

Rezensionen

Ausgabe 16, Rezension 4, Oktober 2019

Monika Budde (Humboldt-Universität zu Berlin) rezensiert:

Anja Binarzer (2017): Genus – Kongruenz und Klassifikation. Evidenzen aus dem Zweitspracherwerb des Deutschen (DaZ-Forschung, Bd. 17). Berlin u.a.: de Gruyter. 298 Seiten.

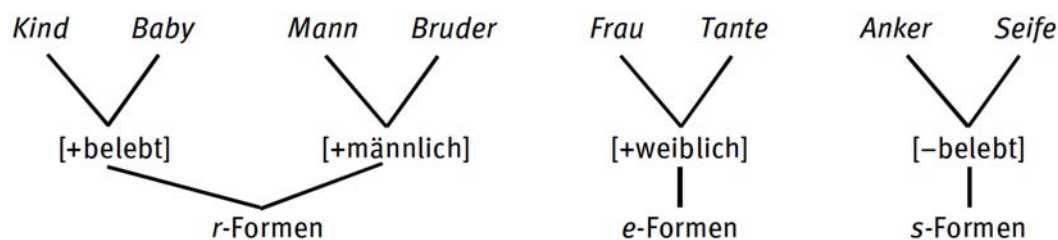
Genus und Genuserwerb gehören seit langem zu den viel und immer wieder auch unter unterschiedlichen Gesichtspunkten diskutierten formal-grammatischen Phänomenen: Einzelsprachübergreifend geben Genusunterscheidungen dem Linguisten wie dem Sprachbenutzer einige Rätsel auf. Anja Binarzer verdanken wir jetzt einen exzellenten Überblick über den Stand der Forschung zum Genus im synchronen und im diachronen Sprachvergleich, in der Spracherwerbsforschung und in der germanistischen Linguistik, auf dessen Grundlage sie mit zwei sorgfältig designten und schlüssig interpretierten Studien zum Genuserwerb von Deutsch-als-Zweitsprache-Lernern im Grundschulalter eine überzeugende Antwort auf eine Schlüsselfrage geben kann: die nach dem Zusammenspiel von Genus-Kongruenz und (nominaler) Genus-Klassifikation in Sprachgebrauch, Spracherwerb und mentaler Repräsentation. Dies gelingt ihr, weil sie sich – gut begründet – von dem vorherrschenden Blick auf Genus als einer klassifikatorischen Kategorie löst und ausgehend von Corbetts Hinweis zur Funktion der Genus-Unterscheidung (1991: 322) eine konsequent funktionalistische, auf kommunikative Funktionen hin orientierte Perspektive einnimmt: Eine Genus-Klassifikation „entsteht durch die Notwendigkeit, eindeutige Referenzbezüge zwischen sprachlichen Einheiten mithilfe von Kongruenzmarkierungen herzustellen“ (S. 4), wobei „die ontogenetisch beobachtbaren natürlichen Erwerbssequenzen [...] ein Spiegelbild dessen dar[stellen], was über die Entstehung und die Weiterentwicklung von Genussystemen angenommen wird“ (S. 199).

Als wesentliches Ergebnis kann festgehalten werden (S. 163–169, 188, 190–195): Der Erwerb der formal-grammatischen Genuskongruenz erfolgt in drei Phasen, die durch zwei Prozesse – Semantisierung und Grammatikalisierung – geprägt sind. Diese beiden Prozesse starten an den entgegengesetzten Polen der Folge von Kongruenztargets, die nach dem Grad der morphosyntaktischen Bindung an das Bezugsnomen geordnet ist (S. 16, 150, 195): Die Semantisierung startet mit der referenzsemantischen Aufladung der Personalpronomina (PERS) er und sie, die auf der Basis von Genus-Sexuskonvergierenden Personenbezeichnungen im Input mit [+männlich] bzw. [+weiblich] assoziiert werden (S. 137, 181). Es schließt sich zum einen eine Verknüpfung der Targets PERS und DEF (initer Artikel) auf sexesemantischer Basis an (S. 140), vermutlich gestützt von der formalen Ähnlichkeit (er – der, sie – die) (S. 88) und gefolgt von einer Ausweitung auf das attributive Adjektiv (ADJ) und schließlich das REL (ativpronomen) (S. 140–142); und zum anderen ist eine Überdehnung der „Strategie, genussensitive Targets zur Markierung semantischer Merkmale zu nutzen“ (S. 142), auf zielsprachlich Genus-Sexuskonvergierende Personen-

bezeichnungen vom Typ Mädchen, Fräulein, Weib bei allen Targets zu beobachten (S. 142), was sich in der Wahl der e-Formen (die usw.) zeigt. Von besonderer Bedeutung sind jeweils die Abweichungen von den zielsprachlich korrekten Genusformen, da es für diese keine positive Evidenz im Input geben kann und diese daher Indizien für die der Target-Wahl zugrundeliegenden Strategien sein können (S. 142).

Bei den generischen Personenbezeichnungen (Kind, Baby) zeigt sich, dass nur die Personalpronomina sexusbasiert gewählt sein können (er und sie sind unter den Abweichungen von der zielsprachlich korrekten Form zu etwa gleichen Anteilen vertreten): Bei den anderen Targets gibt es bei den Abweichungen eine deutliche Präferenz für die r-Formen, die zielsprachlich (Nominativ) Maskulinum sind, aus der Lernerperspektive aber zunächst noch nicht auf die zielsprachlichen Genera bezogen werden können (S. 52, FN 24). Die plausible und durch Befunde aus anderen Studien sehr gut gestützte Erklärung ist, dass „die Kinder in ihrer Interimsgrammatik nicht nur das Genusschema [der X[+männlich]], sondern auch das Genusschema [der X[+belebt]] etabliert“ haben (S. 145). In Opposition zu diesem Genusschema können dann die regelmäßig als letztes erworbenen s-Formen (S. 152) mit dem Merkmal [belebt] verknüpft werden (S. 153).

Zusammenfassend ergibt sich also für die erste, durch Semantisierung geprägte Erwerbsphase: Mit den Kongruenz-Targets werden die sexusbasierten Merkmale [+männlich] und [+weiblich] sowie die Belebtheitsmerkmale verknüpft, und zwar in der Reihenfolge PERS > DEF > ADJ > REL (S. 140f., 164; 195). Und am Ende ist ein semantisch basiertes Kongruenzsystem der folgenden Art aufgebaut (S. 152, Abb. 17):



Durch die „Konfrontation des zielsprachlichen Inputs mit ihren semantisch motivierten Formentscheidungen“ (S. 149) beginnen die Lerner bei steigender L2-Kompetenz damit, auch formal-grammatische Formverwendungsstrategien zu entwickeln (S. 164), so dass zunächst ein Mischsystem aus teils semantisch und teils formal basierten Form-Funktionsverknüpfungen entsteht (Phase 2). Dies ist der Beginn der Grammatikalisierung, die vom Definitartikel aus sich allmählich über das attributive Adjektiv und das Relativpronomen auf das Personalpronomen ausdehnt (S. 149, 165) und bei der formal (phonologisch bzw. morphologisch) basierte Genusschemata eine entscheidende Rolle spielen. Dabei kann es bei Genus-Form-divergierenden Nomen wie *Leiter*, *Gitter* (wegen [Xer]-MASK mit einer Validität von ca. 64%) und *Funke* (wegen [Xe]-FEM mit einer Validität von über 90%) ebenfalls zu temporären Überdehnungen kommen (S. 160f., 168; zur Validität der Genusschemata vgl. S. 65). Das Ergebnis der Reanalyse des semantisch basierten Kongruenzsystems ist zunächst ein semantisch-grammatisches Genus-Kongruenz-System und erst in der dritten und letzten Erwerbsphase schließlich ein zielsprachlich formal-grammatisches System, bei dem auch Personalpronomina gemäß des Genus des kongruenzauslösenden Nomens gewählt werden (bis auf die zielsprachlich etablierten Fälle bei Genus-Sex-divergierenden Nomina vom Typ Mädchen).

Die äußerst flüssig zu lesende und zugleich ausgesprochen präzise formulierte Monographie besteht nach der Einleitung aus einem theoretischen Teil zum Lerngegenstand (Genuskongruenz und Genusklassifikation), zu den Genus-Erwerbstheorien und zu den daraus abgeleiteten Hypothesen (Kap. 2–4) und einem empirischen Teil mit der Dokumentation und Analyse der beiden Studien (einschl. fundierter deskriptiver und inferenzieller statistischer Analysen): erstens einer Multiple-Choice-Studie, bei der sich DaZ-Kinder aus 3. und 4. Klassen mit L1 Türkisch bzw. L1 Russisch im Satzzusammenhang für die richtige Genusform im Nominativ bei fünf verschiedenen Arten genussensitiver Targets entscheiden mussten (S. 123) und die mit einer Genuszuweisungsstudie in Form eines Lückentests kombiniert wurde (einzusetzen waren die Formen der, die bzw. das); und zweitens einer Bildimpulsstudie mit DaZ-Kindern aus 2., 3. und 4. Klassen mit denselben Erstsprachen (Kap. 5). Das zu besprechende Werk schließt mit einer Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse und einigen abschließenden Überlegungen zur Modellierung der Kategorie Genus als lexikalische oder als nicht-lexikalische Kategorie (Kap. 6). Darüber hinaus enthält der Band die üblichen Verzeichnisse (Abbildungs-, Tabellen- und Literaturverzeichnis), einen knappen, aber gut benutzbaren Sachindex (der bei der elektronischen Version entbehrlich wäre, aber vor allem bei der gedruckten Version ausgesprochen nützlich ist) und einen umfangreichen Anhang (S. 225–298). Dieser enthält neben einer differenzierten und aussagekräftigen tabellarischen Beschreibung der Probanden (S. 225–233) auch eine Abschrift des sprachbiographischen Fragebogens, die beiden Booklets des Multiple-Choice-Tests, die Bildimpulse mit den Schreibproduktionsaufgaben, differenzierte Tabellen mit den Ergebnissen der Multiple-Choice-Studie (S. 240–259) sowie Transkripte der Lernertexte aus der Bildimpulsstudie (S. 260–298) – äußerst nützliche Materialien, auch für die Entwicklung von Übungen und unterrichtsintegrierten Diagnosewerkzeugen und für die Ausbildung von Lehrkräften, und eine hervorragende Datenbasis für Anschlussprojekte (der Genuszuweistest, der mit dem Multiple-Choice-Test kombiniert wurde und dieselben, gut begründeten Testitems enthielt, ist aus den Angaben S. 117–119 und 122 leicht rekonstruierbar, und die Testitems aus der Bildimpulsstudie sind übersichtlich auch der Tabelle auf S. 170 zu entnehmen). Den datenschutzrechtlichen Schranken und den Vorgaben zum Umfang dürfte geschuldet sein, dass keine Faksimiles der handschriftlichen Originale abgedruckt werden konnten, so dass auf die Güte der Transkripte nur indirekt geschlossen werden kann (über die Qualität der Argumentation im Ganzen) und auch keine auf die Absicherung durch die handschriftlichen Fassungen angewiesene Fragestellungen angeschlossen werden können.

Nicht vollständig dokumentiert sind die eingesetzten C-Tests, von denen nur die Ergebniswerte in den Probandenbeschreibungen enthalten sind und für die der Erläuterung zu entnehmen ist, dass in den Klassenstufen 3 und 4 Tests unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade eingesetzt wurden (S. 125). Welche Tests genau – ob selbst entwickelte oder bereits qualitätsgeprüfte – bleibt offen. Da die Ergebnisse dieses Tests zur Einschätzung der allgemeinen DaZ-Kompetenz der Probanden dienen, um sie jeweils – mit Bezug auf den Median – der Gruppe der Kinder mit stärker bzw. der Gruppe der Kinder mit schwächer ausgebauter DaZ-Kompetenz zuzuordnen, dürfte diese Dokumentationslücke für Replikationsstudien keine entscheidende Hürde darstellen.

Bei der Bildimpulsstudie bleibt unklar, ob der C-Test wirklich „zu Beginn und am Ende des Testzeitraums, [...], zwei Mal durchgeführt“ wurde (S. 174) (also insgesamt vier Mal) oder, wie FN 80 (S. 176) nahelegt, nur je einmal (analog zu den beiden C-Tests der Multiple-

Choice-Studie). Auch dies berührt die übrige Argumentation nicht. Ebenso wenig dürften die Ergebnisse der beiden Studien davon abhängen, dass C-Tests bei Grundschulern, über deren Lese- und Schreibkompetenz nichts bekannt ist, nur eine eingeschränkte Aussagekraft haben: Eine differenziertere Diagnostik hätte vom Aufwand her in keinem angemessenen Verhältnis zum Erkenntnisgewinn gestanden.

Bei zukünftigen Studien zu überdenken bleibt die Probandenauswahl: Intendiert war, bei der Datenauswertung nur Kinder mit sukzessivem DaZ-Erwerb zu berücksichtigen (S. 126). Dazu sollten Kinder ausgeschlossen werden, die Deutsch als L1 und zugleich als dominante Familiensprache angegeben haben (Dominanz gemessen an der Anzahl der Familienmitglieder, mit denen die betreffenden Sprachen gesprochen werden) (S. 126). Dieses Kriterium ist für den intendierten Zweck offensichtlich zu schwach. Darüber hinaus überzeugt zweierlei nicht: Zum einen die vier Ausnahmen, die in FN 64 (S. 127) erwähnt werden („MSVA“ muss nach Tab. 32 eine Zeile tiefer als „OBTM“ gelesen werden). Bei dreien ist sogar nur Deutsch als Sprache in der Familie und mit Freunden angegeben. Warum soll für den Einschluss sprechen, dass „ihr C-Test-Wert unterhalb des Medians der monolingual deutschsprachigen Vergleichsgruppe lag“? Zum anderen werden nach den Tabellen 29–32 im Anhang anscheinend auch drei Probanden mit berücksichtigt, die den sprachbiographischen Fragebogen wegen Abwesenheit nicht ausgefüllt haben, sowie zwei weitere, die Deutsch als Erstsprache angeben (mit Russisch als gleichrangiger bzw. als dominanter Familiensprache neben Deutsch), und insgesamt 10 Probanden mit „T+D“ bzw. „R+D“ (für Türkisch, Deutsch und Russisch) in der Spalte „L1 in Familie“ zu der Frage „Welche Sprache hast du in deiner Familie zuerst gelernt?“, von denen für zwei zugleich Deutsch als dominante Familiensprache und für 8 Deutsch und Türkisch bzw. Deutsch und Russisch als gleichrangige Familiensprachen eingetragen sind. Entgegen der Intention scheinen daher in allen Probandengruppen auch Kinder mit doppeltem Erstspracherwerb untersucht worden zu sein.

Entscheidend ist nun, dass sich diese Unplausibilität bei der Probandenauswahl nicht auf die Gesamtargumentation auswirkt: Dort kommt es nur auf die Unterschiede zur monolingual deutschsprachigen Vergleichsgruppe und auf die Unterschiede in Abhängigkeit von der (nicht-deutschen) Erst- bzw. Herkunftssprache an. Zu erwarten wäre, dass die Ergebnisse noch deutlicher ausfallen würden, wenn Probanden mit doppeltem Erstspracherwerb nach einem zuverlässigeren Kriterium effektiv ausgeschlossen worden wären.

Optimierbar wären schließlich noch drei Visualisierungen: Die leeren Felder in Tab. 4 (S. 47) zu den Synkretismen beim Artikel verführen zur spaltenweisen Expansion, die bei das und ein nicht korrekt ist (alternativ könnte die Ausdehnung der Formen – mal in der Vertikalen, mal in der Horizontalen – z.B. durch Pfeile veranschaulicht werden). Und die Pfeile in den Abb. 15 und 16 (S. 150) erfassen den im Text erläuterten Sachverhalt nicht: In Abb. 16 müssten zwei voneinander zu unterscheidende gegenläufige Hierarchien dargestellt werden, wozu alternativ zu dem Doppelpfeil (\leftrightarrow) zwei einfache Pfeile mit einander entgegengesetzter Richtung verwendet werden könnten. Und dem Doppelpfeil in Abb. 15 (\updownarrow) liegt ein Irrtum auf S. 149 zugrunde: In der vorangehenden Diskussion (S. 142–145) war gezeigt worden, dass bei Genus-Sexu-divergierenden Personenbezeichnungen und bei generischen Personenbezeichnungen sowohl die „Ausdehnung formal-grammatischer Genuskongruenz“ als auch die „Einschränkung semantisch basierter Kongruenzmarkierungen [...] zugunsten formal-grammatischer Genuskongruenz“ (S. 149) von DEF über ADJ und REL zu PERS verläuft,

also parallel und nicht gegenläufig. Partiiell gegenläufig ist diese Grammatikalisierung hingegen zu der Semantisierung von PERS zu DEF (und danach zu ADJ und REL), die S. 140 bei Genus-Sexu-konvergierenden Personenbezeichnungen ermittelt und S. 158 für die Gegenstandsbezeichnungen im Wesentlichen bestätigt wurde (aufgegriffen in Abb. 28, S. 195).

Insgesamt gelungen ist der Nachweis, dass Genus nicht als „jedem Nomen lexikalisch inhärente Kategorie“ beschrieben werden muss (S. 199), wenn man „lexikalisch inhärent“ versteht als „im mentalen Lexikon des Sprechers mit einem festgelegten Genusmerkmal einzeln gespeichert“ (S. 199): Es genügt, eine schemabasierte Speicherung der Genusmerkmale anzunehmen. Mit „lexikalisch inhärent“ ist jedoch in einem Teil der Literatur soviel wie „mit dem Wortstamm verbunden“ im Gegensatz zu „mittels Flexion an den einzelnen Wortformen ausgedrückt“ gemeint (vgl. z.B. die von A. Binanzer S. 10 referierte Passage aus der Grammatik von Peter Eisenberg). Dabei sind Wortstämme wie Kategorien zunächst einmal nur extra-mentale Abstraktionen des Sprachwissenschaftlers zu Äußerungen von Sprachbenutzern, deren mentale Repräsentation in einem Sprachbenutzer grundsätzlich unabhängig zu klären ist: Modelle der mentalen Repräsentationen von sprachlichen Einheiten und Kategorien sind wichtige, aber nicht die einzigen relevanten Abstraktionen zu objektsprachlichen Äußerungen.

Vorbildlich ist auch der ausgesprochen stringente Aufbau, der sich bereits am Inhaltsverzeichnis ablesen lässt, sowie die Zwischenzusammenfassungen und die Ein- und Überleitungen vor jedem neuen Argumentationsschritt. Lediglich der teilweise sehr sparsame Gebrauch von formalen Querverweisen fällt auf. So bleibt insbesondere die Ableitung der Hypothesen in Kap. 4 aus den Zusammenfassungen in Kap. 3.4 und 3.6.4 dem Leser überlassen und auch bei der Darstellung der eigenen empirischen Studien in Kap. 5 und in der Schlusszusammenfassung wird auf die zu überprüfenden Hypothesen überwiegend nur implizit und inhaltlich Bezug genommen (z.B. S. 117, 136f., 142). Hier wäre eine explizitere Bezugnahme auf einzelne Hypothesen bzw. deren Teile hilfreich. Davon unberührt bleibt, dass die Argumentation auf Makro- wie auf Mikroebene durchgehend überzeugend und logisch einwandfrei bzw. widerspruchsfrei rekonstruierbar ist (daran ändern die oben besprochenen Punkte nichts). Dazu passend sind im gesamten Buch kaum ein Dutzend Tippfehler zu finden (erwähnenswert nur noch die am Englischen orientierten systematischen Schreibungen „Multiple Choice Studie“, „Multiple Choice Daten“ usw. (z.B. S. 115, 116, 174) und „liebst“ statt „liest“ in der Abschrift des Fragebogens (S. 275)).

Insgesamt darf das rezensierte Werk zukünftig als Referenzwerk für Forschung und Lehre einschließlich Sprachdidaktik gelten, auf das bereits fortgeschrittene Studierende zurückgreifen können, z.B. für einen Überblick zum Lerngegenstand Genus und zum Genuserwerb oder als Vorbild für die Planung eigener empirischer Projekte. Die Ergebnisse und die mitpublizierten Daten fordern außerdem zu einer weitergehenden – auch qualitativen – Analyse und zu zahlreichen Anschlussstudien heraus (u.a. zu vergleichenden Längsschnittstudien einzelner Lerner). Derart gelungene Qualifikationsarbeiten – die Monographie ist eine überarbeitete Fassung der 2015 in Münster eingereichten Dissertationsschrift – sind ein besonderer Glücksfall für die Wissenschaft. Zu wünschen wäre daher, dass der elektronischen und der Hardcover-Fassung möglichst bald auch eine preisgünstige Studienausgabe an die Seite gestellt wird.

Literatur:

Corbett, Greville G. (1991): Gender. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

© daz-portal (www.daz-portal.de)