

Komplexität oder Kontrastivität der L2 - worin liegt das Problem für DaZ/DaF?

0. Einleitung

Deutsch gilt als schwere, d.h. für den Ausländer schwer zu erlernende Sprache. Eine mögliche Ursache dafür, dass eine Sprache schwer zu lernen ist, ist ihre Komplexität. Darunter ist die Zahl der zu lernenden Regeln und deren Ausnahmen zu verstehen, eine von der L1 unabhängige Komplexität. Die Behauptung, Deutsch sei besonders komplex, muss begründet werden. Wenn Deutsch komplexer ist als andere Sprachen, so müssten bestimmte Phänomene a) auch den L1-Erwerb beeinflussen, ihn verzögern, b) zu Problemen bei allen Ausländern führen, unabhängig von deren L1. Tatsächlich lernen deutsche kleine Kinder ihre Muttersprache nicht in der selben kurzen Zeit wie z.B. türkische (Aksu-Koc/Slobin 1985, Mills 1985). Insofern stimmen L1- und L2-Erwerb des Deutschen hier überein. Und tatsächlich haben alle Ausländer Probleme z.B. mit der Nominalflexion. Dies berechtigt zu der ersten These: Die Ursache dafür, dass Deutsch generell schwer zu lernen ist, ist seine Komplexität.

Wenn die Schwierigkeit, eine bestimmte L2 zu lernen, dagegen von der L1 abhängt, so müssten bei Lernern mit unterschiedlicher L1 quantitativ und/oder qualitativ unterschiedliche Lernprobleme auftreten. Denn L2-Lerner haben durch den Erwerb ihrer L1 unterschiedliche Sprachlernerfahrungen gemacht und treten mit unterschiedlichen Erwartungen an die L2 heran. Das berechtigt zur zweiten These: Die Ursache dafür, dass Deutsch als L2 schwer zu lernen ist, ist der Grad seiner Kontrastivität zur jeweiligen L1.

Der vorliegende Beitrag greift die Frage (wieder) auf, worin die Hauptschwierigkeit beim DaZ-Erwerb besteht, in der Komplexität der zu erlernenden Strukturen oder in der Kontrastivität der zu erlernenden Zweitsprache im Verhältnis zur ersten, dem Grade also, in dem seine Strukturen von denen der L1 abweichen.

Meine Untersuchung basiert auf Daten, die während einer Langzeituntersuchung zum DaZ-Erwerb von 6-10jährigen Grundschulkindern aus Polen, Rußland und der Türkei über 3-4 Jahre erhoben wurden.¹ An diesen Daten aus dem natürlichen DaZ-Erwerb können beide Aspekte untersucht werden.

1. Die Lernaufgabe

Als Lernaufgabe wähle ich einen Bereich aus der Morphologie, den Erwerb der deutschen Pluralbildung, der i.a. als schwierig gilt und in dem die verschiedenen L1 Polnisch und Russisch einerseits, Türkisch andererseits, deutlich voneinander und vom Deutschen abweichen.

Die deutsche Nominalflexion ist komplex, weil deutsche Nomen nach drei Kategorien, nämlich Genus, Kasus und Numerus, flektiert werden und weil es außerdem zwei Flexionsklassen, die starke und die schwache gibt (zur gemischten siehe unten). Die Existenz

¹ Untersucht wurden je zwei Kinder aus Polen, Rußland und der Türkei, die Aufnahmen fanden in 1-2monatigem Abstand statt. Alle Kinder besuchten eine Augsburger Grundschule, Ka und Ma einerseits, Mt und Ne andererseits dieselbe Klasse. Die Kinder unterscheiden sich in der L1 und im Alter - die türkischen sind zu Beginn 1-2 Jahre jünger, werden aber länger beobachtet -, und vor allem in den Lernbedingungen. Die türkischen Kinder besuchen eine sogenannte zweisprachige Klasse, sie erhalten in den ersten beiden Schuljahren nur 6, in der 3. und 4. Klasse dann 16 bzw. 19 Stunden ihres Unterrichts, die Aussiedlerkinder (= Kinder von Rückkehrern aus Polen und Russland) dagegen ihren gesamten Unterricht auf deutsch. Von diesen besuchen die russischsprachigen Kinder zuerst 1-2 Jahre lang eine Übergangsklasse, während die Kinder aus Polen gleich in die Regelklasse kommen, was bewirkt, dass sie früher deutsche Schulkameraden haben als jene, die türkischen Kinder gar nicht. Eu und Ka besuchen nachmittags einen deutschen Hort und haben dadurch die besten Lernbedingungen. In der Familie wird teilweise auch deutsch gesprochen, so bei An, Eu und Ka, aber nicht bei Ma, Mt und Ne. Alle Kinder haben Freizeitkontakte zu deutschen Kindern.

von Genus- und Flexionsklassen führt allein schon zu einer im Vergleich zu anderen Sprachen relativ großen, aber überschaubaren Zahl von Paradigmen. Zwei weitere Probleme kommen jedoch hinzu. Das erste besteht darin, dass die grammatischen Kategorien durch unterschiedliche Marker angezeigt werden, das Genus durch den Artikel, der Numerus durch ein Suffix oder den Umlaut, der Kasus manchmal durch ein Suffix, meistens durch den Artikel, manchmal durch beides, manchmal auch gar nicht. Das Problem besteht also in der fehlenden Uniformität der Markierung der grammatischen Kategorien.

Das zweite besteht darin, dass die Kategorienmarker, Suffixe und Artikel also, nicht in zuverlässiger Weise für die Kategorie eingesetzt werden, die sie bezeichnen sollen. Es gibt im Deutschen keine uneindeutigen, zuverlässigen Morpheme etwa für den Akkusativ oder den Plural, wie das im Türkischen der Fall ist. Der Plural wird im Prinzip durch ein Suffix markiert, jedoch gibt es deren vier und dennoch kann das Pluralsuffix fehlen. Wann der Umlaut auftritt, ist nur bei -er vorhersehbar, bei -(e) und -0 aber nicht. Der Kasus wird nur in zwei der acht Fälle, Genitiv Singular und Dativ Plural, durch ein Suffix angezeigt, und letzteres auch nur, wenn der Plural nicht schon auf -n oder -s endet: *die Hunde/den Hunde-n*, *die Kinder/den Kinder-n*, aber *die/den Frauen*, *die/den Omas*, sonst nur durch den Artikel. Jedoch weicht der Artikel für die obliquen Kasus keineswegs systematisch von dem im Nominativ ab, nur manchmal wird der Kasus-Unterschied angezeigt, besonders bei den niedrigeren Kasus Dativ und Genitiv: *das/dem Haus*, *der/des Baums*. Gerade der frequentere Akkusativ wird aber in drei von vier Fällen (3 Genera + Plural) weder durch den Artikel noch durch ein Kasussuffix angezeigt. Die folgende Tabelle zeigt die Kasussynkretismen beim definiten Artikel und beim Demonstrativpronomen.

Tabelle 1: Kasussynkretismen beim definiten Artikel

	M	N	F	Pl
N	der Baum	das Buch	} die Tür	} die Bäume Bücher Türen
A	den Baum	das Buch		
D	dem Baum/Buch		} der Tür	den Bäumen, Büchern, Türen
G	des Baumes/Buches			der Bäume, Bücher, Türen

Kasussynkretismen beim Demonstrativpronomen

	M	N	F	Pl
N	dies er	es	e	e
A	en	es	e	e
D	em	em	er	en
G	es	es	er	er

Das Genus kann bei Einsilbern nicht an der Wortstruktur abgelesen werden, allerdings deutet die Einsilbigkeit allein schon auf ein bestimmtes Genus, nämlich Maskulin, wenn auch nur zu etwa $\frac{2}{3}$ (64 % nach Köpcke 1982:45, im Grundwortschatz allerdings nur ca 52%, s. Wegener 1995:93). Bei Mehrsilbern gibt es dagegen oft recht zuverlässige Genusindikatoren, besonders in den Ableitungssuffixen. Der Artikel zeigt das Genus nur im Nominativ und Akkusativ präzise an, s. Tabelle 1, jedoch sind dies die meist gebrauchten Formen. Die Dativformen, die nach Präpositionen häufig auftreten, stören dagegen den Genus- und den Kasuserwerb: *mit der Frau*. Dem Lerner begegnet hier eine Form, die er schon kennt, aber in anderer Funktion: *der* = Nom Mask, hier jedoch Dat Fem.

Die Flexionsklasse wird vom Artikel nicht angezeigt. Der Lerner muss die Genera bereits kennen, um aus der Pluralform -(e)n auf die schwache Flexion schließen zu können (∩ steht für "impliziert"):

die Hasen ∩ des Hasen
 die Hunde ∩ des Hundes.

Jedoch erweist sich hier die gemischte Flexion als Störfaktor, stößt der Lerner doch auf eine relativ große Klasse von Ausnahmen, bei denen eine solche implikative Ableitung innerhalb der Formen des Paradigmas nur in einer Richtung möglich ist: *die Staaten*, aber *des Staates*, nicht *des *Staaten*. Diese Nomen haben einen en-Plural, aber einen s-Genitiv, weshalb sie ja als gemischte Klasse bezeichnet werden. Ein Genitiv auf -(e)n ist dagegen ein sicheres Indiz für einen en-Plural, jedoch wird der Genitiv als letzter Kasus gelernt und ist deshalb nicht sehr hilfreich beim Pluralerwerb.

1.1 Die Pluralformen

Konzentrieren wir uns auf den Plural, den wohl komplexesten Teil der Nominalflexion. Hier sind fünf Pluralformen zu unterscheiden, je nachdem, welches der vier Suffixe oder ob -(e) + Umlaut (hier als Umlautplural bezeichnet) zum Einsatz kommt.

- e: Hunde
- "-e: Wölfe
- en: Hasen
- er: Kinder
- s: Autos

Neben den Schwa-haltigen Suffixen -e und -en gibt es deren Schwa-lose Varianten -0 und -n, denn das Schwa der silbischen Pluralsuffixe fällt regelmäßig aus (ohne Ausnahme!), wenn das Wort auf eine Schwa-Silbe endet, -0 und -e sind phonotaktisch bedingte Varianten ebenso wie -n und -en. Der Grund ist, dass die unschöne Aufeinanderfolge von zwei Schwa-Silben vermieden wird: **Engele*, **Ampelen*. Ergänzen wir die Liste um die Schwa-losen Varianten und fassen wir -en und -n als -(e)n sowie -e und -0 als -(e) zusammen, so erhalten wir:

Tabelle 2: Die Pluralformen

1)	(e)n	:	Bank	-en
			Rank	e-n
2)	(e)	:	Jahr	-e
			Fahr	er-
3)	"(e)	:	Bärt	-e
			Gärt	en-
4)	"er	:	Wäld	-er
5)	s	:	Oma	-s

Das Fehlen eines Suffixes, der sogenannte 0-Plural, ist im DaZ-Erwerb und im L1-Erwerb kein wirkliches Lernproblem, ebenso wenig wie die phonotaktisch bedingte Variation zwischen -n und -en. Niemals setzen die Lerner -n oder -en falsch ein und bilden phonologisch falsche Formen wie **Jackeen* oder **Bankn*. Ebenso wie -n tritt das nichtsichtbare Suffix -0 nur nach einer Schwa-Silbe auf: *die Gebirge*, *Engel*, *Lehrer*, *Balken*. Niemals bilden die Lerner hier phonologisch abweichende Formen mit einer zusätzlichen

Schwa-Silbe, wie **Gebirgee*, **Engele*, **Lehrerer*. Jedoch stört das Nichtauftreten eines Pluralsuffixes in einer bestimmten Lernphase, nämlich dann, wenn die Lerner erkannt haben, dass im Deutschen der Plural durch ein Suffix markiert wird. Je nach dialektaler Umgebung, in der der L2-Erwerb stattfindet, bilden die Lerner dann wie teilweise auch die deutschen Sprecher ihrer Umgebung Formen wie *die *Engels* oder *die *Zimmern*, die Erstere eher im nord-westdeutschen Sprachraum, die Letztere eher im süddeutschen und österreichischen Sprachraum (s. Wegener 2003).

Auch der Umlaut beim er-Plural ist kein Problem, denn er ist obligatorisch, Formen mit -er ohne Umlaut gibt es nicht : **Bucher*, **Hauser*. Die Deutsch-Lerner im L1- und im natürlichen L2-Erwerb erkennen dies schnell, und es treten fast keine Fehler auf.

Beim e-Plural ist die Frage, ob mit oder ohne Umlaut, dagegen nicht klar. Hier treten auch einige Fehler auf, s.u.

Das eigentliche Problem für den Lerner besteht darin zu erkennen, welches Nomen welches Suffix nimmt. Die Verteilung der vier Suffixe und des Umlauts scheint abhängig vom Genus zu sein, ist aber eindeutiger noch von der Flexionsklasse abhängig, s. Wegener 2002. Als wichtigste Regel gilt: Die schwachen Nomen nehmen ausschließlich den en-Plural, die starken in der Regel den e-Plural, in einigen (irregulären) Fällen auch -(e) oder -er . Die weitaus größte Sub-Klasse der starken Nomen (s. die Statistik in Tabelle 8 im Anhang) ist diejenige mit dem e-Plural, die daher als regulär gelten muss.

Wie aber erkennt der Lerner, ob ein Nomen stark oder schwach ist? Der wirklich zuverlässige Indikator für die Flexionsklasse, der Genitiv Singular (-(e)n = schwach, -(e)s = stark), ist den Lernern meist noch nicht bekannt. Am leichtesten zu erkennen sind die schwachen Maskulina, deren Stämme entweder auf -e oder eine betonte Endsilbe enden und ein belebtes Wesen bezeichnen (*Hase*, *Student*), und die zu 100 % den en-Plural nehmen. Die übrigen, d.h. die weitaus meisten Maskulina sind stark. Für die anderen Flexionsklassen ist weder der Auslaut noch die Bedeutung, sondern das Genus ein Indikator der Flexionsklasse: Die Feminina nehmen den en-Plural zu 96 %, sind also fast immer schwach. Nur eine kleine Restgruppe von starken Feminina bildet den Plural noch auf -(e) und zwar bis auf die Ableitungen auf -nis (*Hände*, *Mütter*, *Kenntnisse*) stets mit Umlaut. Diese Klasse enthält wenige hochfrequente Nomina, die irregulär sind. Die Neutra sind fast ausnahmslos stark, nur wenige sind gemischt (*Ohren*, *Augen*).

Das Problem der starken Nomen ist, dass sie sich in drei Pluralklassen aufspalten. Neben die Hauptklasse mit e-Plural (*Jahre*, *Fahrer*) tritt eine nicht näher eingrenzbar Klasse von Maskulina (*Flöhe*, *Vögel*) und zwei Neutra (*Flöße*, *Klöster*) mit -(e) und schließlich eine kleine Zahl von vorwiegend Neutra, die den Plural mit -er bilden, wobei hier immer Umlaut hinzutritt, wenn der Vokal dies erlaubt (*Häuser*, *Hühner*). Diese bilden zusammen mit den starken Feminina die irregulären Pluralklassen, s. Tabelle 3.

Diejenigen Nomen, die den Plural auf -s bilden, sind nicht am Genus, aber im Allgemeinen an ihrem Wortauslaut auf Vollvokal erkennbar (*Autos*). Wenn nicht, handelt es sich um spezielle Wörter wie Eigennamen (*die Müllers*), Fremdwörter (*Laptops*, *Chips*) oder Onomatopoetika, lautmalerische Wörter also wie *Kuckucks*. Auch diese sind an ihrer Form oder Funktion erkennbar. Sie sind also nicht irregulär.

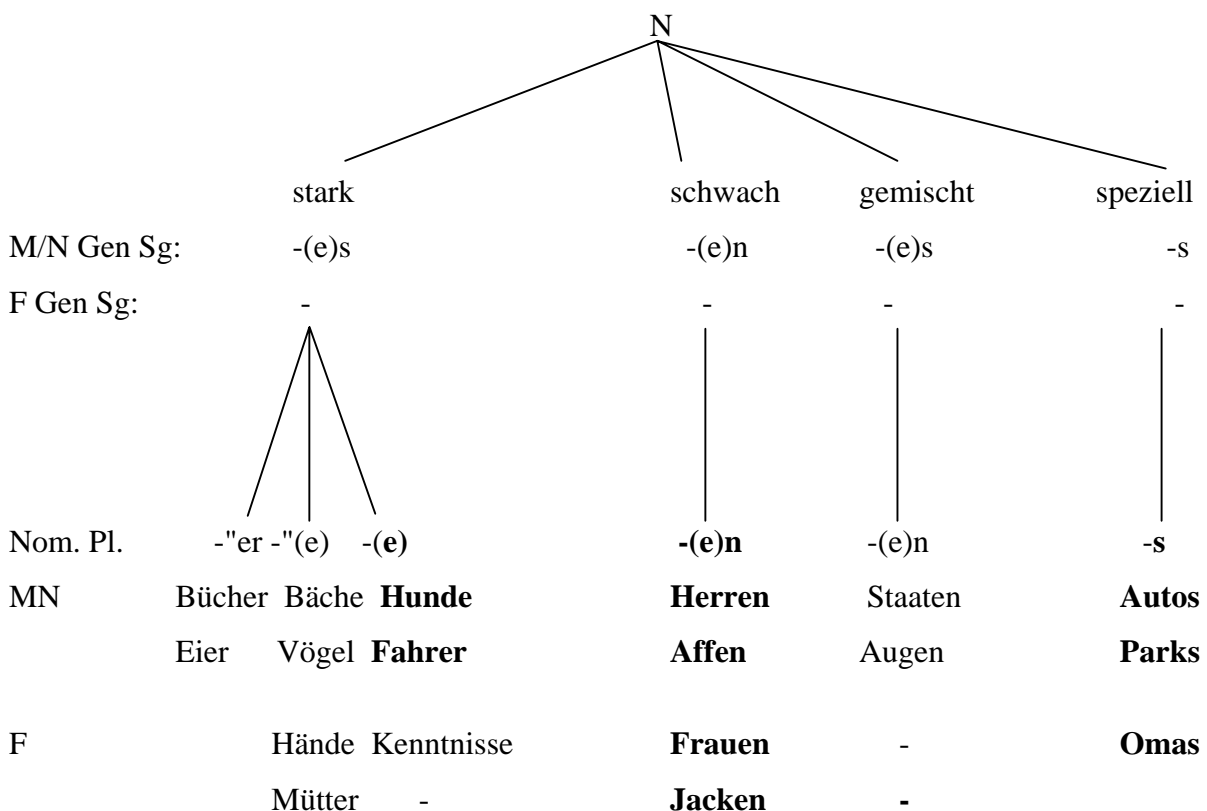
Ein zusätzlicher Störfaktor ist, wie bereits angedeutet, die gemischte Klasse, die Maskulina und Neutra enthält. Sie bedingt, dass wir zwar 5 Pluralformen, aber 6 Pluralklassen haben:

(2)	FK	Gen Sg		Nom Pl	Beispiel
		M / N / F			
	1. schwach	-(e)n / * ² /	-	-(e)n	<i>Uhr-en, Hure-n</i>
	2. stark	-(e)s /	-	-(e)	<i>Jahr-e, Fahrer-</i>
	3. speziell	-s /	-	-s	<i>Auto-s, Chip-s</i>
	4. gemischt	-(e)s /	*	-en	<i>Staat-en, Dat-en</i>
	5. irregulär stark	-(e)s /	*	-(e)	<i>Bärt-e, Gärten-</i>
	6. irregulär stark	-(e)s /	*	-er	<i>Hühn-er, Kind-er</i>

Die Tabelle gibt in Spalte 1 die Flexionsklasse an, in Spalte 2 das Genitiv-Singular-Suffix, in Spalte 3 das Pluralsuffix, schließlich folgt ein Beispiel. Klasse 1-3 sind regulär, Klasse 4-6 irregulär.

Die Lerner müssen also erkennen, dass drei der vier Pluralsuffixe regulär sind, nämlich -(e) für starke Maskulina und Neutra, -(e)n für Feminina und schwache Maskulina, -s für spezielle Nomen. Graphisch lässt sich dies so darstellen:

Reguläre und irreguläre Pluralklassen:



Die Verteilung der vier Pluralsuffixe hängt von mehreren Faktoren ab, 1. der Flexionsklasse des Nomens, 2. dem Genus des Nomens, 3. der Form des Nomens, d.h. dem Auslaut auf Vollvokal, Schwa-Silbe oder Konsonant. Die Verteilung unterliegt also einer Kreuzklassifikation und das rechtfertigt die Behauptung, dass hier ein komplexes System vorliegt.

2. Lernprobleme und Lernerfolge

² Das Sternchen bedeutet hier, dass es keine Neutra bzw. Feminina in dieser Flexionsklasse gibt.

Hinzu kommt, dass außer bei den schwachen Maskulina in keinem Fall eine vollkommen systematische Verteilung vorliegt. Man muss also Genus und Flexionsklasse kennen, um den Plural einigermaßen sicher bilden zu können. Das Problem für den Ausländer ist, dass er zu Anfang seines Pluralerwerbs die Genera im Allgemeinen noch weniger beherrscht als die kleinen Kinder. Dass dieses komplexe Pluralsystem überhaupt im DaZ-Erwerb gelernt werden kann, verdankt es vermutlich der Tatsache, dass die unregelmäßigen Pluralklassen auf -er oder -(e) (Kl. 5-6) nur eine geringe Zahl von Types aufweisen, diese aber eine große Token- oder Gebrauchsfrequenz besitzen, s. Tabelle 8a-b im Anhang. Mit anderen Worten, diese Formen können durch Speichern, durch Auswendiglernen gemeistert werden. Das erklärt, warum so wenig Fehler beim er- und Umlautplural auftreten, jedenfalls im natürlichen Spracherwerb.

2.1 Speichern als Erwerbsstrategie

Im Folgenden zeige ich an den Daten aus dem DaZ-Erwerb der Kinder, welche Pluralformen leicht, welche schwierig für sie waren. Aus den Befunden kann auf Erwerbsprobleme und auf Erwerbsstrategien geschlossen werden.

Tabelle 4 zeigt für die er-Pluralformen, dass diese Vermutung tatsächlich zutrifft, der Umlaut wird hier nicht berücksichtigt. Man kann erkennen, s. Spalte 3, dass die er-Formen den höchsten Grad an Korrektheit erreichen, dass also bei ihnen nur zu etwa 5-10 % Fehler auftreten, und zwar bei beiden Kindergruppen. 90 bzw. 95 % der er-Formen werden während des Spracherwerbs, der hier über 2 1/2 bis 3 Jahre beobachtet wurde, korrekt gebildet. Nur die 0-Pluralformen werden noch leichter erworben, was trivial ist.³

Tabelle 4: Korrektheit der Pluralformen realer Wörter über 30/32 Monate (To/Ty):

PM		Korrekt	-0	Regul.	Beispiel
-en	AK:	82,3/80	9,7/10	8/ 10 %	Frau-en
	TK:	65/59	13/17	22/24 %	Bank-en
-n	AK	57/63,5	42,7/36	0,3/0,5 %	Ranke-n
	TK	64/59	35/40	0,6/0,8 %	Kugel-n
-e	AK	86/83	6/8	8/9 %	Hund-e
	TK	78/75	10/12	12/13 %	Wölf-e
-0	AK	97,2/96,8	-	2,8/3,2 %	Engel-
	TK	96/93,6	-	3,8/6,4 %	Fenster-
-er	AK	95/89	1/2,5	4/8,5 %	Kind-er
	TK	90,5/71,5	5/16	4,5/12,5 %	Büch-er
-s	AK	77/60	23/40	0/0 %	Auto-s
	TK	59/45	39/50	2/5 %	Bonbon-s

Daraus ergibt sich folgende Erwerbsreihenfolge der Pluralmarker:

AK:	-0	>	-er	>	-e	>	-en	>	-s	>	-n
TK:	-0	>	-er	>	-e	>	-en	>	-n	>	-s

³ Die 0-Pluralformen können hier streng genommen nicht gewertet werden, denn ob die 0-Formen (*die Fenster*), die noch höhere Werte an Korrektheit erreichen, wirklich Pluralformen sind oder zumindest am Anfang nicht einfach wiederholte Singularformen (*zwei *Tisch, zwei Fenster*), kann nicht entschieden werden.

Spalte 4 in Tabelle 4 zeigt, wie oft die Pluralmarker ausgelassen, d.h. durch -0 ersetzt werden. Am häufigsten geschieht dies bei -n und -s. Die meist ausgelassenen Pluralmarker sind also die beiden nichtsilbischen Pluralmarker, sie sind daher die schwierigsten für den Erwerb trotz völlig unterschiedlicher Frequenz: hoch für -n, niedrig für -s.

Meine Erklärungshypothese 1 ist: Die nicht-silbischen Pluralmarker haben niedrige Salienz, sind schwer wahrzunehmen - jedoch gilt das gilt nur für den Nasal [-n], nicht für den koronalen Frikativ [-s].

2.2 Übergeneralisierungen als Zeichen kognitiven Verarbeitens

Spalte 5 zeigt, wie häufig die geforderten Pluralmarker durch andere Suffixe ersetzt werden. Ich nenne diese Formen regularisierte Pluralformen, da davon ausgegangen werden kann, dass ein Lerner, der z.B. *zwei *Hunden*, *zwei *Fraue* bildet, Formen, die er nicht gehört haben kann,⁴ die Suffixe -(e) bzw. -(e)n als Pluralmarker erkannt hat und also einer Regel folgt. Diese wird dann auf andere Nomen übertragen und (über)generalisiert. In Spalte 4 ist außerdem zu erkennen, dass die zahlreichen Fehler beim n- und s-Plural fasst ausschließlich durch Auslassen entstehen. -n und -s werden kaum durch einen anderen Pluralmarker ersetzt, sondern sie werden nicht realisiert. Die dadurch entstehenden Formen sind zumindest im ersten Fall potentielle Pluralformen des Deutschen: *zwei *Kugel*, *zwei *Pause*, *drei *Schwester*. Wenn -n/-s ersetzt werden, dann nur durch das jeweils andere nichtsilbische Suffix, also *zwei *Kugels*, *zwei *Colan*. Die Kinder bilden zwar falsche, aber keine ungrammatischen Pluralformen wie **Colaen*, **Fensteren*, **Engelen*.

Tabelle 5 zeigt die Zahlenwerte für die Übergeneralisierungen der Pluralmarker. Hier rangieren nun ganz andere Pluralmarker oben, nämlich -en, -s und -e bei den türkischen Kindern, -en, -e und -s bei den Aussiedlerkindern.

Tabelle 5: Reihenfolge nach den Übergeneralisierungen, Types:

	-en	-n	-e	-s	-er	+U	-U
TK	62,3	6,5	13	16,5	1,6	5,2	6,5 %
AK	58,5	7,3	27	7,4	0	0	17 %

Für beide Kindergruppen ergeben sich nur leicht differierende Hierarchien der übergeneralisierten Pluralmarker. Bei beiden rangiert -en an oberster Stelle:

Hierarchie der übergeneralisierten Pluralmarker:

TK: **-en** > -s > -e > -n > U > -er.

AK: **-en** > -e > -s > -n > U > -er.

Die Präferenz für dieses Pluralsuffix lässt sich mehrfach begründen und erklären. -en besitzt sowohl hohe Ikonizität als auch hohe Salienz, ebenso höhere Signalstärke und Validität als die anderen Pluralmarker. Zur Ikonizität: -en ist das einzige Pluralsuffix, das aus zwei Segmenten besteht, denn -er wird nur als Vokal [] gesprochen, es zeigt deshalb das "Mehr" an Bedeutung des Plurals gegenüber dem Singular durch besonders viel phonetische Substanz an und ist deshalb ikonischer. Zugleich ist -en dadurch auch leichter perzipierbar, hat höhere Salienz. Es ist außerdem der frequenteste Pluralmarker (s. die Statistik in Tabelle 8) und zugleich der valideste: Es gibt viele Singularstämme, die auf -e, -er oder auch -s auslauten, diese Endungen zeigen also nicht sicher „Mehrzahl“ an. Es gibt aber kaum Stämme auf -en (*Balken*, *Garten*). Hört der Lerner also ein Wort mit dem Auslaut auf -en, so ist das mit großer Wahrscheinlichkeit eine Pluralform.

⁴ Die Formen des Dativ Plural (*den Hunden*) können hier jedoch den Erwerb beeinflussen.

Aufgrund ihrer hohen Ikonizität, hohen Salienz, höheren Signalstärke und Validität sind die en-Plurale "bessere" Plurale im Deutschen. Wenn ein Lerner -en übergeneralisiert, zeigt er damit, dass er etwas Richtiges erkannt hat, macht er einen sinnvollen, einen "guten" Fehler.

2.2.1 Das Problem des n-Plurals

Wenn aber -en richtig als Pluralmarker erkannt wird und so häufig übergeneralisiert wird, warum bereitet dann -n, das ja nur nach einer Schwa-Silbe auftritt und dann zusammen mit dieser eine gleich gute Pluralform bildet, vergl. *Bank-en* vs. *Ranke-n*, so große Lernprobleme? Wie gezeigt, entstehen durch das Auslassen von -n stets Formen, die potentielle Pluralformen sind:

(1) *zwei *Kugel, *Blume, *Schulter - zwei Engel, Hunde, Eier*

da sie stets auf eine Schwa-Silbe auslauten. Das führt zur Erklärungshypothese 2: Die Kinder bilden Schemata von verschiedener Stärke für die Pluralformen aus (s. Bybee 1995, Köpcke 1993). Da Wörter, die den n-Plural bilden, stets auf eine Schwa-Silbe auslauten, klingen sie schon im Singular wie Pluralformen. Das wird in Tabelle 6 genauer gezeigt:


Tabelle 6: Schema der deutschen Pluralformen: "Trochäus mit finaler Schwa-Silbe":

Prototypische Singulare	-prototypische Singulare	0-Plurale	Overte Plurale	Prototypische Plurale
der Hund	die Stunde		die Hund-e	die Runde-n
das Haus	das Gebirge	die Gebirge-	die Berg-e	
die Uhr	der Löwe		die Löwe-n	
	der Engel	die Engel-		die Kugel-n
	der Eimer	die Eimer-	die Ei-er	die Leiter-n
	der Kuchen	die Kuchen-	die Uhr-en	die Uhr-en

Die Tabelle 6 zeigt in Spalte 1 und 2 prototypische, d.h. einsilbige, und nichtprototypische, d.h. zweisilbige Singularformen, die Letzteren sind formal gleich wie 0-Pluralformen (*Eimer*) oder wie overte Pluralformen (*Hunde, Eier*), selten sogar wie prototypische Pluralformen (*Uhren*). Die nichtprototypischen Singular-Stämme in Spalte 2 entsprechen den Pluralschemata in Spalte 4-5: die Stunde_{Sg} – die Hunde_{Pl}.

Da *Hunde* eine overte Pluralform ist, kann es als Muster für vermeintliche Pluralformen (*Runde, Stunde*) etc. dienen, so dass die Lerner kein "weiteres" Pluralsuffix anfügen – so lange bis sie feststellen, dass bei Feminina der Plural immer markiert werden muss und dass der en-Plural „besser“ ist als der e-Plural. Die 0-Pluralformen haben zwar kein Pluralsuffix, aber sie enden alle auf ein Pseudosuffix, das außer im Fall von -el ein potentielles Pluralsuffix darstellt: Warum sollte *die Schulter* nicht wie *die Eier* und *die Fenster* eine Pluralform sein? Es entspricht dem Schema „Trochäus mit finaler Schwa-Silbe“ ebenso gut. Wenn die Lerner also -e oder -0 übergeneralisieren wie in (1), so bilden sie scheinbar formal korrekte Pluralformen aus, die dem Schema deutscher Pluralformen entsprechen, nämlich trochäische Formen mit finaler Schwa-Silbe.

Diese Fehler deuten darauf hin, dass die Wortausgänge auf -e, -er oder -en mit einem der Pluralsuffixe identifiziert werden: *Gebirge, Eimer, Balken - Berg-e, Ei-er, Bank-en*, so dass die auslautende Schwa-Silbe dann eine doppelte Funktion erfüllt: sie ist Stammauslaut und Pluralsuffix zugleich.

(2) E i - e r Eime r

 St Pl St Pl

Die Formen in (1) sind zwar nicht normgerecht, aber stellen doch potenzielle Pluralformen dar und zeigen, dass die Lerner "wissen", wie Pluralformen im Deutschen auszusehen haben. Sobald sie erkennen, dass -en deutlicher und zuverlässiger den Plural anzeigt, wird dies Suffix dann präferiert und übergeneralisiert. Das heißt, die Lerner haben jetzt die prototypische Pluralform erkannt. Die Erkenntnis, wie Pluralformen und wie Singularformen typischer Weise aussehen, die Herausbildung von Schemata für Plural und Singular also, ist ein wesentlicher Lernschritt. Er zeigt sich auch in den wenigen Übergeneralisierungen, die in den Daten für Singularformen vorliegen. Es kommt bisweilen zur Bildung einsilbiger Singulare durch falsche Segmentierung und Abtrennen der "Endung" -en in Kontexten, wo diese gar keine Endung und auch kein Pluralmarker ist, bei einmorphemigen Wörtern wie *Kuchen*, *Knoten*:

(3) *viele Kuchen - ein *Kuch, viele Knoten - ein *Knot.*

Eine Gleichsetzung des Pseudosuffixes mit einem Pluralsuffix ist bei -el nicht möglich, jedoch kommt es im Spracherwerb zu einer solchen Fehlklassifizierung des Suffixes. Die wenigen Pluralformen, die in meinen Daten mit Suffixen gebildet werden, die als Pluralmarker im Deutschen gar nicht existieren, sind alle mit -el gebildet und entsprechen so doch dem Schema. Einige Kinder bilden für Kunstwörter nämlich Pluralformen auf -el: *ein Schett - zwei Schettel, Troch - Trochel, Knirf - Knirfel.*

3 Die Komplexität bedingt unterschiedliche Erwerbsstrategien

Der Erwerb der regulären und der irregulären Pluralformen lässt also zwei unterschiedliche Erwerbsstrategien erkennen, die hier für die Suffixe -er und -en diskutiert werden sollen. Für die Existenz der irregulären Pluralklassen auf -er und -(e) lassen sich nur diachrone Erklärungen finden (sie sind Relikte der ahd Flexionsklassen mit den Stammbildungssuffixen -ir bzw. -i (s. Wegener 2002)), solche Erklärungen nützen dem DaZ- und auch dem DaF-Lerner aber nichts, sie nützen allenfalls dem DaF-Lehrer zum Verständnis. Synchron gibt es keinen Grund, warum es nicht **Grabe* (statt *Gräber*) wie *Boote* heißt, warum nicht *Wolfe* wie *Hunde*. Nur für hoch frequente Nomen ist die Pluralbildung durch Suffix + Umlaut funktional, da so der Plural deutlicher markiert und eine Verwechslung mit dem Singular ausgeschlossen wird. Tatsächlich gehen einige dieser Wörter derzeit zur regulären Flexionsklasse über, z.B. *Denkmäler* > *Denkmale*, *Schlöte* > *Schlote*, *Schlüchte* > *Schluchten*, und zwar wie zu erwarten Maskulina und Neutra zu -e, Feminina zu -en (s. Wegener 2003). Es sind dies Wörter, die nicht oft genug gebraucht werden, also nicht genügend Tokenfrequenz besitzen, um sich dem Sprecher dauerhaft einzuprägen. Formen, die der Sprecher nicht gespeichert hat, bildet er nach den Regeln, die durch solche Fälle von Sprachwandel bestätigt werden.

3.1 Ganzheitliches Speichern der Pluralformen

Für all die anderen Wörter müssen die Lerner aber natürlich die irregulären Formen lernen. Wie gelingt ihnen das?

Das er-Suffix, das fast immer richtig realisiert wird, s. Tabelle 4, wird fast nie übergeneralisiert, s. Tabelle 5, nicht einmal von den türkischen Kindern, in deren L1 es ein ähnliches Pluralsuffix gibt.⁵ Ebenso wird der Umlaut eher unter- als übergeneralisiert, der Fehlertyp **Frosche* ist häufiger als **Hünde*. Auch treten beim er-Plural praktisch keine Umlautfehler auf, also etwa Formen wie **Bucher*. Der fehlerfreie Erwerb und das gleichzeitige Ausbleiben von Übergeneralisierungen zeigen, dass für den er-Plural keine

⁵ Das türkische Pluralsuffix lautet je nach Vokalharmonie -ler/-lar, jedoch ist es betont und wird nach Zählwörtern nicht gebraucht.

Regel ausgebildet wird, denn wenn Lerner eine Regelhypothese bilden, so treten auch Übergeneralisierungen auf. Da die er-Formen im Gebrauch höchst frequent sind, vgl. die Tokenfrequenz mit der Typefrequenz in Tabelle 8 im Anhang, können sie ganzheitlich gespeichert werden. Wenn dies so ist, brauchen sie nämlich gar nicht segmentiert, die Endung -er zunächst nicht einmal als Pluralsuffix klassifiziert zu werden, und werden dennoch korrekt erworben, da der Lerner sozusagen zwei Einträge für die einzelnen Wörter speichert, *Kind + Kinder*, *Hand + Hände*. Diese Annahme wird bestätigt durch Unteranalysen bzw. falschen Gebrauch von er-Formen, wie „*ein Eier*“ (ein Fehler, der für fast jedes der hier untersuchten Kinder belegt ist). Während Übersegmentierungen wie *Kuch-en* nur bei en-Formen auftreten, tritt die gegenteilige Erscheinung, nämlich die Unteranalyse vor allem bei er-Formen auf (es sei denn, das Nomen ist pluraldominant und begegnet dem Lerner zuerst und weitaus häufiger im Plural denn im Singular, wie z.B. *Schuhe*, *Strümpfe*). Die Pluralsuffixe -en und -er und der Umlaut werden also ganz unterschiedlich verarbeitet und gelernt.

In der Ikonizität unterscheiden sich -er und -en nur in der gesprochenen Sprache, die aber für den DaZ-Erwerb natürlich die entscheidende ist, wo -en in zwei Segmenten, -er aber nur in einem Segment artikuliert wird. Das Schema des Trochäus mit Schwa-Silbe erfüllen sie jedoch beide. Das Schemamodell kann daher nur zum Teil erklären, warum er-Formen so viel leichter als en-Formen gelernt, -er aber nicht übergeneralisiert wird. -er und -en unterscheiden sich in zwei entscheidenden Punkten: 1. in der Validität, d.h. in der Zuverlässigkeit, mit der die Kategorie "Plural" von dem Suffix angezeigt wird, 2. in der Type- versus Tokenfrequenz.

Das er-Suffix ist kein valides Pluralsuffix, da es zahlreiche Stämme gibt, die im Singular auf das Pseudosuffix (*Eimer*, *Fenster*) oder das Ableitungssuffix (*Fahrer*, *Lehrer*) auslauten. Es liegt also nahe, *Eier* wie *Eimer* als Singular zu klassifizieren. Die Kinder haben also bei -er mehr Mühe als bei den anderen Suffixen, es überhaupt als Pluralmarker zu erkennen und zu klassifizieren.

In der Frequenz unterscheiden sich beide Suffixe erheblich, und zwar sowohl in der Type- wie in der Tokenfrequenz. Erstere ist für -en hoch, für -er niedrig, die Token-Frequenz ist genau umgekehrt für er-Formen hoch, für en-Formen niedrig, s. die Statistiken in Tabelle 8a-b im Anhang. Die hohe Tokenfrequenz, d.h. die Gebrauchshäufigkeit der umgelauteten und der er-Pluralformen, ist der entscheidende Vorteil und erlaubt, genügend Input vorausgesetzt, den Erwerb irregulärer Formen.

3.2 Ausbildung von Schema-basierten Regeln

Für die unterschiedliche Verarbeitung und den unterschiedlichen Erwerb von -er und -en ist also ihre unterschiedliche Validität als Pluralmarker und ihre Frequenz verantwortlich. -en erfüllt das Prinzip der Uniformität eher als -er, da es relativ eindeutig "Mehrzahl" anzeigt. Auch der Umlaut zeigt den Plural nicht zuverlässig an, s. *Löwe*, *Mühle*, *Köder*! Formen von hoher Tokenfrequenz lassen sich leichter ganzheitlich lernen, ja hohe Tokenfrequenz ist die Bedingung für ganzheitlichen Erwerb. Hohe Typefrequenz ist hingegen die Voraussetzung dafür, dass die Lerner eine Endung als grammatisches Suffix erkennen, segmentieren und als Pluralsuffix klassifizieren. Da sie nämlich -er sehr häufig an den selben Wörtern hören (*Kinder*, *Männer*, *Eier*, *Bücher*, *Häuser*), speichern sie diese als Pluralformen ab. Da sie -en dagegen an vielen verschiedenen Wörtern hören, die nicht sehr frequent zu sein brauchen, können sie erkennen, was diese Wörter gemeinsam haben, nämlich das Pluralsuffix und die Pluralbedeutung. Sobald das erkannt ist, beginnen sie, dieses hochvalide Pluralsuffix zu übergeneralisieren. Das ist das sichere Zeichen dafür, dass sie eine Regel erkannt haben.

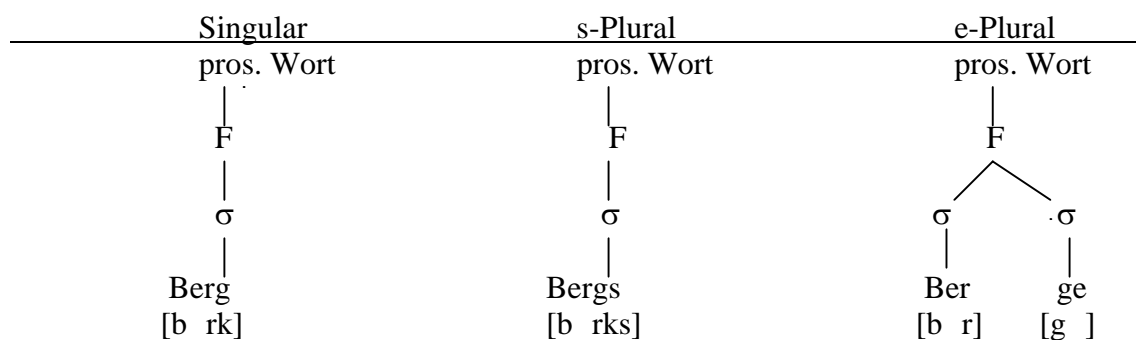
3.2.1 Das Problem des s-Plurals

Die generelle Präferenz für Schwa-Pluralformen, mit anderen Worten die Stärke des erkannten Schemas deutscher Pluralformen, bewirkt aber nun auch, dass der s-Plural, der ja für bestimmte Wortklassen, nämlich Fremdwörter, Eigennamen, Onomatopoeika und

"normale" Wörter auf Vollvokal absolut regulär ist, häufig ausgelassen und manchmal durch ein anderes Suffix, und zwar ein Schwa-haltiges, ersetzt wird (**Colen*, **T-Shirte* statt *Colas*, *T-Shirts*). Die Kinder ziehen dies den anderen Pluralsuffixen so unähnliche Suffix offenbar zunächst nicht in ihre Betrachtung mit ein. -s passt nicht in das Schema, das sie für den deutschen Plural ausgebildet haben, und bereitet daher enorme Probleme, s. die große Zahl von Auslassungen in Tabelle 4, Sp. 4. Das Auslassen von -s führt auch nicht wie das von -n zu potentiell korrekten Formen, da -s ja gerade nicht nach Schwa-Silben auftritt.

Übergeneralisierungen von -s sind dagegen selten. Wenn es trotz der Tatsache, dass -s massiv ausgelassen, also untergeneralisiert wird, zu einzelnen Übergeneralisierungen kommt so kann das damit erklärt werden, dass mit -s besonders transparente, strukturbewahrende, leicht zu bildende Pluralformen mit geringstem Aufwand möglich sind, siehe den Vergleich der beiden Pluralformen von *Berg*: der Plural für den Eigennamen ist *Bergs*, der für das Appellativum aber *Berge*. *Bergs* ähnelt dem Singular *Berg* weit mehr als *Berge*, es hat die gleiche Silbenzahl, es führt nicht zu Resyllabierung. Allerdings entspricht es nicht dem Pluralschema. Die Übergeneralisierungen von -s treten jedoch genau wie im L1-Erwerb hauptsächlich an Wörtern auf, die schon eine finale Schwa-Silbe aufweisen: *zwei Lehrers*, *Mädchens*. Hier dienen sie der Reparatur des störenden 0-Plurals und verletzen das Pluralschema nicht.

(4) Silbifizierung der Pluralformen



Bei den Aussiedlerkindern mit der L1 Russisch oder Polnisch kann man in ihrer Präferenz für Pluralformen auf -(e) (die Übergeneralisierungen erreichen bei dieser Gruppe 27 % vs. nur 13 % bei den türkischen Kindern) und ihrer Abneigung gegen den s-Plural außerdem den Einfluss ihrer L1 sehen. Polnisch und Russisch kennen nämlich nur vokalische Pluralsuffixe (-i, -y, -e, -(i)e, -(i)a und -ja). Ein viel stärkerer und letztlich zum richtigen Ergebnis führender Einfluss ist aber in ihrer unterschiedlichen Zugänglichkeit für die Kategorie Genus zu sehen. Damit komme ich zur Kontrastivität.

4. L1-bedingte Unterschiede - zur Kontrastivität

In der Präferenz für das en-Suffix übertreffen die türkischen Kinder die Aussiedlerkinder deutlich, wie durch einen Kunstworttest ermittelt wurde. Wenn man feststellen will, ob Kinder bzw. Lerner eine Regel anwenden, so kann man dies nicht mit realen Wörtern überprüfen. Denn korrekte Formen könnten sie ja gehört und auswendig gelernt, also gerade nicht nach einer Regel gebildet haben. Deshalb muss man die Frage, ob Regelwissen oder Abrufen von gespeicherten Einheiten vorliegt, mit Kunstwörtern testen. Tests dieser Art⁶ sind gerade für den Pluralerwerb mehrfach belegt (s. die Liste der Kunstwörter in Wegener 1995, hier im Anhang). Die Ergebnisse eines Kunstworttest mit den türkischen und den

⁶ Man fragt die Lerner bei einem solchen Test etwa: dies ist ein Knirf / eine Schett, hier ist noch ein.Knirf/ eine.Schett, jetzt sind es also zwei...?

Aussiedlerkindern im dritten Schuljahr zeigt Tab. 7. Für die starke Flexionsklasse werden hier die Pluralmarker -(e), -(e)n und -er zusammengefasst, weil es nur darum ging festzustellen, inwieweit die Kinder ein Bewusstsein von den Flexionsklassen entwickelt hatten. Da ihnen die Begriffe "stark" und "schwach" nichts sagten, wurde nach den Genera unterschieden, wobei es genügt, die Substantive in +Feminina und -Feminina einzuteilen, denn Neutra und Maskulina verhalten sich hinsichtlich der Pluralbildung gleich, wenn man wie hier die schwachen Maskulina außer Betracht lässt. Der erwartete reguläre Pluralmarker ist durch Fettdruck hervorgehoben.

Tabelle 7:⁷ Pluralbildung von Kunstwörtern durch 17 türkische und 12 Aussiedlerkinder (3. Klasse Grundschule):

Endg/Genus/PM	N	-(e)n	-(e), -(e)n, -er	-s	Beispiel
-K,+F -(e)n TK	51	64,7	27,4	1,9	die Schett
-K,-F -(e)	68	54,4	39,7	5,8	der Troch
K,+F -en AK	36	44,4	44,4		die Lühr
-K,-F -e	48	45,8	52		der Knirf
-PS,+F -n TK	34	58,8	20,5	20,5	die Toftel
-PS,-F -	68	60	20,5	16,1	der Knafel
-PS,+F -n AK	24	62,5	20,8	4	die Bachter
-PS,-F -	48	47,9	39,5	6,2	das Sierer
-VV -s TK	68	32,3	2,9	47	das Ziro
-VV -s AK	48	33,3		18,7	der Kafti

Die Ergebnisse lassen Unterschiede zwischen den Kindern erkennen, die auf eine Abhängigkeit von ihrer L1, v.a. von ihrer Sensibilität für die Kategorie Genus, hindeuten.

Bei den türkischen Kindern ist die Präferenz für -(e)n so stark, dass sie dieses Suffix nicht nur korrekt für Feminina, sondern stärker als die Aussiedlerkinder auch für Nicht-Feminina einsetzen (zu 54,4 % bei nichtfemininen Einsilbern, zu 60 % bei nichtfemininen Wörtern mit Pseudosuffix, wo sie nur zu 20 % den korrekten 0-Plural verwenden). Für die Aussiedlerkinder sind bei Einsilbern -(e)n und -(e) nicht gleichwertige Pluralzeichen. Zwar erreicht -en gleiche oder fast gleiche Werte bei femininen und nichtfemininen Einsilbern, aber im Unterschied zu den türkischen Kindern verwenden sie -(e) sehr viel häufiger korrekt für die Nicht-Feminina und erreichen dadurch höhere Werte als die türkischen Kinder (52 vs. 39,7 %). Allerdings erreichen sie so zwangsläufig schlechtere Werte bei den Feminina, denn offenbar haben sie eine Pluralregel entwickelt, die auf dem Auslaut basiert und demzufolge konsonantisch auslautenden Einsilbern den e-Plural zuordnet. Hierin kann man einen Einfluss ihrer L1 sehen, denn dort ist die Genusverteilung und damit auch die Pluralbildung stark vom Auslaut abhängig.

Bei Wörtern auf Pseudosuffix, die die türkischen Kinder unabhängig vom Genus zu 60 % mit -(e)n und nur zu 20 % mit -0 (und den Rest mit -s) pluralisieren, zeigen die Aussiedlerkinder, dass ihnen die Genusabhängigkeit der Pluralmarkierung bewusst ist: feminine und nichtfeminine werden unterschiedlich und tendenziell richtig mit -n bzw. -0 pluralisiert. Die Aussiedlerkinder, die tatsächlich die Genera leichter erwerben, "wissen" also früher, dass die Pluralmarkierung im Deutschen unter anderem vom Genus abhängig ist, die türkischen Kinder erkennen dies nicht. Dieser Unterschied kann auf die unterschiedliche L1

⁷ PM = Pluralmarker, K = Endung auf Konsonant, d.h. Einsilber, F = Feminina, PS = Endung auf Pseudosuffix -el, oder -er, VV = Endung auf Vollvokal

Polnisch und Russisch vs. Türkisch zurückgeführt werden: Türkisch hat kein Genus, Russisch und Polnisch haben drei Genera ähnlich wie Deutsch. Die Aussiedlerkinder bringen also eine Sensibilität für das Genus und damit bessere Voraussetzungen für den Pluralerwerb im Deutschen mit.

Die slawischen Sprachen Polnisch und Russisch haben drei Genera wie das Deutsche, aber die Genuszuweisungen entsprechen sich häufig nicht, was wiederum eine Fehlerquelle darstellt. Vor allem ist die Genuszuweisung in diesen Sprachen stärker phonologisch geregelt, d.h. vom Wortausgang abhängig, und sie ist systematischer. Aber das mit der L1 gelernte Wissen, dass sich die Nomen einer Sprache grundsätzlich unterschiedlich verhalten, unterschiedlich flektiert werden können, nützt den Aussiedlerkindern beim Deutscherwerb, wo die Nomen in unterschiedlichen Flexionsklassen auftreten, die stark wenn auch nicht ausschließlich durch das Genus determiniert sind. Dagegen können die türkischen Kinder mit den Genusklassen im wahrsten Sinne des Wortes nichts anfangen, die verschiedenen Artikelformen erscheinen ihnen zunächst wie freie Varianten, später werden sie zur Kasusunterscheidung gebraucht: *der* für Subjekte, *das* und *den* für Direkte Objekte, s. Wegener 1995a. Solange die Kinder dieser syntaktischen Hypothese folgen, können sie die Artikel gar nicht richtig verwenden und die Genera nicht erlernen.

5. Ergebnis

Das Hauptproblem beim Pluralerwerb ist also die relativ große Zahl von Pluralklassen und Pluralmarkern und die häufig nicht systematische Zuordnung der einzelnen Lexeme zu den einzelnen Klassen (Warum *Gräber*, nicht **Grabe*, wie *Boote*?). Bei Wörtern, die einer der irregulären Pluralklassen auf -er und -(e) angehören (die gemischte Klasse spielt im kindlichen Wortschatz kaum eine Rolle), und die nicht die notwendige Frequenz für ganzheitlichen Erwerb und Speichern aufweisen, kommt es dadurch zwangsläufig zu Fehlern. Das erlaubt es, die im Titel gestellte Frage damit zu beantworten, das Hauptproblem beim DaZ-Erwerb sei die Komplexität, jedenfalls in der Nominalflexion.

Es zeigt sich aber auch, dass die Aussiedlerkinder gegenüber den türkischen Kindern, denen es sehr schwer fällt, Genus und Flexionsklasse als relevant für die Pluralmarkierung zu erkennen, einen Vorteil haben, der aus ihrer L1 herrührt. Selbst in einem Bereich, dessen Erwerb im Wesentlichen von der innersprachlichen Komplexität bestimmt wird, spielt also der intra-linguale Kontrast eine gewisse Rolle.

Die Zahlenwerte in den Tabellen 4, 5 und 7 sind jedoch nicht so unterschiedlich, dass man von einer erheblichen Rolle der L1 sprechen könnte. Wie die Ergebnisse der Kunstworttests auch zeigen, sind weder bei den türkischen noch bei den Aussiedlerkindern der dritten Grundschulklasse, d.h. im 3. Jahr ihres Aufenthalts in Deutschland, sichere Regelkenntnisse für die Pluralbildung vorhanden. Die fettgedruckten Zahlen, die die erwartete, regelrecht zu bildende Form anzeigen, erreichen nur bei den Feminina Werte über 60. Und dieser relativ gute Wert beruht weniger auf der Kenntnis einer Regel wie etwa "Feminina bilden den Plural auf -(e)n", als auf der Präferenz der Kinder für diesen besonders ikonischen Pluralmarker. Denn eine solche Regel würde ja die komplementäre Regel implizieren „Nicht-Feminina bilden den Plural auf -(e)“ – eine solche Regel ist aber offensichtlich noch nicht ausgebildet, denn dann dürften die Werte für die Nicht-Feminina nicht so schlecht sein wie hier, besonders bei den türkischen Kindern.

Die schlechtesten Werte erreicht der s-Plural bei den Aussiedlerkindern (18,7 vs. 47 % bei den türkischen Kindern), obwohl die Kunstwörter alle auf Vollvokal auslauteten. Die Abhängigkeit des Pluralsuffixes vom Wortauslaut wird von den Aussiedlerkindern noch weniger erkannt als von den türkischen Kindern. Dies spricht gegen einen Einfluss ihrer L1, denn dort ist die Flexion ja z.T. abhängig vom Wortauslaut. Einschränkend muss allerdings gesagt werden, dass nicht alle Wörter in den Spracherwerbsdaten, die den s-Plural verlangen, auf Vollvokal auslauten, sondern z. T. auch Fremdwörter sind (*T-Shirt*, *Chip*). Ein DaZ-

Lerner kann aber nicht erkennen, dass dies keine deutschen Wörter sind. Eine mögliche Erklärung für die Abneigung der Aussiedlerkinder gegen den s-Plural ist daher auch, dass diese das -s erst spät als Pluralsuffix klassifizieren. Hier scheint sich die L1 als lernhemmend auszuwirken, da es im Russischen und Polnischen keinen konsonantischen Pluralmarker gibt.

Der alte Streit zwischen den Anhängern der Kontrastiv- und jenen der Identitätshypothese kann also nicht einfach für die eine oder andere Seite entschieden, er kann aber doch geschlichtet werden, indem darauf hingewiesen wird, dass beide Ansätze teilweise durchaus berechtigt sind, aber nur für jeweils bestimmte Aspekte gelten.

6. Konsequenzen für DaF

Welche Konsequenzen ergeben sich aus diesen Daten und Befunden, die im natürlichen DaZ-Erwerb gewonnen wurden, für den gesteuerten DaF-Unterricht? Die DaF-Lerner haben sowohl Nach- als auch Vorteile gegenüber dem "natürlichen", ungesteuerten Erwerb von DaZ. Sie sind im Nachteil gegenüber den DaZ-Lernern, wenn es um die irregulären Pluralformen auf -er und Umlaut geht, die, wie sich hier zeigt, größtenteils nicht qua Regel, sondern durch ganzheitliches Speichern gelernt werden. Dafür fehlt dem DaF-Lerner im Ausland aber der notwendige massenhafte Input, der bedingt ist durch die hohe Tokenfrequenz dieser Wörter und der den ganzheitlichen Erwerb erst ermöglicht. Sie werden den er-Plural daher sicher nicht so fehlerfrei erwerben wie die DaZ-Lerner. Andererseits sind sie gegenüber diesen aber auch im Vorteil, vorausgesetzt, sie haben ein gutes Lehrwerk und/oder einen guten Lehrer. Wie zu sehen ist, gelingt es den türkischen Kindern nicht, den entscheidenden Schlüssel zum Verständnis der regelmäßigen Pluralformbildung zu finden, d.h. ihre Flexionsklassen- und Genusabhängigkeit zu entdecken, weil ihnen die Genera (und noch mehr die Flexionsklassen) verschlossen bleiben. Die Genuszuweisung und die Flexionsklassen sind zwar auch im DaF-Unterricht ein Problem (s. Menzel 2004), aber die Lerner können hier leichter auf die Regeln hingewiesen werden. Der Lehrer muss nicht warten, bis der Zusammenhang zwischen Flexionsklasse bzw. Genus und Plural erkannt ist, er kann den Schülern diesen Zusammenhang erklären und vermitteln. Zumindest für Wörter, deren Genus und Flexionsklasse den Schülern bekannt und/oder erschließbar ist und die einen regulären Plural bilden (das sind immerhin 92 % der Types und 73.8 % der Token, wie Tabelle 8a-b zeigt), kann dann der Plural regelrecht gebildet werden.

Literatur:

- Aksu-Koc, Ayhan & Dan I. Slobin (1985): The Acquisition of Turkish, in: Slobin (Hg) 1985, 839-880
- Bybee, Joan L. 1995: "Regular Morphology and the Lexicon". In: *Language and Cognitive Processes* 10, 425-455.
- Köpcke, Klaus-Michael (1982): *Untersuchungen zum Genussystem der deutschen Gegenwartssprache*, Tübingen: Niemeyer.
- Köpcke, Klaus-Michael 1993: *Schemata bei der Pluralbildung im Deutschen*, Tübingen: Narr
- Menzel, Barbara (2004): *Genuszuweisung im DaF-Erwerb. Psycholinguistische Prozesse und didaktische Implikationen*. Berlin: Weißensee
- Mills, Anne E. (1985): The Acquisition of German, in: Slobin (Hg) 1985, 141-254.
- Pavlov, Vladimir 1995: *Die Deklination der Substantive im Deutschen. Synchronie und Diachronie*. Frankfurt/M.: Lang
- Slobin, Dan I. (Hg) (1985): *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, Bd 1, Hillsdale, London: Erlbaum.
- Wegener, Heide (1995): *Die Nominalflexion des Deutschen, verstanden als Lerngegenstand*. Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik 151)

Wegener, Heide (1995a): Das Genus im DaZ-Erwerb - Beobachtungen an Kindern aus Polen, Rußland und der Türkei. In: B. Handwerker (Hg): *Fremde Sprache Deutsch*, Tübingen: Narr 1995, S. 1-24.

Wegener, Heide (2002): Aufbau von markierten Pluralklassen im Deutschen - eine Herausforderung für die Markiertheitstheorie, *Folia Linguistica* 36, 261-295

Wegener, Heide (2003): Normprobleme bei der Pluralbildung fremder und nativer Substantive, www.linguistik-online.de/16_03

Anhang 1:

Tabelle 8: Statistische Verteilung der Pluralformen des Deutschen:

a. Typefrequenzen der regulären und irregulären Pluralformen im Standarddeutschen, N = 6505 (vgl. Pavlov 1995:45, nach Wahrig 1975)

	Regulär			Irregulär		
	schwach: -(e)n	stark: -(e)	speziell: -s	gemischt: -(e)n	stark: -"(e)	stark: -er
1975	47.5	35.8	9.0	1.7	3.8	0.7
Σ % 1975	92.3			6.2		

b. Tokenfrequenzen der regulären und irregulären Pluralformen im Standarddeutschen, N = 13587 (Pavlov 1995:45-48, nach Textkorpus von 1960-80)

	Regulär			Irregulär		
	schwach: -(e)n	stark: -(e)	speziell: -s	gemischt: -(e)n	stark: -"(e)	stark: -er
ca 1970	39.4	32.8	1.56	3.9	15	7.1
Σ % 1975	73.8			26		

Anhang 2: Kunstwörter für den Pluraltest

Wie heißt der Plural ?

der Knafel	-	die	die Traika	-	die
die Toftel	-	die	das Ziro	-	die
der Stießen	-	die	das Grett	-	die
der Troch	-	die	die Kaftu	-	die
der Knumpe	-	die	die Bachter	-	die
das Sierer	-	die	die Pucht	-	die
das Priere	-	die	der Kafti	-	die
das Trilchel	-	die	der Trunt	-	die
der Knauker	-	die	die Lühr	-	die
die Blant	-	die	das Zott	-	die

ist erschienen in: ODV-Zeitschrift, Publikationen des Oraner Deutschlehrerverbands, Nr.12, Juni 2005, ISSN 1112-2749, S. 91-114.