

Grammatikalität und Akzeptabilität –

Zwei für den Grammatikunterricht zentrale Begriffe verstehen lernen

1. Einleitung

Der schulische Grammatikunterricht orientiert sich, ohne dies jemals ernsthaft hinterfragt zu haben, bis heute am geschriebenen Standard der deutschen Gegenwartssprache. Hierfür können zumindest zwei Gründe angenommen werden:

Zum einen ein spracherzieherischer, bei dem davon ausgegangen wird, dass die grammatische Kompetenz von Kindern noch nicht voll entwickelt ist und sie insofern eine Orientierungshilfe benötigen. Konsequenz hieraus ist das Lehren von Grammatik entlang einer (scheinbar) festen, nicht in Frage zu stellenden Norm, eben dem schriftsprachlichen Standard.

Zum anderen hat aber auch die theoretische Linguistik mit ihrer Unterscheidung zwischen Sprachkompetenz und Sprachperformanz und der damit verbundenen Annahme, kompetente Sprecher seien dazu in der Lage, Grammatikalitätsurteile zweifelsfrei abgeben zu können, entscheidend dazu beigetragen, dass der Grammatikunterricht sich so einseitig am schriftsprachlichen Standard orientiert.

Während die erste Begründung zumindest für den Unterricht in der Primar- und Sekundarstufe im Sinne einer didaktisierenden Maßnahme und vor dem Hintergrund heterogener Lerngruppen noch annehmbar ist, gilt für das zweite Argument, dass dieses spätestens seit den Erkenntnissen der Soziolinguistik der 70er und 80er Jahre (Labov), der Forschungsergebnisse zu Varietäten und Dialekten und der Gesprächsanalyse über den tatsächlichen Sprachgebrauch nicht mehr hinnehmbar ist. Gesprochene wie auch geschriebene Sprache stellen sich weitaus weniger monolithisch dar, als bis dahin unterstellt. Völlig zu Recht weist Antos (2003: 35) darauf hin, dass es „[...] für den sprachlichen Haushalt einer Gesellschaft (typisch) ist über den Standard hinaus eine Fülle von sprachlichen Varietäten [...]“ zu kennen. Nimmt man diese vielgestaltigere Sicht auf die Sprache und den Sprachgebrauch ernst, dann müssen hieraus Konsequenzen für den schulischen Grammatikunterricht erwachsen.

Wir werden uns nachfolgend zunächst mit dem Verhältnis von Grammatikalität, Akzeptabilität und sprachlicher Norm auseinandersetzen, um dann anhand zweier Beispiele das Verhältnis von Grammatikalität und Akzeptabilität genauer auszuleuchten. In einem knappen Schlussteil wird dann noch einmal auf die didaktische Bedeutung dieser Begriffe für den Grammatikunterricht (insbesondere in der Sekundarstufe II) eingegangen.

2. Grammatikalität, Akzeptabilität und sprachliche Norm

Zu Aussagen über die Grammatik einer Sprache gelangt man m.E. nicht, wenn man ausschließlich theoriegeleitet sprachliche Daten zusammenstellt. Genau dies wird aber im Allgemeinen im Grammatikunterricht getan, wenn auch auf einer sehr niedrigen Theoriestufe und im konservativen grammatiktheoretischen Denken verhaftet; man denke etwa an die Wortartenlehre. Ausgangspunkt der Analyse sollte die Sprache und ihre Verwendung sein. Das schließt dann auch sprachliche Produktionen mit ein, die in einem Unschärfbereich zwischen grammatisch und ungrammatisch liegen, vgl. auch Eisenberg (2004). Der Grammatikunterricht sollte daher insbesondere in der Oberstufe einer neuerlichen Überprüfung unterzogen werden. Dabei muss auch eine Verständigung über die didaktische Konzeption des Grammatikunterrichts hergestellt werden. Genau hierzu sollen die nachfolgenden Überlegungen beitragen.

Wir wollen die Voraussetzung machen, dass es sinnvoll ist, grammatische Fragestellungen im Deutschunterricht der Oberstufe zu behandeln. Dieser Voraussetzung wollen wir eine weitere zur Seite stellen, nämlich, dass Einigkeit darüber herrschen muss, dass mit dem Grammatikunterricht dann nicht mehr nur die Vermittlung grammatisch „richtigen“ Sprechens und Schreibens verbunden wird, sondern eine Auseinandersetzung mit der Frage, was eine Grammatik überhaupt ist und was sie leistet. Die Schüler sollen also erkennen und erfahren, dass „Grammatik [...] das Ergebnis von Systematisierungsbemühungen verschiedener Menschen“ (Eisenberg/Menzel 1995) ist und dass alle Mitglieder einer Sprachgemeinschaft (also auch die Schüler selbst) an der Organisation und Veränderung der Grammatik ihrer Muttersprache beteiligt sind. Ziel eines solchen Unterrichts muss es auch sein, zur Normenkritik anzuregen und zu befähigen.

Anstelle einer ausführlichen Begriffsklärung zum Normenkonzept sei hier auf die Ausführungen von Dovalil (2006: 9–41) verwiesen, der 49 Definitionen zusammenträgt. Unter diesen schließen wir uns der von Gloy (1987: 121) an:

Sprach-Normen [...] sind also Erwartungen und/oder explizite Setzungen modaler Sachverhalte, die ihrem Inhalt zufolge die Bildung, Verwendungsabsicht, Anwendung und Evaluation sprachlicher Einheiten der verschiedensten Komplexitätsgrade regulieren.

Mit Gloy nehmen wir weiter eine Unterscheidung in subsistente und statuierte Normen an: Subsistente Normen sind solche, die aus dem „stillschweigenden Konsens“ der Sprachteilnehmer erwachsen, aber nicht „von außen gesetzt und verbalisiert“ sind (Gloy 1975: 31).¹ Statuierte Normen dagegen sind ausformulierte Normen, wie sie in den Grammatiken und anderen Nachschlagewerken festgeschrieben sind.

Schlägt man in Grammatiken nach, dann stellt man rasch fest, dass innerhalb dieser Normensetzung Varianten zugelassen sind. Es gibt also auch Variation in der Norm, nicht nur neben der Norm. Ein Beispiel wäre die Markierung des Genitivs, die unter bestimmten Bedingungen sowohl durch die Langform *-es* als auch die Kurzform *-s* erfolgen kann (vgl. *des Giftes/des Gifts*). Auch die variable Bildung des Dativs mit oder ohne *-e* (vgl. *im Kreise/im Kreis*) liegt innerhalb der Norm. So ist im Duden (2005: 210) zu lesen, dass das Dativ-*e* fakultativ sei. Es folgen einige Einschränkungen, die diese Aussage aber nicht prinzipiell in Frage stellen, obwohl das Dativ-*e* gar nicht mehr produktiv verwendet wird. In feststehenden Wendungen (vgl. *im Zuge der Ermittlungen*) kann ein Dativ-*e* zwar noch vorkommen, in allen anderen Kontexten löst es aber Befremden aus (vgl. *Er kam mit dem Zuge*). Mit anderen Worten: Es besteht unter Sprachteilnehmern stillschweigender Konsens darüber, dass diese Form nicht mehr gebraucht werden sollte.² Das Weglassen des Dativ-*e* ist zum Ist-Zustand geworden, zur subsistenten Norm. Wie schwierig es selbst unter Sprachexperten ist, sich auf eine Norm zu einigen, zeigt Dovalil (2006: 203–225). Dovalil führt an verschiedenen Beispielen vor, wie die Meinungen der Experten (Dozenten im Fach germanistische Sprachwissenschaft, Mitarbeiter des Instituts für deutsche Sprache) in vielen Fällen stark voneinander abweichen. Was die einen als einzig mögliche Variante bezeichnen, ist für die anderen ausgeschlossen. Das verwundert nicht: Es sind z.T. divergierende Faktoren, die dazu führen, dass eine sprachliche Form als Nonstandard gilt oder, ganz im Gegenteil, als gutes Deutsch angesehen

¹ Eine subsistente Norm ist z.B. die temporale Verwendungsweise von *wo*. Während laut Duden (2001: 944) temporales *wo* standardsprachlich ist (z.B. *in dem Augenblick, wo*), bewerten viele Deutschlehrer diesen Gebrauch als Fehler.

² Vgl. Sternefeld (2004: 272): „In fact, however, although the *e*-dative is old-fashioned and dispreferred, it is nonetheless fully grammatical.“ Ágel (2006: 296) vermerkt dazu kritisch: „Was ist eigentlich unter einem ‚Flexionssystem der Gegenwartssprache‘ zu verstehen, dessen [...] Zeitbegriff es ausdrücklich erlaubt, alte Daten in die Gegenwart hereinzuholen, der aber neue Daten der Gegenwart in die ungewisse Zukunft verbannt?“

wird. Ein Kriterium ist ihre „Strukturgemäßheit“, ein anderes die „traditionalistisch-historische Qualität“ (Gloy 1975: 66 und 72).

Die Auseinandersetzung mit der Grammatik in der Oberstufe muss sich die Spracherfahrung der Schüler zu Nutze machen, also ihr implizites Wissen um Grammatikalität und Akzeptabilität, um Korrektes und Fehlerhaftes und um die Wirkung von Sprache. Darauf aufbauend können dann Strukturmerkmale erkannt werden. Wenn es darum geht, Strukturen überhaupt sichtbar werden zu lassen, ist zu bedenken, dass hierbei in vielen Fällen nicht das grammatisch Zweifelsfreie hilft, sondern gerade umgekehrt das Zweifelhafte und das, was in einem Unschärfbereich zwischen „grammatisch richtig“ und „grammatisch falsch“ zu verorten ist. Mutanten vom Standard sollen also Gegenstand des Unterrichts werden. Damit soll die Dichotomie zwischen grammatisch und ungrammatisch zugunsten eines Kontinuums, das von grammatisch über akzeptabel (mit einer Reihe von Stufungen) bis hin zu ungrammatisch reicht, aufgehoben werden. Erst hierdurch gelangt wieder die sprachliche Vielfalt einer Gesellschaft mit ihrer ganzen Fülle sprachlicher Varietäten in das Blickfeld; wenn man so will also die reale Sprachverwendung.

Mit der Frage des Verhältnisses von Grammatikalität, Akzeptabilität und Sprachnorm hat sich zuletzt Markus Hundt (2005) in einem sehr erhellenden Aufsatz auseinandergesetzt. Man kann seine Ausführungen unter der hier verfolgten Fragestellung folgendermaßen zusammenfassen: Von der Menge aller produzierten Sätze ist nur eine Teilmenge grammatisch. Für diese Teilmenge gilt, dass hinsichtlich ihrer Grammatikalität zwischen den Sprechern keine Dissonanz besteht. Gleichwohl gilt aber auch, dass nicht alle grammatischen Sätze notwendig auch akzeptabel sind und umgekehrt, dass nicht alle akzeptablen Sätze notwendig grammatisch sind. Man kann diese Aussagen auf eine einfache Faustformel bringen: Weder ist jeder grammatische Satz akzeptabel, noch ist jeder akzeptable Satz grammatisch.³

Hundt weist anhand verschiedener Beispiele darauf hin, dass auch das zunächst Inakzeptable in den Bereich des Akzeptablen vorstoßen kann und damit grammatisch wird, vgl. hierzu unten die Ausführungen zu den schwachen Maskulina. Auch der umgekehrte Weg gilt: Akzeptierte Strukturen können im Laufe der Zeit erodieren und damit inakzeptabel und ungrammatisch werden. Hierfür sind im weitesten Sinne soziale aber auch sprachsystematische Gründe ausschlaggebend. So entsteht mit der Zeit eine immer mehr zunehmende Akzeptabilität neuer sprachlicher Erscheinungen, die sich schließlich zu gängigen Mustern oder Schemata entwickeln. Zu denken wäre etwa an das sogenannte *bekommen*-Passiv oder das epistemische *weil* und dessen formaler Guss in die Hauptsatzwortstellung.

³ Für „Satz“ kann hier auch „grammatische Form“ eingefügt werden.

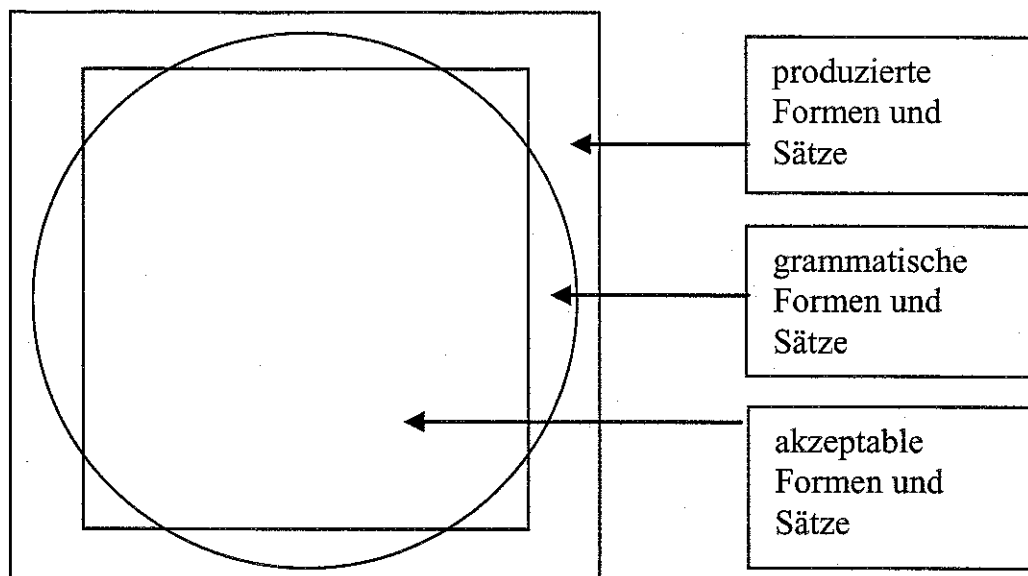


Abb. 1: Zum Verhältnis von produzierten, grammatischen und akzeptierten Formen und Sätzen.

Auf Regionen oder Soziolekte beschränkte sprachliche Bildungen können am Anfang stehen und bezogen auf den schriftsprachlichen Standard durchaus zunächst als inakzeptabel empfunden werden. Sie können sich aber unter näher zu erforschenden Umständen ausbreiten und schließlich auch produktiv werden, wie etwa die heute regelhafte Ausklammerung des Adverbialsatzes. Zunächst ungrammatische Strukturen können als Motor für Grammatikalisierungsprozesse fungieren, mit dem Ergebnis, dass eine neue Struktur im Laufe der Zeit volle Akzeptabilität und damit Grammatikalität erlangt. Solche Überlegungen machen die Annahme unterschiedlicher Grade von Akzeptabilität notwendig. Zweckmäßig erscheint es, die Menge der produzierten Sätze folgendermaßen zu differenzieren: Zu einem Zeitpunkt T1 gibt es eine Menge sprachlicher Strukturen SS1, die von Sprechern zweifelsfrei als akzeptabel und grammatisch klassifiziert werden. Dieselbe Sprechergruppe würde zum selben Zeitpunkt eine zweite Menge der produzierten sprachlichen Strukturen SS2 zweifelsfrei als inakzeptabel und ungrammatisch klassifizieren. Zwischen diesen beiden Mengen ist als Teilmenge an der Gesamtmenge der produzierten Sätze eine dritte Menge sprachlicher Strukturen SS3 anzunehmen, für die mehr oder weniger große Akzeptabilität und Grammatikalität gilt. Im Unterschied zu Abbildung 1, in der die akzeptablen Sätze als Teilmenge der grammatischen Sätze gesehen werden, könnte man nunmehr sagen, akzeptable und grammatische Sätze teilen miteinander eine gemeinsame Schnittmenge. Der Übergang von der Grammatikalität hin zur Ungrammatikalität ist also kein abrupt, sondern ein fließender. Zwischen der Grammatikalität und der Ungrammatikalität vermitteln abnehmende Akzeptabilitätsgrade.

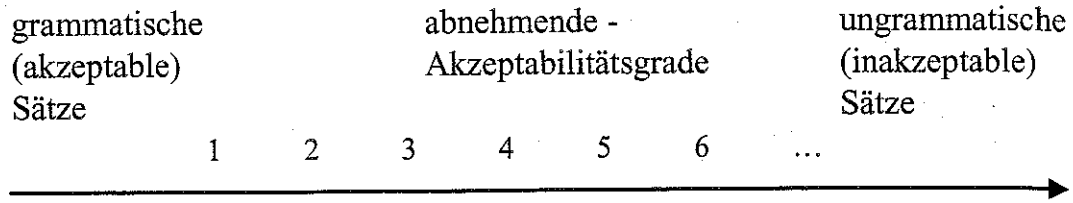


Abb. 2: Kontinuierlicher Übergang von Grammatikalität zu Ungrammatikalität.

Das, was didaktisch für einen Grammatikunterricht in der Sekundarstufe II interessant ist, sind die Übergangsbereiche zwischen dem grammatisch Akzeptablen und Inakzeptablen, also, bezogen auf Abbildung 1 die Ecken und die Kreisausschnitte, die über den Kreis bzw. das Quadrat hinausragen.

Ausgangspunkt für die Arbeit an der Grammatik sollte ein unstrittiges Exemplar einer Kategorie oder Struktur sein, also ein prototypisches Beispiel. Hieran können die Schüler die als relevant erachteten Merkmale eines sprachlichen Phänomens herausarbeiten. Mitglieder einer Kategorie sind aber nur selten eine homogene Menge; vielmehr gibt es bessere und schlechtere Mitglieder der Kategorie. Die Exemplare können demnach in einer Nähe-Ferne-Relation zum Prototyp angeordnet werden, wobei die guten Exemplare dem Prototyp entsprechen und die schlechten distant zu ihm stehen.⁴

Für Aitchison (1987) besteht der größte Nutzen der Prototypentheorie in der Möglichkeit auch untypische und deformierte Mitglieder einer Kategorie zuordnen zu können. Bezogen auf die Linguistik kann man nach Mangasser-Wahl (2000: 183) folgende Kennzeichen der Prototypentheorie nennen:

1. Linguistische Kategorien verfügen über Zentren (Prototypen) und Ränder (periphere Mitglieder);
2. Anzahl und Auswahl der Merkmale (Eigenschaften), die zur Kategorienkonstitution führen, sind weder hinreichend noch notwendig;
3. beim Stellenwert der kategorienkonstituierenden Merkmale ist in Erweiterung zu der ursprünglichen Prototypentheorie zu unterscheiden zwischen „Graduieren“ und „Gewichten“.

Erst hier, bei der Entdeckung dieser Beziehungen verspricht der Unterricht spannend zu werden. Obwohl man u.U. also verschiedene Exemplare ein und derselben Kategorie zuordnen kann, sind diese Exemplare nicht notwendig identisch hinsichtlich ihrer Repräsentativität für die Kategorie. Dies lässt sich

⁴ Die Prototypentheorie ist in der Sprachwissenschaft inzwischen etabliert, vgl. Taylor (2003) oder Mangasser-Wahl (2000). Sie eignet sich hervorragend dazu, Form- und Bedeutungszusammenhänge zu modellieren und die Wahl des Sprechers bei Strukturalternativen zu erklären oder Entwicklungstendenzen in der Sprache vorauszusagen, vgl. Köpcke (1995, 2005) und Bittner/Köpcke (2008). Darüber hinaus bietet die Prototypentheorie einen plausiblen Erklärungshintergrund für viele Schwierigkeiten, die sich im Umgang mit einem beschreibenden Kategoriensystem ergeben, vgl. Hinze/Köpcke (2010).

als ein Kontinuum denken, auf dem sich Elemente mit immer weiter abnehmender Ähnlichkeit zum Prototyp anordnen lassen. Diejenigen Vertreter einer Kategorie, die am weitesten vom Prototyp entfernt sind, weisen die wenigsten der für die Kategorie relevanten Merkmale auf. Sie sind, zumindest partiell, Mitglieder einer konkurrierenden Kategorie.

3. Zwei Beispiele

3.1 Beispiel I – Schwache Maskulina

Jeder, der einmal Schüleraufsätze korrigiert hat, wird wissen, dass Kinder bei der Deklination – und dann insbesondere bei den schwachen (sw.) Maskulina – viele Abweichungen von der Norm produzieren. Die Normabweichungen, um die es hier gehen soll, lassen sich grob in zwei Gruppen einteilen:

- (1) Fälle, die zeigen, dass ein sw. Maskulinum wie ein starkes Maskulinum behandelt wird. Beispiel: (Anna, 6. Klasse, Orientierungsstufe): „Die Prinzessin küsst den Prinz...“
- (2) Fälle, die zeigen, dass ein gemischt dekliniertes Maskulinum wie ein sw. Maskulinum behandelt wird. Beispiel: (Lukas, 10. Klasse, Gymnasium): „Die Meinung von dem Autoren...“

Einerseits wird die Gruppe der sw. Maskulina abgebaut, wie der Fall unter (1) zeigt, andererseits finden sich für diese Deklinationsklasse aber auch Belege für Aufbauprozesse, wie das Beispiel (2) illustriert. Zu Abweichungen wie unter (1) findet man im Duden über „Richtiges und gutes Deutsch“ die Bemerkung:

Es besteht eine starke Neigung, bei schwach gebeugten maskulinen Substantiven im Dativ und Akkusativ Singular die Deklination sendung abzuwerfen und die Substantive dadurch zu starken zu machen.

Duden (2001: 859)

Und dann wird der Duden deutlich:

Deutsche Wörter und Lehnwörter: Bei den folgenden deutschen oder entlehnten Substantiven ist die Unterlassung der Deklination *nicht korrekt* [Hervorhebung von mir, KMK]: des Bär, dem, den Bär, statt: des Bären, dem, den Bären; des Fink, dem, den Fink, statt: des Finken, dem, den Finken; des Geck, dem, den Geck, statt: des Gecken, dem, den Gecken; dem, den Held, statt: dem, den Helden (...).

Ebd. (2001: 860)

Und was sagt der Duden zu Abweichungen wie unter (2)? Im Grammatik-Duden erfährt man nur,

...dass fremde Maskulina und Neutra, insbesondere solche, die auf -or ausgehen und auf der vorletzten Silbe betont sind, gemischt dekliniert werden.

Ebd. (2001: 204)

Genauer wird da der Rechtschreibduden, der schreibt nämlich unter dem Eintrag „Autor“: „dem, den Autor (nicht Autoren)“. Wir sehen also beim Duden eine unmotiviertere Festlegung auf eine grammatische Norm. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit der Position des Dudens findet sich in Thieroff (2003).

Will man Bildungen wie die unter (1) verstehen, muss man sich die sw. Maskulina genauer ansehen. Die zentralen Merkmale dieser Deklinationsklasse sind das auslautende Schwa und der semantische Faktor der Belebtheit, vgl. Bittner (1987, 1991) und Köpcke (1995). Daneben spielt die trochäische Wortstruktur (Silbenzahl und Akzentmuster) eine erhebliche Rolle. Kein Merkmal bewirkt für sich genommen schwaches Deklinationsverhalten. Belebte Nomina finden sich in fast allen Paradigmentypen, zudem gibt es unter den schwachen Maskulina auch nichtbelebte Nomina. Selbst eine Einengung des semantischen Faktors auf [+menschlich] führt nicht zwangsläufig zu schwacher Deklination, man denke an *der Mann*. Auch ein finales Schwa reicht allein nicht aus, man vergegenwärtige sich *der Käse* oder *der Mate*. Gleichwohl ist das finale Schwa ein wesentlich verlässlicheres Merkmal als das der Belebtheit, denn abgesehen von etwa 20 Fällen werden die meisten Maskulina, die dieses Merkmal aufweisen, schwach dekliniert. Die Validität des Schwas als Kennzeichen für die schwache Deklination ist also verhältnismäßig hoch einzuschätzen, vgl. Indefrey (2002). Jedoch bewirkt erst die Kombination dieses morphotaktischen Merkmals mit dem semantischen Merkmal [+menschlich] in nahezu allen Fällen schwache Deklination. Ausnahmen wären u.a. *der Piefke*, *der Steppke* und *der Vize*. Erst wenn zusätzlich zu den Faktoren [+menschlich] und finales Schwa die Mehrsilbigkeit und Pänultimabetonung berücksichtigt werden, sind die Nomina zweifelsfrei in ihrem Flexionsverhalten vorhersagbar. Dabei ist es in diesem Zusammenhang entscheidend, den Begriff der Mehrsilbigkeit so zu verstehen, dass der haupttonigen Silbe eine nebetonige vorausgeht, wie etwa bei *Kollége* und *Matróse*. Hierdurch werden Fälle wie *Genosse* von Fällen wie *Kurde* unterscheidbar.

Diese Überlegungen führen in ihrer Summe zu der in Abbildung 3 dargestellten Prototypikalitätsskala der schwachen Maskulina.

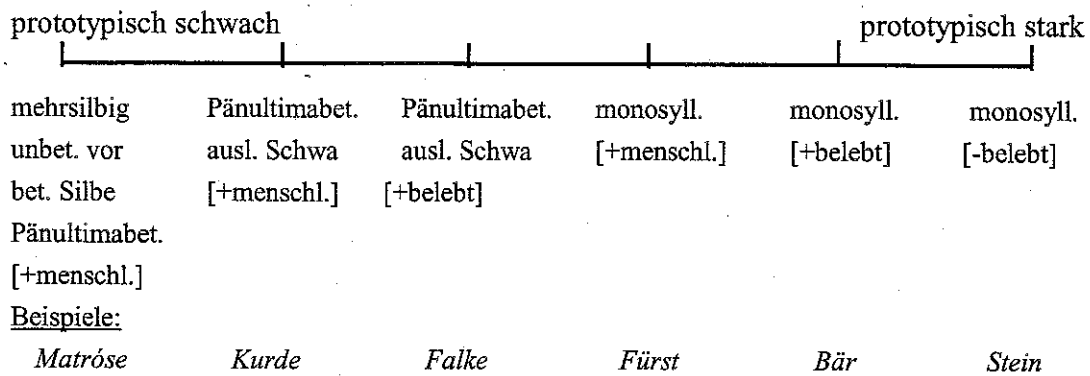


Abb. 3: Prototypikalitätsskala für die schwachen Maskulina

Prototypisch für diesen Deklinationstyp sind Maskulina, die die Merkmalskombination Mehrsilbigkeit, Pänultimabetonung, finales Schwa und das semantische Merkmal [+menschlich] aufweisen (Typ: *Matröse*). Diesem Typ am nächsten kommen Fälle mit Pänultimabetonung, finalelem Schwa und wiederum dem semantischen Merkmal [+menschlich] (Typ: *Kurde*). Es folgt der Typ *Falke*, den die Merkmalskombination Pänultimabetonung, finales Schwa und [+belebt] auszeichnet. Noch etwas weiter vom Prototyp entfernt sind solche Maskulina, die lediglich das Merkmal [+menschlich] aufweisen (Typ: *Fürst*). Es folgen monosyllabische Maskulina mit dem semantischen Merkmal [+belebt] (Typ: *Bär*). Maximaler Kontrast zum Prototyp stellt sich ein, wenn auch noch das Merkmal [+belebt] entfällt. Man erhält dann nur noch stark deklinierte Maskulina, also etwa *der Stein*. Nomina dieses Typs stehen am weitesten vom Prototyp für die schwachen Maskulina entfernt und stellen den anderen Endpunkt des schwach/stark-Kontinuums für die Maskulina dar. Solche Nomina werden ausnahmslos stark dekliniert. Liedanfänge, wie etwa *Im Märzen der Bauer...* oder auch Bildungen wie *Maiennacht* und *Sternentaler* zeigen aber, dass auch ein Teil dieser Nomina einmal schwach flektiert wurde und erst im Laufe eines langen Sprachwandelprozesses starkes Deklinationsverhalten angenommen hat.

Eine Rückschau zeigt, dass sich der Wechsel einer Deklinationsklasse keineswegs zufällig ereignet, sondern vielmehr motiviert ist. Um diese Veränderung verstehen zu können, wollen wir uns kurz mit dem Sprachwandel auseinandersetzen: Jede natürliche Sprache ist permanenter Veränderung ausgesetzt. Das gilt nicht nur in dem trivialen Sinne, dass neue Wörter etwa durch Entlehnung in die Sprache aufgenommen werden und andere Wörter allmählich aus ihr verschwinden, sondern – und das ist dann nicht mehr trivial – es gilt auch für das Sprachsystem selbst. Wenn hier also von Sprachwandel gesprochen wird, dann soll darunter die Veränderung des sprachlichen Systems verstanden werden, und zwar in dem Sinne, dass die Sprachgemeinschaft (unbewusst) Einheiten und Regeln durch andere Einheiten und Regeln ersetzt. Im Falle des Abbaus der sw. Maskulina wird die Markierung *-(e)n* für

die obliquen Kasus zugunsten der -Ø-Markierung entfernt. Die -Ø-Markierung wäre also im oben erwähnten Sinne eine neue Einheit, die die alte Einheit -(e)n ersetzt, und die nach spezifischen Prinzipien vergeben wird. Wie diese Prinzipien aussehen, ist in etwa der Prototypikalitätsskala in Abbildung 3 zu entnehmen. Aus dieser Abbildung geht hervor, dass die -Ø-Markierung vorzugsweise für solche maskulin klassifizierten Nomina vergeben wird, die keines oder nur wenige der für den Prototyp der sw. Maskulina relevanten Merkmale aufweisen. Wenn nun innerhalb eines Teilsystems der Grammatik miteinander konkurrierende Formen oder Paradigmen existieren, strebt der Sprecher zwischen diesen Paradigmen einen paradigmatischen Ausgleich an. Der Sprecher versucht, die im System selbst schon angelegten Möglichkeiten so zu organisieren, dass Formen durch spezifische formale und/oder semantische Prinzipien motiviert erscheinen. Er tut dies wohlge-merkt nicht intentional.

Kinder im Alter von 10–12 Jahren behandeln normsprachlich schwach zu deklinierende Nomina hinsichtlich der verwendeten Deklinationsendungen sehr unterschiedlich (vgl. Köpcke 2005). Überträgt man die Ergebnisse auf das schwach/stark-Kontinuum in Abbildung 3, dann zeigt sich, dass die Kinder Nomina, die dem Prototyp für die schwache Deklination entsprechen oder die unmittelbar an den Prototyp grenzen, ausnahmslos schwach dekliniert haben. Je weiter die Testwörter aufgrund der durch sie repräsentierten Merkmale in der Peripherie des schwach/stark-Kontinuums liegen, desto eher neigen die Kinder zur Verwendung des die starke Deklination charakterisierenden Formeninventars, also zur Verwendung unmarkierter Formen für den Dativ und Akkusativ Singular.⁵

Wir wollen uns nun der Frage zuwenden, ob es neben den Abbauprozessen auch den entgegengesetzten Fall der Aufbauprozesse für schwache Maskulina gibt. Das soll in diesem Zusammenhang heißen, dass Nomina, die normgrammatisch einer anderen Deklinationsklasse als der schwachen angehören, Tendenzen zeigen, in diese überzutreten. Das zweite eingangs zitierte Beispiel deutete schon in diese Richtung. Zur Erinnerung: Lukas, 10. Klasse, Gymnasium, schreibt in einem Aufsatz: „Die Meinung von dem Autoren...“. Zu prüfen ist nun, ob es sich hierbei nur um einen individuellen oder um einen systematischen Fehler des Schülers handelt. Zu diesem Zweck soll eine Reihe auf -or auslautender und normsprachlich gemischt deklinierter Maskulina auf ihr Flexionsverhalten hin untersucht werden. Zwar geht mit dieser spezifischen Endung normsprachlich der gemischte Deklinationstyp einher,

⁵ Vor diesem Hintergrund ist es nicht überraschend, dass gerade der Prototyp der schwachen Maskulina bei der Bildung junger und jüngster Einwohnerbezeichnungen große Produktivität besitzt. Zu denken wäre etwa an *Tschetschene*, *Kasache*, *Usbeke* usw., vgl. Fuhrhop (1998: 141ff.). Alle diese Fälle bilden exakt den Prototyp der schwachen Maskulina ab.

jedoch weisen gerade diese Nomina auch Ähnlichkeiten mit den zum Prototyp der schwachen Maskulina zählenden Nomina auf. Es ist genau dieses Spannungsverhältnis, das die auf *-or* auslautenden Maskulina in unserem Zusammenhang interessant macht und das erklärt, warum sich bei diesen Nomina gelegentlich sw. Deklinationsverhalten zeigt. Folgende Ähnlichkeiten zu den sw. Maskulina gelten:

1. auch die *-or*-Nomina sind als Maskulina klassifiziert;
2. bei den Mitgliedern dieser Gruppe handelt es sich meist um Nomina mit dem semantischen Merkmal [+menschlich];
3. die Pluralbildung dieser Nomina erfolgt mit *-en*;
4. sobald die *-or*-Nomina im Plural erscheinen, verschiebt sich der Wortakzent um eine Silbe nach rechts, so dass die Pänultimabetonung beibehalten wird (*Aútor* > *Autóren*);
5. durch die Affigierung von *-en* im Plural entsteht eine Wortform, die aufgrund der unbetonten Silbe vor der pänultimabetonten exakt die prototypische Zielstruktur der sw. Maskulina abbildet; das schließt auch die Dreisilbigkeit ein (Typ *Matrósen*).

Insgesamt zeigt diese Aufzählung, dass die Nomina mit der Endung *-or* strukturell wie auch semantisch in einer Näherrelation zum Prototyp der sw. Maskulina stehen, vgl. Abbildung 3. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass viele Sprecher (und das sind nicht nur Schüler) Nomina dieses Typs wie sw. Maskulina traktieren.

Gelingender Grammatikunterricht sollte nicht nur die Verletzung einer grammatischen Norm sichtbar machen, sondern eine solche Verletzung auch sprachsystematisch erklären können. Das Erkennen sprachstruktureller Uneindeutigkeiten zwingt zum Nachdenken über die Grammatik selbst. Sprachliche Daten müssen analytisch betrachtet, problematisiert, sortiert und schließlich dem Versuch einer Erklärung unterzogen werden.

Im nachfolgenden Abschnitt wollen wir anhand der Genus-Sexus-Kongruenz demonstrieren, wie Grammatikalität in Inakzeptabilität umschlagen kann. Bezogen auf Abbildung 1 wollen wir zeigen, dass Akzeptabilität auch jenseits von Grammatikalität liegen kann und dass Grammatikalität nicht notwendig mit Akzeptabilität zusammengeht.

3.2 Beispiel II – Genuskongruenz im Deutschen

Unter Kongruenz (auch Agreement oder Concord genannt) wird im Allgemeinen eine Abhängigkeitsbeziehung zwischen zwei sprachlichen Einheiten verstanden, wobei eine Einheit das Auftreten einer anderen erzwingt, vgl. Lehmann (1988). Lehmann kennzeichnet Kongruenz als eine mechanische

Merkmalskorrelation zweier in syntagmatischer Beziehung zueinander stehender Konstituenten (A und B). Bezogen auf das Genus heißt dies, dass eine Genusübereinstimmung zwischen einem in der Rede erwähnten Nomen (=A) und einem mit ihm kongruierenden Artikel, Adjektiv, Pronomen usw. (=B) hergestellt wird.

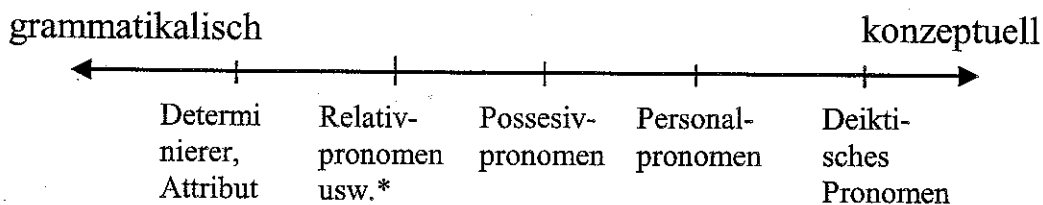
Corbett (1991, 2006) löst die strikt syntagmatische Beschränkung auf, indem er eine kategoriale Differenzierung zwischen *Auslöser* („Controller“) und *Target* vornimmt. Diese Differenzierung hilft, die gerade in der traditionellen Grammatik herrschende Annahme zu überwinden, Kongruenz sei ein gradliniger Prozess, bei dem Merkmale von einer spezifischen syntaktischen Position auf eine andere abgebildet werden. Psycholinguistisch gesehen wird also eine Unterscheidung zwischen dem ‚Ort‘ der Speicherung des Genusmerkmals in der *Sprachkompetenz* des Sprechers einerseits und dem syntaktischen Ort, auf den das Merkmal im *Produktionsprozess* übertragen wird andererseits, vorgenommen. Entscheidend ist, dass hierdurch der Weg für andere Verortungen des Genus außerhalb der lexemspezifischen Kodierung im Lexikon frei gemacht wird. So ist etwa das Nomen *Weib* im Lexikon mit dem Index-Merkmal NEUTRUM kodiert. Fungiert *Weib* als Kopf einer NP, wird das Merkmal NEUTRUM automatisch auf die NP-internen Targets, also Artikel und attributives Adjektiv übertragen. Wenn aber das Neutrum als Index-Merkmal auf ein Element außerhalb der NP abgebildet werden soll, kann es zu einem Konflikt zwischen diesem Merkmal und der vom Referenten evozierten kognitiven Eigenschaft ‚weiblich‘ samt dem damit verknüpften Femininum kommen. Nimmt ein Target dann auf der Grundlage solcher außerhalb des Lexikons liegenden konzeptuellen Merkmale feminine Genusmarkierung an, spricht man von pragmatischer Kongruenz, vgl. Wechsler & Zlatić (2003) und Köpcke & Zubin (2009). Das Deutsche weist für eine Reihe von Nomina, die Menschen bezeichnen, einen Kontrast zwischen grammatischer und pragmatischer Genuskongruenz auf. Insbesondere gilt dies bei neutral klassifizierten Bezeichnungen für Frauen, wie etwa *Callgirl*, *Flittchen*, *Frauenzimmer*, *Groupie*, *Mädchen* und *Modell*, aber auch bei einer ganzen Reihe von Nomina, die generisch gebraucht werden, also keinen unmittelbaren Sexusbezug haben, wie etwa *Gast*, *Kind*, *Mensch*, *Opfer*, *Person*, *Star* und *Waise*.

Außerhalb der Kern-NP gilt in diesen Fällen eine Konkurrenz zwischen Index-Kongruenz (grammatischer Kongruenz) und pragmatischer Kongruenz. Verbreitet sind solche Fälle bei Personal- und Possessivpronomen, also *das Mädchen...es~sie*, *das Mädchen...sein~ihr Freund*.

Pragmatische Kongruenz kann sich unter spezifischen Umständen selbst in solchen Fällen durchsetzen, für die eine syntaktische Abhängigkeit des Pronomens vom nominalen Kopf besteht und eigentlich normativ grammatische Kongruenz allein gelten sollte, etwa bei

- a) Relativpronomina (*das Mädchen, das/die...*)
 b) NPs mit syntaktisch getilgtem Kopf (*das eine Mädchen..., die andere...*)
 c) Quantoren mit partitiver Phrase (*eines der Mädchen* vs. *eine der beiden großen Mädchen*).

Sofern das Target unmittelbar neben dem kontrollierenden Nomen steht, erscheint pragmatische Kongruenz eher selten. Die relativen Häufigkeiten verändern sich jedoch zu Gunsten der pragmatischen Kongruenz in Abhängigkeit vom Typus des Targets, von der Komplexität der Phrase und der linearen Distanz zwischen Auslöser und Target, vgl. Thurmaier (2006) und Köpcke & Zubin (2009). Corbett (2006) hat auf die Bedeutung des Faktors „Target-Typus“ in einer Agreement-Hierarchie hingewiesen, die hier auf die morphosyntaktischen Verhältnisse des Deutschen angepasst und um possessive und deiktische Pronomina erweitert wiedergegeben wird:



* NP mit syntaktisch getilgtem Kopf (*das eine Mädchen...das/die andere*) Quantor mit partitiver Phrase (*eines/eine der... Mädchen*)

Abb. 4: Kongruenz-Hierarchie, vgl. Corbett (2006: 217).

In den nachfolgenden Internet-Beispielen und in dem Text von Wolfgang Borchert wird dieses Phänomen an den beiden grammatisch unterschiedlich markierten Relativpronomina besonders deutlich. Eine Umkehrung der Genusmarkierung an den Relativpronomina in diesen Beispielen ist unmöglich:

Und er liebt Henriette Vogel, *das Mädchen, das* in derselben Nacht wie er geboren wurde und *die* mit ihm im Bordell aufwächst.

(kaspar-hauser-buchladen.de)

Aber hier mal *ein „dickes“ Modell, das* öfters schon für Valentino echt lief, *die* ich sehr schön finde - Crystal Renn - während ich *diese* hier voll furchtbar finde (aber das is eben auch Geschmackssache).

(techno.de/forum)

Und *das Mädchen, das* eine Kompanie im nächtlichen Park verbrauchte und *die* nun immer noch Scheiße sagt und von Krankenhaus zu Krankenhaus wallfahrten muß - um *ihr* Leid.

(Wolfgang Borchert: *Das ist unser Manifest*)

Am augenfälligsten ist sicherlich der Fall, wo Kongruenz zwischen einem Nomen und dem von ihm kontrollierten anaphorisch gebrauchten Possessiv- oder Personalpronomen gilt:

Das Mädchen legt *ihren/seinen* Mantel ab. *Sie/es* trägt ein rotes Kleid.

In den meisten dieser Kontexte wird die pragmatische Kongruenz am anaphorischen Pronomen deutlich favorisiert. Dies gilt umso eher, je mehr Distanz zwischen Antezedenten und Possessivpronomen liegt.

Nahezu kategorisch kann pragmatische Kongruenz (wahrscheinlich) bei deiktisch gebrauchten Demonstrativpronomen, also bei der sogenannten exophorischen Referenz und bei kopflosen NPs angesetzt werden:⁶

„*Die* sieht so aus, als ob *sie* sich verlaufen hätte.“

„*Die Kleine* scheint sich verlaufen zu haben.“ (Verweis auf ein Mädchen auf der Strasse).

Weder *Frau* noch *Mädchen* können in diesen Fällen als gedachte Bezugsnomen erhalten: *Frau* entspricht einer sozial völlig ungeeigneten Kategorisation des Referenten. Wäre *Mädchen* das Bezugsnomen gewesen, wäre seine lexemspezifische Genusinformation in die Kongruenzmarkierung eingegangen, also Neutrum. Auslöser der Genusmarkierung kann hier also nur die kognitiv erfasste weibliche Eigenschaft des Referenten sein, die einen direkten Bezug zum Genusmerkmal Femininum hat und insofern eine pragmatische Projektion ist. Grammatische Kongruenz würde in diesen Fällen wohl zu Inakzeptabilität führen.

Die erwähnten Verhältnisse deuten auch auf eine psycholinguistische Basis in der Sprachproduktion hin. Die Distanz zwischen Auslöser (Controller) und Target kann als Indiz für den Aktivierungsgrad des Auslösers im Produktionsprozess verstanden werden. Mit der Aktivierung eines Lexems werden auch die mit dem Lemma des Nomens verbundenen grammatischen Eigenschaften, wie etwa Genuskodierung, aktiviert. Diese Aktivierung wird dann schnell wieder vergessen, während Eigenschaften eines Referenten, wie ‚Weiblichkeit‘, im Bewusstsein des Sprechers solange aktiv bleiben, wie der Referent selbst für den Sprecher perzeptuell präsent ist. Köpcke und Zubin (2009) nehmen daher ein *Auslöser-Aktivierungsprinzip* an:

⁶ Kopflose Phrasen wie in dem Beispiel „Die Kleine scheint...“ unterscheiden sich nicht nur im Genus, sondern auch pragmatisch von NPs mit getiligtem Kopf. In einer Unterhaltung könnte A sagen: „das Mädchen scheint sich verletzt zu haben“, hierauf könnte B, vorausgesetzt es sind zwei Mädchen zu sehen, fragen: „welches meinst Du?“, worauf A antwortet: „*das Kleine* vor dem Zaun.“ Das Vorhandensein des Bezugsnomens *Mädchen* im Kontext erlaubt die elliptische Struktur und folglich die NP-interne grammatische Kongruenz.

Je mehr die Aktivierung eines syntaktisch steuernden Auslösers (Nomens) im Bearbeitungsgedächtnis des Sprechers abnimmt, desto eher kann eine pragmatische Projektion (also die pragmatische Kongruenz) das vom syntaktischen Auslöser ausgehende lexikalische Genusmerkmal (also die grammatische Kongruenz) ausstechen.

Köpcke/Zubin (2009: 146)

4. Schluss

Wenn ein Ziel des Grammatikunterrichts die strukturelle Analysefähigkeit ist, dann kann dies nur gelingen, wenn man sich im Unterricht mit der Frage der Grammatikalität, der Akzeptanz und der sprachlichen Norm verschiedener sprachlicher Konstruktionen auseinandersetzt. Ein wirkliches Beherrschen der Sprache stellt sich ja erst ein, wenn man auch ihre Nischen und Besonderheiten ausleuchtet und reflektiert. Das Nachdenken über das Zweifelhafte und Noch-Akzeptable schärft letztlich den Sinn für das Regelhafte. Der Prozess des Zweifelns ist gerade im Oberstufenunterricht eine Ressource, die produktiv in das Unterrichtsgeschehen zu integrieren ist. Am Beispiel orthographischer Zweifelsfälle weist Bredel (2006) auf die lernpsychologische und pädagogische Bedeutung des Zweifels hin, wenn sie schreibt:

Normalerweise wird Zweifeln nicht als Ressource begriffen, sondern als Problem. [...] Das Unwohlsein, das sich einstellt, wenn man nicht weiß, wie ein Wort zu schreiben ist, geht einher mit dem Gefühl ein inkompetenter Rechtschreiber zu sein.“ (6)

Aber: „Erfasst man Zweifeln nicht als Zustand, sondern als Prozess, der sich während der Ausführung von bestimmten Handlungen geltend macht, werden mehrere Einzelaktivitäten sichtbar, in denen die Ressource zum aktiven Lernen angelegt ist.

Bredel (2006: 13)

Eines der vornehmsten Ziele des Grammatikunterrichts ist die Ausbildung von Sprachbewusstheit, vgl. Andresen & Funke (2003). Dabei muss notwendig auf Seiten des Lerners eine Kompetenz über sprachliche Strukturzusammenhänge vorausgesetzt werden. Dieses intuitive, implizite Wissen soll im Grammatikunterricht metasprachlich expliziert und begrifflich systematisiert werden, vgl. Neuland (1993). Der Grammatikunterricht hat aber auch die Aufgabe, das grammatische System erst sichtbar werden zu lassen. Wir haben versucht zu zeigen, dass dies im Oberstufenunterricht am ehesten im Unschärfbereich zwischen Grammatikalität und Akzeptabilität gelingen kann. Nach wie vor wird gerade im Deutschunterricht die grammatische Normverletzung als Grammatikfehler betrachtet und möglicherweise sankti-

oniert. Die ausschließlich binäre Opposition, etwas ist eben ‚richtig‘ oder ‚falsch‘, ist, das haben die hier exemplarisch vorgestellten Untersuchungen gezeigt, viel zu grob. Der Grammatikfehler erweist sich vielmehr oft als mehr oder weniger starker Reflex systembezogener Form- oder Strukturalternativen, die Gesprächsanlässe im Unterricht bieten können. Dies ist gerade dann möglich, wenn zwischen einer zufälligen Normverletzung einerseits und einer durch das grammatische System initiierten andererseits unterschieden wird, vgl. Eisenberg/Voigt (1990). Es ist der zuletzt genannte Fehlertypus, der zu grammatischen Einsichten führt.

Literatur

- Ágel, Vilmos (2006): (Nicht)Flexion des Substantiv(s). Neue Überlegungen zum finiten Substantiv. – In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 34, 286–327.
- Andresen, Helga/ Reinold Funke (2003): Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. – In: Ursula Bredel/Hartmut Günther/Peter Klotz/Jakob Ossner/Gesa Siebert-Ott (Hgg.): Didaktik der deutschen Sprache, Bd. 1. – Paderborn: Schöningh, 438–451.
- Antos, Gerd (2003): „Imperfektibles“ sprachliches Wissen. Theoretische Vorüberlegungen zu „sprachlichen Zweifelsfällen“. – In: Wolf Peter Klein (Hg.): Sprachliche Zweifelsfälle. Theorie und Empirie. Linguistik Online 16.
- Aitchison, Jean: Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon. – Oxford: Blackwell 1987 (Deutsche Übersetzung: Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon. – Tübingen: Niemeyer 1997).
- Bredel, Ursula (2006): Orthographische Zweifelsfälle. [Basisartikel.] – In: Praxis Deutsch 198, 6–15.
- Bittner, Andreas/Klaus-Michael Köpcke (2008): Sprachwandel – oder Verlotterungsprozesse – Versuch einer Versachlichung. – In: Markus Denkler u.a. (Hgg.): Frischwärts und unkaputtbar. Sprachverfall oder Sprachwandel im Deutschen. – Münster: Aschendorff, 59–80.
- Bittner, Dagmar (1987): Die sogenannten schwachen Maskulina des Deutschen - Ihre besondere Stellung im nhd. Deklinationssystem. – In: Linguistische Studien des Zentralinstituts für Sprachwissenschaft der Akademie der Wissenschaften der DDR. Reihe A 156, 33–53.
- (1991): Von starken Feminina und schwachen Maskulina. Die neuhochdeutsche Substantivflexion – Eine Systemanalyse im Rahmen der natürlichen Morphologie. – Jena: Universität (unveröffentlichte Diss.).
- Corbett, Greville (1991): *Gender*. – Cambridge: Cambridge University Press.
- (2006): *Agreement*. – Cambridge: Cambridge University Press.
- Dovalil, Vít (2006): Sprachnormenwandel im geschriebenen Deutsch an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Die Entwicklung in ausgesuchten Bereichen der Grammatik. – Frankfurt/M. u.a. (Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft 63).

- Duden (2001): Richtiges und gutes Deutsch. Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle. 5. Aufl. – Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Duden (2005): Duden, die Grammatik. 7., völlig neu erarb. und erw. Aufl. – Mannheim u.a.: Dudenverlag.
- Eisenberg, Peter (2004): Wieviel Grammatik braucht die Schule? *Didaktik Deutsch* 17, 4–25.
- /Wolfgang Menzel (1995): Grammatik-Werkstatt. *Praxis Deutsch* 129, 14–23.
 - /Rüdiger Voigt (1990): Grammatikfehler? Basisartikel. *Praxis Deutsch* 129, 14–23.
- Fuhrhop, Nanna (1998): Grenzfälle morphologischer Einheiten. – Tübingen: Stauffenburg.
- Gloy, Klaus (1987): Norm. – In: Ulrich Ammon/Norbert Dittmar/Klaus Mattheier (Hgg.): *Soziolinguistik*. 2 Teilbände (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 3.1), 119–124.
- (1975): *Sprachnormen I. Linguistische und soziolinguistische Analysen*. – Stuttgart: Frommann-Holzboog.
- Hinze, Christian/Klaus-Michael Köpcke (2011): Präpositionalobjekt und Präpositionaladverbial – Vom Nutzen der Prototypentheorie für den Grammatikunterricht. In: Klaus-Michael Köpcke/Christina Noack (Hgg.): *Sprachliche Strukturen thematisieren. Sprachunterricht in Zeiten der Bildungsstandards*. Hohengehren: Schneider (= *Diskussionsforum Deutsch* 28) 60–83.
- Hundt, Markus (2005): Grammatikalität – Akzeptabilität – Sprachnorm. Zum Verhältnis von Korpuslinguistik und Grammatikalitätsurteilen. – In: Friedrich Lenz/Stefan Schierholz (Hgg.): *Corpuslinguistik in Lexik und Grammatik*. – Tübingen: Stauffenburg Verlag, 15–40.
- Indefrey, Peter (2002): *Listen und Regeln. Erwerb und Repräsentation der schwachen Substantivdeklinations des Deutschen*. – Düsseldorf: Universität (Diss.).
- Köpcke, Klaus-Michael (1995): Die Klassifikation der schwachen Maskulina in der deutschen Gegenwartssprache. – In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 14, 159–180.
- (2005): „Die Prinzessin küsst den Prinz“ – Fehler oder gelebter Sprachwandel? – In: *Didaktik Deutsch* 18, 67–83.
 - /David Zubin (2009): Genus. – In: Elke Hentschel/Petra M. Vogel (Hgg.): *Deutsche Morphologie*. – Berlin: de Gruyter. 132–154.
- Lehmann, Christian (1988): On the Function of Agreement. – In: M. Barlow/C.A. Ferguson (Hgg.): *Agreement in Natural Language. Approaches, Theories, Descriptions*. – Stanford: CSLI, 55–65.
- Mangasser-Wahl, Martina (Hg.) (2000): *Prototypentheorie in der Linguistik: Anwendungsbeispiele – Methodenreflexion – Perspektiven*. Unter Mitarb. v. Ulla Bohnes. Tübingen: Stauffenburg.
- Neuland, Eva (1993): Reflexion über Sprache. Reformansatz und uneingelöstes Programm der Sprachdidaktik. – In: Albert Bremerich-Vos (Hg.): *Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext*. – Frankfurt/M.: Diesterweg, 85–101.
- Sternefeld, Wolfgang (2004): Feature Checking and Case Agreement in German DPs. – In: Gereon Müller (Hg.): *Explorations in Nominal Inflection*. – Berlin: De Gruyter.
- Taylor, John R. (2003): *Linguistic categorization: prototypes in linguistic theory*. 3. Aufl. Oxford: Oxford Univ. Press.

- Thieroff, Rolf (2003): Die Bedienung des Automaten durch den Mensch. Deklination der schwachen Maskulina als Zweifelsfall. – In: *Linguistik Online* 16, 105–118. Letzter Zugriff: 15.02.2011.
- Thurmair, Maria (2006): Das Model und ihr Prinz. Kongruenz und Texteinbettung bei Genus-Sexu-Divergenz. – In: *Deutsche Sprache* 34, 191–220.
- Wechsler, Stephen/Larisa Zlatić (2003): *The Many Faces of Agreement: Morphology, Syntax, Semantics, and Discourse Factors in Serbo-Croatian Agreement*. – Stanford: Stanford University Press.