

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
8. Jahrgang 2003 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Klaus-Michael Köpcke

**GRAMMATISCHE KOMPLEXITÄT
UND DIE BEHERRSCHUNG DER
KASUSMORPHOLOGIE DURCH
GRUNDSCHULKINDER**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 8. H. 14. S. 55-68.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Klaus-Michael Köpcke

GRAMMATISCHE KOMPLEXITÄT UND DIE BEHERRSCHUNG DER KASUSMORPHOLOGIE DURCH GRUNDSCHULKINDER¹

0 Einleitung

Zu Recht konstatiert Diegritz (1996) für die Grammatikdidaktik einen eklatanten Mangel an empirischer Forschung. Er fordert

„...ein sinnvolles Wechselspiel zwischen heuristisch-hypothetischer Theoriebildung, gespeist aus bezugswissenschaftlichen, didaktischen und auf Erfahrung beruhenden Überlegungen einerseits und empirischer Überprüfung dieser Konstruktionen andererseits. Erst dann, aufgrund empirisch fundierter Resultate, kämen eigentlich die Curriculumplaner bzw. Lehrplankommissionen und die SprachbuchverfasserInnen zum Zug.“ (92)

Wir wollen versuchen, dieser Forderung zumindest partiell am Beispiel des Lerngegenstandes 'deutsche Kasusmorphologie' zu entsprechen.

Die Kasusmorphologie ist in der deutschen Grammatik nicht gerade eine der leichtesten Übungen. Um das der deutschen Kasusmorphologie zugrunde liegende Konzept zu erwerben, muss das Kind eine ganze Reihe sprachlicher Faktoren lernen: u.a. und natürlich zuvorderst das Lexikon, also die phonologische und morphosyntaktische Struktur der nominalen Einträge² und ihre Semantik. Darüber hinaus muss das Kind Wissen über die Argumentstruktur der Verben erwerben. So muss es lernen, dass ein Verb wie *arbeiten* nur ein Argument verlangt, nämlich das Agens, während das transitive Verb *schlagen* zusätzlich noch ein Patiens verlangt. Ein Verb wie *schenken* fordert schließlich drei Argumente, nämlich Agens, Rezipient und Patiens. Das Kind muss wissen, dass der Objektkasus auch in Abhängigkeit vom Verb vergeben wird und dass Präpositionen einen jeweils spezifischen Kasus erzwingen. Schließlich muss das Kind lernen, dass die semantischen Rollen durch spezifische Strukturmerkmale, also morphologische Merkmale oder Wortstellung ausgedrückt werden. Das Kind muss folglich das Inventar der morphologischen Markierungen für die vier Kasus (Nominativ, Akkusativ usw.) im Singular und Plural lernen. Um es in einem Satz zu sagen: Das Kind muss ein Wissen darüber akkumulieren, dass semantische Konzepte mit morphosyntaktischen Strukturen korrespondieren.

Vor ca. 15 Jahren haben Clahsen (1984) und Tracy (1986) argumentiert, dass der Kasuserwerb von monolingual deutschsprachig aufwachsenden Kindern mit etwa

1 Ich möchte an dieser Stelle Dagmar Bittner (Berlin) für wertvolle Diskussionsbeiträge danken. Weiterhin geht mein Dank an Friederike Stephan, Melina Pütz und Christian Hinze, die mir bei der Datenerhebung und Auswertung geholfen haben.

2 Wenn ich hier von „nominalen Einträgen“ spreche, dann meine ich hiermit eine weite Bedeutung, die über das Substantiv hinausweist und die die deklinierbaren Wortarten umfasst, insbesondere also auch die Pronomina.

drei Jahren einsetzt. Bis zu diesem Alter verwenden die Kinder eine kasusneutrale Form, die, aus der Perspektive des Zielsystems betrachtet, formal, aber eben nicht notwendig auch funktional, dem Nominativ entspricht. In einer sich anschließenden Phase des Spracherwerbs wird das auf die kasusneutrale Form beschränkte System differenziert und um den Akkusativ erweitert, der auch auf dativfordernde Kontexte übergeneralisiert wird. Im strengen Sinne darf erst jetzt vom Erwerb des Nominativs gesprochen werden, weil nun vom Kind ein systematischer Kontrast zwischen casus rectus und casus obliquus vorgenommen wird. Die übereinstimmend von Clahsen und Tracy gemachten Beobachtungen gelten sowohl für definite und indefinite Nominalphrasen wie auch für Pronomina. Eine Einordnung der Ergebnisse in neuere linguistische Theoriekonstrukte findet der interessierte Leser in Clahsen, Eisenbeiss & Vainikka (1994).

Bis zum Alter von etwa sechs sind die Basisbestandteile der zielsprachlichen Strukturen für Syntax, Morphologie und Phonologie erworben. Gleichwohl ist das Kind auch in diesem Alter noch weit davon entfernt, das morphosyntaktische System vollständig zu beherrschen. Sprachliche Konstruktionsmittel werden vom Kind auch noch im Grundschulalter und darüber hinaus auf- und ausgebaut, das gilt auch für die Deklinationsparadigmen. So belegt die Untersuchung von Rickheit (1978), dass das Kasussystem Kindern im Alter von acht und neun Jahren noch Probleme bereitet. Hier wird anhand schriftsprachlicher Produktionen gezeigt, dass der Anteil der Kasusabweichungen unter allen von Rickheit aufgeführten morphosyntaktischen Fehlerkategorien (Inkongruenz zwischen Person/Numerus und Verbflexion, Formen der Konjugation, Kasusabweichungen, Genusverwechslung, falsche Pluralbildung) in absoluten Zahlen mit Abstand am häufigsten auftritt. Leider ist ein weitergehender Vergleich der Fehlerkategorien nicht möglich, da Rickheit ausschließlich absolute Zahlen und eben keine relativen Häufigkeiten angibt. Einen geschlechtsspezifischen oder einen auf die soziale Herkunft zurückzuführenden Unterschied kann Rickheit nicht ausmachen.

In dem hier vorliegenden Aufsatz soll untersucht werden, bis zu welchem Grad monolingual deutschsprachige Kinder im Primarstufenalter die morphologische Markierung des Dativs und Akkusativs in unterschiedlichen syntaktischen Umgebungen beherrschen. Es soll also nicht der Frage des Erwerbs nachgegangen werden, sondern vielmehr geprüft werden, welches Ausmaß an Sicherheit über ein im Prinzip schon erworbenes Teilsystem der Sprache in den Jahrgangsstufen der Grundschule vorliegt. Darüber hinaus wird geprüft, welche didaktischen Konsequenzen sich aus den Untersuchungsergebnisse für den Grammatikunterricht in der Grundschule ableiten lassen.

Dass gerade die Unterscheidung von Dativ und Akkusativ für viele Kinder im Primarstufenalter noch ein Problem darstellt, ist wahrscheinlich jedem aufmerksam zuhörenden Grundschullehrer bewusst. Unklar ist aber das Ausmaß des Problems. Die Sicherheit der Kinder, mit dem deutschen Kasussystem umzugehen, soll daher systematisch an unexpandierten definiten und indefiniten Nominalphrasen im Singular

und an Personalpronomina überprüft werden.³ Um die Kinder kognitiv nicht zu überfordern, beschränkte sich das Experiment auf die Unterscheidung von Dativ und Akkusativ. Die in diesem Zusammenhang entscheidenden Kontrastformen sind in der nachfolgenden Tabelle einander gegenübergestellt.

	Maskulinum	Femininum	Neutrum
definite NP	dem/den	der/die	dem/das
indefinite NP	einem/einen	einer/eine	einem/ein
pronominale NP	ihm/ihn	ihr/sie	ihm/es

Tabelle 1: Die Markierung des Dativs und Akkusativs

Diese drei Typen von Nominalphrasen werden in zwei unterschiedlichen syntaktischen Umgebungen untersucht: Zum einen handelt es sich um Sätze, deren Verb nur eine Objekt-NP verlangt, zum anderen um Sätze mit zwei Objekt-NPs (Dativ und Akkusativ). Es wird später deutlich werden, dass beide Parameter, also Nominalphrasentyp und syntaktische Umgebung, von entscheidender Bedeutung für die Beherrschung des Kasussystems durch sechs- bis zehnjährige Kinder sind. Darüber hinaus wird sich zeigen, dass eine vollständige Kontrolle des Systems erst im Alter von etwa 10 Jahren erreicht wird.⁴

1 Experimentelle Untersuchung

In der Untersuchung wurden 63 monolingual Deutsch sprechende Kinder (26 Mädchen und 37 Jungen) im Alter von 6;2⁵ bis 11;1 darum gebeten, 27 Paare von Testsätzen hinsichtlich ihrer sprachlichen Korrektheit zu bewerten. Zusätzlich mussten die Kinder 10 Satzpaare bewerten, die nicht mit in die Untersuchung einbezogen wurden. Hierbei handelte es sich um so genannte Distraktoren, die die Kinder vom eigentlichen Gegenstand der Untersuchung ablenken sollten.⁶ Die Kinder wurden

3 Ausgespart bleibt in der vorliegenden Untersuchung das Problem der Rektion nach Präpositionen, das Kindern auch im Grundschulalter noch erhebliche Schwierigkeiten bereitet, vgl. hierzu Rickheit (1978).

4 Diese Aussage darf nicht als ein Plädoyer für einen bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht abgeschlossenen Erwerb interpretiert werden. Grammatische Teilsysteme können sehr wohl, lange bevor eine vollständige Kontrolle über sie erlangt worden ist, erworben sein, zumindest, wenn man unter „erworben“ den systematischen, also paradigmatischen Kontrast von Formen versteht, wobei diese Formen auf semantische Konzepte und syntaktische Funktionen abgebildet werden.

5 Die Notation für die Altersangaben der Kinder ist folgendermaßen zu lesen: 6;2 etwa bedeutet 6 Jahre und 2 Monate.

6 In diesen Sätzen sollten die Kinder Entscheidungen über die Subjekt-Verb-Kongruenz oder über die korrekte Zuweisung einer Numerusmarkierung zu einem in den Sätzen vorkommenden Nomen treffen.

entsprechend der Jahrgangsstufen auf vier Altersgruppen aufgeteilt; dabei lag das Durchschnittsalter in Gruppe I bei 6;6, in Gruppe II bei 7;8, in Gruppe III bei 8;7 und in Gruppe IV bei 9;6. Jedes Kind wurde einzeln getestet. Es hörte zwei Versionen eines Satzes zweimal von einem Tonbandgerät. In der einen Version hörte das Kind den Akkusativ und in der anderen den Dativ. Zu Illustrierungszwecken ein Beispiel: „Welcher der beiden folgenden Sätze ist richtig? *Der Mann gibt einem Jungen den Ball.* oder *Der Mann gibt einen Jungen den Ball.*“ Im Anschluss daran mussten sich die Kinder für eine Version entscheiden. Ihre Wahl wurde vom Versuchsleiter protokolliert. Die Reihenfolge der Satzpaare wie auch die Reihenfolge 'richtige Version/falsche Version' wurden für jedes Kind randomisiert. Zusätzlich wurden die Lehrer gebeten, die soziale Herkunft der Kinder entsprechend der Ausprägungen Ober-, Mittel- oder Unterschicht einzuschätzen. In der nachfolgenden Übersicht werden alle in der Untersuchung getesteten Bedingungen aufgeführt; eine Auflistung der untersuchten Satzpaare findet sich im Anhang.

Übersicht über die Untersuchungsbedingungen

(A) definite NP mit zweistelligem Verb, wobei

(A, 1) der vom Verb geforderte Akkusativ durch einen Dativ ersetzt wird

(A, 2) der vom Verb geforderte Dativ durch einen Akkusativ ersetzt wird

(B) definite NP mit dreistelligem Verb, wobei

(B, 1) der vom Verb geforderte Dativ durch einen Akkusativ ersetzt wird

(C) pronominale NP mit zweistelligem Verb, wobei

(C, 1) der vom Verb geforderte Akkusativ durch einen Dativ ersetzt wird (mit vorausgehendem Kontext)

(D) pronominale NP mit dreistelligem Verb, wobei

(D, 1) der vom Verb geforderte Dativ durch einen Akkusativ ersetzt wird (mit vorausgehendem Kontext)

(E) indefinite NP mit zweistelligem Verb wobei

(E, 1) der vom Verb geforderte Akkusativ durch einen Dativ ersetzt wird

(E, 2) der vom Verb geforderte Dativ durch einen Akkusativ ersetzt wird

(F) indefinite NP mit dreistelligem Verb wobei

(F, 1) der vom Verb geforderte Dativ durch einen Akkusativ ersetzt wird.

Nachfolgende Hypothesen sollen überprüft werden:

- (1) Die Kinder haben zum Zeitpunkt der Einschulung noch keine vollständige Kontrolle über das Kasussystem. Vielmehr wird eine sichere Beherrschung des Kasussystems für alle NP-Typen und syntaktischen Kontexte erst im Alter von etwa 10 Jahren erreicht.
- (2) Es spielt wegen ihrer unterschiedlichen semantischen und morphologischen Komplexität eine entscheidende Rolle für die Beherrschung der angemessenen

Kasusformen, ob es sich um eine definite, indefinite oder pronominale NP handelt.

- (3) Die syntaktische Umgebung, in die die zu bewertende NP eingebettet ist, ist für den Grad der Beherrschung des deutschen Kasussystems entscheidend. Es ist also von Bedeutung, ob das Kind seine Wahl bei einem Satzpaar mit einem zwei- oder dreistelligen Verb treffen muss.

2 Ergebnisse und Diskussion

Zunächst ist festzustellen, dass die Variablen Geschlecht und soziale Herkunft keinen messbaren Effekt auf das Verhalten der Kinder hatten. Dieses Ergebnis deckt sich mit der Untersuchung von Rickheit (1978). Die Ergebnisse werden daher nachfolgend nur noch nach linguistischen Variablen und nach dem Alter der Kinder differenziert.

Einen Überblick über die Ergebnisse der Untersuchung liefert Tabelle 2. In der linken Spalte der Tabelle werden die Untersuchungsbedingungen zusammen mit dem Genus der untersuchten Nomina genannt. In der Spalte daneben werden die zu jeder Untersuchungsbedingung zählenden Sätze durch Satznummern erwähnt. Eine Liste der untersuchten Sätze findet sich im Anhang. Schließlich werden in der Tabelle die Untersuchungsergebnisse für die vier Altersgruppen in absoluten und in relativen Zahlen wiedergegeben, und zwar unterschieden nach 'richtig' (r) und 'falsch' (f). Die relativen Zahlen wurden jeweils über alle zu einer Untersuchungsbedingung zählenden Sätze ermittelt. Es ist offensichtlich, dass sich die Entscheidungen der Kinder mit zunehmendem Alter immer mehr der zielsprachlichen Norm annähern. Während für die jüngsten Kinder bei fast allen Bedingungen eine Fehlerrate zwischen 30% und 40% gilt, liegt diese Rate bei den ältesten Kindern meist nur noch zwischen 0% und 10%. Die Daten zeigen, dass die Kinder das deutsche Kasussystem erst am Ende ihrer Grundschulzeit vollständig kontrollieren können. Dieses zunächst nicht überraschende Ergebnis gilt für alle in der Untersuchung überprüften Bedingungen. Bezogen auf das Genus der untersuchten Nomina ist ein Unterschied zwischen den Maskulina einerseits und den Feminina und Neutra⁷ andererseits feststellbar. Im Allgemeinen liegt die Fehlerrate für die Maskulina höher als für die

⁷ Die Feminina und Neutra werden in dieser Untersuchung gemeinsam den Maskulina gegenübergestellt, und zwar aus zwei Gründen: Zum einen hätten deutlich mehr Testpaare untersucht werden müssen, wenn man alle drei Genera gleichmäßig über alle Untersuchungsbedingungen hätte verteilen wollen. Dies hätte die Kinder aber mit Sicherheit an die Grenzen ihrer Konzentrationsfähigkeit gebracht. Zum anderen scheint eine Zusammenfassung der Feminina und Neutra dadurch gerechtfertigt zu sein, dass die Opposition zwischen Dativ und Akkusativ bei diesen beiden Genera fast immer eindeutig markiert wird. Eine Ausnahme bildet hier lediglich der neutrale Indefinitartikel. Ganz anders verhält es sich bei den Maskulina, bei ihnen gibt es bei keinem NP-Typ ein eindeutig hörbaren Markierungsunterschied; vgl. Tabelle 1.

Untersuchungsbed	Satz -nr.	Gr. I; 6,6		% (Gr. I)		Gr. II; 7,8		% (Gr. II)		Gr. III; 8,7		% (Gr. III)		Gr. IV; 9,6		% (Gr. IV)	
		r	f	r	f	r	f	r	f	r	f	r	f	r	f	r	f
(A, 1) (masc)	1	14	3			15	1			13	1			15	1		
	2	6	11	55%	45%	13	3	83%	17%	9	5	76%	24%	14	2	90%	10%
	3	8	9			12	4			10	4			14	2		
	4	11	6	65%	35%	11	5	72%	28%	10	4	79%	21%	14	2	91%	9%
	5	11	6			12	4			12	2			15	1		
(A, 2) (masc)	6	13	4	59%	41%	15	1	84%	16%	12	2	79%	21%	16	0	94%	6%
	7	7	10			12	4			10	4			14	2		
	8	9	8	53%	47%	11	5	69%	31%	12	2	86%	14%	14	2	88%	12%
	9	15	2	82%	18%	16	0	100%		14	0	100%		16	0	100%	
(B, 1) (masc)	10	13	4			16	0			14	0			16	0		
	11	12	5	71%	29%	14	2	88%	12%	13	1	93%	7%	15	1	94%	6%
	12	15	2	88%	12%	16	0	100%		14	0	100%		16	0	100%	
(C, 1) (masc)	13	15	2			16	0			14	0			16	0		
	14	15	2	91%	9%	14	2	94%	6%	14	0	96%	4%	16	0	100%	
	15	16	1			16	0			13	1			16	0		
(D, 1) (masc)	16	5	12	35%	65%	9	7	56%	44%	8	6	61%	39%	11	5	72%	28%
	17	7	10			9	7			9	5			12	4		
	18	16	1	94%	6%	15	1	94%	6%	14	0	100%		16	0	100%	
(E, 1) (masc)	19	10	7	59%	41%	13	3	78%	22%	12	2	79%	21%	14	2	84%	16%
	20	10	7			12	4			10	4			13	3		
	21	12	5	71%	29%	13	3	81%	19%	12	2	86%	14%	15	1	94%	6%
(E, 2) (masc)	22	11	6	59%	41%	14	2	84%	16%	11	3	79%	21%	14	2	88%	12%
	23	9	8			13	3			11	3			14	2		
	24	12	5	71%	29%	14	2	88%	12%	13	1	93%	7%	15	1	94%	6%
(F, 1) (masc)	25	12	5	65%	35%	14	2	84%	16%	12	2	89%	11%	16	0	97%	3%
	26	10	7			13	3			13	1			15	1		
	27	13	4	76%	24%	14	2	88%	12%	13	1	93%	7%	16	0	100%	

Tabella 2: Übersicht über die Ergebnisse

Nomina der beiden anderen Genera. Aufgrund der relativ geringen phonetischen Distinktheit zwischen Dativ und Akkusativ bei den Maskulina, vgl. Tabelle 1, erscheint dieses Ergebnis plausibel. Die Ergebnisse dokumentieren aber auch, dass wir es nicht allein mit einem Problem mangelnder phonetischer Distinktheit zu tun haben. Dazu sind die Fehlerraten bei den Feminina/Neutra zu hoch. Die naive Vermutung, die Unsicherheit der Kinder mit dem deutschen Kasussystem würde nur bei den Maskulina wegen der dort vorfindbaren mangelnden phonetischen Distinktheit auftreten, ist also falsch. Nachfolgend soll daher versucht werden, das Verhalten der Kinder mit dem Phänomen unterschiedlicher grammatischer Komplexität zu verbinden; es soll also eine linguistische, statt nur eine auditive Erklärung angestrebt werden.

2.1 Zwei- und dreistellige Verben im Vergleich

Vergleicht man die Ergebnisse der Untersuchung in Abhängigkeit von den syntaktischen Kontexten, dann zeigt sich, dass die Kinder durchweg bessere Leistungen bei den dreistelligen als bei den zweistelligen Verben aufweisen. Exemplarisch sollen die Untersuchungsbedingungen (A, 2) und (B, 1) miteinander verglichen werden: Während bei den zweistelligen Verben (A, 2) noch bis zum Alter von etwa neun Jahren erhebliche Unsicherheiten nachweisbar sind, gilt, dass die Kasuswahl im Kontext der dreistelligen Verben schon etwa ein Jahr früher von den Kindern kontrolliert wird. Für alle NP-Typen und unabhängig vom Genus gilt, dass die Kinder im Allgemeinen bei den dreistelligen Verben 8% bis 25% weniger Fehler machen als bei den zweistelligen Verben. Erklären lässt sich diese Tatsache folgendermaßen: Die prototypische Verteilung der Kasus in einem Satz mit drei Argumenten weist dem Agens - und das ist meist auch das grammatische Subjekt des Satzes - den Nominativ zu. Dieses Argument steht im Allgemeinen im Vorfeld des Satzes. Die beiden Objektergänzungen stehen im Mittelfeld und verhalten sich hinsichtlich ihrer Kasuszuschreibung fast immer distinkt zueinander.⁸ Wenn die Kinder die Argumente der dreistelligen Verben des Tests verarbeiten, können sie von zwei distinkten Formen als gegeben ausgehen. Alles, was sie in diesem Fall zu tun haben, ist eine dritte Form hinzuzufügen, die wiederum möglichst distinkt von den beiden schon fixierten Formen sein sollte. Die Kinder würden also einer Strategie folgen, bei der die verschiedenen semantischen Rollen (Agens, Rezipient, Patiens) durch unterschiedliches Formeninventar zu markieren sind. Möglichst sollte jede semantische Rolle in einem Satz ihre jeweils spezifische ausdrucksseitige Realisierung finden. Umgekehrt bedeutet das, dass Sätze mit morphologisch gleich markierten Objekt-NPs von den Kindern als falsch zurückgewiesen werden.

⁸ Ausnahmen wären etwa bei Verben wie *heißen* oder *nennen* gegeben: *Sie heißt/nennt ihn einen Idioten*. Solche Fälle von zwei im Mittelfeld unmittelbar nebeneinander stehenden Akkusativobjekten sind aber im Deutschen sehr selten.

2.2 Beherrschung der NP-Typen bei zweistelligen Verben

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die Kinder bei zweistelligen Verben zunächst bei den Pronomina die Unterscheidung zwischen Dativ und Akkusativ beherrschen und erst danach etwa zeitgleich bei definiten und indefiniten Nominalphrasen. Diese Beobachtung gilt für alle drei Genera. Während bei definiten und indefiniten Nominalphrasen in den Altersgruppen der acht- und neunjährigen Kinder noch nennenswerte Fehlerquoten zwischen 6% und 24% festzustellen sind, vgl. die Untersuchungsbedingungen (A) und (E), lauten die entsprechenden Werte für die Pronomina 0% bis 4%, vgl. die Untersuchungsbedingung (C, 1). Vor dem Hintergrund dieser Zahlen lässt sich hinsichtlich der Kontrolle der Kinder über das Kasussystem im Kontext mit zweistelligen Verben die Folge

Kasusmarkierung bei Pronomina > Kasusmarkierung bei definiten/indefiniten NP notieren.

Erklären lässt sich diese Reihenfolge, wenn man davon ausgeht, dass Personalpronomina und ihre Rektion aufgrund ihrer enormen Gebrauchsfrequenz als einzelsprachliche Tatsachen gelernt werden. Darüber hinaus kann man für die Pronomina feststellen, dass sie morphologisch weniger komplex sind als definite und indefinite Nominalphrasen. Man denke nur an die vielen im Deutschen vorhandenen Deklinationstypen (stark, schwach, gemischt) und an die Tatsache, dass zwischen dem Nomen und seinen Begleitern hinsichtlich Genus, Kasus und Numerus Kongruenz herzustellen ist. Bei der Verwendung von Pronomina müssen die Kinder zwar auch hinsichtlich des Bezugsnomens Genus- und Numeruskongruenz einhalten, jedoch ist eine Kasuskongruenz nicht mehr zwingend. Schließlich gilt, dass bei den Personalpronomina, sofern sie auf Menschen oder Belebtes referieren, in aller Regel ein Zusammenfall von Sexus und Genus gilt.

2.3 Beherrschung der NP-Typen bei dreistelligen Verben

Die Ergebnisse hinsichtlich der Beherrschung von NP-Typen bei den dreistelligen Verben weisen einerseits Übereinstimmungen andererseits aber auch Unterschiede zu den eben festgestellten Ergebnissen bei den zweistelligen Verben auf. Für die maskulin klassifizierten Formen gilt, wenn man die Ergebnisse für die Untersuchungsbedingungen (B, 1), (D, 1) und (F, 1) miteinander vergleicht, dass die Kinder die geringsten Schwierigkeiten bei den definiten Formen hatten (B, 1); diese Formen werden schon von der Altersgruppe II beherrscht. Für die indefiniten Formen gelten nicht nur höhere Fehlerraten für die jüngste Altersgruppe, sondern darüber hinaus lassen sich auch noch für die Altersgruppen II und III erwähnenswerte Fehlerraten feststellen, vgl. Untersuchungsbedingung (F, 1). Die Bedingung 'pronominalisierter Dativ' im syntaktischen Kontext mit einem dreistelligen Verb, vgl. (D, 1), ist schließlich die einzige Bedingung, die den Kindern auch im Alter von 10 Jahren noch erhebliche Schwierigkeiten bereitet. Aus diesen Beobachtungen lässt sich nun für die Maskulina im Kontext der dreistelligen Verben folgende Reihenfolge hinsichtlich der Kontrolle über das Kasussystem festlegen:

Kasusmarkierung definite NP > Kasusmarkierung indefinite NP > Kasusmarkierung bei Pronomina.

Für die Feminina und Neutra ergibt sich bei den dreistelligen Verben dieselbe Reihenfolge wie schon bei den zweistelligen Verben, vgl. wiederum die Untersuchungsbedingungen (B, 1), (D, 1) und (F, 1). Es gilt nämlich

Kasusmarkierung bei Pronomina > definite/indefinite NP.

Erklärungsbedürftig ist, warum die Reihenfolge bei den Maskulina 'definite NP > indefinite NP > Pronomina' lautet und nicht, wie in allen anderen Fällen 'Pronomina > definite/indefinite NP'. Um hier zu einer Erklärung zu gelangen, sollen die Testsätze noch einmal näher analysiert werden. Bei den Testsätzen mit maskulin klassifizierter NP treffen auf der syntagmatischen Ebene immer zwei Maskulina in Objektposition unmittelbar aufeinander, vgl. etwa Satz (9): *Der Verkäufer gibt dem Hund den Knochen*. Aufgrund der oben aufgestellten Distinktionshypothese wird aber das Aufeinandertreffen von zwei gleichen Kasus von den Kindern abgelehnt, dies natürlich umso mehr, wenn aufgrund des Aufeinandertreffens zweier definiten NPs maximale morpho-phonologische Ähnlichkeit - und das ist in diesem Falle Identität - vorliegt (*Der Verkäufer gibt dem Hund den Knochen*). Die morpho-phonologische Ähnlichkeit ist in den Fällen von Satz (25) *Der Mann gibt einem/einen Jungen den Ball* [indefinite NP - definite NP] bzw. (16) *Der Junge schenkt ihm/ihn den Ball* [pronominale NP - definite NP] weitaus geringer. Eben um dem Bedürfnis nach Distinktheit zu entsprechen, müssen die Kinder am ehesten bei den definiten NPs die Objektkasusidentität auflösen. Die syntagmatische Distinktheit könnte man als Faktor betrachten, der sich hinsichtlich zweier Parameter operationalisieren lässt. Zum einen ist die syntagmatische Distinktheit niedrig, wenn die Kasus zweier benachbarter NPs identisch sind; für diesen Fall gilt Kasusidentität und die kann man mit grammatischer Funktionsgleichheit beschreiben. Abermals geringer ist die syntagmatische Distinktheit, wenn zusätzlich dieselben NP-Typen aufeinandertreffen; für diesen Fall gilt nicht nur grammatische, sondern auch kommunikative Funktionsgleichheit. Wir hätten es also mit maximaler Identität zu tun. Niedrige syntagmatische Distinktheit begünstigt aber die Zurückweisung des jeweiligen NP-Typs und trägt somit dazu bei, dass (scheinbar) früher die richtige Alternative von den Kindern gewählt wird. Vor dem Hintergrund dieser Analyse würde also vorausgesagt werden, dass das Verhalten der Kinder bei den Maskulina eine andere Reihenfolge hinsichtlich der Perfektionierung ihrer Kontrolle über das Kasussystem abgebildet hätte, wenn nicht zwei Maskulina, sondern ein Maskulinum und ein Femininum oder Neutrum aufeinandergetroffen wären. In diesem Sinne sind die Ergebnisse der Untersuchung an dieser Stelle als ein Artefakt des Experiments zu bewerten.

3 Zusammenfassung und didaktische Implikationen

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass die Kinder bei den maskulin klassifizierten NPs in den meisten morphosyntaktischen Umgebungen mehr Fehler machten als bei den feminin und neutral klassifizierten. Die naheliegende Hypothese, der zu-

folge die Kinder aufgrund der phonetischen Ähnlichkeit zwischen Dativ und Akkusativ bei den Maskulina (*dem/den; einem/einen; ihm/ihn*) auch dort mehr Fehler machen sollten als bei den Feminina und Neutra, für die ja klare phonetische Distinktheit gerade bei diesen beiden Kasus gilt (*der/die, dem/das; einer/eine, einem/ein; ihr/sie, ihm/es*), wird also durch die Daten bestätigt. Hervorgehoben werden muss allerdings, dass die Kinder auch bei den Feminina und Neutra nennenswerte Fehlerraten produzierten. Insofern erklärt das Faktum der phonetischen Distinktheit die Ergebnisse keineswegs in toto. Es erklärt nur, warum die Fehlerrate bei den Maskulina höher ausgefallen ist. Die Ergebnisse der Untersuchung verdeutlichen, dass die Kinder das Kasussystem erst gegen Ende ihrer Grundschulzeit kontrollieren können.⁹ Insbesondere wird deutlich, dass die Leistungen der Kinder bei den dreistelligen Verben besser als bei den zweistelligen Verben ausfallen, und zwar unabhängig vom Typ der Nominalphrase (definite, indefinite, pronominale NP).

Vergleicht man die NP-Typen miteinander, dann gilt für die zweistelligen Verben, dass die Kasusdistinktionen bei den Pronomina erheblich früher als bei den definiten und indefiniten Nominalphrasen beherrscht werden. Dieser Befund gilt für alle Genera. Etwas anders sind die Verhältnisse im Kontext der dreistelligen Verben: Für die Feminina und Neutra gilt abermals, dass Pronomina früher sicher beherrscht werden als definite und indefinite NPs. Lediglich die Maskulina scheren hier aus. Eine Erklärung hierfür wurde in Abschnitt 2.3 versucht. Wir wollen festhalten - und das ist für die sich anschließenden didaktischen Überlegungen nicht unwichtig -, dass das Kasussystem fast immer zunächst bei den Pronomina beherrscht wird und erst dann, nahezu zeitgleich, bei den definiten und indefiniten Nominalphrasen.

Abschließend soll der Frage nachgegangen werden, welche didaktischen Konsequenzen sich für den Grammatikunterricht in der Grundschule und Orientierungsstufe aus den Untersuchungsergebnissen ableiten lassen. Im Grammatikunterricht darf es nicht nur darum gehen, spezifische grammatische Kategorien und die dafür üblichen Begrifflichkeiten zu erarbeiten, vielmehr muss im Mittelpunkt die Erkenntnis über die Leistungsfähigkeit der grammatischen Konstruktion selbst stehen, die sich vielfach erst im Kontrast zu konkurrierenden Konstruktionen dem Schüler erschließt.

Sprachliche Formen sind ausdrucksseitige Realisierungen spezifischer kommunikativer Funktionen. Ziel des Unterrichts ist die Entdeckung des Grammatischen und seiner Funktionen und damit ist gemeint, dass die Schüler Einsichten über das Zusammenspiel von Form und Inhalt und über Aufbau und Funktionsweise der Grammatik gewinnen sollen, vgl. hierzu exemplarisch die Rahmenrichtlinien für die Grundschule des Landes Niedersachsen (1984: 44) und die Orientierungsstufe des Landes Niedersachsen (1989: 18). Ein solches Lernziel lässt sich aber nur dann ein-

⁹ Diese Aussage gilt zumindest für die in die Untersuchung aufgenommenen Untersuchungsvariablen. Über die Frage, ob die Zuweisung eines korrekten Kasus nach Präpositionen und Postpositionen gleichermaßen kontrolliert wird, kann vor dem Hintergrund dieser Untersuchung keine Aussage gemacht werden. Die Ergebnisse der Erhebung von Rickheit legen jedoch die Vermutung nahe, dass dieser grammatische Phänomenbereich erst noch später von den Kindern beherrscht wird.

lösen, wenn die Kinder hinsichtlich ihrer Intuitionen sicher sind und ihnen ein Abgleichen zwischen Intuition und abweichender Struktur (Markierung) gelingt.

Charakteristisch für das methodische Vorgehen des modernen Grammatikunterrichts ist das induktive Verfahren. Grammatische Kategorien und ihre Funktionen sollen spielerisch und unterstützt durch eine Vielzahl sprachlicher Experimente erarbeitet werden. Sie sollen operationalisiert und möglichst von den Schülern selbst entdeckt werden. Grammatik ist also ein Lerngegenstand, der nicht einfach passiv rezipiert und gelernt wird, vielmehr soll die interne Organisationsstruktur der Grammatik von den Schülern aktiv entschlüsselt werden. Für diesen didaktischen Ansatz des Nachvollzugs von Ergebnissen und Erkenntnisprozessen ist von Wagenschein (1966) der Begriff des „genetischen Lernens“, vorgeschlagen worden. Neuere Veröffentlichungen zu dieser Konzeption des Grammatikunterrichts liegen etwa von Menzel (1995, 1999) und Eisenberg & Menzel (1995) vor. Grammatik, verstanden als ein komplexes System von Organisationsprinzipien und Regeln, ist das Produkt des („Werkstatt“-) Unterrichts und nicht - wie beim deduktiven Vorgehen - der Ausgangspunkt für Grammatikunterricht. Mit einem Wort: Angestrebt wird ein handlungsorientierter Grammatikunterricht. Ein so gestalteter Unterricht birgt natürlich die Gefahr, dass die (repetitive) Anwendung sprachwissenschaftlicher Untersuchungsmethoden unter Umständen den Blick auf verbindliche Kategorienbildungen und deren spezifische kommunikative Funktionen verstellt. Entscheidender ist aber, dass die Anwendung sprachwissenschaftlicher Analysemethoden nicht zwangsläufig zu „richtigen“ Ergebnissen führen muss. Voraussetzung für jede grammatische Analyse ist letztendlich der kompetente Sprecher, der dazu in der Lage ist, Grammatikalitätsurteile zu fällen und Fragen hinsichtlich der Angemessenheit sprachlicher Konstruktionen und Formen zu entscheiden. Grammatikunterricht funktioniert nur dann, wenn die Schüler sichere Intuitionen über die deutsche Sprache haben. Etwas überspitzt formuliert bedeutet das, dass die Schüler schon etwas können müssen, von dem sie erst noch Wissen erlangen sollen.

Die Ergebnisse der Untersuchung haben nun, ganz im Sinne des einleitenden Zitats aus Diegritz (1996), für die Planung eines Curriculums und die Unterrichtsprogression Konsequenzen. Dies lässt sich folgendermaßen skizzieren:

1. Die Kasusmorphologie ist ein Lerngegenstand, der sich frühestens für die vierte, besser noch erst für die fünfte Jahrgangsstufe anbietet, da erst in diesem Alter die Intuitionen der Kinder als gesichert gelten können.
2. Eine Auseinandersetzung mit der Kasusmorphologie sollte zunächst an Sätzen mit dreistelligen Verben erfolgen, die Beschäftigung mit zweistelligen Verben ist dem nachgeordnet. Bei der Auswahl der Nomina ist darauf zu achten, dass im Mittelfeld des Satzes Nomina mit unterschiedlichem Genus auftauchen. Keinesfalls sollten sich dort nur Maskulina finden.
3. Sinnvoll scheint zunächst einmal die Bearbeitung der Kasusmarkierungen an Personalpronomina zu sein; erst in einem zweiten Schritt sollte man sich definiten und indefiniten Nominalphrasen zuwenden.
4. Die Beschäftigung mit der durch Präpositionen und Postpositionen regierten Kasuszuweisung sollte erst nach der Bearbeitung der reinen Objektkasus erfol-

gen. Sinnvoll könnte es sein den Lerngegenstand Kasusmorphologie im Sinne eines Spiralcurriculums im Zusammenhang mit der Erörterung der Wortart Präposition wieder aufzunehmen. Dieser Punkt war zwar nicht Gegenstand der hier diskutierten Untersuchung, er ergibt sich aber aus den von Rickheit (1978) vorgelegten Daten.

Anhang

Vollständige Liste der Untersuchungsbedingungen (in runden Klammern) und Sätze

(A) definite NP mit zweistelligem Verb, wobei

(A, 1) der vom Verb geforderte Akkusativ durch einen Dativ ersetzt wird:

bei Maskulina:

1. *Die Frau umarmt dem Mann. vs. Die Frau umarmt den Mann.*
2. *Der Junge schießt dem Ball. vs. Der Junge schießt den Ball.*
3. *Die Mutter deckt dem Tisch. vs. Die Mutter deckt den Tisch.*

bei Feminina/Neutra:

4. *Der Mann wäscht dem Auto. vs. Der Mann wäscht das Auto.*
5. *Das Kind pflückt der Blume. vs. Das Kind pflückt die Blume.*

(A, 2) der vom Verb geforderte Dativ durch einen Akkusativ ersetzt wird:

bei Maskulina:

6. *Der Mann gratuliert dem Sieger. vs. Der Mann gratuliert den Sieger.*
7. *Das Kind hilft dem Vater. vs. Das Kind hilft den Vater.*

bei Feminina:

8. *Der Hut gefällt der Frau. vs. Der Hut gefällt die Frau.*

(B) definite NP mit dreistelligem Verb, wobei

(B, 1) der vom Verb geforderte Dativ durch einen Akkusativ ersetzt wird:

bei Maskulina:

9. *Der Verkäufer gibt dem Hund den Knochen. vs. Der Verkäufer gibt den Hund den Knochen.*
10. *Das Kind gibt dem Mann den Fisch. vs. Das Kind gibt den Mann den Fisch.*

bei Feminina:

11. *Das Mädchen gibt die Hexe den Besen. vs. Das Mädchen gibt der Hexe den Besen.*

(C) pronominale NP mit zweistelligem Verb, wobei

(C, 1) der vom Verb geforderte Akkusativ durch einen Dativ ersetzt wird (bei dieser Bedingung wurde der Testsatz wegen der anaphorischen Referenz des Pronomens in einen Kontext eingebunden):

bei Maskulina:

12. (*Die Frau sieht den Mann*) *Die Frau umarmt ihn.* vs. *Die Frau umarmt ihm.*
 13. (*Der Junge spielt mit dem Ball*). *Der Junge trifft ihn.* vs. *Der Junge trifft ihm.*

bei Feminina/Neutra:

14. (*Das Kind sieht seine Mutter*). *Das Kind streichelt sie.* vs. *Das Kind streichelt ihr.*
 15. (*Die Oma liest das Buch im Lehnstuhl*.) *Die Oma liest ihm.* vs. *Die Oma liest es.*

(D) pronominale NP mit dreistelligem Verb, wobei

(D, 1) der vom Verb geforderte Dativ durch einen Akkusativ ersetzt wird (bei dieser Bedingung wurde der Testsatz wegen der anaphorischen Referenz des Pronomens in einen Kontext eingebunden):

bei Maskulina:

16. (*Der Junge sieht den Mann*.) *Der Junge schenkt ihn den Ball.* vs. *Der Junge schenkt ihm den Ball.*
 17. (*Der Junge betrachtet den Fisch im Aquarium*.) *Der Verkäufer gibt ihm den Fisch.* vs. *Der Verkäufer gibt ihn den Fisch.*

bei Neutra:

18. (*Das Mädchen sieht das Kind*.) *Das Mädchen gibt ihm den Besen.* vs. *Das Mädchen gibt es den Besen.*

(E) indefinite NP mit zweistelligem Verb wobei

(E, 1) der vom Verb geforderte Akkusativ durch einen Dativ ersetzt wird:

bei Maskulina:

19. *Das Mädchen küsst einen Jungen.* vs. *Das Mädchen küsst einem Jungen.*
 20. *Der Junge sieht einen Baum.* vs. *Der Junge sieht einem Baum.*

bei Feminina:

21. *Der Bauer mäht eine Wiese.* vs. *Der Bauer mäht einer Wiese.*

(E, 2) der vom Verb geforderte Dativ durch einen Akkusativ ersetzt wird:

bei Maskulina:

22. *Der Junge gratuliert einem Freund.* vs. *Der Junge gratuliert einen Freund.*
 23. *Der Mann hilft einem Schüler.* vs. *Der Mann hilft einen Schüler.*

bei Feminina:

24. *Das Mädchen gratuliert einer Freundin.* vs. *Das Mädchen gratuliert eine Freundin.*

(F) indefinite NP mit dreistelligem Verb wobei

(F, 1) der vom Verb geforderte Dativ durch einen Akkusativ ersetzt wird:

bei Maskulina:

25. *Der Mann gibt einem Jungen den Ball.* vs. *Der Mann gibt einen Jungen den Ball.*

26. *Das Mädchen überreicht einem Schüler den Pokal. vs. Das Mädchen überreicht einen Schüler den Pokal.*

bei Feminina:

27. *Der Lehrer schenkt einer Schülerin das Buch. vs. Der Lehrer schenkt eine Schülerin das Buch.*

Literatur

- Clahsen, Harald (1984): Der Erwerb von Kasusmarkierungen in der deutschen Kindersprache. In: *Linguistische Berichte* 89, 1-31.
- Clahsen, Harald, Sonja Eisenbeiss & Anne Vainikka (1994): The Seeds of Structure. A Syntactic Analysis of the Acquisition of Case Marking. In: Hoekstra, Teun & Nonnie D. Schwartz (Hrsg.): *Language Acquisition. Studies in Generative Grammar*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins. 85-118.
- Diegritz, Theodor (1996): Wohin steuert die Grammatikdidaktik? In: *Der Deutschunterricht* 4/48, 87-95.
- Eisenberg, Peter & Menzel, Wolfgang (1995): Grammatik-Werkstatt. In: *Praxis Deutsch* 129, 61-65.
- Menzel, Wolfgang (1995): Konzepte der Schulgrammatik. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 2, 16-20.
- Menzel, Wolfgang (1999): Grammatikwerkstatt. Theorie und Praxis eines prozessorientierten Grammatikunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer.
- Rahmenrichtlinien für die Grundschule. Deutsch. Niedersächsisches Kultusministerium (1984). Hannover: Schroedel.
- Rahmenrichtlinien für die Orientierungsstufe. Deutsch. Niedersächsisches Kultusministerium (1989). Hannover: Schroedel.
- Rickheit, Gert (1978): Grammatische Fehler in der Schriftsprache Acht- und Neunjähriger. In: Augst, Gerhard (Hrsg.): *Spracherwerb von 6 bis 16*. Linguistische, psychologische, soziologische Grundlagen. Düsseldorf: Schwann. 81-96.
- Tracy, Rosemarie (1986): The acquisition of case morphology in German. In: *Linguistics* 24, 47-78.
- Wagenschein, Martin (1966): Zum Problem des genetischen Lernens. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 12.

Anschrift des Verfassers: *Prof. Dr. Klaus-M. Köpcke, Graustr. 4, 21029 Hamburg, E-Mail: koepcke@rrz.uni-hamburg.de*