen bzw. morphologischen Genuszuweisungsprinzipien in unterschiedlicher Ausprägung als vorhanden ein. Bei den phonologischen Prinzipien stellten Szagun et al. (2007) bei den Wortendungen *-el*, *-er*, und *-en*, sowie dem Einsilberprinzip, die somit alle auf maskulines Genus hinweisen, einen signifikanten Effekt fest. Bewer (2004) findet bei Simone bis 4;0 hingegen keinen solchen Effekt für diese Prinzipien. Auch für die Schwaregel sind die Ergebnisse uneinheitlich: Szagun et al. (2007) finden keinen signifikanten Hinweis auf psycholinguistische Realität (wobei hierbei der Effekt möglicherweise verdeckt wurde). Mills (1986b) hingegen sieht in der Schwaregel das erste erlernte Genuszuweisungsprinzip.

Bewer (2004) findet positive Evidenz für die morphologischen Prinzipien. Wegener (1995b) wird an dieser Stelle nicht mit aufgeführt, da sie ihre Erwägungen für den deutschen Erstspracherwerb nicht empirisch belegt.

Verschiedene Autoren (Bordag et al., 2006; Gollan & Frost, 2001; Neumann, 2001) nehmen an, dass phonologische und morphologische Genushinweise für die Verarbeitung des nominalen Genusmerkmals v.a. von Sprechern bzw. Hörern verwendet werden, die eine vergleichsweise geringe Erfahrung mit der Zielsprache haben, wie z.B. Sprachlerner, oder in Situationen zum Tragen kommt, in denen der lexikalische Abruf erschwert bzw. nicht möglich ist, wie z.B. bei der Verarbeitung von Fremd-, Lehn- oder Pseudowörtern (vgl. Glaser, Glück & Cholewa, 2012, 307-308). Demnach könnten beispielsweise L2-Lerner oder L1-Sprecher mit lexikalischen oder morphosyntaktischen Defiziten, beispielsweise Aphasiker oder auch Kinder mit einer (spezifischen) Sprachentwicklungsstörung, in besonderem Maße auf nomeninternale Genusindikatoren zugreifen (vgl. Badecker et al. 1995; Neumann, 2001).

Oben genannte Studien liefern Hinweise dafür, dass auch im deutschen Erstspracherwerb nomeninternale Genushinweise beachtet werden (Bewer, 2004; Mills, 1986b; Szagun et al., 2007). Bordag et al. (2006) sowie Gollan und Frost (2001) vermuten, dass nomeninternale Genushinweise, trotz der teilweise begrenzten Validität, eine wichtige Einstiegsfunktion in den Genuserwerb darstellen könnten (vgl. Glaser et al., 2012, 308). Sie erlauben dem Sprachlerner die Bildung von ersten Hypothesen bezüglich der Zuordnung von Nomina zur jeweiligen Genusklasse. Kinder könnten das Genus eines Nomens anhand der nomeninternen Genushinweise identifizieren, die am Wort selbst markiert, unveränderlich und damit gut wahrnehmbar sind. Im Gegensatz dazu werden die nomenexternalen Genushinweise nicht am Wort selbst markiert und verändern sich nach Kasus und

Numerus, was die Wahrnehmbarkeit für den Sprachlerner erschweren könnte. Somit können L1-Lerner eine erste Genuszuordnung auf formaler Basis aufbauen. Die vorläufigen Zuordnungen anhand der nomeninternen Genushinweise bieten den Kindern dann möglicherweise Einstiegshilfen für die Identifikation von Genuskongruenz innerhalb der Nominalphrase (Glaser et al., 2012, 308).

Im weiteren Verlauf des Spracherwerbs müssten die vorläufigen formbasierten Genuszuweisungen anhand der valideren nomenexternen Genushinweise im sprachlichen Input überprüft und gefestigt werden. Demzufolge verlieren die formalen Genushinweise mit zunehmender Sicherheit im Genusssystem an Bedeutung: Die Verknüpfungen zwischen Nomina und inhärentem Genusmerkmal werden durch häufige Aktivierung stabil etabliert und möglicherweise kann zwischenzeitlich auf nomenexterne Genushinweise zur Bestimmung des nominalen Genusmerkmals zurückgegriffen werden. Somit verliert die formbasierte Einstiegsfunktion zunehmend an Bedeutung und das Genusmerkmal wird bei kompetenten Sprechern im Regelfall lexikalisch abgerufen. Lediglich bei einem eingeschränkten oder blockierten Zugriff, wie z.B. bei Pseudowörtern oder unbekanntem Lehnwörtern, wird dann auf den Genushinweis der nomeninternen Zuweisungsprinzipien zurückgegriffen (vgl. Glaser et al., 2012, ebd.).

4.1.3 Zweitspracherwerb im Deutschen

Empirische Evidenz aus dem Erstspracherwerb besagt noch nicht, dass dies auch für den Zweitspracherwerb gilt. Aufgrund des höheren Alters, das z.B. einhergeht mit erhöhten kognitiven Leistungen, einem veränderten Sprachinput und kindlichem Wortschatz, kann die Spracherwerbssituation nicht unmittelbar mit dem Erstspracherwerb verglichen werden. Daher kommen möglicherweise beim Genuserwerb in der L2 nicht die nativen Erwerbsstrategien zum Einsatz. Franceschina (2005) geht vor allem dann von veränderten, nicht nativen Verarbeitungsstrategien aus, wenn die L1 kein Genusssystem aufweist, die L2 hingegen schon (vgl. Glaser et al., 2012, 306). Darüber hinaus existieren Hinweise dafür, dass ein Genusssystem in der L1 möglicherweise ebenfalls Einfluss auf den Erwerb des Genussystems in der L2 hat. In einer Studie zum erwachsenen L2-Erwerb im niederländischen stellten Sabourin, Stowe und de Haan (2006) einen umso geringeren Lernerfolg im Genusssystem der L2 fest, je unähnlicher das Genusssystem der L1 dem Genusssystem der L2 in morphologischer Hinsicht war (Deutsch > romanische Sprachen > Englisch). Bereits in Kapitel 3.5 wurde darauf hingewiesen, dass die Ähnlichkeit der Genusysteme der L1 und der L2 in morphologischer Hinsicht ein Einflussfaktor für den Genuserwerb in der L2 zu sein scheint, aber auch Faktoren wie das Alter bei Erwerbsbeginn (Age of Onset) oder Inputqualität und -quantität den Erwerb in der L2 beeinflussen. Montanari (2014) wertet den Einfluss des Inputs in der L2 höher als das Vorhandensein eines Genussystems in der L1. Auch Spinner und Juffs (2008) können den faszinierenden Effekt eines Genussystems in der L1 auf den Genuserwerb in der L2 nicht bestätigen. Sie

untersuchten den Erwerb des deutschen Genussystems bei einem Lerner mit italienischer (21 Jahre, L1 mit Genussystem) und türkischer L1 (17 Jahre, L1 ohne Genussystem).

Im Zweitspracherwerb ist die aktuelle Befundlage insgesamt eindeutiger als im deutschen Erstspracherwerb. Die meisten Autoren finden eine hohe Sensibilität für formale Genusinweise bei Bilingualen (z.B. Bordag et al., 2006; Taraban & Roark, 1996; Wegener, 1995a).

Most studies have found, that bilinguals are sensitive to gender cues in their L2, especially to word termination. (Bordag et al., 2006, 1091)

Da nur wenige Studien mit direktem Bezug zur Zielgruppe (L1 türkisch, L2 Deutsch) bekannt sind, die die Relevanz von nomeninternen Genusinweisen in der Zweitsprache Deutsch untersuchen, wird auch auf Studien mit anderen Erst- und Zweitsprachen eingegangen.

Bordag et al. (2006) konnten, in der bereits in Kapitel 4.1.1 aufgeführten Studie, bei einer Bildbenennungsaufgabe und einem Grammatikalitätsurteil keine Genustransparenzeffekte bei erwachsenen deutschen Muttersprachlern feststellen. Dieselben Experimente führten sie auch mit 18 erwachsenen Probanden mit L1 Englisch und L2 Deutsch durch. Die Probanden waren durchschnittlich seit 2,5 Jahren in Deutschland und lernten seit 9,5 Jahren Deutsch. Bei beiden Experimenten zeigte sich bei den Zweitsprachlern ein Einfluss phonologischer Genusindikatoren. In der Bildbenennungsaufgabe unterschieden sich die Antwortzeiten und Fehlerzahlen signifikant aufgrund der formalen Transparenz: transparent < mehrdeutig < untypisch. Dies war allerdings nur in der langen (Adjektiv + Nomen) und nicht in der kurzen Bedingung (Nomen) der Fall. Hier zeigt sich erneut, dass Genustransparenzeffekte nicht auftreten, wenn das nominale Genusmerkmal nicht aktiviert werden muss.

Thus, participants experienced the least production difficulty when the nouns had a typical gender termination, more difficulty than the nouns had an ambiguous termination, and the most difficulty when the nouns had an atypical termination. However, this was true only when the nouns were produced together with a gender-marked adjective (long condition). The effect of phonological form did not emerge when participants named the picture with a bare noun only. (Bordag et al., 2006, 1097)

Auch im Grammatikalitätsurteil zeigte sich ein signifikanter Transparenzeffekt in der Reaktionszeit, jedoch nicht anhand der Fehleranzahl. Die Experimente, die bei deutschen Muttersprachlern keine signifikanten Transparenzeffekte zeigten, sind bei den Zweitsprachlern signifikant. Die Autoren liefern zwei Hypothesen für die Interpretation der Ergebnisse. Zum einen könnten die verschiedenen Ergebnisse auf unterschiedliche Verarbeitungsstrategien im L1- und L2-Erwerb hindeuten. Dies könnte beinhalten, dass Genus im kindlichen L1-Erwerb lexikalisch gespeichert wird, dies im erwachsenen L2-Erwerb allerdings nicht mehr möglich ist und daher kompensatorische Strategien über die Nutzung der

Wortform zum Tragen kommen. Andererseits müssen die Daten nicht auf eine Trennung der Verarbeitungsstrategien in L1 und L2 hindeuten. Vielmehr könnten die verschiedenen Verarbeitungsmöglichkeiten unterschiedliche Kompetenzniveaus im Genuserwerb darstellen. Lerner mit wenig Erfahrung könnten demnach formbasierte Verarbeitungsstrategien nutzen (wie L1 und L2-Lerner), kompetente Sprecher könnten Genus hingegen lexikalisch abrufen (Bordag et al., 2006, 1098). Die Autoren halten die zweite Hypothese für wahrscheinlicher.

In other words, L1 and L2 speakers may rely on a similar learning mechanism for mastering gender but simply be at different points of the learning curve. (Bordag et al., 2006, 1098)

Die Studie ist besonders interessant, da das Englische, wie das Türkische, nicht über ein mit dem Deutschen vergleichbares Genussystem verfügt. Bei der Studie gilt es allerdings das Alter der Probanden zu beachten. Hier kann nicht von einem kindlichen L2-Erwerb gesprochen werden.

Für Deutsch als Zweit- und Tschechisch als Erstsprache stellen Bordag und Pechmann (2008b) einen Genustransparenzeffekt fest. In einer Bildbenennungsaufgabe (Exp. 2) fanden sie einen Transparenzeffekt, wenn die Probanden ein genusmarkiertes Adjektiv und Nomen nannten. Sie fanden allerdings keinen Transparenzeffekt, wenn nur das Nomen genannt wurde. In einem weiteren Experiment sollten die Probanden Nomen oder Nominalphrasen, bestehend aus genusmarkiertem Adjektiv und Nomen, vom Tschechischen ins Deutsche übersetzen. Erneut zeigte sich ein Genustransparenzeffekt aufgrund der formalen Form des Nomen in der langen, aber nicht in der kurzen Bedingung. Tschechisch verfügt, wie das Deutsche über drei Genera. Die formalen Genushinweise besitzen im Tschechischen eine hohe Vorhersagekraft. Allerdings handelt es sich in dieser Studie um einen späteren Zweitspracherwerb. Alle Probanden waren zu Beginn des Deutscherwerbs älter als 9 Jahre.

In diesem Zusammenhang ist ebenfalls die Studie von Brehmer und Rothweiler (2012) interessant. Anhand von zwei Elizitationsaufgaben wurden Genusmarkierung und Genusfehler bei 34 Kindern zwischen 2;11 und 6;5 Jahren mit polnischer L1 und deutscher L2 untersucht. Auch im Polnischen wird Genus an mit dem Nomen kongruenten Elementen markiert. Im Singular existieren drei Genusklassen (Maskulinum, Femininum und Neutrum).⁹⁸ Nomeninternale Genushinweise sind im Polnischen zuverlässiger als im Deutschen. Ein Konsonant im Wortauslaut deutet auf maskulines Genus hin, *-a* auf feminines Genus und *-o* sowie *-e* auf neutrales Genus (vgl. Brehmer & Rothweiler, 2012, 83). Allerdings existieren einige Ausnahmen zu diesen Prinzipien.

⁹⁸ Allerdings wird Maskulinum im Akkusativ Singular und Plural erneut untergliedert in Abhängigkeit von der Eigenschaft belebt und menschlich (genauer siehe Brehmer & Rothweiler, 2012, 82f). Das stattfindende Experiment ist allerdings im Nominativ Singular, daher ist diese Trennung an dieser Stelle nicht weiter relevant.

Im Experiment wurden Genuszuweisungen zu Nomen und Kunstwörtern an attributiv verwendeten Adjektiven elizitiert. Die Nomen hatten einen genustransparenten Wortauslaut oder stellten Ausnahmen (intransparente Genuszuweisung) dar.⁹⁹ Als Voraussetzung für die Untersuchung der Genuszuweisung galt, dass die Kinder die Genusmarkierung am Adjektiv erworben haben mussten. Dies war mit Ausnahme von einem Kind, das lediglich Femininum und Maskulinum markierte, der Fall. Brehmer und Rothweiler finden in den Daten einen signifikanten Zusammenhang von Alter und korrekter Genuszuweisung.

This significant correlation indicates that the children's knowledge about gender, morphophonological clues of nouns and gender agreement in the NP is increasing with age. Nevertheless, the fact that even in the group of the four oldest children the correctness rate only reaches 76.3%, indicates that the acquisition of gender and gender agreement is not yet complete when children enter school. (Brehmer & Rothweiler, 2012, 91)

Brehmer und Rothweiler (2012) stellen bei der Genuszuweisung folgende Hierarchie auf. Die geringsten Fehler hatten maskuline und feminine Nomen mit genustransparentem Auslaut, gefolgt von den neutralen Nomina mit genustransparentem Auslaut, die auf gleicher Ebene mit den femininen und maskulinen Pseudowörtern stehen. Darauf folgen maskuline und feminine Nomina mit genusintransparentem Wortauslaut. Die meisten Fehler wurden bei den Pseudowörtern mit neutralem Genus festgestellt. Demnach scheint der Wortauslaut Einfluss auf die Korrektheit der Genuszuweisung zu haben, allerdings zeigt sich dabei kein signifikanter Zuwachs mit zunehmendem Alter. Bereits im Alter von vier Jahren ist die Genuszuweisung bei genustransparenten maskulinen und femininen Nomina kaum verbesserungsfähig.

Agreement of adjectives in contexts with typical masculine and feminine nouns is almost at ceiling, at least from age four onwards. Typical feminine and masculine nouns generate an unambiguous context for correct gender agreement, the children know the correct gender of these nouns or they use the morphophonological clues. (Brehmer & Rothweiler, 2012, 93)

Würden die Kinder ihre Genuszuweisung (ausschließlich) auf der Basis morphophonologischer Hinweise vornehmen, sollte die Fehleranzahl bei genustransparenten Nomina und Pseudowörtern sehr gering sein. Dies trifft auf die genustransparenten Maskulina und Feminina, nicht jedoch auf die Neutra und die Pseudowörter zu. Die vergleichsweise hohe Fehleranzahl bei Nomina mit atypischem Wortauslaut ist wiederum erwartungsgemäß (Brehmer & Rothweiler, 2012,93). Die hohen Fehlerwerte

⁹⁹ Dabei kamen zwei unterschiedliche Prozeduren zum Einsatz. Zum einen wurden den Kindern zwei Bilder vorgelegt (z.B. blaue und weiße Eier), die Kinder sollten daraufhin einer Zaubererhandpuppe sagen, welches Bild verschwinden sollte. Das zweite Setting war mit zwei Puzzleteilen. Das passende Puzzleteil sollte dabei vom Kind erbeten werden (vgl. Brehmer & Rothweiler, 2012, 89).

bei Pseudowörtern, veranlassten die Autoren zu der Schlussfolgerung, dass die Kinder nicht nur formale Information nutzen, sondern auch lexikalisches Lernen.

If the children relied on morphophonological cues only, the correctness scores in contexts with typical nouns should equal those in contexts with nonce words. Since these scores are lower, however, we conclude that the children might not rely on the *auslaut* information alone, but also on rote learned gender information. (Brehmer & Rothweiler, 2012, 97)

Auch Taraban und Roark (1996) stellten bei Sprechern mit L1 Englisch und L2 Französisch eine langsamere Erwerbgeschwindigkeit im Genuserwerb für Nomen mit uneindeutiger phonologischer Form fest. Die Probanden erhielten eine Liste mit 24 Nomina, die mit einem genusmarkierten Adjektiv versehen waren. Die femininen Nomina enthielten einen eindeutigen formalen Genushinweis. Bei den maskulinen Nomina wurde die Anzahl der uneindeutigen Genushinweise variiert. Die formal intransparenten maskulinen Nomina führten zu längeren Genuserwerbszeiten und beeinträchtigten die Geschwindigkeit des Genuserwerbs der formal transparenten femininen Nomina. Die Ergebnisse legen die Hypothese nahe, dass je höher die Anzahl der formal uneindeutigen Genera im System, je langsamer die Erwerbgeschwindigkeit.

Marouani (2006) untersucht den deutschen Genuserwerb bei arabischsprachigen Kindern. Sie führt mit sechs Teilnehmern der Studie (L1 Arabisch, L2 Deutsch) ein Genuszuweisungsexperiment durch, das die Relevanz der Schwaendung und des Einsilberprinzips überprüfen soll (ebd., 162ff). Im ersten Teil wurde den Kindern eine Karte mit drei Zeichnungen gezeigt und dann Fragen dazu gestellt, die die Nennung eines Artikels und Nomens elizitieren sollten (z.B. „Welcher Gegenstand hat die Farbe grün?“). Marouanis Ergebnisse bleiben vage, transparente Nomina und Ausnahmen werden nicht systematisch gegenübergestellt.

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. (Marouani, 2006, 171)

Die Schwaendung hält sie für den Spracherwerb relevant, beim Einsilberprinzip findet sie keine eindeutigen Hinweise (vgl. ebd. 172).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Schwa-Regel von den Kindern als ziemlich starker Genusindikator für Feminina aufgefasst wird. (Marouani, 2006, 165)

Zudem untersucht sie die Genuszuweisung zu sechs Kunstwörtern (*Klaufe, Sleite, Pnat, Fank, Flaufe* und *Fnör*), die von den Kindern allerdings mit unbestimmtem Artikel benannt werden, was nur eine Femininum- (*eine*) gegenüber Nicht-Femininum-Zuweisung (*ein*) sichtbar macht. Auch hier sind die Ergebnisse vage.

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. (Marouani, 2006, 172)

Die Relevanz von Ableitungssuffixen kann Marouani aus den spontansprachlich erhobenen Daten nicht belegen, da nur wenige Nomina mit den entsprechenden Derivationssuffixen vorhanden sind und diese wiederum gehäuft mit dem natürlichen Geschlecht korrelieren (z.B. Lehrer).

Bei Montanari (2009, 281) zeigen die von ihr untersuchten 17 Kindern mit verschiedenen L1 im letzten Jahr vor der Einschulung eine Sensibilität gegenüber nomeninternen Genushinweisen, speziell für die Schwandung (-e) und das Einsilberprinzip.

Die meisten der bisher genannten Studien beziehen sich auf die Genuszuweisung beim Sprachverständnis und weniger auf die Sprachproduktion. Dieser Sachverhalt ist für deren Interpretation zu berücksichtigen (vgl. auch Bordag et al., 2006, 1091).

Während diese Studien die Relevanz nomeninterner Genushinweise im Zweitspracherwerb bestätigen, sprechen v.a. Studien bei Kindern mit türkischer Erstsprache (auch im Vergleich zu slawischen Erstsprachen) gegen einen großen Einfluss nomeninterner Genushinweise im ungesteuerten sukzessiven Zweitspracherwerb (vgl. Dieser, 2009; Ruberg, 2013; Wegener 1995a).

Wegener (1995a) untersucht den Genuserwerb bei vier Aussiedlerkindern mit L1 Russisch oder Polnisch und sechs Kindern mit türkischer Erstsprache. Alle besuchen deutsche Schulen. Wegener (1995a, 7) beobachtet Unterschiede im Genuserwerb zwischen den Aussiedlerkindern und den Kindern mit türkischer L1. Die nomeninternen Genushinweise werden nach Wegener in Phase 5 des Genuserwerbs relevant (die Phasen wurden bereits ausführlich in Kapitel 3.4 beschrieben). Demnach stellt das semantische Prinzip des natürlichen Geschlechts die erste erlernte Regel dar, die nach Wegener (1995a, 15) zunächst auch das Erlernen formaler Regeln erschwert. Bei den türkischen Kindern wurde das Natürliche-Geschlechts-Prinzip allerdings erst in der vierten Klasse erworben.

Um die Relevanz der nomeninternen Genushinweise zu ermitteln, greift Wegener (1995a, 16) auch im Zweitspracherwerb auf ein Kunstwortexperiment zurück. Darin überprüft sie das Einsilberprinzip, die Suffixe *-e*, *-el*, *-er* und *-en* sowie die Ableitungssuffixe *-ling*, *-chen* und *-heit* (im Aufbau vergleichbar mit dem für den Erstspracherwerb beschriebenen Experiment). Wegener (1995a, 17) kommt zu dem

Ergebnis, dass die Aussiedlerkinder für den Zusammenhang zwischen Auslaut und Genuszuweisung früh sensibilisiert sind. Die jüngeren polnischen und russischen Kinder (Kontaktdauer 13-15 Monate) weisen Nomen mit den phonologischen Endungen *-e* und *-er* überzufällig häufig das korrekte Genus zu. Bei den älteren polnischen und russischen Kindern (Kontaktdauer 18-24 Monate) trifft dies zusätzlich auf die Ableitungssuffixe *-chen*, *-ling* und *-heit* zu. Wegener findet auch Belege für die von ihr aufgestellte Einsilberregel, der zufolge zwei Drittel der deutschen Einsilber maskulines Genus haben. Ob dieses Wissen um den Zusammenhang von Wortauslaut und Genus von den polnischen und russischen Kindern aus der L1 übertragen wurde, oder in der L2 Deutsch neu ausgebildet wurde, ist dabei nicht eindeutig zu beantworten. Prinzipien, wie das *-e* oder *-er*-Prinzip, die in der Muttersprache der polnischen und russischen Kinder nicht existent sind, zeigen jedoch, dass Prinzipien in der Zweitsprache neu etabliert werden können. Bei den türkischen Kindern findet Wegener, auch in der vierten Klasse, bei keinem der Prinzipien Werte die deutlich über dem Zufallsniveau liegen.

Ihre Werte zeigen daher lediglich, daß sie die Genusmarker nur nach einem Prinzip wählen: durch blindes Raten. (Wegener, 1995a, 16)

Dementsprechend sieht Wegener die Kinder, deren Muttersprache über ein Genussystem verfügt, gegenüber Kindern, deren Muttersprache dies nicht tut, im Vorteil.

[...] so zeigen die Ergebnisse doch, daß die Aussiedlerkinder für den Zusammenhang zwischen Wortauslaut und Genus früher sensibilisiert und somit gegenüber den türkischen Kindern im Vorteil sind, da sie ein Wissen mitbringen, das ihnen den Erwerb der deutschen Genuszuweisung erleichtert. (Wegener, 1995a, 17)

Wie schon im Erstspracherwerb, misst Dieser (2009) auch im Zweitspracherwerb den nomeninternen Genushinweisen wenig Relevanz bei. Dieser postuliert aufgrund der Auswertung ihres sogenannten Genustest für den monolingualen und den bilingualen deutschen Erstspracherwerb für die formalen Genuszuweisungsprinzipien nur eine untergeordnete Rolle. Ihr zufolge meistern die Kinder die Genuszuweisung weitestgehend durch lexikalisches Lernen.

Für den (mono- und bilingualen) Erstspracherwerb des Deutschen wird anhand der Datenanalyse angenommen, dass der Genuserwerb des Deutschen überwiegend durch das lexikalische Lernen ("distributional (rote) learning") der Genuszuweisung vonstatten geht. Nur in spezifischen Fällen (wie selten gebrauchte Substantive etc.) erfolgt die Genuszuweisung aufgrund einer formalen Genuszuweisungsregel. (Dieser, 2009, 265)

Die bilingualen russisch-deutschsprachigen Kinder zeigten bei der Genuszuweisung zu Pseudowörtern jedoch, dass sie deutlich häufiger formale Genuszuweisungsprinzipien beachten als monolingual deutschsprachige oder bilingual türkisch- oder japanisch-deutschsprachige Kinder. Dies führt Dieser auf

den Einfluss des Russischen zurück, das starke formale Genuszuweisungsprinzipien aufweist. Aber auch bei diesen Kindern stellt Dieser (2009, 265) keine Dominanz des regelbasierten Lernens fest.

Bei den bilingualen Kindern nimmt Dieser (2009) an, „dass das Kind die Schwaregel von allen (formalen und semantischen) Genuszuweisungsregeln am frühesten (im Alter von ca. 3;0) verinnerlicht hat.“ Dies bezieht sich allerdings auf die Longitudinalstudie und somit ausschließlich auf den deutschen Zweitspracherwerb bei russischer Erstsprache.¹⁰⁰

Ruberg (2013) analysiert in seinen elizitierten Sprachdaten die Beachtung der (morpho)phonologischen Muster bei türkischsprachigen und russisch- bzw. polnischsprachigen Kindern mit deutscher L2. Bei den türkischen Kindern zeigt sich bei den typischen Nomen keine signifikant häufigere Korrektheit der Genuszuweisung als bei den atypischen Nomen eines Musters. In Rubergs Untersuchung waren folgenden nomeninternen (von ihm als Muster bezeichnete) Genushinweise vorhanden: *-er* (m); *-el* (m), *-e* (f), *-chen* (n), Einsilber (m) und Einsilber mit der Struktur KKVK (m) sowie das semantische Merkmal Sexus. Auch bei Kunstwörtern zeigen die türkischsprachigen Kinder keine Hinweise für eine Beachtung der Genusmuster, da sie bei Ihnen das Genus nicht häufiger gemäß dem Genushinweis zuweisen und somit ihre Fehler nicht systematisch sind. Russisch- und polnischsprachige Kinder markierten bei einigen Mustern (Einsilber, Einsilber mit KKVK, *-e* und Sexus) das Genusmerkmal bei den typischen Nomina signifikant häufiger korrekt als bei atypischen Nomen. Auch bei den Kunstwörtern markierten sie das Genus dieser Muster überwiegend musterkonform (Ruberg, 2013, 249). Ruberg findet daher bei der Gruppe der türkischen Kinder keine Hinweise auf eine Nutzung nomeninterner Genushinweise.

Insofern deuten die Befunde darauf hin, dass die türkischsprachigen Kinder (morpho)phonologische Muster nicht beachten, während die russisch- bzw. polnischsprachigen Kinder einige Muster beachten, wenngleich nicht alle. (Ruberg, 2013, 248)

Allerdings zeigen sich im individuellen Verhalten der Kinder sowohl in der Gruppe der türkisch- als auch der russisch- bzw. polnischsprachigen Kinder so große Unterschiede, dass die Unterschiede im Verhalten der Kinder nicht auf die Zugehörigkeit zu einer Gruppe zurückführbar sind (vgl. ebd., 251). D.h. die türkischsprachigen Kinder markieren das Genus nicht grundsätzlich seltener musterkonform als die polnisch- und russischsprachigen Kinder.

Bei Nomen, deren Genusmerkmal noch nicht auf den korrekten Wert festgelegt ist, wiesen die türkischen Kinder signifikant häufiger ein Defaultgenus zu, als die Zuweisung musterkonform erfolgte (ebd., 257). Bei den russisch- und polnischsprachigen Kindern zeigte sich dieses Verhalten auch bei

¹⁰⁰ Sie nimmt dabei an, dass die Entdeckung der Schwaregel möglicherweise durch die reiche Flexionsmorphologie des Russischen begünstigt wurde.

einem Teil der Gruppe. Ein Teil der Gruppe beachtete aber auch (morpho-) phonologische Muster (ebd. 261).

Dies deutet darauf hin, dass diese Kinder zwei Optionen haben, um Nomen, deren Genusmerkmal noch nicht auf einen bestimmten Wert festgelegt ist, ein Genus zuzuweisen: Zum einen per Default und zum anderen auf Basis morphophonologischer bzw. semantischer Merkmale des Nomens. Die Ergebnisse der Auswertung deuten somit darauf hin, dass beide Zuweisungsmechanismen koexistieren können. (Ruberg 2013, 264)

Ruberg argumentiert, dass im Genuserwerb Genus zunächst per Default zugewiesen wird und dann erst nach und nach Genuszuweisungsprinzipien beachtet werden.

Zusammenfassend deuten die Ergebnisse dieser Arbeit darauf hin, dass einsprachige und sukzessiv bilinguale Kinder das Genus von Nomen, deren Genusmerkmal noch unterspezifiziert ist, primär per Default zuweisen, dass jedoch ein Teil der einsprachigen sowie ein Teil der russisch- bzw. polnischsprachigen Kinder (morpho)phonologische bzw. semantische Muster nutzen kann, um Nomen, deren Genus noch nicht auf einen stabilen Wert festgelegt wurde, das Genus zuzuweisen, dass der musterbasierte Mechanismus der Genuszuweisung allerdings eine optionale Ergänzung zum Defaultmechanismus darstellt. (Ruberg 2013, 324)

Zusammenfassung

Die empirischen Studien zur Relevanz der nomeninternen Genushinweise sprechen keine eindeutige Sprache. Viele Studien finden, wenngleich in sehr unterschiedlichem Ausmaß, einen Einfluss formaler Genushinweise im natürlichen deutschen Zweitspracherwerb. Dieser Einfluss scheint jedoch besonders bei Kindern mit einer genuslosen L1 gering oder nicht vorhanden zu sein (vgl. Dieser, 2009; Ruberg, 2013; Wegener, 1995a). Ruberg (2013) findet in der Gruppe der sukzessiv bilingualen türkischen Kinder große individuelle Unterschiede, sodass er nicht ausschließen kann, dass sich einzelne Kinder an den formalen Prinzipien orientieren, wenngleich im Gruppendurchschnitt keine Orientierung an formalen Prinzipien nachzuweisen ist (vgl. Ruberg, 2013, 248ff). Er nimmt an, dass im Genuserwerb die Defaultstrategie überwiegt, geht aber davon aus, dass die Defaultstrategie und die Beachtung (morpho)phonologischer Hinweise koexistieren können.

Möglicherweise führt der verlangsamte Erwerb der türkischen Kinder dazu, dass die Prinzipien erst zu einem späteren Zeitpunkt erworben werden (vgl. Wegener, 1995a).

Die fehlende empirische Evidenz für die Beachtung nomeninterner Genushinweise bei Kindern mit türkischer L1 bzw. die nur geringfügigen empirischen Hinweise auf die Beachtung nomeninterner Genushinweise im Genuserwerb des Deutschen, bedeutet nicht zwangsläufig, dass nomeninternale

Genushinweise für die Förderung der Genuszuweisung, d.h. für den gesteuerten Genuserwerb in der Zweitsprache Deutsch, nicht relevant sind, bzw. für einzelne Kinder relevant sein könnten.

4.2 Nomenexterne Genushinweise

Nomenexterne Genushinweise sind in allen mit dem Nomen kongruenten Bezugswörtern enthalten und stellen den einzigen stets verfügbaren Genushinweis im sprachlichen Input dar. Bei allen deutschen Nomen, auch bei Nomen ohne zuverlässigen nomeninternen Genushinweis, kann der Sprecher bzw. Hörer das Genus aus den Genusmarkern der kongruenten Bezugswörter entnehmen. Wie allerdings schon in Kapitel 1.1.1 ausgeführt, sind die Genusmarker an den Artikeln und Adjektiven polyfunktional und dienen ebenfalls der Markierung von Numerus und Kasus.

Für eine Förderung der Genuszuweisung anhand der Verdeutlichung nomenexterner Genushinweise stellt sich die Frage, ob die Sprachlerner in der Lage sind, die komplexen Kongruenzrelationen für die Auswertung der Genusinformation zu entschlüsseln. Darüber hinaus soll auch der Frage nachgegangen werden, welche Funktion die nomenexternen Genushinweise in der Sprachproduktion und -verarbeitung kompetenter erwachsener Sprecher erfüllen.

4.2.1 Erwachsene monolinguale Sprecher

Der Nutzen nomenexterner Genushinweise während der Sprachproduktion und -verarbeitung wird v.a. in einer schnelleren Abrufbarkeit und Verarbeitung des Nomens durch die Genustransparenz gesehen, sowie in einer besseren Verständlichkeit durch die Herstellung von Kohärenz.

Der Einfluss nomenexterner Genushinweise auf die Sprachverarbeitung und -produktion wird weniger kontrovers diskutiert als bei den nomeninternen Genushinweisen. In verschiedenen genusmarkierenden Sprachen konnte mithilfe von Genus-Priming Studien festgestellt werden, dass Verarbeitungs- bzw. Zugriffszeiten für Nomina u.a. davon abhängen, ob unmittelbar zuvor genuskongruente oder -inkongruente Bezugswörter als Prime- bzw. Ablenker dargeboten wurden (vgl. Glaser et al., 2012, 306).¹⁰¹ Von genuskongruenten Primes werden faszilitierende Effekte auf die Wort- oder Satzproduktion angenommen, von inkongruenten Genusprimes inhibierende. Verschiedene Studien fanden faszilitierende Effekte von genuskongruenten Primes und verlangsamende Effekte von inkongruenten Primes im Deutschen.

Jacobsen (1999, 508) nutzte den ersten Teil einer Nominalphrase als Prime (*Dies ist der/ die/ das...*) in einem Bildbenennungsexperiment bei 24 deutschen Muttersprachlern. Er fand signifikante faszilitierende

¹⁰¹ Priming-Studien werden häufig als Evidenz für Sprachproduktions- und verarbeitungsmodelle herangezogen. Dieses Kapitel beschäftigt sich allerdings lediglich mit den Auswirkungen auf die Sprachverarbeitung und -produktion.

Effekte bei kongruenten - und inhibitorische Effekte bei inkongruenten Primes. Dieses Experiment sollte die Sprachproduktion simulieren. In einem zweiten Experiment ließ er ebenfalls 24 muttersprachlich deutsche Probanden statt der Bildbenennung das Wort nach schriftsprachlicher Darbietung benennen – und simulierte so einen Sprachverständnisprozess. Dabei fand er hemmende Effekte in der inkongruenten Bedingung, allerdings keine bahrenden Effekte in der kongruenten Bedingung (ebd., 510).

Jescheniak (1999) führte ein Bildbenennungsexperiment bei 48 erwachsenen deutschen Muttersprachlern durch. Als genusmarkierte Prime diente der bestimmte und unbestimmte Artikel (*der, die, das* bzw. *ein/ eine*) der bei der Hälfte der Probanden visuell, bei der anderen Hälfte auditiv dargeboten wurde. Sowohl in der auditiven, als auch in der visuellen Darbietung fanden sich inhibitorische Effekte durch die genusinkongruente Prime. Eine Tendenz zum fasilitierenden Effekt zeigte sich zudem bei genuskongruenten Primes bei auditiver Darbietung (ebd., 735). Somit findet Jescheniak keine zuverlässige Evidenz für einen Genuskongruenzeffekt in der Bildbenennung.

Schiller und Caramazza (2003) fanden in einem davon abweichenden Experimentalsetting einen Genuskongruenzeffekt im Deutschen. Sie führten Bildbenennungsaufgaben durch und variierten dabei die Benennmodalität. In Experiment 1a benennen die Probanden das Bild mit Determinierer + Nomen, in Experiment 1b mit Adjektiv und Nomen und in Experiment 1c mit Determinierer, Adjektiv und Nomen. Zeitgleich zur Bildpräsentation erfolgt die visuelle Präsentation eines Nomens mit demselben Genus oder davon abweichendem Genus als Ablenker. In Experiment 1a und 1c zeigten sich Genuskongruenzeffekte, allerdings nicht in Experiment 1b (ebd., 177).¹⁰²

Heim, Friederici, Schiller, Rüschemeyer und Amunts (2009) liefern ebenfalls Evidenz für den Genustransparenzeffekt. Sie replizieren das Studiendesign von Schiller und Caramazza (2003) bei 16 deutschsprachigen Erwachsenen. Zu einem Bild wurde simultan ein Nomen in Schriftform an variierenden Positionen als Distraktor dargeboten. Die Probanden sollten das Bild mit einer DP (Determinierer + Nomen) benennen. Im Gegensatz zu Schiller und Caramazza (2003) führten Heim et

¹⁰² Die Autoren untersuchen ebenfalls die Abhängigkeit von Singular und Plural. Die Kongruenzeffekte traten in Experiment 1a in beiden Bedingungen auf, in Experiment 1 b in keiner Bedingung und in Experiment 1c ausschließlich im Singular (vgl. Schiller & Caramazza, 2003, 177).

Die vorgefundenen Genustransparenzeffekte werden auf dem Hintergrund von zwei Hypothesen diskutiert. Gut dargelegt in Heim, Friederici, Schiller, Rüschemeyer und Amunts (2009, 929): „The Gender Selection Interference Hypothesis (GSIH) explains the gender congruency effect in the framework of the model of language production by Levelt et al. [1999; Fig. 1]. It is assumed that both the target noun (i.e. the picture name) and the (gender-congruent) distractor activate the same gender node at the lemma level. Thus, the target noun and the distractor activate the gender node more than each single item alone. As a consequence, access to the phonological code (e.g. of the gender-marked adjective) is facilitated relative to picture naming with a genderincongruent distractor, a control condition (e.g. a row of X's), or no distractor. Alternatively, the determiner selection interference hypothesis [DSIH; Schiller and Caramazza, 2003] proposes that the gender congruency effect does not result from competition between abstract gender features of target and distractor on the lemma level, but rather from competition between determiner word forms on the lexeme level when the forms of the determiners are selected.“ Der vorgefundene Unterschied bezüglich des Genuskongruenzeffektes im Singular und Plural wird von Schiller und Caramazza als Evidenz für die DSIH gewertet (vgl. Schiller & Caramazza, 2003, 187ff).

al. (2009) das Experiment nur im Singular durch. Es zeigte sich ein signifikanter Kongruenzeffekt in der Benennungsgeschwindigkeit (ebd., 933).¹⁰³

Darüber hinaus existieren Studien, die in anderen Sprachen ebenfalls einen Genustransparenzeffekt bei der Sprachproduktion oder –verarbeitung festhalten:¹⁰⁴ u.a. Akhutina, Kurgansky, Polinsky und Bates, 1999 (russisch); Alario, Matos und Segui, 2004; Bates, Devescovi, Hernandez, und Pizzamiglio, 1996; Cole und Segui, 1994 (französisch); Gregory, Varley und Herbert, 2012 (englisch); La Heij, Mak, Sander und Willeboordse, 1998 (niederländisch); Paolieri, Lotto, Leoncini, Cubelli und Job, 2011 (italienisch).

Hingegen finden Costa, Sebastián-Gallés, Miozzo und Caramazza (1999) keinen Genuskongruenzeffekt in Spanisch und Catalan.

Der Genuskongruenzeffekt zeigte sich nicht bei Aufgabenstellungen, in denen lediglich Nomen benannt werden mussten und somit keine Genuskongruenz in der Aufgabenstellung hergestellt werden musste (vgl. La Heij et al., 1998; Alario et al., 2004). Alario et al. (2004) fanden im Französischen in einer Bildbenennungsaufgabe schnellere Benennzeiten bei genuskongruenten Primes. Bei einer Leseaufgabe mit den gleichen Nomina fanden sie hingegen keine schnelleren Reaktionszeiten bei genuskongruenten Primes (ebd., 194). La Heij et al. (1998) fanden im Niederländischen Hinweise dafür, dass der Genuskongruenzeffekt bei der Bildbenennung anhand von Artikel und Nomen auftritt. Jedoch zeigten sich begrenzte Effekte bei der Bildbenennung mit einzelnen Nomen.¹⁰⁵ Dies wird, wie bereits im vorangegangenen Kapitel diskutiert, darauf zurückgeführt, dass das nominale Genusmerkmal bei Leseaufgaben und Bildbenennungsaufgaben mit einem vereinzelt Nomen nicht automatisch aktiviert wird. Allerdings finden Paolieri et al. (2011), dass im Italienischen das nominale Genusmerkmal auch während der Produktion eines isolierten Nomens selektiert wird.

4.2.2 Erst- und Zweitspracherwerb

Allerdings sind Daten zur Sprachverarbeitung und –produktion monolingualer Erwachsener für die Zielsetzung dieser Arbeit nur bedingt zielführend. Wie im vorangegangenen Kapitel bereits diskutiert, können im kindlichen L1 und L2 Erwerb andere Lernmechanismen zum Einsatz kommen.

Guillelmon und Grosjean (2001) untersuchen den Nutzen von Genuskongruenz bei französischen Muttersprachlern: *Früh-Bilingualen* (L2-Verwendung ab durchschnittlich 5,4 Jahren) und *Spät-*

¹⁰³ Zudem untersuchen sie die kognitiven Vorgänge während der Bildbenennung mithilfe eines funktionalen Magnetresonanz-Bildgebungsverfahrens (fMRI). Diese Daten sprengen den Rahmen dieser Arbeit und werden daher nicht näher erläutert.

¹⁰⁴ Für eine Einführung und einen Überblick zur Sprachverarbeitung siehe Friederici und Jacobsen (1999) und zur Sprachproduktion Schriefers und Jescheniak (1999).

¹⁰⁵ Bei einem von drei Experimenten zeigte sich ein geringfügig signifikanter Effekt bei der Bildbenennung durch ein Nomen (vgl. Exp. 2) (La Heij et al., 1998).

Bilingualen (regelmäßige L2-Verwendung erst ab durchschnittlich 24,8 Jahren).¹⁰⁶ Die Probanden sollten das Nomen einer zuvor auditiv dargebotenen Nominalphrase, in der das Nomen um einen genusmarkierten definiten Artikel und um ein genusmarkiertes Adjektiv erweitert war, wiederholen. Die Genuskongruenz innerhalb der NP wurde variiert (kongruent, neutral, inkongruent). Bei den französischen Muttersprachlern zeigte sich sowohl ein Genuskongruenzeffekt als auch ein Inkongruenzeffekt. Auch die Frühbilingualen zeigten sich sensibel für Genuskongruenz.

In addition, we have shown that bilinguals who acquired and started using a gender-agreement language, along with another language at age 5;4 years on average, demonstrated strong congruency and incongruency effects. They have become sensitive to gender early in life and they appear to use gender marking in perception the way monolinguals do. (Guillelmon & Grosjean, 2001, 507)

Bei den Spät-Bilingualen zeigte sich hingegen kein Genuskongruenzeffekt, weder bahrend noch hemmend.

It is clear from both these sets of results that late bilinguals are insensitive to both gender congruency and gender incongruency. It is as if they just cannot use the masculine *le* cue or the feminine *la* cue during the processing of the noun phrase. (Guillelmon & Grosjean, 2001, 508)

Die Hypothese, dass die fehlende Sensibilität der Spät-Bilingualen für Genuskongruenz in der Sprachverarbeitung durch die langanhaltenden Probleme der *Spät-Bilingualen* in der Realisierung von Genuskongruenz durch die unsichere Genuszuweisung herrühren, wurde dadurch entkräftet, dass die *Spät-Bilingualen* auf spätere Nachfrage bei circa 90% der Substantive das korrekte nominale Genusmerkmal angaben.

Allerdings ist dabei zu beachten, dass die isolierte Nennung des Genusmerkmals nicht mit der Verwendung des Genusmerkmals im Rahmen von Sätzen (und den darin geforderten Kongruenzrelationen) während der Sprachproduktion gleichgesetzt werden kann (vgl. Glaser et al., 2012, 307).

Auch im deutschen Zweitspracherwerb werden langanhaltende Schwierigkeiten in der Nominalflexion und der Markierung der Genuskongruenz berichtet (vgl. u.a. Berg et al., 2010; Jeuk 2008a, 2008b; Kaltenbacher & Klages, 2007; Kruse, 2010b). Da nomenexternale Genushinweise ebenfalls als Marker für Numerus und Kasus dienen, ist Genus anhand der zum Nomen kongruenten Wörter nicht immer eindeutig identifizierbar. Dies könnte den Lernern die Genusidentifikation zusätzlich erschweren. Zudem muss den Lernern der Zusammenhang zwischen Genusmarker am kongruenten Wort (Artikel, Adjektive, Pronomen) und Genusmerkmal des Nomens bekannt sein. Es ist fraglich, ob für deutsche L2-

¹⁰⁶ Guillelmon & Grosjean (2001) replizierten das von Bates et al. (1996) im Französischen durchgeführte Experiment.

Lerner aus den polyfunktionalen Markern am zum Nomen kongruenten Bezugswort das Genusmerkmal des Nomens identifiziert, gespeichert und für die Sprachverarbeitung genutzt werden kann. Andererseits kann das nominale Genusmerkmal bei Nomen ohne zuverlässigen nomeninternen Genushinweis nur aus den nomenexternen Genushinweisen abgeleitet werden.

Wegener (1995a) räumt den nomenexternen Genuszuweisungsprinzipien v.a. bei den Nomen des Kernwortschatzes Relevanz ein, die sich nicht durch nomeninterne Genushinweise erschließen lassen.

Die Genuszuweisung für den zentralen und hinsichtlich des Genus besonders heterogenen Wortschatz zur Bezeichnung des Nahbereichs verarbeiten die Kinder vermutlich in hohem Maß durch Auswendiglernen. Dabei hilft ihnen die zunehmende Kenntnis der obliquen Form der Funktoren, des Paradigmas [...], so daß sie das Genus nun aus allen im Input vorhandenen Formen implikativ ableiten können und nicht mehr auf das Auftauchen einer Nominativform angewiesen sind. Die Aussiedlerkinder zeigen durch ihre relativ geringe Zahl von Genusfehlern, daß eine solche Gedächtnisleistung unter natürlichen Erwerbsbedingungen aufgrund der hohen Frequenz der Nomina möglich ist. (Wegener, 1995a, 15)

Ruberg (2013) untersucht in seiner Studie zum Genuserwerb ein- und mehrsprachiger Kinder auch den Erwerb der DP-Struktur (DP= Determiniererphrase) sowie den Erwerb der Flexionsmorphologie. Er stellt bei den sukzessiv bilingualen Kindern in allen Altersgruppen bereits Nominalphrasen aus Determinierer, Adjektiv und Nomen fest und schließt daraus, dass die DP-Struktur im sukzessiv bilingualen Erwerb bereits früh erworben wird (vgl. ebd., 188). Somit sollte schon früh die Möglichkeit gegeben sein, Genuskongruenz korrekt zu markieren. Über den stufenförmigen Aufbau der Flexionsmorphologie wurde bereits in Kapitel 3.1 und 3.4 berichtet (zunächst Verwendung der häufigsten Form und danach individueller Aufbau). Von besonderem Interesse ist an dieser Stelle, dass Ruberg bei den mono- und bilingualen Kindern feststellt, dass die Kinder auch dann Genusfehler produzieren, wenn sie theoretisch über die morphologischen Formen verfügen um Genus korrekt markieren zu können (vgl. ebd., 206, 215). Auch der Erwerb des Genusmerkmals an Artikeln und Adjektiven verläuft bei den bilingualen Kindern der Studie vergleichbar mit den monolingualen Kindern ab und kann somit die langanhaltenden Probleme der Bilingualen nicht erklären. Daraus folgert Ruberg (ebd. 318), dass für viele Genusfehler nicht die Flexionsmorphologie, d.h. die unzureichende Fähigkeit Genuskongruenz zu markieren, ursächlich ist, sondern eine unzureichende Genuszuweisung zum Nomen.

Die Feststellung, dass sukzessiv bilinguale Kinder das nicht-interpretierbare Genusmerkmal an Artikeln und Adjektiven wie einsprachige Kinder erwerben, bedeutet letztlich, dass die bis ins Grundschulalter anhaltenden Schwierigkeiten sukzessiv bilingualer Kinder bei der Genusflexion (vgl. Jeuk 2008, Turgay 2010) sehr wahrscheinlich nicht syntaktischer Natur sind, sondern eine lexikalische Ursache haben. Die Schwierigkeiten liegen nicht in der Herstellung von Genuskongruenz, sondern in der Festlegung des Genusmerkmals von Nomen auf den korrekten Wert. (Ruberg, 2013, 318)

Zusammenfassend deuten die Studien darauf hin, dass Genuskongruenz bahnbrechende Effekte auf die Sprachverarbeitung und -produktion hat. Auch scheinen Kinder früh in der Lage zu sein, die Genusmarker an den zum Nomen kongruenten Bezugswörtern korrekt zu verwenden.

Die Nutzung nomenexterner Genushinweise für die Genusförderung erscheint damit aus mehreren Gründen plausibel: Zum einen scheint die Genuskongruenz früh erworben zu werden und für viele Genusfehler im höheren Erwerbsalter nicht ursächlich zu sein. Somit kann die Genuskongruenz genutzt werden, um daraus das nominale Genusmerkmal des Nomens abzuleiten und zu festigen. Zum anderen bieten die nomenexternen Genushinweise die einzige Quelle, anhand derer das Genusmerkmal jeden Nomens sicher bestimmt werden kann. Insofern kann die Unterstützung der Auswertung der Genuskongruenz zu einer verbesserten Auswertung des Sprachinputs in Bezug auf das nominale Genusmerkmal führen.

4.3 Zusammenfassung

Um die Relevanz nomeninterner Genushinweise für Kinder mit deutscher Erst- und türkischer Zweitsprache zu ergründen, wurde aufgrund der uneindeutigen Befundlage und weniger Studien mit direktem Bezug zur Zielgruppe auf Studien mit unterschiedlichen Sprach- und Erwerbskontexten zurückgegriffen. V.a. bei Sprachen mit einer hohen Anzahl an zuverlässigen nomeninternen Genushinweisen belegten Studien einen Genustransparenzeffekt bei monolingualen Erwachsenen (vgl. Bates et al., 1995; Desrochers & Paivio, 1990; Gollan & Frost, 2001; Spalek et al., 2008).

Für das Deutsche sprechen die Ergebnisse bei monolingualen Erwachsenen eher gegen den Einfluss von formaler Genustransparenz (vgl. Bordag et al., 2006; Hohlfeld, 2006). Allerdings zeigte sich ein Genustransparenzeffekt in Situationen, in denen der lexikalische Zugriff auf das Genusmerkmal erschwert oder nicht möglich war, z.B. bei Pseudowörtern oder bei Patienten mit Aphasie (vgl. Hohlfeld 2006; Köpcke & Zubin, 1983; Mills, 1986b; Neumann, 2001; Wegener 1995b). Die Ergebnisse für monolingual deutsche Sprecher können jedoch nicht ohne weiteres für den monolingualen und bilingualen Spracherwerb adaptiert werden. Hier besteht die Hypothese, dass nomeninternale Genushinweise vor allem von Sprechern genutzt werden, die über einen eingeschränkten lexikalischen Zugriff oder über eine geringe Sprachkompetenz in der Zielsprache verfügen (vgl. Bordag et al., 2006; Gollan & Frost, 2001; Neumann, 2001). Demzufolge könnten nomeninternale Genushinweise im Spracherwerb relevant sein, von kompetenten Sprechern hingegen nur noch in Ausnahmefällen genutzt werden. In diesem Zusammenhang wurde die mögliche Funktion der nomeninternen Genushinweise als Einstiegshilfe in den Genuserwerb diskutiert. Allerdings sieht Ruberg (2013) in den nomeninternen Genushinweisen keine Einstiegsfunktion. Seiner Meinung nach erfüllt die Genuszuweisung per Default diese Funktion.

Die Studien zum mono- und bilingualen deutschen Genuserwerb sind in Bezug auf die Relevanz von nomeninternen Genushinweisen ebenfalls nicht eindeutig, sprechen aber für einen möglichen, wenngleich nicht immer stattfindenden Einfluss nomeninterner Genushinweise (vgl. Dieser, 2009; Ruberg, 2013; Szagun et al., 2007; Wegener, 1995b). Besonders bei Kindern mit türkischer Muttersprache fanden sich kaum Hinweise auf die Nutzung nomeninterner Genushinweise (Ruberg, 2013; Wegener, 1995a).

Nomenexterne Genushinweise führen in vielen Sprachen zu einer schnelleren Sprachverarbeitung bei Genusprimingstudien (vgl. u.a. Jacobsen, 1999; Jescheniak, 1999; Schiller & Caramazza, 2003). Dieser Genuskongruenzeffekt trat allerdings nur dann ein, wenn das Experimentalsetting die Herstellung von Genuskongruenz beinhaltete.

Im mono- und bilingualen Spracherwerb sprechen die Erkenntnisse von Ruberg (2013) dafür, dass die Genustransparenz früh realisiert werden kann, wenn das nominale Genusmerkmal korrekt gespeichert ist. Die frühe korrekte Realisierung sollte auch eine frühe Auswertung der nomenexternen Genushinweise für die Erfassung des nominalen Genusmerkmals möglich machen.

5. Förderung der Genuszuweisung

Schwierigkeiten im Genuserwerb sind in der Sprachheilpädagogik und -therapie ein bekanntes und häufig auftretendes Problemfeld. Sowohl in Schulen mit Förderschwerpunkt Sprache, als auch in logopädischen oder sprachtherapeutischen Praxen stellen Schwierigkeiten bei der Genuszuweisung und Genuskongruenz ein häufig anzutreffendes Problemfeld dar, insbesondere in Verbindung mit kindlicher Mehrsprachigkeit. Kruse (2010a, 2010b) berichtet von einer großen Anzahl an Patienten mit Schwierigkeiten im Genuserwerb in ihrer logopädischen Praxis.

Die meisten Kinder mit denen ich in meiner Praxis arbeite, sind Kinder, denen die Zuweisung der drei Genera nicht gelingt. Von dieser Zuordnung hängt sowohl der korrekte Erwerb des Akkusativs bei Maskulina und des Dativs für alle Genera ab, als auch die kommunikativ wichtige Fähigkeit, Kongruenz zwischen Nomen und Pronomen im Erzählkontext herzustellen. Umgekehrt bedeutet dies für Kinder, die die Artikel nicht sicher zuweisen können, dass sie Kasus nur unzureichend markieren können und ihre Erzählungen schwer verständlich sind. (Kruse, 2010a, 216)

Von den Schwierigkeiten im schulischen Setting berichten u.a. Jeuk (2003, 2008b) und Berg et al. (2010). Im Hinblick auf die sprachtherapeutische und didaktische Intervention ist der Erwerb der Genuszuweisung nur ein kleiner, aber gewichtiger Baustein, der für den weiteren Grammatikerwerb der Kinder von entscheidender Bedeutung ist. Auch das schulische Lernen wird von der Fähigkeit Genus korrekt zuzuweisen beeinflusst, da dies für die Entschlüsselung von Kohäsion und Referenz in Texten und Aufgabenstellungen von entscheidender Bedeutung ist.

In Texten, zumal in schulischen, die zur Formulierung von Aufgaben verwendet werden, spielt anaphorischer und kataphorischer Gebrauch von Pronomina eine große Rolle. Ein Blick auf Mathematik-Textaufgaben zeigt, dass ein Verständnis von komplexen Texten ohne sichere Kenntnis der Genera nicht möglich ist. (Jeuk, 2008a, 136)

Zur besseren Einordnung der Studie in den sprachheilpädagogischen und didaktischen Kontext wird die vorgelegte Studie zunächst im Rahmen der sprachheilpädagogischen und –didaktischen Aufgaben- und Handlungsfelder beschrieben.

5.1 Genuserwerb mehrsprachiger Kinder als Aufgabe der Sprachheilpädagogik?!

Die sprachtherapeutische und –didaktische Intervention bei sprachlichen Schwierigkeiten die durch einen mehrsprachigen Spracherwerb bedingt sind, stellt kein klassisches Aufgabengebiet der Sprachheilpädagogik dar. „Die Aufgabe der Sprachheilpädagogik/ Logopädie besteht in der Rehabilitation und Integration sprachauffälliger Kinder, Jugendlicher und Erwachsener sowie in der

Prävention.“ (Borbonus & Maihack, 2000, 236) Das primäre Aufgabengebiet bezieht sich demnach auf auffällige Sprache. Darunter werden Kinder, Jugendliche (und Erwachsene) mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES), oder Störungen auf unterschiedlichen Sprachebenen (syntaktisch-morphologisch, semantisch-lexikalisch, pragmatisch) und -modalitäten (rezeptiv und produktiv) sowie verschiedene Störungsbilder (z.B. Artikulationsstörungen, Stottern, Mutismus) zusammengefasst und dienen sowohl als Ausgangspunkt der Forschungen sowie Zielgruppe der Praxis.

Bei Kindern mit türkisch-deutschem Spracherwerbshintergrund, deren sprachliche Besonderheiten durch den mehrsprachigen Spracherwerb bedingt sind, handelt es sich somit nicht um eine klassische sprachheilpädagogische Zielgruppe.

Übergreifendes und vorrangiges Ziel sprachheilpädagogischen Handelns ist die Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit des Menschen (vgl. Grohnfeldt & Ritterfeld, 2000, 39). Für die Sprachheilpädagogik ergeben sich folgende Handlungsfelder:

- Diagnostik, Prävention und Evaluation,
- Beratung, Therapie und Rehabilitation,
- Bildung, Unterricht und Erziehung.

Der Bildungsplan für Schulen für Sprachbehinderte in Baden-Württemberg konkretisiert den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule für Sprachbehinderte wie folgt:

Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule für Sprachbehinderte erstreckt sich auf Schülerinnen und Schüler, die für gelingende Verstehens- und Verständigungsprozesse eines besonderen Bildungsangebots bedürfen. Es handelt sich dabei um Kinder und Jugendliche, bei denen schulisches Lernen aufgrund ihrer spezifischen Voraussetzungen in den Bereichen Wahrnehmung, Gedächtnis, Sprache und Kommunikation erschwert ist und sich daraus ein sonderpädagogischer Beratungs-, Unterstützungs- und Bildungsanspruch ableitet. Dem Subsidiaritätsgedanken der Sonderpädagogik entsprechend bietet die Schule für Sprachbehinderte sonderpädagogische Beratungs-, Unterstützungs- und Bildungsangebote in Zusammenarbeit mit der allgemeinen Schule an und hält eigene Bildungsangebote vor. Dies schließt alle Formen inklusiver Bildungsangebote mit ein. Ziel ist es, den Schülerinnen und Schülern durch die Förderung in für sie wichtigen Kompetenzbereichen und unter besonderer Berücksichtigung von Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeiten Teilhabe sowie den bestmöglichen Bildungserfolg unabhängig vom Lernort zu ermöglichen. (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2012, 8)

In diesem Sinne könnte die Förderung des Genuserwerbs zu den sprachheilpädagogischen Aufgabenfeldern gezählt werden. Jedoch findet hierbei keine Orientierung an einer Spracherwerbsstörung oder Störungsbildern statt. Vielmehr zeigt sich hier eine große Nähe zum Fachbereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ).

Deutsch als Zweitsprache versteht sich als Wissenschaftsdisziplin, die auf der interdisziplinären Zusammenarbeit zwischen Linguistik, Entwicklungs(-neuro)psychologie, Erziehungswissenschaft,

Soziologie und den Fachdidaktiken der Grund- und Sonderpädagogik sowie der Volksschulerziehung fußt (vgl. Röhner-Münch, 2012, 589). Die Fachdisziplin DaZ sieht den Schwerpunkt ihrer Arbeit in der Förderung der Zweitsprache, auch im schulischen Kontext. Diese versteht sich zunächst als sprachliche Förderung mit dem Ziel, den L2-Erwerb zu erleichtern bzw. zu ermöglichen. Allerdings gibt es auch im Bereich Deutsch als Zweitsprache Kinder, deren sprachliche Fähigkeiten in der Zweitsprache auch nach längerem Sprachkontakt weit hinter den muttersprachlichen Fähigkeiten zurückbleiben. Im Alltag kommen sie mit den geringen sprachlichen Kenntnissen häufig gut aus. Für den Bildungserfolg sind diese Kenntnisse hingegen häufig nicht ausreichend.

Bildungserfolg ist eindeutig an die mündliche *und* schriftliche Beherrschung der *Unterrichts-* beziehungsweise der *Fachsprache* geknüpft. (Röhner-Münch, 2012, 589)

Zudem gibt es auch unter den DaZ-Lernern Kinder mit Sprachauffälligkeiten, die sich bereits in der L1 zeigten und nun auch zu Erwerbsschwierigkeiten in der L2 führen. Jedoch treten auch bei einigen Kindern bei denen keine Erwerbsschwierigkeiten in der L1 bekannt sind, Sprachprobleme in der L2 auf. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang v.a. die Überrepräsentation von Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache an Schulen mit Förderschwerpunkt Lernen (Kornmann & Kornmann, 2003). Auch Jeuk berichtet von der ungleichen Verteilung von Kindern mit türkischer Herkunft im deutschen Bildungssystem.

Ungefähr 10% der Migrantenkinder türkischer Herkunft besuchen eine Sonderschule, ca. 70% eine Hauptschule und ca. 5% ein Gymnasium. Im Vergleich dazu besuchen 5% aller Schüler eine Sonderschule, 36% eine Hauptschule und ca. 27% ein Gymnasium (Statistik Baden-Württemberg 2000, bezogen auf den Schulbesuch in den Klassen 5-9). (Jeuk, 2003, 57)

In diesem Sinne stellen Erwerbsschwierigkeiten in der L2 Deutsch eine erstzunehmende Gefährdung für eine gelingende Bildungsbiographie dar.

Im Hinblick auf die veränderte Schülerschaft an Schulen mit Förderschwerpunkt Sprache,¹⁰⁷ sowie den zunehmenden Bemühungen um eine inklusive Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (in den unterschiedlichen Förderschwerpunkten), gehört es zu den (neueren) Aufgaben der Sprachheilpädagogik, ihr spezifisches Wissen über den Spracherwerb und die spezifischen therapeutischen und didaktischen Herangehensweisen ihrer Bezugswissenschaft v.a. der allgemeinen Pädagogik und der Didaktik von Deutsch als Zweitsprache verfügbar zu machen.

In der vorliegenden Trainingsstudie werden sonderpädagogische Methoden zur Verbesserung der Genuszuweisung in der Regelschule angewandt und untersucht. Somit zielt die Trainingsstudie nicht auf

¹⁰⁷ Für weitere Informationen zu Veränderungen in der Sprachheilpädagogik sowie zur veränderten Schülerschaft siehe u.a. Grohnfeldt (2007; 2014)

ein klassisches sonderpädagogisches Klientel ab, sondern auf Regelschulkinder mit Migrationshintergrund. Ein wesentlicher Grund für die Wahl der türkisch-deutschen Kinder war, das Wissen der Sonderpädagogik im Rahmen der Regelschule zu erproben und für diese nutzbar zu machen. Dies geschieht im Hinblick auf die anzutreffende Heterogenität an Regelschulen, insbesondere im sprachlichen Bereich. Um dieser, auch durch die Mehrsprachigkeit der Schüler bedingten Heterogenität, begegnen zu können, sind neue Konzepte zur sprachlichen Förderung der Schüler nötig, welche es zu entwickeln und wissenschaftlich zu evaluieren gilt. Anhand dieser Studie soll exemplarisch die besondere Relevanz sonderpädagogischer Konzepte im Regelschulbereich untersucht und erarbeitet werden. In der vorliegenden Pilotstudie wurde zunächst auf die Zielgruppe der türkisch-deutschen Kinder fokussiert. In weiteren Studien sollten die Wirkeffekte des Trainings bei Kindern mit SSES untersucht werden. Auf diese Weise sind Rückschlüsse auf die individuellen Wirkeffekte bei Kindern mit verschiedenen sprachlichen Hintergründen möglich, die wertvolle Informationen für die Weiterentwicklung von sprachheilpädagogischen Maßnahmen zur Förderung der Genuszuweisung liefern.

5.2 Analyse bestehender Förderkonzeptionen

Ausgehend von der Fragestellung, wie der Genuserwerb im Deutschen bei Kindern nichtdeutscher Erstsprache, insbesondere bei Kindern mit türkischer Muttersprache, angeregt werden kann, wurden bestehende Sprachförderprogramme bezüglich der Unterstützung beim Erwerb des nominalen Genus analysiert. Aufgrund der nahezu unüberschaubaren Anzahl an existierenden Sprachförderprogrammen für die vorschulische und schulische Sprachförderung, sowie der Vielzahl an bestehenden Konzeptionen zur Sprachförderung im sonderpädagogischen Bereich, konnte nur eine Auswahl an Programmen analysiert werden.¹⁰⁸ Grundsätzlich gilt festzuhalten, dass viele Programme bzw. Methoden durch eine unspezifische Nennung der Zielgruppe gekennzeichnet sind. Sie sollen sowohl für monolingual deutsche Kinder als auch für Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache förderlich sein (vgl. u.a. Kany, 2007; Motsch & Berg, 2006; Schlösser, 2007; Tophinke & Vetrov, 2003; Ueffing, Bauer, Presch & Zimmermann, 2004). In Anbetracht der unterschiedlichen sprachlichen Probleme von Kindern mit deutscher Erst- und Zweitsprache stellt sich die unspezifische Formulierung der Zielgruppe als problematisch dar. Besonders in Bezug auf einzelne sprachliche Aspekte – wie hier die Genuszuweisung - kann dies nicht oder nur bedingt gelingen, da sich die Probleme der mehrsprachigen Kinder normalerweise nicht bei deren monolingualen Altersgenossen wiederfinden. Selbst die Gruppe der mehrsprachigen Kinder dürfte sich aufgrund der unterschiedlichen Spracherwerbsbedingungen und Interferenzerscheinungen aus den Erstsprachen so stark unterscheiden, dass auch für die Zielgruppe der

¹⁰⁸ Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass einzelne Fördermaßnahmen oder Förderkonzeptionen, die die Förderung des Genus beinhalten, nicht einbezogen wurden.

mehrsprachigen Kinder nicht von einer homogenen Zielgruppe auszugehen ist. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer an die Zielgruppe individuell angepassten Förderung. Aus diesem Grund beschränkt sich die vorliegende Arbeit auf die Untersuchung von Kindern mit türkischer Erstsprache.

Nur ein kleiner Teil der hier untersuchten Programme¹⁰⁹ ist speziell für mehrsprachige Kinder bzw. für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache konzipiert, wie *KIKUS (Kinder in Kulturen und Sprachen)* (oder auch einfach nur *Kinderkurse*) (vgl. Garlin, 2008), *Ellessemenne* (vgl. Klatt, 2010) oder auch die Übungen zur Sprachförderung in der Zweitsprache Deutsch (Briddigkeit, 2011; Rösch 2012).

Spezifisch thematisiert wird bei den untersuchten Programmen die Genuszuweisung lediglich in *KIKUS* (Garlin, 2008, 29f), *Ellessemenne* (Klatt, 2010), *Deutsch für den Schulstart* (Kaltenbacher & Klages, 2007, 85f; Kaltenbacher & Klages, 2008, 144f) sowie *Kon-Lab* (Penner, 2005). Auch die Materialien zur Sprachförderung in der Zweitsprache Deutsch haben einen spezifischen Teil zur Förderung der Genuszuweisung (Briddigkeit, Frickach-Vieregge, Keller & Osterwald, 2011; Rösch 2012). In *Sprachförderung im Kindergarten - Julia, Elena und Faith entdecken gemeinsam die deutsche Sprache* (Tophinke & Vetrov, 2003) werden zwar bestimmte und unbestimmte Artikel aufgegriffen, allerdings nur als notwendiger Begleiter der Substantive. Auf die Genuszuweisung wird nicht näher eingegangen.

Einige Programme und Ansätze fördern die Genuszuweisung über eine Farbzuordnung zum Artikel (Briddigkeit et al., 2011; Garlin, 2008; Klatt; Rösch, 2012). Die Förderung der Genuszuweisung über die Einführung von Symbolsystemen ist eine weit verbreitete Methode. Dabei werden den drei Genera verschiedene Farbpunkt zugeordnet. Dieses System findet sich auch vereinzelt in Schulbüchern und Arbeitsheften wider (z.B. Jeuk, Sinemus, & Strozyk, 2011).

Im Fall von *KIKUS* symbolisiert blau den Artikel *der*, rot den Artikel *die* und grün den Artikel *das*, der Pluralartikel *die* wird durch einen gelben Punkt repräsentiert (vgl. Garlin 2008, 29). Ellessemenne (Klatt, www.derdiedas-verlag.de) und *Deutsch als Zweitsprache systematisch fördern* (Briddigkeit et al., 2011) markieren die Artikel mit denselben Farben. In Rösch (2012, 89) werden die Farbsymbole hingegen anders eingesetzt: rot steht hier für maskulines Genus; blau für feminines und gelb für neutrales Genus.

Hintergrund dieses Vorgehens ist die häufige Zuordnung der Artikel bei der Verwendung der Nomen. Das Genusmerkmals soll stets präsent sein und die Farbpunkte dienen dabei als Gedächtnisstütze. Meist wird in verschiedenen Zuordnungsübungen in spielerischen Formaten das Genus bestimmt, z.B. Sortieren eines ausgewählten Wortschatzes in die drei Genusklassen. Anhand der Farbpunkte soll das

¹⁰⁹ Für diese Arbeit wurden die in Kany (2007) und Jampert & Fried (2007) aufgelisteten Sprachförderprogramme erfasst und die für diese Themenstellung relevanten Programme näher analysiert: *Wir verstehen uns gut* (Schlösser, 2007), *KIKUS* (Garlin, 2008), *Sprachförderung im Kindergarten – Julia, Elena und Faith entdecken gemeinsam die deutsche Sprache* (Tophinke & Vetrov, 2003), *Das bin ich* (Ueffing, Bauer, Presch & Zimmermann, 2004), *Kon-Lab* (Penner, 2005), *Ellessemenne* (Klatt, 2010) und *Deutsch für den Schulstart* (Kaltenbacher & Klages 2007; Kaltenbacher & Klages, 2008), *Kontextoptimierung* (Motsch & Berg, 2006), *HOT* (Weigl & Reddemann-Tschaikner, 2002) und *Mach mehr mit Max (Ich bin Max)* (Otten & Ender, 2008). Darüber hinaus wurden von Ruberg (2013, 341-353) erwähnte Verfahren und Ansätze mit aufgenommen: *Deutsch als Zweitsprache systematisch fördern* (Briddigkeit, 2011), *Deutsch als Zweitsprache- Sprachförderung: Grundlagen – Übungsideen – Kopiervorlagen* (Rösch, 2012).

Genusmerkmal des Wortes für die Kinder dabei stets präsent sein. Das Einführen von Symbolsystemen ist allerdings umstritten, da die Zuordnung der Farben willkürlich ist und sich somit nicht intuitiv erschließt, sondern gelernt werden muss (vgl. Ruberg 2013, 346). Kompliziert wird dies, durch die Variation mit dem Kasussystem und der nicht eindeutigen Form-Funktionszuordnung der Artikel. Jede Artikelform ist polyfunktional. Die Artikelform *der* kann eine Markierung für maskulines Genus (im Nominativ Singular) aber auch feminines Genus (im Dativ Singular sein). Diesem Phänomen wird in den Sprachförderprogrammen auf unterschiedliche Weise Rechnung getragen. In manchen Programmen wird die Farbsymbolik an das Genus des Nomens gekoppelt und bleibt dann in unterschiedlichen Kasuskontexten gleich (vgl. Rösch, 2012). Andere Programme koppeln die Farbsymbolik an die Artikelform. Kasusabhängige Änderungen werden z.B. bei Klatt (www.derdiedasverlag.de) so abgebildet, dass in Akkusativ- und Dativkontexten sowohl die Farbe für die Nominativform als auch für die jeweilige Kasusform durch einen zweiten Farbpunkt abgebildet wird (vgl. Ruberg, 2013, 347). Dieses komplexe System zu erfassen, dürfte die Kinder teilweise vor große Herausforderungen stellen. Auch Kaltenbacher und Klages (2007), die Entwickler des Förderprogrammes *Deutsch für den Schulstart*, werten Symbolsysteme für die Genusförderung als umstritten.

So ist es für den Genuserwerb wenig hilfreich, wenn Maskulina, Feminina und Neutra farblich unterschiedlich gekennzeichnet werden. Anstatt den Erwerb zu erleichtern, stellt das Memorieren der Farben und ihre Zuordnung zu den Substantivklassen eher eine zusätzliche Gedächtnisbelastung dar. Die Etablierung eines dreigliedrigen Genussystems [...] kann damit nach unserer Erfahrung nicht geleistet werden. (Kaltenbacher & Klages 2007; 92)

Darüber hinaus haben, wie oben erwähnt, verschiedene Förderprogramme unterschiedliche Farbzuordnungen. Demnach könnte es passieren, dass ein Kind im Laufe des Spracherwerbs mit verschiedenen Symbolsystemen konfrontiert wird (vgl. Ruberg, 2013, 348).

Auch im sprachheilpädagogischen Unterricht werden Farbpunkt oder Bilder für die Markierung der Genera vorgeschlagen (vgl. Reber & Schönauer-Schneider, 2009, 113). So wird beispielsweise auch die Symbolik mit Schere (*die*), Stein (*der*) und Papier (*das*) eingeführt. Die Bildsymbole können auf Bildkarten aufgedruckt werden; zudem können aber auch die Handzeichen wie beim Fingerspiel *Schnick Schnack Schnuck* (Schere, Stein, Papier) gezeigt werden, um das Genus eines Nomens zu verdeutlichen.

Die Wirksamkeit der Genusförderung mit Hilfe von Symbolsystemen wie Farbpunkten oder Ähnlichem wurde bisher nicht systematisch untersucht (vgl. Ruberg, 2013, 348).

In vielen Förderprogrammen werden somit sprachliche Strukturen wie nomeninternale Genushinweise nicht berücksichtigt. Lediglich eines der untersuchten Programme (*Deutsch für den Schulstart*) hat die

sprachliche Struktur des nominalen Genusmerkmals didaktisch aufbereitet.¹¹⁰ *Deutsch für den Schulstart* verfährt dabei folgendermaßen:

Die Förderung im Bereich Genus setzt an zwei Zusammenhängen an (vgl. Wegener 1995): dem natürlichen Geschlechts-Prinzip, dem zufolge die Bezeichnungen für männliche Personen Maskulina und die für weibliche Personen Feminina sind; und der lautlichen Regel, der zufolge die überwiegende Mehrheit der Substantive auf unbetontes *-e* Feminina sind (*die Sonne, die Rose, die Banane*), die einsilbigen Substantive dagegen in ihrer Mehrheit Maskulina (*der Mond, der Baum, der Tisch*). Der Einstieg in das Natürliche-Geschlechts-Prinzip erfolgt über die in das FP¹¹¹ integrierte Sprachfamilie (*der Opa, der Vater, die Mutter, die Tante*). Der Zusammenhang zwischen der Lautform der Wörter und ihrem grammatischen Geschlecht wird den Kindern u.a. über Reime nahegebracht. (Kaltenbacher & Klages 2008, 145)

Dabei wird das Genus im Zusammenhang mit dem Kasus gefördert. Zu Beginn der Förderung steht jedoch der Aufbau eines dreigliedrigen Genussystems im Nominativ beim Subjekt und Prädikatsnomen, da dies als eine Grundlage für den Erwerb der Formen des Akkusativs gesehen wird. (vgl. Kaltenbacher & Klages, 2007, 94). Danach werden aufeinander aufbauend vier Phasen durchschritten. In Phase 1 werden der Artikelgebrauch und die Genusdifferenzierung im Nominativ (sowie im Plural beim Substantiv) thematisiert. In Phase 2 und 3 werden die gleichen Inhalte gefördert, in Phase 2 allerdings im Akkusativ und in Phase 3 im Dativ. Inhalt von Phase 4 ist der Kasus nach Präpositionen (vgl. ebd.). Im Arbeitsbericht des Projektes vom April 2009 (Kaltenbacher, Klages & Pagonis, 2009) werden erste Effektivitätsbelege für den Bereich Genus erbracht. Demnach verfügen 89% der im letzten und vorletzten Kindergartenjahr geförderten Kinder über das Natürliche-Geschlechts-Prinzip sowie 86% über das grammatische Geschlecht bei Wörtern, die nicht dem natürlichen Geschlechtsprinzip unterliegen. Bei mit *Deutsch für den Schulstart* geförderten Grundschulkindern erreichten nur zwei von 25 Kindern, die zu Beginn der Förderung das natürliche Geschlechtsprinzip noch nicht beherrschten, dieses Ziel am Ende der Förderung nicht. Bei der Zuweisung des grammatischen Geschlechts, unabhängig vom Sexus, erreichten 6 von 37 Kindern nicht das gesetzte Ziel. Somit zeigen sich erfreulicherweise Fortschritte bei den Kindern im Bereich der Genuszuweisung. Allerdings ist das Vorgehen hier eher im Rahmen einer umfassenderen Sprachförderung zu sehen, die sich sowohl organisatorisch (Förderung mehrmals pro Woche über die Dauer von 1-2 Jahren) als auch bezüglich der Zielsetzung (Verbesserung der schulischen Lernbedingungen¹¹²), von den Zielsetzungen dieser Studie unterscheidet, die spezifisch den Genuserwerb sowie dessen Erwerbsbedingungen näher untersucht.

¹¹⁰ Das von Wegener (1995a) als Einsilberprinzip benannte Prinzip, nachdem die einsilbigen Nomen im Deutschen im unmarkierten Fall maskulin sind, wird hier nicht als phonologisches Prinzip gewertet.

¹¹¹ FP steht hier als Abkürzung für Förderprogramm.

¹¹² Dies umfasst die Förderbereiche Grammatik, Wortschatz, Text (Umgang mit Geschichten, Erzählen, Beschreiben), phonologische Bewusstheit und mathematische Vorläuferfertigkeiten.

Kon-Lab (Penner, 2005) wird bei Migrantenkindern und Kindern mit SSES im Kindergarten angewandt, wo es ab dem Alter von drei Jahren eingesetzt werden kann. Penner (2005) thematisiert „den Artikelgebrauch“ in seinem Programm in der zweiten und dritten von drei Stufen. Nachdem in der ersten Stufe Sprachrhythmus, Wortbildung und Wortlernprinzipien thematisiert wurden, werden in der zweiten Stufe die Grundlagen der Grammatik, der Satzbau und Artikel aufgegriffen. Die dritte und letzte Stufe beinhaltet „Sprachverstehen und die Logische Form in der Schnittstelle zwischen Lexikon-Grammatik-Bedeutung“ (Penner, 2005, 117). Sein methodisches Vorgehen beschreibt Penner mit den Worten: „Anstelle des alltäglichen ‚Sprachbads‘ soll den Kindern eine Lernumgebung angeboten werden, die ihnen ermöglicht, aus vorselektierten Informationen die Regeln zu entdecken und diese zur Anwendung zu bringen“ (Penner, 2005). Dabei folgt in seinem Aufbau nach der Phase des Regelerkennens eine Phase der Automatisierung der Regelerkennung. Nach Penner sind Migrantenkinder häufig assoziative Lerner und nutzen Regeln nur unzureichend. Mit dem entsprechenden Training können sie seiner Meinung nach dennoch zu effektiven Regellernern werden. Leider sind Ablauf und Durchführung des Trainings wenig publiziert. Nähere Auskünfte sind oft ausschließlich in Therapeuteschulungen des Programms zu bekommen. Aus dem unveröffentlichten Schulungsskript wird ersichtlich, dass sich das Programm in Stufe 2 bei der Artikelförderung nicht auf das nominale Genusmerkmal bezieht, sondern auf die Frage, wann ein Artikel eingesetzt wird (Penner, unveröffentlichtes Schulungsskript, 61). Demnach wird zunächst an der Frage gearbeitet, wann ein Artikel eingesetzt werden muss. Dies stellt einen wichtigen Erwerbsschritt dar, der auch von Kruse (2010) und Ruberg (2013) thematisiert wird. Auch in Stufe 3 des Programmes, in der die Artikelförderung erneut aufgegriffen wird, geht es nicht um die Genuszuweisung, sondern hier stehen die referenzielle Funktion der Artikel sowie Artikel bei Gattungs- und Mengenausdrücken im Vordergrund (vgl. ebd. 85ff).

Darüber hinaus stellt Kruse (2010b) eine Therapie zur Förderung der Genuszuweisung im Rahmen einer logopädischen Behandlung vor. Für die Förderung der Genuszuweisung, d.h. der Zuweisung der korrekten Artikel zum Nomen, arbeitet Kruse (2010b, 278) mit kohärenten Texten. Um mit der Therapie beginnen zu können, müssen die Kinder sprachliche Grundvoraussetzungen mitbringen. Sie müssen über die Verbzweitstellung im Hauptsatz verfügen, Nebensätze verwenden und über einen Wortschatz verfügen, der einem 4;0 Jährigen entspricht, sowie Artikel in obligatorischen Kontexten verwenden können (=Artikelseinsetzungsregel). D.h. das Kind hat bereits erkannt, dass es Artikel gibt und wo sie eingesetzt werden müssen, kann aber noch nicht das richtige nominale Genusmerkmal zuweisen. Als Referenzalter sieht Kruse 4;0 Jahre an, bei Kindern mit SES oder mehrsprachigen Kindern können die sprachlichen Grundvoraussetzungen aber auch erst mit 5;0 Jahren oder später vorhanden sein. Ziel der Intervention ist es, zu einer gewissen Menge an Nomina, die bereits bekannt sind, das korrekte Genusmerkmal zu lernen. Nach einer metasprachlichen Einführung, in der die Therapeutin die Kinder auf die Existenz der drei unterschiedlichen Artikel hinweist und diese einführt, wird auch hier mit einem

Farbsymbolsystem gearbeitet (rot = die, blau = der, gelb = das), repräsentiert durch farbige Punkte auf Bildkarten. Dieses Symbolsystem wurde auch für die Übung im häuslichen Umfeld der Kinder eingeführt, da die Eltern mehrsprachiger Kinder häufig bei der Genuszuweisung ebenfalls nicht sicher sind (ebd. 2010b, 279). Kruse (ebd.) spricht dabei von einer *Lernaufgabe*. Dies lässt vermuten, dass sie davon ausgeht, dass zu jedem einzelnen Nomen das Genusmerkmal einzeln gelernt werden muss. Vor diesem Hintergrund ist die Einbeziehung der Eltern wichtig, um eine tägliche Wiederholung der Lernwörter zu gewährleisten. Kruse geht davon aus, dass über einen Zeitraum von 10-15 Wochen vier- bis fünfmal pro Woche fünf- bis fünfzehn Minuten zusätzlich zur wöchentlichen Logopädie geübt werden muss. Allerdings wird dies methodisch nicht im Sinne eines Vokabellernens umgesetzt, sondern die Genuszuweisungen finden im Rahmen von gemeinsamen Übungsspielen statt, die nicht näher beschreiben werden.

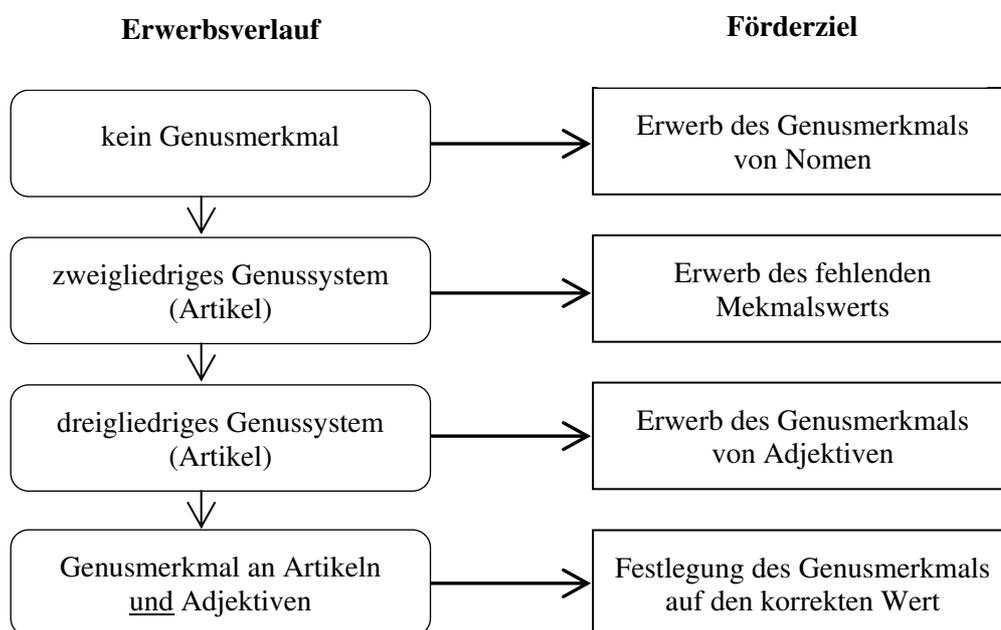
Kruse nimmt an, dass es eine bestimmte Menge an genussicheren Nomen, die Rede ist von ca. 100 Nomen, benötigt, die einzeln gelernt werden müssen, um das ganze System aufzubauen. Kruse selbst arbeitete in den ersten fünf Wochen der Therapie mit neun bis zwölf Nomen pro Genus, in jeder neuen Therapiesitzung wurden neue Nomen verwendet. Nach der 5. Therapiesitzung kamen keine neuen Nomen dazu, sondern es wurde mit allen bis dahin eingeführten (135-180 Nomen) in wechselnden Spielformaten gearbeitet. Bei der Auswahl des Wortmaterials orientiert sich Kruse (ebd., 280) an den semantischen, phonologischen und morphologischen Genuszuweisungsprinzipien und nimmt Nomen mit dem natürlichen Geschlechtsprinzip (auch Personen- und Berufsbezeichnungen), zweisilbige Nomen mit Schwaendung und Plural auf *-en* sowie Nomen mit den morphologischen Endungen *-chen* und *-lein* auf. Dabei konzentrierte sie sich auf Wortfelder, in denen die drei Genera kontrastiv auftreten, wie z.B. Kleidung.

Kruse (2010b, 281) beschreibt kurz zehn Therapien bei unterschiedlichsten Kindern. Dabei variierte die Ausgangslage der Kinder und das Vorgehen der Therapeutin teilweise stark. Als Nachweis der Therapie führte Kruse am Ende einen Untertest der psycholinguistischen Diagnostik durch und überprüfte 20 weitere Nomen auf deren korrekte Genuszuweisung. Dabei wird aber weder die genaue Anzahl der korrekten Genuszuweisungen noch Rückschlüsse auf die im Wortmaterial enthaltenen phonologischen und morphologischen Hinweise gezogen. Insofern besteht auch bei dieser Methode, die hauptsächlich auf der Zuordnung zu einem Farbsymbolsystem besteht, keine wissenschaftliche Evaluierung der Ergebnisse. Vielmehr handelt es sich hier um Erfahrungsberichte.

Ruberg (2013) leitet aus seinen Erkenntnissen zum Genuserwerb ein- und mehrsprachiger Kinder Ansätze für die Genusförderung ab. Er stellt fest, dass einsprachige Kinder und sukzessiv bilinguale Kinder im Genuserwerb die gleiche Entwicklungsabfolge durchlaufen. Gemäß dem Prinzip des entwicklungsproximalen Ansatzes nach Dannenbauer (1999) wäre demnach die nächste Stufe im natürlichen Erwerbsprozess Inhalt der individuell angepassten Genusförderung (vgl. Abb. 5-1). Abgeleitet vom aktuellen Stand der Genusentwicklung formuliert Ruberg die Förderziele:

Für ein Kind, das das Genusmerkmal von Nomen noch nicht erworben hat, besteht das Förderziel im Erwerb des interpretierbaren Genusmerkmals von Nomen. Für ein Kind, das bereits ein zweigliedriges Genussystem etabliert hat, besteht das Förderziel im Erwerb des dritten Genus. Für ein Kind, das bereits über ein voll ausdifferenziertes interpretierbares Genusmerkmal an Nomen und über ein nicht-interpretierbares Genusmerkmal an Adjektiven verfügt, besteht das Förderziel möglicherweise zunächst darin, das nicht-interpretierbare Genusmerkmal an Adjektiven zu erwerben. Sofern dies erworben ist, besteht das Förderziel darin, das Genusmerkmal von Nomen auf den korrekten Wert festzulegen. (Ruberg, 2013, 339-340)

Abb. 5-1: Bestimmung von Förderzielen bei der Förderung des Genuserwerbs nach Ruberg (2013, 340)



Die Förderung der Genuszuweisung, bei Ruberg als Festlegung des Genusmerkmals auf den korrekten Wert bezeichnet, bildet demzufolge die letzte Stufe des Genuserwerbs. Empfehlungen für die Umsetzung dieser Phase des Genuserwerbs macht er allerdings nicht.¹¹³

Aus den hier vorgestellten Förderansätzen und –konzeptionen können für die Zielsetzung und Fragestellung dieser Arbeit kaum Ansatzpunkte abgeleitet werden, v.a. da für die vorgestellten Förderprogrammen, -methoden und -ansätzen bisher eine fundierte wissenschaftliche Evaluierung und somit der wissenschaftliche Wirksamkeitsnachweis nicht ausreichend erbracht wurde.

¹¹³ Die Ableitung der Förderziele, wie sie Ruberg vorschlägt, findet in der hier vorliegenden Studie keine Berücksichtigung, da die Trainingsstudie vor dem Erscheinen von Rubergs Studie 2013 durchgeführt wurde. Eine Berücksichtigung dieser Erkenntnisse in weiteren Forschungsbemühungen zu diesem Thema wäre aber durchaus vorstellbar und wird in der abschließenden Diskussion in Kapitel 12.6.5 aufgegriffen.

Darüber hinaus hat keines der untersuchten Programme versucht, das Genus der Nomen in verschiedenen syntaktischen Kontexten aufzuzeigen und nomeninternale Genushinweise für die Förderung zu nutzen. Auch die Thematisierung einzelner phonologischer Genushinweise in *Deutsch für den Schulstart* (Kaltenbacher et al., 2009) findet isoliert statt und wird in der Überprüfung der Effektivität nicht weiter berücksichtigt. Auch Kruse (2010b) verwendet Nomen mit nomeninternalem Genushinweis, greift die Eigenschaften der Wörter in der Auswertung später aber nicht wieder auf.

In Anbetracht der teilweise für die Genuszuweisung anberaumten Zeit von bis zu einem Jahr für einen Grundwortschatz von 72 Wörtern (vgl. *Ellersemene*, Klatt, 2010) drängt sich jedoch die Frage auf, wie der Genuserwerb effektiv bzw. am effektivsten angestoßen werden kann. Um sich dieser Frage zu nähern, wird im empirischen Teil dieser Arbeit die Entwicklung, Durchführung und Evaluation von zwei Trainingsmethoden zur Förderung der Genuszuweisung bei Kindern mit türkischer Erst- und deutscher Zweitsprache beschrieben und diskutiert.