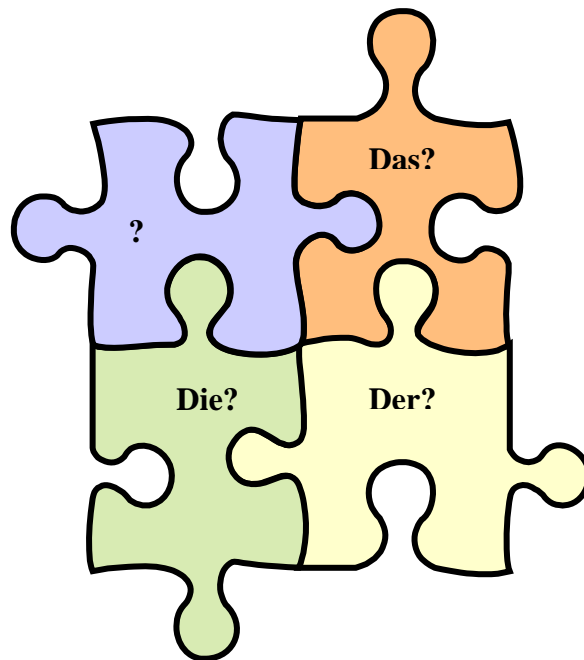


Genuszuweisung

in norwegischem DaF-Unterricht



Vorgelegt von
Annicken Repshus

Masterarbeit in deutscher Sprache
Institut für Literatur, Kulturkunde und europäische Sprachen
der Universität Oslo

Betreuerin: wissenschaftliche Oberrätin *Anneliese Pitz*

Oslo, Herbst 2008

0. Vorwort

Ich möchte hier die Gelegenheit benutzen, den Lehrerinnen Marianne Lysaker und Nina Madsen Eidsten zu danken, die bei der Organisierung meiner Untersuchung unschätzbar waren und nicht zuletzt deren/den Schülern, die an der Untersuchung teilgenommen haben. Durch ihren Einsatz und ihre Antworten haben sie diese Arbeit ermöglicht.

Ich danke auch meiner Betreuerin, wissenschaftliche Oberrätin Anneliese Pitz an der Universität Oslo dafür, dass sie immer Zeit für meine Fragen und Bitten gefunden hat. Ohne ihre Geduld, ihre Aufmunterungen und – nicht zuletzt – ihre fachliche Kompetenz und ihr fachliches Engagement wäre meine Motivation schon längst verschwunden.

Schließlich muss allen meinen Freunden und Mitstudenten gedankt werden, die auf verschiedene Weise bei der Arbeit mitgeholfen haben, sei es durch engagierende Diskussionen, Korrekturlesen oder einfach durch unendliche, unterhaltsame Mittagspausen.

Annicken Repshus

Oslo, September 2008

Inhalt

1.	Einleitung	6
I THEORETISCHER TEIL		9
2.	Theoretischer Hintergrund	9
2.1.	Der Untersuchungsgegenstand: das Genus	9
2.1.1.	Ursprung von Genussystemen.....	10
2.1.2.	Semantische Ansätze.....	11
2.1.3.	Strukturelle Ansätze	13
2.2.	Das Genussystem im Deutschen	14
2.3.	Die Funktion des deutschen Genus	15
2.4.	Die Genuszuordnung im Deutschen.....	18
2.4.1.	Semantische Regularitäten	20
2.4.2.	Morphologische Regularitäten	23
2.4.3.	Phonologische Regularitäten.....	26
2.5.	Genuskriterien in Konflikt	28
2.6.	Das Genus im Norwegischen	30
2.6.1.	Probleme beim deutschen Genuserwerb	31
3.	Genuserwerb.....	33
3.1.	Genuserwerb in der Erstsprache.....	33
3.2.	Genuserwerb in der Zweitsprache.....	36
3.3.	Genuserwerb in der Fremdsprache.....	38
3.4.	Genus in DaF-Lehrwerken	40
4.	Spracherwerbsfaktoren.....	41
4.1.	Kleins sechs „Grundstöße“.....	41
4.2.	Die Stellung der deutschen Sprache in Norwegen.....	43
5.	Die norwegische Schule	45
5.1.	Gliederung des Schulwesens	45
5.2.	Deutsch als zweite Fremdsprache	45
II EMPIRISCHER TEIL		47
6.	Die Untersuchung.....	47
6.1.	Die Probanden.....	47
6.2.	Material und Vorgehensweise.....	49
6.3.	Genuszuweisungskompetenz (T2)	51
6.3.1.	Korrekte Genuszuweisung für alle Nomen	52
6.3.2.	„Konfliktnomen“	56
6.3.3.	Genusregularitätstypen.....	57
6.3.4.	Semantische Genuszuweisungsregularitäten.....	60
6.3.5.	Formale Genuszuweisungsregularitäten	61
6.3.6.	T2, 3) Genusbegründungen und Genusregeln.....	63
6.4.	Genuszuweisungskompetenz im Zusammenhang mit Kasus' (T3).....	66
6.5.	Genuszuweisungskompetenz im Zusammenhang mit Relativpronomen (T4)	70
6.6.	Zusammenfassung (T2, T3 und T4).....	74
6.7.	Motivation und Schülererfolg	76
6.7.1.	Qualitative Untersuchungsaspekte	76

6.7.2.	Die Motivationsbewertung.....	78
6.7.3.	Gründe der Deutschwahl.....	79
6.7.4.	Deutschunterricht	82
6.7.5.	Deutschlehrer	85
6.7.6.	Arbeitsstunden zu Hause mit Deutsch	87
6.7.7.	Deutscharbeit.....	89
6.7.8.	Schwierigkeiten im Deutschen.....	91
6.7.9.	Zusammenfassung.....	92
6.8.	Kenntnisse anderer Sprachen	93
6.8.1.	Muttersprache der Probanden.....	94
6.8.2.	Fremdsprache(n) der Probanden	96
7.	Schlussbetrachtungen und Ausblick.....	98
8.	Literaturverzeichnis.....	107
9.	Anhang	114
9.1.	Der Fragebogen	114
9.2.	Drei ‚begabte‘ Schüler	118
9.3.	Übersicht über einige Genuszuweisungsregeln:	120

Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 6.1: Korrekte Genuszuweisung (T2) – Überblick	53
Abbildung 6.2: Genusregularitätstypen (T2).....	58
Abbildung 6.3: Semantische Genuszuweisungsregularitäten (T2).....	60
Abbildung 6.4: Formale Genuszuweisungsregularitäten (T2)	62
Abbildung 6.5: Korrekte Genuszuweisung der bestimmten Artikel (T3) - Überblick.....	66
Abbildung 6.6 Schüler mit korrekten Zuweisungen zu den Artikeln (T3).....	69
Abbildung 6.7: Korrekte Genuszuweisung der Relativpronomen (T4) - Überblick	70
Abbildung 6.8: Schüler mit korrekten Zuweisungen zu den Relativpronomen (T4)	74

Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 5.1: Verteilung der Probanden.....	48
Tabelle 6.1: Genuszuweisung zu den einzelnen Nomen (T2)	55
Tabelle 6.2: Ergebnisse der formalen Genuszuweisungsregularitäten (T2).....	62
Tabelle 6.3: Ergebnisse der korrekten Artikelzuweisung (T3).....	68
Tabelle 6.4: Ergebnisse der korrekten Zuweisung der Relativpronomen (T4)	72
Tabelle 6. 5: Übersicht der Ergebnisse in T2, T3, T4	75
Tabelle 6.6: Übersicht der G1, G2 und G3.....	77
Tabelle 6.7: Gründe der Deutschwahl, alle Probanden	79
Tabelle 6.8: Deutschwahl, Gruppen	81
Tabelle 6.9: Deutschunterricht, alle Probanden	82
Tabelle 6.10: Deutschunterricht, Gruppen	83
Tabelle 6.11: Deutschlehrer, alle Probanden.....	85
Tabelle 6.12: Deutschlehrer, Gruppen.....	86
Tabelle 6.13: Arbeitsstunden, alle Probanden	87
Tabelle 6.14: Arbeitsstunden, Gruppen.....	88
Tabelle 6.15: Deutscharbeit, alle Probanden	89
Tabelle 6.16: Deutscharbeit, Gruppen.....	90
Tabelle 6.17: Schwierigkeiten, alle Probanden	91
Tabelle 6.18: Schwierigkeiten, Gruppen	92
Tabelle 6.19: Muttersprache, alle Probanden	94
Tabelle 6.20: Die Genuszuweisung nach zielsprachlichem Genus in T2.....	95
Tabelle 6.21: Fremdsprache(n), alle Probanden.....	96

1. Einleitung

- I: Wer sagt das dann?
 TK: *Die_der_die* Kind.
 I: Welches *Kind* sagt „Nicht frei!“?
 TK: Äh, *die* äh *die Kind die* „nicht frei“ sagt *die Kind*.
 Ah_aber *das Kind, das*.
 I: Noch mal. *Welches Kind* sagt „nicht frei“?
 TK: Mh, *die* fangt, äh *das Kind, die* fangt, und dann sagt *er* „nicht frei“.¹

Wie dieses Beispiel von Wegener (1995b:8) anschaulich erkennen lässt, ist die Wahl des richtigen Artikels für Deutschlerner einer der schwierigsten Aspekte des Spracherwerbs. „Deutsche Sprache, schwere Sprache“ ist ein geflügeltes Wort in Norwegen geworden, das nicht sehr motivierend scheint, wenn man junge Norweger dazu anzuregen möchte, diese (komplexe) Sprache zu erlernen.

Seit dem zweiten Weltkrieg hat Deutsch nach und nach seinen hohen Status in Norwegen verloren. Erst wurde seine Stellung als erste Fremdsprache vom Englischen übernommen, jetzt wird die dominierende Position als zweite Fremdsprache von den romanischen und anderen exotischeren Sprachen bedroht, die allmählich nun auch schon 13- bis 15-jährigen angeboten werden. Die Einstellung der Schüler zum Deutschen ist vielfach negativ, da es häufig als eine schwierige „grammatikalische“ Sprache angesehen wird. Doch weil Deutsch ihnen trotzdem als ‚leichtere‘ Alternative einer obligatorischen zweiten Fremdsprache im Vergleich zu den anderen nicht-germanischen Fremdsprachen erscheint, wählen dennoch ungefähr 60% der Schüler in der weiterführenden Schule- genannt *videregående skole* (*vgs.*)² Deutsch als zweite Fremdsprache. Nichtsdestotrotz ist die rückläufige Tendenz beunruhigend. Das Ergebnis sind häufig unmotivierte Schüler mit unzureichenden Kenntnissen und / oder mangelnder Motivation, Deutsch an einer Universität oder Hochschule studieren zu wollen. Aufgrund unmotivierter Klassenkameraden büßen diejenigen, die Deutsch mögen, wertvolle Unterrichtsinhalte ein, da der Unterricht nach den schwächeren Schülern gestaltet wird. Die motivierten Schüler erreichen daher häufig nicht das erwünschte Niveau. Das geringe Interesse am Deutschen führt dazu, dass der Nachwuchs an (guten) Deutschlehrern³ stagniert und das Deutschangebot in der *vgs.* eingeschränkt wird. Außerdem wird die heutige Situation

¹ Ausschnitt aus einem Interview mit einem türkischsprachigen Deutsch-als-Zweitsprache-Lerner nach 18 Monaten Aufenthaltsdauer in Deutschland.

² Die weiterführende Schule (theoretischer Zweig) umfasst das 11.-13. Schuljahr. (Siehe Kap. 5) <http://www.udir.no/upload/Statistikk/ElleverFag0405N.xls> [16.03.2008].

³ Heute liegt das Durchschnittsalter bei beinahe 50 Jahren. (<http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/article533787.ece>) [10.10.2007].

in der norwegischen Wirtschaft als „Krise“ bezeichnet, da nur sehr wenige Berufsanfänger mit guten Deutsch-Kenntnissen in den Arbeitsmarkt einsteigen⁴. Deutschland ist einer der wichtigsten Handelspartner Norwegens und bietet somit gute Arbeitsmöglichkeiten. Wenn demnächst die vielen heutigen Betriebsleiter und –angestellten, welche gute deutsche Sprach- und Kulturkenntnissen besitzen, in den Ruhestand treten, kann dies große ökonomische Konsequenzen für den norwegisch-deutschen Handel zur Folge haben.⁵

Es gibt viele Gründe für das sinkende Interesse an Deutsch in Norwegen⁶, aber sogar *mit* positiver Einstellung und Motivation zur Sprache stoßen Schüler auf große Herausforderungen, nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass Genus-, Kasus- und Numerusmarkierung in einem einzigen Flexiv fusionieren. Die Genuskenntnis ist für die Konjugation des Artikels, Adjektivs oder Pronomens grundlegend, und die richtige Genuswahl zu treffen, ist nicht nur für Anfänger problematisch. Selbst fortgeschrittenen Lernern mit hoher Sprachkompetenz bietet der Genuserwerb noch immer große Schwierigkeiten. Talanga (1987) hat etwa 500 Nomen mit schwankendem Genus gefunden, über deren Genera selbst deutsche Muttersprachler unterschiedliche Meinungen haben. Diese Studie verdeutlicht die Problematik, der die *Deutsch als Fremdsprache* (DaF)-Lerner bei der Genuszuordnung gegenüber stehen. In einer Untersuchung von Diel et. al. (1991) wurde festgestellt, dass – neben der Bestimmung des Kasus und Numerus - die Genuszuweisung der fehlerreichste Bereich französischer Schüler ist. Die Genusproblematik behandelt auch Reiß (1990). In verschiedenen Hauptschulklassen der 7. Jahrgangsstufe zeigte sich, dass der Anteil der Fehler im Genus- und Flexionsbereich gemessen an der Gesamtheit der registrierten Grammatikfehler bei Jugendlichen nichtdeutscher Muttersprache sowohl in deutschen Klassen als auch in zweisprachigen Klassen den größten Platz mit über 50% einnahmen. Es gibt im Deutschen zwar einige stochastische Genusregeln, diese werden aber stets von vielen Ausnahmen begleitet. Für viele Lerner erscheint Deutsch oft nur als ein ‚ewiger Kampf‘ mit dem Genus.

Die vorliegende Arbeit baut auf einer von der Verfasserin geschriebenen Hausarbeit „*Genus- Die Wurzel allen Übels*“ auf und befasst sich mit dem Erwerb des grammatischen Genus im Deutschen bei norwegischen *Deutsch-als-Fremdsprache* (DaF)-Lernern. Ziel der Arbeit ist

⁴http://norwegen.ahk.de/index.php?id=50&L=35&tx_ttnews%5Btt_news%5D=132&tx_ttnews%5BbackPid%5D=78&cHash=059f3bfcae [10.10.2007].

⁵ http://www.dn.no/karriere/article1046273.ece?WT.svl=article_readmore [23.07.2008].

⁶ Einige von diesem werden in dieser Arbeit näher erläutert.

es, anhand einer experimentellen Studie mit Schülern deren Genuskenntnisse zu untersuchen und die Ergebnisse unter anderem im Zusammenhang mit ihrer Einstellung zur Sprache, zum Unterricht und zu den Lehrern zu analysieren. Weitere Teilfragestellungen, denen nachgegangen wird sind: Entwickeln sich die Genuskenntnisse parallel zu den Klassen- bzw. Niveaustufen? Gibt es Unterschiede zwischen den Geschlechtern? Inwieweit können die Schüler die KNG-Kongruenz⁷, also die Übereinstimmung von Genus, Kasus und Numerus, korrekt benutzen? Hat die Kenntnis anderer Sprachen eine Auswirkung auf die Genuszuordnung?

Neben Einleitung und Schlussbetrachtungen setzt sich die Arbeit aus neun Kapiteln zusammen und unterteilt sich in eine theoretische und eine empirische Komponente.

Als Einführung in den Untersuchungsgegenstand werden zunächst einige theoretische Betrachtungen vorangestellt (Kapitel 1 bis 4). Im ersten Kapitel befasst sich die Arbeit mit der Genuszuweisung als Lernaufgabe, gibt einen Überblick über unterschiedliche theoretische Ansätze zum Ursprung und zur Entwicklung von Genussystemen und stellt die verschiedenen Betrachtungsweisen der Genusfunktion dar. Danach folgt im zweiten Kapitel eine deskriptiv-linguistische Darstellung der semantischen, morphologischen und phonologischen Genusregularitäten im Deutschen. Im dritten Kapitel werden die wichtigsten der bisher durchgeführten empirischen Untersuchungen bezüglich des Genus, sowohl im Erst- als auch im Zweit- und Fremdsprachenerwerb vorgestellt. Schließlich wird die Behandlung des Genus in DaF-Lehrwerken diskutiert. Hierauf folgen die zwei letzten Kapitel des theoretischen Teils (Kap 4 und 5), die sich mit den allgemeinen sprachlichen Voraussetzungen und Faktoren, die die Fremdsprachensituation norwegischer DaF-Lerner beeinflussen, beschäftigen.

Den zweiten Teil der Arbeit bildet die empirische Analyse. Die Fragestellungen und Ziele der vorliegenden Arbeit werden zusammen mit der Erhebung der Sprachdaten, dem Umfang des Korpus, den Angaben zu den Probanden und den Datenauswertungsmethoden in 6.1 und 6.2 präsentiert. Die darauf folgenden Teilkapitel enthüllen die Datenergebnisse der Zuweisungskompetenz. Abschließend wird in Kapitel 7 ein Überblick über die wichtigsten Aspekte und Ergebnisse der vorliegenden Studie gegeben und die gefundenen Antworten auf die, der Arbeit zugrunde liegenden, Fragestellungen dargestellt.

⁷ Königs-Kongruenz (<http://de.wikipedia.org/wiki/Kasus-Numerus-Genus-Kongruenz>).

I THEORETISCHER TEIL

2. Theoretischer Hintergrund

Um die Genuskenntnisse norwegischer DaF-Lerner bewerten zu können, scheint es zunächst sinnvoll einen Überblick über den Ursprung, die Entwicklung und die Funktion von Genusssystemen zu vermitteln. Denn diese Komponenten spielen bei der Genuszuweisung eine bedeutende Rolle, da sie mit der Motivation des Genus in einer Wechselbeziehung stehen. Eine Genustheorie kann also die Genuszuweisung voraussagen, während Regularitäten bei der Genuszuweisung eine Genustheorie belegen können (Thomoglou 2004:19). Weiter soll untersucht werden, wie die Nomen im Deutschen aufgeteilt sind und ob es Regularitäten gibt, die eine klare Klassifizierung der Nomen in Genusklassen erlauben. Da der Fremdspracherwerb meistens nicht von der Muttersprache unabhängig ist, werden auch die Hauptmerkmale des Genus im Norwegischen kurz präsentiert und mit den Problemen norwegischer DaF-Lerner beim deutschen Genuserwerb in Zusammenhang gebracht.

Um besser verstehen zu können, wie der Genuserwerbsprozess bei Sprachlernern verläuft, soll zunächst die Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung näher betrachtet werden. Sie beschäftigt sich unter anderem damit, ob und wie die Genuszuweisung im Sprachprozess erkannt wird. Ein Netz von Genusinformationen bildet die Grundlage der richtigen Genuswahl und das interne Zuweisungswissen wird vom Lerner mittels bestimmter Lernmechanismen aufgebaut, die unter anderem bestimmen, worauf die Genuszuweisung basiert und wie die Genusprinzipien kognitiv repräsentiert werden (Thomoglou 2004:19f).

Schließlich wird auf Spracherwerbsfaktoren eingegangen, die auf den Erwerbsprozess und das Endergebnis norwegischer DaF-Lerner Auswirkungen haben können. Diese Faktoren bilden zusammen mit Information über das norwegische Schulsystem eine bedeutsame Grundlage für die Datenauswertung im empirischen Teil.

2.1. Der Untersuchungsgegenstand: das Genus

Das Genus ist eine lexikalische Kategorie und ein in den indoeuropäischen Sprachen weit verbreitetes Phänomen, das die Nomen der Sprachen klassifiziert.⁸ Das Wort *Genus* kommt

⁸ Nicht alle Sprachen verfügen über die Kategorie Genus (z.B. Japanisch, Türkisch), und es gibt auch Sprachen, wie z.B. Armenisch und Neupersisch, die das vorhandene Genus im Laufe der Zeit verloren haben (Wienold 1989:85 und 120).

aus dem Lateinischen und bedeutete ursprünglich ‚Art‘ (Weisgerber 1962:316). Die Logik besteht darin, die Nomen der Sprachen in zwei, drei oder mehrere Kategorien zu teilen. Im Deutschen sind die Genera z.B. - genauso wie im Norwegischen – in drei Klassen gegliedert, in anderen indoeuropäischen Sprachen wie im Italienischen ist die Zahl der Genera auf zwei beschränkt⁹. Die australische Sprache Dyrbal verfügt über vier Genera wie auch die meisten kaukasischen Sprachen. In verschiedenen Sprachen der Welt können bis zu 20 Genera vorkommen (Corbett 1991:24). Corbett (1991) hat eine Übersicht über die verschiedenen Erscheinungsformen des Genus in ca. 200 Sprachen und der damit in Zusammenhang stehenden sprachwissenschaftlichen Fragestellungen aufgestellt. Die Auseinandersetzung mit dem Genus in der Sprachwissenschaft erfüllt für ihn drei wichtige Funktionen: Erstens gibt sie Fortschritte für die Didaktik des Fremdsprachenerwerbs, zweitens neue Erkenntnisse darüber, wie sprachliche Information im Gehirn gespeichert werden, und drittens Ansätze zur lokalen Desambiguierung bei der computerunterstützten Verarbeitung natürlicher Sprache (Corbett 1991:1 und 323).

2.1.1. Ursprung von Genussystemen

Genera nominum quot sunt? Quattuor. Quae? Masculinum, ut hic magister; femininum, ut haec Musa; neutrum ut hoc scamnum; commune, ut hic et haec sacerdos; est praeterea trium generum quod omne dicitur, ut hic et haec et hoc felix; est epicoenon, id est promiscuum, ut passer, aquila. (*Donatus 3. Jh. v. Chr.*)

Genera igitur nominum principalia sunt duo, quae sola novit ratio naturae, masculinum et femininum, genera enim dicuntur a generando propire quae genera possunt, quae sunt masculinum et femininum. nam commune et neutrum vocis magis qualitate quam natura discuntur, quae sunt sibi contraria, nomen commune modo masculini modo feminini significationem possidet, neutrum vero, quantum ad ipsius vocis qualitatem, nec masculinum nec femininum est. unde commune atriculum sive articulare pronomen tam masculini tam feminini generis assumit, ut ‚hic sacerdos‘ et ‚haec sacerdos‘, neutrum autem separatum ab utroque genere atriculim asciscit, ut ‚hoc regnum‘.¹⁰ (*Priscianus 6. Jh. n. Chr.*)

⁹ Obwohl angenommen wird, dass es ursprünglich drei Genera gegeben hat (Menzel 2004:17).

¹⁰ „Wieviele genera der Nomina gibt es? Vier. Welche? Maskulinum, wie hic magister ‚dieser Meister‘; Femininum, wie haec Musa ‚diese Muse‘; Neutrum, wie hoc scamnum ‚diese Bank [Neutr.]‘; Commune, wie hic und haec sacerdos ‚dieser und diese Priester/in‘; es gibt auch ein dreifältiges Genus, das Omne genannt wird, wie hic und haec und hoc felix ‚dieser/diese/ dieses Glückliche, Es gibt das Epicoenon, das gemeinsam ist, wie passer ‚Spatz‘, aquila ‚Adler‘. „, Donatus

„Nomen haben demnach zwei Hauptgenera, die in der Regel dem Geist der Natur entsprungen sind, Maskulinum und Femininum. Diese werden Genera aufgrund ihrer Eigenschaft, Leben zu generieren genannt, was nur die Genera können, die männlich und weiblich heißen. Weder dem Commune noch dem Neutrum ist diese großartige Eigenschaft durch die Natur zuteil geworden, auch wenn sie einander Gegensätze sind; die Nomen des Genus Commune können sowohl den männlichen als auch den weiblichen Modus signalisieren, das echte Neutrum hingegen, das eine eigene Qualität benennt, ist weder männlich noch weiblich. Während im Commune

Theorien über die Kriterien der Genuszuordnung und den Sinn von Genusklassen existieren schon seit der Antike, seitdem das Genus, „eine der eigentümlichsten und rätselhaftesten Erscheinungen unserer Sprache und der meisten ihrer Verwandten“ (Thiel 1956:263), das Interesse der Grammatikwissenschaftler weckte. Der Sophist Protagoras im 5. Jahrhundert v. Chr. hat sich als erster damit beschäftigt, Nomina nach „maskulin“, „feminin“ und „unbelebt“ zu ordnen (Fischer 2005:29). Ein Jahrhundert später unterschied Aristoteles in „Rhetorik“ Sexus und Genus, also das biologische Geschlecht bzw. das sog. „grammatische Geschlecht“, im Gegensatz zu der oben von Donatus zitierten Bemerkung. Wie für andere Genussprachen wurde auch für die deutsche Sprache die Frage, ob sich die synchrone Genusvergabe der Nomina durch ein regelbasiertes Zuordnungssystem erklären lässt, immer wieder heftig diskutiert (Fischer 2005:30). Richtungsweisend ist bei dieser Diskussion die Fragestellung ob das Genus geschichtlich durch sehr vage, nicht mehr synchron analysierbare Prinzipien bestimmt wird oder ob es von Anfang an arbiträr ist. Trotz augenfälliger Komplexität der Umstände, besonderes im Deutschen, haben jedoch manche Autoren nach globalen Genusfunktionen formal-grammatischer oder anderer Art gesucht, aus denen sie regelhaft beschreibbare Zuordnungen herleiten wollten. Ab dem 19. Jahrhundert wurde das Genus systematisch betrachtet, wobei sich die verschiedenen Theorien grob in zwei Betrachtungsweisen teilen lassen. Die Theorien der ‚spiritualistischen Romantiker‘ (semantische Ansätze) stehen jenen der ‚materialistischen Junggrammatikern‘ (strukturelle Ansätze) gegenüber (Royen (1929)).

2.1.2. Semantische Ansätze

Bei den Verfechtern der semantischen Theorien liegt der Schwerpunkt auf der Betrachtung extra-linguistischer Faktoren (Menzel 2004:18), wobei die Frage der Motivation im Zusammenhang von Genus und Sexus besonders engagiert diskutiert wird. Nach Adelung (1732-1806) und Herder (1744-1803) versuchte auch Grimm (1785-1863), eine Verbindung auf diesem Gebiet aufzuzeigen. Seine idealistische Theorie zur Herkunft des Genus und einer ihm zugrunde liegenden Systematik zielte darauf ab, eine Korrelation zwischen sprachlichen Formen und deren Bedeutungen zu finden. Er deutete daher eine genetische Einheit von Sexus und Genus an (Deutsche Grammatik 1831/Oomen-Welke 2004:53). Laut Grimm

der Artikel oder vielmehr das Pronomen entweder das Genus männlich oder weiblich annimmt, wie in ‘hic sacerdos’ und ‘haec sacerdos’, unterscheidet sich das Neutrum von den andren, indem es ein anderes Artikelgenus annimmt, wie in ‘hoc regnum’, dieses Reich’. “ Priscianus (beide Auszüge aus Lateingrammatiken, zitiert nach Burr 2001, sinngemäße Übersetzung von Bettina Jobin 2004:17).

(1890:343) ist: „das grammatische genus [...] eine in der phantasie der menschlichen sprache entsprungene ausdehnung des natürlichen auf alle und jede gegenstände.“ Dieses Zitat weist schon darauf hin, dass die umgebenden Gegenstände des menschlichen Seins als Männliches und Weibliches betrachtet wurden. Grimm (ebd.:312) sieht die besondere Rolle des Neutrums in dieser Art: „Urbedeutung des neutrums scheint, dass es die unentwicklung des geschlechts, nicht gerade geschlechtslosigkeit bezeichne.“, und beschreibt die drei Genera durch folgende Eigenschaften:

„Das masculinum scheint das frühere, größere, festere, sprödere, raschere, das thätige, bewegliche, zeugende; das femininum das spätere, kleinere, weichere, stillere, das leidende, empfangende; das neutrum das erzeugte, gewirkte, stoffartige, generelle, unentwickelte, collective, das stumpfere, leblose“ (ebd.:357).¹¹

Ein faszinierender Erklärungsansatz findet sich in diesem Zusammenhang auch in der Theorie von Wundt (1922). Seine „Völkerpsychologie“ sieht „Wertunterscheidungen“ als genusbestimmend an. Er ist der Ansicht, dass das deutsche Genussystem einer grundlegenden Zweiteilung des Universums in wertvolle und weniger wertvolle Lebewesen und Dinge entspringt. Nach Wundt muss der Entstehung des grammatischen Geschlechts ein System zugrunde gelegen haben (1922:18):

„Nur eine große Klasse von Begriffen ragt aus jenem verschollenen System noch in seiner lebendig gebliebenen Bedeutung in spätere Zeiten hinüber: das sind gewisse Wertbegriffe, die ihren Ausgangspunkt in der Wertschätzung des Menschen selbst besitzen.“

Für die Festlegung der Genusbestimmung ist auch die ‚Lautassimilation‘ von entscheidender Bedeutung, denn nur durch das Zusammenwirken von einerseits semantischen und andererseits überwiegend phonologisch-morphologischen Eigenschaften glaubt Wundt (1922:22f) die „Ausbreitung der Genusunterscheidung“ erklären zu können.

Interpretationen, die bei den so genannten Sexussystemen die Entwicklung der grammatischen Genusklassifizierungen auf die natürliche Geschlechtsordnung männlich vs. weiblich zurückzuführen versuchen, sind umstritten. Diese Ansicht wird dennoch von vielen Sprachwissenschaftlern vertreten und viele moderne Studien über indoeuropäische Sprachen

¹¹ Köpcke (1982:29) gemäß wollte Grimm von diesen Klassifizierungsmerkmalen nur sehr vorsichtig und von Fall zu Fall Gebrauch machen.

zeigen, dass das natürliche Geschlecht eine Erklärung für die Genusunterscheidung gibt. Der Ursprung von Genusklassen ist dementsprechend ein Resultat von außersprachlichen Faktoren.

2.1.3. Strukturelle Ansätze

Dem Ansatz ‚Genus als semantische Kategorie‘ stehen die strukturellen Theorien der Anomalisten gegenüber. In ihren Theorien wird die Entstehung der Genera als mehr oder weniger zufälliges Endergebnis der sprachgeschichtlichen Entwicklung dargestellt. Die Erklärung für die Gestaltung der drei Klassen wird in rein linguistischen Phänomenen, wie etwa phonologischen Veränderungen oder Entsprechungen, gesucht (Menzel 2004:26). Aus der Koexistenz von bereits existierenden nominalen Kongruenzsystemen und morphophonologischen Veränderungen haben sich also ihrer Ansicht nach die verschiedenen Genusklassen herausgebildet.

Einer der ersten Autoren, welcher die Relevanz der Kongruenz für die Kategorie ‚Genus‘ akzentuiert hat, ist Hermann Paul (1846-1921), der davon ausgeht, dass nicht das Kongruenzphänomen dem Genussystem zugrunde liegt, sondern dass die Pronomen den Ausgangspunkt für die Kongruenzbeziehungen bilden (Paul 1889), (vgl. Desrochers 1986:227). Diese Anschauungen wurden von Brugmann (1889)(vgl. Ibrahim (1973:33f) aufgegriffen. Er führte die Entstehung von Genusklassen auf sprachinterne Entwicklungsprozesse zurück und stellte fest, dass schon in der indoeuropäischen Sprachperiode eine Sprachverwirrung zwischen dem natürlichen und dem grammatischen Geschlecht existierte. Brugmann (1897) sah die Konnotation ‚Sexus‘ quasi als ‚sekundäre Kategorie‘ (vgl. Ibrahim 1973:33ff): „It holds good then, for the historical period of the Indo-European languages, that in personifying lifeless things, the sex is usually determined by the grammatical gender.“ Brugmanns Auffassung wurde in neuer Zeit von Fodor (1959) wieder aufgenommen, der die These vertritt, dass das Genus in den indogermanischen Sprachen eher aus syntaktischen und morphologischen Anlässen entstanden ist, als aus einer Assoziation zu dem natürlichen Geschlecht (Köpcke 1982:30). Auch Ibrahim (1973:92) entwickelt seine Interpretationen über die Entstehung des Genus auf der Basis strukturalistischer Ansätze und charakterisiert das Vorkommen von Genusklassen als „an accident of linguistic history“.

Die in diesem Abschnitt vorgestellten Interpretationsansätze, die sich entweder auf inhaltliche (wie Grimm) oder formale Prinzipien (wie Brugman) für die Erklärung des grammatischen Geschlechts stützen, zeigen zwar nur ein kleines Bruchstück dessen, was an verschiedenen Erklärungsversuchen für diese Erscheinung vorgelegt worden ist, sie repräsentieren aber die wichtigsten Auffassungen.

Die zwei diskutierten Entstehungsursachen von Genussystemen sollten jedoch nicht mit der Genusmotivierung (semantische oder formale), die ein Genussystem in einer Sprache aus synchroner Perspektive aufweist, verwechselt werden (Thomoglou 2005). Sowohl semantische als auch strukturelle Prinzipien für die Genuszuordnung lassen sich in den meisten Genussystemen aufdecken.

Aufgrund der linguistischen Definition des Genus und seiner Verbindungen zu semantischen und strukturellen Kategorien lässt sich zusammenfassend sagen, dass das Genus sowohl semantisch als auch formal motiviert sein kann. Von Interesse in der vorliegenden Arbeit ist, welche semantischen und formalen Zuordnungskriterien im Deutschen vorliegen, die das nominale Lexikon bestimmen könnten. Bevor auf die Genuszuordnung von Nomen im Deutschen eingegangen wird, werden im nächsten Kapitel das deutsche und das norwegische Genussystem sowie die deutsche Genusfunktion in grammatikalischer Hinsicht vorgestellt.

2.2. Das Genussystem im Deutschen

Wie erwähnt gibt es im Deutschen (als indoeuropäische Sprache) drei Genera: Maskulinum, Femininum und Neutrum. Jedes Nomen gehört in der Regel einer der drei Genusklassen an, wobei es sich um eine Paradigmenkategorisierung (vgl. Eisenberg 1994:160) handelt, von der auch Lehnwörter sowie Wörter, die nur selten in einem deutschen Satz verwendet werden, betroffen sind. Es gibt nur wenige Nomen, die mehr als einem Genus zugeordnet sind. Zu diesen Ausnahmen gehören zum einen die Pluraliatanta (Substantive, die nur über Pluralformen verfügen: *Eltern, Ferien, Lebensmittel*), die Homonyme (*die/der Kiefer, der/das Moment*¹²) und die Nomen mit schwankendem Genus (*der/die/das Joghurt*).¹³

¹² Es gibt in der deutschen Sprache insgesamt etwa 60 dieser Homonymenpaare (vgl. Menzel 2004:36).

¹³ Die Genussschwankungen haben vor allem Bezug in der maskulinen und neutralen Genusklasse.

Als ein dem Nomen inhärentes Merkmal, das am Nomen selber im Allgemeinen nicht markiert wird und deshalb an sich keine Bedeutung trägt, bezieht sich das Genus auf den Bereich der Lexik. Dadurch dass Artikel-, Adjektiv- und Pronomenendungen vom Genus abhängen, und das Genus erst in einem konkreten kontextuellen Fall eine grammatische Relevanz in Verbindung mit dem Kasus und Numerus bekommt, beeinflusst die Genusfestlegung auch die Syntax. Während Kasus und Numerus immer vom Satzzusammenhang abhängig sind, indem sie syntaktisch und semantisch bestimmt werden, wird das Genus normalerweise vom Nomen bestimmt. Das Genus findet also seinen morphologischen Ausdruck im Deutschen nur im Zusammenhang mit Kasus und Numerus.¹⁴

Die einzigen Ausnahmen sind die gleichlautenden Nomen (Homonyme), deren Wahl semantisch motiviert ist (*der/die/das Band*). Wie in vielen anderen Genussprachen wirkt auch im Deutschen die Genusunterscheidung nur im Singular und wird im Plural aufgehoben.

2.3. Die Funktion des deutschen Genus

Die Tatsache, dass viele Sprachen in der Welt kein Genussystem besitzen und deren Sprecher im Kommunikationsprozess gänzlich ohne Genus auskommen, unterstreicht im Grunde die fehlende Notwendigkeit dieser grammatischen Kategorie für das System einer Sprache. Jedoch bedeutet die Nicht-Universalität des Genus nicht, dass die Genusfunktionen verzichtbar sind, da sie ebenso gut von anderen linguistischen Subsystemen getragen werden können (Menzel 2004:34). Bezüglich der Funktion des Genus hält Menzel (ebd.:36) drei Aspekte für wichtig: die Kennzeichnung der kategorialen Zugehörigkeit von Nomen, die Herstellung von Diskurskohärenz und die Unterstützung des kognitiven Verarbeitungsprozesses. Diese Aspekte sollen nun näher erläutert werden.

Das Genus kann als semantisches Zuordnungsprinzip funktionieren, indem es bei der Verwendung von Eigennamen (*der/die Wegner*), nominalisierten Adjektiven (*der/die Arme*) und Homonymen (*der, die, das Band*) selbst keine feste Bedeutung trägt, sondern ausschließlich die Aufgabe eines bedeutungsdifferenzierenden Merkmals hat.

¹⁴ „Das Genus wird immer nur in Abhängigkeit und im Verband mit Kasus, Numerus unter anderem Kategorien/Merkmalen ausgedrückt (Kongruenz), und kann für diese Kategorien ein distinktives Merkmal sein.“ (Werner 1975:46)

Mills (1986) hat sich mit geschlechtsdifferenzierten Personenbezeichnungen beschäftigt und herausgefunden, dass disambiguierende Pronomen nur dann verwendet werden können, wenn die natürlichen Geschlechtsunterschiede mit den Referenten übereinstimmen. D.h. dass „eine Kontrastierung der Pronomen nur möglich ist, wenn sowohl die grammatische Genus– als auch die semantische Sexusoppositionen gegeben sind“ (ebd.:40) und führt zwei Beispiele dafür an:

- 1) *Die Professorin und ihr Mann besuchten uns gestern. Er ist viel älter als sie.*
- 2) *Ein Computer und eine Schreibmaschine stehen im Büro. *Er ist viel älter als sie.*

Die Problematik, dass *er* und *sie* nur eine kontrastive Bedeutung haben, wenn sie sich auf das natürliche Geschlecht beziehen, kommt sogar noch besser zum Ausdruck in diesem Extrem-Beispiel¹⁵:

- 3) *Der Diensthote und die Schildwache hatten ein Verhältnis; er wurde schwanger, und sie wurde dem Kind ein guter Vater.*¹⁶

Andere Beispiele, wo Genus und Sexus nicht übereinstimmen sind *das Mädchen, der Vamp, die Memme*. Das Suffix und Diminutiv *–chen* legt zwar auf formaler Grundlage das Genus bei *Mädchen* fest, aber Eisenberg (1994:172f) sieht die Diminution ebenfalls als eine semantische Funktion, deren neutrale Genusmarkierung wiederum vom Sexus vorgeschrieben wird.

Die schwierige Referenzgebung macht sich vor allem bei *der Mensch* und *die Person* geltend. Eine von Batliner (1984) durchgeführte Untersuchung stellte fest, dass deutsche Sprecher den definiten Artikel als Genusmerkmal in Verbindung mit generischen Personenbezeichnungen eher semantisch (männlich/weiblich) als grammatisch (maskulin/feminin) interpretieren. So wurde beispielsweise der Satz 5) von der Mehrheit als akzeptabler empfunden:

- 4) *Heutzutage bindet sich der Mensch weniger als früher durch Heirat an einen Mann*
- 5) *Heutzutage bindet sich der Mensch weniger als früher durch Heirat an eine Frau.*

Die Genuskongruenz sichert gemäß Eisenberg (1994:175) die Kohärenz von Texten, die sich vor allem in der anaphorischen sowie in der kataphorischen Verwendung genusmarkierter

¹⁵ http://de.wikipedia.org/wiki/Genus#Verwechslung_von_Genus_und_Sexus.

¹⁶ In diesem Fall war der Diensthote eine Frau, während die Wache ein Mann war.

Pronomina zeigt. Die pronominale Referenz wird anhand des Genus verdeutlicht:

- 6) *Schmidts Engagement für eine Annäherung ist zum Scheitern verurteilt, weil ER/ SIE/ ES auf das Wohlwollen der Opposition angewiesen ist.*
- 7) *Klaus fotografierte Nina vor dem Haus, als ER/SIE/ES zehn Jahre alt war.*

Corbett (1991:321) verweist auf die Tatsache, dass die kohärenzstiftende Funktion bei Texten erst dann zum Tragen kommt, wenn Substantive unterschiedlicher Genuszugehörigkeit in einem Kontext vorkommen. Die oben präsentierten Beispiele sind ihm zufolge disambig, weil die Substantive verschiedene Genera aufweisen.

Die referenzdisambiguierende Genusinformation hilft dem Sprachbenutzer in der Kommunikation, indem sie die syntaktische Sprachanalyse beschleunigt und so den Interpretationsprozess erleichtert. Eine Genusmarkierung der Pronomen kann die Referenzidentität auch über Satzgrenzen hinweg bei unklaren Bezügen aufklären und unter anderem eine wiederholte Benennung der Referenten kompensieren. Es muss aber darauf hingewiesen werden, dass der Sprachlerner natürlich erst von diesen funktionalen Aspekten profitiert, wenn er den Bezugsnomen sowohl produktiv als auch rezeptiv das entsprechende Genus zuordnen kann. Trotz eines richtig zugeordneten Genus kann ein falsch benutztes anaphorisches Pronomen (oder kataphorisches) der Äußerung eine andere Bedeutung geben. Der Satz verliert somit seinen Sinn und Verständnisprobleme entstehen.

Auch die Klammerbildung¹⁷ trägt dazu bei, Satzteile leichter als Einheiten zu erkennen, indem das Genus eine Stabilität der nominalen Gruppen erlaubt: *nettes Kind, eine große schöne Oper, der kleine Junge*, die auch zu größeren Nominalklammern mit erweiterten Adjektiven und Partizipialattributen ausgebaut werden können: *der große, mit einer Fontäne dekorierte Garten* oder *das den Hamburgern durch eine unglückliche Schiedsrichterentscheidung aberkannte Tor*. Hier können mithilfe der morphologischen Markierungen, der Beginn und das Ende einer komplexen Nominalphrase erschlossen werden. Köpcke und Zubin (1984:43) stimmen dieser Beschreibung zu und sehen Genus als „Hilfsmittel zur Gliederung des Nominalwortschatzes in (kleinere) Gruppen, um den

¹⁷ Siehe auch Wegener (1995a).

lexikalischen Speicherungs- und Auffindungsprozess zu unterstützen“. Eine weitere Funktion des Genus zeigt sich bei den Kompositabildungen. Hier werden Anfang und Ende eines Satzes durch morphologische Markierungen erschlossen: *die Umwelt, der Umweltschutz, das Umweltschutzgesetz, der Umweltschutzgesetzvorschlag*.

Die deutsche Genusbestimmung ist sehr komplex. Wenn sowohl semantische als auch morphophonologische Kriterien zusammen ein Regelsystem für die Genuszuweisung bilden, würde sich laut Menzel/Tamaoka (1995:14) die Frage stellen, „welche Hierarchien und Interdependenzen zwischen diesen Regelverbindungen bestehen und inwiefern ein solches Regelsystem Deutungsmuster für die vielen Ausnahmen bereithält“. An dieser Stelle sollen deshalb einigen Mechanismen der Genuszuweisung diskutiert werden.

2.4. Die Genuszuordnung im Deutschen

Duden (1995:198) zufolge gibt es:

„grundsätzlich gesehen, [...] kein System von Regeln [gibt], nach dem man das Genus der Substantive in jedem einzelnen Fall mit voller Sicherheit bestimmen kann. Nur bei Substantiven bestimmter Sachgruppen sowie bei Substantiven mit bestimmten Endungen kann man allgemeinere Aussagen zum Genus machen.“

Die Frage der Arbitrarität in der deutschen Genuszuweisung wurde schon im Kap. 2.1.1 erwähnt. Der Linguist Leonard Bloomfield (1933/1969:280) vertritt eine strukturalistische Ansicht und sieht keinen Zusammenhang zwischen Genus einerseits und semantischen und formalen Charakteristika andererseits: „There seems to be no practical criterion by which the gender of a noun in German, French, or Latin could be determined.“ Für die Willkürlichkeit des deutschen Genussystems plädiert auch Maratsos (1979:235):

“The classification is arbitrary. No underlying rationale can be guessed at. The presence of such systems in a human cognitive system constitutes by itself excellent testimony to the occasional nonsensibleness of the species. Not only was this system devised by humans but generation after generation of children peaceably relearns it.”

Die Meinung der Anomalisten, wie Bloomfield, entspricht der folgenden *Nullhypothese der Genuszuordnung*: „Ohne ein regelhaftes Genusssystem vorhanden muss das Genus zu jedem

Nomen gelernt und bei der Sprachproduktion mit dem Nomen aus dem Mentalen Lexikon abgerufen werden“ (Fischer 2005:30). Für die DaF-Lerner stellt laut Griesbach (1986:289) die Lernaufgabe des Genus eine große Herausforderung dar:

„Es gibt keine Regeln, die eine klare Zuordnung der Nomen zu den Genusklassen zulassen. Dem Deutschlernenden bleibt nichts anderes übrig, als im Wörterbuch nachzuschlagen und sich für ein Nomen die zutreffende Genusklasse zu notieren und sich das Nomen mit Artikel (dem kürzesten Träger der Genuszeichen) einzuprägen.“

Wäre die Annahme einer willkürlichen Genuszuordnung im Deutschen richtig, indem die Wahl des richtigen Artikels allein einem unbestimmbaren „Sprachgefühl“ der Muttersprachler zuzuschreiben ist (Köpcke 1982:1, Meinert 1989:15), hätte sich bei der Genuszuweisung zu Lehn- und Kunstwörtern (erfundene Nomina) eine 1:3 Verteilung zwischen Maskulinum, Femininum und Neutrum ergeben. Untersuchungen von sowohl Menzel/Tamaoka (1995) als auch Corbett (1991) zeigen dagegen, dass deutsche Muttersprachler übereinstimmende Genuszuweisungen aufweisen. Corbett (Ebd.:7) stützt sich auf die Tatsachen, dass

- Muttersprachler selten Genusfehler machen
- neue Fremdwörter ein Genus erhalten, das nicht aus dem Gedächtnis abgerufen werden kann
- die erzwungene spontane Genuszuordnung bei Kunstwörtern bei entsprechenden Untersuchungen eine erstaunlich hohe Übereinstimmung der Ergebnisse ergab

Dies deutet darauf hin, dass ein Regelsystem existiert und dass die unbekanntes Wörter nach dem gleichen Prinzip wie die ursprünglichen deutschen Wörter klassifiziert werden. In Zusammenhang damit weist Köpcke (1982:15) auf Lipczuk (1974) hin, der eine Korrelation zwischen der Genuszuweisung der Lehnwörter und der Herkunftssprache feststellte, indem bei französischen Lehnwörtern, die eine relativ eindeutige phonetische Genusmarkierung haben, eher eine formal motivierte Genuszuweisung stattfindet, während Wörter aus dem Englischen eine Tendenz aufweisen, die Genusbestimmung nach Bedeutungsassoziationen zu richten. Köpcke (1982:1) begründet seine Ablehnung der Nullhypothese folgendermaßen:

„Verschiedene Indizien deuten allerdings auf die Existenz eines irgendwie gearteten Systems hin: Für Kinder nämlich stellt die Genuszuweisung offensichtlich überhaupt kein Problem dar [...].“

Aufgrund der Übereinstimmung der Genuszuordnung zwischen den belebten Wesen und deren natürlichem Geschlecht in den meisten indoeuropäischen Sprachen kann die These der Willkürlichkeit widerlegt werden. Auch bei den Nomen, die unbelebte Objekte bezeichnen, korrelieren typische Suffixe mit einem bestimmten Genus. Es ist also offensichtlich, dass zwei Kriterien die Genuszuordnung bestimmen: die Semantik und die Form des Nomens. Die Semantik spielt eine Rolle für die Nomen, die belebte Wesen bezeichnen, und die Form für die sexusneutralen Nomen. Die Größe des so erfassbaren Lexikonausschnittes ist noch nicht festgestellt worden. Angenommen wird, dass er am kleinsten im Bereich der semantisch motivierten Zuweisung ist, umfangreicher bei den morphologisch motivierten und sehr hoch bei den lautlich motivierten Zuweisungen angesetzt werden kann (90% bei Köpcke 1982). In allen Bereichen aber gibt es immer zahlreiche Ausnahmefälle, die oft quantitativ gegenüber den ‚regelmäßigen‘ Erscheinungen die Mehrheit bilden (Wegera 1997:12). Vor allem Köpcke und Zubin (1984, 1996) haben in verschiedenen Untersuchungen nachgewiesen, dass ein großer Teil der Genuszuordnung durch semantische, morphologische und phonologische Regularitäten erklärt werden kann. Diese Aspekte werden nun näher vorgestellt.

2.4.1. Semantische Regularitäten

Die semantisch motivierte Genusverteilung wird üblicherweise in den einschlägigen Grammatikbüchern recht gründlich dargestellt.¹⁸ Seit langem dreht sich die Diskussion um den Zusammenhang von Genus und Sexus, wobei in vielen Sprachen eine große Übereinstimmung bezüglich der Zuordnung festzustellen ist. Eine normale Trennung innerhalb der semantischen Genuszuweisung betrifft belebte und unbelebte Objekte.

A. Semantische Motivation des Genus bei Lebewesen

Das natürliche Geschlechtsprinzip ist wohl der eindeutigste Hinweis der Genuskategorisierung in der Deutschen Sprache, in der das maskuline Genus auf das männliche und das feminine Genus auf das weibliche Geschlecht verweist. Außerdem kann auch das Maskulinum als generischer Ausdruck auf weibliche Personen übertragen werden (*der heutige Student ist fauler als vor 20 Jahren*). Die sexusmotivierte Genusvergabe betrifft nur eine relativ übersichtliche Gruppe von Lebewesen: vor allem Personenbezeichnungen aus dem Familien- und Verwandtschaftsbereich: (*der Onkel – die Tante, der Bruder – die*

¹⁸ Duden (1995:195ff), Fischer (2005:90ff), Helbig/Buscha (2004:122ff)(1996:271ff), Jung (1990:251ff), Köpcke (1982:70ff), Weinrich (1993:327ff).

Schwester), Berufsbezeichnungen (*der Schriftsteller – die Schriftstellerin, der Krankenpfleger – die Krankenschwester*) und Tierbezeichnungen (*der Löwe – die Löwin, der Hahn – die Henne*), indem das natürliche Geschlecht dann laut Bußmann (1990:274) „entweder lexikalisch durch verschiedene Wörter [oder bzw.] durch Wortbildungsmittel“ gekennzeichnet wird. Wie schon im Kap. 2.3 (Genusfunktion) erwähnt trägt der genusmarkierende Artikel eine semantische Bedeutung bei der Verwendung von Eigennamen (*der/die Wegener*) und nominalisierten Adjektiven (*der/die Alte*).

In Bezug auf Tiere macht Köpcke (1982:77) folgende semantische Regel geltend:

„Nomen, die auf domestizierte und jagdbare Tiere referenzieren, erhalten entsprechend zu ihrem natürlichen Geschlecht maskuline oder feminine Genuszuweisung. Neutrum sind solche Nomen, die als Oberbegriffe in dem Paradigma fungieren oder sich auf Jungtiere beziehen.“¹⁹

Bei den wildlebenden Tieren wird das „ethnozoologischen Kontinuum“ (Köpcke/Zubin 1996:483f) als semantisches Prinzip wirksam. Diese Klassifizierung bedeutet, dass Charakterisierungen für Tiere, die dem Menschen biologisch näher stehen (große Säugetiere, Raubtiere), meistens das maskuline Genus haben, während die ‚niedrigeren‘ Tierarten (Kleinsäuger, Reptilien, Insekten) eher als Feminina eingeordnet werden. Laut Thomoglou (2004:33) verweist im Deutschen in den meisten Fällen jedoch das Genus der Nomen, die Tiere bezeichnen, nicht auf deren Sexus, sondern das Genus ist eher Sexusneutral; für das männliche und weibliche Tier existiert nur ein Wort mit einem bestimmten grammatischen Genus (*der Wal, die Krähe, das Kamel*). Interessant sind aber die Ausnahmen der Genus-Sexus-Korrespondenz. So referieren zwar Substantive wie *die Wache, das Mädchen, das Mannequin, das Fräulein, die Memme, der Vamp, die Majestät* auf männlich und weiblich, aber Genus und Sexus fallen auseinander. Heringer (1995:204) stellt die Frage, ob *die Wache* eine Personenbezeichnung oder doch eher eine Art Rollenbezeichnung ist. Am Ende seines Artikels (1995:215) stellt er fest, dass „die Wache [...] feminin als substantiviertes Adjektiv [ist].“

B. Semantische Motivation des Genus bei sexusneutralen Nomen

Für die unbelebten Nomen im Deutschen existiert keine sexusmotivierte Genusvergabe und

¹⁹ Siehe dazu die Klassifikation der Tierwelt von Köpcke/Zubin (1984:96).

die Nomen können sich auf alle drei Genera verteilen. Es gibt aber unterschiedliche semantische Prinzipien, die bei einer Genuszuweisung bestimmend sein können. Köpcke (1982:70ff) listet in seinem Aufsatz 15 verschiedene semantische Regeln auf, die er für seine Arbeit als ausreichend betrachtet, fügt aber hinzu, dass es kein Problem bereiten würde, weitere solcher Regeln festzulegen. Im Hinblick auf die Prinzipien, die die Genuszuordnung auf semantischer Grundlage klassifizieren, unterscheidet Fischer (2005:90ff) zwischen a) Bedeutungsprinzip, b) Gattungsprinzip, c) Regel des natürlichen Geschlechts, d) Metapher- und Metonymieregel sowie e) Oberbegriffstendenz. Köpcke/Zubin (1984:86ff) teilen dagegen eine semantisch-basierte Genuseinordnung in folgende Kategorien ein: *Konkrete Kultur, Kulturbezogenheit, Gestalt, Oberbegriffe und Affektbegriffe*. Außerdem führen sie ein weiteres lexikologisches Kategorisierungsprinzip ein, in dem das Neutrum als Ausdruck vager Referenz steht: *das Ding, das Stück, das Objekt, das Gebilde*. Diese Nomen, die so gut wie keine Information über ihre Referenten zum Ausdruck bringen, sind fast immer Neutra.

Heringer (1995:208) weist auf das Leitwortprinzip hin, nach dem „ein Substantiv das Genus eines assoziativ verbundenen Substantivs haben kann“, wie z.B.: *der Tanz → der Boogie, der Twist; der Drink → der Bourbon, der Cocktail* (vgl. auch Wegener 1995a:72). Lehnwörter werden in das deutsche Genusssystem eingepasst wie *das Desaster ← Unglück*. Schließlich erwähnen unter anderem Helbig/Buscha (2004:123f) das lexikologisch motivierte Genuszuordnungsprinzip der Unterklassifizierung, nach dem Markennamen z.B. von Schiffen und Flugzeugen (feminina), von Mineralien und Gesteinen (maskulina) oder Wasch- und Reinigungsmittel (neutra) überwiegend durchgängig das Genus der Klassenbezeichnung bekommen. Heringer (1995:204) jedoch lehnt diese Einteilung ab:

„die semantische Grundidee [muss] aufgegeben [werden]. Denn die Zuordnung ist arbiträr. Es gibt keine Erklärung dafür, warum Himmelsrichtungen durch maskuline Substantive bezeichnet werden...“

Im Folgenden sind verschiedene semantische Felder aufgelistet, die direkt mit den drei Genera assoziiert sind. Trotz einer Reihe von Ausnahmen mit abweichender Genuszuordnung bedeutet dies nicht, dass eine Regel hinfällig wird.

Übersicht semantischer Klassen²⁰

Maskulina

Wochentage	(<i>der Montag</i>)
Jahreszeiten	(<i>der Sommer</i>)
Monate	(<i>der Juni</i>)
Himmelsrichtungen	(<i>der Süden</i>)
Niederschläge	(<i>der Hagel</i>)
Spirituosen	(<i>der Wein</i>)
Automarken/Expresszügen	(<i>der BMW/der ICE</i>)
Mineralien	(<i>der Amethyst</i>)
Gesteine	(<i>der Granit</i>)
Bergnamen	(<i>der Mt. Everest</i>)

Feminina

Bäume	(<i>die Kiefer</i>)
Blumen	(<i>die Rose</i>)
Kardinalzahlen	(<i>die Eins</i>)
Zigarettensorten	(<i>die Astor</i>)
Schiffe	(<i>die Titanic</i>)
Motorräder	(<i>die BMW</i>)

Neutra

Hotel-, Café- und Kinonamen	(<i>das Hilton (Hotel), das (Café) Aspekt, das (Filmtheater) Cinemaxx</i>)
Chemische Elemente	(<i>das Silber</i>)
Physikalische Einheiten	(<i>das Watt</i>)
Buchstaben	(<i>das q/das e</i>)
Farben	(<i>das Schwarz</i>)
Sprachen	(<i>das Norwegische</i>)
Wasch- und Reinigungsmitteln	(<i>das Persil</i>)
Kontinente	(<i>das (südliche) Afrika,</i>
Länder	(<i>das (reizvolle) Ungarn</i>)
Wortarten	(<i>das Substantiv</i>)
Nominalisierte Verbinfinitive	(<i>das Laufen</i>)

2.4.2. Morphologische Regularitäten

Die morphologischen Kriterien zeigen wie Kasus- und Pluralflexive (Flexionsmorphologie) einerseits und die Wortbildung des Nomens (Wortbildungsmorphologie) andererseits in Bezug zum Genus stehen (Thomoglou 2004:36). Bittner (1994) vertritt die Meinung, dass das Genus das Hauptkriterium für das Flexionsverhalten der deutschen Substantive ist, indem Aufbau und Struktur des nominalen Flexionssystems an die Genusklassifikation gebunden ist. Auch Köpcke (1982:78f) und Menzel (2004:64ff) sind der Ansicht, dass der Deklinationstyp Rückschlüsse auf das Genus erlaubt und als Informationshilfe für die Genuszuweisung fungieren kann. Das Genitivallomorph *-(e)s* kann nur als starke Deklination bei maskulinen und neutralen Nomen auftreten (*des Mannes, des Kindes*), während schwache maskuline

²⁰ Siehe eine ausführliche Darstellung der semantischen Regularitäten in Köpcke (1982:70ff), Wegera (1995:51ff) und Menzel (2004:63f).

Nomen im Genitiv *-(e)n*-Endungen erhalten (*des Jungen, des Hasen*). Mit Ausnahme *des Herzens* tritt das Allomorphem *-(e)ns* nur bei Maskulina auf (vgl. auch Wegera 1997:26). Auch die Pluralflexive erhalten verschiedene Formen, die nach Kasus flektiert werden und beim Genuserwerb hilfreich sein könnten. Nur bei Maskulinum und Neutrum (im Plural) enden Nomen auf *-er* oder \emptyset . Weiter erweist \emptyset -Plural mit Umlaut sich als ein eindeutiger Maskulinmarker. Denn diese Markierung tritt sonst nur bei *Mutter: Mütter* und *Tochter: Töchter* und *Kloster: Klöster* auf. Der *-e*-Plural mit und ohne Umlaut des Stammvokals findet sich zwar bei allen drei Genera, bei Neutra aber nur bei *Floss: Flösse* bzw. bei Femina nur bei Derivaten auf *-nis* und *-sal* (*Mühsal, Wirrsal etc.*)(Wegera 1997:26f).

Eine Methode des Spracherwerbes, welche auf den soeben beschriebenen Erkenntnissen aufbaut ist das Flexionsprinzip. Bei diesem Prinzip wird davon ausgegangen, dass der Sprachteilnehmer alle Nomina kognitiv klassifizieren²¹ und daraus das Genus ableiten kann. Dieser Methode folgend, muss das Genus also nicht eigens gespeichert werden (Fischer 2005:98). Jedoch ist das Flexionsprinzip umstritten. Hickey (2000:630) argumentiert gegen dieses Prinzip, da es seiner Meinung nach nicht psychisch real ist und dass nur phonotaktische Ähnlichkeiten bzw. Deklinationstypen festgestellt werden können und nicht die Korrelation zum Genus. Die Logik dieser Argumentation wird verdeutlicht, indem auf die 16 möglichen Paradigmazellen bei den Artikelformen hingewiesen wird. Das deutsche Deklinationssystem kann als „undurchschaubar und unsystematisch“ bezeichnet werden, da die Flexive und Artikel äußerst polyfunktional sind. Da eine Form mehrere Funktionen hat und dieselbe Funktion durch verschiedene Formen realisiert werden kann, entsteht eine „Uneindeutigkeit der Genusmarkierung im Deutschen“ (Thomoglou 2004:36). Die drei Genera, der Plural sowie vier Kasusfälle bedienen sich zusammen sechs verschiedenen Formen (*der, die, das, dem, des*), wobei alle mindestens zweimal auftreten und keine eindeutige Kombination von Genus, Kasus und Numerus ergeben. Wegener (1995a:94) ist sich auch dieser Sache bewusst:

„Die Uneindeutigkeit der Flexive beruht nicht nur auf historisch bedingten Idiosynkrasien, sondern auch auf der Tatsache, dass im Deutschen als flektierender Sprache die Markierung für die drei Kategorien Genus, Kasus und Numerus in einem einzigen Flexiv fusionieren, dass aber für die 16 möglichen Funktionen nur 6 Formen zur Verfügung stehen, was zu hochgradiger Polyfunktionalität der Flexive führt.“

²¹ Unter anderem nach dem Deklinationstyp.

Da bei der Flexionsmorphologie ein gewisser Grad an Ambiguität bei der Genuszuweisung verbleibt und flexionsmorphologische Kriterien oft nur Tendenzregeln aufweisen, sind sie im Deutschen wenig entscheidend für die Genuszuordnung. Der Zusammenhang zwischen Wortstruktur und Genus dagegen ist weithin bekannt und wird zum Teil in ausführlichen Regelübersichten unter anderem bei Engel (1998:513), Helbig/Buscha (1993:273ff), Duden (1998:205ff), Meinert (1989:32ff) dargestellt. Köpcke (1982:78) hat in seiner Untersuchung unter anderem belegen können, dass bestimmte Ableitungssuffixe eindeutige Markierungen für die Genuszuweisung darstellen; dies gilt grundsätzlich bei mehrsilbigen Nomen. Ein Problem der Auflistungen sieht Wegera dagegen (1997:27) darin, dass sehr oft nur wenige Beispiele aufgeführt werden, ohne Angaben darüber, wie viele Nomen von den Regeln betroffen sind und wie viele Nomen als Ausnahmen von der Regel gelten.

Dennoch bieten die Derivationsuffixe relativ sichere Hinweise auf die Genuszuweisung. Jedes Suffix wird in unterschiedlichen Grad mit einem bestimmten Genus assoziiert. Eindeutigkeit weisen die Suffixe *-heit*, *-keit*, *-schaft* und *-ung* (*die Freiheit*, *Endlosigkeit*, *Freundschaft*, *Unterhaltung*) für das Femininum auf, während die Diminutiva *-chen* und *-lein* (*das Mädchen/Fräulein*) ohne Ausnahmen das Neutrum kennzeichnen. Die sexusspezifische Movierung *-in*, die eine Ableitung der femininen Form von der maskulinen repräsentiert, ist eine relativ gute Indikation für das feminine Genus. Umgedreht kommt auch Movierung vom Femininum zum Maskulinum vor (*Gans*→*GänseRICH*). Die meisten Deverbative auf *-t* sind auch Feminina (*die Fahrt*, *die Flucht*) und da einige dieser Verben eine große Anzahl an Partikelvarianten haben (*die Ab-/An-/Durch-/Mit-über-/Unter-/Vor-Schrift*), hat die feminine Genuszuweisung auf der Basis dieses Derivationsmusters einen entsprechenden Wirkungsbereich (Menzel 2004: 65). Außerdem sind Substantive auf *-ling* und Fremdwörter, besonders Personenbezeichnungen, die auf *-ant*, *-är*, *-ent*, *-et*, *-eur*, *-ist*, *-ioge* *-or* und *-us* enden, Maskulinum (Helbig/Buscha 2004:125). Die Verbstammkonversionen weisen meistens auf das maskuline Genus hin (*der Gang*, *der Sprung*), während substantivierte Infinitive immer Neutrum sind (*das Laufen*, *das Kochen*).

Genusinformation bietet auch das Derivationspräfix *Ge-*, das meistens mit dem Neutrum korreliert (*das Gebot*, *das Gebäck*). Bei Komposita gilt das Letztgliedprinzip (das Genus wird

vom letzten Teil des Nomens bestimmt): (*die Bahn, der Bahnhof, das Bahnhofskonzert*). Auch einigen bekannten Kurzformen, wie Akronymen (*der LKW* ← *der Lastkraftwagen*) und Silbenkürzwörtern (*die Kripo* ← *die Kriminalpolizei*) liegt das Letztgliedprinzip zugrunde.

Obwohl Suffixe normalerweise gute Genusindikatoren sein sollen, zeigen die unten aufgeführten Beispiele, dass die Forscher die Suffixe auch unterschiedlichen Genusklassen zuordnen: drei verschiedene Aufstellungen, drei verschiedene Meinungen zu den Suffixen – *um* und *-tum*:

Sperber (1989:152): das ***Tumchenmamentum***

Wegener (1995a:73): neutra: *-chen, -lein, -nis, -tum, -tel, -ett*²²

Menzel (2004:66):mask: *-el, -en, -er, -ling, -or, -tum, -us*

neutra: *-at, -chen/-lein, Ge-, -ing, -ment, -um*

Das Deutsche Wörterbuch (1997) zählt 41 Suffixe auf und verteilt die Genera folgendermaßen: m.: 14 f.: 17 n.: 10. Allerdings sind einige Suffixe sowohl bei Femininum als auch bei Neutrum aufgeführt (*-in, Nikotin/Benzin*). Demgegenüber gibt Wegener (1995a:73f) die folgende Einteilung der Suffixe an: m.: 9 f.: 14 n.: 7.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass morphologische Regularitäten aufgrund der Derivationsuffixe über die besten Genusindikatoren verfügen, da sie wenige Ausnahmefälle aufweisen und eine große Anzahl Substantive umfassen (vgl. Wegener 1995a; Wegera 1997).

2.4.3. Phonologische Regularitäten

In deutschen Grammatikbüchern sind für die Genuszuweisung morphologische und semantische Regeln angegeben. Da aber viele Fälle nicht mit diesen Regeln erklärt werden können, sind in jüngster Zeit phonologische Regeln hinzugekommen (Eisenberg 1989:168ff). Phonologische Kriterien der Genuszuordnung weisen auf Korrelationen zwischen Wortauslaut und Genus hin (Thomoglou 2004:36). Im Deutschen werden unter den phonologischen Regularitäten vorwiegend die Struktur von Kernwörtern und Pseudosuffixe aufgelistet. Als phonologische Regeln nennt Wegener (1995a:73):

²² Wegener sieht *-um* als keine ‚zuverlässige‘ Regel.

„die Korrelationen zwischen An-, In- oder Auslaut des Substantivs und seinem Genus [...], wenn das an- oder auslautende Phonem nicht als Ableitungssuffix erkennbar ist, also vor allem bei den Pseudosuffixen.“

Die bisher gründlichste Studie zum Verhältnis von Lautstruktur (Aus-, In- und Anlaut) von Nomen und deren Genus im Deutschen hat Köpcke (1982) durchgeführt. In einer Korpusuntersuchung hat er die Lautstruktur von 1466 so genannten Genusfällen (ausschließlich Einsilber) analysiert und daraus 24 phonologische Regeln abgeleitet, die regelhafte Zusammenhänge zwischen Lautstruktur und Genuseinordnung beschreiben und sich auf 18 Strukturtypen beziehen. 90% der einsilbigen Substantive lassen sich demnach mit Hilfe der Lautstruktur vorhersagen. Dennoch ist es nicht möglich, ausnahmsfreie phonologische Regeln zu finden; die Auslaute steuern die Genera nur zu einem gewissen Prozentsatz (Köpcke 1982:104). Anhand seiner Untersuchung hat Köpcke (1982:105f) aber die folgende Tendenz nachweisen können: Je größer die Anzahl der Konsonanten am Wortanfang oder am Wortende ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass das Substantiv ein Maskulinum ist.

Auf der Basis des Rechtschreib-Dudens zeigen Köpcke/Zubin (1983:168) weiterhin, dass einsilbige Substantive mit dem Anlaut /kn/ mit 93,33%-iger Wahrscheinlichkeit den Maskulina eingeordnet werden können. Ferner ist Wegener (1995a:70) der Meinung, dass die zwei- und dreigliedrigen Nomen mit den Wortendungen *-e*, *-el*, *-en*, *-er* (Pseudosuffixe), die weder zum Wortstamm gehören, noch zweifelsfrei als morphologische Einheiten betrachtet werden können, zuverlässige Hinweise für die Genuszuweisung geben:

„Diese sind im Gegensatz zu den echten Suffixen nicht kategorisch einem bestimmten Genus zugeordnet, sondern verteilen sich auf zwei oder gar alle drei Genera.“

Der Schwa-Auslaut *-e* gibt meistens eine feminine Genuszuweisung an, während die anderen *-el*, *-en* und *-er* das maskuline Genus haben, wobei sie aber eine geringere Zuverlässigkeit als der Schwa-Auslaut aufweisen: Aus der von Wegener (1995b:3) aufgestellten Tabelle zur Relevanz der Genusregeln ist folgendes abzulesen: 90,5% der Substantive mit dem Pseudosuffix *-e* (das Schwa-Auslaut) können dem femininen Genus zugeordnet werden.

Wegera (1997:23) findet auch einen riesigen Anteil beim Schwa-Auslaut, und bemerkt, dass die Zahl über 20.000 liegt, wenn die zahlreichen Fremdsuffixe auf *-e* auch hinzugenommen werden.²³ Weiterhin zeigt Wegener (1995b:3) bei den Pseudosuffixen *-el*, *-en* und *-er* eine gesamte Validität auf 65,6% für das maskuline Genus.²⁴ Übrig bleiben Substantive mit dem natürlichen Geschlechtsprinzip (Sexus) mit einer 86,1%-igen Validität, d.h., dass für knapp ein Drittel (65,4%) der Nomina des Grundwortschatzes die Genuszuweisung nach Regeln möglich ist; nur ein Drittel ist wirklich arbiträr.

Die phonologischen Genusregularitäten teilt Köpcke (1982, wiedergegeben in Menzel (2004:68)) in drei Gruppen ein: *Strukturregeln*, *Hauptregeln* und *Stand-by-Regeln*. In der vorliegenden Untersuchung sind zwei seiner *Hauptregeln*, die sich auf konkrete Lautfolgen im Auslaut beziehen, von besonderem Interesse:

___C+{/f/ /x/ /ç/}+ /t/ (*die Nacht, die Großmacht*)
 ___/o/ (*das Motto, das Kino*)

Nomen auf die sich die semantischen oder die morphologischen Genusregularitäten nicht anwenden lassen, lassen sich aus der phonologischen Struktur ableiten. Sowohl (ein komplexer) Wortaus- und -anlaut als auch der Inlaut erhöhen die Prädiktabilität auf das Genus des jeweiligen Nomens. Diese Regeln haben eingeschränkte Gültigkeit und werden von vielen Ausnahmen begleitet, die deren Reichweite drastisch verkleinern. Doch spielen die phonologischen Regularitäten in Kombination mit den semantischen und morphologischen Regularitäten eine ergänzende Rolle.

2.5. Genuskriterien in Konflikt

Im Deutschen sind viele Nomen von mehreren Zuordnungskriterien betroffen, so dass bei einer Überlappung eine Kombination von allen drei ‚Hauptregularitäten‘ möglich ist. Bei solchen Regelkonflikten wird die angenommene Stabilität des Regelsystems in Frage gestellt. Denn die Konflikte zwischen semantischen und formalen Regeln werden oft auf

²³ Doch gibt es eine größere Anzahl Maskulina, (Affe, Buchstabe, Erbe, Gedanke, Käse, Knabe, Zeuge, sowie auch über 150 Berufsbezeichnungen mit Endungen auf *-loge*, und nicht zuletzt alle Personenbezeichnungen nach Staatsangehörigkeit bzw. Landeszugehörigkeit).

²⁴ Separat gesehen weist *-el* (zu 59%), *-en* (zu 83%) und *-er* (zu 71%) dem Maskulinum zu (Wegener 1995a:75).

unterschiedliche Weise gelöst. Daraus ergibt sich die Frage, ob das Regelsystem hierarchisch gegliedert ist, so dass eine Systematik durch die Validität der einzelnen Regeln bestehen kann.

Forscher vertreten unterschiedliche Meinungen darüber, welche Regularitäten bei der Genuszuweisung dominieren. Lang (1976) zeigt anhand einer Untersuchung auf, dass die semantisch motivierten Regularitäten mit den formalen Kriterien überlappen.²⁵ Corbett (1994) und Ibrahim (1973) schreiben ebenfalls den semantischen Regularitäten eine stärkere Dominanz als den formalen Regularitäten zu, während unter anderem MacWhinney (1989) den morphologischen Merkmalen eine höhere Validität zuschreibt. Jedoch besteht Einigkeit darin, dass die phonologischen Regularitäten die geringste Hilfe bei der Voraussage des Genus bieten. Nachfolgend wird eine hierarchische Darstellung der Genusregularitäten nach Köpcke (1982:111, einsilbigen Nomen) und Wegener (1995a:88) dargestellt:

Köpcke: semantische > morphologische > phonologische Regeln

Wegener: morphologische > semantische > phonologische Regeln

Die Hierarchien unterscheiden sich vor allem darin, dass Wegener dem natürlichen Geschlechtsprinzip eine geringere Bedeutung zuschreibt. Sie ist der Ansicht, dass ihre morphologischen Regeln *nur* auf den Ableitungssuffixen basieren, nicht (auch) auf den Pluralflexiven. Menzel (2004:73) kritisiert dagegen Köpckes Einteilung von Regeltypen- und -arten (und damit auch indirekt die von Wegener):

„Die Anordnung berücksichtigt weder die [...] beschriebenen Unterschiede in der Validität innerhalb der einzelnen Regularitätengruppen noch die Entscheidungsprinzipien bei Regularitätskonflikten.“

Trotz konkurrierender Zuordnungskriterien helfen zweifelsohne die Überschneidungen von semantischen, morphologischen und phonologischen Genusregularitäten, die Anzahl der Ausnahmen zu reduzieren. In Hinsicht auf Deutschlerner ist nicht nur eine Auflistung der

²⁵ Mit einem fehlenden semantischen Zusammenhang würde das Wort „Lirei“ aufgrund der morphologischen Assoziation zur -ei- Endung von der Mehrheit der deutschen Muttersprachler dem femininen Genus zugeordnet. Noch deutlicher wäre die Wahl des Femininums in einem Satz wie „Dies...Lirei hat gelbe Blüten“, wegen der gedanklichen Verknüpfung zu Blumen(sorten), die weitgehend feminin sind, gewesen. Muttersprachler würden in einem Satz wie „Dies... Lirei hat 42% Alkohol“ hinsichtlich Spirituosen das maskuline Genus wählen. Hier wurde demonstriert, dass semantische Regeln dominanter auf die Genuseinordnung wirken als morphologische.

Genuszuordnungskriterien sinnvoll, auch ein hierarchisches System mit einem Überblick der Validität der jeweiligen Regularität kann ihnen eine gute Hilfestellung bieten²⁶.

2.6. Das Genus im Norwegischen

Das Norwegische - wie das Deutsche - kennt ebenfalls drei Genusklassen: Maskulinum, Femininum und Neutrum. Im Bokmål²⁷ werden der indefinite und der definite Artikel jeweils durch ein vorangestelltes (*en, ei, et*) und/oder ein nachgestelltes (*-(e)n, / -a, (-en²⁸)/ -(e)t*) Allomorphem ausgedrückt:

(Mask.): *en onkel* – *onkelen* (ein Onkel – der Onkel)

(Fem.): *ei tante* – *tanta* (eine Tante – die Tante)

(Neutr.): *et barn* – *barnet* (ein Kind - das Kind)

(Mask.): *en perm* – *permen* (ein Ordner – der Ordner)

(Fem.): *ei jakke* – *jakka* (eine Jacke – die Jacke)

(Neutr.): *et maleri* – *maleriet* (ein Gemälde – das Gemälde)

Laut MacDonald (2006:8f) hat das Norwegische nur einige morphologische Regularitäten, die eine regelhafte Genuseinordnung ermöglichen:

Maskulina: *-sjon, -else, -het, -dom, -nad, -skap, -isme* + *Personenbezeichnungen auf: -er, -ing, -ist, -tor, -tør, -log, -ent, -ant*

Feminina²⁹: *-inne, -erske, -ing*

Neutra: *-ment, -eri, -dømme, -skap, -gram, -um, -em, -tek*

Die meisten Muttersprachler sind sich der Genusregeln ihrer eigenen Sprache nicht bewusst, die Norweger bilden hierbei keine Ausnahme. Nur einige norwegische Derivationsuffixe bei den Personenbezeichnungen entsprechen denen des Deutschen und könnten somit zuverlässige Anhaltspunkte geben. Dennoch gibt eine semantische Motivation bei Lebewesen

²⁶ Siehe hierzu die von Menzel/Tamaoka (1995:21) bearbeitete Quelle Meinerts (1989:58) im Anhang 9.3.

²⁷ Norwegisch hat zwei Schriftsprachnormen, *Bokmål* und *Nynorsk*, auf das Dänische bzw. auf norwegische Dialekte basierend. In dieser Arbeit wird immer *Bokmål* als „das Norwegische“ betrachtet. *Nynorsk* wird nicht behandelt.

²⁸ In einigen norwegischen Dialekten assimilieren oft das maskuline und feminine Genus und bilden ein Utrum: *en dame* – *damen* (*ein Frau – der Frau) Deshalb können alle femininen Substantive grundsätzlich mit dem Artikel *en* oder *ei* verwendet werden, was auch im Ausländerunterricht gemacht wird. Dieses Phänomen tritt auch oft in der Umgebung Oslos auf.

²⁹ Die Suffixe auf *-erske* und *-inne*, die vor allem Berufsbezeichnungen betreffen (*syerske* [Näherin], *pleierske* [Pflegerin], *sangerinne* [Sängerin], *lærerinne* [Lehrerin]), sind ‚neutralisiert‘ worden und mit geschlechtsneutralen Berufsbezeichnungen ausgetauscht, die sowohl Männer als auch Frauen kennzeichnen.

einen Hinweis auf das Genus, indem auch im Norwegischen der Sexus mit dem natürlichen und biologischen Geschlecht des Nomen übereinstimmt, wobei im Norwegischen dies nur in der Kategorie *Menschen* zutrifft. Bei *Tieren* existiert eine Genus-Sexus-Kohärenz nur bei den meisten *Haustieren*. Berufsbezeichnungen sind im Norwegischen geschlechtsneutral und das natürliche Geschlecht kommt erst durch die Pronominalisierung zum Ausdruck: (*den*) *læreren/frisøren/bakeren*, *han/hun* = [der Lehrer(in)/ Friseur(in)/ Bäcker(in), er/sie]. Das (norwegische) Pronominalsystem zerfällt in ein genus- und in ein sexusbasiertes Subsystem:

	Genus	belebt	Sexus
- (<i>den</i>) <i>onkelen</i> ³⁰ , <i>han</i>	Mask.	+	mask.
- (<i>den</i>) <i>tanta</i> , <i>hun</i>	Fem.	+	fem.
- (det) <i>barnet</i> , det (han/hun)	Neutr.	+	mask./fem.
- (den) <i>permen</i> , den	Mask.	-	∅
- (den) <i>jakka</i> , den	Fem.	-	∅
- (det) <i>maleriet</i> , det	Neutr.	-	∅

Unbelebte Referenzobjekte werden – je nach Genus – mit *den* (er, sie, es) oder *det* (er, sie, es) pronominalisiert. Hier fällt die feminine Form mit der maskulinen Form in einem Utrum zusammen. Personen werden dagegen gemäß ihrem Sexus mit *han* (er) oder *hun* (sie) pronominalisiert. Da es kein drittes, sexusneutrales Pronomen gibt, entsteht ein Pronominalisierungsproblem bei Personen, deren Geschlecht unbekannt oder irrelevant ist, ebenso bei den (wenigen) Personenbezeichnungen im Neutrum³¹.

2.6.1. Probleme beim deutschen Genuserwerb

Da die morphologischen Regularitäten im Norwegischen keine reelle Hilfe bei der deutschen Genuszuordnung bieten, müssen norwegische Deutschlerner das Genus zu jedem Nomen auswendig lernen oder sich auf Regularitäten mit wenigen Ausnahmen stützen – vor allem in Bezug auf *Lebewesen*. In Hinsicht auf die einfacheren deutschen Anaphorisierungsvarianten, wo kein Unterschied zwischen belebten und unbelebten Objekten gemacht wird (*der Mann/der Stuhl, ...er - die Dame/die Jacke..., sie - das Kind/das Bild, ...es*), besteht für die Deutschlerner meistens die Schwierigkeit darin, die Genera für die unbelebten Objekte

³⁰ den store onkelen : „der große Onkel-der“ : doppelte Bestimmtheit.

³¹ Unter anderem et menneske [ein Mensch], et individ [ein Individuum].

abzurufen. Außerdem bereitet die enge Verbindung zwischen Genus und Kasus den norwegischen Lernern große Schwierigkeiten³²:

KASUS	Genus/Sg.			Genus/Pl.
	Mask.	Fem.	Neut.	Ø
Nominativ	<i>der</i>	<i>die</i>	<i>das</i>	<i>die</i>
Akkusativ	<i>den</i>	<i>die</i>	<i>das</i>	<i>die</i>
Dativ	<i>dem</i>	<i>der</i>	<i>dem</i>	<i>den</i>
Genitiv	<i>des</i>	<i>der</i>	<i>des</i>	<i>der</i>

Aus der obigen Auflistung ergeben sich rechnerisch sechzehn Artikelformen. Angesichts der Flexionsendungen stellen die gleich lautenden Flexive für Genus, Kasus und Numerus ein zusätzliches Problem für den Spracherwerb dar. Zur distinktiven Markierung von zwei Numeri, vier Kasus und drei Genera bräuchten wir daher 24 Morpheme. Die Genusmarkierung ist nicht eindeutig, weil zahlreiche Homophone unter den Flexiven erscheinen. Viele Formen scheinen äußerlich gleich, haben aber unterschiedliche grammatische Bedeutungen.

Die Deutschlerner werden außerdem sowohl bei den Präpositionen, die im Norwegischen keinen Kasus verlangen, als auch bei den Relativpronomen erneut auf Probe gestellt. Das Paradigma der Relativpronomen sieht beinahe genauso wie das der Artikel aus. Jedoch bestehen hier Unterschiede beim Genitiv (*dessen, deren, dessen, deren*) und beim Dativ Plural (*denen*). Im Norwegischen dagegen wird für alle drei Genera (+/- belebt) die Subjunktion *som* benutzt, welche als *direktes Objekt* und in *Präpositionalphrasen* sogar ausgelassen werden kann. Im Deutschen dagegen hängt dieses Pronomen von allen drei substantivischen Kategorien ab:

- A. *Da ist der Onkel/Wagen, Tante/Jacke, Kind/Gemälde, der, die, das groß ist.*
 B. *Da ist der Onkel/Wagen, Tante/Jacke, Kind/Gemälde, den, die, das ich gestern gesehen habe.*
 C. *Da ist der Onkel/Wagen, Tante/Jacke, Kind/Gemälde, von dem, der, dem ich dir erzählt habe.*
-
- a) *Der er onkelen/bilen/tanta/jakka/barnet/maleriet, **som** er stor.*
 b) *Der er onkelen/bilen/tanta/jakka/barnet/maleriet, (**som**) jeg så i går.*
 c) *Der er onkelen/bilen/tanta/jakka/barnet/maleriet, (**som**) jeg fortalte deg om.*

³² Das Norwegische hat sozusagen kein Genus übrig.

3. Genuserwerb

Im vergangenen Kapitel wurden viele Prinzipien für die deutsche Genuszuweisung erläutert. Die meisten Genusregularitäten werden aber von vielen Ausnahmen begleitet und Linguisten haben sich lange damit beschäftigt, wie Kinder die Genera der Substantive erwerben. Zunächst soll der Frage nachgegangen werden, wie dieser Erwerbsprozess in der Erst-, Zweit- und Fremdsprache³³ stattfindet und wie sie sich voneinander unterscheiden. Es soll festgestellt werden, ob Kinder unterschiedliche (und in Konflikt miteinander stehende) Genusregularitäten bei der Zuordnung berücksichtigen, oder ob der Genuszuweisung ein Auswendiglernen zugrunde liegt.

3.1. Genuserwerb in der Erstsprache

Der Genuserwerb wird oft als ein Lernbereich charakterisiert, in dem Erstsprachler mühelos zu den richtigen Genusselektionen kommen.³⁴ Für deutschsprachige Kinder wird angenommen, dass die Genera normalerweise schon mit 3 Jahren gefestigt sind, obwohl ein kompletter Erwerb des Genuszuweisungssystems erst im Alter von 7 bis 9 Jahren zu erwarten ist. Die Tatsache, dass das Genus nur im Zusammenhang mit Kasus und Numerus zum Ausdruck kommen kann, scheint kein Hindernis für den Erwerbsprozess darzustellen.

Dass die Kinder in der Erstsprache selten Genusfehler machen, könnte ein Indikator dafür sein, dass sie zu Beginn des Spracherwerbsprozess Substantiv und Artikel als auswendig gelernte und reproduzierte Formen wahrnehmen. So nimmt auch Gregor (1983:50) an, dass die weitgehende Stabilität der Genusverteilung nur als eine durch Reproduktion oder Imitation zustande kommende Genuszuordnung zu erklären ist. Bei MacWhinney (1978) steht auch die These der Reproduktion von Auswendiggelerntem im Vordergrund. Anfangs werden Determinatoren ausgeblendet (Genusvermeidung)(vgl. auch Mills 1986:67f, 115). Als nächste Phase des Genuserwerbs präsentiert MacWhinney (1978:60) die „Amalgam-These“ und schreibt: *„children may well be picking up nouns with articles as amalgams“*, der Artikel wird also zusammen mit dem Substantiv als „Intonationsamalgam“ gelernt und als Einheit verstanden, die morphologisch nicht weiter aufgespaltet werden kann. In seiner Untersuchung wurden den realen Substantiven öfter das richtige Genus zugeordnet als (den) Kunstwörtern.

³³ Erstsprache ist die Muttersprache eines Menschen, die Zweitsprache wird neben der Erstsprache im täglichen Gebrauch gesprochen, während die Fremdsprache durch bewusstes und freiwilliges Lernen geeignet wird.

³⁴ Vgl. unter anderem Schwedisch: Andersson 1993; Englisch und Deutsch: MacWhinney 1978, Mills 1986 und Stern/ Stern 1981.

Außerdem verließen sich die jüngeren Kinder häufiger auf auswendig gelernte Formen als die älteren. Ein weiteres Indiz für die Amalgam-These ist in Beispielen mit Artikelreduplikationen bei Müller (1990:213) zu sehen: **ein das Messer* und **die das Schiff*.

Gegen Auswendiglernen spricht sowohl die Behauptung, dass es im Spracherwerbsprozess viel zu anstrengend für das Kind wäre, wenn das Genus zu jedem Substantiv gelernt werden müsste als auch das Vorkommen von Übergeneralisierungen wie **die Käse* (wegen des *-e*-Auslaut für feminin). Müller (2000:379f) beobachtete ein Kind, das sich selbst zu *der Aff* korrigierte, um nicht gegen die Regel für den Schwa-Auslaut zu verstoßen (*Der* passte nicht zum Wort *Affē*). Dies unterstützt das Argument der Analogisten, dass ein deterministisches Regelsystem verwendet wird und nicht nur Reproduktion, was zu viel mehr Fehlern geführt hätte. Bei Übergeneralisierungen ist das Femininum als das vorübergehende „Vorzugsgenus“ beim definiten Artikel zu sehen (nach Mills 1986:63 in der Form */də/* observiert). *Die* kommt sowohl im Singular als auch im Plural vor und ist somit in der Spracheingabe des Kindes die häufigste Form. Bei den indefiniten Artikeln dominieren *ein* (Wegener 1995b:108), da *einen* oft zu *ein'n* verschliffen wird und dadurch manchmal nicht erkannt werden kann. Mills (1986b:64) hat den Artikel *eine* in ihren *Untersuchungen* als häufigste indefinite Form gefunden. (Als letzte Form wird Neutrum von Maskulinum unterschieden (ab etwa fünf Jahren), was wegen der weitgehenden Formgleichheit der Paradigma verständlich ist (Müller 2000:392))

Die Annahme, dass Kinder sich bei der Genuszuordnung auf Regeln stützen, wird auch in mehreren Untersuchungen bei Lehn- und Kunstwörtern bestätigt, in denen Kinder (und Erwachsene) sogar unbekannte Wörter dem richtigen Genus zuordnen können. MacWhinney (1978) hat Kinder ab vier Jahren nicht nur mit Kunstwörtern getestet, sondern auch mit reellen Wörtern. Dabei stellte sich unter anderem heraus, dass die Ergebnisse der Genuszuweisung für die reellen Wörter besser waren als für die Kunstwörter. Er konnte beweisen, dass die Kinder sich auf morphophonologische Regeln stützten, wenn sie die auswendig gelernten Formen nicht abrufen konnten. Um den psycholinguistischen Effekt phonologischer Regeln bei der Genuszuweisung zu überprüfen, haben sowohl Köpcke/Zubin (1983) als auch Mills (1986) auf Grundlage Köpckes (1982) ausgearbeiteter phonologischer

Regeln die Fähigkeit erwachsener bzw. 7-9 jähriger deutscher Muttersprachler, 44 einsilbige Kunstwörter dem richtigen Genus einzuordnen, untersucht. Die Testpersonen von Köpcke/Zubin wiesen in 71% der Fälle eine korrekte Genuszuweisung auf, während Mills' Kinder über 50% der Genera richtig zuordneten.³⁵

Schon bei Zweijährigen Kindern sind oft distinktiv genusmarkierte Adjektive wie *gutER Papa*, *liebE Mama* und *großES Haus* gefunden worden (Stern/Stern (1981). Dies weist darauf hin, dass nicht von Auswendiglernen und Zufallsvariationen die Rede sein kann. Es beweist vielmehr die Fähigkeiten der Erkennung und Kombination der Genusregularitäten aufgrund semantischer und morphophonologischer Kategorien. Sowohl MacWhinney (1978), Mills (1986) als auch Müller (1990) sind der Meinung, dass die deutschen Kinder erst die morphophonologischen Genuszuweisungsregeln erwerben, wobei in Konfliktfällen bei den älteren die semantischen die formalen Kriterien dominieren. Erst später wird die Semantik relevant, weil den Kindern zunächst die Kriterien für die Aufstellung bewusst sein müssen. Köpcke 1982:138 macht darauf aufmerksam, dass „für die produktive Anwendung semantischer Regeln weitergehende kognitive Voraussetzungen geschaffen sein müssen als für formale Regeln“. Nach Müller (2000:359ff) ist somit die erste der semantisch erworbenen Genusregularitäten des Kindes das Belebtheitsprinzip, also die Erkennung der natürlichen Geschlechtszugehörigkeit.

Die Mehrheit der Forscher nimmt also nicht an, dass der gesamte Spracherwerbsprozess auf Arbitrarität und Auswendiglernen basiert. Alles im allem werden Genusprinzipien mit umfangreichem Geltungsbereich (im Wortschatz des Kindes), bessere Kenntnis der Kriterien und größere Validität (Zuverlässigkeit) schneller erlernt als seltenere, undurchsichtige und weniger regelmäßige (Mills 1986:114). Mit anderen Worten sind die Frequenz und Validität eines Genusindikators zum Substantiv von entscheidender Bedeutung für den Erwerbsprozess.

³⁵ Wegener (1995a) bezeichnet diese Untersuchungen als irreführend, da die Probanden nur eine Wahl zwischen zwei statt drei Genera hatten. Sie führte die gleiche Untersuchung durch, jedoch ohne ein Genusangebot und stellte unter anderem fest, dass die Probanden die Silbenanzahl als Hilfsmittel benutzten.

3.2. Genuserwerb in der Zweitsprache

Die Forscher sind sich einig, dass die Kategorie Genus im Deutsch-als-Zweitsprachen (DaZ)-Erwerb³⁶ problematischer ist als der Genuserwerb in der Erstsprache. Dies zeigt sich zum einen daran, dass didaktische Genusübungen in Lehrwerken und im Grammatikunterricht hauptsächlich im Fremdsprachunterricht vorkommen, und zum anderen daran, dass deutschlernende Ausländer öfter als deutsche Muttersprachler Fehler in Genusuntersuchungen machen. Dies geschieht ungeachtet dessen, dass viele Lerner bereits Erfahrungen mit dem Genus in ihrer eigenen Muttersprache gemacht haben und so schon über Kenntnisse von nominalen Kategorien verfügen. Jedoch haben die Lerner, die schon an ein Genussystem gewöhnt sind, natürlich viel bessere Voraussetzungen die Kategorien Genus zu verstehen und anzuwenden.

Wegener (1995b) hat in ihren Beobachtungen von Kindern aus Polen, Russland und der Türkei untersucht, ob sie im DaZ-Erwerb die Genuszuweisung durch natürliche Lernvoraussetzungen wie lexikalisiertes Lernen, also Auswendiglernen, meistern oder ob sie die Regeln erkennen und ausarbeiten. Sie schlägt die umstrittene Erwerbsreihenfolge der Kategorien *Kasus*>*Numerus*>*Genus* vor. Ein Beispiel aus ihrer Studie verdeutlicht ihren Gedankengang (ebd.:8):

Russisches Kind: *Die Affe nehm ich nicht mit.*
 Interviewer: Die Affe ist bestimmt nicht richtig, weil es heißt ja nicht die Affe oder das Affe, sondern der Affe. Also?
RK: *Der Affe nehm ich nicht mit.*
 I: Der Affe geht auch nicht.
RK: *Mhm. Was geht denn dann?*
 I: Mit den. Also, sag noch mal.
RK: *Den Affe fährt net mit oder so.*
 I: Ja, dann musst du sagen der. Der Affe fährt nicht mit, aber den – mit mitnehmen-.
RK: *Warum muss jetzt immer des ich machen?*³⁷

Corbett (1991:146ff, 154) betrachtet hingegen das dem Nomen inhärente Genus im Vergleich zu den Kategorien Kasus und Numerus je nach syntaktischem und semantischem Kontext als primär.

³⁶ Und dann natürlich auch im DaF-Erwerb.

³⁷ Ausschnitt aus einem Interview mit einem russischsprachigen Deutsch-als Zweitsprache-Lerner nach 11 Monate Aufenthaltsdauer in Deutschland.

Da das Türkische kein Genus kennt und die polnischen und russischen Kinder schon mit einer Genussprache vertraut sind, waren auch unterschiedliche Erwerbsbedingungen zu erwarten. Wegner (1995b) unterstreicht in dieser Hinsicht, dass die Genuserwerbsphasen bei den türkischen Kindern später auftreten und auch länger andauern als bei den Aussiedlerkindern. Weil die türkischen Kinder sowohl in der Familie als auch in der Schule und in ihrer Freizeit meistens türkisch reden und oft geringer in die deutsche Kultur integriert sind als die polnischen und russischen Kinder, liegen den Differenzen in der erreichten Genuskompetenz höchst wahrscheinlich auch die Intensität des fremdsprachlichen Inputs zugrunde.

Allerdings zeigt sich in vergleichenden Studien von Pfaff (1984), dass die Genuszuweisung beim deutschen Spracherwerbsprozess griechisch- und türkischsprachiger Kinder beiden ‚Gruppen‘ gleiche Probleme bereiteten. Deutlich wurden vor allem vergleichbare Übergeneralisierungstendenzen. Dies geschah obwohl ihre Muttersprachen drei bzw. keine Genusklassen haben. Als Begründung für die ähnlichen Ergebnisse führt Pfaff die Arbitrarität der deutschen Genuszuordnung und die Verkomplizierung des Systems mit der Fusion von Genus, Kasus und Numerus zu einem Kongruenzelement an.

Wegeners (1995b:7-18) Meinung nach verläuft der Genuserwerb in folgenden fünf Phasen: Grob zusammengefasst wird in der ersten Phase kein Genusmarker in Verbindung mit den Nomina benutzt.³⁸ Sie führt die Vermeidung auf das Fehlen eines Trägersystems zurück und unterstreicht, dass zu diesem Zeitpunkt ein genusmarkierender Artikel keine erkennbare Bedeutung für das Kind hat. In der nächsten Phase fällt eine Genustrennung den Kindern sehr schwer und die drei Genera werden als freie Varianten und semantisch-pragmatische Funktionen verwendet, die sowohl durch definite als auch indefinite Referenzen gezeigt werden. Die dritte Phase ist durch eine Reduktion der Formenvielfalt gekennzeichnet. Hier benutzen die Kinder nur eine oder zwei für sie funktionslose Artikelformen. Dabei wird eine Übergeneralisierung auf Feminina und pluralische Nomina zur Anzeige unbestimmter Referenzen deutlich.³⁹ Die Kinder übergeneralisieren in der vierten Phase weiter, mit *-r*-Formen als Subjekt und *-s*-Formen als direktes Objekt. Formen auf *-e* stellen für sie den Plural dar. Diese Formen werden aber bei femininen Nominalphrasen übergeneralisiert, was

³⁸ Eine ähnliche Tendenz hat auch Pfaff (1984:285) in ihrer Untersuchung mit griechischen Kindern im Alter von acht bis 15 Jahren mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) beobachtet. Die Zugehörigkeit der Nomen zu verschiedenen Genusklassen wurde generell ignoriert und dies relativ häufig: 38%.

³⁹ Pfaff (1984) weist auch hier ähnliche Ergebnisse mit einer Übergeneralisierung von *die/sein* für sowohl weibliche als auch männliche Referenten auf. Sie vermutet, dass die Häufigkeit von *die-*, *sie-* und *sein*-Formen im Input Grund dafür ist.

ein Hinweis auf motivierte Genusfehler ist. Außerdem wird mit *der/die* zwischen Singular und Plural unterschieden. In dieser Phase sind die Kinder auch noch nicht fähig, zwischen dem Determinativ *das* (*das ist gut*) und dem Artikel *das* zu unterscheiden. Im letzten und fünften Entwicklungsschritt entwickeln die Kinder Regeln und ein systematisches Genusssystem. Wegener (ebd.:15) meint, dass formale Regeln die Kinder hindern, sowohl syntaktische als auch semantische Regeln zu erkennen. In Konfliktfällen dominieren semantische Regeln über phonologische⁴⁰. Ihre Studie spricht außerdem vollständig gegen ein angeborenes Genusableitungssystem, unabhängig von der Muttersprache. Außerdem schwankt das Vorzugsgenus je nach Entwicklungsphase.

3.3. Genuserwerb in der Fremdsprache

Im DaF-Bereich stellen Diehl et. al. (1991:18) fest, dass sogar nach mehreren Jahren Deutschunterricht 30 % aller Deklinationsfehler auf falsche Genuszuweisung zurückgeführt werden können. Außerdem ist nach Wegera (1997:9) die Frage nach dem Genus des Nomens „eine[s] der häufigsten Anlässe zur Konsultation von Wörterbüchern“. Die meisten Deutschlerner, sowohl im gesteuerten als auch in ungesteuerten Erwerbssituationen werden die Genuszuweisung erst sehr spät, wenn überhaupt, komplett meistern.

Wie wichtig die Artikel für die laufende Sprachproduktion sind, zeigt Grimm (1986:10). Sie machen ungefähr 20% - 25% der Wörter in einem deutschen Satz aus, wovon sich ca. 56% auf den definiten Artikel beziehen. Für Deutschlernende besteht außerdem die Schwierigkeit, dass die Wortklassifizierungsaufgabe – die Genuszuweisung – untrennbar mit dem Aufbau des Deklinationsparadigma verbunden ist (also Genus-, Numerus- und Kasuskongruenz), da die Kongruenzflexive das Genus des Nomens nur in Verbindung mit Kasus- und Numerusmarkierung markieren (Menzel 2004:97). In einer großen von Götze (1984) gestalteten Umfrage des Goethe-Instituts mit DaF-Lernern aus verschiedenen Ländern hatten besonders die Lerner und Lehrer auf der Grundstufe große Schwierigkeiten mit den Artikelformen. Meinert (1989:9) schreibt dagegen, dass Sprachschüler in der Grundstufe sowohl mit dem korrekten Gebrauch des Adjektivs ebenso wie bei der Wahl des richtigen Genus und bei der korrekten Pluralbildung offensichtliche Probleme haben. In seiner

⁴⁰ Eine Studie von Chini (1996), mit drei italienischen Zweitsprachlernern im Alter von 18-19 Jahren mit (Schweitzer)deutsch als Muttersprache, zeigt, dass das Genus anhand von Regeln zuordnet wird; erst werden nach phonologischen, darauf nach morphologischen und syntaktischen Prinzipien die Genusmorphologie und Kongruenz erarbeitet. Aber vor allem Frequenz und Funktion im Input spielen laut Chini bei der Genuszuweisung im Zweitspracherwerb eine entscheidende Rolle.

Untersuchung (Meinert 1987:7ff) wurde deutlich, dass die Probanden nicht zwischen Singular und Plural unterscheiden konnten. Zudem zogen die Probanden nicht den Kontext in Form von Artikelwörtern und Pronomina heran. Auch Suffixe zur Erschließung des Genus von nicht zum Grundwortschatz gehörenden Nomina wurden nicht beachtet.

In der Analyse des Sprachprozesses ist offensichtlich der Formensynkretismus im deutschen Flexionsdiagramm ein Problem. Denn es lässt sich oft schwer eindeutig feststellen, ob eine falsche Deklinationsform auf einem Kasusfehler, falscher Genuszuweisung oder gar auf der Schwierigkeit, die einzelnen Fusionsflexive einzuordnen, beruht. Nominalphrasen mit Artikelwort, Adjektiv und Nomen können schon drei potentielle Fehlerquellen ergeben. Diehl et. al. (1991) dokumentieren, dass erst bei intensivem Sprachunterricht in den Leistungskursen in der Oberstufe ein beständiger Rückgang sowohl bei der Anzahl Deklinationsfehler⁴¹ als auch bei den Genusfehlern zu beobachten ist. Die Genusfehler machten bei den Schulabsolventen ein Drittel aller Deklinationsfehler aus, wobei sich die Anzahl bei den Studierenden in Gruppe 2 und 3 auf $\frac{1}{4}$ bzw. $\frac{1}{5}$ reduzierten. Dies bestätigt ihre Annahme (ebd.:47), dass der Genuserwerb linear und parallel zum Ausbau des fremdsprachlichen nominalen Lexikons verläuft.

Es hat sich immer wieder herausgestellt, dass die deutsche Genuszuordnung nicht nur ein Lernproblem, sondern auch ein großes Lehrproblem darstellt. Sogar im Französischen z.B., wo die Genuszuweisung einfacheren und zuverlässigeren Regeln folgt und wo die KNG-Kohärenz kein Thema ist, bereitet die Genuszuweisung große Probleme. Swain (1976) dagegen hat in ihrer Untersuchung von englischen Grundschulern in einem französischen Immersionsprogramm in Ottawa (Kanada) herausgefunden, dass falsche Genuszuweisung die einzige Fehlerkategorie ohne Leistungsverbesserungen war. Tucker et. al. (1977:12) weisen auf fortgeschrittene Lerner hin, die nach sieben Jahren Französischunterricht in einer Korrekturaufgabe 76 % der Genusfehler übersahen. Außerdem hat Rogers (1987:49) in schriftlichen Arbeiten von fortgeschrittenen anglophonen DaF-Lernern Genusverstöße gefunden, die fast 8% aller Fehler ausmachten. Die problematischste Genusklasse hierbei war das Femininum.

⁴¹ In der ersten Gruppe machten 450 von 702 **Deklinationsfehler** aus, bei der zweiten Gruppe 146 von 198 und in Gruppe drei 118 von 194. Vor allem die Anzahl der Grammatikfehler war dreimal so hoch bei den Schülern im Vergleich zu den Studenten. In allen Gruppen machten die Deklinationsfehler mehr als die Hälfte aller Fehler aus, in Gruppe zwei und drei sogar $\frac{2}{3}$ aller Fehler.

Nicht nur die komplexe Kombination der Nominalflexion ist eine potentielle Fehlerquelle. Viele Fehler sind auch auf die Muttersprache zurückzuführen. Japanische Deutschlerner, deren Muttersprache kein Genus hat, lassen es am liebsten komplett aus, während anglophone Lerner eher eine zufällige Genuszuweisung wählen (Menzel/Tamaoka 1995:12). Bei den Französischsprachigen in Diehl et. al. (1991) dagegen wurden in Zweifelsfällen die französischen Maskulina äquivalent mit den deutschen Maskulina und Neutra benutzt.

3.4. Genus in DaF-Lehrwerken

Auf der Grundlage der beschriebenen Schwierigkeiten sowohl hinsichtlich der vielen Genuskriterien als auch der Problematik des Genuserwerbs in der Fremdsprache wäre es natürlich anzunehmen, dass das Genus im DaF-Unterricht eine große Rolle spielen würde. Textbücher, die für den DaF-Unterricht gedacht sind, liefern allerdings deutliche Belege dafür, dass wenig getan wird, um Deutschlehrern beim Lehren von Genusregeln zu helfen. Trotz gut und vielfältig repräsentierter Darstellungen deutscher Genusregularitäten in der deskriptiven Linguistik fehlt in den meisten DaF-Lehrwerken eine Thematisierung und explizite Vermittlung der Genusregeln ebenso wie genügend Übungen zur Genuseinordnung. Aufgrund dieser Tatsache versuchte Wegera (1997) eine einheitliche Übersicht der Genuszuweisung als Lerngegenstand darzubieten. Menzel (2004:105) zufolge hat dies aber eher den „Charakter einer referenzgrammatischen Darstellung und scheint für die Vermittlung von Genusregeln wenig geeignet denn auch hier werden die semantischen und formalen Regularitäten ohne hierarchische Strukturierung lediglich aufgelistet und erscheinen zusammen mit den jeweils vermerkten Ausnahmen weniger als Lernhilfe denn als zusätzliche Gedächtnisbelastung“.

Auch in den meisten norwegischen DaF-Lehrwerken wird wenig Wert auf Genusvermittlung gelegt. Dies gilt auch für die Lehrbücher, die von den in dieser Arbeit teilnehmenden Schülern benutzt werden.⁴² Eine Darstellung ‚der zuverlässigsten‘ deutschen Genuszuweisungskriterien wird normalerweise im Grammatikteil am Ende des Buches geboten. Ein eigenständiger ‚Genuserwerbsteil‘ in den Übungsbüchern, wo verschiedene Genusregularitäten vorgestellt werden, fehlt hingegen. In Übungstexten werden die Nomen mit ihren zugehörigen Genera zusammen mit anderen Schlüsselwörtern am Ende jeder Seite

⁴² Andere untersuchten Lehrbücher mit ähnlicher Gestaltung sind: *Perspektive 1, 2, 3* (2003, 2005, 2003), *Mitten in Europa 3* (1998), *Lieber Deutsch 1, 2* (2006, 2007), *Anflug 1, 2* (2006, 2007) und *Ankunft 1, 2* (2006, 2007). Es kann natürlich sein, dass andere Lehrwerke das Genus besser behandeln, dies ließ sich aber im Rahmen dieser Arbeit nicht untersuchen.

hervorgehoben. Dies geschieht aber ohne Hinweis auf die geltende Genusregel. Trotz fehlenden Fokus auf Genusregularitäten im Unterricht und in den Lehrwerken werden die meisten norwegischen DaF-Lerner bei der Behandlung der Adjektivflexion mit dem Deklinationsparadigma, und somit mit der Genuskategorie, konfrontiert.⁴³

Die verbreitete Annahme von Arbitrarität bei der Genuszuordnung, das Fehlen hilfreicher Genusübungen in Lehrbüchern und vor allem die neue Betonung eines praktisch ausgeformten Unterrichts im norwegischen Fremdsprachen scheinen dazu zu führen, dass der Genuserwerb eher ungesteuert verläuft.

4. Spracherwerbsfaktoren

Dass Parallelen zwischen dem Erstspracherwerb und der Aneignung einer weiteren Sprache existieren, wird von Apeltauer (1997:69) bestätigt. Erwachsene Fremdsprachenlerner durchlaufen unter günstigeren Bedingungen ähnliche Entwicklungsstadien wie Kinder, die ihre Muttersprache lernen, weil die kognitive und soziale Entwicklung bei Muttersprachlern parallel zum Spracherwerb verläuft. Trotzdem werden nachzeitig erworbene Sprachen anders im Gehirn gespeichert und verarbeitet als die Muttersprache (Apeltauer 1997:70), wie im Kapitel 3.2 und 3.3 gezeigt wurde. Im Gegensatz zu einer Muttersprache kann eine Fremdsprache normalerweise nicht oder sehr selten komplett erworben werden.⁴⁴ Im Folgenden wird versucht einen Einblick darüber zu geben, unter welchen Umständen die norwegischen Probanden Deutsch als Fremdsprache erwerben.

4.1. Kleins sechs „Grundstöße“

Beim Fremdspracherwerbsprozess stehen gewisse Aspekte in Wechselbeziehung zu einander. Laut Klein (1992:Kap. 2) sind hier sechs „Grundstöße“ von Bedeutung: *Antrieb*, *Sprachvermögen*, *Zugang*, *Verlaufsstruktur*, *Tempo* und *Endzustand*. In einem pädagogischen Zusammenhang kann der *Antrieb* als Motivation verstanden werden, die den Erwerbsprozess in Gang setzt. Apeltauer (1997:11) sieht eine kausale Verbindung zwischen hoher Motivation und erfolgreicher Aneignung einer Fremdsprache. Angeregte und interessierte Lerner, die eine treibende Kraft fürs Lernen haben, werden höchstwahrscheinlich die Fremdsprache mit größerem Erfolg meistern als diejenigen mit reduziertem Interesse an Sprachen. Alle

⁴³ Bünningel (1993) steht einer relativ späten Fokussierung auf den Zusammenhang zwischen Genus und Wortform im Lernprozess skeptisch gegenüber und weist auf die Gefahr hin, dass die Adjektivendungen statt der Auslaute der Nomen als formale Genusindikatoren interpretiert werden können.

⁴⁴ Behauptet wird, dass nur 5 % der Lerner muttersprachliche Kompetenzen in ihrer Fremdsprache erreichen.

Fremdsprachenlerner verfolgen natürlich verschiedene Ziele beim Erlernen einer neuen Sprache und die Motivation hierfür ist für jeden sehr individuell. Einige möchten die Sprache allgemein näher studieren, während für andere sprachexterne Faktoren wie z. B. die Kultur, die Musik oder Filme aus dem Land die Hauptmotivation bilden. Einen Anreiz zum Spracherwerb bieten auch Freunde, Familienmitglieder, die Arbeit oder die Schule.⁴⁵

Natürlich reicht nicht nur der *Antrieb* allein, um eine Fremdsprache zu erlernen. Auch das *Sprachvermögen* spielt eine Rolle. Dies variieren aber im Laufe des Erwerbsprozesses, indem sich neue Erfahrungen, neue Motivation und die kognitive Entwicklung der Lerner ändern können und den Sprachzustand beeinflussen. Klein (1992: Kap. 2) gemäß ist ebenso der *Zugang* zur Fremdsprache von großer Bedeutung. Ein Lerner, der nur vier Stunden pro Woche im Unterricht Kontakt mit der Fremdsprache hat, erlernt die Sprache unter ungünstigeren Bedingungen als ein Lerner, der zusätzlich zu Hause von der Familie, Freunden oder durch die Medien Input erhält. Alle Komponenten in einer Sprache werden in einer bestimmten Reihenfolge erlernt. Sie können nicht unabhängig von einander erworben werden, sondern müssen synchronisiert und in einem (sprachlichen) System organisiert werden. Die *Verlaufsstruktur* unterscheidet sich von Person zu Person und wird durch *Antrieb*, *Sprachvermögen* und *Zugang* bedingt. Dasselbe gilt für das *Tempo* des Verlaufsprozesses. Die Qualität des Zugangs und die individuelle Entwicklung des Sprachvermögens des Lerners sind entscheidend dafür, wie schnell oder langsam der Prozess verläuft. Als *Endzustand* wird das Sprachentwicklungsstadium bezeichnet, in dem die Sprachentwicklung endet. Dieser Endzustand ist sehr individuell und hängt vor allem mit dem Ziel des Lernprozesses zusammen. Im gesteuerten Unterricht ist der *Endzustand* von dem Lehrplan abhängig, dem der Lehrer folgt. Demgegenüber wird der *Endzustand* im ungesteuerten Erwerb erst dann erreicht, wenn der Lerner über genügend Kenntnisse verfügt, um mit seiner Umgebung kommunizieren zu können. Auch individuelle Lernvoraussetzungen spielen eine Rolle, da nicht alle Lerner ein ausreichendes *Sprachvermögen* besitzen, um den erwünschten *Endzustand* zu erreichen. Außerdem ist es nicht unvorstellbar, dass Kenntnisse in anderen Fremdsprachen einen Einfluss auf die Aneignung der deutschen Sprache haben.

⁴⁵ Vogel/Vogel (1975:44, 45) stimmen dem zu: "Die Einstellung des Lernenden dem Lernstoff und dem Lernprozess gegenüber [...] wird außerdem entscheidend beeinflusst durch Einstellungen und Werthaltungen, die das Lernsubjekt im Laufe seiner Sozialisierungsbiographie in Bezug zu seiner Umwelt und zu sich selbst aufgebaut hat."

Obwohl Klein (1992: Kap. 2) die sechs „Grundstöße“ in einem ungesteuerten Zusammenhang beschreibt, weist er auch auf Parallelen zum gesteuerten Fremdspracherwerb hin. Auf diese Weise können diese Faktoren auch auf den norwegischen Deutschunterricht übertragen werden – also auf eine künstliche Lernsituation⁴⁶, wo Fehler korrigiert und grammatische Themen und neue Wörter erläutert werden.

4.2. Die Stellung der deutschen Sprache in Norwegen

Zusätzlich zu den von Klein erwähnten Faktoren, die bei der Aneignung einer Fremdsprache eine Rolle spielen, ist auch die Position der deutschen Sprache in Norwegen von Bedeutung. Diese beeinflusst vor allem den *Antrieb* und den *Zugang* zum Deutschen, und kann somit entscheidend für die Fremdsprachenwahl norwegischer Teenager sein. Die Stellung der deutschen Sprache in Norwegen lässt sich etwa so darstellen:

a) Schule:

Zwischen dem 18./19. Jahrhundert und dem Zweiten Weltkrieg war Deutsch die bevorzugte Fremdsprache in Norwegen, und sogar wissenschaftliche Arbeiten wurden auf Deutsch veröffentlicht. 1935 wurde jedoch Deutsch per Gesetz durch Englisch als erste Fremdsprache in der höheren Schule ersetzt. Sowohl die heutige Stellung des Englischen als Weltverkehrssprache, das obligatorische Erlernen von Englisch vom ersten bis zum 11. Schuljahr als auch der ständige englische Input durch Musik und unsynchronisierte Filme und Fernsehprogramme tragen dazu bei, das Interesse an anderen Sprachen, insbesondere am Deutschen, auf einem niedrigen Niveau zu halten. Englisch als globale Sprache überschattet das Deutsche und dessen zunehmende Bedeutung für den norwegischen Arbeitsmarkt.

In den letzten Jahren haben Französisch und ‚exotischere‘ Sprachen wie vor allem Spanisch, aber auch Italienisch größere Anteile des schulischen Fremdsprachenunterrichts eingenommen. Obwohl Französisch seine Stellung in den größten norwegischen Städten gestärkt hat, wählen noch die meisten Schüler, sowohl an der *ungdomsskole*⁴⁷ als auch an der *vgs.*, Deutsch als erste Wahlfremdsprache, wobei dieser Trend leider eine negative Entwicklung aufweist. Im Jahre 2004 wählten 3 von 5 norwegischen Gymnasialschülern Deutsch als zweite Fremdsprache. Deutsch hat eine lange Tradition und wird oft als ein

⁴⁶ Von Klein (1992:30) ein systematischer intentionaler Steuerungsversuch genannt.

⁴⁷ Norwegische Schüler besuchen die *ungdomsskole* in ihrem 8. bis 10. Schuljahr.

theoretisches Fach missverstanden, während Spanisch beliebt ist, da es den Schülern als etwas Neues und Spannendes erscheint. Dass Deutsch in der vgs. als Pflichtfach unterrichtet wird, könnte ein Grund dafür sein, weshalb norwegische Schüler oft unmotiviert sind und Deutsch schwierig finden. Zudem fehlt den Schülern beim Deutschlernen der „außerschulische“ passive Input der beim Englischlernen selbstverständlich im Alltag erfolgt.

b) Kulturgeographisch:

Als ein kleines Land mit einer noch kleineren Bevölkerung, richten die Norweger ihre Aufmerksamkeit auf das Ausland. Die amerikanische Kultur übt einen großen Einfluss auf die übrige Welt aus – vor allem aber auf Norwegen. Dies geht auf Kosten der Kultur anderer Länder. Obwohl beinahe eine halbe Million⁴⁸ Deutsche jedes Jahr Norwegen besuchen, ist der Besuchstrom in die umgekehrte Richtung nicht gleich positiv, weder nach Deutschland, nach Österreich noch in die Schweiz. Es besteht kein ausgeprägtes Interesse an deutschsprachigen Ländern und der deutschen Kultur. Daraus resultiert auch die mangelnde Neugier gegenüber der deutschen Sprache, vor allem unter Jugendlichen.⁴⁹

Deutlich wird die führende Rolle der englischsprachigen Kultur vor allem an den Zahlen der Austauschstudenten an deutschen Universitäten und Hochschulen. Die Anzahl norwegischer Studenten nimmt jedes Jahr ab. Vor 20 Jahren studierten 4000 Norweger in Deutschland, vor 5 Jahren 637 und heute nur noch 207, von denen der ‚Lånekasse‘⁵⁰ zufolge nur zehn Wirtschaft studieren.⁵¹ Demgegenüber fahren beispielsweise 24 % der norwegischen Ökonomiestudenten nach Australien und nicht nach Deutschland (nur 0,83%). Dies ist ein Paradox, wenn man in Betracht zieht, dass der Norwegische Außenhandel mit Australien weniger als 0,2% beträgt, während Deutschland, Norwegens zweitgrößter und ‚wichtigster‘ Handelspartner 11,7% des totalen europäischen Exportes Norwegens einführt.⁵²

c) Berufspraktisch: Handel mit Deutschland

Es gibt viele Arbeitsplätze in Norwegen, für die Fremdsprachenkenntnisse, über Englisch hinaus, eine unerlässliche Bedingung sind. In der Wirklichkeit ist die Nachfrage zwar größer,

⁴⁸ <http://ssb.no/norge/ferie.pdf> [15.03.2008]

⁴⁹ Ab 2008 können aber Schüler an der weiterführenden Schule Nordstrand in Oslo als Einzige in Norwegen, das zweite Jahr in Berlin ablegen. Diese Möglichkeit wird angeboten, um mehr Schüler zum Deutschlernen zu stimulieren.

⁵⁰ Die staatliche Darlehenskasse für Ausbildungszwecke.

⁵¹ http://www.dn.no/karriere/article1068545.ece?WT.svl=article_readmore [10.10.2007].

⁵² <http://www.na24.no/naeringsliv/article773854.ece> [10.10.2007].

als der breiten Öffentlichkeit bewusst ist, doch wiederum nicht groß genug, um eine Meinungsänderung in der Bevölkerung zu bewirken. Berichte zeigen, dass norwegische Firmen Angestellte mit besseren Deutschkenntnissen brauchen und dass Englisch wenig zweckmäßig ist und oft nicht ausreicht. Das abnehmende Interesse und Engagement für Deutsch als Fremdsprache sowie das gleichzeitig bevorstehende Ruhestandsalter vieler älterer Deutschkundiger hinterlässt eine große Lücke in der Wirtschaft und kann erhebliche Konsequenzen für den zukünftigen deutsch-norwegischen Handel haben. Dass immer weniger Norweger die deutsche Sprache beherrschen, ist ein großer Nachteil für das norwegische Wirtschaftsleben in Deutschland. In vielen Zusammenhängen ist sogar von einer Krise die Rede, da es nicht realistisch erscheint, dass sich der große Bedarf an Arbeitskräften, welche Deutsch auf hohem Niveau beherrschen, decken lässt.

5. Die norwegische Schule

5.1. Gliederung des Schulwesens

Das norwegische Bildungssystem ist durch das Grundprinzip der Einheitsschule gekennzeichnet. Sämtliche norwegische Kinder sollen die gleiche allgemeine Bildung bekommen und somit die gleichen Ausbildungsmöglichkeiten haben. Das Resultat ist heute eine zehnjährige Grundschule (*barne- und ungdomsskole*), deren Besuch für jeden Schüler sowohl Pflicht als auch Recht ist. Nach dem 10. Schuljahr ist die obligatorische Schulausbildung abgeschlossen, jedoch hat jeder Schüler ein Anrecht auf eine weiterführende dreijährige Ausbildung. In dieser weiterführenden Schule (*vgs.*) wählen die Schüler zwischen theoretischen und berufsorientierten⁵³ Zweigen. Der allgemeine, wirtschaftliche und administrative Zweig dauert drei Jahre (11., 12. und 13. Schuljahr bzw. Klasse: Vg1, Vg2 und Vg3⁵⁴) und das Examen entspricht dem deutschen Abitur. Alle Untersuchungsteilnehmer befinden sich in einer solchen theoretischen weiterführenden Ausbildung.

5.2. Deutsch als zweite Fremdsprache

Die Frage, ob eine zweite Fremdsprache schon in der *ungdomsskole* obligatorisch sein soll, ist wegen der Belastung weniger ‚sprachbegabter‘ Schüler seit langem umstritten. Heute ist eine

⁵³ Die berufsorientierten Zweige sind berufsbildende Schulen für Ausbildungsberufe. Hier werden die Schüler zwei Jahre unterrichtet, und danach machen sie eine zweijährige Lehre in einem Betrieb. Auch diese Schüler können das Abitur machen, indem sie ein zusätzliches Jahr an der *vgs.* (theoretischer Zweig) lernen.

⁵⁴ Mündlich auch 1., 2. und 3. Klasse genannt. In der Untersuchung wird diese Benennung verwendet.

weitere Fremdsprache wieder ab der 8. Klasse⁵⁵ obligatorisch, aber für die an dieser Arbeit teilnehmenden Schüler war sie damals wahlfrei. Die Note in der zweiten Fremdsprache zählte bei der Aufnahme in die vgs nicht und eine gute Deutschleistung war deshalb kein Motivationsfaktor. An der vgs. ist dagegen eine zweite Fremdsprache für die Schüler obligatorisch, welche die allgemeine Richtung belegen wollen.⁵⁶ Vor dem *Kunnskapsløftet* (Grundschulreform ab dem Schuljahr 06/07) wurde von B- und C-Sprachen gesprochen, seitdem ist von Fremdsprachen auf Niveau I und II die Rede. Das Grundprinzip ist dasselbe: Die Schüler, die schon in der *ungdomsskole* eine zweite Fremdsprache belegt haben (2+3+3)⁵⁷, belegen diese Sprache die zwei ersten Jahre in der vgs. auf Niveau II (4+4) (B-Sprache), während diejenigen, die keine Fremdsprache hatten, in der vgs. drei Jahre eine Fremdsprache belegen müssen, auf Niveau I (4+4+4)(C-Sprache). Das bedeutet: die *C-Sprache-Schüler* (Niveau I) müssen den gleichen Stoff in drei Jahren lernen, für den die *B-Sprache-Schüler* (Niveau II) fünf Jahre Zeit hatten⁵⁸. Dies ist wahrscheinlich ein wesentlicher Grund für die Popularität des Deutschunterrichts in der *ungdomsskole*. Für die *B-Sprache-Schüler* gibt es noch die Möglichkeit, sich weiter in die Fremdsprache in Vk2 (das 13. Schuljahr) fünf Stunden pro Woche zu vertiefen. Um Missverständnisse zu vermeiden, wird in der vorliegenden Arbeit von Schülern auf *Niveau I, II* und *Vertiefung* gesprochen.

Die im theoretischen Teil der Arbeit soeben präsentierten Grundlagen bilden den wissenschaftlichen Orientierungsrahmen der folgenden Untersuchung.

⁵⁵ Die norwegische Regierung führte im Schuljahr 07/08 obligatorische Fremdsprachen in der *ungdomsskole* ein. Die Schüler müssen nun entweder Deutsch, Französisch, englische oder norwegische Vertiefung belegen.

⁵⁶ Dies gilt nicht für diejenigen Schüler, die erst eine Berufsausbildung absolviert haben und danach Abitur machen.

⁵⁷ 2 + 3 + 3 Stunden pro Woche über drei Jahren (8. + 9. + 10. Schuljahr).

⁵⁸ D.h. die Schüler auf Niveau I sollen nach ihren drei Jahren mit obligatorischem Deutschunterricht die gleichen Deutschkenntnisse besitzen, wie die Schüler in der zweiten Klasse auf Niveau II (diese haben nur 2 Jahre obligatorischen Deutschunterricht, weil sie schon Deutsch an der *ungdomsskole* gelernt haben).

II EMPIRISCHER TEIL

6. Die Untersuchung

Wie in der Einleitung dargelegt, ist es das Ziel dieser Arbeit herauszufinden, wie gut die Genuskenntnisse *norwegischer* (Gymnasial-) Schüler im Deutschen sind. Die Begrenzung auf den Lerngegenstand ‚Genuszuweisung‘ wurde aufgrund von Erfahrungen aus früheren Studien vorgenommen. Diese zeigen, dass das Genus der Nomen den Ausgangspunkt für Kongruenzbildungen schafft und fehlendes Genuswissen somit die weitere Konstruktion von Nominalphrasen behindert (siehe Kapitel 3). Es soll vor allem untersucht werden, wie sich die Ergebnisse hinsichtlich der Kategorien Schule, Geschlecht, Klasse und Niveau unterscheiden. Haben die Schüler einige semantische und formale Genusregularitäten aus dem sprachlichen Input vom Unterricht in der *ungdomsskole* und vgs. deduziert, und ggf. welche? Außerdem soll ihr Vermögen, das Genus in Verbindung mit Kasus und Numerus zu benutzen, untersucht werden.⁵⁹

Des Weiteren ist in dieser Arbeit von Interesse, in welchem Maße sich die Befunde auf das Engagement und die Einstellung des Schülers zum Fach und Lehrer zurückführen lassen. Ein wichtiger Aspekt wird auch sein, was die Schüler von den unterschiedlichen ‚Problemgebieten‘ der deutschen Grammatik, insbesondere das Genus betreffend, halten. Außerdem wurden die Schüler darum gebeten, sowohl ihre Muttersprache als auch (früher) belegte Fremdsprachen anzugeben⁶⁰. Überprüft werden soll in diesem Zusammenhang, inwiefern die Muttersprache bzw. die Kenntnis anderer Fremdsprachen eine Rolle für den Genuserwerb im Deutschen spielen. Es soll auch festgestellt werden, ob es unter norwegischen DaF-Lernern ein Vorzugsgenus gibt (siehe Kap. 3 ‚Genuserwerb‘).

6.1. Die Probanden

Bei der Testgruppe handelt es sich um insgesamt 183 Schüler von zwei weiterführenden Schulen aus der Umgebung Oslos. Die Schulen unterscheiden sich darin, dass die eine Schule (Schule 1) eine der besten Schulen Norwegens ist. Sie hat einen sehr hohen Notendurchschnitt bei der Aufnahme und befindet sich in der Regel immer unter den Top drei der besten Schulen Norwegens bei Bekanntmachungen von Examensresultaten. Zudem werden

⁵⁹ In dieser Arbeit also die Genus-, Numerus- und Kasusmarkierung an Artikeln und Relativpronomen.

⁶⁰ Da Englisch kein Genus hat, und deshalb keine Einwirkung auf das Erlernen des deutschen Genus hat wird diese Sprache nicht als eine zweite Fremdsprache in das Korpus mit einbezogen.

besonders häufig Lehrer dieser Schule darum gebeten, bei der Entstehung von Lehrwerken mitzuwirken. Die zweite Schule (Schule 2) befindet sich im Mittelfeld des norwegischen Schulleistungsspektrums⁶¹. Die Schulen wurden bewusst gewählt, da auf diese Weise verschiedene Typen von Schülern an der Studie teilnehmen. Natürlich gibt es in jeder Klasse – unabhängig vom Schulstandard – immer gute, mittelmäßige und schlechte Schüler, da das Niveau unter anderem mit dem Fach, der Motivation und dem individuellen Leistungsvermögen zusammenhängt. Es kann diskutiert werden, ob die ausgewählten Deutschschüler repräsentativ für alle norwegischen Schüler sind, da die (untersuchte) Anzahl nicht sehr groß ist. Jedoch spiegelt diese Gruppe durch die Schulauswahl eine große Vielfalt von Deutschschülern wieder, die sich an norwegischen vgs. befinden. Daher können die Ergebnisse einen Einblick in die allgemeine Genuskompetenz norwegischer DaF-Lerner geben.

Im Anschluss folgt eine einfache Übersicht über die Schulverteilung in Hinblick auf die Unterscheidungsgruppen Geschlecht, Klassen und Niveaus und besuchte Schulen⁶²:

Tabelle 5.1: Verteilung der Probanden

--	Jungen	Mädchen	1. Klasse	2. Klasse	3. Klasse	Niveau I	Niveau II	Vertiefung	Gesamt
Schule 1	38	49	32	38	17	6	70	11	87
Schule 2	39	57	55	41	0	0	96	0	96
Gesamt	77	106	87	79	17	6	166	11	183

Die Schüler in der ersten und zweiten Klasse haben alle Deutsch in der *ungdomsskole* belegt und sind auf Niveau II, während sich die Abschlusschüler (17 Probanden) auf das Niveau I (d.h. erst Deutschunterricht in der vgs.) und das Vertiefungsniveau⁶³ verteilen. Da sich die sechs Niveau I-Schüler in ihrem dritten und letzten Deutschunterrichtsjahr befinden und somit gemäß auf dem gleichen Niveau wie die Niveau II-Schüler in der 2. Klasse (auch in ihrem letzten Deutschunterrichtsjahr) sein sollten, bekommen diese Probanden gemeinsamen

⁶¹ http://www.svenn.ls.no/stati/karakstat/04/nvb_2004/index.html [16.08.2008].

⁶² An Schule 1 befinden sich zwei Schüler (ein Junge und ein Mädchen), deren Muttersprache Deutsch/Albanisch ist, und eine Schülerin, die als kleines Kind Deutsch gelernt hat. Da ihre Ergebnisse des Fragebogens sehr gut sind, werden sie in der Untersuchung nicht berücksichtigt, auch nicht in dieser Schulverteilung. Ihre Ergebnisse werden dagegen im Anhang 9.2 dargestellt.

⁶³ Die Schüler in der Vertiefungsgruppe haben, wie die Schüler auf Niveau II, auch Deutsch in der *ungdomsskole* gehabt. Als sie ihre zwei obligatorischen Jahre mit Deutschunterricht an der vgs. gemacht haben (fünf Jahr insgesamt), befanden sie auch auf Niveau II. Da sie sich in Deutsch ein zusätzliches Jahr weiter vertiefen wollten, sind sie jetzt in der sogenannten ‚Vertiefungsgruppe‘.

Deutschunterricht. Die Mehrheit der Probanden (166 Schüler) befindet sich auf Niveau II, 87 Schüler in der 1. Klasse und 79 Schüler in der 2. Klasse. Um die Entwicklung des Genuserwerbsprozesses während der Jahre an der vgs. darzustellen, werden deshalb, zusätzlich zu den Ergebnissen hinsichtlich der Niveaus, zwei Säulen, eine für die Probanden der 1. Klasse und eine für die der 2. Klasse, in den Abbildungen dargestellt⁶⁴.

6.2. Material und Vorgehensweise

Das in dieser Analyse ausgewertete Material besteht aus einem Korpus von 183 ausgefüllten Fragebögen, die unangekündigt vorgelegt wurden und ohne Hilfsmittel beantwortet werden sollten. Das Experiment wurde an der Schule 1 über zwei Tage hinweg im Herbstsemester 2007 durchgeführt. Hier war die Untersuchungsleiterin über den gesamten Untersuchungszeitraum anwesend. An der Schule 2 nahm sie (aufgrund ihrer geografischen Lage) nur an einem Tag teil. Die letzten ausgefüllten Fragebögen wurden ihr später per Post zugeschickt.

Jeder Fragebogen (siehe Anhang 9.1) ist mit einer „Schülernummer“ versehen (1-91 für Schule 1 und 92-183 für Schule 2)⁶⁵ und besteht aus vier Teilen (T1, T2, T3, T4). Teil 1 versucht anhand von sechs Fragen mit mehreren Antwortalternativen (und eigene Äußerungen der Probanden) die Einstellung der Schüler zu ihrem Lehrer sowie zu Deutsch als Sprache und Schulfach zu ermitteln⁶⁶; Teil 2 testet die Genuskenntnisse, indem die Teilnehmer 66 verschiedenen Substantiven den korrekten Artikel im Nominativ Singular zuordnen müssen.⁶⁷ In diesem Teil sollen die Probanden auch eine Begründung für ihre Wahl angeben. Schließlich werden sie aufgefordert, alle ihnen bekannten Genusregeln aufzuschreiben. Ziel des dritten und vierten Teils ist es, zu ermitteln, ob die Schüler die richtig konjugierten Artikel (insgesamt 16) bzw. Relativpronomen (insgesamt 18), also Fusionsflexive, in die vorgegebenen (Lücken)Sätze richtig einsetzen können. Die Ergebnisse werden den Personeninformationen (siehe Tabelle 5.1) gegenüber gestellt. Um Missverständnisse zu

⁶⁴ Die Ergebnisse der 3. Klasse sind also in den Säulen von Niveau I und Vertiefungsgruppe zu lesen (Niveau I + Vertiefung = 3. Klasse)

⁶⁵ Jeder Schüler hat somit seine eigene Nummer, wobei die Nummern 34, 129 und 175 fehlen. Schüler 1-33 und Schüler 47-189 gehören zum Niveau II, mit Ausnahme von Schüler 72-75 und 78-80, die auf Niveau I sind. Die Schüler 35-46 befinden sich in der Vertiefungsgruppe.

⁶⁶ Der Fragebogen und die Schülerkommentare sind frei ins Deutsche übersetzt worden.

⁶⁷ Die Wahl des definiten Artikels im Nominativ Singular als Ausdruckselement für eine Genusklasse zum jeweiligen Substantiv wird damit begründet, dass das Genus in den meisten Unterrichtszusammenhängen und in den DaF-Lehrwerken so dargestellt wird.

vermeiden, wurden die Untersuchungsziele der einzelnen Teile angegeben und alle Teile der Erhebung auf Norwegisch erklärt.

Alle untersuchten Deutschklassen, außer einer, benutzen die Lehrwerke *Einfach Deutsch 1*, Gyldendal 2006 und *Einfach Deutsch 2*, Gyldendal 2007. Nur eine Klasse verwendete das Buch *Anflug.de 3*, Cappelen 2002. In keinem der benutzten Lehrwerke gab es einen spezifischen Genusübungsteil. Es wird anscheinend erwartet, dass die Lehrer für das Einweisen in die Genusregeln zuständig sind und dass die Genuskenntnisse der Schüler parallel zu ihrem deutschen Wortschatz und ihrer kognitiven Entwicklung automatisch zunehmen (siehe 3.4). Trotzdem werden im Grammatikteil am Ende jedes Buches einige semantische und formale Genusregularitäten aufgelistet. Diese bilden die Grundlage des zweiten Teils der in dieser Arbeit benutzten Fragebögen. Unter den 66 ausgewählten Substantiven gibt es sowohl semantische, morphologische und phonologische Regularitäten. Die meisten Genuskriterien sind mit je zwei Beispielen vertreten. Dadurch soll überprüft werden ob ihre korrekte Genuszuweisung der Schüler auf der Anwendung verschiedener Genusregeln beruht, ein Resultat der Reproduktion auswendiggelernter Artikel + Nomen-Kombinationen ist, oder einfach ihren Ursprung im Raten hat (indem die Schüler dem Substantiv nur zufällig ein Genus zuordnen). Die folgenden Genusregularitäten kommen im T2 vor⁶⁸ (Anzahl in Klammern): Sexus (15), Tage (2), Monate (2), Niederschläge (2), Jahreszeiten (2), Automarken (2) als semantische Kriterien, *-um* (2*), *-o* (2), *Ge-* (2), *-ment* (2), *-chen* (2), *-ei* (3*), *-heit* (2), *-schaft* (2), *-keit* (1), *-ung* (2), *-tät* (2), *-e* (2), *-tion* (2), *-in* (2), *-ling* (2), *-mus* (2), *-cht* (2) als formale Kriterien, Verbstammkonversionen (2), Deverbative auf *-t/-d* (1/1) und nominalisierte Verbinfinitive (2). *Ausgewählte Ausnahmen sind: *der Reichtum, die Türkei*⁶⁹ und *die Schweiz*.

Ein mündliches Korpus zu untersuchen war nie aktuell, da in Bezug auf das Genus schriftliches Material einfacher zu analysieren ist. Aufgrund des beschränkten Zugangs zu Schülern war es auch zeitlich ökonomischer, schriftliche Fragebögen zu benutzen. Gleichzeitig erhielten die Schüler mehr Zeit, sich ihre Antworten zu überlegen und sie gegebenenfalls zu korrigieren. Die Daten wurden im Computeranalyseprogramm SPSS (Statistical Package for Social Sciences for Windows) eingegeben und gespeichert, und schließlich in Excel ‚benutzerfreundliche‘ Ergebnisse umgewandelt. Der Hauptteil des

⁶⁸ Siehe auch die Übersicht aller Nomen in der Tabelle 6.1.

⁶⁹ *Türkei* wird als Ausnahme zu Ländern aufgeführt, aber wird auch zu den Nomen auf *-ei* mitgezählt.

Fragebogens ist vor allem qualitativ gestaltet. Hier werden jedem Schüler insgesamt 138 verschiedene Variablen zugeordnet. Gleichzeitig sind die dort ermittelten Informationen im Analyseteil aber auch von quantitativem Interesse, da sie hier mit den Informationen anderer Schüler verglichen und interpretiert werden sollen.

Schon bevor der Fragebogen ausgeteilt wurde, wirkten die meisten Lehrer besorgt. Dies könnte darauf hindeuten, dass die Lehrer selbst nicht daran glaubten, dass die Mitwirkenden gute Genuskenntnisse besaßen. Weiter erklärten die Lehrer, dass ein systematischer Durchgang der deutschen Genera nie durchgeführt wurde. Natürlich muss sich ein Untersucher bei Spracherwerbstudien immer darüber im Klaren sein, dass (auch) ein großer Unterschied zwischen Input (der Gesamtmenge an sprachlichen Äußerungen, die dem Lerner dargeboten werden) und *Intake* (den Teilen des Inputs, denen der Lerner seine Aufmerksamkeit zuwendet und die er tatsächlich enkodiert) besteht (Menzel 2004:149).

Kapitel 6 ist grob gesehen in zwei Hauptteile gegliedert: **Zu Beginn** werden Teil 2, 3 und 4 der Fragebögen (T2, T3 bzw. T4⁷⁰) je separat in **6.3**, **6.4** und **6.5** behandelt und deren Ergebnisse anhand von Tabellen und Abbildungen in Zusammenhang mit den Personeninformationen der Beteiligten⁷¹ kommentiert, um einen Überblick über die Untersuchungsergebnisse zu ermitteln. Jedem Abschnitt werden auch einige Hypothesen vorangestellt. Außergewöhnliche und interessante Fälle werden herausgegriffen und separat erörtert. Im **zweiten** Teil des 6. Kapitels werden die Endresultate von T2, T3 und T4 ausführlich sowohl in Bezug auf die schülerische Motivation fürs Deutschfach, ihre Einstellung zum Deutschunterricht und zum Lehrer (T1 des Fragebogens) als auch in Hinblick auf ihre Kenntnisse anderer Sprachen analysiert.

6.3. Genuszuweisungskompetenz (T2)

In Bezug auf die im theoretischen Teil erwähnte Problematik des gesteuerten Genuserwerbs ist anzunehmen, dass im empirischen Teil die Annahmen aus dem ersten Teil bestätigt werden. Aufgrund der Lehrbücher und deren fehlende Behandlung von Genusregularitäten, und nicht zuletzt angesichts der Besorgnis der Lehrer vor dieser Untersuchung, ist zu erwarten, dass die Schüler eher schlecht abschneiden werden.

⁷⁰ Der Benennung (T2: Genuskompetenz, T3: Artikelkompetenz, T4: Relativpronomen) liegt vor allem eine praktische Einteilung zugrunde. Die Genuskompetenz wird ja in allen drei Teilen getestet.

⁷¹ Siehe die erste Seite des Fragebogens (Anhang 9.1).

Um die Genuszuweisungskompetenz der Studienteilnehmer zu den einzelnen Nomen zu ermitteln, soll zunächst auf der Grundlage der Ergebnisse des Zuweisungskompetenztestes über die 66 Substantive festgestellt werden, welche Teile des Genuszuweisungsregelapparates sich nach fast drei, vier fünf bzw. sechs Jahren Deutschunterricht⁷² manifestiert haben. Dabei werden die Nomen nach Genusregularitätstypen und einzelnen semantischen und formalen Genusregularitäten zusammengefasst, um eine eventuelle Rangliste der in Frage kommenden Regeln zu ermitteln.

6.3.1. Korrekte Genuszuweisung für alle Nomen

Die Analyse aller Nomen über alle Untersuchungsteilnehmer hinweg ergibt einen durchschnittlichen Gesamtteil von 53,1 % korrekten Genuszuweisungen. Dabei macht die Differenz in der Genuszuweisungskompetenz zwischen Schülern (51,3 %) und Schülerinnen (54,9 %) weniger als 4 % aus. Einen signifikanten Unterschied bei der korrekten Genuszuweisung gibt es hingegen zwischen den Schulen, deren Durchschnitte 57,7 % bzw. 48,8 % betragen. Weiter übt die Länge des Deutschunterrichts einen signifikanten Einfluss auf die Korrektheit der Genuszuweisung aus: Für die Vertiefungsgruppe beträgt das Resultat ganze 63,8 % gegenüber 53,5 % für Niveau I und 52,6 % für Niveau II⁷³, wobei der Unterschied zwischen Niveau I und II minimal ist. Entwicklungsunterschiede sind auch innerhalb Niveau II zu sehen. Hier sind die Schüler in der 2. Klasse (55,5 %) besser als die in der 1. Klasse (49,7 %)⁷⁴.

Die Verteilung der Genera zeigt ein ähnliches Bild. Es wird eine kontinuierliche Steigerung der korrekten Genuszuweisung deutlich: Die Zuweisungskompetenz zu Feminina (50,1 %) und Maskulina (51,8 %) weist nur einen minimalen Unterschied auf. Demgegenüber sind die Untersuchungsteilnehmer bei den neutralen Nomen am sichersten (57,5 %). Die nachfolgende Abbildung vermittelt einen Gesamtüberblick über die beschriebenen Ergebnisse:

⁷² **3 Jahre:** Niveau I, **4 Jahre:** Niveau II, *1. Klasse*, **5 Jahre:** Niveau II, *2. Klasse*, **6 Jahre:** Vertiefung.

⁷³ Dieser Prozentsatz (Niveau II) stellt den Gesamtdurchschnitt der Probanden sowohl für die 1. als auch für die 2. Klasse vor.

⁷⁴ Die Niveau I-Schüler und Vertiefungsschüler befinden sich wie bereits erwähnt in der dritten Klasse.

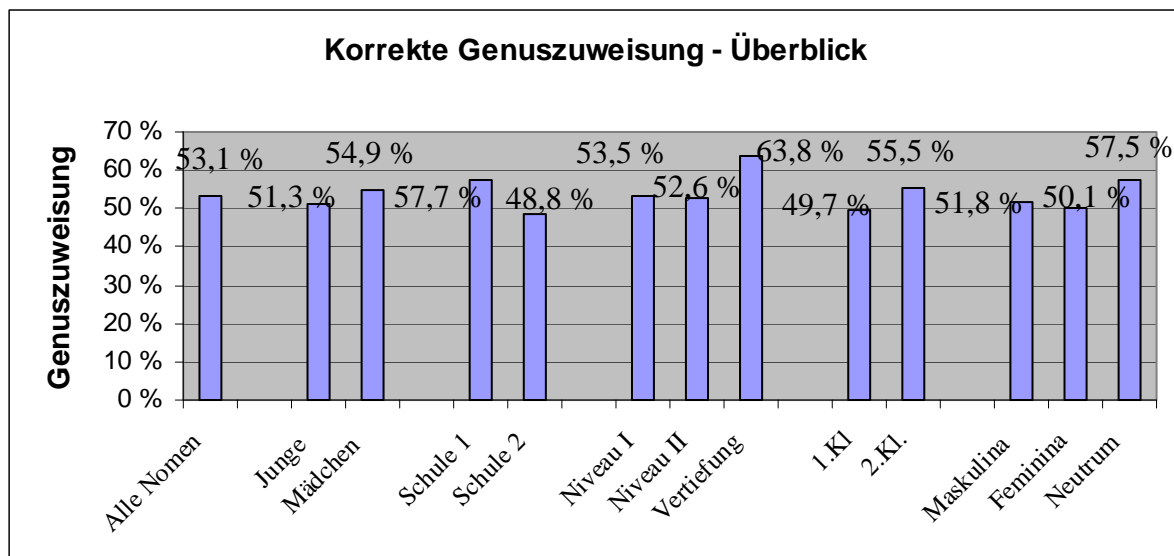


Abbildung 6.1: Korrekte Genuszuweisung (T2) – Überblick

Dieser erste Ergebnisüberblick macht bereits deutlich, dass die Genuszuweisung selbst in den frühen DaF-Erwerbsphasen keinesfalls eine gänzlich zufällige Angelegenheit ist oder nur auf auswendig gelernten Formen basiert. Angesichts der Tatsache, dass nach Angaben der Lehrer keine der Klassen einen gesteuerten Durchgang der Genusregularitäten gehabt hat, ist das Endresultat mit über 50 % korrekt angegebenen Genera eigentlich gut. Ein kleiner Unterschied zwischen den Geschlechtern, zugunsten der Mädchen, wurde prognostiziert⁷⁵, vor allem aufgrund ihres oft stärker ausgeprägten Interesses für die deutsche Grammatik.⁷⁶ Überraschend ist die Differenz von ganzen 8,9 % zwischen den Schulen. Natürlich können sich alle Schüler eigenständig in die deutsche Grammatik einarbeiten. Trotzdem wurde nicht vermutet, dass die Schüler mit dem besten Notendurchschnitt von der *ungdomsskole* dermaßen gut bei der Genuszuweisung abschneiden würden.

Weniger überraschend sind die sehr guten Ergebnisse der Vertiefungsgruppe. Deutsch ist in der dritten Klasse für Niveau II-Schüler freiwillig, was bedeutet, dass die Gruppe aus Schülern besteht, die ihre Deutschkenntnisse vertiefen wollen. Höchstwahrscheinlich gehörten sie zu den besten Deutschschülern in der zweiten Klasse und/oder haben ein spezielles Interesse daran, ihr Deutsch zu verbessern. Ihre Klasse zählt außerdem nur elf

⁷⁵ <http://www.varden.no/article/20080609/NYHET/547858088/1001/> [12.08.2008].

⁷⁶ [http://mail1.kongsberg.kommune.no/intradok.nsf/02dd68ed9bcb920ec125693500572f6d/dca5adbf6d47bf4bc12573fb004535d9/\\$FILE/Ungdom_og_kulturell_verdsetting_2008.pdf](http://mail1.kongsberg.kommune.no/intradok.nsf/02dd68ed9bcb920ec125693500572f6d/dca5adbf6d47bf4bc12573fb004535d9/$FILE/Ungdom_og_kulturell_verdsetting_2008.pdf) [12.08.08]

Schüler, was die Qualität des Unterrichtes erhöhen kann. Die Gruppen Niveau I und Vertiefung sind leider zu klein, um repräsentativ für die Niveaus an anderen norwegischen weiterführenden Schulen (*vgs.*) zu sein. Sie können aber trotzdem einen Einblick in die Genuskompetenz dieser Kompetenzebenen geben. Das gute Ergebnis bei den Vertiefungsschülern bestätigt jedoch den großen Einfluss der Motivation bei der Genuszuweisung. Sie haben aber auch länger Deutschunterricht gehabt und verfügen somit über mehr Deutschinput.

Wichtig zu erwähnen ist, dass die Untersuchung im November durchgeführt wurde, d.h. alle Teilnehmer hatten nur drei Monate Unterricht in der jeweiligen Klassenstufe. Daher wurde der Großteil der Deutschkenntnisse der 1. Klasse-Probanden hauptsächlich in der *ungdomsskole* erworben. Wie bereits in Kap. 5.2 erwähnt, befinden sich sowohl Schüler aus der 1. Klasse als auch aus der 2. Klasse auf dem Niveau II und die Schüler auf dem Niveau I sollen theoretisch nach drei Jahren die gleichen Leistungen erbringen wie die Schüler auf dem Niveau II in der 2. Klasse, die fünf Jahre Deutschunterricht gehabt haben⁷⁷. Wie die Tabelle zeigt, macht der Unterschied zwischen den zwei Gruppen (Niveau I und 2. Klasse) 2 %, zugunsten der 2. Klasse-Schüler auf dem Niveau II aus. Die zwei extra Jahre in der *ungdomsskole* spielen anscheinend eher eine geringe Rolle für die Qualität der Genuszuweisung. Die Entfaltung der Genuskompetenz (der Niveau II Schüler) während der drei Jahre in der *vgs.* (von der 1. Klasse (49,7 %) über die 2. Klasse (55,5 %) bis hin zur Vertiefungsstufe (63,8 %) drückt sich in einer Verbesserung der Zuweisungskompetenz von ganzen 14,1 % aus.

Bei den Resultaten für die einzelnen Genera steht die ‚Überlegenheit‘ der Neutra in einem gewissen Gegensatz zu den Ergebnissen von Untersuchungen über den Erstspracherwerb (Mills 1986:89), die ein selteneres Weglassen der definiten Artikel und signifikant häufigere Korrektheit bei Feminina als bei den anderen beiden Genera zeigen. Die in dieser Untersuchung gefundenen Resultate stimmen dagegen mit denen von Rogers (1987) überein (siehe Kap. 3.3). Für ihre Probanden, wie auch für die in dieser Untersuchung norwegischen DaF-Lerner sind die femininen Nomen auch am schwierigsten zuzuweisen, ungeachtet dessen, dass es eine große Anzahl femininer Regularitäten mit sehr großer Zuverlässigkeit

⁷⁷ Dass die Niveau I-Schüler bessere durchschnittliche Leistungen erbringen als die Niveau II-Schüler ist normal, da die 87 Probanden in der 1. Klasse ein Jahr weniger Unterricht auf diesem Niveau erhalten haben und sich somit auf einer niedrigeren Unterrichtsstufe befinden.

gibt (siehe unter anderem Kap. 2.4.2).

Die folgende Auflistung soll verdeutlichen, welchen der 66 Nomen die norwegischen Schüler die Genera am zuverlässigsten zuweisen konnten. Die Tabelle vermittelt einen Überblick über die Reihenfolge der Nomen mit den entsprechenden Prozentmittelwerten aller Untersuchungsteilnehmer:

Tabelle 6.1: Genuszuweisung zu den einzelnen Nomen (T2)

95,7 %	Tante	58,5 %	Ingenieur	41,5 %	Feigling
94,5 %	Onkel	57,9 %	März	41,0 %	Kommunismus
94,5 %	Freundin	56,8 %	Türkei	41,0 %	Wirksamkeit
90,4 %	Oma	56,3 %	Birne	40,4 %	Freundschaft
83,1 %	Lehrer	55,7 %	Abonnement	40,4 %	Mercedes
82,0 %	Kind	55,7 %	Winter	39,9 %	Fall
81,4 %	Sohn	50,8 %	Geschäft	39,3 %	Polizei
79,2 %	Freund	50,8 %	Dezember	38,8 %	Opel
74,9 %	Mädchen	49,7 %	Bäckerei	37,2 %	Frühling
74,9 %	Straße	49,7 %	Tischchen	35,5 %	Religion
73,8 %	Zeitung	49,7 %	Mittwoch	34,4 %	Autorität
68,9 %	Tochter	48,6 %	Zentrum	33,9 %	Reichtum
67,8 %	Essen	49,5 %	Argument	32,2 %	Regen
66,7 %	Junge	48,1 %	Zwilling	31,1 %	Mannschaft
66,7 %	Leben	47,0 %	Friseur	30,1 %	Intention
66,1 %	Motto	46,4 %	Nacht	26,2 %	Revolution
65,6 %	Löwin	45,9 %	Krankheit	24,6 %	Gebäude
63,4 %	Schönheit	45,9 %	Löwe	24,6 %	Fahrt
62,8 %	Schweiz	45,4 %	Lauf	23,5 %	Kapazität
62,3 %	Baby	43,7 %	Gehirn	23,0 %	Schnee
62,3 %	Kino	43,2 %	Unterhaltung	20,8 %	Großmacht
61,2 %	Samstag	42,6 %	Protestantismus	18,6 %	Jagd

Die Korrektheit der Genuszuweisung zu den einzelnen Nomen zeigt sehr große Unterschiede: Die durchschnittliche korrekte Genuszuweisung zu den einzelnen Nomen variiert von hohen 95,7 % bei *Tante* zu niedrigen 18,6 % beim Nomen *Jagd*. Auffällig ist, dass die

Entsprechungen zu den norwegischen Substantiven bzw. im norwegischen ähnlich aussehende Nomen in hohem Maße richtig zugeordnet worden sind. Diese folgen vor allem semantischen Genusregularitäten. Sehr erstaunlich und unerklärbar ist aber die Tatsache, dass nicht alle Schüler das korrekte Genus für *Tante* und *Onkel* angegeben haben. Zwei Substantiven, die sowohl gleich im norwegischen geschrieben werden als auch das gleiche Genus (+ das natürliche Geschlecht) haben, wurden von insgesamt 18 Probanden ein falsches Genus zugeordnet. Drei Jungen führten *der Tante* auf, während fünf Schüler, drei Jungen und zwei Mädchen, *das Tante* schrieben. Eine mögliche Erklärung für eine maskuline Zuweisung bei *Tante* könnte eine Interferenz mit der Muttersprache sein, da viele Dialekte in Oslo und Umgebung einen Zusammenfall vom femininen und maskulinen Genus aufweisen: ein Utrum. Beim Nomen *Onkel* schrieben drei Schüler *die Onkel* (was sehr unverständlich ist) und sieben *das Onkel*. Auch das deutsche Genus des Substantives *Baby*, das im Norwegischen Maskulinum ist, war nicht vielen Schülern klar. Es wies die folgende Genusverteilung auf: m.: 15,2 %; f.: 20,9 %; n.: 62,3 %.⁷⁸

6.3.2. ‚Konfliktnomen‘

DaF-Lerner werden möglicherweise immer Schwierigkeiten mit dem deutschen Genus haben. Erstens, weil wenig Einigkeit unter den Forschern hinsichtlich der Kriterien verschiedener zuverlässiger Regularitäten besteht und zweitens, weil viele Substantive oft unter mehrere Zuordnungskriterien fallen. Um die im Kap. 2.5 (Kriterien in Konflikt) präsentierten Theorien von Wegener und Köpcke zu überprüfen, kommen im T2 des Fragebogens neun solcher Nomen vor: *Junge*, *Löwe*, *Schnee*, *Gebäude*, *Mädchen*, *Frühling*, *Zwilling*, *Feigling* und *Ingenieur*. Die Ergebnisse der Untersuchungsteilnehmer signalisieren deutlich, dass auch Norweger mit diesen besonderen Nomen Probleme haben. Vier Substantive enden auf *-e*. Bei *Junge* war die Mehrheit (66,7 %) mit einem maskulinen Genus einverstanden und das Sexus gewann über die normalerweise feminine Endung (27,8 %). Nur zehn Schüler mehr haben *der* statt *die Löwe* geschrieben (m.: 45,9 % f.: 42 %). Dieses Ergebnis ist vor allem auf die *-e* Endung – und eventuell zusätzlich auch auf das Fehlen einer Sexustrennung bei den Tierbezeichnungen im Norwegischen – zurückzuführen, da diese Alternativen bei vielen keine Assoziationen hervorrufen. Trotzdem hätten die Schüler die Möglichkeit gehabt, diesen Zusammenhang zu erkennen, da sowohl *Löwe* als auch *Löwin* (f.: 66,1 %) in der Studie

⁷⁸ Zwei Schüler haben keinen bestimmten Artikel angegeben.

vorkamen. Weniger als 25 % der Schüler wiesen *Schnee* und *Gebäude* das richtige Genus zu. Die Hälfte schrieben **die Schnee* und 25,1 % wählten **das Schnee*. Beim Nomen *Gebäude* hat die Endung auf *-e* die Schüler vermutlich am meisten beeinflusst. 56 % der Lerner wählten hier das feminine Genus.

Dass das Nomen *Mädchen* nicht dem Sexuskriterium folgt, sondern von der *-chen* Endung bestimmt wird, ist offenbar im Unterricht gründlich erklärt worden (m.: 3,8%; f.: 21,3 %; n.: 74,9 %).⁷⁹ Ungeachtet dessen, dass *Frühling* sowohl unter das maskuline Kriterium *Jahreszeiten* als auch unter das maskuline Kriterium der* Endung auf *-ling* hätte fallen können, wies die Mehrheit der Probanden (48,6 %) diesem Nomen ein feminines Genus zu (im Vergleich zu 37,2 % fürs Maskulinum). Interessant ist, dass der Großteil der Schüler den anderen zwei Nomen auf *-ling*, *Zwilling* und *Feigling*, das maskuline Genus zuwies (48,1 % bzw. 41,5 %). Es ist nicht auszuschließen, dass beide Wörter Assoziationen zum *Sexus* hervorrufen. Hier besteht aber auch die Möglichkeit einer Interferenz des Norwegischen. *Ingenieur* bzw. *Friseur* sind auch zwei Nomen, die sowohl den (maskulinen) Personenbezeichnungen auf *-eur* (siehe Kap. 2.4.2) als auch zum *Sexus* gehören können. Die hohe richtige Genuszuweisung beim Nomen *Ingenieur* (58,5 %) könnte darin begründet liegen, dass die Mehrheit der Ingenieure in der Welt Männer sind (nur 8,7 % gaben *die* an). *Friseur* dagegen hebt sich davon ab. Ganze 58 Probanden (31,6 %) wählten den Artikel *die* als Genus dieses Substantivs. Eine gewisse Interferenz aus dem Norwegischen lässt sich hier vermuten aufgrund der überwiegenden Anzahl Friseurinnen, die in Norwegen infolge der geschlechtsneutralen Berufsbezeichnungen nur als *Friseur* bezeichnet werden.⁸⁰

6.3.3. Genusregularitätstypen

Um die einzelnen Nomen in Hinblick auf die Genuszuweisungsprinzipien zusammenfassen zu können, werden die 66 Nomen im T2 des Fragebogens den in Kap. 2.4 beschriebenen Kriterien für verschiedene Genusregularitäten im Deutschen in folgende Untergruppen aufgeteilt:

⁷⁹ Wobei die Schüler einen gleich guten neutralen Wert auf *Tischen* nicht übertragen: n.: 51,3 % (m.: 25,1 %, f.: 24 %).

⁸⁰ Die letzte der drei Berufsbezeichnungen *Lehrer* (83,1 %) zeigt ein sehr gutes Resultat trotz der Tatsache, dass alle Klassen, außer einer, ‚weibliche‘ Lehrer hatten (nur 9,3 % der Probanden schrieben *die*).

- Semantische Regularitäten (z. B.: *der Ingenieur, der Mercedes*)
- Formale Regularitäten (z. B.: *das Motto, die Schönheit*)⁸¹
- Nominalisierte Verbinfinitive (z. B.: *das Leben*)
- Verbstammkonversionen (z. B.: *der Lauf*)
- Deverbative auf -t/-d (z. B.: *die Jagd*)
- Formale Ausnahmen (*der Reichtum, die Schweiz*)

Da bei manchen Nomen mehr als eine Genusregel Anwendung findet, werden die einzelnen Nomen zum Teil auch verschiedenen Regularitätstypen zugeordnet, wie z.B. das Nomen *die Freundin*, das sowohl zu den semantischen Regularitäten (*Sexus*) als auch zu den formalen (-*in*) gezählt wird. Abbildung 6.2 macht deutlich, dass den nominalisierten Verbinfinitiven (67,3 %) am häufigsten das richtige Genus zugeordnet wurde, gefolgt von den Nomen mit semantischen Genusregularitäten (62,5 %) und den Ausnahmen (51,2 %). Die schlechtesten Genuszuweisungsergebnisse verzeichnen die formalen Regularitäten (48,3 %), sowie die Nomen mit Verbstammkonversionen (42,7 %) und Deverbativen auf -t/-d (21,6 %).

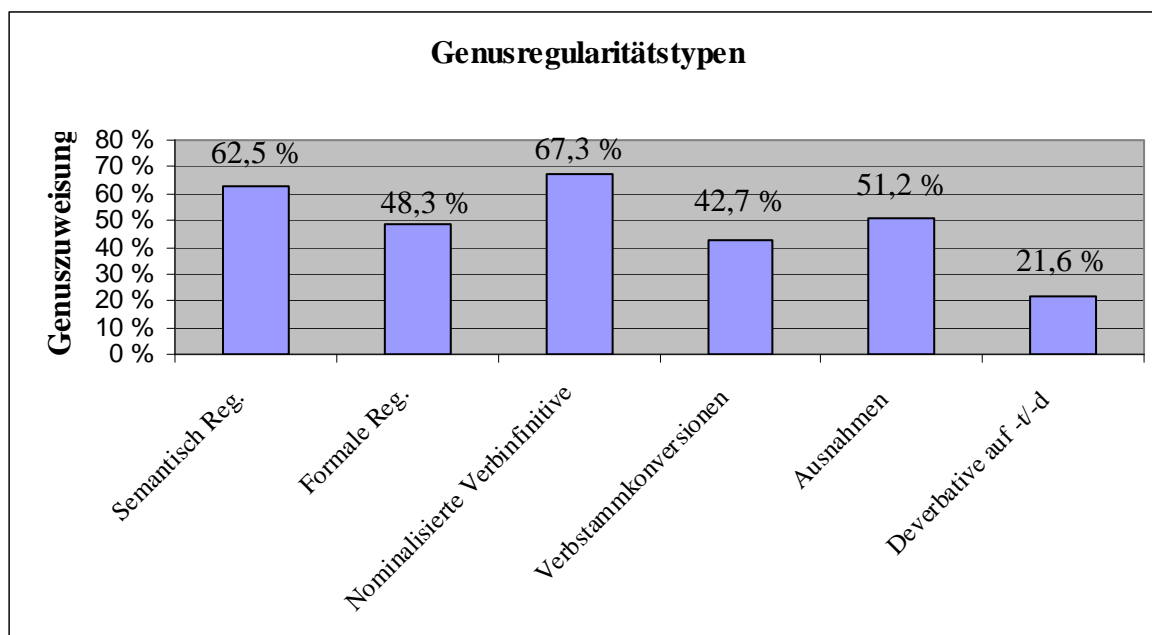


Abbildung 6.2: Genusregularitätstypen (T2)

Bemerkenswert in der Darstellung der Ergebnisse in Hinblick auf die verschiedenen

⁸¹ Die verschiedenen morphologischen und phonologischen Regularitäten werden hier nicht weiter differenziert.

Genusregularitäten ist die hohe richtige Genuszuweisung bei den nominalisierten Verbinfinitiven. Ein Grund dafür könnte sein, dass sowohl *Leben* als auch *Essen* häufig verwendete Substantive in Lehrbuchtexten und im Unterricht sind, was wahrscheinlich das Intake der Schüler beeinflusst hat. Diese Annahme wird auch durch die Tatsache verstärkt, dass nur sieben Schüler angaben, diese Regel zu kennen. Deutlich wird auch die Spitzenstellung der semantischen Regeln gegenüber den formalen Regularitäten, die bei den Nomen der Untersuchung in erster Linie auf dem Prinzip des natürlichen Geschlechtsunterschiedes fußen.

Dass über die Hälfte der Schüler die Ausnahmen (der gewählten Nomen) richtig einordnen konnte, ist beeindruckend, wobei bemerkt werden muss, dass die Ländernamen *Schweiz* und *Türkei* oft in Texten benutzt werden, um die Ausnahmen zur „Land-Regel“ (Neutrum) zu unterstreichen. Diese Zahl wäre noch größer, wenn dem Wort *Reichtum* nicht so häufig das falsche Genus zugeordnet worden wäre. Es stellt sich die Frage, ob die 33,9 % der Untersuchungsteilnehmer, die *Reichtum* korrekt das maskuline Genus zuordneten, nur geraten haben oder tatsächlich eine bewusste Wahl trafen. Über 40 % der Schüler wiesen Verbstammkonversionen den Maskulina zu (obwohl nur zwei der Probanden dies als eine Regel angaben), während sehr wenige Schüler Kenntnis davon hatten, dass Derivative auf -t/-d das feminine Genus haben.

Um die Überlegenheit des Genus-Sexu-Kriteriums zu verdeutlichen, folgt eine Differenzierung der semantischen Genusregularitäten:

6.3.4. Semantische Genuszuweisungsregularitäten

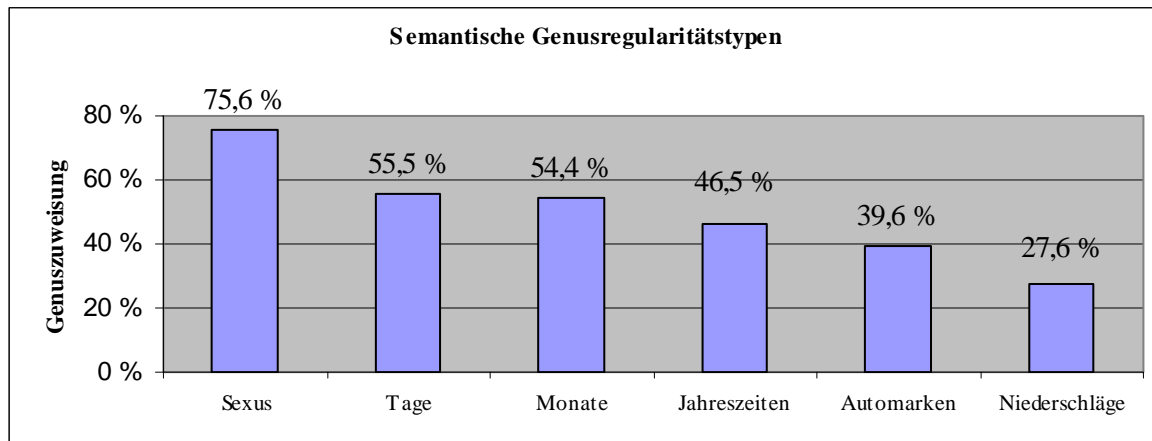


Abbildung 6.3: Semantische Genuszuweisungsregularitäten (T2)

Auch unter Berücksichtigung der Tatsache, dass die Genus-Sexushgruppe (15 Nomina)⁸² aus einer großen Anzahl besteht, ist sie den anderen weitgehend (prozentmäßig) überlegen. Die Sexus-Kategorie war auch die von den Schülern im T2, 3 am häufigsten erwähnte Regel (78 Mal)⁸³. Das Ergebnis in dieser Kategorie wäre noch signifikanter, wenn *Sohn*, *Oma* und/bzw. *Tochter* weniger falsche Zuweisungen hätten (insgesamt 33, 17 bzw. 56 Probanden mit inkorrekten Zuordnungen). Einerseits sind die inkorrekten Ergebnisse der femininen Nomen in Hinblick auf den zunehmenden Zusammenfall von Maskulina und Feminina im Norwegischen zum Teil erklärbar: 47 (25,6 %) Schüler gaben *der Tochter*, 10 (5,4 %) *der Oma* an. Andererseits kann die hohe Fehlerquote bei dem Nomen *Sohn* (22 feminine Zuweisungen und 11 für Neutra) fast nur mit einem Missverständnis der Bedeutung des Nomens erklärt werden.

Sowohl *Regen* als auch *Schnee*, die in der Kategorie Niederschläge aufgeführt waren, erzielten beide wenige korrekte Genuszuweisungen: Ganze 54,1 % der Schüler dachten, dass *Regen* Neutra ist, während 50,8 % dem Nomen *Schnee* (dessen semantische Zugehörigkeitskategorie gegen die Endung auf –e dominiert) das feminine Genus zuordneten. *Schnee* gehört damit zu den sieben Nomen, welche die geringsten Werte bei dem ‚korrekten Genus‘ erreichten: m.: 23 %, f.: 50,8 %, n.: 25,1 %. Die Ergebnisse der Datenauswertung für Automarken zeigen, dass die Genusverteilung sowohl für *Opel* als auch für *Mercedes* grob gesehen gleich ist: m.: 40 %, f.: 10 %, n.: 50 %. Ungeachtet maskuliner Genuszuweisung

⁸² Die anderen Kategorien haben je nur zwei Beispiele.

⁸³ Im Vergleich zu Tage (21), Monate (16), Jahreszeiten (15), Automarken (13), Niederschläge (0).

auch im Norwegischen, weisen die DaF-Lerner den Automarken am häufigsten das neutrale Genus zu.

Da alle in der Untersuchung verwendeten semantischen Kategorien dem Lerner gute und annähernd eindeutige Hinweise einer Genuszuordnung geben, ist es bedauernd, dass sich nicht mehr Schüler dieser bewusst sind und sie benutzen können. Im nächsten Analyseschritt geht es darum, zu ermitteln, ob es auch innerhalb des Typs der formalen Regularitäten Unterschiede in der Ausprägung der einzelnen Genusindikatoren gibt.

6.3.5. Formale Genuszuweisungsregularitäten

Die zu den morphophonologischen Kriterien zugeordneten Nomen (33) sind auf Basis des Grammatikteils im Lehrwerk *Einfach Deutsch 2* (2007) wie folgt zusammengestellt:

- *-um* (das Zentrum)
- *-o* (das Motto, Kino)
- *Ge-* (das Geschäft, Gehirn)
- *-ment* (das Abonnement, Argument)
- *-chen* (das Tischchen, Mädchen)
- *-ei* (die Bäckerei, Polizei)
- *-heit* (die Schönheit, Krankheit)
- *-schaft* (die Mannschaft, Freundschaft)
- *-keit* (die Wirksamkeit)
- *-ung* (die Unterhaltung, Zeitung)
- *-tät* (die Autorität, Kapazität)
- *-e* (die Birne, Straße)
- *-tion* (die Intention, Revolution)
- *-in* (die Löwin, Freundin)
- *-ling* (der Zwilling, Feigling)
- *-mus* (der Protestantismus, Kommunismus)
- *-cht*⁸⁴ (die Nacht, Großmacht)
- *A-um*⁸⁵ (der Reichtum)

⁸⁴ Vereinfachte Benennung der phonologischen Hauptregel: __C+{/f/ /x/ /ç/}+ /t/ (siehe Kap. 2.4.3).

⁸⁵ Ausnahme zur Endung auf *-um* → normalerweise Neutrum.

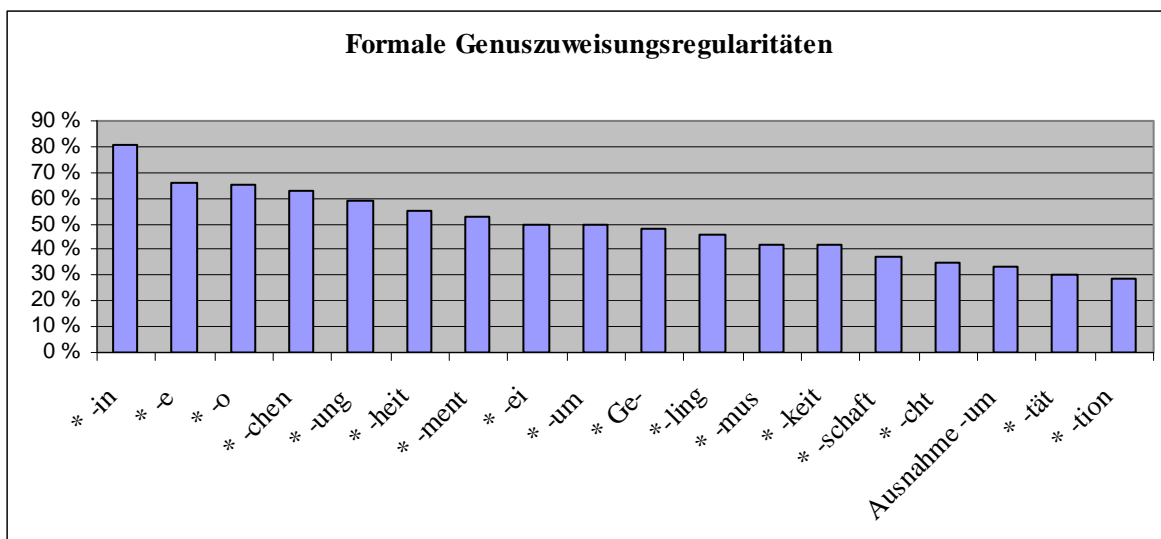


Abbildung 6.4: Formale Genuszuweisungsregularitäten (T2)

Die feminine Movierung auf *-in* wurde mit Abstand am häufigsten richtig verwendet. Dies bestätigt, dass diese Ableitung bei den Untersuchungsteilnehmern am sichersten etabliert ist, wohingegen die anderen beinahe „100 %-igen Zuverlässigkeitssuffixe“ (wie *-schaft*, *-keit*, *-tion* und *-tät*) eher sehr schlechte Werte erzielen. Die Kenntnis dieser Regeln hätte viele Fehler vermeiden können.

Tabelle 6.2: Ergebnisse der formalen Genuszuweisungsregularitäten (T2)

80,1 %	-in	47,3 %	Ge-
65,2 %	-e	44,7 %	-ling
64,2 %	-o	41,8 %	-mus
62,3 %	-chen	41,0 %	-keit
58,5 %	-ung	35,8 %	-schaft
54,7 %	-heit	33,6 %	-cht
52,6 %	-ment	33,9 %	Ausnahme -um
48,6 %	-ei	29,0 %	-tät
48,6 %	-um	28,2 %	-tion

Die Resultate in der Auflistung zeigen sehr große Differenzen. Die feminine Movierung auf *-in* ist mit Abstand die am sichersten etablierte genushinweisende Wortendung. Dass die Endung auf *-e* oftmals das feminine Genus angibt, wissen auch viele Probanden. Diese Regel

wurde am häufigsten im T2, 3) des Fragebogens erwähnt (75 Mal) (oft sogar als einzige „erinnerte“/angegebene Regel). In der Studie sind die Substantive *Straße* und *Birne* für die Wortendung *-e* aufgelistet, aber zusätzlich haben auch *Junge*, *Löwe* und *Gebäude* einen Schwa-Auslaut, wobei die ersten beiden semantischen Regularitäten folgen und das letzte Nomen nach dem Präfix *Ge-* bestimmt wird (siehe auch Kap. 6.3.2). Überraschend ist die hohe Korrektheit der Bestimmung des Genus beim *-o*-Auslaut. Hier wurde das drittbeste Resultat erzielt. Die richtige Genuszuweisung beim Nomen *Motto* könnte auf die L1-Interferenz⁸⁶ zurückgeführt werden. Beim Nomen *Kino* konnte diese Logik jedoch nicht angewandt werden, da *Kino* im Norwegischen das maskuline Genus besitzt. Die hohe korrekte Genuszuweisung könnte hier darauf zurückgeführt werden, dass das Wort *Kino* häufig in Lehrbüchern im Bereich *Freizeit* oder *Medien* erwähnt (z.B. *ins Kino gehen*) wird.

Da aus (eigener) Erfahrung die Schüler oft aufgefordert werden, das norwegische Genus zu verwenden, wenn sie das Genus nicht kennen (vor allem bei Neutra), waren interlinguale Genusinterferenzen zu erwarten. Dies ist möglicherweise auch der Fall bei den zwei Nomen auf *-ment*, *Abonnement* (55,7 %) und *Argument* (49,5 %). Das Nomen *Mannschaft* wurde sehr häufig als maskulines Substantiv bestimmt (42 % gegenüber 31,1 % für Feminina). Es ist nicht auszuschließen, dass der Gedankengang der Schüler vom Nomen *Mann* gesteuert wurde. Der niedrige Wert für die zwei Nomen auf *-cht* beruht vor allem auf der Tatsache, dass fast 40 % der Probanden dem Substantiv *Nacht* ein maskulines Genus zuwies. Dies ist höchstwahrscheinlich auf den in Lehrwerken oft erwähnten Zeitausdruck *in der Nacht* zurückzuführen. Die Nomen mit der Endung *-tion* (*Intention* und *Revolution*) wurden nur selten als feminine erkannt. Zusammen mit den Deverbativen auf *-t/-d* (*Jagd* und *Fahrt*) erzielen sie die schlechtesten Ergebnisse in Bezug auf die Zuordnung des korrekten Genus.

6.3.6. T2, 3) Genusbegründungen und Genusregeln

Im T2, 3) wurden die Untersuchungsteilnehmer aufgefordert, alle ihnen bekannten Genusregeln aufzulisten. Die meisten füllten diesen Teil nicht aus. Bei der Bearbeitung dieses Teiles gab es auch große ‚Qualitätsunterschiede‘. Die Antworten variieren von blank⁸⁷, Darstellungen des Kasusparadimas⁸⁸, Aufklärungen wie *„der: Maskulinum, die: Femininum,*

⁸⁶ L1: Language 1, also die erst erworbene Sprache des Kindes: die Muttersprache.

⁸⁷ Schüler: 19, 36, 42, 43, 47, 48, 55, 56, 58, 68, 72, 73, 77, 83, 90, 92, 94, 96, 100, 103, 108, 109, 110, 128, 131, 133, 134, 136, 144, 145, 147, 148, 149, 151, 154, 156, 157, 160, 162, 170, 171, 173, 174, 180, 181, 182, 183, 186 (Insgesamt 48 Schüler).

⁸⁸ Schüler: 15, 74, 75, 95 (Insgesamt vier Schüler).

das: Neutrum“⁸⁹, „Starke Verben weisen Umlaut in Präsens auf“⁹⁰ und „Ich kenne keine Regeln“⁹¹ bis hin zu sehr ausführlichen Aufzählungen, einige sogar über die im Fragebogen vorkommenden Regularitäten hinaus. In einigen Fällen sind viele korrekte Genuskategorien aufgelistet. Erstaunlich ist aber, dass sie von den Schülern nicht verwendet werden: So schrieben einige Schüler *der Tischen* (z.B. Schüler (S):53, S:107, S:117), *die Tischen* (z.B. S:67, S:116, S:140), *die Protestantismus/Kommunismus* (z.B. S:60), *das Freundschaft/Mannschaft* (z.B. S:20), *die Freundschaft, das Mannschaft* (z.B. S:38:) und *das Birne, der Straße* (S:172), *der Birne* (S:179) trotz korrekt angegebener Regeln. Umgekehrt führen die Probanden auch Regularitäten auf, die nicht existieren. Interessant ist aber, dass sie diese in T2 nicht benutzen: „-n = Maskulinum“ (z.B. S:9). Nur ein Nomen mit einer Endung auf -n wurde von diesem Probanden das maskuline Genus zugeordnet: *der Essen*. Ein Untersuchungsteilnehmer gibt sowohl das Nomen *Tischen* als auch *Mädchen* ein neutrales Genus, obwohl sie -chen als eine Regel des Femininums angibt (S:46).

Um die Zuweisungskriterien der Schüler näher untersuchen zu können, wurden sie im T2, 2) auch darum gebeten, ihre Wahl der Genera entweder mit *Regel*, *Gefühl* oder *Muttersprache* zu begründen.⁹² Es wurde davon ausgegangen, dass die Schüler welche *R* für *Regel* bei einem Nomen angeben, gleichzeitig diese Regel im T2, 3) aufschreiben. In viel zu vielen Fällen ist dies nicht der Fall. Viele Untersuchungsteilnehmer haben sowohl *R* und *G* durcheinander benutzt, ohne die Regeln in der letzten Aufgabe zu nennen. Ein Proband hat fast alle Genusentscheidungen mit *R* begründet, obwohl nur neun Regeln angegeben wurden (S:24). Beispielsweise begründet er alle feminine Nomenzuordnungen mit *R* (wobei alle Zuweisungen korrekt sind, außer bei den Nomen auf -ion und -cht). Seltsamerweise hat er jedoch nur maskuline Genusregularitäten angegeben. Schüler 85 z.B. begründet seine korrekten Wahlen für *Kino*, *Kind*, *Lehrer*, *Schweiz* und *Freundin* mit *R*, aber keine dieser Regeln werden im T2, 3) erwähnt. Ähnliche Tendenzen sind unter anderem auch bei Schüler 39 zu sehen: Nur ein Bruchteil der Nomen, die er mit *R* begründet hat, hat er später aufgeschrieben. Manchmal wird die Mehrheit der Nomen mit *R* verziert, wobei in den meisten Fällen das Genus sogar auch falsch ist, wie z.B. bei Schüler 58, 182 und 181 (nur 29,

⁸⁹ Schüler: 3, 74, 79, 93, 189 (Insgesamt fünf Schüler).

⁹⁰ Schüler: 97.

⁹¹ Schüler: 1, 6, 120, 121, 130, 132, 137, 138, 146, 152, 165, 166, 184 (Insgesamt 13 Schüler).

⁹² *R* (Regel: der Schüler kennt die Regel, die das Genus des Nomens bestimmt), *F* (Gefühl: der Schüler weist das Genus aufgrund seines Gefühls zu), *M* (Muttersprache: der Schüler benutzt das Genus des gleichen Nomens in seiner Muttersprache).

29 bzw. 38 korrekte Zuweisungen). Diese Schüler führten aber auch keine Regeln im T2, 3 auf.

Warum eine große Anzahl der Schüler ihre Antworten mit *Regel* rechtfertigt, ohne später diese Regel zu erwähnen, ist schwierig zu sagen. Es ist denkbar, dass die Schüler es schwer fanden, zwischen der Begründung für *G* und *R* zu unterscheiden. Es gab z.B. keine Alternative für die Argumentation „Ich kenne das Genus der Nomen, aber die Regel weiß ich nicht“. Gedacht war, dass diese unter *Gefühl* fallen sollten. Diese Annahme ist nicht einfach zu bestätigen. Ein Hinweis auf ihre eventuelle Richtigkeit liefert ein Untersuchungsteilnehmer aber in der Studie selbst, indem er sogar seine eigene Alternative hinzufügt: *V* für *ich weiß*. Ein anderer hat z.B. als Kommentar zur ‚Regel-Aufforderung‘ im T2, 3) geschrieben: „*Keine. Habe bisher keine gelernt.*“ Dennoch hat er den Nomen *Kind, Frühling, Freund, Nacht* und *Strasse* das korrekte Genus zugewiesen und sie als *R* bezeichnet (S:21). Bei den anderen Nomen hatte er nur ein Gefühl oder „wusste“ sie.

Es gibt auch überraschend viele Beispiele, wo die Probanden ein Nomen der ‚Paarregularitäten‘ (z.B. die zwei Suffixe auf *-ung*, *-ei* oder *-schaft*) mit *R* begründen das andere mit *G*: *das Unterhaltung (R) aber das Zeitung (G)*(S:188), *der Religion (R)/das Revolution (G)* (S:179), *die Autorität (R)/ die Kapazität (G)*, *die Freundin (R)/ die Löwin (G)*, *die Polizei (R)i/ die Bäckerei (G)* (S:40), *die Birne (F)*, *die Strasse (R)* (S:69), *die Bäckerei/Polizei (R)*, aber *die Türkei (G)* (S:52), trotz *-ei* Endung als eigene angegebene Regel. Dieses Phänomen kann interessanterweise vor allem bei den femininen Nomen beobachtet werden, und hier insbesondere bei *Mannschaft* und *Freundschaft*: *der Mannschaft (R) vs. der Freundschaft (G)* (S:142), *die Mannschaft (R) vs. das Freundschaft (G)* (S: 151). Verblüffend ist, wenn die Schüler den ‚Genus/Nomenpaaren‘ zwei verschiedene Generaregeln zuweisen: *der März/das Dezember* (S:170), *der Opel/das Mercedes (R)* (S:179, S:151). Worauf sich dies zurückführen lässt, ist schwierig zu sagen.

Ein Ziel der Untersuchung war es, herauszufinden, inwieweit sich die Schüler bei der Genuszuweisung von ihrer Muttersprache leiten lassen. Überraschend wenige haben *M* als Begründung angegeben (nur Schüler mit Norwegisch) und unerwartet sind die vielen falschen

Zuweisungen, die mit Hinweis auf die Muttersprache gemacht wurden⁹³: *die Zwilling* (S:58), *das Kino*, *das Autorität* (S:22), *das Mercedes*, *das Winter*, *der Mannschaft*, *das Wirksamkeit* (S:166), *der Oma*, *die Revolution*, *der Motto* (S:183), *der Freundschaft* (S:184), *das Sohn*, *das Löwe*, *die Schweiz*⁹⁴, *die Schönheit*, *der Lauf*, *das Mittwoch*, *das Jagd*, *der Mannschaft*, *das Revolution* (S:77). Die Genera dieser Nomen stimmen *nicht* mit denen im Norwegischen überein.

6.4. Genuszuweisungskompetenz im Zusammenhang mit Kasus' (T3)

Der Zweck dieses Fragebogenteils ist es zu ermitteln, inwiefern die Schüler im Stande sind, *die Deklination* des definiten Artikels zu benutzen. Trotz dem angenommenen erhöhten Schwierigkeitsgrad wird, aufgrund der in diesem Teil geringeren Anzahl von Nomen (16) sowie ziemlich ‚elementarer‘ Deklination, von einem ähnlichen Prozentanteil korrekt angegebener Artikel wie bei den Nomen im T2 ausgegangen. Die Kasusparadigmen werden normalerweise (aus eigener Erfahrung) im Unterricht gründlich durchgegangen und deren Bedeutung hervorgehoben (im Gegensatz zum Genus). Deshalb wählen die Lerner oft den richtigen Kasus, aber wegen des fehlenden Genuswissens machen sie trotzdem viele Fehler. Um die Problematik mit Kasus- vs. Genusfehlern weitgehend zu vermeiden, wurden Substantive im Singular und Plural gewählt, die den Schülern bekannt sein sollten: *Bus*, *Mann*, *Frau*, *Ring*, *Kind*, *Dame*.

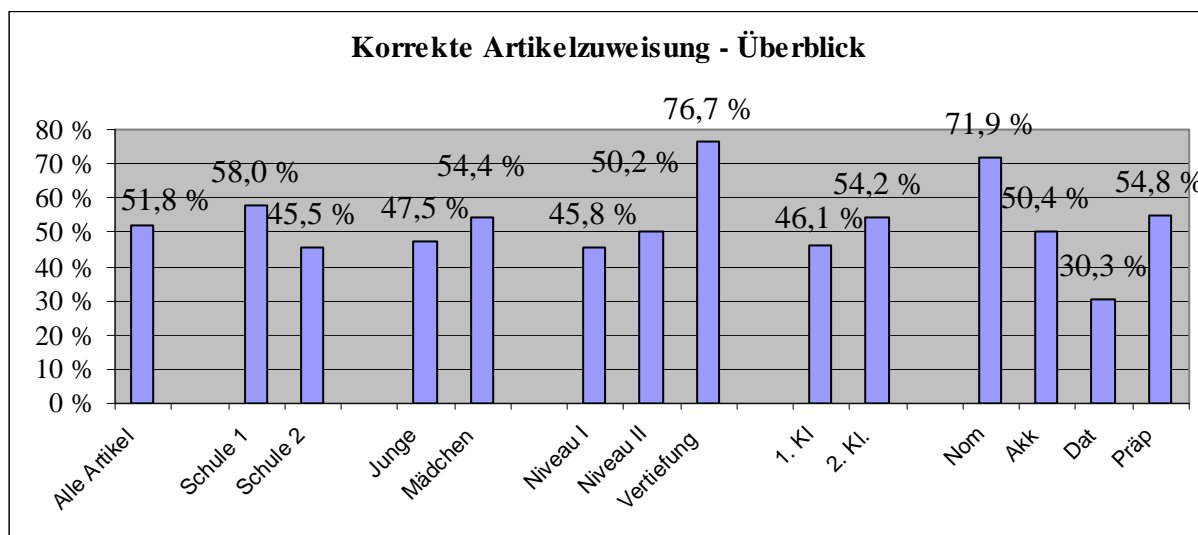


Abbildung 6.5: Korrekte Genuszuweisung der bestimmten Artikel (T3) - Überblick

⁹³ Diese vier Schüler haben insgesamt weniger als 50 % korrekte Zuweisungen in T2, T3 und T4 erreicht.

⁹⁴ Länder haben im Norwegischen kein Genus.

Die Übersicht der korrekten Genuszuweisung veranschaulicht noch einen bemerkenswerten Unterschied zwischen den Schulen von 12,5 %. Bei den Geschlechtern beträgt die Differenz 6,9 % zugunsten der Mädchen. Es wird deutlich, dass sich die Unterschiede parallel mit dem Schwierigkeitsgrad erhöhen. Beeindruckend ist die Leistung der Vertiefungsschüler (76,7 %) bei der Deklination der Artikel. Hier wird ihre akademische Überlegenheit besonders deutlich. Die Probanden auf dem zweiten Niveau deklinieren 50,2 % der Artikel richtig. Währenddessen erreichen die Abiturenten auf Niveau I nur einen Schnitt von 45,8 %. Verglichen mit den aufgeteilten Ergebnissen auf Niveau II, schneiden sogar die Schüler in der 1. Klasse (46,1 %) besser ab als diejenigen auf Niveau I, wobei der Unterschied minimal ist. Auch hier ist ein positiver Erwerbsprozess der Genuskompetenz von der 1. Klasse bis zur Vertiefungsstufe erkennbar (46,1 % - 54,2 % - 76,7 %).

Meier zufolge (1967) (vgl. Taraban et. al 1989:174) kommt der Nominativ am häufigsten in der deutschen Sprache vor: Nom: 42 %, Akk: 24 %, Dativ: 25 %, Genitiv: 9 %. Diese Verteilungshäufigkeit des Kasus ist natürlich auch auf die Texte in norwegischen Lehrbüchern übertragbar. Die Untersuchungsteilnehmer werden somit mit dem Nominativ am häufigsten konfrontiert, was eine Erklärung für die gute Artikelzuweisung der Nomina sein kann. Die Ergebnisse hinsichtlich des Kasus (71,9 % Nominativ, 50,4 % Akkusativ und 30,3 % Dativ) zeigen Ähnlichkeiten mit den Resultaten der französischen Schüler in Diehl et al. (1991) (siehe Kap. 3.3), welche auch am wenigsten Genusfehler im Nominativ begehen und besonders mit dem Dativ Probleme haben. Obwohl das Dativparadigma die wenigsten (unterschiedlichen) Flexive besitzt, ist das in der Untersuchung gewählte Dativverb *gehören* den Schülern anscheinend wenig bekannt. Bei den Präpositionalphrasen weisen die norwegischen DaF-Lerner dagegen über die Hälfte der Artikel (51,8 %) richtig zu. Die Präpositionen werden erfahrungsgemäß im Unterricht intensiv behandelt. Daher ist es eigentlich merkwürdig, dass die Schüler nicht mehr Lücken korrekt ausfüllen. Nur eine Wechselpräposition (*vor*: A/D) kommt im T3 vor und es wird deutlich, dass „der Erwerb einer Konstituente, welche eine lexikalische Bedeutung trägt und gleichzeitig eine grammatische Wirkung ausübt, größere Schwierigkeiten bereitet als der einer, die bloß eine der beiden Funktionen ausübt“ (Marouani 2006:250) (siehe das Resultat: Tabelle 6.3, Nr. 12).

Nachfolgend ist eine komplette Übersicht der Resultate dargestellt:

Tabelle 6.3: Ergebnisse der korrekten Artikelzuweisung (T3)

Artikel	Korrekte	Schule 1	Schule 2	Junge	Mädchen	Niveau 1	Niveau II	Vert.
6. Die (N) ⁹⁵	96 %	99 %	93 %	92 %	98 %	100 %	95 %	100 %
7. Die (PA)	79 %	83 %	76 %	75 %	82 %	67 %	78 %	100 %
10. Das (N)	79 %	79 %	79 %	74 %	83 %	100 %	78 %	91 %
14. Die (N)	79 %	86 %	73 %	81 %	78 %	83 %	78 %	100 %
3. Dem (PD)	69 %	72 %	66 %	69 %	69 %	0 %	70 %	91 %
13. Das (PA)	67 %	72 %	63 %	61 %	72 %	67 %	66 %	91 %
1. Der (N)	54 %	57 %	50 %	45 %	59 %	33 %	53 %	73 %
15. Die (N)	52 %	66 %	40 %	47 %	56 %	50 %	49 %	91 %
4. Den (PA)	49 %	59 %	40 %	39 %	56 %	33 %	48 %	73 %
12. Das (PA)	43 %	52 %	34 %	47 %	40 %	67 %	41 %	55 %
2. Den (A)	38 %	45 %	31 %	30 %	43 %	50 %	36 %	64 %
8. Der (D)	28 %	37 %	21 %	22 %	33 %	0 %	27 %	73 %
9. Den (A)	27 %	33 %	21 %	29 %	25 %	0 %	27 %	45 %
16. Den (PD)	22 %	36 %	10 %	17 %	26 %	33 %	18 %	82 %
5. Dem (D)	18 %	18 %	18 %	22 %	15 %	0 %	17 %	36 %
11. Der (D)	14 %	16 %	11 %	16 %	12 %	0 %	12 %	45 %

Die Tabelle 6.3 verdeutlicht, dass die Untersuchungsteilnehmer den Substantiven die Dativartikel seltener richtig zuweisen konnten. Abgesehen von Artikel Nr. 3 (*dem*), der in Zusammenhang mit der Präposition *mit* auftritt, befinden sich vier der Dativartikel im untersten Teil der Auswertungsliste. Der Nominativ und die Akkusativpräpositionen wurden dagegen sehr häufig korrekt verwendet. Wieder sind die Mädchen den Jungen überlegen. Nur in fünf Fällen erzielen die Jungen bessere Ergebnisse als die Mädchen (Nr. 14, 12, 9, 5, 11). Die Schule 1 schneidet in allen Antworten dieses Teils besser ab als die zweite. Dies unterstreicht einmal mehr, dass sich eine bessere Durchschnittsnote auch beim Schulfach Deutsch geltend macht. Ein signifikanter Unterschied existiert zwischen den Unterrichtsstufen: Die ‚Ausfilterung‘ von interessierten und aufgeschlossenen Schülern zeigt

⁹⁵ N: Nominativ, A: Akkusativ, D: Dativ, P: Präpositionsphrase.

auffällige Resultate. In der besten Gruppe (Vertiefung) geben alle Schüler sogar mehrmals den Artikel korrekt an⁹⁶, während die Niveau I-Gruppe ganze fünf Male keine korrekten Artikel zuweist. Überraschend ist, dass keiner dieser Niveau I-Schüler den Dativ mit der Präposition *mit* assoziierte. Die Vertiefungsschüler schnitten nur einmal bei der Kasusreaktion schlechter ab als die anderen Niveaus: bei der Wechselpreposition *vor* (Nr. 12). Auf ihrem Niveau hätten sie eigentlich wissen sollen, dass *stellen* ein zielgerichtetes Geschehen ausdrückt und somit den Akkusativ erfordert. Eine sich daraus ergebende Frage ist, ob die jüngsten Probanden sich tatsächlich schon darüber im Klaren waren, dass *vor* eine Wechselpreposition ist oder ob „sie nur den Nominativ gewählt haben“. Eine Differenz zwischen den beiden höchsten Niveaus wird in Verbindung mit den letzten Nomen deutlich, Nr. 16 mit dem Artikel *den*. Der Satz lautet: „_ Kinder wohnen bei _ Damen“.⁹⁷ Es scheint als ob, viele Untersuchungsteilnehmer auf Niveau II den regierenden Kasus der Präposition *bei* nicht kennen. Die meisten antworteten „die Damen“ (67 Schüler= 36%).

Die Leistungen der Schüler verteilen sich folgendermaßen:

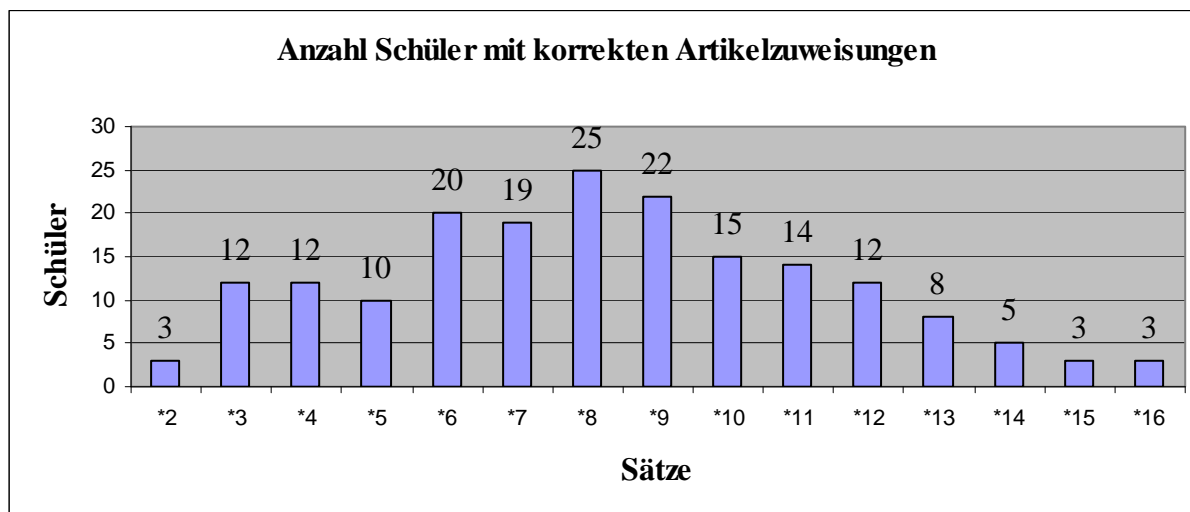


Abbildung 6.6 Schüler mit korrekten Zuweisungen zu den Artikeln (T3)

Abbildung 6.6 stellt den Zusammenhang zwischen der Schüleranzahl (Y-Achse) und der Anzahl der gesamten korrekten Artikelzuweisungen (X-Achse) im T3 dar. Von den 183 Probanden haben 25 die Hälfte der Artikel (8 von 16) richtig dekliniert. Nur drei Lerner haben

⁹⁶ 91 % entspricht zehn von elf Schülern.

⁹⁷ Siehe Anhang 9.1 (T3) für die Übersicht aller 16 Sätze.

allen Sätzen ein korrektes Genus zugewiesen. Auf der anderen Seite der Skala weisen drei Schüler nur zwei Artikel korrekt zu. Die Mehrheit der Untersuchungsteilnehmer gibt zwischen sechs und elf richtige Artikel an.

6.5. Genuszuweisungskompetenz im Zusammenhang mit Relativpronomen (T4)

Der vierte Fragebogenteil untersucht die Kenntnisse der Untersuchungsteilnehmer in Bezug auf die Relativpronomen. Relativpronomen werden schon in der *ungdomsskole* kurz behandelt. Ausführlich durchgenommen (in der *vgs.*) werden sie aber erst im zweiten Semester – im letzten Jahr des obligatorischen Deutschunterrichts. Auf der Grundlage der in Kap. 2.6.1 präsentierten deutsch - norwegischen Sprachunterschiede, und hier insbesondere im Hinblick auf die Tatsache, dass das Norwegische nur die Subjunktion *som* kennt, ist wegen des größeren Komplexitätsgrades des Deutschen eine hohe Fehlerhäufigkeit zu erwarten. Obwohl alle 18 Sätze ein Bezugswort (Artikel + Nomen im Nominativ) im Hauptsatz haben, ist nicht sicher, ob die Schüler wissen, dass der Kasus sich nach der Satzgliedfunktion des Pronomens im Nebensatz richtet, während Genus und Numerus durch das Bezugswort im Hauptsatz bestimmt werden.

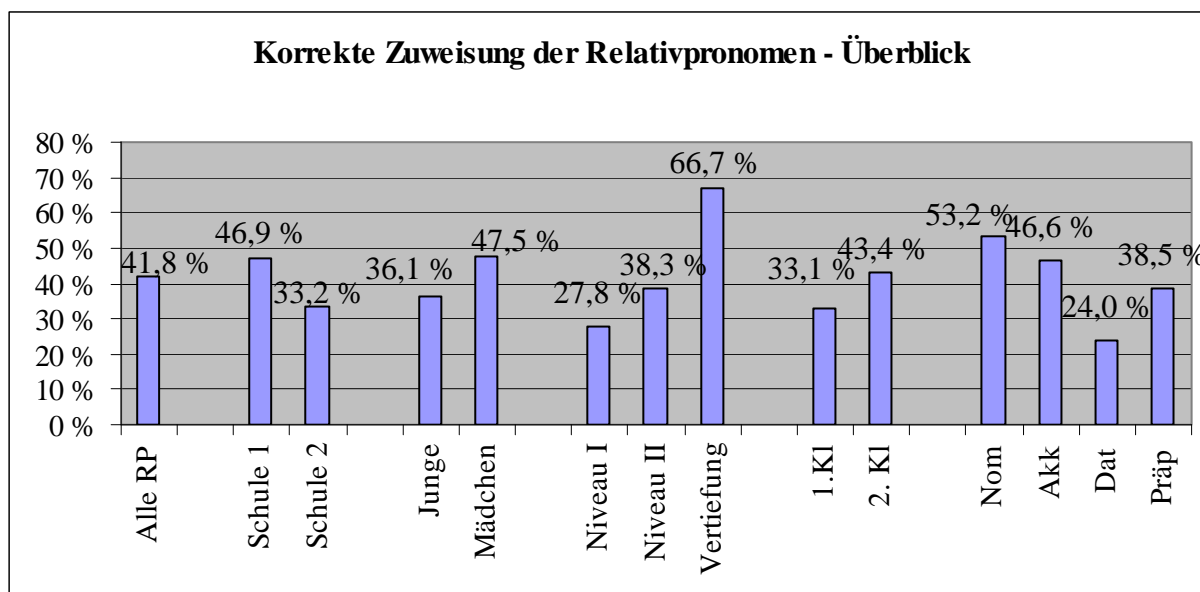


Abbildung 6.7: Korrekte Genuszuweisung der Relativpronomen (T4) - Überblick

Die 18 Sätze mit fehlenden Relativpronomen bereiten den norwegischen Schülern wie

erwartet ausgeprägte Probleme. Hier wurden viel weniger korrekte Zuweisungen erreicht. Die richtig gegebenen Antworten in Prozent sind infolge des erhöhten Schwierigkeitsgrades auf allen Ebenen noch geringer geworden. Interessant ist, dass die Mädchen den Jungen noch überlegender sind im Vergleich zum T3 (+ 11,4 % zugunsten der Mädchen), während die Differenz zwischen den Schulen nur minimal zunimmt.

Trotz der Tatsache, dass die Mehrheit der Probanden auf Niveau II sich in der 1. Klasse und somit auf einer niedrigeren Unterrichtsstufe als die anderen Probanden befinden, bereiten die Relativpronomen den Abschlusschülern (Niveau I) viel größere Schwierigkeiten als allen 166 Probanden des Niveaus II. Diese erreichen einen Schnitt von 38,3 % korrekte Zuweisungen, verglichen mit nur 27,8 % auf Niveau I. Die ältesten Schüler auf Niveau II (2. Kl) erreichen 43,4 %, liegen aber trotzdem weit hinter den Vertiefungsschülern, die einen Durchschnitt von 66,7 % korrekte Antworten erreichen.

In Bezug auf die Ergebnisse des Genus liegen nur des Nominativs und des Akkusativs über dem Gesamtdurchschnitt von 41,8 %. Das gute Zuweisungsergebnis des Nominativs, dessen Gebrauch sogar übergeneralisiert wird, könnte mit der Input-Frequenz erklärt werden. Einen niedrigen Prozentsatz erreichen die Schüler auch hinsichtlich des Dativs. Nur 24 % füllten diese ‚Lücken‘ richtig aus. Die ‚Dativverben‘ *helfen* (Satz 2), *danken* (Satz 3), *gratulieren* (Satz 5) und *geben* (Satz 10), und sogar *schreiben* (Satz 11) bereiten den Probanden große Schwierigkeiten, wobei sich im Satz 3 das Relativpronomen nicht nach dem Verb *danken* richtet, sondern nach der Präposition *für*: „*Ich habe deinen Brief erhalten, für __ ich dir herzlich danke*“. Nur 37 % haben hier das Relativpronomen *den* gewählt (siehe Tabelle 6.4 unten). Eine Begründung für das schlechte Dativzuordnungsergebnis könnte am schwachen Abschneiden bei den Relativpronomen im Plural liegen (siehe Tabelle 6.4).

Die Präpositionen geben einen guten Hinweis darauf, welcher Kasus gefordert wird, obwohl die Schüler wenig Ahnung vom Gebrauch der Relativpronomen haben. Es ist ausreichend, das Genus des Nomens und den regierenden Kasus der Präposition zu kennen. Die in den Sätzen benutzten Präpositionen waren: *durch*, *für*, *gegen*, *aus*, *bei*, *mit* die alle entweder nur den

Akkusativ oder nur den Dativ erfordern. Deshalb ist das Resultat mit weniger als 40 % richtigen Antworten eher schlecht.

Tabelle 6.4: Ergebnisse der korrekten Zuweisung der Relativpronomen (T4)

Relativpronomen	Korrekte	Schule 1	Schule 2	Junge	Mädchen	Niveau 1	Niveau II	Vert.
16. Die (N)	60 %	69 %	51 %	52 %	65 %	17 %	61 %	91 %
8. Das (A)	54 %	66 %	43 %	51 %	56 %	67 %	53 %	100 %
9. Die (N)	53 %	67 %	41 %	52 %	54 %	67 %	52 %	91 %
17. Das (A)	53 %	60 %	47 %	52 %	54 %	50 %	54 %	73 %
13. Die (A)	51 %	56 %	47 %	49 %	53 %	17 %	53 %	73 %
7. Die (A)	49 %	60 %	40 %	45 %	52 %	50 %	48 %	91 %
15. Dem (PD)	49 %	51 %	48 %	40 %	56 %	0 %	51 %	82 %
6. Den (PA)	49 %	68 %	31 %	44 %	52 %	17 %	49 %	91 %
12. Den (PA)	49 %	64 %	34 %	47 %	50 %	50 %	49 %	64 %
1. Der (N)	47 %	56 %	39 %	45 %	48 %	17 %	45 %	91 %
18. Der (PD)	45 %	51 %	40 %	40 %	48 %	0 %	47 %	64 %
3. Den (PA)	37 %	51 %	24 %	32 %	40 %	33 %	36 %	73 %
14. Den (A)	32 %	44 %	21 %	35 %	29 %	17 %	31 %	73 %
10. Dem (D)	30 %	23 %	35 %	26 %	32 %	0 %	31 %	45 %
5. Der (D)	24 %	25 %	23 %	25 %	24 %	33 %	24 %	27 %
11. Dem (D)	15 %	17 %	14 %	16 %	15 %	17 %	14 %	45 %
4. Denen (PD)	3 %	5 %	2 %	1 %	5 %	0 %	2 %	27 %
2. Denen (D)	2 %	2 %	1 %	1 %	2 %	0 %	1 %	9 %

Unübersehbar sind vor allem die Resultate der zwei untersten Relativpronomen auf der Liste, deren Dativ-Plural-Flexive weniger als 3 % der Untersuchungsteilnehmer richtig zuweisen konnten. Die Relativpronomen im Dativ dominieren den untersten Teil der Liste, wobei die zwei Relativpronomen, die von den Präpositionen *mit* und *bei* regiert werden, besser abschneiden. Die Bedeutung von Präpositionen als Hilfsmittel wird auch in den korrekten Einfügungen der Vertiefungsgruppe bei der Dativ-Plural-Flexiv in Satz 4⁹⁸ deutlich – obwohl auch ihre Ergebnisse insgesamt verhältnismäßig schlecht sind. Satz vier lautet: „*Die Gläser, aus __ wir trinken, sind Kristallgläser*“. 27 % der Schüler dieser Gruppe haben *denen* geschrieben, im Vergleich zu nur 9 % im Satz 2: „*Die Leute, __ du geholfen hast, wollen dich*

⁹⁸ Also der Relativpronomen in Satz 4, der von einer Präposition regiert wurde, und der 27 % der Vertiefungsprobanden richtig dekliniert.

besuchen“.⁹⁹ Die Präposition *aus* gibt ihnen anscheinend einen sehr deutlichen Dativhinweis. Es ist durchaus möglich, dass sich noch mehr Schüler im Klaren darüber waren, dass in diesem Satz ein Dativpronomen hätte eingesetzt werden müssen, sie aber die Dativpluralform nicht kannten. Denn 16 % (Satz 4) bzw. 9 % (Satz 2) haben *den* geschrieben. Da ganze 35 % dem Satz vier das Pronomen *der* zugewiesen haben, ist es auch denkbar, dass die Schüler das Wort *Gläser nicht* als Plural von *Glas* nicht erkannt haben, und die Dativform *der* nur auf der Grundlage der femininen Artikel (*die Gläser*) gewählt haben.

In den Sätzen 2, 5, 11 und 15, produzierten die Probanden der Schulen 1 und 2 annähernd gleich viele richtige Antworten. Abgesehen von diesen Beispielen waren die Schüler der so genannten ‚Elite-Schule‘ (Schule 1) den Schülern der Schule 2 überlegen. Beispielsweise ‚wussten‘ über 10 % mehr Schüler von der Schule 2 als von der Schule 1, dass das Verb *geben* ein so genanntes *Dativverb* ist (Satz 10),

Das Relativpronomen in Satz 16 hebt sich von der Menge ab. Es wurde von ganzen 60 % der Schüler richtig zugeordnet. Auch sonst wurden die Pronomen der Nominativ- und Akkusativflexive häufig richtig eingesetzt. Ihre Resultate liegen in der oberen Tabellenhälfte, wobei die Zuweisungsergebnisse von über 50 % eher geringe Unterschiede aufweisen.

Tabelle 6.4 veranschaulicht auch große Niveau-Unterschiede. Einerseits haben die Schüler auf Niveau I fünfmal keine korrekten Relativpronomen angegeben - wobei in allen diesen Sätzen ein Dativobjekt fehlte – während andererseits alle fortgeschrittenen Schüler in Satz 8 das korrekte Flexiv wählten. Zudem ordneten fast alle fortgeschrittenen Schüler (bis auf jeweils einen) fünf Sätzen das richtige Pronomen zu (92 %).

Obwohl das Bezugswort und nominalisierte Adjektiv *der Beamte* in Satz 15 eine Schwa-Endung hat, setzen über die Hälfte der Schüler auf Niveau II und auf dem Vertiefungsniveau das richtige Pronomen *dem* im Satz: „*Wie heißt der Beamte, mit __ gesprochen hast?*“¹⁰⁰ ein.

⁹⁹ Siehe Anhang 9.1, (T4) für die Übersicht aller 18 Sätze.

¹⁰⁰ Über 16 % der Probanden haben (*mit der*) angegeben, im Sinne von entweder Dativ, Femininum, Singular oder nur Nominativ, Maskulinum, Singular. Das gute Resultat von 51 % (Niveau II) und 82 % (Vertiefung) zeigt, dass Maskulina und Sexus gegenüber Feminina und der Schwa-Endung dominieren.

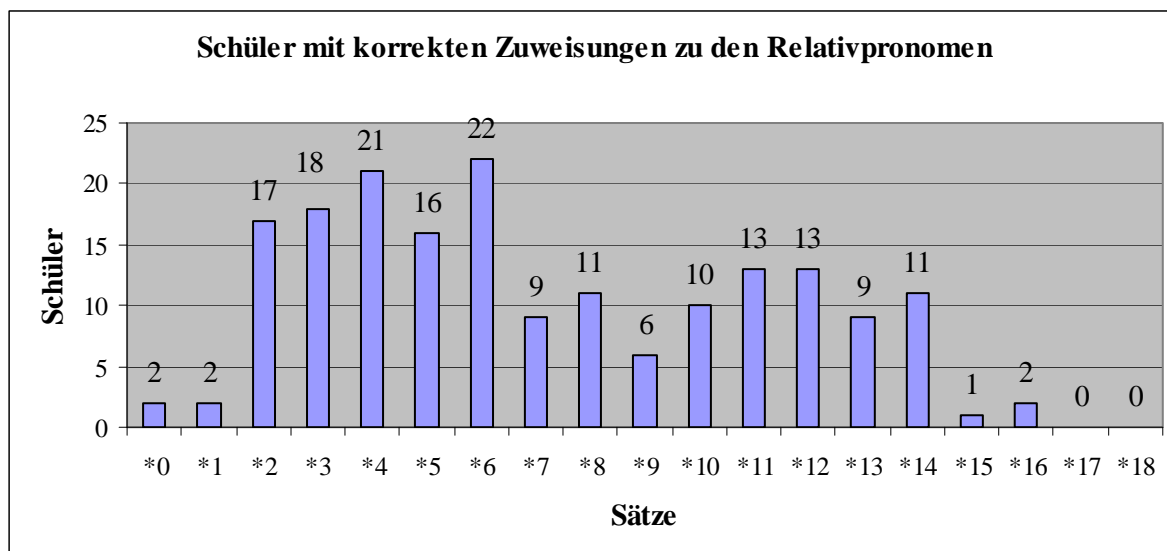


Abbildung 6.8: Schüler mit korrekten Zuweisungen zu den Relativpronomen (T4)

Auffallend ist einerseits die Tatsache, dass keiner der 183 Probanden alle 18 Sätze und auch nicht 17 korrekt zu vervollständigen konnte. Zwei der Schüler setzten sogar kein einziges Pronomen richtig ein, und zwei weitere Beteiligte haben nur ein korrektes Genus von 18 möglichen angegeben. Die übrigen Untersuchungsteilnehmer verteilen sich grob gesehen gleichmäßig auf zwei Teile; zwischen zwei korrekten (17 Schüler) und sechs korrekten Zuweisungen (22 Schüler) sowie zwischen sieben korrekten (neun Schüler) und 14 korrekten Zuweisungen (elf Schüler).

6.6. Zusammenfassung (T2, T3 und T4)

Die Kapitel 6.3 (T2), 6.4 (T3) und 6.5 (T4) versuchen ein Bild der Genuszuweisungskompetenz der norwegischen Probanden zu entwickeln. Dabei wurde in T2 nach den bestimmten Artikeln im Nominativ, in T3 nach den bestimmten Artikeln in verschiedenen Kasus und in T4 nach Relativpronomen gefragt. Alle Daten wurden in Hinblick auf die Untersuchungsgruppen Nomen, Geschlecht, Schule, Niveau, Klasse und Genus in Prozentwerten dargestellt. Hier folgt eine Übersicht der in Abbildung 6.1, 6.5 und 6.7 präsentierten Werte:

Tabelle 6. 5: Übersicht der Ergebnisse in T2, T3, T4

%	,Alle'	Schule %		Geschlecht%		Niveau %			Klasse %		Genus %			
		1:	2:	J ¹⁰¹ :	M:	I:	II:	V:	1.:	2.:	M ¹⁰² :	F:	N:	
T2	53,1	57,7	48,8	51,3	54,9	53,3	52,6	63,8	49,7	55,5	51,8	50,1	57,5	
T3	51,8	58,0	45,5	47,5	54,4	45,8	50,2	76,7	46,1	54,2	71,9	50,4	30,3	54,8
T4	41,8	46,9	33,2	36,1	47,5	27,8	38,3	66,7	33,1	43,4	53,2	46,6	24,0	38,5

Zusammenfassend fallen die Resultate der Probanden parallel mit dem erhöhten Schwierigkeitsgrad der drei Aufgaben (T2, T3 und T4). Diese Entwicklung ist aber nicht bei *Schule 1* und *Niveau: Vertiefung* zu erkennen. In T3 erreichen diese Untersuchungsteilnehmer bessere Ergebnisse als bei der Aufgabe T2. Bei den Relativpronomen in T4 dagegen schneiden die Probanden wieder schlechter ab, wobei die DaF-Lerner in der Vertiefungsgruppe besser als in T2 leisten.

Die Probandenkategorien *Mädchen, Schule 1, 2.Klasse* und *Vertiefung* erzielen durchweg bessere Ergebnisse als die *Jungen, Schule 2, 1.Klasse* bzw. *Niveau I/II*. Die Tabelle zeigt die Entwicklung der Genuskompetenz von der 1. Klasse über die 2. Klasse bis zur Vertiefung in der dritten Klasse. Die Werte für Niveau I und 2. Klasse sollten sich theoretisch auf dem gleichen Niveau befinden, aber die Ergebnisse veranschaulichen, dass sogar die Schüler in der 1. Klasse, die noch ein obligatorisches Deutschunterrichtsjahr vor sich haben, besser als die Schüler auf dem Niveau I abschneiden.

Die Reihenfolge der Kompetenz Nominativ>Akkusativ>Dativ ändert sich von T3 zu T4 nicht, nur die Prozentsätze. Aufgrund der Tatsache, dass nur Präpositionen mit sicheren Kasus Hinweisen verwendet wurden (außer *vor*), deuten die Ergebnisse in der Tabelle auf fehlende Genuskenntnisse hin.

Nomen mit einer sexusmotivierten Genusvergabe sind den Probanden am besten bekannt. Dies wird sowohl in Tabelle 6.1 (Genuszuweisung zu den einzelnen Nomen (T2)) als auch in Abbildung 6.3 (Semantische Genuszuweisungsregularitäten (T2)) bestätigt. Von den

¹⁰¹ J: Junge, M: Mädchen.

¹⁰² M: Maskulin, F: Feminin, N: Neutrum.

¹⁰³ N: Nominativ, A: Akkusativ, D: Dativ, P: Pronomen.

Genusregularitätstypen erreichen die norwegischen DaF-Schüler die besten Ergebnisse bei den *nominalisierten Verbinfinitiven* (Essen/Leben) und den *semantischen Regularitäten*¹⁰⁴, und die schlechtesten bei den *Deverbativen auf -t/ -d* (Fahrt/Jagd). Bei den formalen Genuskriterien dominiert die feminine Movierung auf *-in*. Weiter folgen der Schwa-Auslaut und die Endung auf *-o* und *-chen*.

In dem Teil, wo die Probanden geläufige Genusregel aufschreiben sollten, wussten einige Schüler nicht was mit ‚Genusregeln‘ gemeint war. Andere haben nichts geschrieben. Demgegenüber gab es viele Untersuchungsteilnehmer, die sogar sehr viele Genuskriterien kannten, wobei sie einige von diesen überraschenderweise nicht in der vorliegenden Untersuchung angewandt haben.

6.7. Motivation und Schülererfolg

6.7.1. Qualitative Untersuchungsaspekte

In der bisherigen Diskussion der Ergebnisse wurden die Testpersonen meistens als eine Gruppe betrachtet. Die Probanden wurden den Gruppenkategorien *Schule, Geschlecht, Niveau* oder *Klasse* zugeordnet und der Fokus lag auf der Untersuchung von gemeinsamen Zügen der gesamten Gruppen. Der einzelne Schüler und seine individuellen Unterschiede in T2, T3 und T4 wurden wenig oder nur teilweise berücksichtigt. Dabei gibt es natürlich erhebliche individuelle Unterschiede unter den Schülern innerhalb dieser Kriterien. Der Rahmen der vorliegenden Untersuchung erlaubt jedoch nicht, dass das Erwerbsniveau aller einzelnen Schüler, die an der Untersuchung teilgenommen haben, untersucht wird. Um individuelle Unterschiede näher studieren zu können, werden die Probanden jetzt in *Gruppe 1, Gruppe 2* und *Gruppe 3 (G1, G2 bzw. G3)* eingeteilt: Die 86 Schüler (47 % der Probanden), die bis zu 49 korrekte Zuweisungen in T2, T3 und T4 insgesamt (von 100 Möglichen) und somit weniger als 50 % richtig haben, machen G1, die *schwachen* Schüler, aus. G2 inkludiert die *mittelmäßigen* Schüler, die zwischen 50 und 72 richtige Antworten haben (89 Schüler: 49 %). Die dritte Gruppe umfasst die acht *fortgeschrittenen* Schüler (4 %), die 73 oder mehr korrekte Antworten gaben.

¹⁰⁴ Nomen, die zu den Kategorien *Sexus, Tage, Monate, Jahreszeiten, Automarken* und *Niederschläge* gehören (siehe Abbildung 6.3).

Tabelle 6.6: Übersicht der G1, G2 und G3

	Niveau I	Niveau II	Vertief.	Total
<u>Schule1</u> G1: >				
50	50 %	33 %	9 %	31 %
G2: 50 – 72	50 %	60 %	73 %	61 %
G3: 73 +	0	7 %	18 %	8 %
<u>Schule2</u> G1: >				
50		61 %		
G2: 50 – 72		38 %		
G3: 73 +		1 %		

Wie die Tabelle 6.6 veranschaulicht, erreichte die Mehrheit der Untersuchungsteilnehmer an Schule 1 (61 %) zwischen 50 und 73 korrekte Zuweisungen (*G2*) verteilt auf die drei Teile des Fragebogens (siehe *Total*). Demgegenüber befinden sich an der zweiten Schule über 60 % der Schüler in der *G1* (> 50). Von der ‚Eliteschule‘ gehören 8 % zu den so genannten *fortgeschrittenen* Schülern (*G3*: 73 +), aber nur 1 % von Schule 2. Diese Tabelle verdeutlicht einmal mehr die Überlegenheit der Vertiefungsgruppe (siehe Abbildung 6.1, 6.5 und 6.7). Hier befinden sich ganze 73 % der Schüler in der *G2* und 18 % der Lerner zählen zu den *fortgeschrittenen Lernern*. Nur 9 % von ihnen erreichen weniger als 50 richtige Zuweisungen.

Es gibt mehrere mögliche Antworten auf die Frage, worauf die erheblichen individuellen Differenzen im Erwerbserfolg zurückgeführt werden können. Unter anderem kann dies mit unterschiedlichen biologischen Lernvoraussetzungen, mit dem sozialen Hintergrund und der Ausbildung der Eltern zusammenhängen. Eine allgemeine Annahme besagt, dass Kinder von Eltern mit hoher Ausbildung über einen besseren Lernausgangspunkt verfügen als Kinder von Eltern mit keiner oder geringer Ausbildung, weil sie öfter Hilfe und Unterstützung von ihren Eltern bekommen. Die Qualität der Lehrbücher, die Ausbildung und die Erfahrung der Lehrer, die Motivation, der Kontakt mit der Sprache außerhalb der Schule und andere Sprachkenntnisse sind andere Komponenten, die Einfluss auf den Erwerbserfolg nehmen können. Die Einflussgewichtung aller dieser Faktoren lässt sich jedoch in der vorliegenden Untersuchung nicht bestimmen, weil dies eine Reihe persönlicher Auskünfte über die Testpersonen erfordern würden. Es muss jedoch beachtet werden, dass die biologische

Lernvoraussetzung ein Faktor ist, der beim Erlernen einer Fremdsprache von Bedeutung ist. Der Schwerpunkt in diesem Abschnitt liegt vor allem auf den ersten der sechs Grundgrößen von Klein (1992), der im Kap 4.1. behandelt wurde: der *Antrieb*, also die Motivation der Probanden. Es wird versucht auch die Bedeutung der in 4.2. erwähnten außersprachlichen Aspekte zu ermitteln. Zusätzlich wird der Zusammenhang zwischen den Ergebnissen der Schüler und deren anderen Sprachkenntnissen untersucht. Die Diskussion basiert auf den Gesamtergebnissen und Daten von T1 der Fragebögen (siehe auch Anhang 9.1).

6.7.2. Die Motivationsbewertung

Da angenommen wird, dass die Einstellungen der Schüler zu Deutsch als Unterrichtsfach und zum Deutschlehrer essenzielle Bedeutung für ihren Lernprozess haben können¹⁰⁵, haben die Testpersonen in der vorliegenden Untersuchung je T1 (1.-6.) des Fragebogens ausgefüllt, der eine Reihe von Daten zur Begründung ihrer Deutschwahl sowie Angaben über die Einstellungen zum Lehrer und zum Unterrichtsfach Deutsch erhebt.

T1 besteht aus sechs Fragen mit mehreren Antwortmöglichkeiten. Auf die Frage 1) und 6) sollen die DaF-Schüler drei Gründe für ihre Deutschwahl bzw. drei Schwierigkeiten in der deutschen Grammatik nennen, wobei Nr. 1 jeweils der Hauptgrund / die Hauptschwierigkeit ist usw. Frage 2a), 3), 4) und 5) haben je drei oder vier Antwortalternativen, deren Zweck es ist, Haltungen zum Deutschunterricht, zum Deutschlehrer, zur Stundenanzahl und zu den Hausaufgaben ans Licht zu bringen. Die Frage 2b) gibt den Untersuchungsteilnehmern die Möglichkeit ihre Antwort auf die Frage 2a) „*Wie ist der Deutschunterricht?*“ kurz zu begründen. Auf einige dieser Auskünfte wird in den kommenden Abschnitten näher eingegangen.

Um einen Gesamtüberblick zu geben, werden zuerst die Resultate in Bezug auf die Antwortalternative mittels einer Tabelle präsentiert. Die Häufigkeit der gegebenen Antworten wird in Prozentzahlen für die Gruppen *G1*, *G2* und *G3* dargestellt (*„Schüler“*) und den durchschnittlichen korrekten Zuweisungen gegenübergestellt (*„Abschneiden“*).¹⁰⁶ Anschließend werden die Ergebnisse der Schüler in *G1 (schwach)*, *G2 (mittelmäßig)* und *G3*

¹⁰⁵ Siehe Klein 1992.

¹⁰⁶

Tabelle 6.1 folgt nicht diesem Format. In denen wird dagegen die Zustimmung der drei Gründe für Deutsch als zweite Fremdsprache darstellt und das durchschnittliche Abschneiden betrifft nur den Zuweisungsdurchschnitt der Probanden in den 1.G-Kolonnen.

(*fortgeschritten*) in Zusammenhang mit ihrer Motivation erörtert. Auf diese Weise können die existierenden oder auch abwesenden Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Angaben im T1 und den *Gesamtergebnissen* (T2+T3+T4= 100 Zuweisungen) der Schüler ermittelt werden.

6.7.3. Gründe der Deutschwahl¹⁰⁷

Tabelle 6.7: Gründe der Deutschwahl, alle Probanden

DEUTSCHWAHL	1. G ¹⁰⁸	2. G	3. G	Abschneiden (1.G)
1. Ich habe deutsche Verwandte	7 %	2 %	1 %	58 %
2. Meine Eltern haben mir empfohlen, Deutsch zu wählen	20 %	19 %	12 %	47 %
3. Ich habe gehört, dass der Deutschlehrer gut sein soll	0 %	0 %	3 %	0 %
4. Ich habe deutsche Freunde	0 %	3 %	1 %	0 %
5. Deutsch ist eine schöne Sprache	9 %	4 %	8 %	52 %
6. Ich hatte keine Wahl (Ich wollte keine der anderen Fremdsprachen)	16 %	9 %	12 %	48 %
7. Sprachen interessieren mich	10 %	9 %	7 %	55 %
8. Deutschland ist Norwegens wichtigster Handelspartner	3 %	5 %	7 %	56 %
9. Ich brauche Deutsch, um in deutschsprachige Länder zu fahren	3 %	6 %	9 %	50 %
10. Die deutsche Kultur/Literatur/Sport interessiert mich	3 %	4 %	3 %	65 %
11. Ich brauche Deutsch in meinem zukünftigen Beruf	9 %	4 %	6 %	46 %
12. Ich will Deutsch an einer Universität oder Hochschule weiter studieren	1 %	1 %	1 %	74 %
13. Die Wahl des Deutschen war zufällig	11 %	12 %	7 %	47 %
14. Ich wurde von meinen Freunden beeinflusst	3 %	8 %	8 %	48 %
15. Ich bin in einem deutschsprachigen Land gewesen und wollte mehr lernen	3 %	5 %	10 %	47 %

Tabelle 6.7 gemäß beruht die Deutschwahl am häufigsten entweder auf Empfehlungen der Eltern (Nr. 2), ‚Zwang‘ (Nr.6) oder Zufall (Nr. 13). Über die Hälfte der Untersuchungsteilnehmer gaben an, ihre Eltern seien an der Wahl beteiligt gewesen, was sehr positiv in Bezug auf die Bedeutung des elterlichen Engagements im Alltag der Schüler ist.¹⁰⁹ Dennoch zeigen die DaF-Lerner, die diesen Grund als ersten angegeben haben, einen sehr niedrigen Durchschnitt von 47 bzw. 48 %. Die durchschnittlichen Endergebnisse von Schülern, welche als Deutschwahlgründe die Alternativen *Zufall*, *Eltern* und *Zwang* angaben stehen im starken Kontrast zum Abschneiden der Schüler welche als Grund für ihre Wahl das Interesse an deutscher *Kultur/Literatur/Sport* (Nr. 10) angaben. Letztere erreichten

¹⁰⁷ Das Kap. 4.2 ‚Die Stellung der deutschen Sprache in Norwegen‘ liegt dem Aufbau der Tabelle 6.7 zugrunde.

¹⁰⁸ Wie schon erwähnt hat jeder Schüler 3 Gründe für seine Deutschwahl angegeben, 1.G: erster Grund, 2.G: zweiter Grund, 3.G: dritter Grund. **1.G, 2.G** und **3.G (Gründe** für die Deutschwahl der Probanden) dürfen nicht mit **G1, G2** und **G3 (Leistungsgruppen** bezüglich der Genuskompetenz) verwechselt werden.

¹⁰⁹ Vgl. <http://www.foreldrenettet.no/cgi-bin/fug/imaker?id=53402> [25.06.2008].

durchschnittlich 65 korrekte Zuweisungen. Die schwachen Ergebnisse lassen sich möglicherweise auf die fehlende selbständige Entscheidung zurückführen.

Erfreulich ist die Tatsache, dass viele Schüler sich für Sprachen interessieren (Nr. 7) (siehe auch Kap. 6.8 (Sprachenkenntnisse)). Die zunehmende Globalisierung trägt dazu bei, das Interesse für Sprachen, Länder und andere Kulturen aufrecht zu erhalten. Der Fremdsprachunterricht spielt dabei eine wichtige Rolle, denn hier können sich die Schüler in mehrere Sprachen vertiefen. Einige Schüler waren schon in Deutschland, Österreich oder in der Schweiz und viele sehen ein, dass sie die deutsche Sprache beherrschen sollten, um in diese Länder zu fahren (Nr. 15/Nr. 9). Schüler, welche diese Motivation zum Deutschlernen angaben, haben 50% der Aufgaben im Untersuchungsteil richtig gelöst.

Insgesamt 11 % der Untersuchungsteilnehmer geben deutsche Verwandtschaft (Nr.1) als einen Grund an, Deutsch zu lernen. Familie im Ausland zu haben hat anscheinend auch einen guten Einfluss auf die Ergebnisse der Schüler. Schüler, welche diese Alternative als Hauptgrund für ihre Fremdsprachenwahl angaben erzielten durchschnittlich 58% richtige Ergebnisse in der Untersuchung. Ganze 22 % geben ‚*die schöne deutsche Sprache*‘ (Nr. 5) als Grund für ihre Deutschwahl an.¹¹⁰ Diese positive Einstellung zur Sprache spiegelt sich irgendwie nicht in ihrem Abschneiden, von über 50 korrekten Zuweisungen, so gut wieder.

Die Alternative *zukünftiger Beruf* wurde von 9 % der Probanden als der erste Grund ihrer Deutschwahl (und von ganzen 22% insgesamt) angegeben. Dies deutet auf eine gute Zukunftsplanung hin, da der norwegische Arbeitsmarkt nach Fachleuten mit Deutschkenntnissen sucht. In diesem Zusammenhang ist es erfreulich, dass viele von diesen Schülern auch die Alternative Nr. 8, *Handelspartner* als eine wichtige Motivation zum Deutschlernen angeben. Die Probanden begründen damit die Deutschwahl mit ihrem zukünftigen Berufswunsch (insgesamt 19 %) bzw. mit der Bedeutung Deutschlands (15 %) als Handelspartner Norwegens. Überraschend ist die Tatsache, dass die durchschnittlichen Ergebnisse dieser zwei Antwortalternativen einen Unterschied von ganzen 10 % ausmachen. Unerwartet ist auch das schlechte Ergebnis der Schüler, die der Meinung sind in ihrem späteren Beruf Deutsch zu benötigen; sie lösten nur 46 % der Aufgaben richtig, was der

¹¹⁰ Was in starkem Gegensatz zum Titel des Buches „*Die schreckliche deutsche Sprache*“ von Mark Twain steht.

schlechteste Durchschnitt der gesamten ‚Abschneiden-Kolonne‘ ist.

In Bezug auf den reduzierten Deutschlehrerstab in Norwegen, ist die Prozentzahl der Schüler (1 %), die ihrem Beschluss Deutsch zu lernen, Deutsch weiter studieren zu wollen (Nr. 12) zugrunde legen, alarmierend. Nur Schüler 34 gibt als ersten Grund ein eventuelles Deutschstudium an, aber nun ist es noch nicht einmal sicher, dass dieser Schüler einen Lehrberuf ergreifen möchte.

Tabelle 6.8: Deutschwahl, Gruppen¹¹¹

	1.	2.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.
G1: > 50	3 %	26 %	7%	20 %	7 %	1 %	2 %	1 %	12 %	0 %	13 %	5 %	2 %
G2: 50-72	8 %	15 %	11%	15 %	13 %	6 %	4 %	2 %	8 %	0 %	9 %	2 %	4 %
G3: 73 +	25 %	13 %	0%	0 %	0 %	0 %	0 %	25 %	0 %	13 %	13 %	0 %	0 %

1. Familie, 2. Eltern, 5. Deutsch, 6. ‚Zwang‘, 7. Sprachen, 8. Handel, 9. Reisen, 10. Kultur, 11. Beruf, 12. Uni, 13. Zufall, 14. Freunde, 15. Besuch

Der Tabelle 6.8 gemäß begründen die *fortgeschrittenen* Untersuchungsteilnehmer ihre Deutschwahl hauptsächlich mit Hinweisen auf *Familie* und *Kultur*, aber auch eine Dreiteilung der Gründe auf *Eltern*, *Uni* und *Zufall* wurde angegeben. Deutsche Verwandtschaft hat allem Anschein nach eine sehr positive Auswirkung auf die Resultate. Sehr viele der *G3* - Schüler geben dieses Kriterium als ersten Grund ihrer Deutschwahl an, während es nur 3 % bei den *schwächeren* Schülern waren.

Interessant ist die mit den steigenden Ergebnissen parallele prozentuale Abnahme der Angabe von *Eltern* und *Zwang* als Grund für die Deutschwahl: Je besser die Schüler sind, desto geringer war die Rolle der Eltern bei der Deutschwahl. Möglicherweise ist der Einfluss der deutschen Verwandtschaft bei den *G3*-Schülern stärker als (nur) von den Eltern. In der *G1* dominieren die Begründungen *Eltern*, *Zwang* und *Zufall*, deren Prozentsätze parallel mit den sich verbessernden Ergebnissen fallen. Demgegenüber hat niemand der besten DaF-Schüler Deutsch zufällig gewählt. Die mittelmäßigen Schüler verteilen sich über die übrigen Kategorien – wobei niemand von ihnen den Wunsch äußerte, Deutsch zu studieren.

¹¹¹ Die Nummer (1.-15.) sind von Tabelle 6.7 genommen und repräsentieren die Antwortalternativen der 1. Deutschwahl, die als 1. Grund von den Schülern gewählt wurde. Da Grund 3 (*Deutschlehrer*) und 4 (*deutsche Freunde*) von keinen der Untersuchungsteilnehmer als 1. Grund gewählt wurde, fehlen auch diese Alternativen in Tabelle 6.8.

6.7.4. Deutschunterricht

Tabelle 6.9: Deutschunterricht, alle Probanden

Deutschunterricht	Schüler	Abschneiden
sehr gut	18 %	51 %
gut	56 %	53 %
mittelmäßig	21 %	46 %
schlecht	4 %	42 %

Ganze 56 % sind mit dem Deutschunterricht zufrieden und 18 % gefällt er sogar *sehr gut*. Von den 33 Schülern, die den Unterricht als *sehr gut* befanden, befinden sich fünf in der Vertiefungsgruppe, d.h.: 45 % dieser Schüler finden den Deutschunterricht sehr gut. Den übrigen sechs gefällt er *gut*. Acht Schülern (4 %) gefällt der Unterricht überhaupt nicht und alle, bis auf zwei von ihnen, befinden sich unter denen, die weniger als die Hälfte richtige Antworten gaben (26, 33, 38, 39, 42, 47, 52 und 59 korrekte Zuweisungen). Sie begründen (in T1, 2b) ihre Antworten unter anderem hiermit: „*Habe fast nichts gelernt, es ist langweilig*“ (Schüler (S):150, 42 korrekte Zuweisungen), „*Zu wenig Struktur, sporadischer Durchgang der Grammatik, guter Fokus auf das Mündliche in Kleingruppen, aber wir werden deshalb minimal korrigiert und das Resultat ist, dass wir oft Norwegisch mit einander reden*“ (S:53, 47 korrekte Zuweisungen), „*Schwierig den Plan des Unterrichts zu verstehen, irritierende/verwirrende Schulstunden*“ (S:147, 26 korrekte Zuweisungen).

Die Tabelle verdeutlicht eine existierende Verbindung zwischen der Einstellung zum Fach und den Endergebnissen der Untersuchung. Die DaF-Lerner, die den Unterricht weniger gut finden (25 %), erzielten einen Leistungsdurchschnitt von nur 46 % und 42 %, während diejenigen mit einer positiveren Haltung mehr als die Hälfte der Aufgaben schafften. Die Einstellung zum Unterricht beeinflusst somit vermutlich das durchschnittliche Abschneiden. Möglich ist aber natürlich auch eine gegenseitige Beeinflussung, indem der persönliche Erfolg und Kompetenz der Schüler entscheidend für die Motivation ist.

Tabelle 6.10: Deutschunterricht, Gruppen

	Sehr gut	Gut	Mittelmäßig	Schlecht
G1: > 50	18 %	49 %	26 %	7 %
G2: 50-72	17 %	63 %	18 %	2 %
G3: 73 +	25 %	63 %	12 %	0 %

Dieser Zusammenhang wird noch deutlicher in der Tabelle 6.10, welche die Einstellung der Schüler hinsichtlich ihrer Genuskompetenz dargestellt. Auffallend ist die Tatsache, dass ganzen 25 % der *fortgeschrittenen* Schüler der Unterricht *sehr gut* gefällt. Trotz minimalen Unterschieds finden mehr Lerner der G1 als der G2, die Deutschstunden *sehr gut*. Dieses ‚Zufriedenheitskriterium‘ verteilt sich aber über die ganze ‚Korrektheitskala‘: Sowohl einem Schüler mit nur 31 korrekten Zuweisungen von 100 möglichen Zuweisungen und einem, dessen Resultat ganze 80 % beträgt, gefällt der Unterricht *sehr gut*. Zwei von den ‚schwächeren‘ Schülern (S:101 und S: 159 (26 bzw. 38 korrekte Zuweisungen)), denen der Unterricht *gut* und sogar *sehr gut* gefällt, haben diese Begründungen gegeben: „*Lerne sehr viel in kurzer Zeit*“. Schüler 170 (sehr gut, 31 korrekte Zuweisungen) stimmt zu: „*Ich lerne viel Neues in jeder Stunde*“. Manchmal kann anscheinend auch die Menge an Informationen ein Problem werden: „*Lerne viel, aber vielleicht ein bisschen ZU viel manchmal*“ (S:92, gut, 37 korrekte Zuweisungen). Ein Teilnehmer (S:109, gut, 37 korrekte Zuweisungen) hat dagegen ein anderes Problem: „*Lerne etwas jede Stunde, aber ich vergesse es später*“.

Die Diskrepanz der drei Gruppen kommt vor allem im Vergleich, der mit den Zuweisungsergebnissen parallelen positiven und negativen Unterrichtsbewertungen, zum Ausdruck: insgesamt 67 % (G1), 80 % (G2) und 88 % (G3) der Untersuchungsteilnehmer mögen den Unterricht, während 33 % (G1), 20 % (G2) und nur 12 % der G3 eher negative Einstellungen ausdrücken. Innerhalb jeder ‚unzufriedenen‘ Kategorie fällt also die Schüleranzahl parallel mit der zunehmenden Genuskompetenz und je besser die Schüler abschneiden, desto positivere Einstellung zum Unterricht drücken sie durchschnittlich aus.

Alle an der Untersuchung beteiligten Schüler¹¹² haben zuvor in der *ungdomsskole* Deutsch gelernt. Diese Zeit wird von einigen Lernern als Vergleichspunkt der Lernqualität benutzt: „*Der Unterricht ist viel zu gut für mein Deutschniveau, lernte sehr wenig Deutsch in der*

¹¹² Außer die sechs auf Niveau I.

ungdomsskole“ (S: 90, sehr gut, 41 korrekte Zuweisungen), „*Schlechter Deutschlehrer in der ungdomsskole, wegen unbekannten Sachen ist es ein bisschen schwierig aufmerksam zuzuhören*“ (S:22, mittelmäßig, 60 korrekte Zuweisungen). Schüler 102 (gut, 53 korrekte Zuweisungen) dagegen hatte eine bessere Erfahrung: „*Sehr guter Lehrer in der ungdomsskole, zwei Proben in der Wochen, Spiele, um sich an Sachen besser zu erinnern, in der vgs. ist viel verloren gegangen*“.

Zusammenfassend beziehen sich die Unterrichtskommentare der Schüler vor allem auf die *Variation* (19 Mal erwähnt), die *Anpassung* (7 Mal) und die *Struktur* (6 Mal). In der Untersuchung wird deutlich, dass eine Mischung dieser drei pädagogischen Aspekte von den Schülern sehr geschätzt wird. Dennoch gibt es sogar innerhalb derselben Unterrichtsklasse große Zufriedenheitsunterschiede: „*Variierender, engagierter Unterricht, herausfordernde Proben/Aufgaben, gründlicher Durchgang der Grammatik*“ (S:47, sehr gut, 60 korrekte Zuweisungen), „*unengagiert, unzusammenhängend, unangepasst*“ (S:62, mittelmäßig, 40 korrekte Zuweisungen) und „*schlechte individuelle Anpassung*“ (S:48, mittelmäßig, 49 korrekte Zuweisungen). Diese drei DaF-Lerner verdeutlichen das ewige Problem aller Lehrer: die Schwierigkeit ein Unterrichtsprogramm zu gestalten, das für alle Schüler passend ist.

In der norwegischen vgs. im allgemeinen und auch im Deutschunterricht im speziellen, sind die Klassen fast immer zu groß. Dies hängt natürlich damit zusammen, dass Deutsch von 60 % der Schüler gewählt wird. Ein Proband (S:128, gut, 27 korrekte Zuweisungen) hat diese Problematik kommentiert: „*Es sollte zwei Gruppen geben, eine für die Guten und eine für die Schwächeren*“. Damit hat er völlig Recht, optimal wären kleine Klassen mit gleich guten Schülern, was sowohl den fortgeschrittenen als auch den schwächeren Schülern nützen würde. Normalerweise findet der Unterricht in der zweiten Fremdsprache parallel statt, weil er obligatorisch für die erste und zweite Klasse an der vgs. ist. Somit wäre eine solche Ordnung vielleicht sogar durchführbar. Die Vorteile von kleinen Unterrichtsgruppen werden auch von den Vertiefungsschülern betont: „*Spannend, kleine Klasse, einfacher sich an die Schüler anzupassen*“ (S:44, sehr gut, 80 korrekte Zuweisungen), „*Anpassung an die Schüler, interessante Themen*“ (S:46, sehr gut, 64 korrekte Zuweisungen), „*Variierter Unterricht, zur mündlichen Benutzung der Sprache*“ (S:35, gut, 59 korrekte Zuweisungen).

6.7.5. Deutschlehrer

Tabelle 6.11: Deutschlehrer, alle Probanden

Deutschlehrer	Schüler	Abschneiden
sehr gut	25 %	49 %
gut	51 %	52 %
mittelmäßig	22 %	48 %
schlecht	2 %	36 %

Die Tatsache, dass die Hälfte der Schüler insgesamt weniger als 50 korrekte Zuweisungen in den drei Teilaufgaben erreichten, könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Einstellung zum Lehrer eine Rolle beim Genus/Kasuserwerb spielt. Erstaunlicherweise gaben ganze 76 % der Schüler an, ihren Lehrer gut oder sogar sehr gut zu finden. Deutlich wird hier u.a., dass mehrere Schüler den Lehrer positiver bewerteten als den Unterricht (siehe Tabelle 6.9), und nur drei Probanden (S:147, 3 bzw. 48 (26, 33 bzw. 49 korrekte Zuweisungen)) haben am Lehrer viel auszusetzen. Obwohl die erwünschten Schülerkommentare im T1 in Zusammenhang mit den Schülereinstellungen zum Deutschunterricht gedacht waren, haben einige Schüler auch die Qualität des Lehrers kommentiert: „*Schlecht, alt, langweilig und spricht schlechtes Deutsch* (S:3). Fünf Lerner (S:58, 56, 150, 53 bzw. 50 (38, 39, 42, 47 bzw. 52 korrekte Zuweisungen)) mögen den Lehrer lieber als dessen Unterricht und haben ihre Antwort von *schlecht* zu *mittelmäßig* ‚geändert‘. Schüler 27 (59 korrekte Zuweisungen), der den Deutschunterricht *schlecht* findet, bewertet den Lehrer sogar als *gut*.

Oft wird die gegebene Antwort mit dem Unterrichtstempo des Lehrers begründet: „*Geht zu schnell voran, schwierig zu folgen*“ (S: 136, mittelmäßig, 35 korrekte Zuweisungen), „*Es ist schwierig, sie schreitet zu schnell voran. Ein bisschen kindisch.*“ (S:168, mittelmäßig, 37 korrekte Zuweisungen). Der jugendliche Stil dieses Lehrers wird noch einmal erwähnt, aber spielt anscheinend für diesen Untersuchungsteilnehmer eine geringere Rolle bei der Bewertung: „*Der Deutschlehrer verhält sich, als ob wir zwei Jahre alt wären*“ (S:158, gut, 38 korrekte Zuweisungen).

Die Ehrlichkeit der Untersuchungsteilnehmer ist immer schwer einzuschätzen, aber zwei

Schüler machen keinen Hehl aus ihrem Verhältnis zum Lehrer und zum Unterricht: „Spezieller Lehrer, wenig variiertes Unterricht, selbst fehlt mir die Anlage für die deutsche Sprache.“ (S:152, mittelmäßig, 29 korrekte Zuweisungen), „Schlechter Lehrer und deshalb habe ich keine Lust in dem Fach zu arbeiten“ (S:137, mittelmäßig, 40 korrekte Zuweisungen).

Von der großen Anzahl Schüler mit positiven Einstellungen gegenüber dem Lehrer und dem Unterricht kommen unter anderem Aussagen wie diese: „Jung, zieht in Erwägung, was wir lernen möchten, benutzt kein Lehrbuch (erklärt vielleicht Grammatik ein bisschen schlecht)“ (S:40, sehr gut, 56 korrekte Zuweisungen). Es muss erwähnt werden, dass dieser Schüler der Vertiefungsgruppe angehört. Eine Beteiligung der Lerner könnte zu einem erhöhten Interesse für das Fach und zu einer positiveren Einstellung führen: „Kreativer Lehrer mit variierten Schulstunden“ (S:111, gut, 39 korrekte Zuweisungen), „Der Lehrer beherrscht die Sprache sehr gut und hat eine positive Einstellung“ (S:12, gut, 32 korrekte Zuweisungen), „Der Lehrer vermittelt seine Kenntnisse gut weiter“ (S:1, sehr gut, 44 korrekte Zuweisungen), „Deutlich, hilfsbereit, nett, interessant“ (S:45, sehr gut, 63 korrekte Zuweisungen).

Tabelle 6.12: Deutschlehrer, Gruppen

	Sehr gut	Gut	Mittelmäßig	Schlecht
G1: > 50	22 %	52 %	24 %	2 %
G2: 50-72	26 %	51 %	22 %	1 %
G3: 73 +	38 %	50 %	13 %	0 %

Tabelle 6.12 veranschaulicht in hohem Maße ähnliche Ergebnisse wie Tabelle 6.10: (Deutschunterricht, Gruppen) über den Deutschunterricht. Jedoch drücken vor allem die *schwachen* Teilnehmer eine größere Zufriedenheit mit der Lehrerqualität aus. Auch in dieser Tabelle ist eine größere Zufriedenheit bei den G3-Schülern im Vergleich zu den schlechteren Gruppen erkennbar. Keiner der Schüler in dieser/der besten Gruppe (G3) findet den Lehrer *schlecht*. Die wenigen, denen der Lehrer überhaupt nicht gefällt, verteilen sich auf G1 (2 %) und G2 (1 %).

Die *schwachen* und *mittelmäßigen* Untersuchungsteilnehmer unterscheiden sich verhältnismäßig wenig auf allen Ebenen der Tabelle. G3 ist die einzige Gruppe, die sich von den anderen abhebt. Innerhalb der Einstufung *gut* gibt es minimale prozentuale Unterschiede zwischen den drei Gruppen. Die ‚Unzufriedenheitsprozent‘ nimmt aber mit den schlechteren Probanden zu. Alles in allem wird eine Verbindung zwischen den Einstellungen der Schüler und deren Ergebnissen veranschaulicht.

6.7.6. Arbeitsstunden zu Hause mit Deutsch

Tabelle 6.13: Arbeitsstunden, alle Probanden

Arbeitsstunden/Woche	Schüler	Abschneiden
Weniger als 30 Minuten	62 %	48 %
1-2 Stunden	36 %	55 %
2-3 Stunden	2 %	56 %
Mehr als 3 Stunden	0 %	0 %

Die Ergebnisse in der Tabelle 6.13 dokumentieren, dass 62 % der Probanden weniger als eine halbe Stunde pro Woche außerhalb des Unterrichtes mit Deutschlernen verbringen. Angenommen, dass die Schüler hier ehrlich gewesen sind, ist ein durchschnittliches Abschneiden dieser Schüler von 48 % nicht verwunderlich. 30 Minuten Arbeit zusätzlich zum Unterricht ist zu wenig, um eine gute fachliche Entwicklung (in irgendeinem Fach) zu erreichen. Bei den meisten Schülern hängen die Ergebnisse eng mit den geleisteten Arbeitsstunden zusammen. Dies wird auch in der Tabelle 6.13 bestätigt, in welcher deutlich wird, dass die Probanden durchschnittlich besser abschneiden wenn sie mehr Zeit mit dem Fach verbringen. Diejenigen (vier Schüler), die sich zwischen zwei und drei Stunden in Deutschaufgaben vertiefen, schnitten durchschnittlich mit 56 % korrekter Aufgaben ab. Wenig überraschend ist, dass kein Untersuchungsteilnehmer geantwortet hat, sich wöchentlich mehr als drei Stunden mit Deutsch zu beschäftigen.

In Kapitel 6.7.5 über den Deutschunterricht äußerten drei Schüler, dass sie sich größere Herausforderungen wünschen. Zwei von diesen gehören zu den Lernern, die zwischen einer und zwei Stunden in der Woche mit Deutsch arbeiten: Schüler 11 (81 korrekte Zuweisungen)

und Schüler 54 (60 korrekte Zuweisungen). Ein weiterer DaF-Lerner (S:102) erklärte, dass der Unterricht in der *ungdomsskole* viel besser war und er aufgrund dessen möglicherweise eine Enttäuschung beim Schulwechsel erlebte. Wenn man sich für etwas sehr interessiert, arbeitet man ständig damit und dies kann vielleicht auch der Grund dafür sein, weshalb er weniger als eine halbe Stunde arbeitet. Dennoch teilt er 53 der Artikel- und Relativpronomenformen richtig zu und befindet sich somit unter den *mittelmäßigen* Schülern.

Ungeachtet des guten Eindruckes vom Lehrer sind einige der DaF-Lerner mit der Arbeitsmenge unzufrieden: „*Ganz okay, finde wir sollten mehr Vokabeln pauken*“ (Schüler 11, 81 korrekte Zuweisungen), „*Könnte herausfordernder sein, aber okay*“ (Schüler 54, 60 korrekte Zuweisungen). Zu Hause arbeiten beide zwischen zwei bis drei Stunden.

Tabelle 6.14: Arbeitsstunden, Gruppen

	-30	1-2	2-3
G1: > 50	77 %	22 %	1 %
G2: 50-72	49 %	48 %	3 %
G3: 73 +	50 %	50 %	0 %

Dass die Arbeitsstunden pro Woche eine Rolle für die Zuweisungskompetenz spielen, wird in Tabelle 6.14 angesichts der Schüler, die weniger als 50 korrekte Zuweisungen erreichen, deutlich. Ganze 77 % von ihnen geben an, dass sie minimal mit Deutsch außerhalb des Unterrichts arbeiten. Jedoch ist wichtig anzumerken, dass sowohl in *G2* als auch in *G3* ganze 50 % der Jugendlichen auch weniger als 30 Minuten/sehr wenig Zeit verwenden. In der *mittelmäßigen* Gruppe lernen einige Schüler, die sogar über zwei Stunden zu Hause mit Deutsch arbeiten, wohingegen keine *Fortgeschrittenen* so viel Zeit verwenden. Diese Bewertung umfasst jedoch zu wenig Untersuchungsteilnehmer, um eine klare Konklusion zu erlauben.

Die Schüler der Gruppe *G3* unterscheiden sich in Bezug auf die Arbeitszeit keineswegs von den Schülern der anderen Gruppen, wie in früheren Tabellen gezeigt wurde. Die zwei besten Gruppen weisen sehr ähnliche Resultate auf – auch hinsichtlich der geleisteten

Arbeitsstunden, was verdeutlicht, dass die Zahl der Arbeitsstunden wenig Auswirkungen auf die Ergebnisse der Schüler haben. Schüler 75 z.B. gibt an, dass er zwischen zwei und drei Stunden pro Woche mit Deutsch arbeitet. Dennoch erreicht er nur 43 korrekte Zuweisungen und gehört somit zur *GI*. Was dagegen in diesen ‚Deutschstunden‘ gemacht wird, kann von essentieller Bedeutung sein.

6.7.7. Deutscharbeit

Tabelle 6.15: Deutscharbeit, alle Probanden

Deutscharbeit	Schüler	Abschneiden
Nur Hausaufgaben	69 %	49 %
Hausaufgaben und extra Grammatik	16 %	57 %
Hausaufgaben und extra Texte	10 %	53 %
Hausaufgaben, Grammatik und Texte	2 %	52 %

Wenn die Menge Arbeit in Verbindung mit den Arbeitsstunden betrachtet wird, müssen die Ergebnisse so gedeutet werden, dass es für diese norwegischen Schüler nur eine halbe Stunde dauert, ihre Hausaufgaben zu machen. In der vgs. hat man in der Regel jede Woche zweimal zwei Stunden Deutschunterricht. Fast 70 % der DaF-Lerner geben an, dass sie nur die vorgegebenen Hausaufgaben machen. Wenn dies in Zusammenhang mit der Anzahl Stunden, die die Mehrheit braucht steht (weniger als 30 Minuten), muss dies bedeuten, dass die Schüler sich nur 15 Minuten auf jede Sitzung vorbereiten. Diese Arbeitsmenge ist erschreckend niedrig, aber die hohe Anzahl der Schüler, die die Alternativen *Nur Hausaufgaben* und *Weniger als 30 Minuten* abgekreuzt haben, ist überzeugend.

Die Resultate der Teilnehmer, die Extraarbeiten machen, sind besser als bei denjenigen, die nur Hausaufgaben machen. Trotzdem weist nur die ‚*Hausaufgaben und extra Grammatik-Gruppe*‘ sinnfällige Zahlen im Vergleich zur Mehrheit auf. Die fast gleichen und wenig überzeugenden Resultate von 53 % und 52 % der Schüler, die zusätzlich extra Texte lesen oder extra Texte lesen und Grammatikaufgaben machen liegen überraschend nah an den Ergebnissen der Schüler, die nur ihre Hausaufgaben machen. (49 %). Hier ist aber von relativ wenigen Schülern die Rede. Das Ergebnis ist damit nicht repräsentativ.

Es gibt einige Meinungsverschiedenheiten zwischen den DaF-Lernern, was die Hausaufgaben angeht: „*Zu viele Hausaufgaben. Es gibt eine Grenze wie viel man machen kann.*“ (Schüler 123, 1-2 Stunden, 47 korrekte Zuweisungen), während ein Lerner (Schüler 27, < 30 Minuten, 59 korrekte Zuweisungen) sogar einen Mehrbedarf an Hausaufgaben ausdrückt: „*Zu wenig pauken und Gesamtheit, zu viel Fokus an Jugendkultur [...]*“. Die schon erwähnten Schüler 11 und 54, die sich schwierigere Aufgaben wünschen, lesen beide extra Texte bzw. extra Grammatik und Texte zusätzlich zu den aufgegebenen Hausaufgaben.

Die vier Probanden, die die 2 % der Schüler ausmachen welche zu Hause Hausaufgaben und zusätzlich Grammatikübungen machen und Texte lesen, verteilen sich über G1 und G2: Schüler 75, 43 korrekte Zuweisungen, Schüler 2, 53 korrekte Zuweisungen, Schüler 83, 58 korrekte Zuweisungen, Schüler 87, 68 korrekte Zuweisungen. Alle benötigen 2-3 Arbeitsstunden zu Hause. Obwohl diese Schüler extra arbeiten, wirkt sich dies nur wenig auf die Korrektheit ihrer Ergebnisse aus. Da in dieser Arbeit nur die Genuskompetenz überprüft wird, offenbaren die Resultate nicht die Kompetenz in anderen grammatischen Bereichen oder beispielsweise die Größe des Wortschatzes.

Tabelle 6.16: Deutscharbeit, Gruppen

	H ¹¹³	HG	HT	HGT
G1: > 50	76 %	10 %	9 %	2 %
G2: 50-72	67 %	20 %	9 %	2 %
G3: 73 +	38 %	25 %	38 %	0 %

Auffallend ist die hohe Zahl (38 %) der *fortgeschrittenen* Schüler (G3), die extra Texte lesen. Nur 9 % der anderen Gruppen verbringen extra Zeit mit dem Lesen. Eine große Mehrheit der G1 - Schüler machen nur die vorgegebenen Schularbeiten. Die Anzahl der Schüler innerhalb dieser ‚Bewertungsrubrik‘ nimmt parallel mit dem zunehmend besseren Abschneiden ab. Nur 38 % in der G3 machen ausschließlich Hausaufgaben. Eine umgekehrte Entwicklung ist bei der Kategorie ‚*Hausaufgaben und Grammatik*‘ zu erkennen. Ein Viertel der besten DaF-Lerner lesen auch zusätzlich Grammatik, im Vergleich zu 10 % und 20 % in G1 bzw. G2.

¹¹³ H: Hausarbeit; HG: Hausarbeit und Grammatik; HT: Hausaufgaben und Texte; HGT: Hausarbeit, Grammatik und Texte.

Die Tatsache, dass 2 % der Schüler sowohl in G1 als auch in G2 Hausaufgaben machen, Grammatik üben und mit Texten arbeiten, muss eigentlich als reiner Zufall interpretiert werden. Die Teilnehmeranzahl ist sowieso zu klein, um sinnvolle Schlüsse aus den Ergebnissen ziehen zu können.

6.7.8. Schwierigkeiten im Deutschen

Tabelle 6.17: Schwierigkeiten, alle Probanden

Schwierigkeiten ¹¹⁴	1. S	2. S	3. S	Abschneiden (1. S)
1. Die deutsche Wortstellung	8 %	9 %	11 %	45 %
2. Die Deklination der Adjektive, Pronomen, Artikel usw.	31 %	19 %	13 %	49 %
3. Der Konjunktiv	7 %	10 %	12 %	56 %
4. Die Syntax	8 %	10 %	14 %	49 %
5. Das Genus	20 %	19 %	14 %	53 %
6. Die Präpositionen	11 %	14 %	12 %	55 %
7. Die Substantive im Plural	1 %	5 %	5 %	70 %
8. Die Verbkonjugation	9 %	7 %	10 %	51 %
9. Das Fehlen der Kenntnisse norwegischer Grammatik	3 %	1 %	2 %	46 %

Der oben gezeigten Tabelle entsprechend empfinden die meisten Untersuchungsteilnehmer interessanterweise genau die in dieser Arbeit untersuchten *Schwierigkeiten* (*Genus* und *Deklination*) am Herausforderndsten an der deutschen Sprache. Auf dem dritten Platz kommen *die Präpositionen*. Diese drei Kategorien werden von durchschnittlich 53 %, 49 % bzw. 55 % der Schüler als schwierig empfunden. Es besteht die Möglichkeit, dass die Antworten der Schüler von der Einleitung des Fragebogens beeinflusst wurden. Dort wurde der Sinn der Untersuchung ausführlich (sowohl mündlich als auch schriftlich) erklärt. Diese Vermutung lässt sich aber nicht überprüfen. Nur eine Schülerin gibt *die Substantive im Plural* als Hauptschwierigkeit an. Dieselbe Schülerin erreicht erstaunlicherweise gute 70 korrekte Zuweisungen in der Untersuchung. Das durchschnittliche Abschneiden liegt hier sonst um etwa 50 korrekte Zuweisungen.

¹¹⁴ Da die Probanden sich auf verschiedene Deutschstufen befinden, sind ihnen einige Themen noch unbekannt. Es wird aber angenommen, dass die Probanden keine Themen als 1. Schwierigkeit, 2. Schwierigkeit oder 3. Schwierigkeit angeben, die sie noch nicht gelernt haben, da sie den Schwierigkeitsgrad dieses Themas nicht kennen.

Unten folgt eine Übersicht der Schwierigkeiten verteilt auf die drei Leistungsgruppen:

Tabelle 6.18: Schwierigkeiten, Gruppen

	Wortst.	Deklination	Konjunktiv	Syntax	Genus	Präp.	Plural	Verb	Nor.
G1: > 50	12 %	34 %	7 %	9 %	14 %	10 %	0 %	8 %	5 %
G2: 50-72	6 %	28 %	7 %	7 %	25 %	11 %	1 %	10 %	2 %
G3: 73 +	0 %	14 %	14 %	14 %	43 %	14 %	0 %	0 %	0 %

Auffällig ist die *Genus*-Rubrik der *G3*. Trotz sehr hoher Genuskompetenz empfinden ganze 43 % dieser Schüler die morphologische Kategorie am schwierigsten. Es kann sein, dass diese Probanden ihre Schwächen kennen und bewusst daran arbeiten. Unter den *schwachen* Teilnehmern kategorisieren im Vergleich nur 14 % das grammatische Geschlecht als das Komplizierteste im Deutschen. Bei der Bewertung der Schwierigkeit der *Deklination* zeigt sich eine umgekehrte Entwicklung im Vergleich mit dem Genus. Diesen Bereich der Grammatik empfinden die Probanden umso weniger herausfordernd, umso besser sie in der Untersuchung abschneiden. Nur 14 % der *fortgeschrittenen* Untersuchungsteilnehmer sehen *die Deklination* als ihr größtes Problem an – demgegenüber sind ganze 34 % der *G1* der Meinung, dass ihnen dieser Bereich die größten Schwierigkeiten bereitet. Dieses Ergebnis unterstützt die Annahme (siehe 6.4), dass die Kasusparadigmen oft bekannt sind, weil sie oft im Unterricht hervorgehoben werden – das Genus hingegen nicht. Die Zahlen der Schüler in der *G2* bewegen sich zwischen denen von *G1* und *G3*.

6.7.9. Zusammenfassung

Das Kapitel 6.7 ‚Motivation und Schülererfolg‘ ist einerseits ein *Versuch*, den Fragen nachzugehen, welche Antriebe der Deutschwahl der Schüler zugrunde liegen und wie diese mit den Untersuchungsergebnissen zusammenhängen und andererseits zu ermitteln, inwiefern die Haltungen der Probanden zum Deutschlehrer und zum Fach die Untersuchungsergebnisse beeinflussen. Zu jeder Frage in T1 des Fragebogens wurden zwei Tabellen aufgestellt. Die Probanden wurden nach Genuszuweisungsergebnissen in der zweiten Tabelle eingeteilt (*G1*, *G2* und *G3*¹¹⁵).

¹¹⁵ G1: > 50 % korrekte Zuweisungen, G2: 50-72 korrekte Zuweisungen, G3: 73+ korrekte Zuweisungen.

Die Motivation der Probanden lässt sich schwer erfassen, weil die DaF-Lerner z.B. hinsichtlich ihrer Deutschwahl vielleicht unbewusst beeinflusst worden sind. Außerdem haben sie diese Wahl vor 3, 4, 5 bzw. 6 Jahren getroffen. Ihre damaligen Gründe können sie daher vergessen haben. Den vorliegenden Daten gemäß begründen die Probanden ihre Wahl mit ‚Empfehlungen der Eltern‘, ‚keine andere Wahl‘ und ‚Zufall‘, bei denen die Ergebnisdurchschnitte auch am schlechtesten sind. Probanden, deren Deutschwahl ‚eigene Beweggründe‘ zugrunde liegen – wie die Motive *Familie* oder *Kultur/Literatur/Sport* – erreichen beträchtlich bessere Leistungen. Der Bedarf an deutschsprachigen Arbeitskräften in der Wirtschaft ist vielen der Probanden entweder unbekannt oder er weckt bei ihnen kein Interesse. Dies gilt vor allem den besten Untersuchungsteilnehmern.

Eine große Mehrheit der Schüler ist sowohl mit dem Unterricht als auch mit dem Lehrer zufrieden, wobei der Lehrer etwas beliebter ist als sein Unterricht. Die Korrelation zwischen den Ergebnissen und den Haltungen zum Fach und Lehrer hängen hier sehr eng zusammen. Parallel mit der Zufriedenheit steigt auch die Anzahl guter Schüler.

Der Zusammenhang zwischen den zu Hause geleisteten Deutscharbeitsstunden und der Leistungsfähigkeit gestaltet sich ähnlich. Mit den zusätzlichen Arbeitsstunden steigt auch der durchschnittliche Testerfolg der Probanden. Die Majorität der DaF-Schüler verwendet nur ein Minimum an Zeit für das Deutschlernen und macht nur ihre Hausaufgaben. Die Daten zeigen ganz klar, dass die besten Probanden viel mehr Zeit mit Deutschlernen verbringen, vor allem mit Extraarbeit. Die Bereiche ‚Deklination‘ und ‚Genus‘ werden von den Schülern als die weitaus schwierigsten Bereiche in der deutschen Grammatik angesehen.

6.8. Kenntnisse anderer Sprachen

Um zu untersuchen, ob Kenntnisse in anderen Sprachen, entweder in der Muttersprache oder in anderen Fremdsprachen, einen Einfluss auf den Deutscherwerb, haben, wurden die Untersuchungsteilnehmer gebeten, ihre Muttersprache und evtl. zusätzlich erlernte Fremdsprachen anzugeben.

6.8.1. Muttersprache der Probanden

Tabelle 6.19: Muttersprache, alle Probanden

Muttersprache	Anzahl	Abschneiden
Norwegisch	161	50 %
Schwedisch	1	43 %
Vietnamesisch	3	56 %
Urdu	1	34 %
Persisch	2	65 %
Bengalisch	1	59 %
Tamilisch	2	47 %
Georgisch	1	43 %
Türkisch	2	53 %
Russisch	1	38 %
Polnisch	1	85 %
Amharisch	1	65 %
Norwegisch/Dänisch	1	41 %
Norwegisch/ Philippinisch	1	59 %
Norwegisch/Holländisch	1	38 %
Norwegisch/Urdu	1	29 %
Norwegisch/Finnisch	2	57 %
Norwegisch/Französisch	1	80 %

Nicht alle Untersuchungsteilnehmer gaben Norwegisch als Erstsprache an: insgesamt sind 18 andere ‚Muttersprachen(-Kombinationen)‘ in dieser Studie repräsentiert. Jedoch haben fast 88 % der DaF-Lerner Norwegisch als Muttersprache. 16 Untersuchungsteilnehmer sprechen eine andere Sprache zu Hause. Darüber hinaus gaben sieben Schüler an, dass sie zweisprachig sind. Hinsichtlich der Tabelle 6.19 fällt nur der hohe Prozentsatz beim Abschneiden der polnischen (*S:38, Mädchen, Vertiefung*) und norwegisch/ französischen Muttersprachler (*S:44, Mädchen, Vertiefung*) auf. Dies kann natürlich Zufall sein, da sie sich beide in der fortgeschrittenen Gruppe befinden. Es gibt keine Information darüber, ob die polnische Muttersprachlerin in Norwegen oder in Polen aufgewachsen ist. Wenn sie in Polen gelebt hat, hat sie aller Wahrscheinlichkeit nach Deutsch statt Englisch als erste Fremdsprache in der Schule gehabt, was ihr gutes Abschneiden erklären könnte. Dies kann aber nicht dokumentiert

werden. Da die Testergebnisse aller Schüler, sowohl die der norwegischen Muttersprachler als auch die der Probanden mit anderen Muttersprachen variieren, werden keine Zusammenhänge zwischen den Muttersprachen und den Endergebnissen deutlich.

‚Vorzugsgenus‘

Die Übergeneralisierungen einiger Genera bei der Genuszuweisung, die in der Erstsprache und in der Zweitsprache sehr oft vorkommen (siehe Kap. 3.1 und Kap. 3.2), sind im Fremdspracherwerb sehr selten zu sehen, denn dieser Erwerb passiert bewusster und normalerweise anhand von Regeln. Die in Kap. 3.3 erwähnten DaF-Studien zu französischer, japanischer und anglophoner Genuszuweisung untersuchen die Genuszuweisung bei sehr unterschiedlichen Muttersprachen. Hier soll nun untersucht werden, ob charakteristische Züge für das Norwegische existieren.

Wegener (2003) sieht die Ursache dafür, dass Deutsch als Fremdsprache schwer zu erlernen ist in dem Grad seiner Kontrastivität zur jeweiligen Muttersprache. Weil Norwegisch eine germanische Sprache ist, weist es mehr Ähnlichkeiten mit Deutsch auf als mit Japanisch und Französisch, was den Spracherwerb beschleunigen kann. Außerdem ist das dreigliedrige Genussystem des Deutschen für norwegische DaF-Lerner nachvollziehbar. Da der vorliegenden Untersuchung nicht selbstproduzierte Schülertexte zugrunde liegen, sondern ein Fragebogen mit ‚Genus‘-Lücken, ist ein Auslassen des Genus (wie bei japanischen Lernern) ausgeschlossen. Dagegen soll untersucht werden, ob unter den *norwegischen* Muttersprachlern ein Vorzugsgenus, also ein ‚Favoritgenus‘, existiert:

Tabelle 6.20: Die Genuszuweisung nach zielsprachlichem Genus in T2¹¹⁶

Anzahl Nomen insgesamt: 66 (= 100 %)	Maskulina: 25 (= 38 %)	Feminina: 27 (= 41 %)	Neutra: 14 (= 21 %)
Richtige Zuweisungen (52,3 %)	(51,8 %)	(50,1 %)	(57,5 %)
Falsche Zuweisungen (47,7 %)	n/m ¹¹⁷ : (25 %) f/m: (22 %)	m/f: (26 %) n/f: (22 %)	m/n: (23 %) f/n: (19 %)

Wie schon in Tabelle 6.1 (Genuszuweisung zu den einzelnen Nomen) gezeigt wurde,

¹¹⁶ Basiert auf die von Diehl et. al. (2000:177) dargestellte Tabelle.

¹¹⁷ /: statt (n/m = Neutrum statt Maskulinum)

erreichen die norwegischen Probanden die besten Resultate bei den neutralen Nomen und die schlechtesten bei den femininen Nomen. Die Werte in der untersten Reihe (falsche Zuweisungen) stellen dar, welches Genus statt dem richtigen gewählt wurde. Die Tabelle veranschaulicht, dass in den meisten ‚falschen Fällen‘ das Maskulinum angegeben wurde, sowohl statt Femininum (26 %) als auch statt Neutrum (23 %). Am seltensten gaben die Untersuchungsteilnehmer den femininen Artikel an. Der Einfluss der Muttersprache, der z.B. von Wokusch (1994) bei der Genusselektion in Erwägung gezogen wird, ist bei den norwegischen Probanden schwer auszumachen, da keine klaren Tendenzen, wie bei japanischen, anglophonen und französischen DaF-Lernern zu sehen sind. Die Fehler der Untersuchungsteilnehmer verteilen sich angenähert gleich über die drei Genera.

6.8.2. Fremdsprache(n) der Probanden

Tabelle 6.21: Fremdsprache(n), alle Probanden

Fremdsprache	Anzahl	Prozent	Abschneiden
Keine andere Fremdsprache	153	81 %	48 %
Französisch	4	2 %	50 %
Russisch	6	3 %	68 %
Italienisch	3	2 %	63 %
Spanisch	9	5 %	59 %
Latein	7	4 %	55 %
Spanisch/Latein	2	1 %	75 %
Französisch/Latein	1	1 %	47 %
Französisch/Spanisch	1	1 %	50 %

Bisherige Studien behaupten, dass Lernende, die schon eine oder mehrere Fremdsprachen gelernt haben, eine weitere Fremdsprache schneller und effektiver lernen als die Lernenden, die keine andere Fremdsprache als ihre Muttersprache kennen (Hufeisen 2003:1).

An Schule 2 werden Deutsch und Französisch nur als zweite Fremdsprache angeboten, d.h.: nur an Schule 1 erhalten die Schüler die Möglichkeit mehrere Fremdsprachen zu belegen. Unter den 87 Schülern lernen beinahe 19 % eine dritte und (sogar auch vierte) Fremdsprache.

Tabelle 6.21 zeigt die neun verschiedenen Fremdsprachen und Kombinationen. Obwohl der Unterschied nicht sehr markant ist, schneiden die Probanden, die noch eine dritte Fremdsprache lernen, etwas besser in dieser Untersuchung ab als diejenigen welche nur Deutsch belegen. Natürlich machen diese Schüler nur einen sehr kleinen Prozentteil der Teilnehmer aus, das Ergebnis liefert jedoch einen weiteren Hinweis darauf, dass die Kenntnis mehrerer Sprachen hilfreich für den Spracherwerb sein kann, vor allem auf die in dieser Arbeit untersuchte morphologische Ebene. Ein reges Sprachinteresse generell ist für den erfolgreichen Spracherwerb auch nicht zu unterschätzen.

Die DaF-Lerner, welche keine weiteren Fremdsprachen belegen, erreichen durchschnittlich 48 von 100 korrekten Zuweisungen, während die zwei Schüler, die die Sprachkombination Spanisch/Latein belegen, 75 % der Aufgaben richtig gelöst haben. Diese Zahl steht dagegen in einem starken Kontrast zu den Probanden, die zusätzlich Französisch/Latein lernen (47 % korrekte Antworten). Da sowohl Spanisch als auch Französisch nur zwei Genera haben, helfen diese Sprachen wahrscheinlich wenig beim deutschen Genuserwerb, wobei Schüler 37 eine seiner ‚selbsterwähnten‘ Regeln auf französischen Ursprung zurückführt, und außerdem eine Regel der lateinischen Grammatik zugrunde legt: „-eur aus dem Französischen“ und „viele Substantive mit lateinischen Ursprung sind feminin“. Daneben erwähnt er die Nomen, die im lateinischen Nominativ Singular *-tas* bekommen würden. Die sechs ‚Russischlerner‘ schneiden – mit 68 % richtigen Antworten – auch sehr gut ab. Unter ihnen befinden sich auch zwei der Besten der ganzen Untersuchung: jeweils auf dem zweiten Platz mit 85 korrekten Zuweisungen liegen Schüler 38 und Schüler 51. Der beste Untersuchungsteilnehmer (S:25, 87 korrekte Zuweisungen) lernt Latein. Die viert- und fünftbesten Schüler auf der Liste belegen dagegen keine anderen Fremdsprachen außer Deutsch. Mit 80 korrekten Zuweisungen ist Schülerin 44 der sechstbeste Untersuchungsteilnehmer. Sie lernt neben Deutsch noch Spanisch und Latein.

G1	G2	G3
7 %	27 %	50 %

Diese Übersicht der Fremdsprachen in den drei Leistungsgruppen bestätigt den Zusammenhang zwischen der Kenntnis mehrerer Sprachen und dem Genuserwerb: nur 7 % lernen der *schwachen* Schüler eine zusätzliche Sprache. Im Vergleich dazu lernt die Hälfte der *Fortgeschrittenen* mindestens eine weitere Fremdsprache.

7. Schlussbetrachtungen und Ausblick

In unserer ständig weiter zusammenwachsenden und globalisierten Welt mit ihrer Vielzahl von Sprachen wird oft versucht, die eine oder andere Sprache zu einer lingua franca zu erheben. Das Englische hat sich in Norwegen besonders in der Populärkultur durchgesetzt, was vor allem auf die Amerikanisierung zurückzuführen ist. Im Zeitalter der Globalisierung sind sich die meisten Norweger nicht darüber im Klaren, dass Englischkenntnisse manchmal nicht ausreichen. Der Bedarf an deutschkundigen Arbeitskräften im Bereich der deutsch-norwegischen Wirtschaft- und Handelskooperation ist groß. Deutsch wird zwar in der vgs. obligatorisch gelehrt - aber deren komplexe Formenvielfalt in der Nominalflexion schreckt viele Schüler ab. Sie gehen daher häufig unmotiviert an das Lernen dieser Sprache heran. Deutsch bereitet den Schülern nicht zuletzt daher so große Schwierigkeiten, weil das Norwegische (die Muttersprache) – im Gegensatz zum Deutschen – nur eine geringe grammatikalische Komplexität aufweist. Die Genuskenntnis ist eine Voraussetzung sowohl für die korrekte Kasusmarkierung als auch für die Ausbildung von Pluralregeln im Deutschen. Ein ewiges Problem der DaF-Lerner ist dabei vor allem, dass Genus, Kasus und Numerus im Deutschen in einem Morphem verschmolzen sind.

Auf dieser Grundlage hat die vorliegende Arbeit den Versuch unternommen, einen Teilbereich der deutschen Grammatik – die Genuszuweisungskompetenz und deren Erwerbsprozess norwegischer Deutschschüler – zu untersuchen. Hinsichtlich der sinkenden Deutschschüleranzahl wurde unter anderem auch der Frage nachgegangen, inwiefern ihr Genuslernerfolg mit ihrer Motivation zum Deutschlernen zusammenhängt.

Die Ergebnisse der Datenauswertung haben gezeigt, dass die Untersuchungsteilnehmer durchschnittlich 53,1 % korrekte Zuweisungen in T2, 57,5 % korrekt konjugierte Artikel in T3 und 44,2 % korrekt konjugierte Relativpronomen in T4 erreichten. Dies ergibt einen Gesamtdurchschnitt von 51,6 %. Separat gesehen ist das Ergebnis in T3 wesentlich besser als das in T2. Dies kann vor allem auf die sehr unterschiedlichen Leistungen der Vertiefungsschüler in diesen beiden Teiluntersuchungen zurückgeführt werden. Die Leistungen der Vertiefungsschüler sind bei der ‚einfachen‘ Deklination¹¹⁸ wesentlich besser als bei ‚normaler‘ Genuszuweisung in Nominativ. Dies könnte auf mangelhafteres Einüben

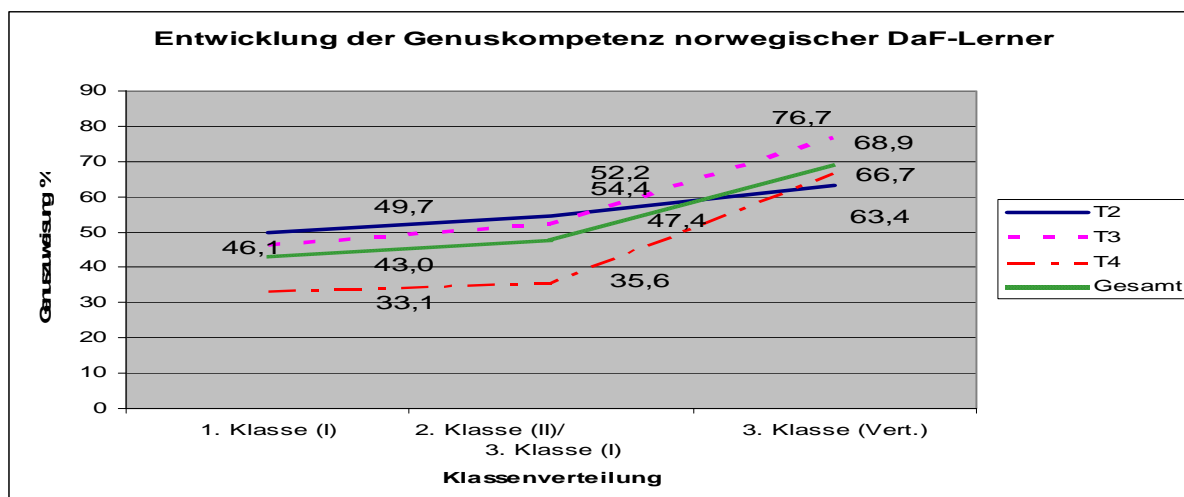
¹¹⁸ Hier ist die Deklination in Hauptsätzen mit nur bekannten Nomen gemeint (Bus, Frau, Mann, Kind, Ring und Damen).

und Betonen des Genusphänomens im Gegensatz zur KNG-Kongruenz sowohl in Lehrwerken als auch im Unterricht beruhen. Alle anderen Merkmale innerhalb der Untersuchungsgruppen (*Jungen, Mädchen, Schule 1, 2* usw...) erreichen annähernd ähnliche Ergebnisse in T2 im Vergleich zu ihren Resultate in T3. In der letzten Aufgabe (T4) wurden viele Fehler erwartet, da nur wenigen Schülern die Anwendung der deutschen Relativpronomen vollständig erklärt worden war. Unter Berücksichtigung dieser Ausgangslage erreichen die Untersuchungsteilnehmer verhältnismäßig gute Resultate. Auch in diesem Test schneiden die Vertiefungsschüler wieder ausgezeichnet ab. Sie haben durchschnittlich 66,7 % der Aufgaben richtig gelöst.

Die Untersuchungsmerkmale *Mädchen, Schule 1* und *Vertiefung* bewiesen in allen drei Aufgaben ihre Überlegenheit gegenüber ihren Opponenten. Besonders in Aufgabe T4 wurden die Leistungsunterschiede sehr deutlich. Hinsichtlich der Geschlechter sind die Ergebnisunterschiede in T2 und T3 ohne ersichtliche Ursache und von daher schwierig zu deuten. In T4 dagegen, könnten die viel besseren Resultate der *Mädchen* zum Teil auf die Tatsache der guten Ergebnisse der Vertiefungsgruppe zurückgeführt werden. Diese Gruppe besteht aus 82 % Mädchen, die somit den Durchschnitt für ihr Geschlecht erheblich erhöhen.

Eines der Ziele dieser Untersuchung war es die Entwicklung der Genuskompetenz zwischen den drei Klassen- bzw. Niveaustufen zu untersuchen - also zu ergründen wie der Genuserwerbsprozess während der drei Jahre an der vgs. verläuft. Die nachfolgende Tabelle zeigt deutlich wie sich die Genuskenntnisse von der 1. bis zur 3. Klasse (Vertiefung) in T2, T3, T4 sowie insgesamt verbessern¹¹⁹:

¹¹⁹ Von links ausgesehen: 1. Linie von oben: T2 (‚Genuskompetenz‘), 2. Linie von oben: T3 (‚Artikelkompetenz‘), 3. Linie von oben: Gesamt, 4. Linie von oben: T4 (‚Relativpronomenkompetenz‘).



Damit bestätigt auch die vorliegende Studie die Annahme, dass der Genuserwerb linear und parallel zum Ausbau des fremdsprachlichen nominalen Lexikons passiert. Ähnliche Genuserwerbssequenzen wurden auch in Beobachtungen von Diehl et. al. (1991) bei den frankophonen DaF-Lernern festgestellt. Ihre und meine Untersuchungen stehen somit im Gegensatz zu der von Swain (1976), deren Probanden keine Genusverbesserung zeigten (siehe Kap. 3.3).

Bei einer genaueren Analyse aller Probanden wird deutlich, dass ein höherer Notendurchschnitt¹²⁰, die für den Erwerb aufgewendete Zeit¹²¹, die Qualität und Quantität des Inputs¹²², das soziale Umfeld innerhalb dessen der Erwerb stattfindet¹²³ und die Klassengröße¹²⁴ einen bedeutenden Einfluss auf die Genuskompetenz haben – vor allem hinsichtlich der Beherrschung der komplexen Kasusformen. Die Ergebnisse und Schülerkommentare lassen Rückschlüsse darauf zu, dass die Probanden bessere Leistungen erbringen, wenn sie in den Unterrichtsplan mit einbezogen und in kleineren Gruppen eingeteilt werden. Eine solche Lösung könnte sowohl allen DaF-Lernern als auch den Lehrkräften nützen.

In dieser Untersuchung wird offensichtlich, dass auch der syntaktische Kontext die Genuszuweisung beeinflusst. Denn die Probanden verstoßen besonders bei der Kasusübung -

¹²⁰ Schule 1 vs. Schule 2.

¹²¹ 1. Klasse vs. 2. Klasse vs. Vertiefung, aber auch in Hinblick auf die 2. Klasse (Niveau II-Schüler) vs. Niveau I-Schüler, die in ihrem letzten obligatorischen Deutschjahr gleiche Leistungen erbringen sollten.

¹²² Im Sinne von guter Lehrkraft.

¹²³ Dieser Behauptung liegt das freiwillige ‚Deutschvertiefungsjahr‘ bei den Vertiefungsschülern zugrunde.

¹²⁴ Die Anzahl der Schüler, die sich in Deutsch vertiefen, ist sehr gering und diese Klasse zählt nur 11 Schüler. Die anderen 172 Untersuchungsteilnehmer (auf Niveau I/II), deren Deutschunterricht noch obligatorisch ist, lernen Deutsch in großen Klassen.

vor allem in Nominalsätzen mit Dativ (am wenigsten mit Nominativ), aber auch in Präpositionalphrasen – gegen viele Genusregeln. Die Nominalflexion und der Genus werden auch von der überwiegenden Mehrheit der Probanden als der schwierigste Bereich in der deutschen Sprache empfunden.

DaF-Lerner haben entweder die Möglichkeit, eine korrekte Genuszuweisung auf der Basis von Regeln vorzunehmen, oder sie können die angemessene Genuszuweisung zusammen mit dem Nomen auswendig lernen. Trotz mangelhafter Unterweisung in den Genusregularitäten im norwegischen DaF-Unterricht deuten die Untersuchungsergebnisse darauf hin, dass die noch recht beschränkte Genuszuweisungskompetenz der norwegischen Lerner in signifikanter Weise regelgeleitet ist. Sie basiert hauptsächlich auf Assoziationen sowohl von semantischen Kriterien der Nomen als auch von morphophonologischen Merkmalen. Diese Resultate sprechen gegen die Erklärungshypothese von MacWhinney (1978) die besagt, dass Kinder – aufgrund des Fehlens zuverlässiger deutscher morphophonologischer Regularitäten – den Artikel mit dem Substantiv als Amalgam lernen.

Es ist oft bewiesen worden, dass sowohl semantische als auch morphophonologische Kriterien zusammen ein Regelsystem für die deutsche Genuszuweisung bilden. Trotzdem kam Rogers (1987) zu dem Ergebnis, dass nur etwa 22% aller Genusfehler in einem Korpus von Texten fortgeschrittener Deutschlerner hätten vermieden werden können, wenn sämtliche in der Duden-Grammatik (1973) und in der „Deutschen Grammatik“ von Helbig und Buscha (1975) ausgeführten Regeln berücksichtigt worden wären. Solche Ergebnisse zeigen, dass es für Deutschlerner sehr schwierig sein kann, immer das korrekte Genus zu verwenden. Bei der Genusselektion besteht zwischen Deutsch und Norwegisch, trotz gleicher Anzahl der Genusklassen, keine 1:1 Entsprechung. Dennoch macht die Untersuchung deutlich, dass keine der benutzten semantischen und morphophonologischen Regeln komplett unbekannt waren. Allerdings wurden die Genusregularitäten von den Untersuchungsteilnehmern in sehr unterschiedlichem Maße erkannt (und angewandt).

Die in dieser Arbeit benutzten Nomen wurden in sechs Genuskategorien eingeteilt. In der Untersuchung wurden von den Schülern folgende Resultate erzielt: *Semantische*: 62,5 % -

Formale: 48,3 % - *nominalisierte Verbinfinite*: 67,3 % - *Verbstammkonversionen*: 42,7 % - *Deverbativ*: 21,6 % und *Ausnahmen*: 51,2 %. Die semantischen und formalen Genusregularitäten wurden auch separat dargestellt. Unter den semantischen dominieren die Kriterien für das maskuline Genus, während viele der formalen Regularitäten das Femininum einfordern. Es gibt nur wenige Ausnahmen von den semantischen Kriterien. Die Ergebnisse der Probanden hätten an dieser Stelle daher noch besser sein können, wenn diese Regularitäten im Unterricht erklärt worden wären. *Tage*, *Monate* und *Jahreszeiten* werden in Lehrbuchtexten sehr häufig verwendet. Die Betonung der entsprechenden Genusregeln könnte die Genuskenntnis der Probanden daher in hohem Maße verbessern. Die zur Sexusgruppe zugehörigen Nomen scheinen dagegen die einzigen zu sein, denen beinahe alle Probanden das richtige Genus zuweisen. Von der Sexusregel gibt es allerdings einige Ausnahmen. Außerdem kann auch hier das Genus des Nomens, von dem der Muttersprache abweichen. Zum Beispiel ist das Genus des Nomens *das Mädchen*, aber auch die deutsche Genusteilung in der Tierwelt und im Berufsleben für Norweger nicht in ihre Muttersprache übertragbar. Diese Faktoren können dazu führen, dass auch Nomen aus der Sexusgruppe das falsche Genus zugeordnet wird. Bei den formalen Kriterien dominiert die Ableitung des femininen Geschlechts aus dem maskulinen. Die Wörter mit der Endung *-in*, werden zu über 80,1 % von den Schülern als feminin erkannt. Die in der Untersuchung verwendeten Nomen über 60 % (*-in*, *-e*, *-o*, *-chen*), werden oft in Lehrbüchern verwendet. So ist es möglich, dass das Genuswissen aus dem Input im Unterricht entspringt obwohl die Lehrer über die Regularitäten nicht informieren.

Die Auswahl der Regularitäten, die in der vorliegenden Untersuchung benutzt wurden, könnte für Deutschlerner eine Lernentlastung darstellen. Eine gute Lernhilfe sind nach Meinert (1989:20) sinnvolle semantische und morphophonologische Regeln, die a) einfach, b) eindeutig und c) weitgreifend sind. Auf dieser Grundlage hat er einige Regeln hierarchisch geordnet, die auch eine gute Hilfe für sowohl norwegische DaF-Schüler als auch DaF-Lehrer leisten könnten (siehe hierzu 9.3).

Das Deutsche hat neben vielen zuverlässigen Genusregularitäten auch viele Ausnahmen. Daneben ist es für DaF-Lerner schwierig zu erkennen, ob und wann die semantischen gegenüber den formalen Kriterien dominant sind. Sowohl die in Kapitel 3 und 2.5

präsentierten Theorien und Studien zu Konfliktfällen der Genuskriterien haben gezeigt, dass Lerner in verschiedenen Erwerbsphasen und -situationen¹²⁵ unterschiedliche Regularitäten vorziehen und benutzen. Bei Unsicherheiten, verwenden ältere deutsche Kinder die semantischen vor den formalen Prinzipien. Dagegen sind sich die Forscher beim Zweitsprachenerwerb nicht einig darüber, welche Regeln in Konfliktfällen benutzt werden. Wegener (1995b) und MacWhinney (1989) zufolge dominieren in Konfliktfällen semantische Regeln über phonologische, aber nicht über morphologische. Chini (1996) konnte beweisen, dass erst phonologische, dann morphologische und zuletzt syntaktische Kriterien bei der Genuszuweisung herangezogen werden. Die Datenauswertung der vorliegenden Untersuchung indiziert dagegen, dass bei norwegischen Schülern in Konfliktfällen hinsichtlich der Genuszuweisungsregularitäten die semantischen Regeln gegenüber den formalen dominanter sind. Dies stimmt auch mit den Ergebnissen von Ibrahim, Köpcke (1982) und Corbett (1994) überein.

Sowohl die Einstellungen und die Ziele des Lernenden in Bezug auf die Sprache als auch das vorhandene Vorwissen sind für die Qualität des Spracherwerbsprozesses entscheidend. Für viele Lerner gilt Deutsch als schwieriges und unbeliebtes Pflichtfach. Die Abneigung gegenüber Deutsch ist bei einigen bereits verankert, bevor die erste Deutschstunde überhaupt angefangen hat. Sie ist aber selbstverständlich durch qualifizierte und motivierte Lehrkräfte überwindbar. Kap. 6.7: ‚Motivation und Schülererfolg‘ liegen die Spracherwerbsfaktoren von Klein (1992) zugrunde. Hier wird der Zusammenhang zwischen der Lernmotivation und der Genuskompetenz norwegischer DaF-Schüler untersucht. Diesen Zusammenhang zu untersuchen ist natürlich sehr schwierig, da sich Spracheinflüsse wie die Motivation nicht leicht erfassen lassen.

In den Motiven der Probanden zur Deutschwahl wurde deutlich, dass viel mehr gemacht werden kann, um die Schüler auf den Arbeitsmarktbedarf aufmerksam zu machen. So könnten gute Informationen über die vielen Arbeitsmöglichkeiten gegeben werden, in denen Deutschkenntnisse eine wichtige Qualifikation darstellt. Der Bedarf ist groß, aber anscheinend nicht bekannt genug, um die sinkenden Deutschschülerzahlen zu beeinflussen und norwegische Jugendliche dazu anzuregen Deutsch zu wählen. Die Mehrheit der Schüler

¹²⁵ Erst-, Zweit- oder Fremdsprache.

sieht keine andere Veranlassung, Deutsch zu lernen, als die Motive ‚Zufall‘ und ‚Zwang‘. Natürlich könnte es sein, dass viele andere unbewusste Faktoren eine Rolle bei der Wahl von Deutsch als Fremdsprache gespielt haben. Jedoch vermitteln die gefundenen Daten ein Bild von einflussreichen Eltern, deren Bedeutung für den Lernerfolg hingegen eher gering ist. Dennoch ist es erfreulich, dass so viele der Erwachsenen eine positive Einstellung zu Deutsch haben. Enttäuschend schlecht sieht dagegen die Zukunft des Deutschen in Norwegen aus. Allerdings wird deutlich, dass die Probanden mit inneren Motiven für die Fachwahl auch die besseren Genuslernergebnisse vorweisen. Hierin liegt eine große Herausforderung für den DaF-Unterricht.

Die Haltungen zum Unterricht und zum Lehrer hängen natürlich sehr eng zusammen, da der Lehrer für seinen eigenen Unterricht verantwortlich ist. Die geringen Bewertungsunterschiede können darauf zurückzuführen sein, dass auch andere Kriterien als rein fachliche die Bewertung des Lehrers beeinflussen. Eine Lehrkraft kann sehr nett wirken, ohne gute Unterrichtsfähigkeiten zu besitzen. Außerdem können die Lehrbücher und Aufgaben langweilig und schlecht sein, was die Qualität des Unterrichtes negativ beeinflussen kann. Der Lehrer als Person kann vielleicht auch einfacher beurteilt werden, da die Übungen sich verändern, während der Lehrer derselbe bleibt.

Die Probanden mit positiver Einstellung zum Unterricht und zum Lehrer arbeiten mehr mit Deutsch zu Hause als andere. Dabei ist weniger die verbrachte Zeit als vielmehr die Art der Hausarbeit entscheidend für eine gute Genuskompetenzentwicklung. Denkbar ist auch, dass kluge DaF-Schüler aufmerksam den Sitzungen folgen und so schneller die Hausaufgaben machen können. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass eine positive Einstellung zur Sprache die Entwicklung der Genuskompetenz positiv beeinflussen kann. Denn der Schülererfolg wächst parallel mit der Sprachwahlzufriedenheit. Es konnte zudem belegt werden, dass einige positiv eingestellte Untersuchungsteilnehmer gern die Sprache lernen möchten, aber zu wenig über die Genus- bzw. Kasusregularitäten lernen oder mit dem Unterricht nicht klar kommen. Jedoch liefert die Untersuchung offensichtliche Beweise dafür, dass ein klarer Zusammenhang zwischen der Einstellung und der individuellen Leistungsfähigkeit in der Fremdsprache besteht.

Andere Studien behaupten, dass es beim Spracherwerb behilflich sein kann, bereits mehrere Sprachen zu sprechen. In dieser Arbeit sollte überprüft werden, ob dies auch für den Genuserwerb der Fall ist. Obwohl norwegische DaF-Lerner schon an das Genus ihrer Muttersprache gewöhnt sind, ist das keine Garantie für einen schnellen und kompletten Genuserwerb. Dies bestätigen auch die Ergebnisse der Untersuchung, indem die Teilnehmer mit Norwegisch als Muttersprache durchschnittlich 50 % der Nomen das korrekte Genus zuwiesen. Ein deutliches Vorzugsgenus hatten die Probanden scheinbar nicht. Denn die inkorrekten Antworten verteilten sich etwa gleichmäßig über die drei Genera, wobei das Maskulinum etwas häufiger als das Femininum und das Neutrum benutzt wurde. Weiter wurde untersucht, inwiefern die Kenntnis mehrerer Fremdsprachen die Genuskompetenz im Deutschen beeinflusst. Die Resultate waren unmissverständlich. Unter den *schwächeren* Schülern (mit > 50 % korrekte Zuweisungen) gaben nur 7 % an, sie lernen eine andere Fremdsprache, während 27 % der *mittelmäßigen* Probanden (mit zwischen 50 und 72 % korrekten Zuweisungen) und die Hälfte der *besten* Lerner (mit 73+ % korrekten Zuweisungen) eine zusätzliche Sprache belegen. Diese Zahlen dokumentieren deutlich eine Korrelation zwischen dem Erlernen anderer Fremdsprachen und dem Genuszuweisungserfolg im Deutschen.

Es ist wichtig darauf aufmerksam zu machen, dass diese Arbeit nur einen Versuch darstellt, ein generelles Bild der Genuskompetenz norwegischer DaF-Schüler hinsichtlich verschiedener ‚Unterscheidungsmerkmale‘ wie Geschlecht, Schule, Niveau, Klasse und Motivation zu ermitteln. Eine ähnliche Untersuchung, welche die Genuskompetenz in selbstproduzierten Arbeiten erforscht, würde möglicherweise zu anderen Ergebnissen kommen. Interessant wäre es auch, die Deutschnote der Probanden mit ihren Genuskenntnissen in Relation zu setzen, um so einen Eindruck ihrer Genuskenntnisse im Vergleich zu ihren anderen sprachlichen Teilkompetenzen zu bekommen. Deutsch als Sprache und als Schulfach wird in Norwegen oft kritisiert und negativ beurteilt. Diese Arbeit hat dagegen gezeigt, dass die meisten Untersuchungsteilnehmer dem Deutschlernen gegenüber positiv eingestellt sind. Trotz des neuen Fokus auf ‚praktischen Unterricht‘ kann aber noch viel gemacht werden, um den DaF-Unterricht ansprechender und einfacher zu machen. Einerseits würde die Unterweisung in die zuverlässigsten Genusregularitäten im

Deutschen in einer hierarchisch geordneten Tabelle¹²⁶ eine Erleichterung des Deklinationsprozesses und somit des ganzen DaF-Erwerbsprozesses bedeuten – was wiederum zu einem gestärkten ‚Sprachmeisterungsgefühl‘ der Probanden führen würde. Andererseits muss ein stärkerer Fokus auf eine Bewusstseinsänderung in Bezug auf Deutsch als eine ‚Beruf- und Möglichkeitssprache‘ unter norwegischen Teenagern stattfinden, um den deutschsprechenden Nachwuchs zu sichern.

„Keine Fremdsprache zu können, ist wie in einem Haus ohne Fenster zu wohnen. Die deutsche Sprache ist ein Panoramafenster, sowohl in die Geschichte als auch in die Zukunft Europas.“ (Roy Jacobsen, Schriftsteller)¹²⁷

¹²⁶ Siehe Anhang 9.3.

¹²⁷ Freie Übersetzung der Verfasserin von: ”Å ikke kunne fremmedspråk er som å bo i et hus uten vinduer. Tysk er et panoramavindu. Mot Europas historie. Og framtid.”

8. Literaturverzeichnis

Lehrwerke und Wörterbücher

- Andersen, E.F. & Bali, B. (2007): *Anflug.de 2. Arbeitsbuch; tysk II, vg 2*. Cappelen, Oslo.
- Andersen, E.F. & Bali, B. (2007): *Ankunft 2. Arbeitsbuch; tysk II, vg 2*. Cappelen, Oslo.
- Andersen, E.F. & Bali, B. (2006): *Anflug.de 1. Arbeitsbuch; tysk I, vg 1*. Cappelen, Oslo.
- Andersen, E.F. & Bali, B. (2006): *Ankunft 1. Arbeitsbuch; tysk I, vg 1*. Cappelen, Oslo.
- Andersen, E.F. & Bali, B. (2002): *Anflug.de 3. Arbeitsbuch; 2. klasse B-språk, 3. klasse C-språk*. Cappelen, Oslo.
- Anker, E./Agdestein, M.W/ Nystrøm, R./Gustafsson, M./ Dornbusch, P./ Göbel, U. (1998): *Perspektive 3. Arbeitsbuch; 2. år B-språk, 3. år C-språk*. Aschehoug, Oslo.
- Anker, E./Agdestein, M.W/ Nystrøm, R./Gustafsson, M./ Dornbusch, P./ Göbel, U. (1997): *Perspektive 2. Arbeitsbuch; 1.år B-språk, 2.år C-språk*. Aschehoug, Oslo.
- Bjørke, C./ Handeland, K./ Lysaker, M./Hofbauer, C./Karland, A./Vasiliadis, J. (2007): *Einfach Deutsch 2. tysk 2, vg 2*. Gyldendal, Oslo.
- Bjørke, C./ Handeland, K./ Lysaker, M./Hofbauer, C./Karland, A./Vasiliadis, J. (2007): *Lieber Deutsch 2. tysk 1, vg 2*. Gyldendal, Oslo.
- Bjørke, C./ Handeland, K./ Lysaker, M./Hofbauer, C./Karland, A./Vasiliadis, J. (2006): *Einfach Deutsch 1. tysk 2, vg 1*. Gyldendal, Oslo.
- Bjørke, C./ Handeland, K./ Lysaker, M./Hofbauer, C./Karland, A./Vasiliadis, J. (2007): *Lieber Deutsch 1. tysk 1, vg 1*. Gyldendal, Oslo.
- Duden (1995) *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. 5.Auflage. Mannheim.
- Duden (1973). *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Band 4. 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim.
- DW= Wahrig, G. (Hrsg.): *Deutsches Wörterbuch*. 6. neu bearbeitete Auflage. Glütersloh 1997.
- Glad, A.B/ Jakobsen, U./ Keller, S.L (1998): *Mitten in Europa 3*. Gyldendal, Oslo.
- Nystrøm, R./Gustafsson, M./ Dornbusch, P./ Göbel, U. (1997): *Perspektive 1. Arbeitsbuch; 1. år C-språk*. Aschehoug, Oslo.

Monographien und Aufsätze

- Andersson, A-B. (1993): *Second Language Lerner's Acquisition of Grammatical Gender in Swedish*. Göteborg.
- Apeltauer, E. (1997): *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs*. Langenscheidt, Universität Gesamthochschule. Kassel.
- Batliner, A. (1984): The comprehension of grammatical and natural gender: A cross-linguistic experiment. In: *Linguistics* 22, S. 831-856.
- Bloomfield, L. (1933/1969): *Language. Nachdruck der englischen Ausgabe von 1935*. London and Aylesbury. Original 1933. New York.
- Brugmann, K. (1897): *The Nature and Origin of the Noun Genders in the Indo European Languages*. New York.
- Brugmann, K. (1889): Das Nominalgeschlecht in den indogermanischen Sprachen. In: *Internationale Zeitschrift für allgemeine Sprachwissenschaft* 4, S. 100-109.
- Bußmann, H. (1990): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 2. Auflage. Stuttgart.
- Bünnagel, W. (1993): *Fehlerlinguistik und computergestützte Fremdspracherwerbsforschung*. Frankfurt a. M.
- Burr, E. (2001): "Grammatikalisierung und Normierung in frühen Grammatiken des Französischen, Italiensichen, Portugiesischen und Spanischen. Genus und Kongruenz". In: *Zeitschrift für romanische Philologie* 117, S. 189-221.
- Corbett, G. (1994): Gender and gender systems. In: Asher, R.E. & J.M.Y Simpson (Hrsg.): *The Encyclopedia of Language and Linguistics, Vol 3*. Oxford, S. 1347-1353.
- Corbett, G.G. (1991): *Gender*. Cambridge.
- Desrochers, A. (1986): Genre grammatical et classification nominale. In: *Revue Canadienne de Psychologie* 40, S. 224-250.
- Diehl, E./ Christen, H./ Leuenberger, S./ Pelvat, I./ Studer, T. (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen.
- Diehl, E./ Albrecht, H./ Zoch, I. (1991): *Lernstrategien im Fremdspracherwerb. Untersuchungen zum Erwerb des deutschen Deklinationssystems*. Tübingen.
- Eisenberg, P. (1994): *Grundriss der deutschen Grammatik*. Stuttgart.
- Eisenberg, P. (1989): *Grundriss der deutschen Grammatik*. Stuttgart.

- Felix, S.W. (1977): Entwicklungsprozesse im natürlichen und gesteuerten Zweitsprachenerwerb. In: *Anglistik und Englischunterricht 1*, S. 39-60.
- Fischer, Rudolf-Josef (2005): *Genuszuordnung: Theorie und Praxis am Beispiel des Deutschen*. Frankfurt a. M.
- Fodor, I. (1959): The Origin of grammatical Gender. In: *Lingua 8(1)*, S. 1-41 und *8(2)*, S.186-214.
- Griesbach, H. (1986): *Neue deutsche Grammatik*. Berlin/München.
- Grimm, H.-J. (1986): *Untersuchungen zum Artikelgebrauch im Deutschen*. Leipzig.
- Grimm, J. (1890): *Deutsche Grammatik, Bd. III*. Gütersloh.
- Helbig, G. & Buscha, J. (2004): *Leitfaden der deutschen Grammatik*. Berlin/München.
- Helbig, G. & Buscha, J. (1993). *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig.
- Helbig, G. & Buscha, J. (1975). *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig.
- Heringer, H-J. (1995): Prinzipien der Genuszuweisung. In Popp, Heidrun (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches*. München, S. 203-216.
- Hickey, R. (2000): On the phonology of gender in Modern German. In: Unterbeck, Barbara/ Rissanen, M./ Nevalainen, T./ Saari, M. (Hrsg.)(2000): *Gender in Grammar and Cognition. I Approaches to gender. II Manifestations of gender*. (= Trends in Linguistics. Studies and Monographs 124). Berlin/New York.
- Hufeisen, B. (2003): *L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb*, zugänglich über: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Hufeisen1.htm>
- Humboldt, W. von (1963): *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. Neudruck. Berlin. (Originalausgabe: 1836).
- Ibrahim, M.H. (1973): *Grammatical Gender*. The Hague.
- Jobin, B. (2004): *Genus im Wandel: Studien zu Genus und Animatizität anhand von Personenbezeichnungen im heutigen Deutsch mit Kontrastierungen zum Schwedischen*. Stockholm.
- Jung, W. (1990): *Grammatik der deutschen Sprache*. 10. neuarb. Auflage.

Mannheim/Leipzig.

Klein, W. (1992): *Fremdsprachenerwerb. Eine Einführung*. Frankfurt a. M.

Köpcke, K.-M. (1982): *Untersuchungen zum Genusssystem der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen.

Köpcke, K.-M. & Zubin, D.A. (1996): Prinzipien für die Genuszuweisung im Deutschen. In: Lang, E. & Zifonun, G. (Hrsg.): *Deutsch- typologisch*. Berlin, S. 473-491.

Köpcke, K.-M. & Zubin D.A. (1984): Sechs Prinzipien für die Genuszuweisung im Deutsche: Ein Beitrag zur natürlichen Klassifikation. In: Sieburg, H. (Hrsg.)(1997): *Sprache-Genus/Sexus*. Frankfurt a. M, S. 86-115.

Köpcke, K.-M. & Zubin, D.A. (1983): Die Kognitive Organisation der Genuszuweisung zu den einsilbigen Nomen der deutschen Gegenwartssprache. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik 11*, S. 166-182.

Lang, A. (1976): The Semantic Base of Gender in German. In: *Lingua 1*, S. 55-68.

Mac Donald, K.(2006): *Norsk Grammatikk for Fremmedspråklige*. Cappelen, Oslo.

MacWhinney, B. (1989): Competition and connectionism. In: MacWhinney, B. & Bates, E. (Hrsg.): *The Crosslinguistic Study of Sentence Processing*. Cambridge, S. 422-457.

MacWhinney, B. (1978): *The Acquisition of morphophonology, Monographs of the society for Research in Child Development 43 (1/2)*. Chicago.

Maratsos, M. & Chalklye, A. (1980): The internal language of children's syntax: The ontogenesis and representation of syntactic categories. In: Nelson, Keith E. (Hrsg.): *Children's Language, Vol II*. New York, S. 127-214.

Meier, H. (1967): *Deutsche Sprachstatistik*. Hildesheim.

Meinert, R. (1989): *Die deutsche Deklination und ihre didaktische Probleme*. München.

Meinert, R. (1987): *Die Didaktik des Adjektivs im Fach Deutsch als Fremdsprache unter Berücksichtigung des Spanischen als Ausgangssprache*, Masch. MA-Arbeit. München.

Meisel, J. (1986): Word order and case marking in early child language. Evidence from simultaneous acquisition of two first languages: French and German. *Linguistics 24*, S. 123-183.

Menzel, B. (2004): *Genuszuweisung im DaF-Erwerb. Psycholinguistische Prozesse und didaktische Implikationen*. Berlin.

- Menzel, B. & Tamaoka, K. (1995): Der? Die?? Das??? Genuszuweisung bei Anfängern: Zufall, Pauken oder Strategie? In: *Deutsch als Fremdsprache* 32 (1), S. 12-22.
- Mills, A.E. (1986): *The Acquisition of Gender: A Study of English and German*. Berlin.
- Mills, A.E. (1985): The acquisition of German. In: Slobin, Dan I. (Hrsg.): *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition, Volume 1: The Data*. Hillsdale, S. 141-254.
- Müller, N. (2000): Gender and number in acquisition. In: Unterbeck, Barbara/ Rissanen, M./ Nevalainen, T./ Saari, M. (Hrsg.)(2000): *Gender in Grammar and Cognition. I Approaches to gender. II Manifestations of gender. (= Trends in Linguistics. Studies and Monographs 124)*. Berlin/New York.
- Müller, N. (1990): Developing two gender assignment systems simultaneously. In: Meisel, Jürgen (Hrsg.): *Two First Languages*. Dordrecht, S. 193-234.
- Oomen-Welke, Ingelore (2004): Sexus und Genus in den Sprachen. In: Epp, Helga (Hrsg.): *Gender Studies. Interdisziplinäre Ansichten 1*. Schriftenreihe der PH Freiburg, Freiburg 2004, S. 53-77.
- Paul, H. (1889): *Principles of the History of Language*. New York.
- Pfaff, C. (1984): On input and residual L1 transfer effects in Turkish and Greek children's German. In: Andersen, R.W. (Hrsg.), *Second Languages: A Cross-Linguistic Perspective*. Rowley, S. 271-298.
- Reiß, S. (1990): *Spracherwerb unter den Bedingungen der Migration. Empirische Untersuchung zum Sprachkenntnisstand im Deutschen und Türkischen von türkischen Jugendlichen*. (unveröff. Magisterarbeit).
- Rogers, M. (1987): Learners' Difficulties with Grammatical Gender in German as a Foreign Language. In: *Applied Linguistics* 8, S. 48-74.
- Royen, G. (1929): *Die nominalen Klassifikationssysteme in der Sprachen der Erde. Historisch-kritische Studie, mit besonderer Berücksichtigung des Indogermanischen*. Mödling.
- Stern, C. & Stern, W. (1981): *Die Kindersprache: Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung*. Darmstadt [unveränderter Nachdruck der 4. überarbeiteten Auflage von 1928, Original von 1907].
- Swain, M. (1976): Changes in errors; Random or systematic? In: Nickel, G. (Hrsg.): *Proceedings of the Fourth international Congress of Applied Linguistics*. Stuttgart.
- Talanga, T. (1987): *Das Phänomen der Genusschwankung in der deutschen*

Gegenwartssprache – untersucht nach Angaben neuerer Wörterbücher der deutschen Standardsprache. Diss., Bonn.

- Taraban, R./ McDonald, J.L./ MacWhinney, B. (1989): Category learning in a connectionist model: Learning to decline the German definite article. In: Corrigan, R./ Eckmann, F./ Noonan, M. (Hrsg.): *Linguistic Categorization, Amsterdam, s. 164-193.*
- Thomoglou, P. (2004): *Genuserwerb bei griechischen Lernern des Deutschen. Eine empirische Untersuchung und didaktische Implikationen.* Frankfurt a. M.
- Tucker, G.R./ Lambert, W.E. / Rigault, A.A. (1977): *The French Speakers's Skill With Grammatical Gender.* The Hague.
- Wegener, H. (2003): Komplexität oder Kontrastivität der L2 – woin liegt das Problem für DaZ/DaF?. In: *ODV-Zeitschrift, Publikationen des Oraner Deutschlehrerverbands,* Nr.12, S. 91-114.
- Wegener, H. (1995a): *Die Nominalflexion des Deutschen – verstanden als Lerngegenstand.* Tübingen.
- Wegener, Heide (1995b): Das Genus im DaZ-Erwerb. Beobachtungen an Kindern aus Polen, Russland und der Türkei. In: Handwerker, B. (Hrsg.): *Fremde Sprache Deutsch. Grammatische Beschreibung – Erwerbsverläufe – Lehrmethodik.* Tübingen, S. 1-24.
- Wegera, K-P. (1997): *Das Genus. Ein Beitrag zur Didaktik des DaF-Unterrichts.* München.
- Weisgerber, L. (1962a): *Gründzüge der inhaltsbezogenen Grammatik. Von den Kräften der deutschen Sprache, Band I.* 3. Auflage, Düsseldorf.
- Werner, O. (1975): Zum Genus im Deutschen. In: *Deutsche Sprache* 3, S.35-38.
- Wienold, G. (1989): Genus und Semantik im Indoeuropäischen. In: Martin, J. & Zoepfel, R. (Hrsg.): *Aufgaben, Rollen und Räume von Frau und Mann. Teilband 1.* Freiburg/ München, S. 79-156.
- Wokusch, Susanne (1994): „Man hat nicht mehr diese Angst des unbekanntes“. *Aspekte des Erwerbs und der Verwendung einer Fremdsprache mit Beispielen aus dem Gebrauch des Deutschen durch frankophone Lernende.* Bochum.
- Wundt, W. (1922): *Völkerpsychologie. Eine Untersuchung der Entwicklungsgesetze von Sprache, Mythos und Sitte.* Bd. II: Die Sprache. 4. unv. Auflage, zweiter Teil. Leipzig.

Internettseiten

Clemet, Kristin (25.04.03): "Vi klarer oss ikke bare med engelsk", aftenposten.no [online], zugänglich über: <<http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/article533787.ece>> [10.10.2007]

"Forskning om samarbeidet mellom hjem og skole", Foreldreutvalget for grunnskolen [online], zugänglich über: <<http://www.foreldrenettet.no/cgi-bin/fug/imaker?id=53402>> [25.06.2008]

Kaspersen, Line (13.04.07): "Frykter tysk-krise i næringslivet", DN.no [online] zugänglich über: <http://www.dn.no/karriere/article1068545.ece?WT.svl=article_readmore> [10.10.2007]

Kaspersen, Line (14.03.07): "Taper milliarder på elendig engelsk" DN.no [online], zugänglich über: <http://www.dn.no/karriere/article1046273.ece?WT.svl=article_readmore> [23.07.2008]

„Kongruenz (Grammatik)“, Wikipedia [online], zugänglich über: <<http://de.wikipedia.org/wiki/Kasus-Numerus-Genus-Kongruenz>>

"Nasjonalt vitnemål", Utdanningsdirektoratet, zugänglich über: <http://www.svenn.ls.no/stati/karakstat/04/nvb_2004/index.htm> [16.08.08]

"Nicht mehr tysk", NA24 [online], zugänglich über: <<http://www.na24.no/naeringsliv/article773854.ece>> [10.10.2007]

Tungesvik, T. (09.06.2008): "Slår gutta ned i karakterstøvlene" <<http://www.varden.no/article/20080609/NYHET/547858088/1001/>> [12.08.2008].

"Ungdom, identitet og dannelsen". En empirisk undersøkelse med 213 barn og unge i Kongsberg kommune i 2007, Høgskolen i Telemark, zugänglich über: <[http://mail1.kongsberg.kommune.no/intradok.nsf/02dd68ed9bcb920ec125693500572f6d/dca5adbf6d47bf4bc12573fb004535d9/\\$FILE/Ungdom_og_kulturell_verdsetting_2008.pdf](http://mail1.kongsberg.kommune.no/intradok.nsf/02dd68ed9bcb920ec125693500572f6d/dca5adbf6d47bf4bc12573fb004535d9/$FILE/Ungdom_og_kulturell_verdsetting_2008.pdf)> [12.08.08]

"Ut på tur", SSB [online], zugänglich über: <<http://ssb.no/norge/ferie.pdf>> [15.03.2008]

"Videregående Skole 2004-2005 – Elevstatistikk på fag nasjonalt nivå- fagstatistikk fordelt på kjønn og alder.", Utdanningsdepartementet [online], zugänglich über: <<http://www.udir.no/upload/Statistikk/EleverFag0405N.xls>> [16.03.2008]

Die Quelle der Aufgaben in T3 und T4 sind zugänglich über:

<<http://people.colgate.edu/dHoffmann/text/Grammatik200/titelsei.htm>>

9. Anhang

9.1. Der Fragebogen

Schüleruntersuchung

In Verbindung mit meiner Masterarbeit in der deutschen Sprache an der Universität Oslo möchte ich eine Erhebung der Genuskompetenz norwegischer DaF-Schüler in der vgs. erstellen.

Alle Schüler sind ANONYM. Das einzige, was gefordert wird, ist dass, das graue Fenster unten ausgefüllt wird. Jeder Schüler wird anhand einer eigenen Nummer unten an jeder rechten Seite der Fragebogen erkannt.

Die Untersuchung/Der Fragebogen ist folgend aufgebaut:

Teil 1: versucht die Schülereinstellung zu Deutsch zu ermitteln.

Teil 2: testet die Genuskenntnisse der Lerner. Hier soll den bestimmten Artikel im Nominativ Singular (**der, die, das**) eingesetzt werden.

Teil 3: testet das Vermögen, deklinierte Artikelformen in Sätze zu hinzufügen.

Teil 4: versucht die Kenntnisse der Schüler hinsichtlich Relativsätze zu ermitteln.

Schule: _____

Bitte setzen Sie ein Kreuz in das passende Feld:

Geschlecht: Junge _____ Mädchen _____
Klassenstufe: Vg1 _____ Vg2 _____ Vk2 _____
Niveau: I (1) _____ II (2) _____ B-Sprache _____ C-Sprache _____

Welche Muttersprache haben Sie? _____

Welche andere Fremdsprachen lernen Sie? _____

Vielen Dank für Ihre Hilfe!!

Mit freundlichen Grüßen
 Annicken Repshus

TEIL 1

1. Warum haben Sie Deutsch als zweite Fremdsprache gewählt?

Nummerieren Sie 3 Gründe 1-3, wo Nr.1 der Hauptgrund ist usw.

Ich habe deutsche Verwandte	
Meine Eltern haben mir empfohlen, Deutsch zu wählen	
Der Deutschlehrer sollte gut sein	
Ich habe deutsche Freunde	
Deutsch ist eine schöne Sprache	
Ich hatte keine andere Wahl (Ich wollte keine der anderen Fremdsprachen)	
Sprachen interessieren mich	
Deutschland ist Norwegens wichtigste Handelspartner	
Ich brauche Deutsch, um nach deutschsprachigen Ländern zu fahren	
Die deutsche Kultur/Literatur/Sport interessiert mich	
Ich brauche Deutsch in meinem zukünftigen Beruf	
Ich will Deutsch an einer Hochschule oder Universität weiter studieren	
Die Wahl des Deutschen war zufällig	
Ich wurde von meinen Freunden beeinflusst	
Ich bin in einem deutschsprachigen Land gewesen und wollte mehr lernen	

2a) Wie ist der Deutschunterricht?

Setzen Sie 1 Kreuz für die passende Alternative

Sehr gut	
Gut	
Mittelmäßig	
Schlecht	

3. Wie ist der Deutschlehrer?

Setzen Sie 1 Kreuz für die passende Alternative

Sehr gut	
Gut	
Mittelmäßig	
Schlecht	

2b) Erläutern Sie kurz bitte warum:



4. Wie viele Stunden pro Woche arbeiten Sie mit Deutsch zu Hause?

Setzen Sie 1 Kreuz für die passende Alternative

Weniger als 30 Minuten	
1-2 Stunden	
2-3 Stunden	
Mehr als 3 Stunden	

5. Was machen Sie, wenn sie mit Deutsch zu Hause arbeiten?

Setzen Sie 1 Kreuz für passende Alternative(n)

Nur gegebenen Hausaufgaben	
Die Hausaufgaben und extra Grammatik	
Die Hausaufgaben und extra Lesen	

6. Was finden Sie am schwierigsten im Deutschen?

Nummerieren Sie 3 Schwierigkeiten 1-3, wo Nr.1 die Hauptschwierigkeit ist usw.

Die deutsche Wortstellung	
Die Deklination der Adjektive, Pronomen, Artikel usw.	
Der Konjunktiv	
Die Syntax	
Das Genus	
Die Präpositionen	
Die Substantive im Plural	
Die Verbkonjugation	
Das Fehlen der Kenntnisse norwegischer Grammatik	

TEIL 2

1. Geben Sie den Substantive das richtige Genus, indem Sie den bestimmten Artikel im Nominativ Singular (**der, die, das**) in die Kolonne ‚Bestimmter Artikel‘ schreiben.
2. Begründen sie ihre Genuswahl mit **R, G** oder **M** in der Kolonne ‚Warum?‘.
3. Schreiben Sie die Ihnen bekannten Genusregeln unten auf der Seite auf.

Warum?*

R = **R**egel (Ich kenne die Regel, die das Genus angibt)

G = **G**efühl (Ich habe das Gefühl, dass dies das korrekte Genus ist)

M = **M**uttersprache (Das Substantiv hat das gleiche Genus wie in meiner Muttersprache)

Bestimmter Artikel	Substantiv	Warum?*	Bestimmter Artikel	Substantiv	Warum?*
✓ <i>Bsp.: der</i>	Mann	✓ <i>Bsp.: R</i>			
<i>Das</i>	Zentrum		<i>Der</i>	Friseur	
<i>Die</i>	Religion		<i>Der</i>	Freund	
<i>Das</i>	Mädchen		<i>Die</i>	Wirksamkeit	
<i>Das</i>	Kind		<i>Der</i>	Feigling	
<i>Die</i>	Tochter		<i>Die</i>	Revolution	
<i>Das</i>	Kino		<i>Das</i>	Abonnement	
<i>Die</i>	Türkei		<i>Das</i>	Leben	
<i>Der</i>	März		<i>Das</i>	Tischchen	
<i>Das</i>	Geschäft		<i>Die</i>	Tante	
<i>Die</i>	Löwin		<i>Der</i>	Mercedes	
<i>Die</i>	Straße		<i>Die</i>	Birne	
<i>Die</i>	Krankheit		<i>Die</i>	Freundin	
<i>Der</i>	Sohn		<i>Die</i>	Kapazität	
<i>Die</i>	Zeitung		<i>Die</i>	Mannschaft	
<i>Der</i>	Ingenieur		<i>Die</i>	Unterhaltung	
<i>Das</i>	Essen		<i>Die</i>	Jagd	
<i>Der</i>	Frühling		<i>Der</i>	Mittwoch	
<i>Die</i>	Polizei		<i>Der</i>	Schnee	
<i>Der</i>	Samstag		<i>Die</i>	Intention	
<i>Das</i>	Gebäude		<i>Das</i>	Argument	
<i>Der</i>	Reichtum		<i>Der</i>	Lauf	
<i>Der</i>	Onkel		<i>Die</i>	Schönheit	
<i>Die</i>	Fahrt		<i>Die</i>	Schweiz	
<i>Der</i>	Lehrer		<i>Das</i>	Baby	
<i>Die</i>	Bäckerei		<i>Der</i>	Kommunismus	
<i>Das</i>	Motto		<i>Die</i>	Nacht	
<i>Der</i>	Junge		<i>Das</i>	Gehirn	
<i>Der</i>	Fall		<i>Der</i>	Löwe	
<i>Der</i>	Protestantismus		<i>Der</i>	Winter	
<i>Die</i>	Autorität		<i>Die</i>	Oma	
<i>Der</i>	Opel		<i>Der</i>	Regen	
<i>Der</i>	Zwilling		<i>Die</i>	Großmacht	
<i>Die</i>	Freundschaft		<i>Der</i>	Dezember	

* Schreiben Sie die Ihnen bekannten Genusregeln hier:

TEIL 3**Setzen Sie die korrekten Endungen ein.** (bestimmter Artikel)**Bsp.:**

✓ D^{er} Schrank ist groß. Ich schreibe mit d^{em} Bleistift. Wir sehen d^{ie} Frau.

Da kommt d^{er} Bus. Wir hören d^{en} Bus gut. Wir fahren mit d^{em} Bus. Er geht durch d^{en} Bus.
 Der Schlips gehört d^{em} Mann. D^{ie} Frau kommt jeden Tag. Ich lese für d^{ie} Frau. Er gibt d^{er}
 Frau d^{en} Ring. D^{as} Kind gehört d^{er} Frau. Er stellt sich vor d^{as} Kind. Ohne d^{as} Kind
 wollen d^{ie} Damen nicht nach Hause gehen. D^{ie} Kinder wohnen bei d^{en} Damen.

TEIL 4**Setzen Sie die korrekten Relativpronomen ein.** (Relativpronomen: *som*)**Bsp.:**

✓ München ist eine Stadt, ^{die} durch ihre Bauwerke berühmt wurde.
 ✓ Die Wohnung, in ^{der} Familie Engel lebt, muss unbedingt renoviert werden.

1. Dort kommt der Herr, ^{der} gestern bei uns war.
2. Die Leute, ^{denen} du geholfen hast, wollen dich besuchen.
3. Ich habe deinen Brief erhalten, für ^{den} ich dir herzlich danke.
4. Die Gläser, aus ^{denen} wir trinken, sind echte Kristallgläser.
5. Die alte Dame, ^{der} wir vorige Woche zum Geburtstag gratuliert haben, ist gestorben.
6. Der Boxer, gegen ^{den} er kämpfen wird, hat keine Chance.
7. Die Hunde, ^{die} du dressiert hast, wurden an die Polizei verkauft.
8. Wo ist das Bild, ^{das} hier an der Wand hing?
9. Hier stehen die Tische, ^{die} gestern geliefert wurden.
10. Ist das der Arbeiter, ^{dem} du das Geld gegeben hast?
11. Das Mädchen, ^{dem} ich geschrieben habe, hat meinen Brief beantwortet.
12. Der Forst, durch ^{den} wir wandern, wird von Oberförster Müller kontrolliert.
13. Ist das die Verkäuferin, ^{die} du vorhin gefragt hast?
14. Das ist der Herr, ^{den} wir gestern im Theater begrüßt haben.
15. Wie heißt der Beamte, mit ^{dem} du gesprochen hast?
16. Siehst du die Dame, ^{die} gerade den Saal betritt?
17. Das Kind, ^{das} wir gerufen haben, läuft her zu uns.
18. Frau Sarti, bei ^{der} Galilei wohnte, war eine konservative Bürgerin.

9.2. Drei ‚begabte‘ Schüler

An der vorliegenden Untersuchung nahmen (noch) drei Schüler von *Schule 1* teil, deren Informationen und Ergebnisse in keiner der Tabellen oder Abbildungen vorkommen. Dies hängt damit zusammen, dass zwei von ihnen deutsch/albanische Muttersprachler sind, und die Dritte Deutsch als kleines Kind gelernt hat, obwohl sie ein bisschen während der Jahre in Norwegen vergessen hat. Da es das Ziel dieser Arbeit ist, einen repräsentativen Überblick der Genuserkenntnisse *norwegischer* DaF-Schüler (in der *vgs.*) zu ermitteln, wären Statistiken, die diese drei ‚Lerner‘ einbeziehen verfälscht.

Obwohl das Mädchen im Ganzen weniger korrekte Zuweisungen als 3 ‚*norwegische*‘ Schüler erreicht, gibt es keine Information, wie lange sie in einem deutschsprachigen Land gelebt hat und wie viel Deutscherkenntnis sie dort im Vergleich zum norwegischen DaF-Unterricht erworben hat. Es wäre deshalb irreführend, ihre Resultate in dem empirischen Teil mitzuzählen. Aus diesem Grund werden ihre Ergebnisse von T2, T3 und T4 und Informationen von T1 zusammen mit denen der Deutsch-Albaner in diesem Kapitel präsentiert und erläutert/erörtert.

	Schüler 75	Schüler 36	Schüler 28
Personeninfo	Junge, Niveau I, keine andere Fremdsprache	Mädchen, Vertiefung, Albanisch als Fremdsprache	Mädchen, Niveau II, keine andere Fremdsprache
Teil 2 (66 Nomen)	65 korrekte Zuweisungen (98 %) Fehler: <i>*das Reichtum</i> (Ausnahme)	61 korrekte Zuweisungen (92 %) Fehler: <i>*der Zentrum,</i> <i>*das Reichtum, *das</i> <i>Kommunismus/</i> <i>Protestantismus, *die</i> <i>Friseur</i>	59 korrekte Zuweisungen (88 %) Fehler: <i>*das</i> <i>Kommunismus/</i> <i>Protestantismus, *das</i> <i>Regen, *das *Intention, *</i> <i>das Reichtum, *das</i> <i>Mercedes, *der Jagd</i>
Teil 2, 2) und 3)	Keine eigenen aufgeschriebenen Regeln. Begründet alle seine Antworte mit <i>Regel</i> (R)	Keine eigenen aufgeschriebenen Regeln. Begründet alle ihre Antworte mit <i>Regel</i> (R), außer vier: <i>-mus, der</i> <i>Zentrum, die Intention</i>	Angegebene Regel: <i>-</i> <i>chen</i> , basiert alle ihre Entscheidungen außer – <i>chen</i> auf <i>Gefühl (G)</i>
Teil 3 (16 Sätze)	16 korrekte Zuweisungen (100 %)	14 korrekte Zuweisungen (88 %) Fehler: <i>*, „Er stellt sich</i> <i>vor das Kind.“</i> <i>*“Er geht durch dem</i> <i>Bus.“</i>	12 korrekte Zuweisungen (75 %) Fehler: <i>*“Der Schlips</i> <i>gehört den Mann“, *Das</i> <i>Kind gehört der Frau“,</i> <i>*, „Er stellt sich vor das</i> <i>Kind.“, *“Die Kinder</i> <i>wohnen bei die Damen.“</i>
Teil 4 (18 Sätze)	16 korrekte Zuweisungen (89 %) Fehler: Satz 2) <i>*, „Die</i> <i>Leute, den du geholfen</i> <i>hast, wollen dich</i> <i>besuchen.“, Satz 4)</i> <i>*, „Die Gläser, aus den</i> <i>wir trinken, sind echte</i> <i>Kristallgläser.“</i>	16 korrekte Zuweisungen (89 %) Fehler: Satz 11) <i>*, „Das</i> <i>Mädchen, der ich</i> <i>geschrieben habe, hat</i> <i>meinen Brief</i> <i>beantwortet.“, Satz 12)</i> <i>*, „Der Forst, durch der</i> <i>wir wandern, wird von</i> <i>Oberförster Müller</i> <i>kontrolliert.“</i>	12 Korrekte Zuweisungen (67 %) Fehler: Sätze 2) <i>* die</i> 4) <i>* die</i> 5) <i>* die</i> 10) <i>* den</i> 11) <i>* das</i> 14) <i>* der</i>
Gesamt (von 100)	97 korrekte Zuweisungen	91 korrekte Zuweisungen	82 korrekte Zuweisungen
1. (Deutschwahl)	1.G: Familie 2.G: Deutsch 3. G: Deutschlehrer	1. G: Familie	1. G: Familie 2. G: Eltern 3. G: Reisen
2a) (Unterricht)	Gut	Sehr gut	Mittelmäßig
2b) (Kommentar)	-	-	Aufgrund ihres ‚Pre- Deutschwissens‘, wird der Unterricht ein bisschen langweilig und eintönig
3. (Deutschlehrer)	Gut	Sehr gut	Mittelmäßig
4. (Arbeitsstunden)	Mehr als 3 Stunden	Weniger als 30 Min.	1-2 Stunden
5. (Hausaufgaben)	Hausaufgaben, extra Texte	Hausaufgaben, extra Grammatik	Hausaufgaben, extra Texte
6. (Schwierigkeiten)	Selbstgemachte Rubrik: <i>„Nichts ist schwierig.“</i>	1. S: Deklination	1. S: Deklination 2. S: Konjunktiv 3. S: Präpositionen

9.3. Übersicht über einige Genuszuweisungsregeln¹²⁸:

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

	Maskulinum	Femininum	Neutrum			
Semantische Kategorien	Tag		Sprache			
	Monat		Land			
	Jahreszeit		Stadt			
	Niederschläge					
	Alkoholische Getränke					
	Männliche Personen		Weibliche Personen			
Mehrsilber	Lehr	-er	Tass	-e	Tisch	-chen
	Feig	-ling	Freund	-in	Tisch	-lein
	Lux	-us	Frei	-heit		
			Wirksam	-keit	Deriv	-at
	Mot	-or	Zeit	-ung	Jogg	-ing
			Toler	-anz	Kli	-ma
			Ess	-enz	Plutoni	-um
			Kol	-ik	Abonne	-ment
			Revolut	-ion	Niv	-eau
			Pie	-tät	Mott	-O
			Glas	-ur		
			Dos	-is	Ge-	Hirn
	Einsilber	Kor	-b			
		Mun	-d			
Ta		-g				
Druc		-k				
Ty		-p				
Ti		-sch				
Rau		-ch				
Rei		-s				
Ru		-ß				
Ha		-lm ¹²⁹				

¹²⁸ Menzel/Tamaoka (1995:21) (bearbeitete Quelle von Meinert 1989:58)

¹²⁹ l + Konsonant.