

Barbara Menzel / Katsuo Tamaoka

## Der? Die?? Das???

### Genuszuweisung bei Anfängern: Zufall, Pauken oder Strategie?

#### 1 Einleitung

Die Wahl des richtigen Artikels ist nicht nur im Anfangsunterricht, sondern selbst für fortgeschrittene Lerner des Deutschen erfahrungsgemäß einer der problematischsten Aspekte beim Spracherwerb. Neben Kasus- und Numerusentscheidung erweist sich hierbei die Genusbestimmung der Substantive als fehlerträchtigster Bereich. Diese allgemeinen Schwierigkeiten sind weitgehend ausgangssprachenunspezifisch, obwohl die Verteilung der auftretenden Fehler – intraferentiell bzw. interferentiell – je nach Muttersprache der Lernenden variiert. Lerner artikelloser Muttersprachen (wie z. B. Japanisch) neigen dazu, die Artikel wegzulassen. Lerner, deren Muttersprache nur einen Artikel hat und damit keine Genuszuweisung vornimmt (wie z. B. Englisch), gehen oft willkürlich nach dem „Artikelstreubüchsenprinzip“ vor. Diejenigen Lerner schließlich, deren Muttersprache genusverdeutlichende Artikel hat, neigen zu interferentiellen Fehlern, wenn das Genus eines Substantivs im Deutschen von dem in ihrer Muttersprache abweicht (wie z. B. Französisch).

Da das Genus im Deutschen – von Ausnahmen abgesehen – morphologisch oder semantisch am Substantiv nicht offen ablesbar ist, ergibt sich für Sprachschüler die Alternative, das Genus entweder gleich mit dem Substantiv zusammen auswendig zu lernen – eine Forderung, die offensichtlich leichter zu stellen als einzulösen ist – oder es sich auf andere Art zu merken.

Die vorliegende Untersuchung befaßt sich mit der Frage, ob, und wenn ja, welche Strategien zur Genuszuweisung japanische Studenten im Anfangsdeutschunterricht anwenden. Die Ergebnisse werden mit dem Ziel didaktisch ausgewertet, bestehende Strategien bei der Genuszuweisung bewußt zu machen und nach Wegen zu suchen, die Studenten und Lehrern das „schwierige Geschäft“ des Lernens und der Vermittlung der Genuszuweisung erleichtern können.

#### 2 Das Genus im Deutschen

Das Deutsche ist eine Genussprache, bei der jedes Substantiv einer – und von Ausnahmen abgesehen, nur einer – der drei Genusklassen angehört. Von dieser Zuordnung sind auch Lehnwörter betroffen sowie Wörter aus anderen Sprachen, die nur ausnahmsweise in einem deutschen Satz gebraucht werden, z. B. *Die Tagung findet in der Today<sup>1</sup> statt*. Als eine dem Substantiv inhärente Kategorie trägt das Genus an sich keine Bedeutung und geht dabei doch gleichzeitig über den Bereich des Wortschatzes hinaus, denn es betrifft durch die Festlegung der Genusdetermination im Lexikon sowohl die Lexik, als auch mittels der Abhängigkeit der Determinanten und Adjektive die Syntax, sowie die von der Genuskongruenz beherrschte Morphologie (vgl. Gregor 1983: 11).

Für das Genus allein gibt es keinen phonetischen Ausdruck, es wird immer im Verband mit Kasus und Numerus realisiert. In jedem Artikel sind also drei Informationen enthalten: „in der Today“ birgt die Informationen ‚Dativ, Singular, feminin‘, wobei Kasus und Numerus syntaktisch und semantisch bestimmt werden, das Genus in der Regel vom Substantiv gegeben ist.<sup>2</sup> In diesem Sinne muß das Genus zwar als ein vom Substantiv gegebenes, dennoch nur latent auftretendes Merkmal bezeichnet werden, denn Sprecher treffen Entscheidungen an Determinanten und Adjektiven, ohne daß der Artikel im Nominativ Singular auftritt.

Die Frage, wozu nun all der Aufwand, wozu doch andere Sprachen mit nur einem Artikel oder gar ganz ohne auskommen, ist nicht nur von Sprachlernern hinlänglich bekannt. Die Einschätzung der Genusrelevanz im Deutschen reicht von „überragende[r] geistesgeschichtli-

<sup>1</sup> Bezeichnung für die Universität Tokyo.

<sup>2</sup> Eine Ausnahme bilden hier gleichlautende Substantive, die mit dem Genus auch die Bedeutung wechseln, wie z. B. *der/die See* oder *der/die Kiefer*. In diesen Fällen ist die Wahl des Genus semantisch motiviert.

che[r] Wirksamkeit“ (Bisle-Müller 1991: 1 bis zu „Verkomplizierung einer Sprache [...], da ihre Funktionalität in keinem Verhältnis zum morphosyntaktischen Aufwand steht“ (Gregor 1983: 12). Für den DaF-Unterricht ist hier außer der linguistischen Komponente des korrekten Artikelgebrauchs besonders auch die Interaktionsebene von Bedeutung. Die inkorrekte Verwendung von Artikeln und Pronomen führt nicht nur zu inhaltlichen Mißverständnissen, sondern belastet das Selbstverständnis des Sprechers und verleitet die Interaktionspartner besonders im akademischen Bereich zu intellektueller Unterschätzung ihres Gegenübers.

Die Genusbestimmung im Deutschen ist also ein sehr komplexer Vorgang, dessen Fehlerträchtigkeit mit den Klagen vieler Lehrer über die Faulheit ihrer Studenten beim Artikellernen allein zumindest nicht erklärt werden kann. Es ist daher notwendig, sich an dieser Stelle etwas eingehender mit den sprachpsychologischen Mechanismen der Genuszuweisung auseinanderzusetzen.

### 3 Die Genuszuweisung

Einigen traditionellen Auffassungen zufolge ist die Genuszuweisung im Deutschen arbiträr und undurchschaubar, und die Wahl des richtigen Artikels ist allein einem unbestimmbaren „Sprachgefühl“ der Muttersprachler zuzuschreiben (vgl. Köpke 1982: 1; Meinert 1989: 15). Das Genus müßte demnach mit jedem einzelnen Substantiv zusammen auswendig gelernt werden. Wäre diese Annahme richtig, so würde sich bei der Genuszuweisung zu Lehnwörtern sowie zu Kunstwörtern – also Wörtern, die auch ein Muttersprachler noch nie gehört hat – eine 1/3(m) : 1/3(f) : 1/3(n) Verteilung der Genera ergeben. Verschiedene Untersuchungen, auf die im folgenden noch näher eingegangen wird, haben jedoch gezeigt, daß Muttersprachler sowohl zu Lehn- als auch zu Kunstwörtern überwiegend konforme Genuszuweisungen vornehmen. Das können sie aber nur, wenn ein irgendwie geartetes Regelsystem besteht, das diese unbekannt Wörter nach dem gleichen Prinzip klassifiziert wie ursprünglich deutsche Wörter.

Dieses also offensichtlich vorhandene Regelsystem erscheint jedoch äußerst komplex und schwer zu beschreiben, geschweige denn aktiv als solches zu beherrschen. So gibt es mit Ausnahme einiger eindeutiger Affixe (*-ung*, *-keit*/

*-heit* usw.) keine Genusanzeiger am Substantiv, und selbst der Zusammenhang von Genus und Sexus ist nicht immer eindeutig, wenn man z. B. an *die Frau*, *das Weib*, und *der Backfisch* als Bezeichnungen für Personen weiblichen Geschlechts denkt.

Die verschiedenen theoretischen Ansätze zur Beschreibung dieses Regelsystems legen den sprachpsychologischen Mechanismen der Genuszuweisung entweder semantische oder morphophonologische Kriterien zu Grunde. Auch hier versucht man, mit Untersuchungen an Lehn- und Kunstwörtern Licht in das Dunkel der mentalen Prozesse zu bringen. Köpke (1982: 15) z. B. geht davon aus, daß für die Genuszuweisung zu Lehnwörtern die Herkunftssprache dieser Wörter von Bedeutung ist. Er beruft sich dabei auf Lipczuk, der ermittelt hat, daß die Genuszuweisung bei Lehnwörtern aus dem Französischen etwa, die relativ eindeutige phonemische Genusmarkierungen tragen, eher formal motiviert ist, wohingegen bei Wörtern englischer Herkunft die Tendenz besteht, sich von Bedeutungsassoziationen leiten zu lassen. Genusschwankungen besonders in der ersten Entlehnungsphase werden hier mit dem Nebeneinander verschiedener Identifikationsbasen erklärt.

Lang (1976) hingegen hat in ihrer Untersuchung mit Kunstwörtern festgestellt, daß semantisch motivierte Regeln die formalen Kriterien überlagern. Einem Kunstwort „Lirei“ z. B. würde die Mehrheit der Muttersprachler ohne semantischen Zusammenhang aufgrund der Endung *,-ei‘* das feminine Genus zuordnen (+ morphologische Assoziation). Bei dem Satz „Dies ... Lirei hat gelbe Blüten.“ wäre die Entscheidung für das feminine Genus wohl noch eindeutiger, da Bezeichnungen für Blumen im Deutschen weitgehend feminin sind (+ morphologische, + semantische Assoziation). In dem Satz „Dies... Lirei hat 42 % Alkohol.“ würde eine Mehrheit der Muttersprachler jedoch das maskuline Genus wählen, denn alkoholische Getränke sind – mit wenigen Ausnahmen – maskulin (+ morphologische, – semantische Assoziation). Aus diesem speziellen Beispiel ließe sich ableiten, daß eine eindeutige semantische Kategorie stärker auf die Genuszuweisung wirkt als eine morphophonologische Gesetzmäßigkeit; allerdings lassen sich nur die wenigsten Substantive solch eindeutigen semantischen Kategorien zuordnen, so daß die Hierarchisierung von semantischen Regeln über for-

male Kriterien nicht als umfassende Strategie zur Genuszuweisung betrachtet werden kann.

Die Ergebnisse verschiedener Untersuchungen zusammennehmend, kann man wohl davon ausgehen, daß sowohl semantische als auch morphophonologische Kriterien zusammen ein Regelsystem für die Genuszuweisung bilden. Dabei bleibt jedoch die Frage offen, welche Hierarchien und Interdependenzen zwischen diesen Regelverbindungen bestehen und inwiefern ein solches Regelsystem Deutungsmuster für die vielen Ausnahmen bereithält. Einige Erklärungsansätze bieten hier die Ergebnisse der Erstsprachenforschung in bezug auf die Genuserwerbsprozesse bei deutschsprachigen Kindern.

### *3.1 Die Genuszuweisung für Deutsch als Muttersprache*

Kinder, deren Muttersprache eine Genussprache ist, lernen den Gebrauch der Artikel relativ früh (im Alter zwischen 2 und 3 Jahren) und ohne allzuviele Fehler dabei zu machen (s. z. B. MacWhinney 1978). Man geht in der Erstspracherwerbsforschung davon aus, daß Kinder die Substantive zunächst mit dem Artikel zusammen als Intonationsamalgam aufnehmen, also als Einheiten, die morphophonologisch nicht weiter aufgespalten werden. Diese Annahme wird unterstützt von der Tatsache, daß die Kinder zunächst überhaupt keine Artikel verwenden (der Artikel ist im Deutschen fast immer unbetont und wird deshalb anfangs nicht bewußt wahrgenommen). Des weiteren weisen sporadische Fehler wie „\*Gib mir ein das Messer.“ (Lindner 1898, zit. nach MacWhinney 1978: 60) auf die Speicherung von Artikel und Substantiv als Amalgam hin. In dieser Früherwerbsphase recht häufig vorkommende Kasusfehler sind ein weiteres Indiz für die Amalgam-These, da der Artikel mit dem Substantiv eben nur in einer, und zwar der am häufigsten vorkommenden Form gespeichert ist. Wenn die Kinder dann etwas später dazu in der Lage sind, semantische und morphophonologische Kategorien zu bilden, beginnen sie, Genuszuweisungsregeln zu erkennen und miteinander zu kombinieren. Jetzt löst sich die Amalgambeziehung von Artikel und Substantiv, und die Genusinformation kann auch ohne direkten Kontakt zum Substantiv, wie bei Pronomen und Adjektivendungen, verwertet werden.

Die Entwicklung eines Regelapparates ist hier, wie bei den Experimenten mit Lehn- und Kunstwörtern, daran zu erkennen, daß die Kinder auch bisher unbekanntem Wörtern das richtige Genus zuordnen können. Auf die Phasenhaftigkeit dieser Entwicklung weisen Übergeneralisierungsfehler hin, die für den kreativen Umgang mit gerade erst erlernten Regeln typisch sind, wie z. B. „\*die Käse“ als Übergeneralisierung der ‚-e‘ = feminin-Regel. Auch die Untersuchung von MacWhinney (1978: 66ff.) zur Genuszuweisung zu realen Substantiven sowie zu Kunstwörtern mit Kindern im Alter von 3 bis 12 Jahren unterstützt diese Annahmen. Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, daß jüngere Kinder sich mehr auf die auswendig gelernten Artikel-Substantiv-Amalgame verlassen, was aus der Tatsache ersichtlich wird, daß sie bei den Kunstwörtern verhältnismäßig schlechter abschneiden. Mit zunehmendem Alter können die Kinder dann immer sichereren Gebrauch von semantischen und morphologischen Hilfestellungen machen.

Für muttersprachliche Kinder könnte man sich also folgende Erwerbssequenzen vorstellen: (1) Reproduzierung der als Amalgam aufgenommenen Einheiten von Substantiv und Artikel, (2) Berücksichtigung erster besonders konsistenter morphophonologischer Regeln, Speicherung häufig vorkommender Ausnahmen, (3) Aufnahme auch weniger konsistenter Regeln, Konkurrenz verschiedener Regeln, (4) Erkennen der Bedeutung einiger semantischer Kategorien für die Genuszuweisung, (5) Erwerb der Hierarchisierungs- und Dominanzverhältnisse innerhalb des Regelsystems, Speicherung selten vorkommender Ausnahmen (vgl. Köpke 1982: 139ff.).

Einen interessanten Erklärungsansatz für das Zusammenwirken der unterschiedlichen Genuszuweisungsmechanismen bietet die gedankliche Aufspaltung des Gesamtlexikons in Kern-, System- und Peripheriebestandteile, die Köpke (1982: 38ff., 116ff.) von Zubin und Diver übernommen und weiterentwickelt hat: Diesem Ansatz zufolge umfassen die Kernbestandteile des Lexikons die Wörter, die häufig und in verschiedenen Zusammenhängen gebraucht und auswendig gelernt werden und deshalb zur Speicherung keiner Systematik bedürfen. In bezug auf die Genuszuweisungsproblematik wird so die sichere Beherrschung der vor allem im Alltagswortschatz vorkommenden Ausnahmen erklärt. Bei den Peripheriebestandteilen handelt

es sich weitgehend um Wörter aus Fachsprachen, die oft unsystematisch sind, jedoch nur von wenigen Personen gebraucht werden und bei diesen Personen dann wiederum Teil des Kernwortschatzes sind. Der Großteil der Wörter gehört jedoch zu den Systembestandteilen zwischen diesen beiden (fließenden) Extremen, und für die Genuszuweisung der Substantive in diesem Teil des Wortschatzes ist das Regelsystem verantwortlich. Lehn- und Kunstwörter werden, da sie nicht als Amalgame im Gedächtnis gespeichert sein können, „automatisch“ als Systembestandteile klassifiziert und eignen sich daher sehr gut zur Erforschung der Mechanismen der regelgeleiteten Genuszuordnung.

Welchen Stellenwert haben die Erkenntnisse über Regelmäßigkeit der Genuszuordnung und über Genuserwerbsprozesse bei Muttersprachlern nun jedoch für den Erwerb von Deutsch als Fremdsprache? Die im folgenden beschriebene Untersuchung, die im Sommersemester 1993 an der Universität Saga, Japan, durchgeführt wurde, beschäftigt sich mit der Frage, auf welche Strategien japanische Studenten im DaF-Anfangsunterricht bei der Genuszuweisung zurückgreifen.

#### 4 Die Untersuchung

##### 4.1 Die Testgruppe

Bei der Testgruppe handelt es sich um 103 Studierende des ersten Semesters (22 Studentinnen, 81 Studenten) verschiedener Fakultäten der Universität Saga mit einem Durchschnittsalter von 19 Jahren zum Zeitpunkt der Untersuchung. Die Studenten haben zwei Doppelstunden (90 Minuten) pro Woche Deutschunterricht, wobei jeweils eine Unterrichtseinheit von einer japanischen bzw. einer deutschen Lehrkraft erteilt wird. Alle Angaben in dieser Untersuchung beziehen sich nur auf den Unterricht der Muttersprachlerin, bei dem die durchschnittliche Anwesenheitsfrequenz der Untersuchungsteilnehmer 93 % beträgt.

Um die Ergebnisse weitergehend differenzieren zu können, werden die Untersuchungsteilnehmer auf der Basis ihrer Semesterendnote in zwei Leistungsgruppen aufgeteilt. Die stärkere Leistungsgruppe besteht aus den 25 Testpersonen mit den höchsten Semesternoten, die leistungsschwächere Gruppe aus den 25 Teilnehmern mit den niedrigsten Noten. Der Durchschnitt dieser Semesterendnote, die sich zu jeweils einem Drittel aus der Mitarbeit im Un-

terrichtet, einer Reihe von kurzen schriftlichen Tests und einer mündlichen Prüfung zusammensetzt, beträgt 72.97 ( $n = 103$ ) bei einer Standardabweichung von 10.12 auf einer 100-Punkte-Skala. Für die leistungsstärkere Gruppe ( $n = 25$ ) beträgt die Semesterendnote im Durchschnitt 83.32 mit einer Standardabweichung von 3.02 Punkten; die leistungsschwächere Gruppe ( $n = 25$ ) erzielt eine Durchschnittsnote von 58.60 mit einer Standardabweichung von 8.47 Punkten.

##### 4.2 Das Untersuchungsmaterial

Zur Erfassung der Genuszuweisung werden zwei verschiedene Arten von Aufgaben benutzt. Bei dem einen Aufgabentyp soll einem als Bild dargestellten Substantiv der bestimmte Artikel im Nominativ Singular zugeordnet werden (AB), bei dem anderen Typ ist das Substantiv als Wort dargestellt (AW). Bei den Bildern als Stimuli sollen die Untersuchungsteilnehmer das Wort als Zusatzaufgabe ebenfalls schreiben (SB). Für beide Aufgaben werden jeweils 16 aus dem Unterricht bekannte Items vorgegeben. Um die Ergebnisse der beiden Aufgabentypen direkt vergleichbar zu machen, dabei aber zu vermeiden, daß die gleichen Wörter in zwei verschiedenen Aufgaben eines Fragebogens auftreten, werden zwei Fragebögen verwendet, wobei die Bilder des einen den geschriebenen Wörtern des anderen entsprechen und umgekehrt. Beide Fragebögen werden zu fast gleichen Anteilen eingesetzt.

##### 4.3 Der Untersuchungsablauf

Die Untersuchung wird in Form von zwei Erhebungen durchgeführt. Beim ersten Durchgang sind die Aufgaben zur Genuszuweisung Bestandteil eines schriftlichen Tests, der den Studenten eine Woche vorher angekündigt worden ist. Die zweite Erhebung mit den gleichen Aufgaben findet nach vier unterrichtsfreien Wochen statt, diesmal ohne Vorankündigung. Zweck dieser wiederholten Erhebung ist festzustellen, wie stark die Genuszuweisung vom natürlichen Vergessensvorgang beeinflusst wird und ob es dabei Unterschiede zwischen den Bildern bzw. geschriebenen Wörtern als Stimuli gibt.

Bei der Auswertung der Antworten wird jedes korrekt zugeordnete Genus mit einem Punkt bewertet, so daß die maximale Punktezahl für je-

den Aufgabentyp 16 beträgt. Kleine Rechtschreibfehler bei der Schreibung der Substantive im Bilderteil werden nicht berücksichtigt, sofern sie die Aussprache des Wortes nicht entstellen.

#### 4.4 Fragestellungen und Ergebnisse der Untersuchung

*Frage 1:* Besteht ein Zusammenhang zwischen der Korrektheit der Genuszuweisung und der allgemeinen DaF-Sprachkompetenz?

Am Ausgangspunkt der Untersuchung steht die Frage, inwieweit die Entwicklung der Genuszuweisungsfähigkeit ein integraler Bestandteil der Erweiterung der generellen Sprachfertigkeit ist. Um dies festzustellen, wird das Verhältnis zwischen der Semesterendnote und den Ergebnissen der Aufgaben zur Genuszuweisung verglichen (siehe Tabelle 1). Bei der ersten Erhebung, die als Testteil vorher angekündigt war, ergibt der Vergleich für beide Aufgabentypen starke Korrelationen mit der sehr hohen Signifikanz von .0001 ( $r = .37$  für AB;  $r = .46$  für AW). Bei der zweiten Erhebung nach vier unterrichtsfreien Wochen ohne Vorankündigung bleibt dieselbe hohe Signifikanz bestehen ( $r = .46$  für AB;  $r = .39$  für AW). (Tab. 1)

Eine weitere interessante Beobachtung ist die Tatsache, daß das Ergebnis der Aufgabe, die als Bilder dargestellten Substantive zu schreiben (SB), eine noch signifikantere Korrelation mit der Semesterendnote aufweist ( $r = .55$  für die erste Erhebung und  $r = .53$  für die zweite Erhebung). Aus diesen Ergebnissen wird deutlich, daß eine enge Wechselbeziehung zwischen Vokabelkenntnis, korrekter Genuszuweisung und allgemeiner DaF-Kompetenz besteht.

Tabelle 2

Unterschiede zwischen den Ergebnissen der beiden Erhebungen (n = 103)

	1. Erhebung	2. Erhebung	F
Genuszuweisung zu als Bild dargestelltem Substantiv (AB)	12.55 (2.88)	9.06 (3.35)	F(1,102) = 113.60, p < .0001
Genuszuweisung zu geschriebenem Substantiv (AW)	12.64 (2.74)	9.62 (3.45)	F(1,102) = 88.32, p < .0001

Hinweis: Die erste Zahl bezeichnet die durchschnittliche Anzahl richtiger Antworten; die Zahl in Klammern die Standardabweichung; F = F-Wert der Varianzanalyse; p = Wahrscheinlichkeit

Tabelle 1

Verhältnis zwischen dem allgemeinen Leistungsstand DaF und den Ergebnissen der Genuszuweisung (n = 103)

	1. Erhebung	2. Erhebung
Genuszuweisung zu als Bild dargestelltem Substantiv (AB)	.37 *	.46 *
Schreibung des als Bild dargestellten Substantivs (SB)	.55 *	.53 *
Genuszuweisung zu geschriebenem Substantiv (AW)	.46 *	.39 *

Hinweis: \* < .0001

*Frage 2:* Welche Unterschiede bestehen zwischen den Ergebnissen der beiden Erhebungen?

Wie vorauszusehen war, ist die Anzahl der richtigen Antworten bei der ersten Erhebung erheblich höher als bei der zweiten Erhebung (siehe Tabelle 2). Diese Feststellung trifft auf beide Aufgabentypen zu, 12.55 richtigen AB-Antworten in der ersten Erhebung stehen 9.06 AB-Antworten in der zweiten Erhebung gegenüber; für AW erbringt die erste Erhebung 12.64 richtige Antworten im Vergleich zu 9.62 richtigen AW-Antworten in der zweiten Erhebung. Außer mit der banalen Erklärung, daß das Vergessen ein unliebsamer, aber nicht zu umgehender Bestandteil jedes Fremdsprachenlernens ist, können diese Unterschiede auch mit der gerade in Japan besonders stark verbreiteten Technik des „Prüfungslernens“ erklärt werden. Da sich in diesem Lande bis in die Universitätsausbildung hinein ein Großteil der Examen auf das Abfra-

gen auswendig gelernter Fakten beschränkt, verfügen die Studenten über ein gut trainiertes Kurzzeitgedächtnis, dessen Speicher unmittelbar vor der Prüfung aufgefüllt und nach dem Abfragen zur Speicherung neuer Fakten „freige-macht“ wird. (Tab. 2)

Des weiteren werden die Daten nach den bei-den Leistungsgruppen aufgeschlüsselt analy-siert. Bei beiden Gruppen zeigen sich große Un-terschiede in den Ergebnissen der ersten und der zweiten Erhebung (siehe Tabelle 3). Die externe Motivation (Ankündigung eines Tests) scheint also relativ unabhängig vom Leistungsstand der Studenten zu sein. Bei einem Vergleich der Er-gebnisse beider Gruppen wird deutlich, daß die Untersuchungsteilnehmer der leistungsstärke-ren Gruppe nach vier Wochen Ferien etwa die gleichen Ergebnisse erzielen wie die Testperso-nen aus der leistungsschwächeren Gruppe nach gezielter Vorbereitung. Die Studenten der lei-stungsstärkeren Gruppe verfügen also offen-sichtlich über bessere Fähigkeiten und Strate-gien, Informationen zur Genuszuweisung län-ger zu speichern und bei Bedarf abzurufen. (Tab. 3)

*Frage 3:* Welche Unterschiede gibt es bei der Genuszuweisung zu Substantiven, die als Bild (AB) bzw. als geschriebenes Wort (AW) dargestellt werden?

Ein Vergleich der korrekten Genuszuweisung zeigt für die erste Erhebung keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Aufga-bentypen (siehe die durchschnittliche Anzahl

richtiger Antworten in Tabelle 2). In der zweiten Erhebung (AB = 9.06, AW = 9.62) ist dieser Un-terschied jedoch signifikant [ $F(1,102) = 5.05$ ,  $p < .05$ ]; den als geschriebenes Wort dargestell-ten Substantiven wird das Genus öfter korrekt zugewiesen als den Bildern. Dieses Ergebnis kann folgendermaßen erklärt werden: Bei der Testvorbereitung werden die orthographische Darstellung des Wortes, seine Bedeutung und der Artikel im Nominativ Singular zusammen auswendig gelernt. Längerfristig gesehen scheint jedoch die Tendenz zu bestehen, daß der Artikel eher mit der orthographischen Darstel-lung als mit der Bedeutung des Wortes zusam-men im Gedächtnis gespeichert wird.

Analysiert man diese Daten aufgeteilt nach Leistungsgruppen, so ergibt sich statistisch kein signifikanter Unterschied für die beiden Aufga-bentypen AB und AW. Aus einem Vergleich der durchschnittlichen richtigen Antworten für beide Gruppen in Tabelle 3 ist allerdings er-sichtlich, daß die Tendenz der besseren Behal-tenleistung bei als Wörtern dargestellten Sub-stantiven in bezug auf die Gesamtgruppe ( $n = 103$ ) stark von den Ergebnissen der lei-stungsschwächeren Gruppe geprägt wird.

*Frage 4:* Ist die Genuszuweisung für Studenten einfacher als die Schreibung des als Bild dargestellten Substantivs?

Auch bei dieser Fragestellung besteht bei der er-sten Erhebung kein signifikanter Unterschied zwischen der Korrektheit der Genuszuweisung und der Schreibung des als Bild dargestellten

*Tabelle 3*

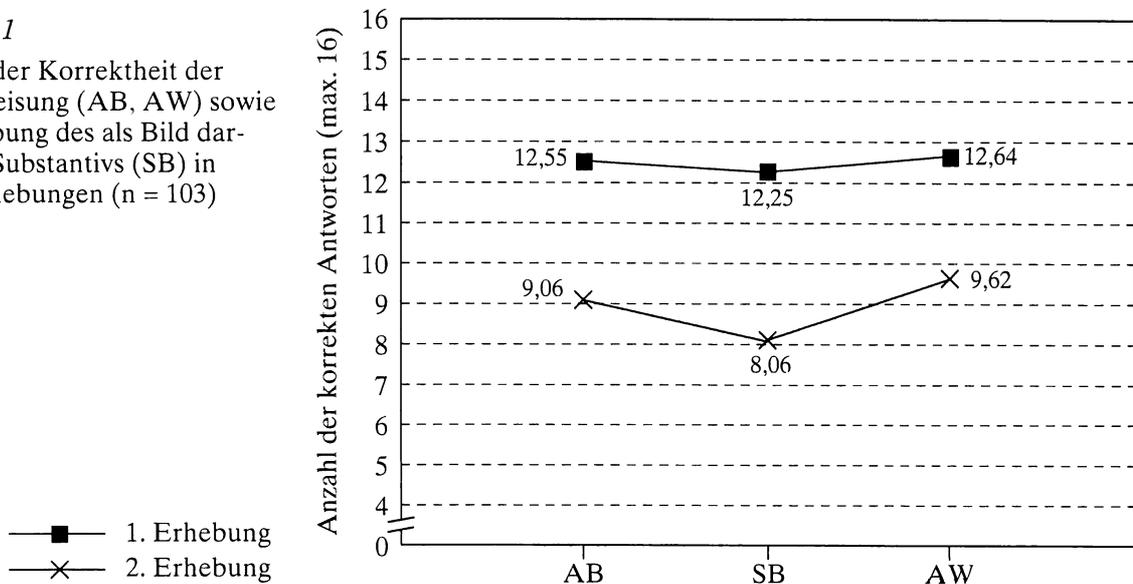
Unterschiede zwischen den Ergebnissen der beiden Erhebungen, aufgeteilt nach Leistungsgruppen

	1. Erhebung	2. Erhebung	F
1 Studenten mit überdurchschnittlichem Leistungsniveau ( $n = 25$ )			
Genuszuweisung zu als Bild dargestelltem Substantiv (AB)	14.12 (1.90)	10.44 (3.20)	$F(1,24) = 26.51$ , $p < .0001$
Genuszuweisung zu geschriebenem Substantiv (AW)	14.48 (1.76)	10.64 (2.74)	$F(1,24) = 19.87$ , $p < .001$
2 Studenten mit unterdurchschnittlichem Leistungsniveau ( $n = 25$ )			
Genuszuweisung zu als Bild dargestelltem Substantiv (AB)	10.80 (2.52)	6.92 (3.41)	$F(1,24) = 19.86$ , $p < .001$
Genuszuweisung zu geschriebenem Substantiv (AW)	11.38 (2.70)	7.68 (3.57)	$F(1,24) = 22.00$ , $p < .0001$

Hinweis: Die erste Zahl bezeichnet die durchschnittliche Anzahl richtiger Antworten; die Zahl in Klammern die Standardabweichung; F = F-Wert der Varianzanalyse; p = Wahrscheinlichkeit

Abbildung 1

Vergleich der Korrektheit der Genuszuweisung (AB, AW) sowie der Schreibung des als Bild dargestellten Substantivs (SB) in beiden Erhebungen (n = 103)



Substantivs (siehe Abbildung 1). In der zweiten Erhebung hingegen ist der Unterschied sowohl zwischen AB und SB [F (1,102) = 17.75,  $p < .0001$ ] als auch zwischen AW und SB [F (1,102) = 26.66,  $p < .0001$ ] stark signifikant. Nach vier Wochen Unterrichtspause ist die Genuszuweisung offensichtlich einfacher als die Schreibung der Substantive. Hieraus wird deutlich, daß die Vergessensrate bei den Vokabeln weit höher ist als beim Genus. (Abb. 1)

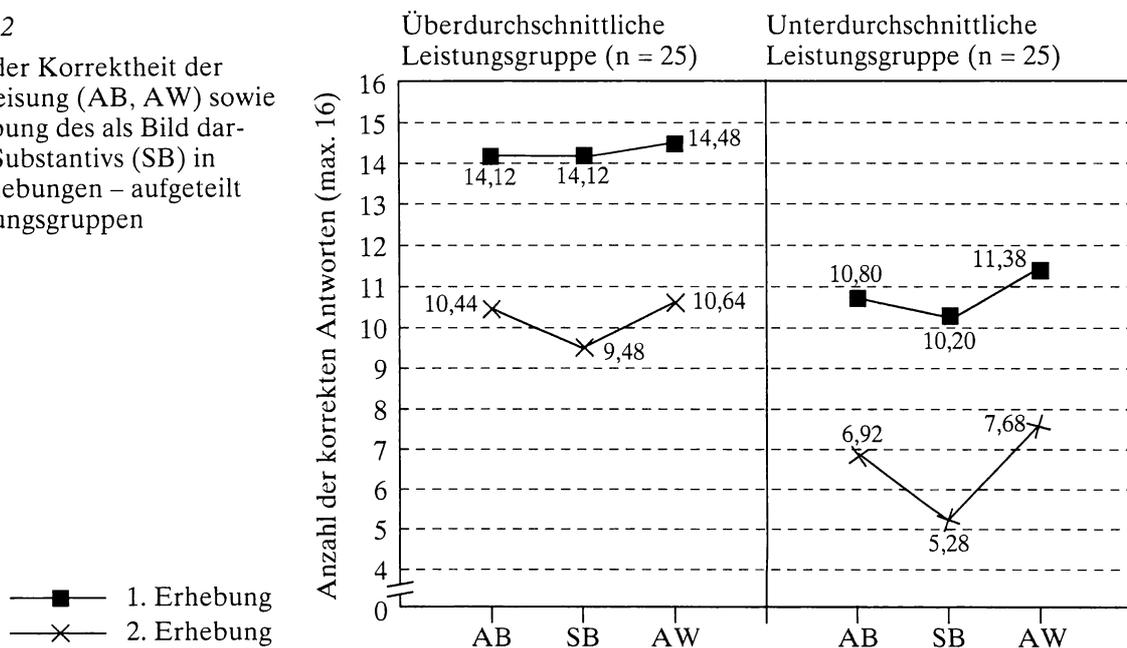
Aus den Ergebnissen zu Frage 3 ist ersichtlich, daß die Verbindung von orthographischer Darstellung und Artikel im Gedächtnis tendenziell stärker ist als die von Bild und Artikel. Die

Studenten greifen aber, wenn sie das Wort vergessen haben, auf semantische Assoziationen zurück, um trotzdem das richtige Genus zuzuweisen. Täten sie das nicht, würde sich die Genuszuweisung in gleichem Maße verschlechtern wie die Schreibung der Substantive. Dieses Ergebnis entspricht Erkenntnissen aus der Erstsprachenerwerbsforschung, nach denen Muttersprachler in den ersten Erwerbsphasen semantische Kriterien erst dann zu Hilfe nehmen, wenn sie nicht auf auswendig gelernte Amalgame zurückgreifen können (vgl. MacWhinney 1978: 68f.). (Abb. 2)

Wie Abbildung 2 zeigt, ist dieser Trend bei

Abbildung 2

Vergleich der Korrektheit der Genuszuweisung (AB, AW) sowie der Schreibung des als Bild dargestellten Substantivs (SB) in beiden Erhebungen – aufgeteilt nach Leistungsgruppen



der Gruppe der Versuchsteilnehmer mit niedrigerem Leistungsniveau stärker ausgeprägt als bei der Gruppe mit höherem Leistungsniveau. Die Studenten der leistungsstärkeren Gruppe erzielen in der ersten Erhebung für AB das gleiche Ergebnis von 14.12 richtigen Antworten wie für SB. In der zweiten Erhebung verschiebt sich das Verhältnis auf 10.44 für AB und 9.48 für SB. Bei der leistungsschwächeren Gruppe hingegen zeigt sich bereits bei der ersten Erhebung ein geringer Unterschied von 10.80 für AB zu 10.20 für SB. In der zweiten Erhebung weitet sich dieser Unterschied dann allerdings auf 6.92 für AB zu 5.28 für SB aus. Vergleicht man die Ergebnisse von AW und SB sowohl für beide Leistungsgruppen als auch für beide Erhebungen, so fällt der Unterschied noch stärker ins Auge. Da diese leistungsschwächeren Studenten Vokabeln eher vergessen als die leistungsstärkeren, sind sie mehr darauf angewiesen, semantische Assoziationen als Strategien für die Genuszuweisung heranzuziehen. (Abb. 3)

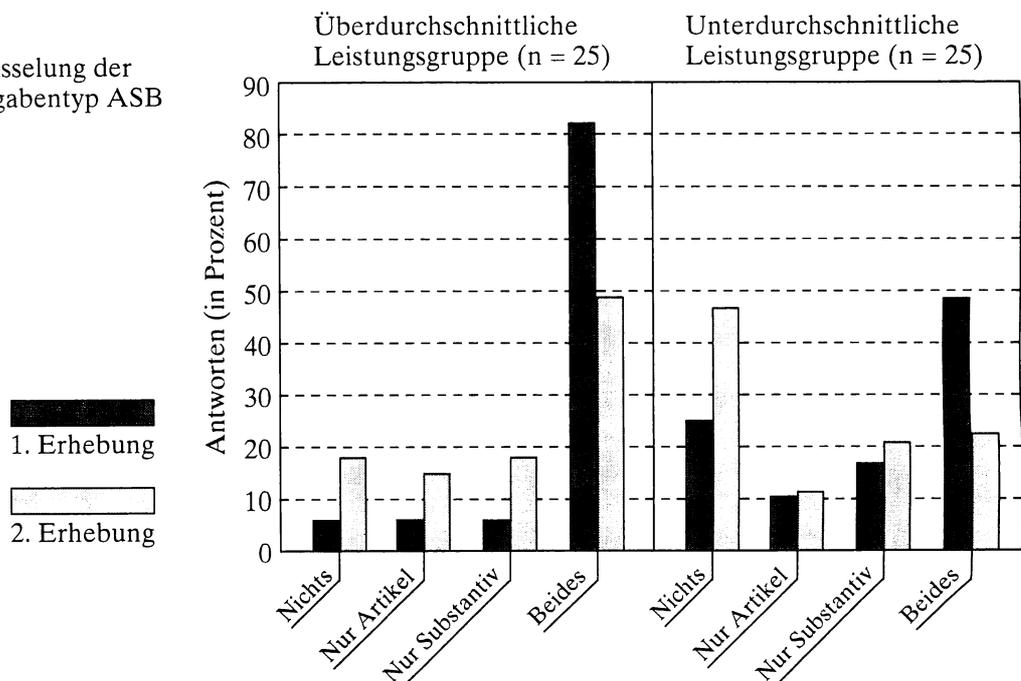
Diese Interpretation wird durch eine detailliertere Aufschlüsselung der Antworten zu dem Aufgabentyp ASB weiterhin gestützt. In der ersten Erhebung sind in der Gruppe mit höherem Leistungsniveau bei 82.25 % der Antworten sowohl der Artikel als auch das Wort richtig (ASB), und jeweils 6 % der Antworten haben entweder einen richtigen Artikel (AB) oder ein richtiges Wort (SB). In der zweiten Erhebung machen die richtigen ASB-Antworten 49.25 %,

die richtigen AB-Antworten 18.25 %, und die richtigen SB-Antworten 14.5 % aus. Dieser Unterschied von etwa 4 % deutet darauf hin, daß die Assoziation von Artikel und Bild auch für die leistungsstarke Gruppe etwas einfacher ist als die von Wort zu Bild. Die leistungsschwächere Gruppe hatte in der ersten Erhebung 49 % richtige ASW-Antworten, 16.25 % richtige AB-Antworten und 10.25 % richtige SB-Antworten. Für diese Gruppe zeigt sich bereits bei der ersten Erhebung, daß die Zuordnung der Artikel zu als Bildern dargestellten Substantiven einfacher ist als die Benennung dieser Substantive. Die Ergebnisse der zweiten Erhebung betragen 22.25 % richtige ASB-Antworten und einen kaum veränderten Anteil von 10.75 % richtigen SB-Antworten. Der Anteil der richtigen AB-Antworten hingegen steigt stark an auf 21 %. Aus diesen Ergebnissen ist ersichtlich, daß die Studenten in der leistungsschwächeren Gruppe aus Mangel an abrufbereiten auswendig gelernten Formen in vermehrtem Umfang auf semantische Genuszuweisungsstrategien zurückgreifen.

### 5 *Schlußfolgerungen für den Unterricht*

Inwiefern geben diese Ergebnisse nun Antwort auf die Ausgangsfrage der Untersuchung: Ist die Genuszuweisung bei Anfängern Ergebnis des Zufalls, des Paukens oder der Strategieanwendung? Mit Sicherheit läßt sich sagen, daß es

Abbildung 3  
Detaillierte Aufschlüsselung der Antworten zum Aufgabentyp ASB



sich nicht um reine Zufallsantworten handelt, denn in diesem Fall würde die Summe der richtigen Antworten nur etwa 33 % betragen. Verbleiben also die beiden Kategorien Pauken bzw. Strategieanwendung. Hier ist sicherlich dem Auswendiglernen der höhere Stellenwert zuzumessen, ganz besonders, wenn es um Leistungstests geht. Bei der Gedächtnisarbeit wenden die Studenten nun verschiedene Strategien an. Dabei scheint die Assoziation zum Wort selber tendenziell stärker zu sein als zum Bedeutungsgehalt des Substantivs. Wenn das Wort jedoch aus dem Gedächtnisspeicher nicht mehr abrufbar ist, findet – besonders ausgeprägt bei leistungsschwächeren Studenten – ein Rückgriff auf semantische Assoziationen statt. Die Verwertbarkeit morphophonologischer Anhaltspunkte ist für Anfänger zwangsläufig sehr limitiert, denn das Einsetzen solcher Strategien setzt voraus, daß ein ausreichender Input bereits vorhanden ist. Für die Genuszuweisung im Deutschen bedeutet das, daß der Lerner bereits einen gewissen Bestand von Substantiven mit Artikeln gespeichert haben muß, um daraus formbasierende Regeln ableiten zu können.

Im Erstsprachenerwerb findet die Aneignung dieses Grundbestandes an Artikel-Substantiv-Kombinationen entscheidend in der sich hauptsächlich auf den Wortschatz konzentrierenden präsyntaktischen Phase statt (vgl. Felix 1978 – nach Diehl/Albrecht/Zoch 1991: 57). Diese Phase fehlt jedoch weitgehend in einem Fremdsprachenunterricht, der sich, wie ganz besonders in Japan, auf die Vermittlung formaler Sprachaspekte beschränkt. Verglichen mit dem Erstsprachenerwerb, weist die Anfangsphase des Artikelgebrauchs bei Fremdsprachenlernern demgemäß auch große Unterschiede auf. Für Fremdsprachenlerner – und speziell für die artikelloser Muttersprachen – erscheinen die Artikel, besonders wenn sie mit dem Substantiv zusammen auftreten, zunächst als frei austauschbare Allomorphe. Sie werden oft zunächst als Demonstrativa korrekt verwendet (vgl. Rogers 1987: 58 ff.), was darauf hindeutet, daß den Sprachlernern die Diskursfunktion wichtiger ist als grammatische Korrektheit.

Wie durch die hoch signifikante Korrelation zwischen den Untersuchungsergebnissen zur Genuszuweisung und der Semesterendnote (vgl. Abschnitt 4.4, Frage 1) nachgewiesen wurde, entwickelt sich die Genuszuweisungsfähigkeit bei den Lernern als integraler Bestandteil ihrer allgemeinen DaF-Sprachkompetenz. Da diese

Korrelation ausgesprochen stark ist, sollte der Artikel nicht nur als substantivbegleitende Randerscheinung betrachtet werden. Bereits im Anfangsunterricht kann vielmehr davon ausgegangen werden, daß die Fähigkeit der korrekten Genuszuweisung ein gewisses Verständnis für die syntaktischen und semantischen Funktionen des Artikels indiziert. Der Aspekt der Genuszuweisung sollte im Unterricht dementsprechend wichtig genommen und nicht als bloße Verkomplizierung einer ohnehin schon schwer erlernbaren Sprache dargestellt werden.

Aus den Ergebnissen zur Frage 3 im Abschnitt 4.4 wird deutlich, daß die Genuszuweisung den Studenten zumindest längerfristig leichter fällt, wenn der Artikel mit dem Wort selber assoziiert werden kann. Dieser Vorgang kann dadurch automatisiert werden, daß Substantive in direkter Verbindung mit dem Artikel gelernt werden, anstatt die Gedächtnisarbeit mit Metaassoziationen wie z. B. durch den Gebrauch von Genuslisten (*Auto*, n.) weiter zu strapazieren. Diese Artikel-Substantiv-Kombinationen sollten aber nicht isoliert, sondern im Rahmen bedeutungstragender Einheiten behandelt werden, denn Wörter werden beim Sprachenlernen im Lexikon nicht als Einzelkonzepte gespeichert. Bei jedem neuen lexikalischen Item werden Verbindungen zu anderen bereits vorhandenen „Einträgen“ hergestellt, wie z. B. mögliche semantische oder syntaktische Beziehungen zu anderen Wörtern. Werden jedoch Substantive mit ihrem Genus ohne inhaltlichen Zusammenhang auswendig gelernt, so geht den Studenten der Zugang zu den semantischen und syntaktischen Funktionen des Artikels verloren.

Wie können nun die bereits mehrfach erwähnten semantischen und morphophonologischen Regeln der Genuszuweisung den Lernvorgang erleichtern? Um allzu großer Euphorie vorzubeugen, muß konstatiert werden, daß es ein umfassendes und zugleich einfaches Regelsystem (noch) nicht gibt. Trotzdem kann die Auswahl einiger sinnvoller Regeln eine Lernentlastung bedeuten und den Studenten das Ohnmachtsgefühl nehmen, dem Problem der Genuszuweisung im Deutschen hilflos ausgeliefert zu sein. Sinnvolle Regeln sind nach Meinert (1989: 20) solche, die a) einfach, b) eindeutig und c) weitgreifend sind; Bedingungen, die sowohl für semantische als auch für morphophonologische Regeln gelten sollten (s. z. B. Meinert 1989: 59, Tab. 4). Wie alle sich auf natürliche

Sprachen beziehende Strukturregeln, haben auch diese Genuszuweisungsregeln deskriptiven – und nicht präskriptiven – Charakter. Die einzelnen Regeln wie auch ihre Hierarchieverhältnisse zueinander sollten deshalb im Unterricht erst dann als solche veranschaulicht werden, wenn die Lerner bereits über einen

gewissen „Stock“ an Substantiven verfügen, auf die die entsprechenden Regeln zutreffen. Die Lerner werden so dazu in die Lage versetzt, Geltungsbereiche der einzelnen Regeln selber zu identifizieren und sich schrittweise der automatischen Genuszuweisungskompetenz der Muttersprachler anzunähern. (Tab. 4)

Tabelle 4

**Übersicht über einige Genuszuweisungsregeln**

Diese Regeln sind hierarchisiert: je weiter oben im Schema sich eine Regel befindet, desto „sicherer“ ist sie.

	MASKULIN	FEMININ	NEUTRUM
Semantische Kategorien	Tag Monat Jahreszeit Niederschläge Alkoholische Getränke Männliche Personen	Weibliche Personen	Sprache Land Stadt
Mehrsilber	Lehr-er  Feig-ling Lux-us  Mot-or	Tass-e Freund-in Frei-heit Wirksam-keit Freund-schaft Zeit-ung Toler-anz Ess-enz Kol-ik Revolu-tion Pie-tät Glas-ur Dos-is	Tisch-chen Tisch-lein  Deriv-at Jogg-ing Kli-ma Plutoni-um Abonne-ment Niv-eau Mott-o  Ge-hirn
Einsilber	Kor-b Mun-d Ru-f Ta-g Druc-k Ty-p Ti-sch Rau-ch Rei-s Ru-ß Ha-lm (l + Kons.)		

Quelle: Roland Meinert, Die deutsche Deklination und ihre didaktischen Probleme, München 1989, S. 58f.

## Literatur

- Bisle-Müller, H. (1991): Artikelwörter im Deutschen. Tübingen.
- Diehl, E./Albrecht, H./Zoch, I. (1991): Lernstrategien im Fremdspracherwerb. Tübingen.
- Felix, S. W. (1978): Linguistische Untersuchungen zum natürlichen Zweitspracherwerb. München.
- Gregor, B. (1983): Genuszuordnung. Tübingen.
- Köpke, K.-M. (1982): Untersuchungen zum Genusssystem der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen.
- Lang, A. (1976): The Semantic Base of Gender in German. In: *Lingua* 1, 55–68.
- Lindner, G. (1898): Aus dem Naturgarten der Kindersprache. Leipzig.
- MacWhinney, B. (1978): Monographs of the Society for Research in Child Development 174, vol. 43.
- Meinert, R. (1989): Die deutsche Deklination und ihre didaktischen Probleme. München.
- Rogers, M. (1987): Learner's difficulties with grammatical gender in German as a foreign language. In: *Applied Linguistics* 1.

Franz Eppert

### Vielleicht so: *verändern* und/oder *ändern* Ein Vorschlag für die Grundstufe

#### Vorbemerkung

Im Rahmen des Projekts „Lehrschwierigkeiten im Fach ‚Deutsch als Fremdsprache‘“ veröffentlichte Sigbert Latzel 1979 „Die Verben ‚ändern‘, ‚wandeln‘, ‚wechseln‘, ‚tauschen‘ und ihre Zusammensetzungen mit ‚ver-‘, ‚um-‘, ‚ab-‘, etc. I: Deskriptiver Teil, II. Übungen, 1. Teil“.

In „ziemlich mühevoller Arbeit“ (Vowort I) und ausgehend von drei bekannten Corpora hat er diese Verben semantisch und syntaktisch „relativ gründlich analysiert“ (Vorwort II). Das ist eine Untertreibung, denn es gibt meines Wissens keine gründlichere und umfassender exemplarische Darstellung. Nun braucht Latzel immerhin „250 Zeilen für ändern“ (Vorwort II) und – ganz grob gezählt – einschließlich der Übungen – für *ändern* und *verändern* mehr als 70 Seiten.

Aber Faustregeln und Kurzfassungen sind durchaus berechtigte Wünsche und/oder Forderungen der Unterrichtspraktiker. Und ist ein solcher Versuch einer Kleinfassung nicht auch ein „kleiner“ Beitrag zur Praxis des Unterrichts ‚Deutsch als Fremdsprache‘? Das müssen die Praktiker entscheiden. Daß dieser Versuch hier den Ausführungen von Sigbert Latzel sehr stark verpflichtet ist, versteht sich von selbst.

1 *verändern* – *verändert* – *veränderte* – *hat verändert*

1.1 *Variante 1*

Valenz:

*etwas* oder *jemand verändert etwas*: Akkusativ

Bedeutung:

Etwas Wahrnehmbares (besonders das Aussehen) wird anders

Paraphrase:

*etwas* oder *jemand macht etwas*: Akkusativ oder *jemanden anders*

Beispiele:

Der Bart hat ihn (im Aussehen) verändert.

Der Bart hat ihn (im Aussehen) anders gemacht.

Dieses Erlebnis hat ihn (innerlich) verändert. (Vgl. 2.3)

Dieses Erlebnis hat ihn (innerlich) anders gemacht.

Er möchte die ganze Welt verändern.

Er möchte die ganze Welt anders machen.

Die Welt kann verändert werden. Zukunft ist kein Schicksal. (Robert Jungk) ntP

Die Welt kann anders gemacht werden.

# Deutsch als Fremdsprache

Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer

## Inhaltsverzeichnis

Erwin Tschirner Theorie und Praxis des Natural Approach in den 90er Jahren. Eine Methode wird volljährig	3	Thomas Jechle: Kommunikatives Schreiben: Prozeß und Entwicklung aus der Sicht kognitiver Schreibforschung, Marian Szczodrowski	50
Barbara Menzel / Katsuo Tamaoka Der? Die?? Das??? – Genuszuweisung bei Anfängern: Zufall, Pauken oder Strategie?	12	Gabriele Richter / Manfred Richter: Interessantes – Kurioses – Wissenswertes. Ein landeskundliches Lese- und Übungsbuch, Horst Uhlemann	50
Franz Eppert Vielleicht so: verändern und / oder ändern. Ein Vorschlag für die Grundstufe	22	Uwe Pörksen: Wissenschaftssprache und Sprachkritik. Untersuchungen zu Geschichte und Gegenwart, Lothar Hoffmann	51
Lothar Jung Problem: Beurteilungskriterien für mündliche Prüfungen	26	Rolf Thieroff: Das finite Verb im Deutschen. Tempus-Modus-Distanz, Gerhard Helbig	52
Csaba Földes Zum Deutschlandbild der DaF- Lehrwerke: von der Schönfärberei zum Frustexport? Ein Diskussionsbeitrag	30	Jürgen Pafel: Subjekt, Prädikat, Objekt. Eine semantische Definition grammatischer Funktionen, Jochen Schröder	54
Käthi Dorfmueller-Karpusa Das Fremde und das Eigene. Kulturkundliche Überlegungen	33	Dieter Krohn: Grundwortschätze und Auswahlkriterien, Jochen Schröder	55
Birgit Lawrenz Das Graue-Maus-Dasein und das Brave- Mädchen-Image. Zur Bildungsweise von A-N-N- Komposita im Deutschen	39	Kerstin Möller: Die Form als reine Formsache? Probleme der Formkongruenz in der deutschen Sprache der Gegenwart, Jochen Sternkopf	56
Jochen Schröder Verben der visuellen Wahrnehmung und Wortbildung	43	Cahiers D'études Germaniques. Beiträge zur Lexikologie und Lexikographie des Deutschen, Articles réunis par Daniel Bresson, Jochen Sternkopf	57
Rezensionen			
Bernd Kast / Gerhard Neuner (Hg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht, Ina Schreiter	48	Autorenverzeichnis	59
		Hinweise für Autoren	60
		Dokumentation	61