UNIVERSITÄT AUGSBURG
Universitätsbibliothek

OPEN ACCESS
OPUS AUGSBURG

Das Genus im Unterricht mit Kindern nichtdeutscher Muttersprache

Sonja Reiß

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Reiß, Sonja. 1999. "Das Genus im Unterricht mit Kindern nichtdeutscher Muttersprache." *Zielsprache Deutsch* 30 (1): 2–15.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:
Deutsches Urheberrecht
Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:
https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/

Sonja Reiß

Das Genus im Unterricht mit Kindern nichtdeutscher Muttersprache

1 Problemstellung

Dass Deutschlernende selbst bei hoher Sprachkompetenz in der Zweitsprache Deutsch regelmäßig mit dem Genus- und Flexionssystem des Deutschen zu kämpfen haben, wurde inzwischen durch vielerlei Untersuchungen bestätigt. Für Kinder nichtdeutscher Muttersprache stellt sich das Problem insofern in besonderer Weise, als sich der Lehrer bei der Vermittlung sprachlicher Regularitäten weder auf die aus dem Erwachsenenunterricht vertraute Terminologie noch auf die Vorteile abstrakten Regellernens etwa durch Vorgabe von Flexionsparadigmen stützen kann. Was das Genus als solches betrifft, so stehen freilich auch dem erwachsenen Lernenden gerade im Bereich der frequentesten Substantive keine zuverlässigen Regeln zur Verfügung. Die folgenden Ausführungen richten sich daher nur hinsichtlich der unterrichtlichen Konsequenzen an den Primarschulbereich, das angesprochene Lernproblem indes ist nicht auf eine bestimmte Altergruppe fixiert.

Dass Genus- und Flexionsfehler häufig in einem Atemzug genannt werden, liegt daran, dass sich die normsprachlichen Abweichungen häufig einer eindeutigen Typologisierung widersetzen, wie folgende Beispiele von Belke (1992) zeigen:

1. Als ich wieder über den Zaun springen wollte, hatte ich aus Versehen **einer** *Stein berührt.*

Morphologisch betrachtet kommt die Endung *-r* vor beim
- bestimmten Artikel Maskulinum (der Stein),
- Dativ Femininum (in der Schule),
- Genitiv Femininum (das Dach einer Schule),
- Genitiv Plural (die Öffnungszeiten der Geschäfte)

Zwar existiert zielsprachlich betrachtet *einer* nicht im maskulinen Paradigma des unbestimmten Artikels – insofern läge ein Genusfehler vor - doch könnte der Fehler auch auf einer Übergeneralisierung der *r*-Endung von *der* oder des entsprechenden Indefinitpronomens *einer* beruhen. Gleichzeitig ist aber auch der Kasus falsch realisiert: In keinem Paradigma weist der Akkusativ eine *r*-Endung auf. Insofern ist (auch) von einem Deklinationsfehler auszugehen.

2. Ich sprang über den Zaun leise und holte **die** *Ball.*

Ob ein Genusfehler vorliegt, ist unklar. Da der Artikel *die* u.a. die Pluralmarkierung (*die Bälle*) im Nominativ und Akkusativ übernimmt und dadurch im Input besonders auffällig wird, kann der Deutschlernende dazu verleitet werden, *die* als eine Art ‚Jokerwort' – der Ausdruck ‚feminine Generalform' ist hier eigentlich nicht korrekt (vgl. dazu Abschnitt. 4.3) – zu verwenden. *Die* wird dann aber vermutlich weder als Genusindikator noch bewusst als Pluralmarker eingesetzt, sondern möglicherweise nur in seiner Funktion, Bestimmtes auszudrücken.

3. Der Besitzer des Gartens hatte **eine** *Schäferhund.*

In diesem Fall könnte man zunächst einen Genusfehler annehmen, denn eine *e*-Endung (besser: Schwa-Endung) besitzt beim unbestimmten Artikel nur das Femininum. Die Festlegung als Genusfehler macht aber nur soweit Sinn, als der

Zielsprache Deutsch 30, 1 (1999), 2–15

Lernende überhaupt über ein Genuskonzept verfügt, also ob er beabsichtigte, mittels des unbestimmtes Artikels ein Genus auszudrücken. Und ist es nicht genauso möglich, dass sich der Lerner mit der Endung *-e* an die Formenbildung attributiv gebrauchter Adjektive (der große Schäferhund) angelehnt hat?

4. Ich hatte da **schrecklicher** *Angst.*

Die Anzeige des Genus wird nicht nur durch Begleiter eingelöst. Auch gemischt und insbesondere stark deklinierte Adjektive übernehmen diese Aufgabe:

	Bestimmter Artikel ▼ (Adj. schwach dekl.)	Unbestimmter Artikel ▼ (Adj. gemischt dekl.)	Nullartikel ▼ (Adj. stark dekl.)
Fem.	die heiße Luft in der heißen Luft	eine heiß**e** Luft in einer heißen Luft	heiße Luft in heiß**er** Luft
Mask.	der heiße Tee in dem heißen Tee	ein heiß**er** Tee in einem heißen Tee	heißer Tee in heiß**em** Tee
Neutr.	das heiße Land in dem heißen Land	ein heiß**es** Land in einem heißen Land	heißes Land in heiß**em** Land

Die *r*-Endung bei *schrecklicher* ist Teil des femininen Paradigmas bei stark deklinierten Adjektiven. Hier taucht sie im Genitiv und Dativ auf. Insofern könnte man von einem Kasusfehler ausgehen. Gleichzeitig ist diese Endung aber auch Teil des maskulinen Paradigmas bei gemischt oder stark deklinierten Adjektiven (z. B. (ein) schrecklicher Hunger). Ein Genusfehler ist damit nicht ausgeschlossen. Ebenso könnte sich der Lernende aber bei dieser Konstruktion auf die entsprechende Komparativform gestützt haben: *Ich hatte da schrecklichere Angst als jemals zuvor.*

2 Schwierigkeiten des Deklinationssystems

Artikelwörtern obliegt also nicht nur die Anzeige des jeweiligen Genus, sondern auch des Kasus. Besonders deutlich wird dies bei den femininen Substantiven, welche im Singular gar keine Kasusmarkierung haben. Die Kasusanzeige wird, wenn auch etwas unzureichend, alleine durch den Artikel eingelöst. Ähnliches gilt für das Maskulinum und Neutrum:

	die **Wand**	der Berg	das Haus
an	→ die **Wand**	den Berg	das Haus
an	→ der **Wand**	dem Berg	dem Haus
oberhalb	→ der **Wand**	des Berges	des Hauses

Der Plural ist genusneutral, der Artikel übernimmt zusammen mit der Substantivflexion die Kasus- und Numerusmarkierung:

	die Wände	die Berge	die Häuser
an	→ die Wände	die Berge	die Häuser
an	→ den Wänden	den Bergen	den Häusern
oberhalb	→ der Wände	der Berge	der Häuser

3 Genusregeln und die Funktion des Artikels

Die Funktion des deutschen Artikels ist vielfach hinterfragt worden. Immerhin geht es um eine sprachliche Eigenheit, auf die andere Sprachen völlig verzichten können. Das Türkische z. B. kommt völlig ohne Artikel aus, und im Englischen gibt es nur einen einzigen Artikel ohne Genusfunktion.

Das Erlernen des richtigen Genus und damit des korrekten Artikels gehört zu den großen Hürden für jeden Deutschlernenden. Die Schwierigkeit besteht v. a. darin, dass es kaum verbindliche Regeln für den Artikelgebrauch gibt. Weniger zuverlässig als etwa die Kompositionsregel *der Bahnhof* (weil *der Hof*) oder Regeln für Verbalableitungen (z. B. Nullableitungen: *der Sprung/ Ruf*) sind einige morphologische Genus-Regeln – hier nur eine Auswahl in Form beliebter Eselsbrücken (Sperber 1989, 152):

Das Tumchenmamentum	das Eigentum, Mädchen, Zeugma, Firmament, Neutrum
Die Heitungkeiteischaftion	die Schönheit, Besichtigung, Widrigkeit, Liebelei, Herrschaft, Bastion
Der Iglingorismus	der König, Widerling, Meteor, Kommunismus

Davon abgesehen, dass der Lernende auch bei Suffixen nicht unbedingt von Ausnahmen verschont bleibt (z. B. der Irrtum), so muss er doch erst Suffixe als solche erkennen und etwa Wörter wie *Oma* oder *Traum* als nicht unter die ‚Regel' fallend ausgliedern.

Morphophonetische Genusregeln schließlich geben nur noch eine Tendenz an:

1. Zweisilbige Substantive auf *-e* (besser: auslautendes Schwa) sind normalerweise Femininum: die Küche, die Bluse, die Kiste, die Lampe, die Rutsche, die Wiese, die Blume (dagegen: der Tee, Schnee, See, Kaffee).
2. Einsilber sind meistens Maskulinum: der Strumpf, der Schirm, der Stift, der Schrank, der Ast, der Bus (dagegen: das Buch, das Bad, die Bank ...). Je größer die Anzahl der Konsonanten am Wortanfang oder Wortende, desto mehr ist vom maskulinen Genus auszugehen.
3. Substantive auf *-el , -en , -er* sind Maskulinum: der Vogel, der Garten, der Nabel, der Zügel, der Computer (dagegen: die Mutter, die Ader, das Fenster, das Feuer, das Futter). Dabei können aber auch semantische Kriterien eine Rolle spielen, etwa dass *„Nomina agentis mit dem Suffix ‚-er' maskulin"* sind (Heringer 1995, 210).
4. Auch die Endung auf -o, herkömmlich mit dem Neutrum assoziiert (das Auto, das Ufo, das Kino), zeigt sich infolge moderner, z.T. an das Amerikanische angelehnter Wortbildung nicht mehr als zuverlässiger Indikator (der Tacho, der Anarcho, der Normalo, der Macho).

Ebenso sind semantische Regeln mit Vorsicht zu handhaben. Nur wenige Sachbereiche wie etwa Wochentage, Monate, Jahreszeiten oder Himmelsrichtungen bieten hier brauchbare Ansatzpunkte. Für das Begriffsfeld ‚Alkoholische Getränke' dagegen, welches im Übrigen wie viele andere Sachbereiche für den Kinderwortschatz nicht besonders relevant ist, entzieht sich das Genus der gewünschten Eindeutigkeit. So trifft der Wegweiser ‚Maskulinum' zwar auf *Rum, Gin, Sekt und Wein* zu, nicht aber auf die frequenten Begriffe *Bier* oder *Radler*. Hinzu kommt, wie Heringer (1995, 206) zu Recht kritisiert, das *„blinde Vertrauen in die Kategorisierung und in die [...] Verständlichkeit der Kategorienbezeichnung"*. Die Regel etwa, dass die Bezeichnungen fester Mineralien und ihrer Gefügebestandteile Neutra seien, stellt den Lernenden vor das Problem, welche Substanzen letztlich zu Mineralien zu rechnen sind: Lehm? Kiesel? Uran? Bauxit? Borax? Diamant? Riesel? etc.

Vielfach wird auch das so genannte natürliche Geschlecht als Lernhilfe angeführt, bisweilen sogar als Einstieg in die Genusproblematik vorgeschlagen. Soweit aber das Genus hier nicht morphologisch (Lehrerin, Bäckerin, Künstlerin) oder lexikalisch (z. B. Hengst vs. Stute, Neffe vs. Nichte) markiert ist, führt dieser Weg in die Irre (das Mädchen!)[1].

Angesichts der Arbitrarität des Genus stellt sich die Frage nach seiner Funktion. Da das am Nomen meist nicht sichtbare Genus an Flexionsmorpheme zugehöriger Attribute bzw. an den Artikel vererbt und dadurch erst verkörpert wird, ist die Funktion dieser Genusindikatoren näher zu betrachten. Für den Artikel könnte diese Funktionsbeschreibung folgendermaßen aussehen:

1. Der Artikel trägt zur Stabilität nominaler Gruppen bei, ja erlaubt überhaupt die Wahrnehmung solcher Gruppen als Einheit:
   *„... als **ein neuer** Stadtrat aufgeregt hereinkam."*
   Noch deutlicher wird die Funktion bei Nominalklammern: der Artikel bereitet darauf vor, dass ein Nomen folgt und dass alles zwischen Artikel und Nomen Stehende das Nomen näher charakterisiert, z. B:
   *„... **der** besonders an den Schwächen der Lehrer interessierte **Schulrat**."*

2. Der Artikel dient in Zusammenarbeit mit anaphorischen Pronomen dazu, Bezüge deutlich zu machen:
   *„**Schmidts** Engagement für **die** Schule ist gescheitert, weil **er/sie** ...“* Auch im Alltag scheint die Dreiteilung kommunikativ von Vorteil zu sein: Die Frage „Ist es scharf?“ kann sich bei den vorhandenen Besteckteilen Messer, Gabel und Löffel nur auf das Messer beziehen.
3. Auch bei Komposita trägt der Artikel zum Verstehensprozess bei. Er signalisiert, welche Konstituente des Kompositums als Grundwort und damit als Ausgangspunkt für das Verstehen (eine Badewanne ist zunächst einmal eine Wanne und kein Bad) in Frage kommt. Beginnt ein Ausdruck etwa mit „der Badewanne ...“, so weckt der Artikel die Erwartung hinsichtlich einer maskulinen Konstituente, etwa „der Badewannenerlass“, „der Badewannenstöpsel“, „der Badewannenfreak“ usw.

Der Sprachlernende profitiert von diesen funktionalen Aspekten freilich erst, wenn er den Bezugsnomen sowohl produktiv als auch rezeptiv das entsprechende Genus zuordnen kann.

4 Empirische Untersuchungen

4.1 Allgemeine Untersuchungen zur Grammatikkenntnis von Schülern nichtdeutscher Muttersprache

Untersuchungen haben gezeigt, dass L2-deutschlernende Schüler mit Genus und Deklination allergrößte Schwierigkeiten haben:

1. Ulrike Harnisch (1993) analysierte in einer Langzeituntersuchung (1. bis 6. Klasse) den Spracherwerb türkischer Kinder, die zweisprachig alphabetisiert wurden. Ein Lehrbuch wurde nicht verwendet. Eine systematische Vermittlung der deutschen Sprache fand nur in einigen Bereichen statt. Harnisch fand heraus, dass z. B. Wortstellungsregeln, z. B. Fragesatzform oder Inversionen in Hauptsätzen („Morgen kommt meine Oma“), Satzklammern bei trennbaren Verben o. a. ohne systematische Vermittlung erlernt werden. Problematisch war der Untersuchung zufolge dagegen das ganze Feld der Deklination und die Verbtempora. Nach Harnisch sollte dieser Bereich in der systematischen Vermittlung im Vordergrund stehen.
2. In einer eigenen Untersuchung 1990 in verschiedenen Hauptschulklassen der 7. Jahrgangsstufe zeigte sich, dass der Anteil der Fehler im Genus- und Flexionsbereich gemessen an der Gesamtheit der registrierten Grammatikfehler bei Jugendlichen nichtdeutscher Muttersprache sowohl in deutschen Klassen als auch in zweisprachigen Klassen den größten Platz mit über 50% einnahmen. Potentielle Fehlerquellen, die aufgrund von Vermeidungsstrategien überhaupt nicht erst sichtbar wurden, konnten dabei freilich nicht berücksichtigt werden.
3. Menzel/Tamaoka (1995) führten 1993 an der Universität Saga in Japan eine Untersuchung zum Genuserwerb bei japanischen Studenten durch. Es zeigte sich eine hohe Korrelation zwischen der Kenntnis des richtigen Genus und allgemeiner DaF-Kompetenz und zwar unabhängig davon, ob die Aufgabe als Prüfung angekündigt war oder ob sie unangekündigt vorgelegt wurde.
4. Diehl u.a. (1991) untersuchten den Erwerb des deutschen Deklinationssystems bei französischsprachigen Schulabgängern sowie Studierenden im 2. und 4. Fachsemester am deutschen Department der Universität Genf. In allen drei Untersuchungsgruppen war der Anteil der Genusfehler relativ hoch. Dabei zeigte sich vor allem bei den ersten beiden Gruppen die Strategie, die maskuline Form auch auf das Neutrum zu übergeneralisieren (also auch dort anzuwenden, wo das Deutsche ein Neutrum fordert). Die Autoren führen dies auf die französische Muttersprache zurück, die nur zwischen Maskulinum und Femininum unterscheidet.

4.2 Das Genus im Erstsprachenerwerb

„Kinder, deren Muttersprache eine Genussprache ist, lernen den Gebrauch des Artikels relativ früh (im Alter zwischen 2 und 3 Jahren) [...]. Man geht in der Erstsprachenerwerbsforschung davon aus, daß Kinder die Substantive zunächst mit dem Artikel als Intonationsamalgame aufnehmen, also als Einheiten, die morphophonolo-

*gisch nicht weiter aufgespalten werden. Diese Annahme wird unterstützt von der Tatsache, daß Kinder zunächst überhaupt keinen Artikel verwenden (der Artikel ist im Deutschen fast immer unbetont und wird daher anfangs nicht bewußt wahrgenommen). Des weiteren weisen sporadische Fehler wie *„Gib mir ein das Messer." [...] 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 später 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 [...]."* (Menzel/Tamaoka 1995, 14)

Die Ausbildung eines Regelsystems manifestiert sich damit nach der präsyntaktischen Phase, in welcher sich Wode (1988, 144) zufolge die Kinder auf den Wortschatz konzentrieren, beispielsweise in der Übergeneralisierung wie der *-e* = feminin-Regel (Menzel/Tamaoka 1995, 14) wie in die *Käse*. Auch bei der Zuweisung des Genus zu Kunstwörtern schneiden jüngere Kinder schlechter ab. Erst wenn morphologische oder phonologische Regeln ausgebildet sind, können Transfers vorgenommen werden (‚die Tixe', weil auch ‚die Büchse, die Küche, die Erbse, die Hexe'[2]). Hinzu kommen später semantische Regeln. In der Literatur gibt es dazu aber auch andere Meinungen. So kursiert die Vorstellung, Kinder stützten sich bei der Genuszuweisung von Anfang an auf morphophonologische Regeln. Ebenso wie Diehl u. a. (1991, 57) halte ich aber gerade die Vielzahl dieser Art von Regeln eher für ein Lernhemmnis. Außerdem verträgt sich die These nicht mit der Beobachtung, dass Kinder den Artikel zunächst korrekt gebrauchen und erst später Übergeneralisierungen vornehmen. Tendenziell - dies ist hier aber anzufügen - wählen Kinder beim Erstspracherwerb meist das richtige Genus, so dass Mills (1985, 214ff.) den Genuserwerb gar der *„error free acquisition"* zuordnet.

Was die Phase nach der Amalgamisierung von Substantiv und Artikel betrifft (also die Phase, in der Artikel und Substantiv als getrennte Einheiten analysiert werden können), so scheint zunächst vorrangig die Nominativform des Artikels verwendet zu werden (wobei ich davon ausgehe, dass nicht alle zuvor erworbenen Makrolexeme diesen Status verlieren und damit auch die anderen Kasusformen je nachdem erhalten bleiben). Nach Mills (1985, 178) ist der Nominativ der zuerst erworbene Kasus (fest etabliert um das dritte Lebensjahr), er übernimmt zunächst die Funktionen aller anderen Kasus, eine Strategie, die bis zum 5. Lebensjahr andauern kann. Weiteren Forschungsergebnissen zufolge treten die anderen Kasusmorpheme (damit sind vermutlich auch die des Artikels gemeint) erst dann auf, wenn das Verb in Zweitposition die vorläufige Funktion, das Subjekt vom Objekt zu trennen, verloren hat und damit sowohl Subjekt als auch Objekt post- und präverbal platziert werden können (Diehl 1991, 58). Nehmen wir nun an, dass das Kind in der ‚Nominativ-Phase' auch gleichzeitig das Genus berücksichtigt, dann heißt dies, dass der Artikel zunächst als Genusmarker erworben wird, und erst später hinsichtlich seiner Kasusfunktion. Der Funktionenerwerb erfolgt damit zeitlich gestaffelt. Der gleichzeitige Erwerb beider Funktionen im Zweitsprachenunterricht dagegen dürfte sich aufgrund seiner Komplexität eher lernhemmend auswirken.

4.3 Der systematische Kasuserwerb deutschlernender Kinder nach Wegener

Wegener (1995a) vertritt die Meinung, dass in der Grundschule kein systematischer Grammatikunterricht stattfinden darf. In ihrer Habilitationsschrift stellt sie heraus, dass Kinder auch bezüglich des Genus- und Flexionserwerbs Hypothesen aufstellen, um diese dann an den ihnen verfügbaren Sprachdaten überprüfen und gegebenenfalls verwerfen und durch neue Hypothesen ersetzen zu können. Sie bezieht sich dabei auf ein Lernersprachenkonzept, wonach der Spracherwerb nicht einfach einem Reiz-Reaktionsschema unterliegt, aber auch nicht einfach nur angeborenen, von außen nicht beeinflussbaren Mechanismen unterliegt. Der Lernende selektiert vielmehr sprachliche Elemente und tas-

tet sich durch Hypothesen über die erworbenen Elemente an die zu lernende Sprache heran. Wegeners Gedanke ist folgender: Ein Kind stellt z. B. die Hypothese auf, dass *der* immer dann gebraucht wird, wenn ein Subjekt versprachlicht werden soll, also z. B. *der Bruder holt mich ab, der Tasse ist voll, der Buch ist schön. Das* dagegen wird für die Objektrolle gewählt: *Ich will das Buch, Gib mit das Schirm* oder *Ich habe das Film gesehen.* Erst nach und nach verwirft das Kind diese Hypothese, ersetzt sie duch neue und gelangt schließlich zur korrekten Form. Eine ähnliche Beobachtung machte auch Heinz Kuhberg 1990 bei der Untersuchung zweier elfjähriger Kinder mit Türkisch und Polnisch als Ausgangssprachen. Er beschreibt, wie ein polnisches Mädchen aus dem Paradigma des bestimmten maskulinen Artikels die Form *den* für die Subjektstellung übergeneralisiert. Darüber hinaus stellte er aber auch fest, dass – möglicherweise beeinflusst durch die L1 – vom türkischen Schüler nur der unbestimmte, vom polnischen Mädchen nur der bestimmte Artikel verwendet bzw. auch übergeneralisiert wurde.
Wegener wendet sich gegen den traditionellen Vorschlag, das Nomen immer zusammen mit dem Artikel lernen zu lassen. Dies besitze für sie wenig psychologische Plausibilität. So begegneten belebte Wesen, die eine Täterrolle einnehmen können, häufig im Nominativ. Unbelebte, z. B. Löffel, eher im Dativ oder Akkusativ: ‚Gib mir den Löffel', ‚Was soll ich mit dem Löffel' etc. Wenn daher der Nominativ mit dem Artikel gespeichert wird, müsste dies das Kind verwirren, z. B. lernt es *die Schule*, hört aber dann *in der Schule*. Es ist nach Wegener unwichtig, mit welcher Kasusform die Kinder beginnen. Wichtig sei, dass sie sich selbst ein Paradigma aufbauen, z. B. ‚der – die – der – die' (für das Femininum) oder ‚das – dem – das – des' (für das Neutrum). Ist ein solches Paradigma aufgebaut, ‚weiß' das Kind, wenn es die Äußerung *Ich habe einen x gesehen* hört, wie die anderen Formen des unbestimmten Artikels aussehen müssen. Wie es zu diesem Wissen gelangt, ist aber derzeit ungeklärt. Wegener stellt für den Genuserwerb folgende Phasen fest:

1. Der Artikel fehlt: *Ich möchte Stück Brot.*

2. Bestimmte und unbestimmte Artikel werden verwendet, um Bestimmtes und Unbestimmtes auszudrücken. D. h., die Kinder konzentrieren sich auf die semantische Funktion. Dabei gehen sie imitativ vor, wobei das Neutrum überwiege. Dies rühre auch daher, dass das Demonstrativpronomen *(Das ist ein Haus)* als Artikel fehlklassifiziert werde. Die Frequenz im Input sei also ausschlaggebend.

3. Die Vielfalt der Input-Formen wird reduziert, d. h. für die Funktion des Artikels, bestimmte oder unbestimmte Referenz anzuzeigen, werden jeweils ein bis zwei Formen festgelegt.

4. Für Subjekte werden die *r*-Formen, für direkte Objekte die *s*-Formen übergeneralisiert. Die *e*-Formen bleiben der Pluralsetzung von Nominalphrasen vorbehalten (die Verwendung des Artikels als Numerusmarker kann auch als eigenständige Phase vorkommen):
   Femininum: „Der Sonne scheint."
   Maskulinum: „Der Hund bellt."
   Neutrum: „Der Buch ist schön."
   Femininum: „Ich möchte das Birne."
   Maskulinum: „Ich habe das Apfel schon gegessen."
   Neutrum: „Gib mir das Heft."

   Einige Formen können also durchaus korrekt sein. Dies geschieht aber eher zufällig, und dass sie richtig verwendet werden, heißt noch lange nicht, dass sie im Sinne der Zielsprache als erworben gelten können. Solange die oberflächliche ‚Korrektheit' auf falschen Hypothesen beruht, kann die Verwendung des Ausdrucks nicht als zielsprachenadäquat eingestuft werden. Die Übergeneralisierung der s-Formen könnte auf einer Gleichsetzung des Pronomens *das* in Äußerungen wie *ich weiß das* oder *er nimmt das* mit dem gleichlautenden Artikel beruhen.

5. Im 4. Schuljahr erfolgt nach Wegener bei den türkischen Kindern (bei den Aussiedlerkindern schon früher) der ‚Durchbruch' zum Genuserwerb: *r*-Formen werden für männliche Personen, *e*-Formen für weibliche Personen

(also auch *die Mädchen*) und *s*-Formen für Sachen gebraucht und übergeneralisiert. Es heißt also dann: *das Sonne, das Hund, das Buch.* Man vergleiche oben: von *der Hund* kehren die Kinder also nun zurück zu *das Hund.* Damit sind sie erneut blockiert.

Wegener macht damit deutlich: Der Genuserwerb erfolgt im ungesteuerten Spracherwerb nicht durch das amalgamierte Speichern von Artikel und Nomen. Vielmehr wird auch das Genus über Hypothesenbildungen erworben. Aus diesem Grund lehnt Wegener die systematische Vermittlung ab:

„Der Genuserwerb stellt die Geduld der Lehrer, die verständlicherweise Erfolge ihres Unterrichts sehen möchten, auf eine harte Probe. Als oberstes Gebot sollten sie mehr Vertrauen in die Spracherwerbsfähigkeiten ihrer Lerner haben, insbesondere, wenn es sich um Kinder handelt, und deren Genusfehler nicht sanktionieren. Sie sollten bedenken, daß es eine Lernleistung darstellt, wenn die Kinder korrekt zwischen definitem und indefinitem Artikel und Pronomen unterscheiden, auch wenn sie dabei die Genera mißachten. [...]. Da Genusfehler praktisch nie zu Mißverständnissen führen, sollten die Lehrer sie ***nicht nur zu Anfang*** *(meine Hervorhebung) überhören und den Kindern Zeit lassen, ihre kommunikativen Fähigkeiten auszubauen [...]. Nach meinen Beobachtungen beginnen die Lehrer viel zu früh [...] mit Hinweisen auf die Genera und ihre Korrektur. Auch wenn dies kindgemäß mit bunten Kärtchen für die ‚Begleiter' durchgeführt wird, ist der Effekt nicht nur zu Anfang gleich null. Genuskorrekturen sind wirkungslos, wenn sie in Phasen fallen, in denen die Kinder bestimmte Funktionswerte festlegen und wo diese Korrekturen dann den Werten ihrer Grammatik widersprechen".* (Wegener 1995a, 111)

Die Gefahr, dass insbesondere jüngere Kinder durch explizite grammatische Vermittlung kognitiv überfordert werden können, ist sicher nicht von der Hand zu weisen. Zu überlegen ist jedoch, ob nicht auch in diesem Alter formale sprachliche Bewusstmachungen eine Lernbasis finden. So machte Hellwig (1995, 128f.) die Beobachtung, dass deutschsprachige Kinder im Englischunterricht von sich aus Fragen zur Klärung beobachteter sprachlicher Phänomene stellten. Das fragende und explorierende Lernen finde nicht nur in den Sachfächern, sondern gleichermaßen auch beim Sprachelernen statt. Übergeneralisierungen, Transfers oder Simplifizierungen als Sprachlernstrategien von Kindern deuteten darauf hin, dass auch jüngere Kinder mehr Voraussetzung zu bewusster Kognitivierung besitzen als oft angenommen wird. Hellwig schlägt vor, den Kindern in einem grundschulgemäßen Lehrgangskonzept auf spielerische Weise Einblick in sprachliche Strukturen zu gewähren. Klärungen zur Grammatik müssen sich aber – und hier besteht der wesentliche Unterschied zu Vermittlungsmethoden im Erwachsenenunterricht – an Wissensbeständen orientieren, die dem Kind das Produzieren und Verstehen von Sprache, also das Sprachkönnen ermöglichen. Es geht nicht darum, dieses Können auch metasprachlich etwa in der Art *„Komm* ist die zweite Person Singular des Imperativs" zu explizieren.

Auch Wegener scheint sich ihres Konzepts nicht ganz schlüssig zu sein, weist sie doch auf seine Tragfähigkeit nur zu Beginn des Sprachelernens hin. Man könne sich aber nicht mit bloßem Abwarten und Vertrauen in die kindliche Sprachlernfähigkeit begnügen. Als Einstieg in die Genusproblematik schlägt sie vor, von der Unterscheidung zwischen männlichen und weiblichen Lebewesen und von Sachen auszugehen. Gleichzeitig gesteht sie aber zu, dass dieses Konzept unzulänglich ist.

Die Gefahr, dass die Kinder dadurch ein zu konkret-semantisches Genuskonzept entwickeln, wird von Wegener bewusst in Kauf genommen. Erst dann sollten die Kinder zu einem abstraktgrammatischen Genuskonzept geführt werden, indem man ihnen zeigt, dass die Genera Wortklassen bilden, die mehr als nur Bezeichnungen für männliche oder weibliche Wesen umfassen. An einer begrenzten Anzahl an Nomina sollen nun die Paradigmen aufgebaut werden, erst Nominativ und Akkusativ, dann für Dativ. Danach sollten die Kinder auf formale Genusindikatoren aufmerksam gemacht werden, also z. B. bestimmte Wortsuffixe.

Wie bereits angemerkt, ist das Genus auch für die Kasusmarkierung zuständig. Nun ist es durchaus möglich, dass ein Kind erkennt, dass z. B. *dem* eine andere Funktion ausdrückt als etwa *den* oder *die*. Wegener (1995a) plädiert dafür, im Gegensatz zu den Genusfehlern die Kasusfehler nicht zu tolerieren, da diese der Kommunikation hinderlich seien. Dies würde also konkret bedeuten, dass *Ich gehe in den Schule* nicht verbessert wird (weil der Kasus richtig ist), wohl aber *Ich gehe in der Schule*, weil hier der Kasus falsch ist.

Es sei auf einige Probleme hinsichtlich des theoretischen Ansatzes und der unterrichtspraktischen Konsequenzen hingewiesen:

1. Schule hat auch die Aufgabe, Lernwege abzukürzen. Wie Wegener gezeigt hat, müssen die Kinder mancherlei Irrwege in Kauf nehmen. Dies wäre verantwortbar, wenn der Umweg tatsächlich zur zielsprachlichen Form führt. Dass die bisherigen Beobachtungen, was das Genus betrifft, aber eher dagegen sprechen, ist vielleicht so erklärbar: Gibt es tatsächlich den von Felix (1990, 126f.) und anderen Spracherwerbsforschern postulierten angeborenen Spracherwerbsmechanismus, dann ist dieser auf grammatische Strukturen spezialisiert. D. h., bestimmte Strukturen werden in einer invariablen Reihenfolge erworben, für die bestimmte grammatische Parameter zuständig sind. Es ist zumindest vorstellbar, dass ein solcher angeborener Regelmechanismus dafür sorgt, dass nach *nein (ich möchte keine) Milch* die elaboriertere Struktur *Ich möchte keine Milch* folgt, z. B. weil das Kind nun mit *Ich möchte* anfängt und daraufhin die bisherige Verneinungsstrategie nicht mehr anwendbar ist. Das heißt, die Entwicklung der Verneinungsform geht wesentlich mit anderen Satzstrukturen einher. Es ist aber schlecht vorstellbar, dass es einen Mechanismus gibt, der einem eingibt, welches Genus ein Wort hat. Aus diesem Grund dürfte sein Erwerb auch wesentlich in die präsyntaktische Phase fallen, die in der Hauptsache lexikalisch ausgerichtet ist. Denn das Genus folgt keiner der Flexion vergleichbaren Regularität. Wäre es nun so, dass ein Kind für bestimmte Wörter, z. B. für *die Birne* regelmäßig das maskuline Paradigma anwendet, dann müsste es ‚nur' – wenn es ihm sozusagen sein Spracherwerbsmechanismus gebietet – auf das feminine umstellen. Das Kind würde also ‚wissen', dass zum maskulinen Paradigma die Formen ‚der – dessen – dem – den' gehören, wendet aber nur das Genus falsch an, also hat sich z. B. angewöhnt ‚der Birne – dem Birne – den Birne – von den Birne' zu sagen. So scheint es aber nach dem, was Wegener sagt, nicht zu sein, denn die von ihr beobachteten Kinder bauten offensichtlich auch die Flexionsparadigmen nicht zielgerecht auf. Es werden also z. B. nicht ‚der' und ‚den' als Elemente eines Paradigmas in Beziehung gesetzt, sondern ‚der' (als Täter-Subjekt) und ‚das' (als Objekt). Geht man davon aus, dass der Genuserwerb dem Aufbau des Flexionssystems zeitlich vorausgeht (dies wäre eine aus dem L1-Erwerb folgende Hypothese), dann könnte man den vorsichtigen Schluss ziehen, dass ein defekter Genuserwerb auch das korrekte Erlernen der Flexionsparadigmen behindert[3].

2. Die von Wegener festgestellte Erwerbsreihenfolge im Bereich des Genus ist damit mit bisher beobachteten Sequenzen nicht vergleichbar. Die Wahrscheinlichkeit, dass der Lernende im Genusbereich mittels fortschreitender Hypothesenbildung über feste Erwerbssequenzen zur zielsprachlichen Form gelangt, ist relativ gering. Letztlich handelt es sich beim Genus nicht um ein syntaktisches Phänomen, sondern eher um eine lexikalisch-grammatische Angelegenheit, wobei unter den grammatischen Aspekt die bereits angesprochenen morphologischen und phonologischen Genusregeln fallen. Da das Genus über Regeln nicht vermittelt werden kann, genügt es nicht, nur das Prinzip der Genuszuweisung klarzumachen, sondern es bedarf ausdauernder Übung in diesem Bereich. Diesem Gedanken folgt auch Wegener (1995b, 15ff), wenn sie darauf hinweist, dass die Genuszuweisung für den zentralen Wortschatz mit hoher Frequenz durch die Kinder vornehmlich durch Auswendiglernen verarbeitet werde und damit kognitiv-analytische und imitative Erwerbsstrategien zusammenwirkten. Vermittlungstechnisch gesehen kommt für Wegener

(1995b, 4) allerdings nur das Speichern von Nomen mit dem entsprechendem Artikel in allen Kasus und nicht etwa nur in einer Kasusform in Betracht: *„Der Genuserwerb erfolgt nämlich nicht durch Speichern des Nomens mit seinem Artikel. Das würde ja voraussetzen, daß die Lerner a priori wissen, daß sie bei Sequenzen wie* ***in die Schule*** *den Artikel als Genusmorphem speichern dürfen, bei* ***in der Schule, durch die Fenster*** *aber nicht."* Das Ansinnen, Kinder im schulischen Unterricht sofort mit dem kompletten Kasusparadigma zu konfrontieren und sie im Vertrauen auf ihre angenommene natürliche Spracherwerbskompetenz ihren Weg selbst finden zu lassen, stellt meines Erachtens keine Hilfestellung für das Kind dar. Im Übrigen scheint das amalgamisierte Lernen von Nomen plus Artikel im Nominativ (oder anderer Kasus) lerneffektiv nicht von Nachteil zu sein, wie das nach diesem Prinzip verfahrende L1-Sprachelernen beweist.

3. Der erste Schritt, die Kinder mit dem Genus vertraut zu machen, nämlich über das natürliche Geschlecht sowie ‚Sachen', dürfte heillos in die Irre führen. Wie ist unterrichtspraktisch mit *das Mädchen* umzugehen, wie werden Reaktionen der Kinder aufgefangen, die nun alle ‚Sachen' (Tisch, Stuhl, Eis etc.) mit dem Neutrum belegen? Es ist zumindest davon auszugehen, dass Kinder, die einer solchen formalen Unterweisung sprachlich folgen können, auch ansonsten über einen elementaren Wortschatz verfügen. Zu Recht kritisiert Heringer (1995, 203), dass das semantische Prinzip lediglich der naiven Sprachbetrachtung der Volkslinguistik entgegenkommt, wonach die Funktion der Sprache immer darin besteht, Bedeutungen zu übermitteln. Deshalb habe auch die Vorstellung von Jacob Grimm auf fruchtbaren Boden fallen können, wonach Kleineres, Weicheres, Stilleres etc. feminin sei, das Maskuline dagegen das Größere, Festere, Härtere bezeichne. Ein abgeschwächtes semantisches Prinzip geht davon aus, dass das Genus nach semantischen Kategorien vergeben wird, z. B. dass Blumenbezeichnungen feminin sind. Die Zuordnung ist hier aber arbiträr. Heringer schlägt vor, das semantische Prinzip durch das Leitwortprinzip zu ersetzen. So dienen vermutlich immer bestimmte Wörter als Leitwörter für die Genuszuweisung anderer Wörter, also z. B. *der Berg*, daher auch *der Piz Buin, der Sasslunch* ... In anderen Fällen ist das Leitwort eliminiert, z. B. *die (Zahl) eins, der (Monat) Februar.* Auch das schwankende Genus bei manchen Lehnwörtern kann hierdurch erklärt werden, z. B. *das Radio(gerät)* vs. *der Radio(apparat)*. Für den Schulunterricht bietet das Leitwortprinzip sicher einen Ansatzpunkt.

4. Nun gesteht Wegener ja durchaus zu, dass das Kasusproblem im Unterricht bewusst gemacht werden sollte, dass also die Paradigmen aufgebaut werden sollen. Unklar ist, wie dies ohne Kenntnis des richtigen Genus geschehen kann. Wieder nur an einer Auswahl einiger weniger Nomina? Dieser Punkt ist aber weniger problematisch als die Vorstellung, der Lehrer solle auf Kasusfehler eingehen, auf Genusfehler dagegen nicht. Dies setzt den linguistisch geschulten Lehrer voraus, der diese Unterscheidung ad hoc treffen kann. Oft ist die Frage aber gar nicht zu entscheiden: Ist *Murat geht in der Schule* nun ein Genusfehler oder ein (makrolexematischer) Kasusfehler? Zudem ist dieses Ansinnen auch pädagogisch-didaktisch fragwürdig: Einmal werden die Kinder verbessert, ein anderes mal nicht. Sprachlich fortgeschrittene Schüler zumindest würden die Inkonsistenz bemerken.

5. Mit dem Erlernen des Genus verbindet sich auch ein lernpsychologisches Problem: Das Genus ist eine sprachliche Eigenheit, die auch bei Nichtbeherrschung die Kommunikation nicht wesentlich beeinträchtigt. Ein Kind, das jahrelang das Genus falsch gebraucht hat, wird unter Umständen nicht mehr bereit sein, umzulernen. Die Kommunikation funktioniert ja weitgehend. Vom psychologischen Standpunkt aus ist also ein unterrichtlicher Verzicht nicht angeraten.

6. Wegener selbst weist darauf hin, dass die von ihr untersuchten Aussiedlerkinder aus Polen das Genus weitaus mehr beachten als türkische Kinder. Dies kann ihrer Meinung nach

entweder auf den höheren Sprachstand dieser Kinder oder darauf zurückgeführt werden, dass die polnischen Kinder für das Genus, das auch in ihrer Sprache vorkommt, stärker sensibilisiert sind. Das heißt aber doch dann nichts anderes, als dass Kinder in diesem Alter sehr wohl für das Genusproblem sensibilisiert werden können. Diese Sensibilität ist zwar bei den polnischen Kindern intuitiv, also nicht bewusst, über den Erstsprachlernprozess ausgebildet worden, doch sind diese Kinder in der Lage, auf das Deutsche eine Transferleistung vorzunehmen, die man so beschreiben könnte: „Im Polnischen sage ich immer *die Mond, die Katze.* Im Deutschen ist das anders. Ich nehme das kleine Wörtchen *die* nur, wenn ich von der Katze spreche." Darüber hinaus hat das polnische Kind die Relevanz des Artikels für die Flexion bereits in seiner Muttersprache, wenn auch unbewusst, erfahren, kann also auch hier seine L1-Sprachlernerfahrungen für das Erlernen des Deutschen nutzen. Für das türkische Kind dagegen dauert es ungleich länger, bis es entdeckt, dass da überhaupt ein Wörtchen steht, wozu es gut sein soll, und dass ein System dahintersteckt. Deshalb die vielen Umwege.

5 Didaktische Konsequenzen

Unter Berücksichtigung der gegenwärtigen Forschungslage ergeben sich für das gesteuerte Zweitsprachenlernen folgende Konsequenzen:

1. Basiert der Genuserwerb auf Prinzipien eines natürlichen Spracherwerbsprozesses, bei dem die Kinder automatisch zur richtigen Form gelangen, dann würde ein unterrichtlicher Eingriff das Sprachlernen mehr behindern als fördern. Von dieser Annahme gehe ich nicht aus, was das Genus betrifft.

2. Bei einer Bewusstmachung der Artikelproblematik dürfte die Lehrkraft sich nach Wegener nicht auf den Nominativ beschränken, d. h. mit dem Kind etwa Satzstrukturen der Art *Das ist ein/der Vogel* üben, sondern es müsste immer gleichzeitig erweitern werden mit *Ich mag den/meinen Vogel, Ich gebe dem/meinem Vogel Wasser.* Das heißt, es müsste immer das gesamte Paradigma angeboten werden. Dies führt aber wegen seiner Komplexität zu einer heillosen Überforderung des Kindes.

Das Sprachelernen muss für das Kind übersichtlich gestaltet werden und ihm Erfolgserlebnisse ermöglichen, selbst auf die Gefahr hin, dass sich unterrichtlich einige Inkonsistenzen ergeben. Das von Wegener präferierte Spracherwerbsmodell konzentriert sich in seiner Konsequenz für den schulischen Unterricht zu sehr auf genetisch vorgegebene Sprachlerndispositionen. Andere Faktoren wie etwa ein positives und vertrauensvolles Unterrichtsklima sowie schülerorientiertes unterrichtliches Vorgehen – in diesem Zusammenhang sei auf die Notwendigkeit des Wechsels von lehrerzentrierten und offenen Unterrichtsformen hingewiesen (Peltzer-Karpf/Zangl 1998, 36) – externe Faktoren also, die sich neben der Persönlichkeitskonstitution des einzelnen Schülers unmittelbar auf die Sprachlernmotivation auswirken, werden außer Betracht gelassen.

Was das Erlernen des Genus betrifft, ist es pädagogisch und lernpsychologisch unverantwortlich, das Kind gleichsam in die Irre laufen zu lassen. Die Schulpraxis kann sich damit nicht begnügen, das Kind selektiv auf den Gebrauch des korrekten Artikels hinzuweisen, ohne ihm Einblick in das System und die Notwendigkeit des korrekten Gebrauchs zu verschaffen. Begonnen werden sollte mit kleinen Einheiten, also nur einer Form aus dem Paradigma. Dies kann, muss aber nicht der Nominativ sein. Den Kindern (etwa ab der 2. Jahrgangsstufe) sollte bald bewusst gemacht werden, dass sie zwar z. B. *die Schule* gelernt hätten, und dass das richtig sei, dass die Wörtchen ‚der, die, das' aber die Eigenschaft haben, sich manchmal zu verändern (in **der** Schule). In der ersten Jahrgangsstufe wird auf diese Bewusstmachung lange Zeit verzichtet werden müssen, da Ausdrücke wie *In der Schule* von den Kindern am Anfang eher holistisch, also als Makrolexeme (unanalysiert) verwendet werden. Die Bewusstmachung sollte am besten dann erfolgen, wenn Kinder konsequent versuchen, die Nominativform auch in den anderen Kasus beizubehalten, z. B. *In die Schule* statt *In der Schule.* Kinder können zwar auch bei dieser Vorge-

hensweise nicht vor falschen Generalisierungen geschützt werden. Doch sind solche Generalisierungen systematischer als die oben angesprochenen. Zumindest ‚weiß' das Kind jetzt schon, dass *die* und *der* zum Paradigma des Femininums gehören, es sagt sich also: *Manchmal heißt es „die Katze" und manchmal „der Katze"*. Man darf auch nicht vergessen, dass mit der expliziten Behandlung des Artikels – nehmen wir an, wir beginnen mit dem Nominativ – nicht nur dieser erfasst ist, sondern beim Femininum und Neutrum auch der Akkusativ:
Das ist das Buch. Ich möchte das Buch.
Das ist die Birne. Ich möchte die Birne.
Das ist der Apfel. Ich esse den Apfel.

Weiterhin fallen im Fortgang des Unterrichts die Formen für das Neutrum und Maskulinum im Genitiv und Dativ zusammen, wobei der Genitiv aber zunächst für Sprachanfänger ausgeklammert werden sollte:

Nominativ	Genitiv	Dativ	Akkusativ
der	– **des**	– **dem**	– den
das	– **des**	– **dem**	– das
die	– der	– der	– die

Dasselbe gilt auch für die unbestimmte Form:

Nominativ	Genitiv	Dativ	Akkusativ
ein	– **eines**	– **einem**	– einen
ein	– **eines**	– **einem**	– ein
eine	– einer	– einer	– ein

Natürlich verläuft der Unterricht so wenig wie möglich metasprachlich, d. h., den Kindern werden keine expliziten Regeln etwa in Form von paradigmatischen Schautafeln an die Hand gegeben. Der Ausbau der Paradigmen verläuft vielmehr objektsprachlich, stufenweise und sehr langsam.

Konkret könnte der Ablauf so aussehen:

1. Die Kinder benennen in einem ersten Schritt konkrete greifbare Gegenstände. Diese erscheinen in einem zweiten Schritt auf Bildkarten wieder, welche nach ihrem Genus farbig markiert sind. Die Bildkarten bieten im Vergleich zu den konkreten Gegenständen eine Palette weiterer Übungsmöglichkeiten, auf die ich an dieser Stelle nicht weiter eingehen möchte. Der den Übungen zu Grunde gelegte Wortschatz steht dabei nicht isoliert im Raum, sondern er wird aus bestimmten thematischen Zusammenhängen extrahiert, spielerisch vertieft und gesichert. Die Bildkarten werden in drei Farben gehalten, z. B. blau – Maskulinum, rot – Femininum, grün – Neutrum. Welche Farben dabei gewählt werden, ist weniger relevant als die Konsequenz, mit der sie verwendet werden sowie – bedenkt man etwaige Wohnortwechsel der Schüler – ihre Einheitlichkeit zumindest innerhalb eines Stadtgebiets. Auf eine bewusste Handhabe der drei Genera mit Hilfe der Farben sollte aber zu diesem Zeitpunkt noch verzichtet werden, da das Erlernen des Vokabulars an sich an die Kinder schon hohe Ansprüche stellt. Erfahrungsgemäß schenken die Kinder den Farben erst dann verstärkt Beachtung, wenn sie sich im gegebenen Wortschatz sicher fühlen. Fehlformen der Art *„das ist (eine) Haus" sollten hier nur positiv verstärkend korrigiert werden („Ja richtig, das ist ein Haus"), ohne dass sie näher in den Blickpunkt gerückt werden. Dass die Kinder von sich aus die Frage nach der Bedeutung der Farben stellen, ist dabei ein berechtigtes, freilich in der Praxis nicht immer einlösbares unterrichtliches Anliegen.

2. Mit zunehmender Souveränität der Kinder in den Benennübungen wird der unbestimmte Artikel eingeführt: Immer, wenn eine Karte rot ist, sagen wir nicht *ein*, sondern *eine*. Eine Erweiterung auf das Possessivpronomen und die Negationsform ist hier durchaus angebracht:
Das ist mein Füller.
Das ist kein Füller, sondern ein Heft.
(Oder: Ist das ein Füller? – Nein, das ist ein Heft.)
Ein ähnlicher Vorschlag stammt übrigens auch von Wolfgang Maier für den primaren Fremdsprachenunterricht: Da das Kind das Verständnis eines Satzes immer vom semantisch bedeutsamsten Wort her aufbaue, biete sich folgende Abfolge an: Apfel – ein Apfel – das ist ein Apfel.
Die grammatische Regularität wird ausschließlich objektsprachlich vermittelt. Auch auf den entsprechenden schulgrammatischen Terminus ‚Begleiter' sollte in der ersten Jahr-

gangsstufe generell, in den nachfolgenden Jahrgangsstufen zumindest bei der Einführung der Thematik verzichtet werden.

3. Spielerisches Üben des Wortschatzes mit unbestimmtem Artikel, z. B. in Memory-, Lotto- oder Würfelspielen.

4. Die Tatsache, dass der roten Farbe auf der Bildkarte eine bestimmte Bedeutung zuerkannt wurde, weckt in vielen Schülern die Frage nach der Bedeutung der beiden anderen Farben. Das Schülerinteresse als Richtschnur für den unterrichtlichen Fortgang dürfte den günstigsten Zeitpunkt für die Vermittlung neuer Lerninhalte, hier die Einführung des bestimmten Artikels, markieren. Jeder Farbe entspricht ein anderes Genus: *Das ist der/die/das.* ... Die Funktion des bestimmten Artikels im Gegensatz zum unbestimmten Artikel ist in geeigneter Weise hervorzuheben. Es genügt also nicht, dem Kind ein Bild zu zeigen und dieses dann einmal mit unbestimmtem und dann mit bestimmtem Artikel benennen zu lassen. Denkbar ist z. B. eine Sprachübung, in der der anaphorische Charakter des bestimmten Artikels deutlich wird: *Das ist eine Hose. Die Hose ist blau.* Beginnt man dagegen mit Räumen im Schulhaus (die Turnhalle, das Klassenzimmer, das Sekretariat, die Toilette, der Keller), so kann ausschließlich mit dem bestimmten Artikel gearbeitet werden, weil die Räumlichkeiten des Szenariums ‚Schule' als bekannt und daher mit Setzung des Szenariums als mental verfügbar vorausgesetzt werden können. Neben Benennübungen (*Das ist die Turnhalle*) bieten sich hier auch Fragen nach dem Ort an (*Wo ist die Turmhalle? – Oben*). Für den schriftlichen Bereich abzulehnen ist eine metasprachliche Kennzeichnung des Genus etwa der Art *Turnhalle (f.)*. Nur die objektsprachliche Form *die Turnhalle* kann sich mit Gedächtnisspuren verknüpfen, die dem sprachlichen Input entstammen. In diesem Input kommen *die Turnhalle, in der großen Turnhalle* etc. vor, niemals aber *Turnhalle (f.)* (Kwakernaak 1996, 358).

5. Spielerisches Üben des bestimmten Artikels u. a. auch über Steck- und Klammerkarten: Der richtige Artikel wird durch Stecken oder Klammern der entsprechenden Farbe angezeigt. Bei leseunkundigen Kindern ist das entsprechende Bild, bei den anderen kann auch das Wort vorgegeben sein.
Diese Übungen werden regelmäßig begleitet durch Spiele und Lieder, in denen die gesamten Paradigmen vorkommen. Diese Abweichungen vom bis dahin Erlernten werden aber unterrichtlich vorerst nicht bewusst gemacht!

6. Erst wenn Wörter sicher mit ihrem Artikel genannt werden können, folgt die Erweiterung auf die Akkusativform. Dabei kann man mit dem unbestimmten oder dem bestimmten Artikel beginnen. Es sollte dabei deutlich werden, dass sich das *der* (blaue Bildkarte) in bestimmten Strukturen in *den* bzw. *einen* verwandelt. Auch hier bieten sich Spiele, z. B. Quartettspiele an:
Ich möchte das/ein Buch.
Ich möchte die/eine Birne.
Ich möchte den/einen Apfel.
Wichtig ist dabei, neue Strukturen nie mit neuem Wortschatz und neuen Wortschatz nie mit neuen Strukturen gleichzeitig einzuführen.

7. Im weiteren Fortgang könnte die Akkusativform z. B. durch Präpositionen mit lokaler Bedeutung ergänzt werden:
Lege das Buch *auf den* Tisch!
Stelle die Vase *auf die* Kommode!
Rücke den Stuhl *hinter das* Regal!

Letztlich ist aber die Art der Progression nun nicht mehr so entscheidend wie das Geschick des Lehrers, weiteren Wortschatz und Strukturen in sinnvolle Zusammenhänge einzubetten und, wenn möglich, durch musische und spielerische Betätigung sowie durch Sequenzen, in denen die Kinder das Gelernte auch im freien Sprechen erproben können, zu festigen. Selbst wenn, gemessen an solchen freien Sprachproben, der unterrichtliche Erfolg zunächst unbefriedigend erscheint, so sollte man dem Kind Zeit lassen. Zeit lassen bedeutet aber nicht einfach tatenloses Abwarten, sondern es heißt, dass man dem Kind auch bei diesem Lerngegenstand genügend Zeit einräumt, um das Gelernte zu verinnerlichen und

allmählich in den aktiven Sprachgebrauch zu übernehmen. Auch nichtsprachliche Lernvorgänge, wie etwa das Erlernen des Autofahrens, erfordern Zeit. Die Notwendigkeit, sich auf zahlreiche Details zu konzentrieren, führt zu einer Fehlerhäufung. Erst mit der Zeit stellt sich Routine ein, beim Starten, dem Blinken, dem Zurückschauen. Diese Routine macht den Blick frei für weitere Fertigkeiten. Beim Sprachelernen dürfte es sich nicht viel anders verhalten. Nur bedarf es neben der Schulung von Teilfähigkeiten eben auch des freien Sprechens. Wäre dies nicht möglich, so ähnelte die Lernsituation derjenigen eines Fahrschülers, der isoliert immer nur das Blinken, das Starten, das Zurückschauen übt. Integration isolierter Teilfähigkeiten also. Gleichzeitig aber auch Analyse von Zusammenhängendem. Daher auch die Lieder und andere komplexe Sprechsituationen als mindestens gleichrangige Elemente neben dem systematischen Training von Grammatik.

Anmerkungen

[1] Dies ist z. B. in manchen australischen Sprachen ganz anders: Lakoff (1987, 92ff) berichtet von Untersuchungen Dixons (1982), wonach in der australischen Eingeborenensprache Djirbal die Substantive ursprünglich in Klassen eingeteilt waren, welche je nach ihrem Geschlecht einen Klassifikator erhielten. Immer wenn ein Djirbal-Sprecher ein Nomen gebrauchte, musste diesem Nomen ein Klassifikator vorausgehen. Die Klassifizierung erfolgte aber nicht willkürlich, sondern hatte im mythologischen Denken ihren Ausgangspunkt. So hatten die Sonne einen ‚femininen' und der Mond einen ‚maskulinen' Klassifikator, weil sie in der Mythologie eine Ehe führten. Auch andere Dinge wurden dann mit einem bestimmten Klassifikator versehen, je nachdem ob sie mehr weiblich oder mehr männlich erschienen. Mit der sich ausbreitenden weißen Bevölkerung begann das Djirbal langsam auszusterben. Diese Art der Genuszuweisung konnte ich auch bei deutschlernenden Migrantenkindern beobachten. So bestand ein Schüler darauf, dass es ‚die Rock' heißen müsse, weil doch nur Frauen Röcke trügen.

[2] Köpcke, der das Genus nach phonologischen Regeln zu bestimmen versucht, teilt den Wortschatz in einen Kern-, System- und Peripheriebestandteil. Ersterer umfasse Wörter, die häufig und in verschiedenen Zusammenhängen gebraucht werden. Das Genus dieses Wortschatzes müsse wegen der vielen ‚Ausnahmen' auswendig gelernt werden. Zur Peripherie gehören Wörter aus Fachsprachen, die von wenigen Personen verwendet werden und dann bei diesen Personen wiederum Teil des Kernwortschatzes sind. Der Großteil des Wortschatzes liege zwischen diesen beiden Extremen. Vgl. Menzel/Tamaoka (1995, 14f).

[3] Die Erwerbsreihenfolge Numerus – Kasus – Genus im natürlichen Zweitspracherwerb führt nach Wegener (1995b, 19) zu Konflikten zwischen diesen drei Kategorien. Unterrichtlich gesehen könnte dieser Konflikt durch die Reihenfolge Genus – Kasus abgeschwächt werden.

Literatur

Belke, Gerlind (1992) *Grammatikunterricht in multinationalen Grundschulklassen.* In: *Grundschule* 1, 24–26.

Diehl, Erika/Albrecht, Helga/Zoch, Irene (1991) *Lernerstrategien im Fremdsprachenerwerb. Untersuchungen zum Erwerb des deutschen Deklinationssystems.* Tübingen.

Eisenberg, Peter (1989²) *Grundriß der deutschen Grammatik.* Stuttgart.

Fanselow, Gisbert/Felix, Sascha W. (1990²) *Sprachtheorie. Eine Einführung in die generative Grammatik.* Bd. 1. Tübingen.

Harnisch, Ulrike (1993) *Grammatische Progression – ein alter Hut?* In: *Deutsch lernen,* 313–334.

Hellwig, Karlheinz (1995) *Bewußter Umgang mit der Fremdsprache – schon in der Grundschule?* In: Gnutzmann, Claus/Königs, Frank G. (Hgg.) *Perspektiven des Grammatikunterrichts.* Tübingen, 127–146.

Heringer, Hans-Jürgen (1995) *Prinzipien der Genuszuweisung.* In: Popp, Heidrun (Hg.) *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches. Festschrift für Gerhard Helbig zum 65. Geburtstag.* München, 203–216.

Huneke, Hans-Werner/Steinig, Wolfgang (1997) *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung.* Berlin.

Kuhberg, Heinz (1990) *Zum L2-Erwerb zweier elfjähriger Kinder mit Türkisch und Polnisch als Ausgangssprachen: Eine Longitudinalstudie unter besonderer Berücksichtigung kontrastiv-linguistischer Gesichtspunkte.* In: *Deutsch lernen* 1, 25-43.

Kwakernaak, Erik (1996) *Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Geschichte und Innovationsmöglichkeiten am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in den Niederlanden.* Amsterdam/Atlanta.

Lakoff, George (1987) *Women, fire and dangerous things. What categories reveal about the mind.* Chicago.

Maier, Wolfgang (1991) *Fremdsprachen in der Grundschule.* Berlin/München.

Meinert, Roland (1989) *Die deutsche Deklination und ihre didaktischen Probleme.* München.

Menzel, Barbara/Tamaoka, Katsuo (1995) *Der? Die?? Das??? Genuszuweisung bei Anfängern: Zufall, Pauken oder Strategie?* In: *Deutsch als Fremdsprache* 1, 12–22.

Mills, Anne (1985) *The acquisitation of German.* In: Slobin, Daniel: Vol. 1: *The Data,* 141-254.
Peltzer-Karpf, Annemarie/Zangl, Renate (1998) *Die Dynamik des frühen Fremdsprachenerwerbs.* Tübingen.
Putzer, Oskar (1994) *Fehleranalyse und Sprachvergleich. Linguistische Methoden im Fremdsprachenunterricht am Beispiel Italienisch-Deutsch.* Ismaning.
Reiß, Sonja (1990) *Spracherwerb unter den Bedingungen der Migration. Empirische Untersuchung zum Sprachkenntnisstand türkischer Kinder in bayerischen Regelklassen und zweisprachigen Klassen der Schulamtsbezirke Eichstätt, Ingolstadt und Amberg.* Unveröff. Magisterarbeit.
Sperber, Horst G. (1989) *Mnemotechniken im Fremdsprachenunterricht.* München.
Wegener, Heide (1995a) *Die Nominalflexion des Deutschen – verstanden als Lerngegenstand.* Tübingen.
Wegener, Heide (1995b) *Das Genus im DaZ-Erwerb. Beobachtungen an Kindern aus Polen, Rußland und der Türkei.* In: Handwerker, Brigitte (Hg.) *Fremde Sprache Deutsch. Grammatische Beschreibung – Erwerbsverläufe – Lehrmethodik.* Tübingen, 1-24.
Wode, Henning (1988) *Einführung in die Psycholinguistik.* Ismaning.

International Certificate Conference e. V.

Kursleiterfortbildungen für Deutsch als Fremdsprache:

Berufsbezogener Sprachunterricht und Sprache und Kultur

Die zweiwöchigen Fortbildungsveranstaltungen stellen verschiedene methodische Ansätze im Bereich des Fremdsprachenunterrichts für Erwachsene vor und bieten die Gelegenheit, sich mit anderen Lehrenden aus verschiedenen Ländern auszutauschen.
Deutsch für den Beruf konzentriert sich dabei auf Fragen der Bedürfnisermittlung sowie auf die Entwicklung bzw. Adaption von Materialien im Hinblick auf eine bestimmte Lerngruppe. Bei *Sprache, Kultur, Kommunikation* liegt der Schwerpunkt stärker auf der Auseinandersetzung mit Konzepten wie Interkulturalität, Szenarien und Lerntypen und Lernerautonomie in Bezug auf die Sprachvermittlung.
Beide Veranstaltungen verwenden sowohl reflektive wie auch handlungsorientierte Vermittlungsmethoden und versuchen immer wieder, den Bezug zu der Realität der teilnehmenden Kursleiterinnen und Kursleiter herzustellen.

Kursinformation im Überblick

Zielgruppe: Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung, die sich im Bereich des (berufsbezogenen) Deutschunterrichts oder in Deutsch als Fremdsprache weiterbilden möchten; Leitende von Sprachabteilungen oder Ausbilderinnen und Ausbilder, die Fortbildungen für DfB/DaF-Lehrende anbieten möchten. An *Sprache, Kultur und Kommunikation* können auch Kursleitende für andere Sprachen teilnehmen, vorausgesetzt sie sprechen fließend Deutsch.

Zeit: Deutsch für den Beruf: **11.–24. Juli 1999** in Heppenheim/Bergstraße, Deutschland
Sprache, Kultur, Kommunikation: **15. – 28. August 1999**, Werfenweng, Österreich

Kosten: DfB: EURO 1.230,– (Unterkunft, Vollpension, pädagogische Kosten)
DaF: ÖS 15.000,–

Informationen und Anmeldeformulare:

International Certificate Conference (ICC)
Astrid Fabian / Petra Morfeld
Hansaallee 150
D-60320 Frankfurt/Main

Fon #-49-(0)69-56 02 01 66
Fax #-49-(0)69-56 02 01 68
E-Mail ICC_Europe@csi.com