

Materialien Deutsch als Fremdsprache

Heft 65

**Europäisches Jahr der Sprachen:
Mehrsprachigkeit in Europa**

Herausgegeben

von

Armin Wolff und Hartmut Lange

**Fachverband Deutsch als Fremdsprache
Regensburg 2002**

Selektion von Pluralmarkern bei ungarischen DaF-Lernern.

Eine retrospektive Untersuchung

1. Einleitung

Die Wahl der korrekten Pluralform gehört für Deutschlerner bekanntlich zu den schwereren Bereichen der deutschen Grammatik, zumal wenn — wie im Falle von ungarischen Deutschlernern — ein Transfer aus der Muttersprache nicht möglich ist: Im Ungarischen wird der Plural — wie im Englischen — lediglich durch einen einzigen Marker gekennzeichnet: in der sog. „absoluten Deklination“ durch das Suffix *-k* mit den Varianten *-k/ -ak/ -ok/ -ek/ -ök*,¹ und in der sog. „possessiven Deklination“ durch das Suffix *-i* in den Varianten *-i/ -ai /-ei/ -jai* und *-jei*.²

Schwierig ist die Pluralbildung im Deutschen vor allem wegen ihrer relativen strukturellen Komplexität, die darin besteht, dass (1) die Lerner vor die Aufgabe gestellt sind, zwischen acht Formen der Markierung zu wählen (Wege-ner 1995a; Köpcke 1988; 1993; 1998) (Tab. 1).

Pluralmarker	Beispiele
-e	Fisch / Fische
-"e	Hand / H <u>ä</u> nde
-(e)n	Tante / T <u>an</u> ten, Mensch / M <u>en</u> sch <u>e</u> n
-er	Kind / K <u>in</u> der
-"er	Wald / W <u>ä</u> lder
-Ø	Tiger / Tiger
-"Ø	Apfel / <u>A</u> pfel
-s	Auto / Autos

Tab. 1 Pluralmarker des Deutschen

Zudem sind die Regeln, denen zufolge einem Singularnomen (Grundform) eine Pluralendung zugewiesen wird, (2) relativ zahlreich und (3) unterschiedlich reliabel: Je nach Beschreibungsansatz müssten Lerner etwa 7 bis

¹ Die Wahl der vokalischen Suffixvarianten ist von der phonologischen Umgebung abhängig (sog. „Vokalharmonie“).

² Ein Beispiel: Sg. *hajó* ('Schiff') - Pl. abs. *hajók* ('Schiffe') - Pl. poss. *hajóim* ('meine Schiffe', wobei das Suffix *-m* die 1. Pers. Sg. markiert).

10 Unterregeln mit zum Teil langen Listen von Ausnahmen lernen³ und es handelt sich sowohl um Unterregeln, die mit fast 100%-iger Sicherheit „greifen“, als auch um solche, die nur eine relativ geringe Reliabilität aufweisen, d.h. viele „Ausnahmen“ haben.

Die Pluralbildung im Deutschen ist aufgrund ihrer Komplexität aber nicht nur eine Herausforderung für die DaF-Didaktik, sondern auch ein Bereich, in dem wertvolle Erkenntnisse über L2-Erwerbsprozesse im Bereich der Morphologie gewonnen werden können. In Fortsetzung einer reinen Performanzanalyse — einem Test mit Kunstwörtern bei ungarischen DaF-Lernern (Dietz 2000) —, möchte ich im Folgenden die Ergebnisse einer retrospektiven Untersuchung vorstellen, in der ich 22 Probanden — wiederum fortgeschrittene ungarische DaF-Lerner, die jedoch nicht identisch mit denen meiner ersten Untersuchung waren — nach den Gründen für ihre jeweilige Pluralzuweisung in einem Kunstworttest befragt habe. Vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussion um regelbasierte vs. schematheoretische Ansätze beim Fremdspracherwerb (vgl. Abschn. 2) stand insbesondere im Mittelpunkt des Interesses, inwieweit die Probanden (1) sich auf Pluralbildungsregeln beriefen, (2) eine im Realwortschatz existierendes Analogon als Vorbild angaben oder (3) sich auf so etwas wie „Sprachgefühl“ (die „Klingt-gut“-Begründung) stützten.

2. Verfahren der Pluralselektion

Prinzipiell kommen vier mentale Verfahren in Frage, aufgrund deren ein Sprecher einem Nomen im Singular eine Pluralform zuordnet: (1) Abruf von Auswendiggelerntem, (2) Regelanwendung, (3) Schema-Abgleich und (4) Analogiebildung.

2.1. Abruf von Auswendiggelerntem

Abruf von Auswendiggelerntem liegt dann vor, wenn ein Sprecher aus seinem mentalen Lexikon die jeweils zusammen mit der Singularform abgespeicherte Pluralform abrufen. Voraussetzung hierfür ist, dass irgendwann im Verlauf des Erwerbsprozesses für das entsprechende Nomen ein „Plural-Eintrag“ im Lexikon stattgefunden hat. Angesichts des Umfangs des (substantivischen) Wortschatzes und angesichts der zwar komplizierten, aber nicht chaotischen Verhältnisse im Bereich der deutschen Pluralmorphologie stellt Einzelspeicherung allerdings ein unökonomisches Verfahren dar. Gegen Auswendiglernen als grundlegende Wissenserwerbsstrategie spricht

³ Näheres hierzu weiter unten (Abschn. 2.2.).

auch, dass sowohl L1- als auch L2-Sprecher unbekanntem Nomina mit gewissem Erfolg die korrekte Pluralendung zuordnen können.

2.2. Regelanwendung

Pluralselektion durch Regelanwendung lässt sich vereinfacht so beschreiben, dass Sprecher aufgrund des Vorhandenseins bestimmter Charakteristika eines Inputs — im gegebenen Fall eines Nomens im Singular — eine Pluralform selektieren. Dies ist eine Variante des *Item-and-Process-Modells* (IP-Modell; vgl. Mugdan 1977, 55). Strukturanalysen des deutschen Pluralsystems (z.B. Augst 1975; Mugdan 1977; Wegener 1995a, 20f.) haben dabei als relevante Input-Merkmale das Genus, den Wortauslaut (Suffix vs. Schwa vs. Pseudosuffix vs. Vollvokal vs. Konsonant), die morphologische Struktur (Simplicia vs. suffigierte Formen) und die Semantik (Belebtheit vs. Unbelebtheit) ermittelt. Dabei spielen nicht immer alle Merkmale eine Rolle: So ist die Wahl des Pluralmarkers *-n* bei einem Input-Item wie *die Fahne* schon allein durch den Auslaut *-e* determiniert. Die Endung *-s* wird allein durch die Semantik des Nomens *Meier* als Eigennamen gefordert. Dagegen entscheidet bei anderen Nomina — etwa bei den Nomina auf Pseudosuffix (*-er, -el, -en*) — eine Kombination von Auslaut und Genus über die Pluralendung.

Auf der Grundlage der strukturell ermittelten Pluralregularitäten wurden bei der Modellierung von IP-Regeln verschiedene Vorschläge gemacht, die sich vor allem in der Gewichtung der Input-Merkmale unterscheiden: Mugdan (1977, 87-91) hat den Auslaut als primäres und das Genus als sekundäres Merkmal angesetzt. Er gelangt so zu 10 den Plural betreffenden „Regeln für die Allomorphauswahl“ (7 für die Wahl der Endung und 3 für die Umlautung) und zu 21 mehr oder weniger umfangreichen Listen von Ausnahmen. Auch Augst (1975; 1979) geht primär vom Wortauslaut aus und unterscheidet zwischen (1) „Wörtern, die allein durch ihre Lautgestalt [d.h. Wortauslaut; GD] im (...) Pluralanzeiger bestimmbar sind“, (2) Wörtern, bei denen zum Auslaut auch noch das Genus hinzugezogen werden muss, und (3) Nomina, bei denen die Pluralform weder durch Auslaut, durch Genus oder deren Kombination erkennbar ist (1975, 21ff.).

Wegener (1991; 1992; 1995a; 1995b) hat einen vielbeachteten Regelapparat für die Pluralzuweisung entwickelt, der in Teilen auch Eingang in die IdS-Grammatik (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997, 30f.) gefunden hat. In ihrer

⁴ Es handelt sich um 10, nicht um 15 Regeln, wie in der Literatur (z.B. Christen 2000, 200) immer wieder behauptet wird. Die 5 verbleibenden Regeln betreffen bei Mugdan die Wahl des Genitiv-Markers!

Analyse der strukturellen Regularitäten der Numerusflexion, die sich „größtmögliche Einfachheit“ (a.a.O. 21) zum Ziel gesetzt hat, lauten die entscheidenden Kriterien „Markiertheit“ und Genus (a.a.O. 40). Das Auslautkriterium wird — obwohl Wegener zugesteht, dass es für bestimmte Nomengruppen ein sicheres Kriterium ist und „auslautbasierte Regeln leichter lernbar sind“ (1995a, 21) — von ihr aus beschreibungsökonomischen Gründen verworfen.

Unter „Markiertheit“ versteht Wegener die Abweichung von der normalen Struktur deutscher Substantive. Letztere bestehe darin, dass ein mehrsilbiges Substantiv den Akzent auf der vorletzten Silbe trägt und auf *-e*, *-er*, *-el*, *-en* oder einem Ableitungssuffix auslautet (Wegener 1995a, 22 unter Bezug auf Bornschein/Butt 1987, 140). Substantive, die von dieser Struktur abweichen, hätten demzufolge als „markiert“ zu gelten. Zu ihnen gehören Nomina auf unbetonten Vollvokal (*Auto*), Abkürzungen und Kurzwörter, „bei Einsilbern und konsonantisch auslautenden die Fremdsubstantive, solange sie „fremd“ ausgesprochen werden“ (1991, 427). Wegeners Regelapparat sieht schließlich wie folgt aus (Abb. 1):

1. Hauptregeln:	
PR1:	unmarkierte Feminina selektieren als Pluralmarker <i>-(e)n</i> : [N, +Fem] ⇒ <i>-(e)n</i> (<i>Uhren, Kugeln, Ecken</i>)
PR2:	unmarkierte Maskulina und Neutra selektieren als Pluralmarker <i>-(e)</i> : [N, -Fem] ⇒ <i>-(e)</i> (<i>Hunde, Jahre, Balken, Ruder</i>)
PR3:	markierte Substantive wählen genusunabhängig den Pluralmarker <i>-s</i> . [N,m] ⇒ <i>-s</i> (<i>Uhus, Autos, Omas, Jobs, Chips, T-Shirts, Bars</i>)
2. Nebenregeln:	
PR 1a:	Markiert-reguläre Feminina selektieren als Pluralmarker <i>-''(e)</i> [N, +Fem, mPl] ⇒ <i>-''(e)</i> (<i>Hände, Töchter</i>)
PR 2a:	Markiert-reguläre Maskulina und Neutra selektieren als Pluralmarker <i>-(e)n</i> : [N, -Fem, mPl] ⇒ <i>-(e)n</i> (<i>Bären, Betten, Vettern, Augen</i>)
PR 2b:	Einige unmarkierte Maskulina und zwei Neutra bilden den regulären Plural mit Umlaut: [N, -Fem, +UPl] ⇒ <i>-''(e)</i> (<i>Wölfe, Flöße, Väter, Klöster</i>)
PR 2c:	Bestimmte Maskulina und Neutra bilden den Plural mit <i>-''er</i> . [N, -Fem, +erPl.] ⇒ <i>-''er</i> (<i>Männer, Kinder, Skier, Irrtümer</i>)

Abb. 1 Pluralregeln nach Wegener (1995a)

2.3. Schema-Abgleich

„Schema-Abgleich“ meint einen kognitiven Prozess, bei dem ein Sprecher für eine vorgegebene Singularform ein passendes („matching“) abstraktes Pluralschema sucht, das als solches separat von der Singularform im mentalen Lexikon abgespeichert ist (Köpcke 1987; 1988; 1993; 1994; 1998). Köpckes Schema-Modell für die Pluralbildung des Deutschen hat folgende Charakteristika:

- (1) Sprecher gehen produkt- bzw. output-orientiert vor, d.h. dass sie „den Plural eines Nomens eher bilden, indem sie das Nomen mit einem oder mehreren abstrakten, im mentalen Lexikon gespeicherten Pluralschemata vergleichen, statt ihn durch Anwendung von IP-Regeln, die auf den Singular operieren, zu generieren“ (1993, 86). Welcher Pluralmarker gewählt wird, hängt vor allem von der „perzeptiven Validität“ der einzelnen Pluralmarker ab, die sich aus den Komponenten Salienz, Type-/ Token-Frequenz, Reliabilität und Ikonizität zusammensetzt (Köpcke 1987, 35f.; 1988, 315f.; 1993, 82f.) (Tab. 2).

Markierung	Salienz	Type-Frequenz	Token-Frequenz	Reliabilität	silbenbildend (Ikonizität)
-(e)n	+	+	+	+	+/-
-s	+	-	-	+	-
-e	+	+/-	-	-	+
-er	+	-	-	-	+
Umlaut	-	-	-	+/-	-

Tab. 2 Signalstärke der deutschen Pluralmarkierungen (n. Köpcke 1993, 85)

So würde ein Sprecher etwa für die Singularform *der Wagen* die Pluralform *die Wagen* wählen, weil sie schon einige Signale (*cues*) eines prototypischen Plurals besitzt (Artikel *die* und Endung *-en*).

- (2) „Die Pluralbildung setzt sich nicht aus einzelnen segmentierbaren Markierungen zusammen, sondern viel eher aus abstrakten Schemata“ (a.a.O. 86). Diese Schemata ließen sich über einige der folgenden Komponenten definieren: Additivität — d.h. einzelne Merkmale wie Silbenzahl, Auslaut, diverse Formen der Sg./Pl.-Paarbildung addieren sich bei der Signalstärke der Funktion Plural —, Umlaut — umgelautete Formen haben eine größere Signalstärke für die Funktion Plural — und Artikel — Feminina haben eine größere Signalstärke für die Funktion Plural.

Als Ergebnis hat Köpcke ein Kontinuum entworfen, dessen Endpunkte jeweils ideale Singular- bzw. Pluralschemata sind (Abb. 2):

Singular		Plural		
+ -----	+ -----	+ -----	+ -----	+ -----
Einsilbigkeit, final. Plosiv, <i>der/das</i> -Klasse	Mehrsilbigkeit, final. <i>-er</i> , <i>der/das</i> -Klasse	Mehrsilbigkeit, final. <i>-e</i> , <i>die</i> -Klasse	Mehrsilbigkeit, final. <i>-er</i> , <i>die</i> -Klasse	Mehrsilbigkeit, final. <i>-(e)n</i> , <i>die</i> -Klasse

Abb. 2 Prototypische Singular- und Pluralschemata (n. Köpcke 1993, 88)

Köpcke hält sein Schema-Modell für eine Alternative zu einem rein regelbasierten IP-Modell auf der einen und einem rein lexikalistischen Modell, in dem jedes grammatische Konzept eine „lexemspezifische suppletive Repräsentation“ (Köpcke 1993, 23) besitzt, auf der anderen Seite.

2.4. Analogiebildung

Was genau unter „Analogiebildung“ zu verstehen ist, wird in der Literatur unterschiedlich beantwortet (Becker 1990; Köpcke 1993). An verbreitetsten ist vermutlich die Auffassung von Analogiebildung als „Auflösung einer Proportionsformel“ (Becker 1990, 14ff.): So wird eine ungrammatische Form wie **gehte* nach der Proportionsformel *lebe : lebte = gehe : X* gebildet (ebd.). Auf die Pluralbildung bezogen würden Sprecher den Plural zu einem Kunstwort wie *Kurm* z.B. analog zu *Turm : Türme* bilden und so zu *Kürme* gelangen.

Becker betrachtet Proportional-Analogiebildungen als „regulär, nach einer grammatischen Regel gebildet“ (Becker 1990, 26). Als Unterschied zwischen Analogiebildung und Regelanwendung würde zwar bisweilen angeführt, dass Analogiebildung „nach konkreten nachweisbaren Wörtern als Vorbild“ erfolgt, Regelanwendung dagegen „bei einer Bildung nach einem allgemeinen Muster, bei dem kein konkretes Vorbild auszumachen ist“ (a.a.O. 28f.), aber diese Unterscheidung sei im Einzelfall nicht empirisch nachweisbar und aus Sprechersicht irrelevant (a.a.O. 29).⁵

⁵ Auf die Rolle der Analogie für den Erstspracherwerb und den engen Zusammenhang zwischen Analogiebildung und Regelanwendung haben auch Butzkamm/Butzkamm (1999, 218) verwiesen: „Eine Regel ist nichts anderes als eine klar definierte Analogie, die funktioniert. Wenn es heißt, Kinder erfassen grammatische Regeln intuitiv, darf man sich das nicht so vorstellen, daß sie eine Regel, wie sie Grammatiker formulieren, erfassen, nur eben irgendwie ‘intuitiv’. Nach unserer Auffassung bilden Kinder stets Analogien, die bestätigt werden müssen: ‘Krumme’ geht wie oder ist gleich ‘Blume’, also ‘viele Krumen’ wie ‘viele Blumen’, und ‘das Krümchen’ wie ‘das Blümchen’“.

3. Zur Didaktik der Pluralbildung

In der DaF-Didaktik haben sich angesichts des eingangs skizzierten Komplexitäts-Problems unterschiedliche Vermittlungsmethoden ausgebildet.⁶

Die bis heute vielleicht immer noch am häufigsten anzutreffende Methode ist die lexikalistische: Lehrer bzw. Lehrwerke empfehlen ihren Lernern, mit jedem neuen Substantiv auch zugleich dessen Pluralform mitzulernen, oder aber sie thematisieren die Pluralbildung überhaupt nicht, was ebenfalls Item-Lernen zur Folge hat. Das ist natürlich auf der einen Seite eine sichere Methode, auf der anderen „sicher nicht die ökonomischste Art der Behandlung“, da sie enorm gedächtnisbelastend ist (Wegener 1995, 51).

Eine weitere Methode ist die Aufstellung von Listen mit typischen Pluralformen. Diese Methode vertraut darauf, dass solche Auflistungen Lerner in die Lage versetzen, spezifische Gemeinsamkeiten der in den Pluralklassen verzeichneten Exemplare zu erkennen. Nach Wegener besteht allerdings die Gefahr, dass Lehrwerke solche Übersichten zu früh und zu zahlreich bringen, also Progressionskriterien außer Acht lassen (ebd. 51). Zudem würde selten zwischen typischen (häufigen) und atypischen (seltenen) Formen unterschieden sowie der Zusammenhang zwischen Genus- und Pluralselektion herausgestellt (ebd.).

Ein dritter Weg schließlich ist die Präsentation von Pluralregeln. Dies geschieht mit Hilfe unterschiedlicher Darstellungsweisen — in Form von Tabellen, von Graphiken⁷ oder explizit verbal (z.B. van Megen 1992; Wilmots/Moonen 1999). Pluralregeln werden natürlich auch in allen Grammatiken des Deutschen behandelt, von denen nicht wenige auch DaF-Lerner als Adressaten ansprechen wollen.

Allerdings krankt die traditionelle Darstellung der Pluralflexion in Grammatiken (und auch in manchen Lehrwerken) aus lerntheoretischer Sicht an einem fundamentalen Perspektivenfehler (vgl. van Megen 1992, 123): Die überwältigende Zahl der Grammatiken (so u.a. Helbig/Buscha 1988, 239-246; Engel 1991, 505-508 und Weinrich 1993, 341-349, Ausnahmen: Duden 1995, 226-229 und Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997, 30f.) stellt die Pluralmorphologie so dar, dass — den Plural-Endungen *-e*, *-Ø*, *-er*, *-(e)n* und *-s* folgend — 5 Plural-Klassen aufgemacht werden, denen dann Gruppen von

⁶ Übersichten zur Pluraldidaktik bieten Meinert (1989, 81-93), van Megen (1992) und Wegener (1995, 51-55).

⁷ Beispielsweise der Plural-Computer (Neuner u.a. 1987) oder die Plural-Torte (Schenker/Valentin/Zemb 1970, zit. n. Wegener 1995, 52).

Singularformen zugeordnet werden. Dies mag der Grammatiktradition und/oder der Beschreibungsökonomie geschuldet sein, sie stellt aber die Lernerperspektive auf den Kopf: Denn für die Lerner sind nicht irgendwelche Pluralklassen „gegeben“, denen sie Singularformen zuordnen sollen, sondern Nomina im Singular, für die sie die richtige Pluralform finden wollen. Mit anderen Worten: Nur eine Darstellung der Pluralzuweisung, die von den Singularformen ausgeht, ist didaktisch brauchbar.

Die Frage, welche Pluralselektions-Strategie(n) kompetente Sprecher und L2-Sprecher anwenden, ist nicht nur von Interesse für die (L2-) Erwerbsforschung, sondern birgt auch einige Relevanz für die DaF-Didaktik. Die entscheidende Frage lautet: Gehen die Sprecher regelgeleitet vor oder nicht? „Regelgeleitet“ meint dabei nicht (nur), dass sie ein Selektionsverhalten zeigen, das den strukturellen Regularitäten der Pluralzuweisung entspricht — dies ist m.E. einer der Kurzschlüsse einer rein quantitativen Analyse von Performanzdaten (s.u. Abschn. 4.2; vgl. auch Christen 2000) —, sondern dass sie sich tatsächlich an Input-Merkmalen der Singularform orientieren, wenn sie die Pluralform eines bislang (zumindest hinsichtlich der Pluralbildung) unbekanntes Nomens bilden. Stellte sich heraus, dass tatsächlich bei der Pluralselektion in diesem Sinne Regeln angewandt werden, so bedeutete dies für eine Didaktik der Pluralbildung, dass die Chance besteht, eine wesentlich ökonomischere Sprachlern-Strategie als das Auswendiglernen von Pluralformen zu propagieren. Zumindest Teilregularitäten und/oder Faustregeln könnten vermittelt werden.

Stellte sich heraus, dass Analogiebildung ein wichtiges Verfahren bei der Pluralzuweisung ist, so würde dies m.E. eher für die Vermittlung von Regeln bzw. die Bewusstmachung von Formaspekten (*focus on form*; Dougherty/Williams 1998) sprechen, soweit diese lehrbar sind. Denn das Entscheidende bei der Analogiebildung unter dem Aspekt des Erfolgs ist die Wahl eines passenden Analogons (s.u. Abschn. 5.2.2.). Um jedoch entscheiden zu können, ob ein im mentalen Lexikon vorhandenes Nomen (inklusive dessen Pluralform) für ein gegebenes Singularnomen als Vorbild geeignet ist, ist die Kenntnis der formalen Merkmale des Musterworts notwendig.

Stellte sich schließlich heraus, dass die Probanden überwiegend output-orientiert vorgehen, also für eine gegebene Singularform eine passende „gute“ Pluralform suchen, so würde die Vermittlung expliziter Pluralregeln wenig bringen. Es könnte höchstens darum gehen, die Lerner mit ausreichend „Input“ zu versorgen, sprich: sie mit möglichst viel Wortmaterial zu konfrontieren, damit sie geeignete Schemata ausbilden.

4. Datenerhebungsmethoden zur Überprüfung von Pluralselektion

Um Hypothesen hinsichtlich der aufgestellten Modelle empirisch zu überprüfen, wurden unterschiedliche Datenerhebungsmethoden eingesetzt.

4.1. Natürliche bzw. authentische Erwerbsdaten

Anhand von natürlichen Erwerbsdaten von Zuwandern aus romanischen Ländern (Italien, Spanien, Portugal) in Deutschland hat Clahsen (1997) innerhalb des longitudinal angelegten ZISA-Projekts (vgl. Clahsen/Meisel/Pienemann 1983) versucht, die psychische Realität des *Dual-Mechanism-Modells*⁸ zu belegen. Ebenfalls mit nicht-experimentellen Daten arbeitet Christen (2000) innerhalb des DiGS-Projektes (*Deutsch in Genfer Schulen*): In einer Auswertung von schriftlichen Arbeiten von 121 französischsprachigen Deutsch-Schülern der Klassenstufen 4 bis 13 in Genfer Schulen kommt sie u.a. zum Ergebnis, dass der Erwerb des Plurals interindividuell verschieden ist und dass neben lexikalischen Strategien „auch noch andere Lernerverfahren zum Zuge kommen müssen“ (2000, 219).

4.2. Kunstworttests

Eine fast schon als „klassisch“ zu nennende Erhebungsmethode innerhalb der Pluralforschung arbeitet nicht mit natürlichen Daten, sondern mit Kunstwörtern. Im Gefolge der seminalen Arbeit von Berko (1958) haben verschiedene Forscher entweder kompetente Sprecher (Mugdan 1977; Köpcke 1987; 1988; Wegener 1995a; Ewers 1999; Niedeggen-Bartke 1999) oder nichtmuttersprachliche Lerner des Deutschen (Phillips/Bouma 1980; Wegener 1991; Dietz 2000) mit der Aufgabe konfrontiert, zu einer Singularform, die es im Realwortschatz nicht gibt, die aber den phonotaktischen Regeln des Deutschen folgt, eine Pluralform zu bilden. Die Wahl von Kunstwörtern als Testitems hat den Vorzug, dass die Probanden bei der Pluralmarkerselektion nicht auf Einträge in ihrem mentalen Lexikon zurückgreifen können. So lassen sich Erkenntnisse darüber gewinnen, ob Probanden bei der Aufgabe, von unbekanntem Nomina die Pluralform zu bilden, nach dem Zufallsprinzip oder nach statistisch zu ermittelnden Regelmäßigkeiten vorgehen. Über die quantitative Analyse der Selektionsfrequenzen lassen sich Einsichten in Ten-

⁸ Nach dieser Modellvorstellung werden sog. reguläre und sog. irreguläre Formen unterschiedlich gelernt bzw. verarbeitet: Reguläre Formen durch Regelanwendung und irreguläre durch Abruf von Auswendiggelerntem (vgl. Pinker/Prince 1994, Pinker 2000). Zur Problematik der Definition von „regulär“ bzw. „default“ vgl. u.a. Wegener (1995a, 48ff.) und Christen (2000, 200f.).

denzen der Über- oder Untergeneralisierungen bestimmter Pluralmarker bei bestimmten Nomen-Gruppen gewinnen.

Während die Verwendung natürlicher Daten mit nicht geringen Problemen der Datenauswertung verbunden ist,⁹ wurden auch gegen den Kunstworttest immer wieder methodologische Einwände erhoben: Wegener hält ihn nicht für valide, denn „in Tests, insbesondere in solchen mit Unsinnswörtern, werden immer mehr Fehler produziert als im spontanen Gespräch (...)“ (Wegener 1991, 425). Das mag sein, der entscheidende Punkt ist jedoch m.E. ein anderer: Zwar kann durch eine quantitative Auswertung von Performanzdaten festgestellt werden, inwieweit das Selektionsverhalten von einzelnen Lernern oder Lernergruppen mit den Regularitäten der muttersprachlichen Norm übereinstimmt. Allerdings ist es nicht gestattet, aus dem Vorliegen von regelkonformem Selektionsverhalten den Schluss zu ziehen — wie dies etwa Wegener tut —, dass „diese Regeln Teil der mentalen Grammatik des kompetenten Sprechers sind“ (Wegener 1995a, 41). Regelkonformes Verhalten und „Regelbewusstsein“ (Wegener 1991, 425) können Hand in Hand gehen, müssen aber nicht. Dies hat schon Mugdan (1977, 142) mit aller Deutlichkeit festgestellt:

Wenn hier von „Kenntnis morphologischer Regeln“ gesprochen wird, so kann dabei ‘Regel X kennen’ nur heißen: ‘sich in einer Weise verhalten, die durch Regel X beschreibbar ist’. Es heißt weder ‘sich der Regel X *bewußt* sein’ (oder auch nur ‘sich Regel X *bewußt machen können*’), noch ‘Regel X *verwenden*’. (Hervorhebungen im Original)

Wegener trennt hier m.E. nicht deutlich genug zwischen verschiedenen Facetten des Begriffs der sprachlichen Regel:¹⁰ Sie geht davon an, dass das, was Linguisten an Regularitäten entdeckt und beschrieben haben, eine mehr oder minder direkte Entsprechung in der mentalen Grammatik der Sprecher bzw. Lerner haben.¹¹ Dieser Schluss ist schon deshalb keineswegs zwingend, (1) weil es noch andere Möglichkeiten gibt, einem vorgegebenen Singular-Nomen eine korrekte Pluralform zuzuordnen, v.a. die Analogiebildung,¹² und

⁹ Siehe hierzu die Ausführungen bei Christen (2000, 205).

¹⁰ Analysen des Regelbegriffs haben u.a. Zimmermann (1977, 116), Færch/Haastруп/Phillipson (1984, 114) und Dietz (inVorb.) vorgelegt.

¹¹ Auch Becker (1990, 11) schreibt hierzu: „Die Regel, die einer Singularform eine Pluralform zuordnet, ist ihm Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht ein Abbild des psychischen Prozesses, der beim Sprecher bei der Bildung des Plurals abläuft.“

¹² Zwar berichtet Wegener von einer zusätzlichen Untersuchung, in der sie ihre Probanden nach assoziierten Mustern befragt hat — mit dem Ergebnis: „Sie konnten nur für eine sehr geringe Zahl von Items ein konkretes Muster angeben, dem sie analogiebildend gefolgt waren“ (1995a, 47) —.

(2) weil Performanzdaten wie die des Kunstworttests keinerlei Möglichkeit bieten, die tatsächlich verwendeten mentalen Verfahren zu erfassen, ja nicht einmal, ob sich der Sprecher *bewusst* auf ein Input-Merkmal stützt.

Schließlich ist es überhaupt nicht notwendig, in der Debatte um Regeln oder Schemata bei der Pluralselektion einander ausschließende Standpunkte einzunehmen. Es könnte durchaus sein, dass Probanden ein Selektionsverfahren-Mix anwenden, in Abhängigkeit entweder vom jeweiligen Singularnomen oder auch in Abhängigkeit von individuellen Strategien (Dietz 2000, 128f.).

Es ist eines der vornehmlichen Ziele dieser Arbeit, die Begrenztheit des Kunstworttests durch die Berücksichtigung von Retrospektionsdaten zu überwinden und wenigstens ein Stück weit näher an die von Probanden tatsächlich eingesetzten Zuweisungsverfahren zu gelangen.

4.3. Retrospektion als Erhebungsmethode

Seit etwa Mitte der 1980-er Jahre erfreuen sich introspektive Untersuchungsmethoden in der Psychologie (z.B. Huber/Mandl 1994) und auch in der Fremdsprachenerwerbsforschung (Færch/Kasper 1987) nach einer jahrzehntelangen Stiefkindrolle wieder zunehmender Beliebtheit. Vor allem die Arbeit von Ericsson/Simon (1984) hat aufgrund der Berücksichtigung neuerer gedächtnistheoretischer Befunde Introspektion wieder als legitime und durchaus vielversprechende Methode etabliert, um Einblick in Denk- bzw. Sprachverarbeitungsprozesse zu gewinnen, soweit diese bewusstheitsfähig sind.

Im Unterschied zur Introspektion im engeren Sinne (*Lautes Denken / Sprechen*), d.h. die simultan-handlungsbegleitende Verbalisierung / Vokalisierung von gehegten Kognitionen, handelt es sich bei der Retrospektion um eine in einer gewissen zeitlichen Distanz zur Handlung erfolgende Verbalisierung. Letztere ist methodologisch insofern problematisch, als mit größerem zeitlichem Abstand die Gefahr besteht, dass die Informanten nicht mehr auf ihr Kurzzeit-, sondern auf ihr Langzeitgedächtnis angewiesen sind, was zu „Datenverlust“ oder „Datenaddierung“ bzw. zu Verwechslung von Informationen führen kann (Ericsson/Simon 1987, 42).

Die generelle Begrenztheit introspektiver Methoden besteht darin, dass natürlich nur Informationen erfasst werden können, die der bewussten Verar-

aber diese Aussage sollte bei einer Probandenzahl von 23 etwas präzisiert werden. Auch Häcki Buhofer/Burger (1998, 94) bezweifeln, dass die quantitative Auswertung des Kunstworttests tatsächlich den Nachweis von Pluralregeln gestattet, da die Probanden auch Pluralformen nach dem Analogieprinzip bilden können (vgl. auch Dietz 2000, 126f.).

beitung zugänglich sind und verbalisiert werden können. Unbewusst ablaufende Prozesse — wie etwa die automatische Dekodierung von Graphemen beim Lesen — können nicht verbalisiert werden. Darüber hinaus gibt es auch individuelle Begrenzungen, die darin bestehen, dass nicht alle Probanden in der Lage sind, ihre Gedanken, selbst wenn sie bewusstseinsfähig sind, zu verbalisieren.

Meines Wissens liegen bislang keine retrospektiven Untersuchungen zur Pluralmarker-Selektion vor — weder mit Muttersprachlern noch mit Fremdsprachenlernern. Gerade die Begrenztheiten von Performanzdaten (s.o.) legen jedoch die Berücksichtigung von introspektiven Daten nahe. Und insbesondere die Koppelung von Performanz- und Introspektionsdaten, wie sie das methodologische Prinzip der Triangulation vorsieht, erscheint besonders vielversprechend.

5. Triangulation: Kunstworttest + Retrospektion

Die Datenerhebung erfolgte am Institut für Germanistik der Universität Debrecen (Ungarn). Bei den Probanden handelt es sich um 22 Studierende des 1. Studienjahrs, die in der Regel mehrere Jahre (Mittelwert: 6,6 Jahre) Deutsch gelernt haben und deshalb als fortgeschrittene Lerner eingestuft werden können. Die Probanden wurden gebeten, an einem kleinen grammatischen Experiment mitzuwirken, die genaue Aufgabenstellung wurde ihnen individuell vor der jeweiligen Testeinheit mitgeteilt. Die Untersuchung verlief jeweils nach folgendem Schema (Tab. 3):

Phase	Zeit
0 Erläuterung der Aufgabenstellung durch den Interviewer: zunächst schriftlicher Kunstworttest (Aufgabe, zu Singularformen von nicht-existierenden Wörtern einen Plural zu bilden), dann Gespräch mit Interviewer über die Gründe, warum die jeweilige Form gewählt wurde	1 Min
I Schriftlicher Kunstworttest	3-5 Min.
II Retrospektives Gespräch, das aufgenommen wurde	5-8 Min

Tab. 3 Ablauf der Untersuchung

Im Folgenden stelle ich zunächst die Ergebnisse des Performanzanalyse (Kunstworttest) (Abschn. 5.1) und dann diejenigen der Retrospektionsanalyse (Abschn. 5.2) vor.

5.1. Performanzanalyse: Tendenzen der Über- und Untergeneralisierung im Kunstworttest

Bei den Testitems handelte es sich um 22 nach den morpho-phonologischen Regeln des Deutschen gebildete Kunstwörter. Zudem war der Definitartikel zur Kennzeichnung des Genus angegeben. Die Liste bestand aus 22 von ursprünglich 32 Items der Untersuchungen von Wegener (1995a, 186) und Dietz (2000). Zur Veranschaulichung folgt der Anfang der Testbogens (Abb. 3):

	Singularform	– Pluralform ?
1	der Knafel	– die _____
2	die Schett	– die _____
3

Abb. 3 Anfang des Testbogens¹³

Die Kunstwörter lassen sich nach fünf auslautbasierten Nomen-Gruppen kategorisieren (Tab. 4):

Sigel	Beschreibung	Items der Liste
Suff	Singularformen mit Ableitungssuffix	<i>der Knauling; das Quettchen; das Schwirklein</i>
e	Singularformen mit Auslaut auf Schwa	<i>das Priere; der Knumpe; die Limpe; die Muhre</i>
VV	Singularformen mit Auslaut auf unbetonten Vollvokal	<i>das Ziro; die Traika</i>
PS	Singularformen mit Auslaut auf Pseudosuffix (-el, -er, -en)	<i>das Trilchel; der Knafel; der Stießen; die Bachter; die Toftel</i>
K	Einsilber mit Auslaut auf Konsonant (sog. „Kernwörter“ ¹⁴)	<i>das Grett; das Kett; der Troch; der Trunt; die Lühr; die Pucht; die Schett</i>

Tab. 4: Übersicht über die nach Nomen-Gruppen sortierten Items

¹³ Der Bogen enthielt folgende Items in der folgenden Reihenfolge: 1. *der Knafel*, 2. *die Schett*, 3. *die Traika*, 4. *die Toftel*, 5. *das Ziro*, 6. *der Knauling*, 7. *die Muhre*, 8. *der Stießen*, 9. *das Grett*, 10. *der Troch*, 11. *die Punkel*, 12. *der Knumpe*, 13. *das Quettchen*, 14. *die Bachter*, 15. *die Pucht*, 16. *das Priere*, 17. *das Kett*, 18. *die Limpe*, 19. *das Schwirklein*, 20. *das Trilchel*, 21. *der Trunt*, 22. *die Lühr*.

¹⁴ Unter „Kernwörtern“ sollen mit Augst diejenigen Nomina verstanden werden, „deren Wortausgang nicht mit einem Ableitungsmorphem identisch ist“ (1975, 9). Es handelt sich dabei um ca. 2.000 Nomina, von denen die Mehrzahl — etwa 1.500 — Einsilber sind, sowie um Mehrsilber, die morphologisch nicht trennbar sind (wie *Arbeit*).

Je nach Notwendigkeit wurden diese Hauptgruppen noch einmal nach Genera unterteilt, wobei Maskulina und Neutra in einer Gruppe 'MN' und Feminina in einer Gruppe 'F' getrennt aufgeführt werden. Die MN-Gruppe wurde im Falle der Pseudosuffix-Gruppe ebenfalls getrennt aufgeführt. Mit dieser auslautbasierten Fünfer-Gruppierung, die ich weitgehend aus den Arbeiten Köpckes (1987; 1988) und Wegeners (1992; 1995a) übernommen habe, dürfte der Hauptbestand der nativen Nomina (plus einiger nicht-nativer¹⁵) erfasst werden. Da präfigierte Formen den gleichen Pluralbildungsregeln wie nicht-präfigierte Formen folgen, sind auch diese mit abgedeckt. Problematisch, da nicht so leicht einzuordnen, sind lediglich Einsilber auf Vollvokal (*Knie, See, Reh, Ski, Schuh*) (vgl. Mugdan 1977, 88).¹⁶

In der Spalte 'Haupt-' bzw. 'Neben-PM' (PM für 'Pluralmarker') sind diejenigen Marker eingetragen, die von der jeweiligen Nomen-Gruppe gefordert werden: Kommen für eine Nomen-Gruppe nicht nur ein, sondern zwei oder gar drei Pluralmarker in Frage, so werden die weniger häufigen als Neben-PM klassifiziert. Dieses Vorgehen entspricht in etwa der Aufteilung in Haupt- und Nebenregeln bei Wegener (1995a; s.o. Abschn. 2.2) bzw. der Angabe von Vorkommenshäufigkeiten bei Drosdowski (1995, 227f.), die zurückgeht auf Augst (1975, 42-48). Die Spalten unter 'gewählter PM' geben die Prozentwerte an, zu denen die Probanden den jeweiligen Pluralmarker gewählt haben. In der Spalte 'Üg PM' werden die jeweils am häufigsten übergeneralisierten Marker aufgeführt.

Nomen-Gruppe	Haupt-PM	Neben-PM	gewählter PM					Üg PM	
			-(e)n	-e	-Ø	-er	-s		Sonst
<i>Suff</i> / N (-chen)	-Ø				95		5		—
<i>Suff</i> / N (-lein)	-Ø		27	41	23	5	5		-e
<i>Suff</i> / M (-ling)	-e		50	41	9				-(e)n
e / MN	-(e)n	-Ø	80		20				-Ø
e / F	-(e)n		93		7				—

¹⁵ So fallen die meisten suffigierten Fremdwörter unter die Gruppe *Suff*, einige unter *VV* und *K*.

¹⁶ Wie bei Köpcke und anders als bei Wegener wurden die Werte für die Null- und die e-Endung getrennt aufgeführt, also keine Mischgruppe -(e) gebildet. Die Zusammenlegung der Pluralmarker -e und -Ø bzw. deren Umlaut-Varianten -"e und -"Ø in einer Klasse (Wegener 1995a, 18f.) mag als Formulierung einer phonologisch-motivierten komplementären Distributionsregel für kompetente Sprecher ihre Berechtigung und auch ihren beschreibungsökonomischen Sinn haben. Wie sich jedoch in meinen Daten gezeigt hat, befolgen die L2-Lerner diese Regel nicht in allen Fällen. Insofern würde das Ansetzen dieser Mischgruppe die tatsächlichen Selektionsentscheidungen der L2-Lerner nicht zutage treten lassen (vgl. Becker 1990, 180).

Nomen-Gruppe	Haupt-PM	Neben-PM	gewählter PM						Üg PM
			-(e)n	-e	-Ø	-er	-s	Sonst	
<i>VV/MNF</i>	-s	-(e)n	24		14		62		-Ø
<i>el/MN</i>	-Ø	-n	41	5	48		7		-(e)n
<i>el/F</i>	-n	-Ø	48		48		4		-Ø
<i>er/F</i>	-(e)n	-n	14		82		4		-(e)n
<i>en/M</i>	-Ø				100				—
<i>K/M</i>	-e	-(e)n / -er / -s	4	88		7	1		—
<i>K/N</i>	-e	-er / -(e)n / -s	32	66			2		-(e)n
<i>K/F</i>	-(e)n	-e / -s	43	53		3	1		-e

Tab. 5: Prozentwerte für die Wahl von Pluralmarkern in Tests mit Kunstwörtern (ohne Berücksichtigung der Umlautung; s. Tab. 6).

Die Befunde des schriftlichen Kunstworttests (Tab. 5) entsprechen weitgehend denen in Dietz (2000). Ich fasse die wichtigsten Ergebnisse zusammen:

- ▶ Von den drei Nomina auf Suffix (*Knauling, Quettchen, Schwirklein*) wurde lediglich *Quettchen* von fast allen Probanden mit der korrekten Null-Endung versehen. Dagegen wählten bei *Knauling* die Hälfte der Probanden die regelwidrige Form *Knaulingen* (gegenüber 41% mit der korrekten e-Endung). Bei *Schwirklein* wählten 41% bzw. 27% die regelwidrigen Endungen -e bzw. (e)n. Nur 23% wählten die korrekte Nullendung. Diese Werte sind noch deutlich „schlechter“ als in Dietz (2000).
- ▶ Bei den Nomina auf Schwa wählten die Probanden weitgehend die erforderliche (e)n-Endung. Für Maskulina und Neutra auf -e wählten allerdings 20% die regelwidrige Null-Endung.
- ▶ Die Nomina auf Vollvokal wurden von den Probanden in der Mehrzahl mit den beiden möglichen Endungen -s (62%) und -(e)n (24%) versehen. Nur 14 % wählten die regelwidrige Nullendung.
- ▶ Bei den Nomina auf Pseudosuffix (-el, -er, -en), bei denen die Pluralselektion genusabhängig ist — Maskulina und Neutra nehmen -Ø, Feminina dagegen -(e)n —, zeigen sich die größten Abweichungen von den Zuordnungsregularitäten im Realwortschatz: Die Probanden haben für die drei Nomina auf -el (*der Knafel, das Trilchel, die Toftel*) zu etwa gleichen Teilen die Null- und die (e)n-Endung gewählt. Das Genuskriterium wurde also weitgehend ignoriert. Für das einzige Femininum auf -er (*die*

Bachter) wurde sogar von 82% der Probanden der regelwidrige Nullmarker gewählt, von 68% allerdings in Kombination mit dem Umlaut (s.u.). Das einzige Maskulinum auf *-en* (*der Stießen*) wurde von allen Probanden mit der korrekten Nullendung versehen.

- ▶ Bei den Nomina auf konsonantischen Auslaut war die Streubreite der Pluralformen am größten, was auch den multiplen Zuordnungsverhältnissen im Realwortschatz für diese Nomengruppe entspricht. Wie schon in Dietz (2000) ist die Übergeneralisierung des e-Plurals (53%) bei den Feminina (*Lühr*, *Pucht*, *Schett*) gegenüber dem Regelplural *-(e)n* (43%) auffällig.

Nomen-Gruppe	Item	Haupt-PM	Neben-PM	-(e)n	[U]	-e	[U]	-Ø	[U]	-er	[U]	-s	SO
Suff	<i>der Knauling</i>	<i>-e</i>		50		32	[9]	9					
<i>e / M</i>	<i>der Knuppe</i>	<i>-(e)n</i>		68	[9]			9	[14]				
<i>e / F</i>	<i>die Muhre</i>	<i>-(e)n</i>		82	4				[14]				
<i>er / F</i>	<i>die Bachter</i>	<i>-(e)n</i>	<i>-''Ø</i>	14				13	[68]				5
<i>el / M</i>	<i>der Knafel</i>	<i>-Ø / -''Ø</i>		27			[5]	14	[54]				
<i>el / F</i>	<i>die Tofel</i>	<i>-(e)n</i>	<i>-''Ø</i>	36				14	[55]				5
	<i>die Punkel</i>	<i>-(e)n</i>	<i>-''Ø</i>	59				23	[14]				5
K / M	<i>der Troch</i>	<i>-e / -''e</i>	<i>-(e)n / -''er</i>				[91]				[9]		
	<i>der Trunt</i>	<i>-e / -''e</i>	<i>-(e)n / -''er</i>	9		41	[45]				[5]		
K / F	<i>die Pucht</i>	<i>-(e)n</i>	<i>-''e / -s</i>	28		36	[32]			5			

Tab. 6 Prozentwerte für umlautfähige Nomina. Werte für umgelauteete Formen in eckigen Klammern

- ▶ Aus Tab. 6 geht hervor, dass die Probanden die globalen Restriktionen für **Umlautung**¹⁷ weitgehend beachtet haben, also fast kaum Umlautung mit Pluralmarkern kombiniert haben, die keine Umlautung vertragen. Wie schon in Dietz (2000) liegt jedoch für *die Pucht* eine deutliche Untergeneralisierung des Umlauts vor: 36% der Probanden haben hier die

¹⁷ Die Regeln für die Umlautung lauten knapp zusammengefasst:

(HR) Umlautung tritt nur zusammen mit den Pluralmarkern *-er*, *-e* und *-Ø* auf, also nie mit *-(e)n* und *-s*.

(UR1) Immer umgelauteet werden bei Maskulina und Neutra, die ihren Plural auf *-er* bilden, und Feminina, die ihren Plural auf *-e* bilden. Auch die beiden einzigen Feminina auf *-Ø* — *Mutter* und *Tochter* — werden umgelauteet.

(UR2) Nie umgelauteet werden Neutra auf *-e* und *-Ø* (Ausnahmen: *Floß* und *Kloster*).

(UR3) *Schwankend* ist die Umlautung bei Maskulina, die ihren Plural auf *-e* oder *-Ø* bilden.

regelwidrige Form *die Puchte* als Pluralform gewählt, also gegen die obligatorische Umlautung für Feminina mit dem Pluralmarker *-e* verstoßen. Ebenso wie in Dietz (2000, 124) wird bei den Feminina auf Pseudosuffix (*Toftel, Bachter*) der Umlaut in Verbindung mit dem Nullplural übergeneralisiert. Dieser Befund dürfte jedoch eine Folge der Nichtbeachtung des Genusmerkmals sein:

Wenn man davon ausgeht, dass der „Fehler“ schon darin lag, unter Missachtung des Genuskriteriums überhaupt die Nullform für Feminina auf Pseudosuffix zu wählen, dann macht die Umlautung Sinn, denn nur durch sie wird die Pluralmarkierung ausgedrückt. (Dietz 2000, 124)

Als Fazit der Performanzanalyse des Kunstworttests bei ungarischen DaF-Lernern kann als wichtigstes Ergebnis festgehalten werden, dass die Lerner weitgehend den Regularitäten der Pluralselektion folgen, wobei sich allerdings zwei „Schwachstellen“ ergaben: die Berücksichtigung des Genuskriteriums und — überraschenderweise — die Pluralzuweisung für die suffigierten Nomina *Schwirklein* und *Knauling*.

5.2. Analyse der Retrospektionsdaten

Direkt im Anschluss an die schriftliche Aufgabe erfolgte ein Gespräch mit dem Interviewer, in dem die Probanden nach den Gründen für die jeweilige Wahl der Pluralmarker befragt wurden, d.h. der zeitliche Abstand zur Handlung (d.h. der Wahl der Pluralendung) betrug zwischen 3 und 5 Minuten. Zudem wurden die Gedächtnisspuren im Kurzzeitgedächtnis durch das Vorlegen des ausgefüllten Testbogens und das gemeinsame nochmalige „Durchlaufen“ der Items wieder reaktiviert.

Die Retrospektion verlief in der Regel fremdinitiiert: d.h. der Interviewer stellte zu Beginn der retrospektiven Phase mit Bezug auf das erste Testitem der/dem Probandin/en die Frage, wieso er/sie die jeweilige Pluralform gewählt hat. Die Retrospektionsphase war also insofern strukturiert als alle Items der Liste jeweils sukzessive durchgegangen wurden. Da die Frage nach der Rolle von Analogiebildungen ein wesentliches Untersuchungsziel war, stellte ich in den Fällen, in denen Probanden keine oder nur wenige Musterwörter nannten, im Anschluss an den retrospektiven Durchlauf durch die Items noch einmal explizit die Frage, ob sie an „echte“ deutsche Nomen dachten, als sie die Pluralform bildeten.

Bei diesen Interviews war es den Probanden freigestellt, ob sie auf Ungarisch oder auf Deutsch antworteten. Die dabei ermittelten Retrospektionsprotokolle

(im Folgenden: ‘RP’) wurden transkribiert, gegebenenfalls übersetzt¹⁸ und unter den folgenden Fragestellungen ausgewertet:

- ▶ Aufgrund welcher Verfahren (Regelanwendung, Schemaabgleich, Analogiebildung) weisen die Probanden einem unbekanntem Nomen eine Pluralform zu?
- ▶ Besteht ein Zusammenhang zwischen Eigenschaften des Nomens (Auslaut, Genus, Semantik) und dem verwendeten Selektionsverfahren?
- ▶ Bestehen individuelle Unterschiede in Bezug auf die verwendeten Verfahren?

Für die Ermittlung der verwendeten Selektionsverfahren wurden die RP wie folgt kategorisiert (Tab. 7):

Verfahren	Beschreibung
Reg Regel (Input-Merkmale)	P nennt als Grund für Pluralmarker-Selektion eine Eigenschaft des Items (z.B. Auslaut, Genus oder Semantik, Stammvokal, Länge)
Ana Analogie	P nennt ein Musternomen des Realwortschatzes oder des Testbogens, das er als Vorbild verwendet hat.
SpG „Sprachgefühl“	P beruft sich auf sein „Sprachgefühl“, d.h. auf „guten Klang“ der gefundenen Form, auf die Existenz von anderen deutschen Wörtern mit der gleichen Pluralform oder er/sie verbalisiert sein/ihr Nichtwissen bzgl. der gefundenen Lösung.
IrK Irrelevante Kommentierung	P sagt entweder nichts, wiederholt lediglich die schriftliche Lösung oder nennt eine Alternativlösung.

Tab. 7 Kategorisierungskriterien der Retrospektionsdaten (‘P’ steht für ‘Proband’)

In Tab. 8 sind die Werte für die Verteilung der Selektionsverfahren geordnet nach Nomengruppen aufgeführt. Dabei wurden auch Kombinationen von Verfahren aufgeführt (die Spalten ‘Reg+Ana’, ‘Reg+SpG’), wenn Probanden zum Beispiel sowohl eine Regel als auch ein Musterwort nannten, an das sie gedacht hatten.

¹⁸ Herzlichen Dank an Orsi Farkas für die Kontrolle meiner Übersetzungen.

Nomen-Gruppe	Selektionsverfahren												
	Reg		Ana		SpG		Reg+Ana		Reg+SpG		IrK		Ges.
<i>Suff</i>	19	29%	13	20%	19	29%	5	8%	1	1%	9	14%	66
<i>e</i>	48	55%	12	14%	8	9%	5	6%	3	3%	12	14%	88
<i>VV</i>	29	66%	4	9%	9	21%			1	2%	1	2%	44
<i>PS</i>	50	38%	25	19%	29	22%	2	1%	3	2%	23	17%	132
<i>K</i>	42	27%	36	23%	31	20%	1	1%	1	1%	43	28%	154
Ges.	188	39%	91	19%	102	20%	13	3%	6	2%	84	18%	484

Tab. 8 Absoluter und relativer Anteil der verbalisierten Selektionsverfahren geordnet nach Nomenruppen

Der globale Befund (Zeile ‘Ges.’) sieht wie folgt aus: In insgesamt 18% der Fälle äußerten Probanden nichts Relevantes hinsichtlich der verwendeten Verfahren (Spalte ‘IrK’). In 20% der Fälle stützten sich die Probanden auf so etwas wie „Sprachgefühl” (Spalte ‘SpG’), d.h. sie artikulierten ihr Nichtwissen bzw. verwiesen auf die Spontaneität der Lösung (s.u. Abschn. 5.2.1.3).

Von den Verbalisierungen, die Rückschlüsse auf Selektionsverfahren zulieBen, machte die Kategorie „Regelanwendung” mit 39% den Hauptanteil aus, gefolgt von Analogiebildungen (19%). In einigen wenigen Fällen wurde auch Kombinationen von Regelanwendung und Analogiebildung bzw. „Sprachgefühl” geäuBert (‘Reg+Ana’, ‘Reg+SpG’).

Bezogen auf die fünf **Nomenruppen** zeigt sich, dass die Nennung von Inputmerkmalen („Regelanwendung”) als Pluralmarker-Auslöser bei den Nomina auf Vollvokal (66%) und auf Schwa (55%) im Vergleich zu den anderen Nomenruppen die höchsten Werte aufweist. Dagegen werden bei den Kernwörtern zu fast gleichen Teilen Inputmerkmale und Analogiebildung verbalisiert. Dies scheint dafür zu sprechen, dass die meisten Probanden bei Nomina, deren Pluralbildung durch kategoriale Regeln oder stochastische Regeln mit relativ hoher Reliabilität charakterisiert ist, ihr Selektionsverhalten mit einer Regel begründen. Bei der Nomenruppe, die durch die größte “Regellosigkeit” gekennzeichnet ist, also den Kernwörtern, versuchen sie mit Hilfe von Analogiebildung oder mit einer Art “Klangprobe” zum Ziel zu kommen.

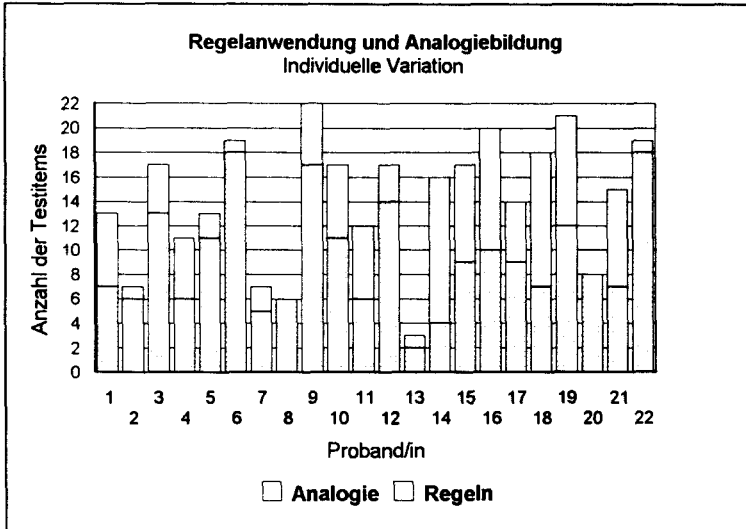


Abb. 4 Individuelle Variation bei Regelanwendung und Analogiebildung

Bezogen auf die **individuelle Variation** in der Selektionsverfahren-Nennung (Abb. 4) lässt sich am Beispiel der beiden häufigsten genannten Verfahren — Regel und Analogiebildung — deutlich erkennen, dass große Unterschiede zwischen den einzelnen Probanden bestehen: Während zum Beispiel die Probanden P6 und P22 bei 18 von 22 Items ein Inputmerkmal und nur ein einziges Analogon als Grund nennen, verfährt P14 genau umgekehrt: nur in 4 Fällen beruft er/sie sich auf Regelmerkmale gegenüber der Nennung von 12 Musterwörtern.

Insgesamt legt der Befund der verwendeten Selektionsverfahren nahe, dass eine eingeleitete Erklärung der Pluralmarkerzuweisung — etwa ausschließlich durch Regeln — nicht plausibel ist. Auch Analogiebildung ist für meine L2-Lerner verhältnismäßig wichtig, während die Rolle von Schemata eine vergleichsweise periphere Rolle zu spielen scheint (s.u. Abschn. 5.2.1.3). Auf der nächsten Stufe der Analyse werde ich die einzelnen Verfahren detaillierter herausarbeiten.

5.2.1. Verbalisierte Regelanwendung

In diesem Kapitel sollen die RP unter dem Aspekt der verbalisierten Regelanwendung betrachtet werden. Dabei ist einmal von Interesse, welche Merk-

male des Singularitems die Probanden für die Selektion der Pluralmarkierung heranzogen. Es handelt sich dabei um die folgenden:

- P verweist auf
- ▶ Auslaut
 - ▶ Genus
 - ▶ Stammvokal
 - ▶ Wortart oder andere grammatische Kategorien
 - ▶ sonstige Merkmale

Bei der quantitativen Auswertung der verbalisierten Regelmerkmale wurde nicht unterschieden zwischen tatsächlich für die jeweilige Nomengruppe relevanten Merkmalen und solchen, die gemäß den strukturellen IP-Regeln inadäquat sind. Das heißt, die Probanden haben auch Regeln genannt, die gar nicht für die Pluralbildung des jeweiligen Nomens „greifen“. Auch waren in vielen Fällen die benannten Regelmerkmale zwar korrekt, aber wie aus Tab. 9 ersichtlich wird, haben die meisten Probanden auch in Fällen, wo mehrere Regelbedingungen zu nennen gewesen wären — etwa Auslaut und Genus —, nur ein Regelmerkmal genannt.

	Verbalisiertes Regelmerkmal												
	Auslaut		Genus		Semantik		Stammvokal		Wortart		Sonstige		Ges.
<i>Suff</i>	19	78%	1	4%	1	4%	1	4%	2	8%	1	4%	25
<i>e</i>	40	73%	12	22%	2	4%			1	2%			55
<i>VV</i>	13	45%	3	10%	12	43%							28
<i>PS</i>	21	40%	16	30%	4	7%	6	11%	5	9%	1	2%	53
<i>K</i>	17	39%	14	32%	4	9%	5	11%			4	9%	44
Ges	110	54%	46	23%	23	11%	12	6%	8	4%	6	3%	205

Tab. 9 Regelanwendung — verbalisierte Merkmale

Die Daten (Tab. 9) spiegeln eine sich durch alle Nomengruppen ziehende Präferenz des Auslautkriteriums (54%). Insbesondere bei den Nomengruppen, deren Pluralform allein durch den Auslaut bestimmbar ist, also den Nomina auf Suffix (78%) und auf Schwa (73%). Das Genuskriterium wurde insgesamt nur in 23% der Fälle genannt, auch bei „genus-sensiblen“ Nomengruppen (Kernwörter, Nomen auf Pseudosuffix) lediglich in jeweils 30% der Fälle. Somit wird auch durch die retrospektive Untersuchung die im Kunstworttest ermittelte Vernachlässigung des Genuskriteriums bestätigt. Das Semantikriterium macht bei den Nomina auf Vollvokal knapp die Hälfte

aller Fälle von Regelanwendung aus. Die hohen Werte bei den Nomina auf Vollvokal (43%) geht auf die Einschätzung „Fremdwort“ für diese Nomen-Gruppe zurück.

Damit besser verständlich wird, wie ich die Kategorisierungen nach den Input-Merkmalen vorgenommen habe, stelle ich einige Beispiele aus den RP vor und kommentiere diese knapp.

5.2.1.1. Verweis auf Auslaut

Die Tatsache, dass der Auslaut das mit Abstand am häufigsten genannte Regel-Merkmal war, belegt einmal, dass der Auslaut im Bewusstsein der Lerner offensichtlich eine prägnante Einheit ist. Schon allein deshalb ist es didaktisch nicht besonders ratsam, das Auslautkriterium aus einer Regelbeschreibung herauszulassen, wie Wegener dies tut. Auf der anderen Seite zeigen die Protokolle auch, dass in den Köpfen der Lerner nicht unbedingt normgerechte Auslaut-Pluralmarker-Assoziationen stecken: Die Auslaut-„Regeln“, die von den Lernern verbalisiert wurden, weichen in vielerlei Hinsicht von den IP-Regeln ab:

- ▶ Die Probanden erkennen den Auslaut nicht richtig, d.h. die von ihnen vorgenommene morphologische Analyse des Items ist nicht korrekt. Dies muss dann nicht zwangsläufig zu einer falschen Pluralform führen, wie in B5, wo der Proband als Auslaut *-tel* identifiziert oder in B6, wo nicht *-ling*, sondern *-ing* als Endung erkannt wird. In anderen Fällen führt dies aber auch zu falschen Pluralformen. Ein einschlägiges Beispiel ist hierfür die Behandlung des Items das *Schwirklein*. Die Tatsache, dass nur 23% die korrekte Null-Endung wählten (s.o. Tab. 5), dürfte in hohem Maße daran liegen, dass die Probanden nicht *Schwirk#lein*, sondern — aus welchen Gründen auch immer — *Schwir#klein* trennten (B4).¹⁹
- ▶ Die Probanden verbalisieren zu „weite“ IP-Regeln, d.h. die Regeln sind zwar richtig, aber nicht spezifisch genug, um die Pluralmarker-Wahl des in Frage stehenden Items zu begründen (B1, B3).²⁰

¹⁹ Da mir schon in der Vorgängeruntersuchung (Dietz 2000) die schlechten Werte für *Schwirklein* auffielen, habe ich die Probanden in der retrospektiven Untersuchung jeweils gefragt, wie sie das Item trennen würden. Dabei stellte sich heraus, dass 8 von 22 Probanden (36%) *Schwir#klein* trennten, 7 Probanden trennten korrekt *Schwirk#lein* und von 7 erhielt ich keine brauchbare Kommentierung.

²⁰ Für die Beispiele aus den RP werden folgende Abkürzungen verwendet: ‘B’ Beispiel-Nummer, ‘Item’: Kunstwort der Liste; ‘KT’: gewählte Pluralendung aus dem Kunstworttest; ‘P’: Proband.

B	Item	KT	RP	P
1	die Toftel	s	P: das auch ... wenn ein Konsonant am Ende auf taucht, dann klingt es irgendwie besser mit <i>s</i>	2
2	der Knafel	(e)n	P: Die letzte Buchstabe ist ein Konsonant, und dann bekommt das Substantiv im Plural ein <i>n</i> ... nicht immer I: Nicht immer? P: Nicht immer. I: Aber hier schon, meinen Sie? P: Ja.	10
3	die Traika	(e)n	P: hier ist die letzte Buchstabe ein Vokal, und dann bekommt ein <i>n</i>	10
4	das Schwirklein	er	P: wegen <i>klein</i>	15
5	die Toftel	n	P: weil es auf <i>-tel</i> beendet	19
6	der Knauling	e	P: Suffix <i>-ing</i>	22
7	die Traika	(e)n	P: wegen des <i>a-s</i> am Ende	22

5.2.1.2. Verweis auf Genus

Auch bei den Erwähnungen des Genus traten unterschiedliche Grade von Regelkonformität und Spezifität auf. Einige Probanden orientieren sich durchaus an den stochastischen Verhältnissen des Realwortschatzes, etwa wenn Feminina mit der Pluralendung *-(e)n* in Verbindung gebracht werden (B8)²¹ oder Maskulina mit Umlautung (B11). Auf der anderen Seite haben manche Probanden nur das Kriterium „Genus“ genannt, ohne genau zu spezifizieren, welches Genus den Ausschlag gab (B10).

B	Item	KT	RP	P
8	die Schett	(e)n	P: <i>Schett</i> ... hier habe ich auch auf das Genus geachtet, dass also normalerweise die femininen Wörter die <i>en</i> -Endung bekommen.	1
9	die Bachter	Ø	I: Das haben Sie so gelassen. Warum? P: <i>Bachtern</i> wäre schon zuviel ... weil es nicht <i>der</i> ist ... wenn <i>es der Bachter</i> wäre, wäre es <i>die Bachtern</i>	4
10	die Schett	e	P: Vielleicht wegen des Genus	8

²¹ P5 hat zum Beispiel 7 der 9 femininen Items mit der (e)n-Endung versehen und dies mit dem Genus begründet.

11	der Knafel	∅	P: Die Wörter mit Maskulin oder wie sagt man im Allge meinen haben eine solche Pluralform, also Umlaut. I: Mhm ... also weil es ein Maskulinum ist? P: Ja.	12
12	die Lühr	e	P: Wegen Femininum	15

5.2.1.3. Verweis auf Semantik

Das Semantik-Kriterium wurde in der Mehrzahl der Fälle für die Einschätzung der Nomina auf unbetonten Vollvokal als „Fremdwort“ oder als „fremd klingend“ verbalisiert. Dabei wurde von einigen explizit -s als Fremdwort-Pluralmarker bewertet (B15), jedoch auch -(e)n (B14).

B	Item	KT	RP	P
13	das Ziro	s	P: <i>Ziros</i> vielleicht deshalb, weil es deutsche Fremd- wörter gibt <i>Steak - Steaks</i> , vielleicht etwas Ähnliches	5
14	die Traika	(e)n	P: Es kommt mir wie ein Fremdwort vor ... deshalb ...	7
15	die Traika	s	P: es kommt mir als ob das ein Fremdwort wäre und bei Fremdwörtern meistens wählen wir die Pluralform mit s	16
16	das Priere	∅	P: Dieses Wort ist für mich von vornherein kein deutsches Wort ... und wenn eine Fremdwort auf -e endet, dann bleibt es im Plural irgendwie gleich I: Das ist ein Fremdwort? P: Das kommt mir so vor. I: Aus welcher Sprache? P: nun, so etwa Latein oder Französisch	17

5.2.1.4. Verweis auf Stammvokal

Der Stammvokal wurde immer nur in Verbindung mit Umlautung erwähnt. In den Antworten wurden zum Teil auch andere Input-Merkmale wie Auslaut genannt (B17). Angesichts der Komplexität der Umlaut-Regeln (s.o. Fn. 17) ist es nicht verwunderlich, dass Umlaut-Regeln überhaupt nur selten verbalisiert wurden und wenn, dann nur in Form der Nennung von umlautfähigen Stammvokalen (B19).

B	Item	KT	RP	P
17	der Troch	"e	P: Es endet auf Konsonant und man kann ein o in ihm finden, deshalb bekommt es ein Umlaut und ein e.	6
18	der Troch	"e	P: hier auch wegen des Buchstabens o I: aber nicht nur, sondern hier gibt es auch die Endung e P: ja, zum Beispiel das <i>Blatt</i> und die <i>Blätter</i> . Also das Wort bekommt immer irgendeine Endung. I: bekommt eine Eindung, mhm. P: ja, ein e oder ein er, ich denke, das ist dieser Typ.	17
19	der Knafel	"Ø	P: Weil im Stamm ein a sich findet und a, o, u bekommen meiner Meinung nach Umlaut.	22

5.2.1.5. Verweis auf Wortart oder andere grammatische Kategorien

In nur 11 Fällen war die Wortart ein Selektionskriterium. Insbesondere wurde das Item *der Stießen* — unter Missachtung des Genus — einige Male als substantivierter Infinitiv identifiziert und mit der Nullendung versehen (B20).

B	Item	KT	RP	P
20	der Stießen	Ø	P: Vielleicht kann es ein Wort aus einem Verb hergestellt und so für mich ist es I: Bleibt es dann gleich.	12
21	das Priere	(e)n	P: Aus diesem Wort kann ich an ein Verb denken. z.B. <i>krampfen</i> oder ...	18
22	der Knauling	(e)n	P: Schwacher Substantiv zum Beispiel <i>Säugling Säuglingen</i>	19

5.2.2. Verbalisierte Analogiebildung

Das nach Regelanwendung zweithäufigste verbalisierte Verfahren zur Wahl eines Pluralmarkers innerhalb meines Korpus war die Pluralbildung in Analogie zu einem im Realwortschatz existierenden Nomen (23%). Die Probanden nannten Musterwörter innerhalb der retrospektiven Phase auf folgende Weisen:

- ▶ Sie nannten von sich aus bei dem entsprechenden Item ein Musterwort (z.B. B23, B25).
- ▶ Sie nannten explizit das Verfahren der Analogiebildung (z.B. B24).
- ▶ Sie wurden vom Interviewer explizit gefragt, ob sie an ein Musterwort gedacht haben. Letzteres erfolgte sowohl während als auch nach dem re-

trospetiven Durchgang durch die schriftlichen Lösungen bei denjenigen Probanden, die von sich aus kein oder nur wenige Musterwörter genannt hatten. Es wurden nur solche Musterwörter berücksichtigt, an die die Probanden beim Ausfüllen des schriftlichen Kunstworttests dachten, nicht jedoch solche, die den Probanden erst während des retrospektiven Gesprächs kamen. Der Zeitpunkt des Denkens an Musterwörter wurde gegebenenfalls explizit vom Interviewer erfragt (z.B. B26, B27).

B	Item	KT	RP	P
23	die Limpe	(e)n	P: Die <i>Limpe Lampe</i>	1
24	die Toftel	"Ø	P: Das ist <i>Tochter</i> ähnlich.	11
25	der Knumpe	e	P: <i>Knumpe</i> wieder <i>e</i> oder ... mir fiel das Wort <i>Kumpane</i> ein	9
26	der Troch	"e	P: (18 s) zum Beispiel <i>der Loch</i> I: An <i>Loch</i> haben Sie gedacht? Jetzt oder vorhin beim Ausfüllen? P: Nur jetzt. I: vorher haben Sie nicht an das gedacht aha, ok.	14
27	der Knauling	(e)n	P: z.B. auf <i>Säugling</i> I: Haben Sie an <i>Säugling</i> gedacht vorhin oder jetzt? P: Ne. I: Vorhin? P: Vorhin.	21

Tab. 10 gibt eine Übersicht über die genannten Musterwörter, sortiert nach der Häufigkeit der Items, zu denen die meisten Musterwörter genannt wurden. In der Spalte 'Analogon' sind die jeweils angegebenen Musterwörter aufgeführt mit der Anzahl der Nennungen ('Anz.'). In der Spalte 'Ges.' ist die absolute Häufigkeit der Musterwortnennung je Item, zu denen ein Musterwort genannt wurde, wiedergegeben.

Item	Analogon	Anz.	Ges.
die Limpe	Lampe	7	10
	Lippe	3	
der Knafel	Tafel	3	8
	Käfer	1	
	Kartoffel	1	
	Kopf	1	
	Schnabel	1	
	Vater	1	

Item	Analogon	Anz.	Ges.
die Toftel	Tochter	4	7
	Knafel*	1	
	Kopf	1	
	Tafel	1	
der Knauling	Säugling	6	7
	Sitting	1	
das Grett	Brett	4	6
	Bett	2	

Item	Analogon	Anz.	Ges.
der Troch	Frosch	2	6
	Buch	1	
	Kopf	1	
	Loch	1	
	Storch	1	
das Kett	Kette	3	6
	Brett	2	
	Bett	1	
das Quettchen	Mädchen	5	5
die Bachter	Vater	3	5
	Wachter*	2	
die Pucht	Punkt	2	5
	Troch*	1	
	Sucht	1	
	Sumpf	1	
das Schwirklein	Fräulein	3	5
	die Kleinen	1	
	Tischlein	1	
die Schett	Bett	3	5
	Kett*	1	
	Mensch	1	

Item	Analogon	Anz.	Ges.
der Knumpe	Klump	1	5
	Kopf	1	
	Kumpane	1	
	Pumpe	1	
	Muhre*	1	
das Ziro	Büro	3	4
	Zirkus	1	
die Lühr	Lyra	2	3
	Gebühr	1	
die Punkel	Mädchen	1	3
	Punkt	1	
	Tafel	1	
die Muhre	Muse	1	2
	Mütze	1	
der Stießen	Leben	1	2
	Schießen	1	
das Trilchel	Tafel	1	2
	Würfel	1	
der Trunt	Pucht*	2	2
die Lühr	Tür	1	1

Tab. 10 Musterwörter — geordnet nach der Häufigkeit der Items, zu denen ein Analogon genannt wurde; bei mit Asterix versehenen Musterwörtern handelt es sich um Items aus der Kunstwortliste.

Die höchsten Werte verzeichnen die Items *die Limpe* mit 10, *der Knafel* mit 8 und die *Toftel* bzw. *der Knauling* mit jeweils 7 Nennungen von Musterwörtern. *Die Limpe* wurde von 7 Probanden mit *die Lampe* assoziiert, *der Knauling* von 6 Probanden mit *der Säugling*, *das Quettchen* von 5 Probanden mit *das Mädchen*. Über die Gründe für diese relativ häufigen Nennungen desselben Musterworts bei verschiedenen Probanden kann aufgrund der Datenlage allerdings nur spekuliert werden. Es handelt sich jedenfalls um Analoga, die sich nur in wenigen — zumeist phonologischen — Merkmalen vom Kunstwort unterscheiden und zudem eine relativ hohe Token-Frequenz aufweisen. Die ungarische Entsprechung von *Lampe* ist darüber hinaus *lámpa*, so dass hier der Zugriff auf das mentale Lexikon wahrscheinlicher ist als auf das immerhin auch von drei Probanden gewählte *Lippe*, dessen ungarische Ent-

sprechung *ajak* sich deutlich unterscheidet. Aber das ist wie gesagt, soweit Spekulation.

In meinem Korpus gibt es auch Fälle, in denen Probanden sich eine Art „Dummy“-Musterwort zugelegt haben: So hat P15 für die Items *der Knafel*, *die Toftel*, *der Troch* und *der Knumpe* jeweils das Analogon *Kopf* angegeben, das lediglich für *der Troch* eine gewisse Plausibilität hat. P14 hat für alle Items auf *-el* (*der Knafel*, *die Toftel*, *die Punkel*, *das Trilchel*) als Muster jeweils *die Tafel* genannt.

Für bestimmte Items der Liste, bei denen in der Literatur der „Verdacht auf Analogiebildung“ bestand, kann dieser Verdacht zumindest für meine Probandengruppe nicht bestätigt werden. Es handelt sich vor allem um das Item *die Bächter*, für das Wegener (1995a: 45f.) und Dietz (2000, 127) Analogiebildung vermutet hatten, da hier die Probanden mit sehr hohen Werten (Wegener: 43,5%; Dietz: 53%) die „regelwidrige“ Pluralform *Bächter* bildeten. Die Vermutung auf Analogiebildung lag deshalb nahe, weil hier die beiden (einzigen) hochfrequenten „Ausnahmen“ *Mutter/Mütter* und *Tochter/Töchter* als Vorbild gedient haben könnten. In meiner Probandengruppe, in der sogar 68% die Form *Bächter* wählten, wurde nur von fünf Probanden (22%) ein Musterwort genannt. Darüber hinaus handelte es sich nicht, wie vermutet, um *Mutter* oder *Tochter*, sondern in drei der fünf Fälle um *Vater/Väter*, also um ein Vorbild, das dem Item in morpho-phonologischer, nicht jedoch hinsichtlich des Genus ähnelt. *Tochter* als Vorbildwort wurde jedoch durchaus verwendet, und zwar in vier Fällen für die *Toftel*.

Ein weiteres interessantes Phänomen, das die Attraktivität der Analogiebildung deutlich macht, ist die Vorbildwirkung von Items aus der Kunstwortliste: In einer ganzen Reihe von Fällen nannten die Probanden ein schon abgearbeitetes Item bzw. dessen Pluralform als Muster, mit dem sie ein weiteres Item behandelten.

In Dietz (2000, 127) hatte ich die Vermutung geäußert, dass ein Unterschied zwischen der Analogiebildung bei Muttersprachlern und bei L2-Lernern besteht:

Während Muttersprachler eher in der Lage sind, „korrekte“, d.h. regelkonforme Vorbilder auszuwählen, muss man damit rechnen, dass sich L2-Lerner, deren mentales L2-Lexikon durch Instabilität gekennzeichnet ist [...], auch an Vorbildern orientieren, die zwar mit dem fraglichen Item gewisse formale (lautliche, graphemische) Ähnlichkeiten besitzen, jedoch ein anderes Genus und somit eine andere Pluralmarkierung haben.

Um den „Erfolg“ von Analogiebildung bei meine Probanden zu ermitteln, habe ich die Fälle von Analogiebildung danach klassifiziert, inwieweit die Probanden (a) in der Lage waren, sich auf ein passendes Analogon (Singularform) aus dem Realwortschatz zu stützen, (b) die korrekte Pluralform des jeweiligen Analogons kannten.

Wie Tab. 11 (im Anhang) zeigt, kann Analogiebildung an verschiedenen Klippen scheitern: Lediglich in 40% der Fälle gelang es den Probanden, aufgrund eines Musterworts zu einer korrekten Pluralform zu kommen (Zeile A.). In 14% der Fälle wählten sie zwar ein durchaus passendes Musterwort, kannten aber dessen Pluralendung nicht (Zeile B.). In 23% der Fälle (Zeilen C.-E.) kennen die Probanden zwar die Pluralform des gewählten Analogons, allerdings ist das gewählte Analogon nicht adäquat — entweder weil es nicht im Genus (16% der Fälle, Zeile C.), in der morpho-phonologischen Struktur²² (4% der Fälle, Zeile D.) oder beiden zugleich (3% der Fälle, Zeile E.) mit dem Item übereinstimmt. In weiteren 12% der Fälle (Zeilen F.-H.) wählten die Probanden Vorbild-Nomina, deren Pluralform sie nicht kannten, und die zudem von Genus und/oder morpho-phonologischer Struktur her unpassend waren.

5.2.3. „Sprachgefühl“

Bei „Sprachgefühl“ handelt es sich um eine Mischkategorie für Äußerungen, die eher vage Angaben zu den Gründen für die Pluralmarkerselektion darstellten. Folgende Fälle habe ich darunter subsumiert:

► Orientierung am „guten Klang“

Die Probanden nannten des öfteren den „guten Klang“ als Grund für ihre Wahl (B28, B29), zum Teil auch noch im expliziten Vergleich zu einer anderen in Frage kommenden Lösung (B30).

B	Item	KT	RP	P
28	das Schwirklein	(e)n	P: Mir klingt es so gut: <i>Schwirkleinen</i> I: Aber sonst keine Begründung, klingt gut P: Ja (lacht) I: Wenn Sie das Wort <i>Schwirklein</i> irgendwie zerlegen würden, wie würden Sie das trennen? P: Puh, <i>Schwir-klein</i> .	9

22 Damit wurden vor allem Abweichungen in der Silbenzahl und/oder dem Auslaut erfasst.

29	der Knauling	„e	P: Wieder mit Umlaut, weil <i>au</i> ist. I: Und ein <i>e</i> haben Sie hinten drangehängt. P: Das klingt besser.	16
30	die Lühr	e	P: Vielleicht auch ohne <i>n</i> klingt es gut ... vielleicht <i>Gebühr/Gebühre</i> ... ohne <i>n</i> klingt es viel besser	21

► Verweis auf Existenz von anderen Wörtern mit gleicher Pluralform

In diesen Fällen äußerten die Probanden ihr Wissensgefühl über die Existenz von anderen bzw. „vielen“ Wörtern des Realwortschatzes, die dieselbe Pluralform hatten wie das Item, ohne jedoch (in der Lage zu sein) konkrete Nomina zu nennen (B 32).

B	Item	KT	RP	P
31	der Knafel	"Ø	I: Wieso haben Sie diese Endung bzw. den Umlaut gewählt? P: Weil in vielen Fällen der Plural der Hauptwörter so gebildet wird und es klingt auch gut so.	7
32	das Ziro	s	P: Viele Wörter haben am Ende ein <i>s</i> . I: Welche Wörter? P: Das weiß ich nicht, aber das war für mich nur ein Gefühl.	13
33	die Pucht	e	P: Das kam auch automatisch ... klingt gut, nach den meisten Wörtern kommt einfach so ein <i>e</i>	17

► Verweis auf „Gefühl“ bzw. auf die Spontaneität der Lösung

In einem Teil der Äußerungen wurde die Spontaneität der Lösung betont in Formulierungen wie „einfach so geschrieben“, „kam automatisch“, „kam spontan“, „ist mir nur so eingefallen“, „nur so gefühlt“ u.a.

B	Item	KT	RP	P
34	die Bachter	"Ø	P: Ist mir nur so gekommen ... weil es gut klingt	1
35	das Grett	e	P: Ich kann nicht erklären warum, mich hat es nach einem <i>e</i> verlangt. Mir ist noch <i>das Brett</i> gekommen. Aber <i>Gretter</i> erschien mir irgendwie nicht sympathisch, so habe ich das nicht geschrieben.	5
36	der Knafel	"Ø	P: Ich hatte es nur so gefühlt.	11
37	der Trunt	e	P: Das ist automatisch.	18

‣ Nicht-Wissen über Zustandekommen der gefundenen Lösung

Eine Reihe von Äußerungen spiegelte das Nicht-Wissen über das Zustandekommen der gewählten Form („kann ich nicht erklären/begründen“, „weiß ich nicht“, „mir fällt nichts ein“, „keine Ahnung“).

B	Item	KT	RP	P
38	das Trilchel	(e)n	P: Mir ist nichts eingefallen	1
39	das Schwirklein	e	P: Keine Ahnung	4
40	die Lühr	e	P: das kann ich nicht begründen	22

Offensichtlich handelt es sich bei den ersten beiden Untertypen um Fälle von verbalisiertem „Schema-Abgleich“: Die Probanden operieren nicht über Merkmale der Singular-Form, sondern gehen output-orientiert vor, d.h. sie orientieren sich am guten Klang der gefundenen Pluralform bzw. sie artikulieren ihr Wissensgefühl über die Existenz von Pluralschemata. Ich halte diese Verbalisierungen für Belege dafür, dass es Probanden gibt, die sich an Pluralschemata orientieren und damit, dass Pluralschemata durchaus bewusstseinsfähig sind.

Inwieweit auch Berufungen auf Gefühl bzw. auf die Spontaneität der Lösung (B34-37) und die Artikulierung von Nicht-Wissen (B38-40) Belege für Schema-Abgleich darstellen, kann aufgrund der Datenlage nicht entschieden werden. Wie stark jedoch das „Gefühl“ im Einzelfall zählen kann, lässt sich schön an B41 zeigen, wo der Proband sich beim Item *das Grett* gegen eine nahe liegende Analogiebildung *das Grett : die Gretter* analog zu *das Brett : die Bretter* und für die Form *die Grette* entscheidet, weil *Gretter* ihm „irgendwie nicht sympathisch erschien“.

B	Item	KT	RP	P
41	das Grett	e	<p>P: ich kann nicht erklären warum, mich hat es nach einem e verlangt. Mir ist noch <i>das Brett</i> gekommen. Aber <i>Gretter</i> erschien mir irgendwie nicht sympathisch, also habe ich das nicht geschrieben.</p> <p>I: Aber der Plural von <i>Brett</i> ist ...</p> <p>P: <i>Bretter</i>, ich sage ja, es erschien mir nicht sympathisch, darum habe ich es nicht geschrieben. Soweit, mehr weiß ich jetzt nicht.</p>	5

6. Zusammenfassung und Diskussion

In der vorliegenden Untersuchung wurde versucht, mit Hilfe eines kombinierten Erhebungsverfahrens — einem Kunstworttest mit unmittelbar anschließender Retrospektion — Aufschlüsse über die Pluralzuweisung bei ungarischen Deutschlernern zu erhalten.

Die Analyse des Kunstworttests ergab unter dem Aspekt der Normadäquatheit folgende Problembereiche für die ungarischen Lerner: die Nichtberücksichtigung des Genuskriteriums, die zum Teil untergeneralisierte Verwendung der Umlautung und die Pluralzuweisung für die beiden suffigierten Lexeme *Schwirklein* und *Knauling*. Zwar können durch den Kunstworttest Tendenzen der Über- oder Untergeneralisierung von Pluralmarkern ermittelt werden, er lässt jedoch keine Schlüsse auf die von den Lernern verwendeten mentalen Verfahren der Pluralsektion zu. Aus diesem Grund wurden die Probanden in einer retrospektiven Untersuchung nach den Gründen für ihre jeweilige Pluralmarkerzuweisung befragt.

Dabei ergab sich, dass ein einheitlicher Erklärungsansatz für die Pluralmarkersektion — etwa durch Anwendung von Regeln — angesichts der verbalisierten Äußerungen nicht adäquat ist: Meine Interpretation der Retrospektionsprotokolle legt nahe, dass unterschiedliche Zuweisungsverfahren verwendet wurden — und zwar sowohl abhängig von den in Frage stehenden Nomina als auch individuell variierend. So nannten die Lerner bei Nomina auf unbetonten Vollvokal und Schwa deutlich häufiger Merkmale der Singularform — was ich als „Regelanwendung“ gedeutet habe —, während bei anderen Nomengruppen (etwa bei den Kernwörtern) das Verfahren der Analogiebildung oder die Berufung auf „Sprachgefühl“ eine mindestens ebenso wichtige Rolle spielte wie Regelanwendung. Diese Tendenzen spiegeln durchaus die Verhältnisse des Realwortschatzes wider: Bei Nomina, die durch mehr oder minder kategoriale Zuweisungen von Pluralmarkern zu Singularmerkmalen charakterisiert sind, also hohe Reliabilität besitzen wie bei den Nomina auf Schwa, werden Regelmerkmale verbalisiert, während bei Nomina mit geringerer Reliabilität der Pluralzuweisung wie die Kernwörter auch andere Verfahren zum Zuge kommen.

Auch der Befund, dass die Verwendung von Pluralmarker-Zuweisungsverfahren — insbesondere in den Verfahren der Regelanwendung und der Analogiebildung — auch individuell stark variiert, widerspricht einer einleisigen Erklärung. Allerdings konnte im Rahmen der retrospektiven Untersuchung über die Feststellung hinaus, dass die Werte hier individuell variiere-

ren, keine weitere Erklärung etwa im Sinne von Lernercharakteristika ermittelt werden.

Das Ausmaß, in dem die Lerner Input-Merkmale der Singularform als Auslöser für die Pluralendung nennen, lässt m.E. durchaus den Schluss zu, dass sie so etwas wie Pluralregeln im Laufe ihres bisherigen Erwerbsprozesses erworben haben. Es ist nicht mehr zu überprüfen, ob die Lerner diese Regeln explizit im Unterricht vermittelt bekamen (was nicht ausgeschlossen, aber eher unwahrscheinlich ist, da Pluralregeln im ungarischen Deutschunterricht normalerweise nicht unterrichtet werden) oder ob sie die Regeln selbst aus dem Input abgeleitet haben (Induktion). Für den letzteren Fall spricht, dass viele der verbalisierten Lernerregeln im Vergleich zu den strukturellen Regularitäten der Pluralzuweisung falsch oder zumindest nicht hinreichend sind.

Die Tatsache, dass der **Auslaut** das mit Abstand meist genannte Kriterium für die Pluralzuweisung ist, zeigt, wie wichtig das Auslautkriterium auch für die Formulierung von Instruktionsregeln zur Pluralbildung ist. Die Vernachlässigung dieses Kriteriums zugunsten eines vermeintlich beschreibungsökonomischeren wie dem der Markiertheit (Wegener 1995) dürfte kein gangbarer grammatikdidaktischer Weg sein. Weiterhin müsste bei der Vermittlung von Regularitäten der Pluralbildung auch viel stärker die Bedeutung des **Genus** in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt werden: Nur wenige Probanden — diese aber dann relativ konsistent — beriefen sich auf das Genuskriterium. Hinter dem Problem „Vernachlässigung des Genuskriteriums“ können sich mehrere Ursachen verbergen: (1) Die Lerner kennen das Genus des entsprechenden Nomens nicht, (2) sie wissen nicht, dass es Zusammenhänge zwischen Genus und Pluralmarker gibt bzw. wie in der jeweiligen Nomengruppen dieser Zusammenhang aussieht, (3) sie beachten das Genus nicht, obwohl es in Form des Artikels präsent ist. Vor allem die Fälle (2) und (3) sollten im Unterricht entsprechend bewusst gemacht werden.

Die Attraktivität von **Analogiebildung** als Zuweisungsverfahren, das aus erwerbstheoretischer Sicht eine natürliche Kommunikationsstrategie darstellt (vgl. Butzkamm/Butzkamm 1999), spiegelte sich deutlich in den Protokollen. Da jedoch Analogiebildung in über der Hälfte der Fälle nicht zur korrekten Endung führte — sei es, weil die Probanden die Pluralform des gewählten Analogons nicht kannten oder weil sie kein adäquates Musterwort wählten oder beides — ist Analogiebildung bei der Pluralmarkerzuweisung auch für fortgeschrittene DaF-Lerner ein riskantes Verfahren. Für die Pluraldidaktik bedeutet eine Bewusstmachung von „guten“ Musterwörtern quasi eine Ver-

mittlung ihrer strukturellen Merkmale und damit Vermittlung von Regelwissen.

Bei der Berufung auf „**Sprachgefühl**“ in verschiedenen Facetten hat sich in einigen klaren Fällen das Verfahren des Schema-Abgleichs, d.h. die explizite Orientierung einer „gut“ klingenden bzw. prototypischen Pluralform, ergeben. In anderen gingen die Verbalisierungen nicht über die Artikulation der Spontaneität oder des Nichtwissens über das Zustandekommen der Lösung hinaus.

Auch Retrospektionsdaten spiegeln natürlich nicht die tatsächlich ablaufenden mentalen Prozesse. Es ist nicht auszuschließen, ja sogar wahrscheinlich, dass Probanden, deren Äußerungen als ‘irrelevante Kommentierung’ kategorisiert wurden, ebenfalls eines der Verfahren verwendeten, jedoch nicht in der Lage waren, dieses zu verbalisieren.

Retrospektionsdaten können nur bewusstheitsfähige, der Selbstreflexion zugängliche Informationen offenbaren. Insofern ist das Verfahren vermutlich nur bedingt geeignet, um herauszubekommen, ob sich Lerner an Plural-Schemata im Sinne Köpckes orientierten, auf der anderen Seite zeigen eine ganze Reihe von Äußerungen, dass Probanden sich bei ihrer Entscheidung an „guten“ Pluralformen orientierten.

Dennoch ist diese Untersuchung dem Ziel herauszubekommen, was in den Köpfen von DaF-Lernern vorgeht, wenn sie einem unbekanntem Nomen eine Pluralform zuweisen sollen, wenigstens ein Stück weit näher gekommen als dies durch eine reine Performanzanalyse möglich ist.

7. Literatur

- Augst, Gerhard (1975): Untersuchungen zum Morpheminventar der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Narr.
- Augst, Gerhard (1979): Neuere Forschungen zur Substantivflexion. Zeitschrift für Germanistische Linguistik 7, 220-232.
- Becker, Thomas (1990): Analogie und morphologische Theorie. München: Fink.
- Berko, Jean (1958): The Child's Learning of English Morphology. Word 14, 150-177.
- Bornschein, Matthias & Butt, Matthias (1987): Zum Status des s-Plurals im gegenwärtigen Deutsch. In: Abraham, Werner & Arhammer, Rita (Hg.): Linguistik in Deutschland. Tübingen: Niemeyer, 135-153.
- Butzkamm, Wolfgang & Butzkamm, Jürgen (1999): Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen. Tübingen: Francke.

- Christen, Helen (2000): 'Hüde und Kätze' - Der Erwerb der substantivischen Pluralmarkierungen. In: Diehl, Erika u.a.: *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik 220), 199-220.
- Clahsen, Harald (1997): German Plurals in Adult Second Language Development: Evidence for a Dual-Mechanism Model of Inflection. In: Eubank, Lynn / Selinker, Larry & Sharwood Smith, Michael (Ed.): *The Current State of Interlanguage*. Amsterdam / Philadelphia: Benjamins, 123-137.
- Clahsen, Harald & Meisel, Jürgen M. & Pienemann, Manfred (1983): *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Dietz, Gunther (2000): Selektion von Pluralmarkern bei ungarischen Deutschlernern — ein Test mit Kunstwörtern. In: Bernáth, Árpád & Dietz, Gunther (Hg.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 1999*, Budapest / Bonn: Gesellschaft ungarischer Germanisten / DAAD, 111-132.
- Dietz, Gunther (in Vorb.): Zur Unterscheidung von „leichten“ und „schweren“ Regeln. Ein Forschungsüberblick
- Doughty, Catherine & Williams, Jessica (1998): Pedagogical choices in focus on form. In: Doughty, Catherine & Williams, Jessica (Ed.): *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: Cambridge UP, 197-261.
- Drosdowski, Günther (Hg.) (1995): *DUDEN Grammatik der deutschen Gegenwartsprache*. 5., völlig neu bearb. und erw. Aufl. Herausgegeben und bearbeitet von Günther Drosdowski in Zusammenarbeit mit Peter Eisenberg, Hermann Gelhaus, Helmut Henne, Horst Sitta und Hans Wellmann, Mannheim (DUDEN Bd. 4).
- Engel, Ulrich (1991): *Deutsche Grammatik*. 2., verb. Aufl. Heidelberg: Groos.
- Ericsson, K. Anders & Simon, Herbert A. (1984): *Protocol Analysis*. Cambridge/Mass.: MIT Press/Bradford.
- Ericsson, K. Anders & Simon, Herbert A. (1987): Verbal Reports on Thinking. In: Færch, Claus & Kasper, Gabriele (Ed.): *Introspection in second language research*. Clevedon - Philadelphia: *Multilingual Matters* (*Multilingual Matters* 30), 24-53.
- Ewers, Heidi (1999): Schemata im mentalen Lexikon: Empirische Untersuchungen zum Erwerb der deutschen Pluralbildung". In: Meibauer, Jörg & Rothweiler, Monika (Hg.): *Das Lexikon im Spracherwerb*. Tübingen: Francke (UTB 2039), 106-127.
- Færch, Claus & Haastrup, Kirsten & Phillipson, Robert (1984): *Learner Language and Language Learning*. Clevedon: *Multilingual Matters*.
- Færch, Claus & Kasper, Gabriele (Hg.) (1987): *Introspection in second language research*. Clevedon - Philadelphia: *Multilingual Matters* (*Multilingual Matters* 30)

- Häcki Buhofer, Annelies & Burger, Harald (1998): *Wie Deutschschweizer Kinder Hochdeutsch lernen: der ungesteuerte Erwerb des gesprochenen Hochdeutschen durch Deutschschweizer Kinder zwischen sechs und acht Jahren*. Stuttgart: Steiner.
- Helbig, Gerhard & Buscha, Joachim (1988): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. 11. Aufl. Leipzig.
- Huber, Günter L. & Mandl, Heinz (Hg.) (1994): *Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung*. 2. Aufl. Weinheim - Basel: Beltz.
- Köpcke, Klaus-Michael (1987): *Die Beherrschung der deutschen Pluralmorphologie durch muttersprachliche Sprecher und L2-Lerner mit englischer Muttersprache*". *Linguistische Berichte* 107, 23-43.
- Köpcke, Klaus-Michael (1988): *Schemas in German Plural Formation*. *Lingua* 74, 303-335.
- Köpcke, Klaus-Michael (1993): *Schemata bei der Pluralbildung im Deutschen: Versuch einer kognitiven Morphologie*. Tübingen: Narr (Studien zur deutschen Grammatik 47).
- Köpcke, Klaus-Michael (1994): *Zur Rolle von Schemata bei der Pluralbildung monosyllabischer Maskulina*. In: Köpcke, Klaus-Michael (Hg.): *Untersuchungen zur deutschen Nominal- und Verbalmorphologie*. Tübingen, Niemeyer, 81-95.
- Köpcke, Klaus-Michael (1998): *The acquisition of plural marking in English and German revisited: schemata versus rules*. *Journal of Child Language* 25, 293-319.
- Megen, Jan van (1992): *Zur Pluralbildung der Substantive*. *Zielsprache Deutsch* 23.3, 120-131.
- Meinert, Roland (1989): *Die deutsche Deklination und ihre didaktischen Probleme*. München (Studien Deutsch 7).
- Mugdan, Joachim (1977): *Flexionsmorphologie und Psycholinguistik*. Tübingen: Narr.
- Niedeggen-Bartke, Susanne (1999): *Flexion und Wortbildung im Spracherwerb*. In: Meibauer, Jörg & Rothweiler, Monika (Hg.): *Das Lexikon im Spracherwerb*. Tübingen: Francke (UTB 2039), 208-228.
- Phillips, Betty S. & Bouma, Lowell (1980): *The Acquisition of German Plurals in Native Children and Non-Native Adults*. *International Review of Applied Linguistics and Language Teaching* XVIII/1, 21-29.
- Pinker, Steven (2000): *Wörter und Regeln: Die Natur der Sprache*. Übs. Martina Wiese. Heidelberg - Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Pinker, Steven & Prince, Alan (1994): *Regular and Irregular Morphology and the Psychological Status of Rules of Grammar*. In: Lima, Susan D. & Corrigan, Roberta L. & Iverson, Gregory K. (Ed.): *The Reality of Linguistic Rules*. Amster-

- dam - Philadelphia: Benjamins (Studies in Language Companion Series 26), 321-351.
- Wegener, Heide (1991): Deutsche Sprache - schwere Sprache? Probleme (nicht nur) japanischer Studenten mit der Substantivflexion. *Info DaF* 18.4, 420-437.
- Wegener, Heide (1992): Pluralregeln und mentale Grammatik. In: Zimmermann, Ilse & Strigin, Anatoli & (Hg.): *Fügungspotenzen. Festschrift für Manfred Bierwisch*, Berlin: Akademie-Verlag, 225-249 (studia grammatica 34).
- Wegener, Heide (1995a): Die Nominalflexion des Deutschen - verstanden als Lerngegenstand. Tübingen (Reihe Germanistische Linguistik 151).
- Wegener, Heide (1995b): Generative Morphologie und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Der deutsche Plural und sein Erwerb durch kindliche L2-Lerner - ein Beispiel für Natürliche Morphologie und Grade von Markiertheit im Deutschen. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 21, 185-208.
- Weinrich, Harald (1993): *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Unter Mitarbeit von Maria Thurmair, Eva Breindl, Eva-Maria Willkop. Mannheim u.a.: Duden.
- Wilmots, Jos & Moonen, Erik (1999): Genus, Deklination und Pluralbildung der deutschen Substantive in einer didaktischen Grammatik. *Deutsch als Fremdsprache* 36.4, 212-219.
- Zifonun, Gisela & Hoffmann, Ludger & Strecker, Bruno (1997): *Grammatik der Deutschen Sprache* in 3 Bd.. Berlin u.a.: de Gruyter (Schriften des Instituts für deutsche Sprache Bd.7).
- Zimmermann, Günther (1977): *Grammatik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main - Berlin - München: Diesterweg.

8. Anhang

Tab. 11 Erfolg von Analogiebildung (G: Genus, M: Morpho-phonologische Form, Pl: Pluralendung)

	Item - verbalisiertes Analogon (P-Nr.) - gewählte Pluralform	abs	%
A.	▶ P stützt sich auf ein passendes Analogon, dessen Pluralform er/sie kennt.	42	40%
G <input type="checkbox"/>			
M <input type="checkbox"/>			
Pl <input type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none"> • das Grett - Bett (P14) - die Gretten • das Kett - Bett (P14) - die Ketten • der Knafel - Apfel (P3) - die Knäfel • der Knafel - Vater (P18) - die Knäfel • der Knafel - Schnabel (P5) - die Knäfel • der Knafel - Schnabel (P5) - die Knäfel • der Knauling - Säugling (P12, 17) - die Knaulinge • der Knumpe - Kumpane (P9) - die Knumpen • die Limpe - Lampe (P1, 4, 11, 12, 14, 16, 18) - die Limpen • die Limpe - Lippe (P6, 17) - die Limpen • die Lühr - Gebühr (P19) - die Lühren • die Muhre - Muse (P16) - die Muhren • die Muhre - Mütze (P18) - die Muhren • die Punkel - Tafel (P14) - die Punkeln • das Quettchen - Mädchen (P6, 11, 15, 18, 19) - die Quettchen • das Schwirklein - Fräulein (P14, 17) - die Schwirklein • die Toftel - Tochter (P7, 11, 18, 21) - Töftel • die Toftel - Tafel (P14) - Tofteln • der Troch - Frosch (P4, 16) - die Tröche • der Troch - Storch (P1) - die Tröche • der Troch - Kopf (P15) - die Tröche • das Ziro - Büro (P4, 14, 21) - die Ziros 		
B.	▶ P stützt sich zwar auf ein passendes Analogon, kennt aber dessen Pluralform nicht.	15	14%
G <input type="checkbox"/>			
M <input type="checkbox"/>			
Pl <input checked="" type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none"> • das Grett - Brett (P1, 2, 5, 10, 11, 21) - die Grette • das Kett - Brett (P11, 19, 21) - die Kette • der Knauling - Lehrling (P5) - die Knauling • der Knauling - Säugling (P9, 14, 19) - die Knaulingen • der Knauling - Sitting (P18) - die Knauling • die Lühr - Tür (P9) - die Lühre • die Pucht - Sucht (P18) - die Puchte • das Schwirklein - Fräulein (P10) - die Schwirkleine • das Schwirklein - Tischlein (P19) - die Schwirkleine 		

	Item - verbalisiertes Analogon (P-Nr.) - gewählte Pluralform	abs	%
C. G ■ M □ Pl □	<p>▶ P stützt sich auf ein nach dem Genus unpassendes Analogon, dessen Pluralform er/sie kennt.</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Bachter - Vater (P3) - die Bächter • die Bachter - Arbeiter (P10) - die Bächter • der Knafel - Kartoffel (P9) - die Knafeln • der Knafel - Tafel (P14, 19) - die Knafeln • der Knumpe - Pumpe (P2) - die Knumpen • der Knumpe - Klumpe (P16) - die Knumpen • die Schett - Bett (P10, 14, 16) - die Schetten • die Schett - Bett (P21) - die Schette • die Schett - Mensch (P15) - die Schetten • der Stießen - Leben (P15) - die Stießen • der Stießen - Schießen, Kaufen (P21) - die Stießen • das Trilchel - Tafel (P14) - Trilcheln • der Troch - Buch (P3) - die Tröcher • der Troch - Loch (P18) - Löche 	17	16%
D. G □ M ■ Pl □	<p>▶ P stützt sich auf ein nach der morpho-phonologischen Struktur unpassendes Analogon, dessen Pluralform er/sie kennt.</p> <ul style="list-style-type: none"> • der Knafel - Kopf (P15) - die Knäfel • der Knafel - Käfer (P17) - die Knäfel • der Knumpe - Kopf (P15) - die Knümpe • die Lühr - Lyra (P16) - die Lühren • der Trunt - Bruder (P4) - die Trünter 	5	5%
E. G ■ M ■ Pl □	<p>▶ P stützt sich auf ein nach Genus und morpho-phonologischer Struktur unpassendes Analogon, dessen Pluralform er/sie kennt.</p> <ul style="list-style-type: none"> • das Kett - Kette (P4, 22) - die Ketten • die Punkel - Mädchen (P15) - die Punkel 	3	3%
F. G ■ M □ Pl ■	<p>▶ P stützt sich auf ein nach dem Genus unpassendes Analogon, dessen Pluralform er/sie nicht kennt.</p> <ul style="list-style-type: none"> • der Knafel - Tafel (P3, 16, 21) - die Knafel • die Pucht - Punkt (P10, 19) - die Püchte • die Pucht - Sumpf (P16) - die Puchten • die Schett - Bett (P19) - die Schette • das Trilchel - Würfel (P18) - Trilcheln 	9	9%
G. G □ M ■ Pl ■	<p>▶ P stützt sich auf ein nach der morpho-phonologischen Struktur unpassendes Analogon, dessen Pluralform er/sie nicht kennt.</p> <ul style="list-style-type: none"> • das Ziro - Zirkus (P17) - die Ziro 	1	1%

	Item - verbalisiertes Analogon (P-Nr.) - gewählte Pluralform	abs	%
H. G ■ M ■ Pl ■	<p>▶ P stützt sich auf ein nach Genus und morpho-phonologischer Struktur unpassendes Analogon, dessen Pluralform er/sie nicht kennt.</p> <ul style="list-style-type: none"> • das Kett - Kette (P13) - die Kette • die Toftel - Kopf (P15) - die Töftel 	2	2%
I.	<p>▶ P stützt sich auf Pluralform</p> <ul style="list-style-type: none"> • das Schwirklein - Kleinen (P16) - die Schwirkleinen 	1	1%
J.	<p>▶ P stützt sich auf nicht-existierendes Musterwort</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Bachter - Wachter* (P12, 19) - die Bächter 	2	2%
K.	<p>▶ P stützt sich auf Kunstwort aus der Liste</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Pucht - Troch - die Püchter (P3) • die Schett - Kett - die Schette (P18) • die Toftel - Knafel - die Toftel (P4) • der Troch - Pucht - die Tröche (P14) • der Trunt - Pucht - die Trünste (P19, 21) 	6	6%