

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Kontrastive Analyse des Genus im Deutschen und
Spanischen“

verfasst von

Katharina Brandstetter

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 344 353

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Englisch UF Spanisch

Betreut von:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle ganz herzlich bei meinem Diplomarbeitsbetreuer Ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon bedanken, der meinen Themenvorschlag von Anfang an unterstützte und mir stets mit vielen Anregungen und Ideen zur Seite stand. Nach jeder Sprechstunde war ich um viele Ideen reicher und motiviert, diese umzusetzen. Danke, dass Sie maßgeblich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben.

Mein besonderer Dank gebührt auch Dr. Isabel García Adánez. Ihr Seminar „estudios contrastivos alemán - español“, das ich während meines Erasmussemesters an der Universidad Complutense Madrid absolvierte, hat mich dazu angeregt, dieses Thema zu wählen. Weiters möchte ich ihren Kolleginnen Dr. Rosa Piñel López, Dr. Johanna Vollmeyer, MA und Sarah Waldmann, MA danken. Sie haben ihre Klassenzimmer für mich geöffnet und mir die Möglichkeit eingeräumt, meine Feldstudie an der UCM durchzuführen. Ebenfalls möchte ich mich bei den Lehrkräften der Universität Wien Dr. Javier Bru-Peral, Lic. Ana Maria Cancho Sanchez und Dr. Max Doppelbauer für die Zusammenarbeit bedanken. Sie unterstützten mich ebenfalls bei der Durchführung meiner Untersuchung, indem sie mir einen Teil ihrer Zeit im Unterricht schenkten.

Meinen größten Dank möchte ich aber meiner Familie und meinem Freund Günther aussprechen. Nicht nur beim Verfassen der Diplomarbeit, sondern während meiner gesamten Studienzeit, standen sie mir jederzeit mit Rat und Tat beiseite und zeigten mir, dass sie stolz auf mich waren. Ich konnte mich immer auf ihre Unterstützung verlassen und bin mir sicher, dass ich ohne ihrer Hilfe nicht dasselbe erreicht hätte. Danke für alles!

Inhaltsverzeichnis

Danksagung.....	I
Inhaltsverzeichnis	II
Einleitung.....	IV
Literaturverzeichnis.....	VI
Tabellenverzeichnis	XI
Diagrammverzeichnis	XIII
Anhang	XIV
Zusammenfassung	XIX
Lebenslauf	XX

1	Linguistische Einführung: Genus	1
1.1	Begriffsklärung	1
1.2	Konstitutive Merkmale von Genus bzw. Genussprachen	4
1.2.1	Genuskongruenz	5
1.2.2	Nominale Klassifikation.....	7
1.3	Genuszuweisung.....	9
1.3.1	Zur Existenz von Kriterien für die Genuszuweisung	9
1.3.2	Typen der Genuszuweisung nach Corbett.....	11
2	Genus im Sprachenvergleich	13
2.1	Kongruenz und syntaktische Leistung des Genus im Deutschen und Spanischen	14
2.1.1	Klassenzahl	14
2.1.1	Anzahl und Art der kongruierenden Elemente	15
2.1.2	Genusmarkierung bzw. Form und Durchgängigkeit der Kongruenz	15
2.1.3	Kontrastive Gegenüberstellung	19
2.2	Formale Kriterien für die Genuszuweisung im Deutschen und Spanischen	20
2.2.1	Formale Kriterien für die Genuszuweisung des Spanischen	21
2.2.2	Formale Kriterien für die Genuszuweisung im Deutschen	33
2.2.3	Kontrastive Gegenüberstellung	45
2.3	Semantische Kriterien für die Genuszuweisung.....	49
2.3.1	Die Genus-Sexu Korrelation	49
2.3.2	Genuszuweisung innerhalb eines Gegenstandsbereichs	51

2.3.3	Abschließende Bemerkungen	54
3	Empirische Feldstudie.....	56
3.1	Methode	57
3.1.1	Forschungsfrage und Forschungshypothesen	57
3.1.2	Forschungsdesign.....	60
3.1.3	Erhebungsmethode und Erhebungsinstrument.....	61
3.1.4	Die Untersuchungsteilnehmenden	65
3.1.5	Ort der Untersuchung	65
3.1.6	Qualitätssicherung	66
3.2	Datenerhebung.....	67
3.3	Datenauswertung	68
3.3.1	Methodische Vorgangsweise	68
3.3.2	Untersuchungsergebnisse	70
3.3.3	Diskussion und Interpretation der Ergebnisse.....	80
4	Relevanz für die Praxis.....	89
5	Resumen en español	91

Einleitung

Sowohl für Linguisten, wie auch für Wissenschaftler aus anderen Bereichen, zum Beispiel Politiker, Medienexperten bis hin zu Laien, ist die Kategorie Genus eine Faszinierende. Gleichzeitig wird sie von Experten allerdings auch als die verwirrendste und am schwersten zu verstehende aller grammatikalischen Kategorien bezeichnet. Obwohl die Materie also komplizierter Natur ist, sehen viele Linguisten, darunter auch ich, einen praktischen Nutzen in der Auseinandersetzung mit dem Thema. Sie versprechen sich zum Beispiel zu Ergebnissen zu gelangen, die aufklären wie das menschliche Gehirn Informationen speichert. Außerdem erhoffen sie sich, die Kategorie des Genus so weit erforschen zu können, um die Probleme, die die genannte grammatische Kategorie Fremdsprachenlernenden bereitet, größtenteils aus dem Weg räumen zu können (vgl. Corbett 1991: 1). Als angehende Fremdsprachenlehrerin stellt das Letztgenannte meine hauptsächliche Motivation dar, sich mit der Kategorie des Genus näher zu beschäftigen. Meinem großen Interesse für die Fachbereiche Deutsch als Fremdsprache und Spanisch als Fremdsprache ist es zuzuschreiben, dass der Fokus hierbei auf diese beiden Sprachen gelegt wurde und der Titel „Kontrastive Analyse des Genus im Deutschen und Spanischen“ entstand. Wie dieser Titel vorwegnimmt, stützt sich die vorliegende Arbeit auf die Methode der Kontrastiven Analyse. Diese Forschungsrichtung entstand im Jahre 1945 und geht in seiner stärksten Ausprägung davon aus, dass alle Fehler durch den Vergleich zwischen Muttersprache und Metasprache vorhergesagt werden können. In den 1970er Jahren zeigten zahlreiche empirische Studien zwar, dass nur rund ein Drittel aller Fehler auf die muttersprachliche Interferenz zurückzuführen sind, die kontrastive Analyse kann aber hinsichtlich der Erforschung der Genuskategorie als eine sehr effektive Methode eingeschätzt werden, weshalb sich diese Arbeit ihrer bedient (vgl. Sonsoles Fernández 1997: 14-15).

Hinsichtlich des Aufbaus der vorliegenden Arbeit ist zu sagen, dass auch hier die Kontrastive Analyse den Grundstein legt. Wie es bei dieser Methode üblich ist, wird in der vorliegenden Arbeit zuallererst der Vergleichspunkt –die grammatische Kategorie Genus –im Allgemeinen vorgestellt und beschrieben. Es werden Definitionen und terminologische Abgrenzungen vorgenommen und bedeutende Konzepte, wie

die der Kongruenz und der nominalen Klassifikation, vorgestellt. Im zweiten Teil wird die untersuchte Kategorie zuerst in Bezug auf die Einzelsprachen dargestellt und danach auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede untersucht. Sowohl positive als auch negative Interferenzen werden herausgearbeitet und mögliche Fehler werden vorhergesagt (vgl. Sonsoles Fernández 1997: 15). Der dritte Teil der vorliegenden Arbeit widmet sich einer empirischen Feldstudie mit den Forschungsfragen „Mit welchen Problemen haben österreichische Spanischlernende und spanische Deutschlernende bei der Genusbestimmung zu kämpfen und inwiefern unterscheiden sich diese?“ und „Welche Rolle spielt die Muttersprache in diesem Prozess?“. Es werden die Grundüberlegungen zu dieser quantitativen Forschung vorgestellt, die verschiedenen Schritte der Planungsphase erläutert und der Verlauf der Datenerhebung kommentiert. Im letzten Abschnitt dieses Kapitels werden die Untersuchungsergebnisse präsentiert, diskutiert und Antworten auf die zu Beginn gestellten Forschungsfragen gegeben. Abgeschlossen wird mit dem Kapitel „Relevanz für die Praxis“, in dem Lehrpersonen von Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Spanisch als Fremdsprache (ELE) Handreichungen für die Behandlung der Kategorie Genus, insbesondere der Genusbestimmung, im Unterricht bekommen.

1 Linguistische Einführung: Genus

Der problematische Charakter der Genuskategorie ist, wie bereits aus der allgemeinen Einführung hervorgeht, in weiten Kreisen bekannt. Nicht umsonst schrieb Corbett (1991: 1) in seiner Publikation über das Genus: „Gender is the most puzzling of the grammatical categories“. Doch was versteht man eigentlich unter „Genus“ und was führt dazu, dass die Kategorie als eine der umstrittensten innerhalb der Sprachwissenschaft angesehen wird? Wann wird eine Sprache als Genussprache deklariert und welche Merkmale muss sie dafür aufweisen? Warum stellt die korrekte Genuszuweisung für Fremdsprachenlernende eine so große Hürde dar und wie kann man ihnen bei der Überwindung dieser helfen? Der Beantwortung dieser Fragen möchte ich innerhalb dieses Kapitels nachgehen und mit einer umfassenden Begriffsklärung beginnen.

1.1 Begriffsklärung

Dieser Abschnitt bemüht sich um eine allgemeine Charakterisierung der Kategorie Genus. Daher ist es zu Beginn dieser linguistischen Einführung wichtig, die Bedeutung des Begriffs „Genus“ zu klären und hervorzuheben, in welchem Sinne er in dieser Arbeit verwendet wird.

Zu diesem Zweck muss zuallererst betont werden, dass sich diese Arbeit mit dem Genus als einer Form der nominalen Klassifikation auseinandersetzt. Wie Schwarze (2008: 19) erklärt, wird der Terminus „Genus“ innerhalb der Sprachwissenschaft nämlich „nicht nur mit Bezug auf das Substantiv-paradigma verwendet, sondern ebenfalls im Bereich der Verbalkategorien zur Bezeichnung des Diathesenunterschieds“ gebraucht. Der Begriff ist also nicht eindeutig. Deshalb ist es wichtig zu unterstreichen, dass die ausschließliche Aufmerksamkeit dieser Forschung dem Genus oder dem grammatischen Geschlecht als einer Kategorie des Substantivs, dem sogenannten *genus substantivi* gilt (vgl. Schwarze 2008: 19).

Einführend kann gesagt werden, dass der betreffende Terminus auf das lateinische Wort *genus* mit der Bedeutung „Geschlecht“, „Gattung“ oder „Art“ zurückgeht und in

vielen Sprachen als Klassifikationsmerkmal von Substantiven fungiert. Es stellt neben dem Numerus und Kasus eine der drei grammatischen Kategorien, nach denen Substantive flektiert werden, dar, unterscheidet sich allerdings in einem grundlegenden Punkt von ihnen. Im Gegensatz zu den flexiblen Kategorien Numerus und Kasus, die üblicherweise je nach Gebrauch am Lexem wechseln, ist die Zugehörigkeit zu einer Genusklasse nämlich inhärent. In anderen Worten ist das Genus ein lexikalisches Eigentum eines jeden Substantivs. Daher kann jedes Nomen nur in genau eine Genusklasse fallen, mit der es fest verbunden ist (vgl. Hentschel & Weydt 2013: 145-146). Die Genuszuweisung in diese Klassen erfolgt je nach Sprache auf der Basis eines bestimmten Regelsystems oder individuell Wort für Wort. Es soll an dieser Stelle aber nicht näher auf dieses Thema eingegangen werden, da die Genuszuweisung im Allgemeinen Gegenstand des Abschnitts 1.3 mit dem gleichnamigen Titel ist, und sich Kapitel 2.1, 2.2 und 2.3 hinsichtlich der Einzelsprachen Deutsch und Spanisch näher mit dem Thema auseinandersetzt (vgl. Matasović 2004: 18).

Ein weiterer Aspekt, in dem sich das Genus von den Kategorien Numerus und Kasus unterscheidet und in der Fachliteratur viel diskutierter wird, ist die Funktion der Kategorie. Während der Numerus zweifelsohne eine semantische Kategorie darstellt, die die flexivische Unterscheidung zwischen Singular und Plural erlaubt und der Kasus eindeutig eine funktionale Kategorie ist, die auf Satzebene Beziehungen zwischen verschiedenen Satzteilen ausdrückt, ist die Funktion des Genus seit Beginn der Beschäftigung mit diesem Thema umstritten (vgl. Weber 2001: 11-12). Obwohl es sich viele Wissenschaftler zum Ziel gemacht haben, die Funktion des Genus zu erforschen, waren sie bis heute nicht erfolgreich und es besteht bis dato keine aussagekräftige Antwort auf diese Frage. Deshalb wird die Kategorie in manchen Sprachen sogar als vergleichsweise funktionslos oder gar als belastend oder überflüssig bezeichnet (vgl. Schwarze 2008: 264).

Im Zuge der Begriffsklärung möchte ich als vorletzten Punkt einen ebenfalls strittigen erörtern. Vom grammatischen Genus, das im Fokus dieser Arbeit steht, muss das natürliche Genus oder Sexus unterschieden werden. Aufgrund der Tatsache, dass sich ein und derselbe Begriff in vielen Sprachen auf beide Konzepte bezieht, kommt es sehr oft zu Verwirrungen. Im Deutschen zum Beispiel, werden die Begriffe

„Genus“ und „Geschlecht“, im Englischen der Begriff „gender“ gebraucht, um sowohl über die grammatische, wie auch über die biologische Kategorie zu sprechen (vgl. Comrie 1999: 458). Wie Schmid (2013: 61) jedoch erläutert, halten die meisten Autoren, die sich mit dem Thema auseinandersetzen, eine strikte Trennung der Termini „Genus“ und „Sexus“ unentbehrlich, da „der Begriff Sexus das biologische Geschlecht eines Menschen bezeichnet, der Begriff Genus eine grammatische Kategorie von Substantiven, die sich auf die belebte und unbelebte Welt beziehen, ausdrückt.“ Abgesehen von den Verwirrungen, für die die Termini sorgen, erweist sich die genaue Abgrenzung zwischen Genus und Sexus als ebenso problematisch. Die beiden Konzepte können nämlich, je nach Genussystem bzw. Sprache, mehr oder weniger stark korrelieren. Wenn man beispielsweise das deutsche Wort „Mädchen“ betrachtet, kann man keine inhaltliche Relation der beiden Größen erkennen. Obwohl ein Mädchen aus biologischer Sicht eindeutig weiblich ist, gehört es grammatikalisch gesehen der Gruppe der Neutra an. Anhand dieses Beispiels soll gezeigt werden, dass grammatisches und biologisches Geschlecht keinesfalls gleichgesetzt werden kann, da es nicht immer eine inhaltliche Beziehung zwischen den beiden Kategorien gibt (vgl. Yule 2010: 84).

Wie bereits am Beginn dieses Kapitels erklärt wurde, trägt die Tatsache, dass der Terminus „Genus“ kein eindeutiger ist, ebenfalls zum problematischen Charakter der Kategorie bei. Vor der Behandlung des nächsten Abschnittes zum Thema „Merkmale von Genussprachen“ möchte ich noch auf eine weitere Zweideutigkeit des betreffenden Begriffs hinweisen. „Genus“ wird einerseits dazu benützt, um auszusagen, ob eine Sprache überhaupt über die Kategorie Genus verfügt (Oberkategorie), andererseits wird er aber auch dazu verwendet, um anzugeben wie viele und welche Genera eine gewisse Sprache aufweist (Teilkategorie). Es wäre also sowohl eine Aussage wie „Das Deutsche verfügt über Genus“ wie auch „Das Deutsche weist drei Genera auf“ denkbar. Diese Zweideutigkeit führt eigentlich kaum zu Problemen, da die tatsächliche Bedeutung meist dem Kontext entnommen werden kann. Um eine vollständige Definition des Begriffs zu geben, ist es aber notwendig diese Zweideutigkeit aufzuzeigen. Es soll auch gesagt werden, dass sich diese linguistische Einführung, so wie der nächste Abschnitt, hauptsächlich auf die Oberkategorie beziehen (vgl. Ledo-Lemos 2003: 6).

1.2 Konstitutive Merkmale von Genus bzw. Genussprachen

Wie soeben erwähnt, kann man den Begriff „Genus“ benutzen, um anzugeben, ob eine Sprache eine Genussprache ist und folglich überhaupt ein Genussystem aufweist. Diese Tatsache impliziert, dass nicht jede Sprache das Konzept des Genus kennt. Im Chinesischen, Finnischen, Ungarischen, Japanischen, Türkischen, etc. gibt es diese Kategorie zum Beispiel nicht. In anderen Sprachen hingegen, wie etwa dem Spanischen oder Deutschen, wird das Genus in fast jeder Phrase gebraucht. Daher ist es für Sprecher dieser sogenannten Genussprachen oft sehr schwer vorstellbar, dass es Sprachen gibt, die gänzlich ohne Genus auskommen. Tatsächlich konstituieren diese aber mehr als die Hälfte aller Weltsprachen.¹

Um festzustellen, ob eine Einzelsprache als Genussprache deklariert werden kann, müssen zwei entscheidende Merkmale gegeben sein: zum einen die nominale Klassifikation, also die Tatsache, dass Substantive überhaupt in Klassen eingeteilt werden und zum anderen die Kongruenz, also das zum Ausdruckbringen der Charakteristika einer Klasse an anderen Elementen des Satzes (vgl. Matasović 2004: 19-20). Aus dem Gesagten kann schlussgefolgert werden, dass das Genus sowohl in den Bereich der Lexikographie oder Lexikologie fällt, da es nomeninhärent ist und selbst ganz aus dem Kontext gerissen bestimmt werden kann, sowie Teil der Syntax ist, da es sich auf andere Elemente im Satz auswirkt. In vielen Publikationen wird allerdings nur ein Schwerpunkt gesetzt und das Hauptaugenmerk auf eines der beiden Aspekte gelegt. Meist hängt diese Entscheidung von der Einstellung der Autoren bezüglich der Funktion des Genus ab, was bereits im Abschnitt „Begriffsklärung“ kurz aufgegriffen wurde. Sehen die Autoren die Kategorie eher als semantisch motiviert, beschäftigen sie sich eher mit der Lexikographie oder Lexikologie und wenden sich vor allem dem Aspekt der Klassifikation zu. Gehen sie allerdings eher davon aus, dass die Kategorie funktional ist, behandeln sie den syntaktischen Aspekt der Kongruenz stärker, wie das auch Corbett (1991: 105) vorschlägt. Bevor ich an dieser Stelle aber zu sehr ins Detail gehe, möchte ich diese beiden konstitutiven

¹ vgl. Corbett 2013: <http://wals.info/chapter/30>, 21. März 2015

Merkmale des Genus bzw. der Genussprachen vorstellen und mich beiden zuwenden. Es folgt eine Diskussion zur Genuskongruenz (vgl. Schwarze 2008: 81).

1.2.1 Genuskongruenz

Ein in allen Arbeiten zum betreffenden Thema beschriebenes definitorisches Kriterium für das Genus bzw. für Genussprachen ist die Kongruenz. Dies geht natürlich aus verschiedenen Definitionen von „Genus“ hervor. Hockett (1958), zum Beispiel, bietet folgende allgemein anerkannte und viel zitierte Begriffserklärung:

Genders are classes of nouns reflected in the behavior of associated words (Corbett 1991: 1; Schwarze 2008: 31).

Auch Matthews (1997: 248, zitiert in: Comrie 1999: 457) beschreibt die Kongruenz als ein wesentliches Charakteristikum des Genus, wenn er sagt:

Gender is a system in which the class to which a noun is assigned is reflected in the forms that are taken by other elements syntactically related to it.

Bei Kongruenz (von lat. *congruentia*) handelt es sich laut Lehmann (1993: 722) im Allgemeinen um „eine bestimmte Art von Übereinstimmung zweier sprachlicher Zeichen in einer grammatischen Kategorie“. Um herauszufinden ob eine Sprache über ein Genussystem verfügt, muss daher überprüft werden, ob sich die Klassenzugehörigkeit der Substantive nicht nur an ihrer Form selbst, sondern auch an mit ihnen verbundenen Wörtern widerspiegelt. Zu beachten ist allerdings, dass grammatische Übereinstimmungen nur dann als Kongruenzphänomen bezeichnet werden können, wenn eine syntagmatische Relation zwischen den Elementen besteht. In anderen Worten müssen die Übereinstimmungen syntaktisch notwendig sein (vgl. Schwarze 2008: 32). Ein Beispiel: Obwohl die Nominalsyntaxmen „mein Freund und mein Bruder“ in Genus, Numerus und Kasus übereinstimmen, besteht weder eine anaphorische Beziehung (d.h. eine Beziehung zwischen einem Pronomen und einem/r Bezugsnomen/ Nominalphrase), noch eine syntaktische Relation (z.B. zwischen einem Verb und einem/r Bezugsnomen/Nominalphrase), die für das Auftreten von Kongruenz allerdings Voraussetzung sind. Deshalb kann in diesem Fall nicht von Kongruenz gesprochen werden. Die Übereinstimmungen sind rein zufällig (vgl. Lehmann 1993: 722).

Aus dem soeben Gesagten schließt Lehmann (1993: 722), „daß [sic] die der Kongruenz zugrundeliegende Beziehung asymmetrisch ist.“ Das heißt, dass die beiden an der Kongruenz beteiligten Syntagmen unterschiedlicher Natur sind. Zum einen gibt es ein determinierendes Element, den sogenannten „Kontrolleur“, der spezifiziert ist, zum anderen gibt es den sogenannten „Kongruenten“, an den der Erstgenannte seine grammatische Kategorie überträgt. Diese wird dann formal am Kongruenten ausgedrückt. Im Falle der Genuskongruenz lassen sich die Kontrolleure auf die Klasse der Substantive einschränken. Bei den Kongruenten ist das allerdings nicht so einfach. Abhängig von der Einzelsprache müssen Art und Anzahl der betroffenen Wortklassen bestimmt werden. Oftmals handelt es sich aber um Determinanten und Adjektive. Ein Beispiel für Genuskongruenz wäre das Nominalsyntagma „neue Ärztin“, in dem der Kontrolleur „Ärztin“ seine Spezifikation auf das Adjektivattribut überträgt und an diesem markiert wird. Eine auf das Deutsche und Spanische bezogene Erörterung findet sich in Punkt 2.1 „Kongruenz und syntaktische Leistung des Genus im Deutschen und Spanischen“ (vgl. Corbett 2006:4).

Es ist zu bemerken, dass Kongruenz keinesfalls ein Phänomen ist, das nur in der Kategorie des Genus auftritt, sondern es betrifft auch andere grammatische Kategorien. Als Beispiele für besonders oft kongruierende wären Numerus, Person und Kasus zu nennen, doch wie bereits mehrmals betont wurde, nimmt das Genus eine Sonderstellung innerhalb der grammatischen Kategorien ein. Schwarze (2008: 33) weist darauf hin, dass die Asymmetrie der Kongruenz im Falle des Genus besonders deutlich ist, „da die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Genusklasse ja als inhärentes Merkmal des Nomens anzusehen ist“. Hinsichtlich der Genuskongruenz erscheint ebenfalls interessant, dass die Kongruenzkategorie in einigen Sprachen, wie dem Deutschen, nicht einmal am Kontrolleur markiert sein muss. Lehmann (1993: 723) erklärt: „So hat im Deutschen jedes Substantiv ein Genus, das jedoch nicht an ihm, sondern nur an kongruierenden Wörtern ausgedrückt wird.“

Damit das Phänomen der Kongruenz allerdings überhaupt auftreten kann, müssen Substantive in gewisse Klassen eingeteilt sein. Im Falle des Genus sind das sogenannte Genusklassen (vgl. Schwarze 2008: 87). Man kann also festhalten, dass die Klassifikation das zweite determinierende Charakteristikum für Genus und Genus-sprachen darstellt. Dieses Thema steht im Folgenden im Zentrum des Interesses.

1.2.2 Nominale Klassifikation

Wiederum nicht in allen, aber in vielen Sprachen der Welt, werden Substantive verschiedenen Gruppen zugeordnet. Sie werden sozusagen klassifiziert. Wurzel (1986: 77, zitiert in: Schwarze 2008: 21) erklärt wie folgt:

Eine Klassifizierung von Substantiven liegt dann vor, wenn die Substantive in eine begrenzte Anzahl von Klassen eingeteilt sind, wobei sich die Klassenzugehörigkeit zumindest in bestimmten Kontexten formal am Wort und/oder über das Wort hinaus auswirkt.

Wie bereits gesagt, findet eine Klassifikation bei der Kategorie des Genus eindeutig statt, denn Substantive können aufgrund dieses inhärenten Merkmals in bestimmte Klassen oder Teilkategorien eingeordnet werden und selbst wenn sie völlig aus dem Kontext gerissen werden, bleibt diese Zuordnung bestehen. Bevor nun die Kriterien untersucht werden, nach denen die Zuteilung in diese Klassen erfolgt, möchte ich die verschiedenen Formen der nominalen Klassifikation umfassend erörtern. Die Begriffserklärung von Wurzel umfasst nämlich sehr viele unterschiedliche Arten, wie die nominale Klassifikation vonstattengehen kann (vgl. Schwarze 2008: 81).

Auch Weber (vgl. 2001: 11) erklärt, dass es verschiedene Klassifikationssysteme gibt, in die die unterschiedlichen Sprachen fallen können, wenn auch nicht immer eindeutig. Obwohl Genussprachen nur einem dieser Klassifikationssysteme angehören, nämlich dem sogenannten Genus- und Nominalklassifikationssystem, möchte ich der Vollständigkeit halber und um die Unterschiede aufzuzeigen aber alle drei Formen der nominalen Klassifikation vorstellen.

Zu Beginn ist zu sagen, dass Klassifikationssysteme vor allem darin variieren, dass manche stärker lexikalisch und andere stärker grammatisch motiviert sind (vgl. García-Miguel 2000: 95-96). So verwendet man in isolierenden Sprachen (z.B. Vietnamesisch, Thai, etc.) einen sogenannten Klassifikator, ein selbstständiges Element, oftmals ein Nomen, das die Klassenzugehörigkeit des Bezugsnomens bestimmt. Ein Beispiel dafür aus dem Deutschen wäre die Nominalgruppe „ein *Stück* Vieh“. Solche Systeme sind eher in den lexikalischen Bereich einzuordnen (vgl. Weber 2001: 11; vgl. auch Schwarze 2008: 23).

Im Gegensatz dazu sind am anderen Ende der Grammatikalisierungsskala die Deklinationsklassen anzusiedeln, welche in etlichen agglutinierenden und flektierenden Sprachen zu finden sind. Ein Beispiel dafür wäre Latein. In dieser Form nominaler Klassifikation werden Substantive rein morphologisch markiert. Sie werden also mittels Affixen am Substantiv selbst in verschiedene Klassen eingeteilt. Substantive innerhalb einer Gruppe zeigen keinerlei semantische Gemeinsamkeiten. Das Deklinationsklassensystem ist im Gegensatz zum lexikalischen Klassifikatorsystem also sehr stark grammatisch motiviert (vgl. Schwarze 2008: 26-27).

Nun möchte ich aber zu den Genus- und Nominalklassensystemen kommen, die für die Diskussion von Genussprachen vorrangig sind. Wie in der Einführung dieser Sektion bereits erklärt, sind nur jene Sprachen, die über diese Systeme verfügen, als Genussprachen zu deklarieren. Diese Systeme sind in der Mehrheit der agglutinierenden und flektierenden Sprachen zu finden, sie sind jedoch nicht so stark grammatikalisiert wie die Deklinationsklassen und müssen deshalb klar von ihnen abgegrenzt werden. Diese Grenzziehung ist in der Sprachwissenschaft ebenfalls ein viel diskutierter Aspekt. Genus- und Nominalklassensysteme sind eher geschlossen und haben zwischen zwei und etwa 20 Klassen, innerhalb derer die Substantive aber meist kein gemeinsames semantisches Merkmal aufweisen. In diesen Systemen wird die Klassenzugehörigkeit zwar wie bei den Deklinationsklassen anhand von Affixen aufgezeigt, der Unterschied liegt jedoch darin, dass die Affixe in Genus- und Nominalklassensystemen nicht nur am Nomen selbst (obwohl das nicht zwingend der Fall sein muss), sondern vor allem an den mit ihnen verbundenen Wörtern, sowohl innerhalb wie auch außerhalb der Nominalphrase, erscheinen. Dieses Phänomen ist, wie bereits erklärt, als Kongruenz zu bezeichnen und es unterscheidet die Genus- und Nominalklassensysteme wesentlich von den beiden bereits vorgestellten Systemen (vgl. Schwarze 2008: 25-26, vgl. auch García-Miguel 2000: 97-99).

Bevor nun tatsächlich zum Thema der Genuszuordnung übergegangen werden kann, ist es noch notwendig, auf eine weitere Uneinigkeit in der Fachliteratur hinzuweisen: die Differenzierung von Genusklassen und Nominalklassen. Diese beiden Systeme, die soeben gemeinsam diskutiert wurden, unterscheiden sich nämlich

in mehrerlei Hinsicht und werden daher manchmal als voneinander abweichend angesehen. Aufgrund der Tatsache, dass sie aber auch eine große Gemeinsamkeit haben, nämlich dass beide Systeme auf dem Phänomen der Kongruenz basieren, wird in vielen zeitgenössischen Publikationen argumentiert, dass keine Unterscheidung notwendig ist. Persönlich schließe ich mich Corbett (1991: 146), Schwarze (2008: 31) und García-Miguel (2000: 99) an, indem ich bewusst auf eine Unterscheidung zwischen Genusklassen und Nominalklassen verzichte und die beiden Begriffe synonym gebrauche.

1.3 Genuszuweisung

Wie im ersten Abschnitt zur Begriffsklärung erläutert wurde, kann der Begriff “Genus” sowohl als Oberkategorie angesehen werden, die angibt, ob eine Sprache über diese grammatische Kategorie verfügt, so wie als Bezeichnung für Teilkategorien verwendet werden. Bisher wurde hauptsächlich die Oberkategorie Genus analysiert. Nun rücken allerdings die verschiedenen Teilkategorien von Genussprachen stärker in den Fokus, wie zum Beispiel die zwei Genera *Maskulinum* und *Femininum* in der spanischen Sprache oder die drei Genera *Maskulinum*, *Femininum* und *Neutrum* in der deutschen. Es ist hier anzumerken, dass es unter den Sprachen, die über ein Genussystem verfügen, nur sehr wenige gibt, die sich wie die zwei soeben genannten nach dem natürlichen Geschlecht richten. Das mag für Sprecher des Deutschen oder Spanischen eigenartig erscheinen (vgl. Ledo-Lemos 2003: 12). Viele Sprachen unterscheiden hingegen eher zwischen *belebt* und *unbelebt*, *vernunftbegabt* und *nicht vernunftbegabt*, etc. Unabhängig davon werden sie aber alle als Genussprachen, die ihre Nomina in verschiedene Teilkategorien einordnen, bezeichnet (vgl. Hentschel & Weydt 2013: 145).

1.3.1 Zur Existenz von Kriterien für die Genuszuweisung

Bei der Genuszuweisung stellt sich die Frage, anhand welcher Kriterien Substantive in diese verschiedenen Genuskategorien zugeordnet werden können, beziehungsweise ob es überhaupt einen solchen Mechanismus gibt. Corbett (vgl. 1991: 7) zu-

folge, also aus linguistischer Sicht betrachtet, braucht man nur auf die kongruierenden Elemente achten, um das Genus eines Substantivs ablesen zu können. Das Phänomen der Kongruenz wird ja von vielen Linguisten wie Hockett (1958), Matthews (1997), u.a. als „das“ definitorische Merkmal von Genus bzw. Genussprachen betrachtet. Aus psycholinguistischer Sicht betrachtet muss man jedoch auch bedenken, dass man, um überhaupt eine korrekte Übereinstimmung produzieren zu können, wissen muss, in welche Kategorie ein Substantiv fällt (vgl. Schwarze 2008: 87).

Für Muttersprachler einer Einzelsprache scheint die korrekte Zuordnung des Genus in die jeweiligen Gruppen kein Problem darzustellen, da kaum fehlerhafte Übereinstimmungen zu beobachten sind. Für Fremdsprachenlerner vieler Sprachen hingegen stellt dieser Prozess eine große Hürde dar, da sie sich nicht nur mehrere tausend Substantive, sondern auch deren Genera merken müssen. Um eine Erleichterung für diese Gruppe zu schaffen, haben es sich viele Linguisten zur Aufgabe gemacht, herauszufinden, wie Muttersprachler einer Einzelsprache bei der Genuszuordnung vorgehen. Ihr Ziel ist es, Kriterien zu finden, nach denen Muttersprachler die Genera der Substantive bestimmen und aus den resultierenden Erkenntnissen ein Regelsystem für Fremdsprachenlerner abzuleiten. Vorerst stellt sich jedoch die Frage, ob es überhaupt einen Mechanismus für die Genuszuordnung in allen Sprachen gibt. Dazu werden zwei unterschiedliche Auffassungen vertreten (vgl. Corbett 1991:7):

Hude (1808), Bloomfield (1933), Maratsos (1979) u.a. nehmen zum Beispiel an, dass es in manchen Sprachen kein Regelsystem gibt, nach denen Muttersprachler das Genus zuweisen. Eine oft zitierte Aussage von Bloomfield (1933: 280, zitiert in: Corbett 1991: 7) dazu ist:

There seems to be no practical criterion by which the gender of a noun in German, French, or Latin could be determined.

Linguisten mit dieser Auffassung nehmen also an, dass Muttersprachler das Genus eines jeden einzelnen Nomens individuell erlernen und in ihrem Gehirn abspeichern. Das erscheint Köpcke und Zubin (1982), Corbett (1991), Bittner (2006) u.a. allerdings sehr unwahrscheinlich. Sie bringen innerhalb ihrer Untersuchungen deshalb folgende Gegenargumente und versuchen zu beweisen, dass gewisse Regeln

für die Genuszuweisung zweifellos Teil der Kompetenz eines jeden Muttersprachlers sind (vgl. Schwarze 2008: 87-88):

Erstens ist unbestritten, dass Muttersprachler, seien es Erwachsene oder Kleinkinder, den Substantiven ihrer Sprache immer oder fast immer die korrekten Genera zuordnen. Würde das Genus eines jeden Wortes individuell erlernt werden, käme es vor allem im Spracherwerbsprozess bei Kleinkindern zu vermehrten Fehlzuordnungen. Es muss daraus folgend also ein zugrundeliegendes System existieren (vgl. Schwarze 2008: 87).

Zweitens lässt sich anhand der Ergebnisse von Corbetts Forschung (1991) bezüglich Fremd- und Lehnwörtern belegen, dass diese bei Aufnahme in eine Sprache immer einem gewissen Genus zugeordnet werden, der nicht zwingend mit dem der Ursprungssprache, sofern vorhanden, übereinstimmen muss. Diese Erkenntnis bestätigt ebenfalls die Existenz und das Operieren eines bestimmten Zuweisungsmechanismus (vgl. Corbett 1991: 70).

Drittens sprechen auch Daten psycholinguistischer Experimente für das Vorhandensein eines Regelsystems. Es wurde innerhalb eines solchen Versuchs zum Beispiel belegt, dass Muttersprachler völlig erfundenen Substantiven mit einem sehr hohen Grad an Übereinstimmung ein Genus zuweisen (vgl. Schwarze 2008: 88).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die oben genannten Forscher Köpcke und Zubin (1982), Corbett (1991), Bittner (2006) u.a. davon ausgehen, dass es in allen Sprachen, auch in jenen, die ein auf den ersten Blick höchst komplexes und undurchsichtiges Genussystem haben, ein Regelsystem gibt, von welchem somit auch Fremdsprachenlernende Gebrauch machen können. Auch ich schließe mich dieser Haltung an (vgl. Schwarze 2008: 88).

1.3.2 Typen der Genuszuweisung nach Corbett²

Corbett (1991) untersuchte über 200 Sprachen, um deren Regelwerk herauszuarbeiten. Er stellte dabei fest, „dass die Genuszuweisung je nach Sprache mehr auf

² Corbetts Erkenntnisse sind aktueller Stand der Wissenschaft. In den Publikationen von Comrie (1999: 458), Matasović (2004: 22-23), Ledo-Lemos (2003: 8-10) Schwarze (2008: 88-89), u.a. wird auf seine Untersuchungen verwiesen.

semantischen oder mehr auf formalen Kriterien beruht“ (Schwarze 2008: 88). Es gibt einerseits Sprachen, in denen das Genus anhand von semantischen Kriterien, also anhand der Bedeutung des Substantivs, bestimmt werden kann und andererseits Sprachen, in denen das Genus mit Hilfe von formalen Kriterien, also der Morphologie oder Phonologie, zugeordnet werden kann. Daraus ergeben sich vier Typen von Genuszuweisung, die Corbett folgendermaßen gliedert: strikt semantische Systeme, vorwiegend semantische Systeme, morphologische Systeme und phonologische Systeme. Corbett (vgl. 1991: 34) betont, dass jede Genussprache einen gewissen semantischen Kern hat. Es gibt daher zwar Sprachen mit rein semantischen Kriterien der Genuszuweisung, es lassen sich aber keine ausschließlich formalen Systeme finden. Deshalb sind semantische Kriterien auch in formalen Systemen von Bedeutung.

Da sowohl in der deutschen als auch der spanischen Sprache vor allem die Form der Nomina auf die Zuweisung in eine gewisse Genuskategorie schließen lässt, liegt das Hauptaugenmerk auf diesen sogenannten *overt gender* Gruppen, die im Gegensatz zu den *covert gender* Gruppen stehen, in denen die Form keinerlei Hinweis auf eine gewisse Genuszuordnung gibt. Innerhalb dieser *overt gender* Klasse gibt es allerdings eine starke Gratwanderung bezüglich der formalen Durchsichtigkeit. So gilt das deutsche Genussystem zum Beispiel als hoch komplex und undurchsichtig, während das spanische System weitaus transparenter und somit für Fremdsprachenlernende auch bei Weitem einfacher zu verstehen ist (vgl. Schwarze 2008: 89).

Auf die zu Beginn dieses Teils gestellte Frage, wie man Fremdsprachenlernenden helfen kann, die Schwierigkeit der Genuszuweisung zu überkommen, kann an dieser Stelle noch keine Antwort gegeben werden. Gegenstand des nächsten Kapitels mit dem Namen „Genus im Sprachenvergleich“ ist es, das Regelsystem der deutschen und spanischen Sprache zu analysieren und miteinander zu vergleichen.

2 Genus im Sprachenvergleich

Der erste Teil dieser Arbeit widmete sich einer allgemeinen Charakterisierung der Kategorie Genus. Es wurden innerhalb dessen terminologische Klärungen vorgenommen, Abgrenzungen von Begriffen erörtert und wichtige Konzepte, wie die der Kongruenz und der Klassifikation, eingeführt. Mit einer Begriffsklärung, der Behandlung der beiden Merkmale von Genus bzw. Genussprachen und der Beschäftigung mit dem Thema Genuszuweisung konnte eine solide Grundlage geschaffen werden. Darauf aufbauend rücken nun im zweiten Teil der Arbeit die Genussysteme der Einzelsprachen Spanisch und Deutsch ins Zentrum. Um einen Vollständigkeitsanspruch erheben zu können, müsste man innerhalb dieses Kapitels die beiden definitorischen Merkmale Kongruenz und Klassifikation auf die Einzelsprachen bezogen erneut aufgreifen und in gleichem Ausmaße behandeln, denn wie in Punkt 1.2 erklärt wurde, fällt die Kategorie Genus sowohl in den Bereich der Lexikographie oder Lexikologie, sowie in den Bereich der Syntax. Wie ebenfalls bereits erwähnt, entscheiden sich die meisten Autoren jedoch, sich auf eine der beiden Disziplinen zu fokussieren (vgl. Schwarze 2008: 263). So ist es auch in dieser Arbeit der Fall. Aufgrund des vorrangigen Interesses, sich mit der Schwierigkeit der Genuszuweisung im Bereich des Fremdsprachenerwerbs des Spanischen und Deutschen zu beschäftigen, fällt der Fokus primär auf den Bereich der Klassifikation. Eine kurze Untersuchung der syntaktischen Leistungen des Genus im Spanischen und Deutschen wird aber nicht vernachlässigt. Daher werden die beiden Sprachen zuerst auf die wichtigsten Aspekte der Kongruenz untersucht und miteinander verglichen und anschließend folgt eine ausführliche Darstellung der Klassifikation, d.h. der formalen und semantischen Kriterien für die Genuszuweisung. An dieser Stelle möchte ich auch darauf hinweisen, dass es unvermeidlich war, im ersten Teil der Arbeit gewisse Aspekte dieses Kapitels schon vorwegzunehmen und manche Konzepte mithilfe von Verweisen auf die deutsche oder spanische Sprache zu erklären. Es kann in diesem Kapitel also zu einigen Wiederholungen kommen.

2.1 Kongruenz und syntaktische Leistung des Genus im Deutschen und Spanischen

Auf der Basis der in Teil 1 vorgestellten Theorie kann zu Beginn dieses Abschnitts festgehalten werden, dass die beiden Sprachen Deutsch und Spanisch Genussprachen sind, weil sie das konstituierende Merkmal der Genuskongruenz aufweisen. Da die Tatsache, dass die beiden Sprachen Genussprachen sind und Kongruenzerscheinungen zeigen, allerdings noch nicht sehr viel über die Beschaffenheit der einzelnen Genussysteme aussagt, bemüht sich dieser Abschnitt, die syntaktische Leistungsfähigkeit des Genus im Deutschen und Spanischen kontrastiv zu analysieren, um anschließend die Funktionalität der Kategorie zu beurteilen. Laut Schwarze (vgl. 2008: 92) gibt es drei Parameter, um Genussprachen miteinander zu vergleichen. Diese sind Klassenzahl, Anzahl und Art der kongruierenden Elemente und Form der Kongruenz. Auf der Grundlage dieser Parameter wird die syntaktische Leistungsfähigkeit der deutschen und spanischen Sprache im Folgenden überprüft.

2.1.1 Klassenzahl

Bei einer Untersuchung von kongruierenden Elementen im Deutschen und Spanischen wird schnell klar, dass sich die deutschen Substantive in drei Genusklassen einteilen lassen, während man im Spanischen immer nur zwischen zwei Formen wählen kann. Im Deutschen hat sich das dreifache Genussystem des Protoindoeuropäischen gehalten, weshalb auch noch im modernen Deutsch die drei grammatischen Genera Maskulinum („männlich“), Femininum („weiblich“) und Neutrum (von lat. *neutrum* „keines von beiden“, „sächlich“) unterschieden werden (vgl. Hentschel & Weydt 2013: 147; vgl. Matasović 2004: 57). Das moderne Spanisch bedient sich der minimalen Anzahl an Genusklassen und kennt, wie fast alle romanischen Sprachen, nur mehr die Unterscheidung zwischen Maskulinum und Femininum. Die Klasse der Neutra –wie einst im Lateinischen– existiert nicht mehr. Während der Herausbildung des Altspanischen aus dem Lateinischen wurden die sächlichen

Substantive den anderen beiden Kategorien sowohl in Form wie auch in ihrer Bedeutung immer ähnlicher, sodass es letztendlich keinen Grund für den Fortbestand dieser Kategorie gab (vgl. Penny 2002: 119).

2.1.1 Anzahl und Art der kongruierenden Elemente

Nach Angaben von Matasović (2004: 23) gibt es bei Bezugnahme auf alle Weltsprachen große Unterschiede hinsichtlich der Anzahl und Art von kongruierenden Elementen. Vergleicht man aber die deutschen und spanischen Genuskongruenten, zeigen sich zentrale Übereinstimmungspunkte. In beiden Sprachen kongruieren nämlich vor allem Elemente der Nominalphrase, wie Determinanten (Artikel, Demonstrativa, Possessiva, Indefinita, usw.) und Attribute. Außerhalb der Nominalphrase kongruieren in beiden Sprachen nur Pronomina. Obwohl es auch einige kleinere interlinguale Unterschiede gibt, kann im Großen und Ganzen gesagt werden, dass das Deutsche und das Spanische in Anzahl und Art der kongruierenden Elemente weitreichend übereinstimmen (vgl. Schwarze 2008: 95).

2.1.2 Genusmarkierung bzw. Form und Durchgängigkeit der Kongruenz

In welche Klasse ein Substantiv und seine Kongruenten fallen wird sowohl im Deutschen als auch im Spanischen größtenteils anhand der Genusmarkierung mittels Suffixen gezeigt. Die Form dieser Markierung ist in den beiden Sprachen jedoch nicht ident und bedarf deshalb im jeweiligen Fremdsprachenunterricht meist schon in den ersten Einheiten einer Klärung. Aufgrund dieser unterschiedlichen Form findet sich im Folgenden eine getrennte Analyse der Genusmarkierung in den Einzelsprachen mit Bezug auf das Fremdsprachenlernen. Begonnen wird mit dem Spanischen (vgl. Schwarze 2008: 97-98).

2.1.2.1 Genusmarkierung im Spanischen

In fast allen von mir analysierten ELE (*Español como Lengua Extranjera* oder *Spanisch als Fremdsprache*) Lehrwerken³ findet sich bereits in den ersten drei Einheiten, sowie in der Grammatikübersicht am Ende des Buches, eine Erklärung des Genus von Substantiven mit einem Vermerk auf die notwendige Übereinstimmung mit anderen Elementen. Diese sind alle sehr ähnlich und umfassen folgende Merksätze:

- Substantive, die auf **–o** enden, sind meistens männlich.
- Substantive, die auf **–a** enden, sind meistens weiblich.
- Substantive mit anderen Endungen müssen meistens mit Artikel gelernt werden.
- Adjektive und alle anderen Wörter, die wie Adjektive funktionieren, müssen unabhängig von ihrer Stellung im Satz mit ihren Bezugswörtern übereinstimmt werden.³

Von dieser vereinfachten Darstellung ausgehend kann also gesagt werden, dass die spanische Genusmarkierung sehr durchsichtig ist. Es stehen nur sehr wenige Allomorphe für diese Markierung zur Verfügung, welche primär –o für das Maskulinum und –a für das Femininum sind. Diese und die beiden weiteren der insgesamt vier Typen der Genusmarkierung werden im Zuge der Genuszuweisung im Folgekapitel vorgestellt und näher behandelt, da diese Thematik eher in den Bereich der Klassifikation fällt. In diesem sich auf die Genuskongruenz fokussierenden Abschnitt ist es von größerer Wichtigkeit hervorzuheben, dass die Genusmarker nicht nur an den Substantiven selbst, sondern auch an den unterschiedlichsten Kongruenten innerhalb und außerhalb der Nominalphrase auftreten. Die Marker –o und –a nehmen hierbei aufgrund ihres sehr großen Auftretens eine Sonderstellung ein. Für die Genuskategorie ebenfalls wichtig ist, dass diese oben erläuterten Regeln unab-

³ vgl. Ainciburu et al. 2009: 26, vgl. Balboa Sánchez 2009: 190, vgl. Bürsgens 2010: 21, vgl. Castro Viúdez 2007: 8, vgl. Cuadrado, Melero & Sacristán 2008: 34, vgl. Görissen et al. 2010: 15; vgl. de Dios Martín & Eusebio Hermira 2011: 87; vgl. Moriena & Genschow 2004: 63

hängig von anderen nominalen Kategorien funktionieren. Wenn ein auf –a endendes Substantiv also beispielsweise in die Pluralform gesetzt wird, ändert sich an der Genusmarkierung nichts. Es heißt also *el gato* > *los gatos* und *la gata* > *las gatas* (vgl. Schwarze 2008: 98).

2.1.2.2 Genusmarkierung im Deutschen

In der deutschen Sprache hingegen ist es nicht so einfach Merksätze für die Genusmarkierung für FremdsprachenlernerInnen zu erstellen, zumal die Genuskategorie im Deutschen, im Gegensatz zum Spanischen, kein eigenes gebundenes Morphem aufweist. Laut Weinrich (2005: 325) ist das Genus

für das Nomen eine verdeckte Kategorie, die zur Lexik des jeweiligen Nomens gehört und vom Wortschatz her (»nur«) gewußt [sic] wird. Erst der Kontext der Nominalklammer, insbesondere der Artikel, den man entsprechend dem gewußten [sic] Genus setzt, macht das Genus zu einer hörbaren Kategorie.

Deshalb findet man in Deutsch als Fremdsprache-Lehrwerken häufig einen Verweis darauf, dass man dem Nomen sein Genus nicht ansehen kann und es deshalb am besten mit dem Artikel auswendig lernt.⁴

Eine weitere Unterscheidung zur spanischen Genusmarkierung ist, dass das Genus im Deutschen immer zusammen mit den anderen nominalen Kategorien Numerus und Kasus markiert wird. Das macht eine isolierte Auseinandersetzung mit der Genusmarkierung unmöglich und zeigt, dass FremdsprachenlernerInnen das Genus nur dann richtig zuordnen können, wenn sie die Kasus und Numeri bereits erworben haben. Die Allomorphe, anhand welcher die drei Nominalkategorien markiert werden, treten sowohl lexikalisch wie auch syntaktisch bedingt auf. Abhängig davon, ob ein Kongruent Teil der Nominalphrase ist oder nicht, erfolgt die Genus/Kasus/Numerus-Kennzeichnung entweder flexivisch oder suppletivisch. Da alle Elemente der internen Kongruenz flexivisch markiert werden, also über Suffixe, stellt diese Form der Kennzeichnung die meistgenutzte dar. Bei Elementen der externen Kongruenz, z.B. bei Pronomina, tritt meist suppletive Markierung auf, d.h. die Flexionsformen werden nicht vom selben Wortstamm, sondern von verschiedenen Wortstämmen

⁴ vgl. Hauschild 2011: 85, vgl. Heringer 2002: 41-42; vgl. Rusch & Schmitz 2007: 74

gebildet. Ein Beispiel dafür wären die Flexionsformen „ich –mir“, „wir –uns“ und „ihr –euch“ (vgl. Schwarze 2008: 111-112; vgl. auch Yule 2010: 72).

Wie an dieser Stelle schon gesehen werden kann, ist die Genusmarkierung im Deutschen eine komplexe Angelegenheit und für FremdsprachenlernerInnen auf den ersten Blick höchst undurchsichtig. Des Weiteren kommt erschwerend hinzu, dass die Genus/Kasus/Numerus-Markierung nicht eindeutig ist, denn

[b]ei vier Kasus (NOM, AKK, DAT und GEN), zwei Numeri (S und PL) und drei Genera (M, F und N) müssten [...] für eine eindeutige Markierung aller möglichen Kategorienkonstellationen insgesamt 24 Formen zur Verfügung stehen. Dies ist jedoch nicht der Fall (Schwarze 2008: 111).

In der Realität sind es nämlich nur acht unterschiedliche Suffixe. Diese Tatsache lässt sich in erster Linie anhand der Betrachtung des Numerus feststellen. Obwohl man im Singular beispielsweise zwischen „der Löffel“, „die Gabel“ und „das Messer“ unterscheidet, spricht man im Plural von „die Löffel“, die Gabeln“ und „die Messer“. Es ist also ersichtlich, dass die dreigeteilte Genusopposition Maskulinum, Femininum und Neutrum durch die Wirkung des Plurals neutralisiert wird und es kann daraus geschlossen werden, dass es im Deutschen keine einzige Sprachzeichenklasse gibt, die im Plural nach dem Geschlecht unterschieden wird (vgl. Weinrich 2005: 326).

Aber auch im Singular kann es im Deutschen zu Synkretismen, also zum Zusammenfall von Beugungsformen, kommen. Diese sind meist kasusbedingt. Sehr häufig kommt es im Genitiv und Dativ zu einer gleichen Markierung von Maskulinum und Neutrum, wie untenstehend ersichtlich ist (vgl. Schwarze 2008: 116):

(1) Genitiv: **des** Mannes – der Frau - **des** Hauses

(2) Dativ: **dem** Mann – der Frau - **dem** Haus

Da es nur acht unterschiedliche Marker für die Nominalkategorien gibt, kommt es aber natürlich auch in vielen anderen Fällen zum Zusammenfall von Formen, was ein gravierendes Problem für Fremdsprachenlernende darstellt. Um zu zeigen, wie schwierig die korrekte Genus-, Kasus- und Numerusmarkierung für Deutschlernende ist, führt Wegener (vgl. 1995: 6) ein Beispiel aus ihren Beobachtungen an:

Lernender: Die Hühner gehören **die** Frau Bolte.
Lehrer: **Der** Frau Bolte.
Lernender: Und dann kommt **der** Frau Bolte.

Alles in allem kann also gesagt werden, dass die Genusmarkierung im Deutschen sehr wenig durchgängig und durchsichtig ist. Aufgrund des Fehlens eines eigenen Genusmorphems und den vermehrten Synkretismen kann anhand der Form nur sehr schwer abgelesen werden, welcher Klasse ein Einzelelement angehört. Das erschwert die Situation für FremdsprachenlernerInnen enorm (vgl. Schwarze 2008: 116-118).

2.1.3 Kontrastive Gegenüberstellung

Dieser Abschnitt bemühte sich um eine Überprüfung der syntaktischen Leistungsfähigkeit und Funktionalität des Genus in den beiden untersuchten Sprachen Deutsch und Spanisch. Es konnte innerhalb dieses Abschnittes gezeigt werden, dass die Kategorie des Genus in beiden Sprachen keineswegs eine funktionslose ist, da aufgrund der Genuskongruenz Bezüge zwischen Elementen sowohl innerhalb als auch außerhalb eines Satzes hergestellt werden und etwaige Ambiguitäten ausgeglichen werden können. Außerdem trägt die Kategorie wesentlich zur Kohärenzsicherung bei. Wie zu Beginn jedoch erklärt wurde, kann die syntaktische Leistungsfähigkeit von Sprache zu Sprache unterschiedlich sein. Das ist zwischen dem Deutschen und Spanischen klar ersichtlich (vgl. Schwarze 2008: 118).

Während die Genuskategorie im Spanischen einen hohen Grad an Leistung erbringt, ist das Deutsche vergleichsweise wenig funktional. Im Spanischen gibt es zwar nur zwei Genusklassen, diese werden aber sowohl am Substantiv selbst sowie an allen kongruierenden Elementen mit einer sehr geringen Anzahl von Genusmarkern gekennzeichnet. Das Deutsche sollte mit seinen drei Genera eigentlich eine größere Differenzierungsmöglichkeit als das Spanische bieten und erscheint deshalb bei reiner Betrachtung des Parameters „Klassenzahl“ funktionaler. Bei Miteinbeziehung des Parameters „Form der Kongruenz“ wird diese Aussage jedoch unmittelbar abgeschwächt. Schwarze (2008: 119) erklärt:

Je weniger *targets* der Genuskongruenz unterworfen sind und je stärker die Genusdifferenzierung an den prinzipiell im Genus kongruierenden Elementen durch lexikalische Restriktionen, syntaktische und/oder phonologische Faktoren sowie in Abhängigkeit von bestimmten grammatischen Kategorien eingeschränkt oder gänzlich aufgehoben ist, umso geringer ist ihre syntaktische Leistungsfähigkeit einzuschätzen, umso weniger kann sie die genannte Funktion der Disambiguierung und Kohärenzsicherung erfüllen.

Da die Genusdifferenzierung im Deutschen im pluralischen Gebrauch gänzlich aufgehoben wird und durch den Kasus und sämtliche syntaktische Faktoren eingeschränkt wird, ist die Funktionalität des Genussystems im Vergleich zum Spanischen sehr gering (vgl. Schwarze 2008: 119).

Hiermit wird die Behandlung der Genuskongruenz und den kongruierenden Elementen abgeschlossen. Der nächste Abschnitt beschäftigt sich mit dem zweiten konstituierenden Merkmal der Genuskategorie und fokussiert deshalb auf die klassifizierten Elemente: Die Substantive.

2.2 Formale Kriterien für die Genuszuweisung im Deutschen und Spanischen

Mit der Diskussion der verschiedenen Typen der Genuszuordnung nach Corbett konnte im Abschnitt 1.3 bereits erläutert werden, dass manche Sprachen das grammatische Geschlecht aufgrund (eher) semantischer Kriterien zuordnen, während andere Sprachen eine Zuordnung auf der Basis von formalen Kriterien, also der Morphologie und/oder Phonologie, vornehmen. Da es jedoch keine strikt formellen Systeme gibt, hat jede Sprache einen semantischen Kern. Des Weiteren wurde innerhalb dieses Abschnitts festgestellt, dass in beiden analysierten Sprachen, also sowohl im Deutschen wie auch im Spanischen, vor allem die Form der Substantive auf die Zuweisung in eine gewisse Genuskategorie schließen lässt, weshalb das Hauptaugenmerk dieses Abschnitts auf den formalen Kriterien für die Genuszuweisung in den genannten Einzelsprachen liegt. Es gilt in diesem Abschnitt herauszufinden, inwieweit formale Charakteristika der Substantive in den beiden Sprachen über die Genuskategorie aussagekräftig sind und inwieweit und in welchen Punkten sich die beiden Sprachen unterscheiden. Zu diesem Zweck findet sich zu Beginn dieses Abschnitts eine isolierte Untersuchung der beiden Sprachen, welcher eine

kontrastive Gegenüberstellung folgt. Außerdem wird in diesem Abschnitt immer wieder auf die Einfachheit bzw. Schwierigkeit der Genuszuweisung für FremdsprachenlernerInnen hingewiesen. Damit gewisse morphologisch oder phonologisch motivierte Regularitäten als didaktisch sinnvolle Lernhilfen gelten, müssen diese Regeln einfach formuliert und für den zentralen und vor allem auch für einen großen Teil des Wortschatzes anwendbar sein. Inwiefern diese morphologisch und phonologisch motivierten Regeln für FremdsprachenlernerInnen des Deutschen oder Spanischen von Nutzen sind und Lehrbücher eine sinnvolle Darstellung derer bieten, wird in den folgenden Abschnitten unter anderem ebenfalls thematisiert (vgl. Wegera 1997: 65-66).

2.2.1 Formale Kriterien für die Genuszuweisung des Spanischen

Im Gegensatz zum deutschen Genussystem, wird das spanische seitens der Sprachwissenschaft als relativ einfach dargestellt. Auch aus der Sicht eines Muttersprachlers ist die Genuszuordnung keineswegs erklärungsbedürftig. Das Gegenteil trifft allerdings für FremdsprachenlernerInnen zu. Sie brauchen ein Regelsystem, an dem sie sich bei der Genuszuweisung orientieren können. Deshalb widmet sich vor allem die Fremdsprachendidaktik der Erforschung von Kriterien für die Genuszuweisung im Spanischen (vgl. Schwarze 2008: 124).

Schon seit den 1950er Jahren beschäftigen sich Linguisten und Fremdsprachendidaktiker wie Stockwell, Bowen, Martin, Bull & Bull, Dalbor, Da Silva, Dinnes, Ramsey, etc. mit der Erstellung von Lernhilfen für die Genuszuweisung im Spanischen. Diese Regelsysteme haben allerdings alle ein großes Defizit: eine sehr umfangreiche Anzahl an Regeln mit einer genauso umfangreichen Anzahl an Ausnahmen. Wie bereits erwähnt, können Regelsysteme mit dieser Eigenschaft nicht sinnvoll zum Fremdsprachenlernen beitragen. Dank Bergen, der es sich 1978 als erster Linguist zum Ziel gesetzt hat, alle bisherigen Forschungen zusammenzufassen, um eine für den Fremdsprachenunterricht effiziente Darstellung von Lernregeln für die Genuszuweisung des Spanischen zu erstellen, wurde der große Umfang an Regeln auf 14 Merksätze beschränkt. Von diesen entfallen ganze 12 auf formale Kriterien und die beiden restlichen auf semantische Kriterien, die uns allerdings erst in einem späteren Abschnitt beschäftigen werden. Die meisten dieser Regeln können auch

heute noch in Grammatiken und Lehrwerken gefunden werden und werden daher auch in dieser Arbeit vorgestellt und auf ihre Effizienz überprüft. Des Weiteren wird auch immer wieder Bezug zum Ursprung des Spanischen, Latein, hergestellt (vgl. Bergen 1978: 865).

Es steht seit der Forschung Bergens außerdem fest, dass sich das Genus der meisten Substantive der spanischen Sprache mithilfe phonologischer, also auslautbezogener Regeln bestimmen lässt, denn er stellte innerhalb seiner Arbeit fest, dass von den insgesamt 12 formalen Regeln ganze acht phonologischer Natur sind. Die übrigen vier Regularitäten entfallen auf zwei genus-ambivalente und zwei Regeln, welche die Mehrheit der Ausnahmen abdecken. Es gibt jedoch, wie bereits aus Kapitel 2.1.3.1 zur Genusmarkierung im Spanischen hervorgegangen ist, nur sehr wenige Typen, um das Genus zu kennzeichnen, welche natürlich in einem klaren Zusammenhang mit den eben genannten Regeln stehen (vgl. Bergen 1978: 869). Diese vier Typen der Kennzeichnung sind:

-a	-e	-o	-Ø („Nulltyp“ mit konsonantischem Auslaut und mit –í und –ú)
<i>mes-a</i>	<i>mont-e</i>	<i>vas-o</i>	<i>sal-Ø, rubí-Ø, tabú-Ø</i>

Bevor nun die ersten Regeln nach Bergen genannt werden, muss auf ein weiteres bereits genanntes Kriterium für die Effizienz von Lernhilfen verwiesen werden. Um die Genuszuweisung zu vereinfachen, soll es nämlich nicht nur möglichst wenige Regeln geben, sondern diese sollen auch möglichst ausnahmslos funktionieren und für einen zentralen und großen Teil des Wortschatzes anwendbar sein. Deshalb möchte ich an dieser Stelle die 1964 durchgeführte Studie von Echaide vorstellen, die das *Frequency Dictionary of Spanish Words* mit den 5000 häufigsten spanischen Substantiven auf ihre Verbindung mit den beiden Genera überprüfte. Tabelle 1 stellt den prozentuellen Anteil dar. Auch Teschner & Russel führten 1984 eine ähnliche Studie durch und obwohl sie mit einem weitaus größeren Korpus von 41 882 Substantiven arbeiteten, kamen sie zu sehr ähnlichen Resultaten, was die Richtigkeit Echaides Ergebnisse bestätigt⁵.

⁵ vgl. Echaide 1969: 119; vgl. auch Berschin, Fernández-Sevilla & Felixberger 2005: 167; vgl. auch Schwarze 2008: 125

Form					
Genus	-a	-e	-o	-ø	%
maskulin	2,9%	72,8%	99,9%	31,3%	48%
feminin	97,1%	27,2%	0,1%	68,7%	52%

Tabelle 1⁶: Genus und Form (Daten nach Echaide 1969 basierend auf dem FDSW)

Eine Analyse der in Tabelle 1 dargestellten Parameter folgt in den nachstehenden Unterabschnitten:

2.2.1.1 –o und -a

Bei der Untersuchung von Tabelle 1 ist der eindeutige Zusammenhang zwischen der Endung –o und dem männlichen Geschlecht und der Endung –a mit dem weiblichen Geschlecht auffallend. Es muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass die Endung auf –o zuverlässiger mit dem männlichen Geschlecht einhergeht, als –a mit dem weiblichen, da nur 0,1% (entspricht 5 von 5000) der untersuchten Substantive auf –o nicht der Regel gleichkommen. Da die Anzahl der Ausnahmen hier also so gering ist, ist die Implementierung der Lernregel

(1) Substantive, die auf **-o** enden, sind männlich

gemeinsam mit einer Aufzählung der häufigsten Ausnahmen für den Fremdsprachenunterricht sehr empfehlenswert und deshalb auch in allen Lehrwerken und Grammatiken zu finden. Diese Ausnahmen sind:

<i>la libido</i>	<i>la modelo</i>	<i>la (máquina) dínamo(eléctrica)</i>
<i>la mano</i>	<i>la nao</i>	<i>la radio(difusión)</i>
<i>la (letra) o</i>	<i>la soprano</i>	<i>la foto(grafía)</i>
		<i>la moto(cicleta)</i>
		<i>la (máquina) magneto(eléctrica)</i>

Tabelle 2: Ausnahmen zur Lernregel „Substantive, die auf –o enden, sind männlich“

Da sich das Spanische, wie wir wissen, aus dem Lateinischen entwickelte und viele Aspekte seines Vorläufers beibehielt, ist auch die Verteilung der Genera zu großen

⁶ vgl. Berschin, Fernández-Sevilla & Felixberger 2005: 167

Teilen gleich geblieben. So entstammen die maskulinen Substantive des Spanischen laut Echaide (vgl. 1969: 94) und Rodríguez Díez (vgl. 2005: 31) vor allem den Substantiven der zweiten Deklination, die den Nominativ auf *-us* oder *-er*, und den Akkusativ auf *-um* bilden. Rodríguez Díez (vgl. 2005: 33) erläutert, dass auch schon im Lateinischen annähernd alle Substantive auf diese Endungen dem männlichen Geschlecht angehörten und diese Genusinhärenz im Wandel zu den romanischen Sprachen konserviert wurde. Substantive, die einst in diese Kategorie fielen, jedoch im Wandlungsprozess vom Lateinischen zum Spanischen in die feminine Kategorie übergingen, änderten meist auch ihre Endung von *-o* auf *-a*, was die Tatsache erklärt, dass es kaum Ausnahmen zu Regel (1) gibt. In der Zeit des Altspanischen gab es bei dieser Gruppe überhaupt nur eine einzige Abweichung, die dem Festhalten an dem etymologischen Genus zuzuschreiben war, nämlich *manus* (f.) > *la mano*. Dieses Substantiv galt auch schon im Lateinischen als regelwidrig und wurde genauso übernommen. Ab dem Mittelalter wurde Regel (1) jedoch geschwächt und es etablierten sich mehrere feminine Substantive mit der Endung *-o*. Das waren unter anderem Nomina, die in akademischen Kreisen verwendet wurden/werden, wie *la libido*. Vor allem handelte es sich bei diesen Ausnahmen allerdings um Kurzformen von weiblichen Komposita, die in der dritten Spalte von Tabelle 2 zu finden sind. Da sie in ihrer spanischen Originalform dem Femininum angehören, sind sie auch in ihrer Kurzform trotz der Endung *-o* weiblich (vgl. Penny 2002: 124, vgl. auch Berschin, Fernández-Sevilla & Felixberger 2005: 167-168).

Nachdem die erste phonologische Regel nach Bergen bereits erkannt wurde, kann zur zweiten übergegangen werden. Bei einem Prozentsatz von 97,1 erscheint die Lernregel

(2) Substantive, die auf **-a** enden, sind weiblich

ebenfalls naheliegend. Die Nomina auf *-a* entwickelten sich laut Echaide (vgl. 1969: 93) und Rodríguez Díez (vgl. 2005: 29-31) größtenteils aus der lateinischen ersten Deklination, wie zum Beispiel *mensa* > *la mesa* oder *porta* > *la puerta*, teilweise aber auch aus der fünften Deklination, wie *rabies* > *la rabia*. Die Substantive dieser Deklination galten bereits im Lateinischen größtenteils als weiblich. Es gab jedoch

auch damals schon einige von der Regel abweichende Substantive, die, da sie zu den Nomina der Bildungssprache gehörten, durch die geschriebene Sprache gemeinsam mit ihrem damaligen Genus tradiert wurden. Genauso wie beim Auslaut -o, wurden die regelwidrigen Substantive bei der Endung -a in der altspanischen Periode auf nur eine einzige Ausnahme minimiert, nämlich *dies (m.)* > *el día*. Dieses Phänomen gibt dem spanischen Philologen und Historiker Ramón Menéndez Pidal Anlass zu schreiben:

El romance conservó los dos géneros masculino y femenino tal como en latín: PANI, AXIS, MONS, SOL – MORS, NAUIS, LIS, SALUS. No obstante, hay varias diferencias entre el género de los nombres latinos y el de los romances; pero sólo merece notarse aquí que el romance simplificó las relaciones entre la terminación y el género, y salvo en *día* y *mano* no consintió la -a final átona de la primera declinación sino en los femeninos, ni la -o sino en los masculinos (Rodríguez Díez 2005: 29).

Die Verbindung zwischen bestimmten Endungen und bestimmten Geschlechtern wurde im Laufe der Entwicklung vom Lateinischen zum Spanischen also immer stärker, bis nur noch zwei Substantive von diesen Regeln abwichen. Aufgrund der Schwächung der Regel im späten Mittelalter konnten sich laut Penny (vgl. 2002: 124) aber nicht nur bei den Substantiven mit der Endung -o, sondern auch mit dem Auslaut -a, mehrere regelwidrige Substantive einschleichen. Deshalb sollte den Lernenden heutzutage gemeinsam mit dem oben genannten Merksatz vermittelt werden, dass es für Regel (2) sehr viele Ausnahmen gibt, welche auf Entwicklungen in der Vergangenheit, also auf das frühere lateinische oder griechische Genus bzw. auf Entlehnungen aus anderen Sprachen zurückzuführen sind. Deshalb müssen diese Ausnahmen in großen Teilen gemeinsam mit dem Artikel gelernt werden. Einige dieser Ausnahmen sind⁷:

<i>el día</i>	<i>el tanga</i>	<i>el gorila</i> (frz.)
<i>el mapa</i>	<i>el tranvía</i> (engl.-frz.)	<i>el planeta</i> (von <i>el astro</i>)
<i>el Sáhara</i>	<i>el puma</i> (frz.)	<i>el cometa</i> (von <i>el astro</i>)

Tabelle 3: Ausnahmen Zur Lernregel „Substantive, die auf -a enden, sind weiblich“

⁷ vgl. Berschin, Fernández-Sevilla & Felixberger 2005: 167-168, vgl. auch Reumuth & Winkelmann 2006: 20-222, vgl. auch Butt & Benjamin 2004: 8, vgl. auch Echaide 1969: 93-94

Wie zu Beginn erwähnt, gibt es jedoch auch zwei formale Regeln nach Bergen, die die Funktion haben, Ausnahmen abzufangen. Eine davon lautet:

- (3) Substantive mit dem aus dem griechischen stammenden Suffix **-ma**, wie zum Beispiel *el problema*, *el crucigrama*, *el idioma*, *el tema*, *el programa*, *el sistema*, *el clima*, *el poema*, etc. sind trotz des Auslauts –a fast immer männlich.

Obwohl Bergen diese Regel als eine Ausnahme des auf –a auslautenden Typs klassifiziert, findet man das Suffix –ma in den meisten Lehrwerken einfach in der Auflistung aller Suffixe, die mit dem männlichen Geschlecht korrelieren, was die Situation für LernerInnen stark erleichtert. Des Weiteren ist das grammatische Geschlecht von Substantiven auf –a, die eine männliche Person anzeigen, aufgrund der Semantik maskulin. Beispiele dafür wären *el poeta*, *el profeta* und *el indígena*⁸.

Der Grund, warum die beiden Regeln

- (1) Substantive, die auf **-o** enden, sind männlich und
(2) Substantive, die auf **-a** enden, sind weiblich

als erste genannt wurden, ist, dass Substantive mit den Endungen –o und –a laut Echaide 61,9% und laut Teschner & Russel sogar 68,15% des gesamten nominalen Lexikons ausmachen. Das heißt, weit mehr als die Hälfte aller Nomina der spanischen Sprache enden entweder auf –o oder auf –a, wobei laut beiden Statistiken etwas mehr als die Hälfte auf das Femininum und ein etwas geringerer Prozentsatz auf das Maskulinum entfällt (siehe Tabelle 1). Diese beiden Merksätze müssen FremdsprachenlernerInnen also unbedingt vermittelt werden, da sie alleine mit diesen beiden Regeln das Genus eines überwiegenden Teils der spanischen Nomina zuweisen können. Aber nicht nur aufgrund des sehr hohen Vorkommens im nominalen Lexikon nehmen die beiden Genusallomorphe –o und –a eine Sonderstellung in der spanischen Sprache ein (vgl. Schwarze 2008: 126). Sie werden, wie bereits

⁸ vgl. Berschin, Fernández-Sevilla & Felixberger 2005: 167-168, vgl. auch Reumuth & Winkelmann 2006: 20-222, vgl. auch Butt & Benjamin 2004: 8

in Kapitel 2.1.3.1 erklärt, üblicherweise auch für die Kennzeichnung kongruierender Elemente gebraucht (vgl. Schwarze 2008: 126).

Des Weiteren ist interessant,

dass der sehr hohe Anteil der Maskulina auf –o und Feminina auf –a am Gesamtwortschatz das (vorläufige) Ergebnis eines historischen Prozesses darstellt, in dessen Verlauf diese Regelmäßigkeit immer weiter ausgebaut wurde (Schwarze 2008: 126).

Es eigneten sich nämlich seit der lateinischen Periode laufend Substantive ohne Genusmarker die Genusallomorphe –o oder –a an, wie *pantice* > *la panza*, *pulice* > *la pulga* oder *seniore* > *la señor* (im frühen Altspanisch) > *la señora* (im modernen Spanisch). Diese Entwicklung, die als Hypercharakterisierung bezeichnet wird, ist auch heute noch nicht abgeschlossen (vgl. Penny 2002: 125). Das lässt sich beispielsweise anhand der ansteigenden Bildung von geschlechtsbezogenen Personenbezeichnungen erkennen. Abweichend von der Etymologie wird auch hier das Genusallomorph –a benützt, um weibliche Personen zu beschreiben, wie *el/la huésped* > *el huésped*, *la huésped*; *el/la sirviente* > *el sirviente*, *la sirvienta*; *el/la presidente* > *el presidente*, *la presidenta*. Außerdem ist in Bezug auf die aktuellen Entwicklungen auch die Rückbildung maskuliner Personenbezeichnungen wie *el/la optimista* > *el optimista*, *la optimista* oder *el/la pianista* > *el pianista*, *la pianista* und das häufig in Lateinamerika vorkommende Ignorieren des Genus der eigentlich regelwidrigen Nomina, wie *la radio* > *el radio*, *el clima* > *la clima* oder *la mano* > *los manitos* (in Mexiko) oder *la mano* > *la manita* (in Asturien) zu beachten⁹.

2.2.1.2 –e

Aus den Nomina der dritten Deklination des Lateinischen mit Akkusativ auf –em entwickelte sich der spanische Auslaut –e. Schon im Lateinischen gab es bei dieser Deklination keine Verbindung zwischen Form und Geschlecht, weshalb sowohl maskuline als auch feminine Substantive dieser Kategorie angehörten. Bei vielen dieser Nomina wurde das etymologische Genus im Wandel zum Spanischen beibehalten, wofür Beispiele wie *patrem* (m.) > *el padre*; *ventrem* (m.) > *el vientre*; *matrem*

⁹ vgl. Dietrich & Geckeler 2007: 182, vgl. auch Schwarze 2008: 126, vgl. auch Echaide 1969: 94-95, vgl. auch Rodríguez Díez 2005: 33

(f.) > *la madre*, etc. sprechen. Da es unter den Substantiven der dritten Deklination allerdings schon im Lateinischen zu etlichen Genusschwankungen und –wechsel kam, und es nun auch im Spanischen keine formalen Anhaltspunkte, wie bei den Endungen –o und –a, für die Genuszuweisung gibt, sind sowohl die Substantive auf –e sowie die auf Konsonanten endenden Substantive die am meisten zwischen den beiden Genera schwankenden in der spanischen Sprache, wobei zumeist feminine Substantive ins Maskulinum übergehen¹⁰.

Laut Echaide ist bei den Substantiven auf –e mit 72,8% zwar eine eindeutige Tendenz zum männlichen Geschlecht ersichtlich, es gibt in Bezug auf die Sinnhaftigkeit einer Lernregel, wie

(4) Alle Substantive auf –e sind männlich, es gibt aber einige Ausnahmen

allerdings sehr unterschiedliche Standpunkte. Bergen (vgl. 1978: 870) zum Beispiel spricht sich für die Implementierung einer solchen Lernregel im Fremdsprachenunterricht aus. Echaide (vgl. 1969: 119) hingegen ist von der Sinnhaftigkeit dessen nicht überzeugt. Sie erklärt, dass statistisch gesehen zwar mehr Substantive mit der Endung –e dem männlichen Geschlecht angehören, die weiblichen Nomina auf –e allerdings viel frequenter sind. Als Beispiele nennt sie *la noche*, *la gente*, *la clase*, *la serie* und *la especie*. Ich schließe mich ihrem Standpunkt an und bin der Meinung, dass die von Bergen vorgeschlagene Lernregel (4) für den Fremdsprachenunterricht nicht geeignet ist. FremdsprachenlernerInnen müssten im Falle einer solchen Regel nämlich eine unzumutbare Anzahl an Ausnahmen erlernen. Genau aus diesem Grund findet man vermutlich auch in den meisten Grammatiken und ELE Lehrwerken keine solche Lernregel. Es findet sich jedoch fast in allen untersuchten Werken eine Empfehlung, das Geschlecht der Nomina mit dem Auslaut –e in Form des Artikels immer zum Substantiv dazuzulernen.¹¹

¹⁰ vgl. Rodríguez Díez 2005: 33, vgl. auch Echaide 1969: 93, vgl. auch Penny 2002: 124

¹¹ vgl. Ainciburu et al. 2009: 26, vgl. Balboa Sánchez 2009: 190, vgl. Castro Viúdez 2007: 8, vgl. de Dios Martín & Eusebio Hermira 2011: 87, vgl. Görissen et al. 2010: 175, vgl. Moriena & Genschow 2004: 63

2.2.1.3 -ø

Zuletzt wird der „Nulltyp“ mit konsonantischem Auslaut oder dem Auslaut auf –í und –ú untersucht. Die Endungen des „Nulltyps“ entstammen meist so wie die Substantive auf -e der dritten lateinischen Deklination mit Akkusativ auf –em, wobei gerade diese Endung im Wandlungsprozess vom Lateinischen zum Spanischen verloren wurde. Um einige Beispiele zu nennen: *mensem (m.)* > *el mes*, *caespedem (m.)* > *el césped*, *carbonem (m.)* > *el carbón* etc. (vgl. Echaide 1969: 93).

Wie auch schon in der Diskussion der Substantive auf –e erklärt wurde, gehören diese und die Substantive mit konsonantischem Auslaut aufgrund des Fehlens einer formalen Analogie zu den am meisten zwischen den Genera schwankenden Substantiven. Dank Echaides Statistik wissen wir zwar, dass 68,7% dieser Substantive dem weiblichen Geschlecht angehören, für FremdsprachenlernerInnen ist diese Angabe jedoch völlig irrelevant, da der Prozentsatz für die Erstellung einer Regel zum einen zu gering ist und es zum anderen unterschiedliche konsonantische Auslaute bzw. Derivationen im Spanischen gibt. Für didaktische Zwecke ist es also notwendig, die konsonantischen Endungen dieser Nomina feiner aufzugliedern und auf ihre Regelmäßigkeiten bezüglich des Genus zu untersuchen. Bull stellte sich 1965 dieser Herausforderung und prüfte die häufigsten konsonantischen Endungen. Tabelle 4 zeigt die Ergebnisse seiner Datenerhebung (vgl. Berschin, Fernández-Sevilla & Felixberger 2005: 168):

Form							
Genus	-l	-n	-r	-s	-d	-ión	-sis, -itis
maskulin	97%	96%	99%	93%	3%	-	1%
feminin	3%	4%	1%	7%	97%	100%	99%

Tabelle 4¹²: Genustendenz der Substantive auf -ø (Daten nach Bull 1965)

Tabelle 4 kann entnommen werden, dass sich auch beim vierten Typ der Genusmarkierung, dem sogenannten „Nulltyp“, je nach Auslaut fast eindeutige Maskulin- oder Feminintendenzen zeigen. So korrelieren die Endungen –l, -n, -r und –s stark

¹² vgl. Berschin, Fernández-Sevilla & Felixberger 2005: 168

mit dem männlichen Geschlecht und die Auslaute –d, –ión und –is mit dem weiblichen. Auch Bergen (vgl. 1978: 870) formuliert mit diesen Auslauten die Großzahl seiner phonologischen Regeln und stellt Merksätze wie „Alle Substantive auf –l sind männlich“ auf, die nun allerdings nicht einzeln angeführt werden sollen.

Nicht in Tabelle 4 angegeben und daher nicht statistisch belegt sind weniger frequente Auslaute, für die es aber ähnlich aussagekräftige Regeln gibt. Diese werden in Tabellen 5 und 6 angeführt. Außerdem kann man die von Bull geprüften Auslaute teilweise noch genauer differenzieren, indem man sich nicht nur auf das letzte Phonem beschränkt. Die Endung –n kann beispielsweise in –n, –án, –ón, –ión, –ción, und –sión aufgegliedert werden, um zu noch exakteren Lernregeln zu gelangen. Bull hat in seiner Datenerhebung zum Beispiel zwischen –n und –ión unterschieden und es hat sich herausgestellt, dass obwohl 96% aller auf –n endenden Substantive männlich sind, es eine ausnahmslose Korrelation zwischen der Endung –ión und dem Femininum gibt. Das ergibt natürlich eine für den Fremdsprachenunterricht höchst geeignete Lernregel (vgl. Schwarze 2008: 125).

Nach dieser sehr ausführlichen Behandlung der phonologischen Kriterien, muss darauf hingewiesen werden, dass nicht nur diese, sondern auch die morphologischen Kriterien eine sehr große Rolle bei der Genuszuweisung im Spanischen spielen. Vor allem bei derivierten Nomina zeigen sich meist sehr eindeutige Korrelationen zwischen ihren Suffixen und einem bestimmten Geschlecht. Auch für die Konversion, also zum Beispiel die Substantivierung von anderen Wortarten, oder der Bildung von Nominalkomposita gibt es einfache Zuordnungsregeln. Die Substantivierungen fallen immer in die maskuline Kategorie und das Geschlecht der Nominalkomposita richtet sich immer nach dem ersten Element des Kompositums (vgl. Schwarze 2008: 122-123).

Wie bereits angekündigt, listen Tabellen 5 und 6 Suffixe bzw. suffixähnliche Auslautverbindungen auf, die FremdsprachenlernerInnen bei der Genuszuweisung unterstützen können. Es finden sich sowohl eine feinere Aufgliederung der bereits diskutierten Endungen, sowie bisher noch nicht erwähnte Suffixe mit Beispielen. In Tabelle 5 werden Endungen des männlichen Geschlechts, die nach der Häufigkeit ihres Vorkommens geordnet sind, dargestellt. Tabelle 6 zeigt Suffixe, die vorrangig

mit dem weiblichen Geschlecht korrelieren. Die Beispiele sind verschiedenen Literaturangaben entnommen^{13, 14}.

SUFFIX	BEISPIELE
-aje	<i>el garaje, el paisaje, el viaje</i>
-or	<i>el calor, el odor, el tractor</i>
-án	<i>el marzapán, el pan, el refrán</i>
-ón	<i>el montón, el pantalón, <u>aber</u>: la razón</i>
-ambre	<i>el alambre, el calambre, <u>aber</u>: la hambre</i>
-x	<i>el ónix, el tórax (äußerst selten)</i>

Tabelle 5¹³: Suffixe, die im Spanischen mit dem männlichen Geschlecht korrelieren

SUFFIX	BEISPIELE
-ez/ -eza	<i>la niñez, la vez, la limpieza, la pereza, <u>aber</u>: el pez</i>
-ción	<i>la acción, la denominación, la educación, la información</i> (es gibt keine Ausnahmen!)
-sión	<i>la decisión, la televisión, la versión</i> (es gibt keine Ausnahmen!)
-ión	<i>la religión</i> (es gibt keine Ausnahmen!)
-ía	<i>la alegría, la compañía, la tontería</i>
-dad	<i>la actividad, la ciudad, la publicidad</i> (sehr häufiges Suffix)

¹³ vgl. Moriena & Genschow 2004: 64

¹⁴ vgl. Butt & Benjamin 2004: 10, vgl. Remuth & Winkel 2006: 23-24

-(t)ud	<i>la juventud, la salud</i>
-umbre	<i>la cumbre, la muchedumbre</i>
-ie	<i>la serie, la superficie</i>
-nza	<i>la crianza, la esperanza</i>
-cia	<i>la credencia, la presencia</i>
-sis	<i>la crisis, la hipótesis, la tesis, <u>aber</u>: el análisis, el énfasis</i> (es gibt sehr viele Ausnahmen)
-itis	<i>la bronquitis, la hepatitis</i>

Tabelle 6¹⁴: Suffixe, die im Spanischen mit dem weiblichen Geschlecht korrelieren

2.2.1.4 Abschließende Bemerkungen

Abschließend kann gesagt werden, dass die formalen Eigenschaften der meisten spanischen Nomina dazu beitragen, dass das Spanische einen sehr hohen Grad an Durchsichtigkeit aufweist. Die formalen Kriterien nehmen daher einen überaus großen Stellenwert bei der Genuszuweisung im Spanischen ein. Wie Rodríguez Díez (vgl. 2005: 29) richtig erkennt, wurde die Genusbestimmung in der Entwicklung vom Lateinischen zum Spanischen wesentlich vereinfacht, zumal zum einen nur mehr zwischen zwei Genera unterschieden wird und sich zum anderen ein zunehmender Zusammenhang zwischen bestimmten Auslauten bzw. Suffixen und einem bestimmten Geschlecht herausbildete. Bergen stellte 1978 also ebenfalls richtig fest, dass es im modernen Spanisch nur eine sehr kleine, aber zuverlässige Anzahl an formalen Regeln für die Genusbestimmung gibt. Diese Regeln können bei einer effizienten Vermittlung durch den Lehrenden oder Lehrwerke für Fremdsprachenlernernde von großem Nutzen sein. LernerInnen dürfen keinesfalls mit einer Überzahl

¹⁴ vgl. Butt & Benjamin 2004: 10, vgl. Remuth & Winkel 2006: 23-24

an Lernregeln konfrontiert werden, sondern sollten nach und nach mit den wichtigsten Auslauten bzw. Derivationen vertraut gemacht werden. So wie es viele Lehrwerke ohnehin praktizieren, erscheint es mir logisch, zuerst Lernregeln (1) „Substantive, die auf **-o** enden, sind männlich“ und (2) „Substantive, die auf **-a** enden, sind weiblich“ einzuführen, da weit über 60% aller spanischen Nomina entweder auf **-o** oder **-a** enden und diese Merksätze auch sehr zuverlässig sind. Wenn die Lernenden diese Regeln verinnerlicht haben, können weitere möglichst ausnahmslose, häufig vorkommende und sich auf einen großen Teil des zentralen Wortschatzes bezogene Suffixe im Fremdsprachenunterricht bearbeitet werden.

Was die Transparenz des deutschen Genussystems anbelangt und inwiefern es aussagekräftige Lernregeln für Fremdsprachenlernende dieser Sprache gibt, steht im nächsten Abschnitt zur Diskussion.

2.2.2 Formale Kriterien für die Genuszuweisung im Deutschen

Dieses Kapitel möchte ich mit einem Zitat von Mark Twain über die „Schrecken der deutschen Sprache“ aus seinem Sammelband „Unterwegs und daheim“ beginnen:

Jedes Substantiv hat sein grammatisches Geschlecht, und die Verteilung ist ohne Sinn und Methode. Man muss daher bei jedem Substantiv das Geschlecht eigens mitlernen. Eine andere Möglichkeit gibt es nicht. Um das fertigzubringen, braucht man ein Gedächtnis wie ein Terminkalender. Im Deutschen hat ein Fräulein kein Geschlecht, eine Rübe dagegen schon. [...] Ein Baum ist männlich, seine Knospen sind weiblich, seine Blätter sächlich; Pferde sind geschlechtslos, Hunde sind männlich, Katzen weiblich – Kater natürlich inbegriffen [...] eine ewige Quelle der Verwirrung für den Ausländer.¹⁵

In Bezug auf dieses Zitat kann an dieser Stelle vorweggenommen werden, dass das Genussystem der deutschen Sprache weitaus komplexer als das der spanischen ist. Es beginnt schon damit, dass das Deutsche kein eigenes gebundenes Genusmorphem hat und es deshalb für das Deutsche, im Gegensatz zum Spanischen, nicht möglich ist, die Mehrheit seiner Substantive mithilfe von auslautbezogener Kriterien einem Genus zuzuweisen. Im Deutschen ist es vielmehr notwendig, sowohl

¹⁵ Twain 1905: <http://www.viaggio-in-germania.de/twain-schreckliche-dt-sprache.pdf> (22. Mai 2015)

auf phonologische als auch morphologische und semantische Kriterien zurückzugreifen, wobei diese einer Hierarchie unterliegen. Bei der Genuszuordnung wird zuallererst auf die Semantik und die Morphologie geachtet, wobei nicht verallgemeinernd gesagt werden kann, welches der beiden Kriterien dominanter ist. Nur wenn keine dieser Regeln greift, werden phonologische Kriterien in die Genuszuordnung miteinbezogen. Schwarze (vgl. 2008: 129) verweist auf die phonologische Regelmäßigkeit der Verbindung des auslautenden Schwa (graphisch -e) mit dem Femininum, weshalb Substantive wie *die Achse, die Biene, die Dose, die Nase, etc.* sehr häufig weiblich sind. Diese phonologische Regel gilt allerdings nur dann, wenn es keine im Stellenwert höheren Regeln gibt. Nomina wie *das Gebirge, das Gebäude, das Gewebe, etc.* unterliegen beispielsweise der höherrangigen morphologischen Regel, dass derivierte Substantive mit dem Präfix *ge-* dem Neutrum angehören und folgen daher der untergeordneten auslautbezogenen Regel nicht mehr (vgl. Schwarze 2008: 129, vgl. auch Hentschel & Weydt 2013: 147).

Nach diesen Ausführungen zu den verschiedenen Kriterien der Genuszuweisung und einer veranschaulichenden Darstellung der Hierarchie, muss Twains Arbitraritätsthese zumindest eingeschränkt werden. Das Genusssystem des Deutschen ist zwar sehr komplex, das Geschlecht wird allerdings nicht rein willkürlich zugewiesen (vgl. Oleschko 2010: 2). Um das zu bestätigen, werden im Folgenden die verschiedenen Stufen der hierarchischen Rangordnung vorgestellt. Da sich dieser Abschnitt ausschließlich mit den formalen Kriterien der Genuszuordnung beschäftigt, wird die Semantik erst im Folgeabschnitt behandelt. In diesem Abschnitt werden zuerst die morphologischen Kriterien, gefolgt von den untergeordneten phonologischen Kriterien erörtert.

2.2.2.1 Morphologische Kriterien

Bei der Diskussion der morphologischen Kriterien müssen zuallererst die derivierten Substantive angeführt werden, da sie einen großen Teil der unter morphologischen Kriterien zugeordneten Substantive ausmachen und teilweise eine große Stütze für FremdsprachenlernerInnen bei der Genuszuweisung sein können. Es ist bewiesen, dass es in beiden Sprachen eine fast eindeutige Verbindung zwischen gewissen

Affixen (vorrangig Suffixen, weshalb Köpcke & Zubin¹⁶ auch vom Letzt-Glied-Prinzip sprechen) und gewissen Genera gibt (vgl. Schwarze 2008: 122-123). Wie man schon im Abschnitt zum Spanischen sehen konnte, ist der Zusatz „fast“ im vorhergehenden Satz von großer Bedeutung, da es zu vielen Regeln Ausnahmen gibt, weshalb man eher von Tendenzregeln sprechen sollte und der didaktische Nutzen einiger dieser Regeln deutlich geschwächt ist. Wie bereits mehrfach darauf verwiesen wurde, verwirrt es LernerInnen eher als dass es ihnen hilft, wenn sie zu jeder Regel zahlreiche Ausnahmen lernen müssen. Es gibt jedoch auch einige Derivationen, die ausnahmslos einem bestimmten Genus zugewiesen werden können. Diese werden in Tabellen 8, 9 und 11 gekennzeichnet, da ihr Vermitteln im Fremdsprachenunterricht besonders sinnvoll scheint (vgl. Wegera 1997: 65).

Des Weiteren darf man in Bezug auf die Nützlichkeit von bestimmten Affixen für die Genuszuweisung auch die Frequenz ihres Vorkommens nicht außer Acht lassen. In den meisten Grammatiken und Lehrwerken findet man zwar eine umfangreiche Auflistung aller Suffix-Genus-Korrelationen, es fehlt allerdings fast immer eine Bemerkung zur Häufigkeit des Vorkommens, was für FremdsprachenlernerInnen jedoch relevant wäre. Es erscheint mir nämlich ebenfalls wenig sinnvoll LernerInnen (vor allem im Anfängerunterricht) auf Endungen aufmerksam zu machen, die nur einen sehr kleinen oder entlegenen Teil des Wortschatzes betreffen. Daher ist es meiner Meinung nach Aufgabe der Lehrkraft, seine SchülerInnen auf diese Problematik aufmerksam zu machen und sie nicht (möglicherweise unnötig) mit dem Auswendiglernen von selten gebrauchten Affixen zu belasten. Da es leider sehr schwierig ist, statistisch belegte Angaben zur Häufigkeit der Verwendung der Endungen zu finden und es demnach auch für Lehrkräfte nicht einfach ist, Aussagen über die Frequenz zu tätigen, werden in den Auflistungen in Tabellen 7, 9 und 11 Hinweise darauf gegeben. Für die in Tabellen 8, 10 und 12 dargestellten Endungen gibt es leider keine Angaben zur Häufigkeit ihres Auftretens (vgl. Wegera: 90).

Die folgenden Seiten dieser Arbeit widmen sich der Darstellung einer Auswahl an Affixen. Für das männliche Geschlecht können die in Tabelle 7 gezeigten genuskonstanten Endungen, gereiht nach der Anzahl der Lemmata, die die jeweilige

¹⁶ vgl. Köpcke & Zubin 1997: 89

Gruppe umfasst, angeführt werden. In Tabelle 8 werden die gängigsten fremdsprachlichen Suffixe in einer alphabetischen Reihung dargestellt, da keine Angaben zur Häufigkeit gefunden werden konnten. Tabellen 9 und 10 zeigen analog dazu Beispiele für das Femininum, Tabellen 11 und 12 für das Neutrum. Für die Erstellung dieser Tabellen wurde eine Reihe von Quellen zu Hilfe genommen ^{17, 18, 19, 20, 21, 22}.

SUFFIX	ANMERKUNGEN und BEISPIELE
-er	-er ist ein sehr häufig auftretendes Suffix mit etwa 12.000 Lemmata. Mithilfe des Suffixes können aus Verben maskuline Substantive abgeleitet werden (z.B. spielen → das Spiel → der Spieler). Es handelt sich häufig um abgeleitete - Personenbezeichnungen („Nomen agentis“): <i>der Lehrer</i> - Bezeichnungen des Gegenstandes, das zur Ausführung der Handlung gebraucht wird („Nomen instrumenti“): <i>der Bohrer</i> - oder um die Bezeichnung der Handlung selbst („Nomen acti“): <i>der Seufzer</i>
-ler	<i>der Sportler, der Wissenschaftler</i> (ebenfalls sehr häufig)
-ling	<i>der Frühling, der Zwilling</i> (hier gibt es eine Formgleichheit mit sächlichen angloamerikanischen Entlehnungen, wie „das Peeling“)
-(e)rich	<i>der Enterich, der Mäuserich, der Teppich</i> (sehr selten)
-s	<i>der Schnaps, der Knicks</i> (ebenfalls selten)
-bold	<i>der Kobold, der Lügenbold, der Scherzbold</i> (es gibt nicht mehr als 10 Substantive mit diesem Suffix)

Tabelle 7¹⁷: Suffixe, die im Deutschen mit dem männlichen Geschlecht korrelieren

¹⁷ vgl. Wegera 1997: 28-30; vgl. auch Cartagena & Gauger 1987: 131-132; vgl. auch Götze & Hess-Lüttich 2002: 201, vgl. auch Hauschild 2011: 86, vgl. auch Pittner 2013: 61

SUFFIX	ANMERKUNGEN und BEISPIELE
-and (lat.)	<i>der Doktorand, der Proband</i> (selten)
-ant (lat.)	<i>der Informant, der Praktikant</i> (geläufiges Suffix)
-är (frz.)	<i>der Funktionär, der Milliardär, <u>aber</u>: das Militär</i>
-(i)ast (gr.-lat.)	<i>der Enthusiast, der Gymnasiast</i> (selten)
-(i)ent (lat.)	<i>der Absolvent, der Patient, der Student, <u>aber</u>: das Talent</i>
-et (gr.-lat.)	<i>der Athlet, der Magnet</i>
-eur/lör (frz.)	<i>der Frisör, der Ingenieur, der Likör</i>
-ier [-i:r] (frz.)	<i>der Juwelier, der Passagier</i> (mit vielen Ausnahmen)
-ier [-ie:] (frz.)	<i>der Bankier, der Hotelier</i> (mit vielen Ausnahmen)
-iker (gr.-lat.)	<i>der Elektriker, der Diabetiker</i> (viele Berufs- und Personenbezeichnung mit dieser Endung)
-ismus (lat.)	<i>der Imperialismus, der Sadismus</i> (es gibt keine Ausnahmen!)
-ist (gr.-lat.-frz.)	<i>der Egoist, der Pianist</i> (es gibt keine Ausnahmen!)
-loge (gr.)	<i>der Geologe, der Psychologe</i> (es gibt keine Ausnahmen!)
-or (lat.)	<i>der Autor, der Indikator, der Motor</i> (weitgehend ausnahmslos)

-us (gr.) | *der Egoismus, der Zyklus, aber: das Genus*

Tabelle 8¹⁸: Fremdsprachliche Suffixe, die im Deutschen mit dem männlichen Geschlecht korrelieren

SUFFIX	ANMERKUNGEN und BEISPIELE
-ung	Mit dem Suffix –ung werden ausnahmslos feminine Substantive von Verben abgeleitet, die meist den Prozess oder das Ergebnis der Verbalhandlung beschreiben. Die Gruppe umfasst in etwa 10.000 Lemmata. Beispiele sind <i>die Bildung (bilden)</i> , <i>die Entscheidung (entscheiden)</i> , <i>die Kleidung (kleiden)</i> , <i>die Versicherung (versichern)</i>
-(ig)keit	Mithilfe dieses Suffixes werden primär Substantive von Adjektiven abgeleitet, die ausnahmslos mit dem femininen Geschlecht einhergehen. z.B. <i>die Dankbarkeit (dankbar)</i> , <i>die Gerechtigkeit (gerecht)</i> , <i>die Kleinigkeit (klein)</i>
-in	Mit diesem ebenfalls ausnahmslos funktionierenden Suffix können von Substantiven, die sich auf männliche Lebewesen beziehen, die weiblichen Entsprechungen abgeleitet werden. Dieser Prozess wird auch als Movierung bezeichnet. Beispiele sind: <i>die Freundin (Freund)</i> , <i>die Lehrerin (Lehrer)</i> , <i>die Musikerin (Musiker)</i> , <i>die Tigerin (Tiger)</i> . Fremdsprachenlernende verwechseln die Derivation oft mit den Fremdwörtern auf –in: der Benzin, der Kamin, etc.
-heit	<i>die Krankheit (krank)</i> , <i>die Schönheit (schön)</i> (von Adjektiven abgeleitet; es gibt keine Ausnahmen!)

¹⁸ vgl. Cartagena & Gauger 1987: 131-132; vgl. auch Götze & Hess-Lüttich 2002: 201

-schaft	<i>die Erbschaft, die Freundschaft, die Verwandtschaft (es gibt keine Ausnahmen!)</i>
-ei	Diese Gruppe umfasst etwa 400 Lemmata und wird meist in der Form –erei oder –elei gebraucht. Das Suffix verbindet sich sowohl mit verbalen, als auch adjektivischen Wortstämmen. z.B. <i>die Bücherei (Buch), die Heuchelei (heucheln), die Liebelei (Liebe)</i>

Tabelle 9¹⁹: Suffixe, die im Deutschen mit dem weiblichen Geschlecht korrelieren

SUFFIX	ANMERKUNGEN und BEISPIELE
-a (gr.-lat.)	<i>die Ballerina, die Kamera, <u>aber</u>: das Sofa (sehr selten)</i>
-ade (frz.)	<i>die Dekade, die Promenade (selten)</i>
-age (frz.)	<i>die Etage, die Garage, die Plantage (selten)</i>
-äne (frz.)	<i>die Domäne, die Migräne, die Quarantäne (sehr selten)</i>
-enz (lat.)	<i>die Audienz, die Differenz, die Konferenz (geläufiges Suffix)</i>
-ette (frz.)	<i>die Etikette, die Toilette (selten)</i>
[i:] (gr.-lat.)	<i>die Kalorie, die Kolonie, die Lotterie (geläufiges Suffix)</i>
-iere (frz.)	<i>die Barriere, die Bonbonniere, <u>aber</u>: der Gondoliere (sehr selten)</i>
-ik (gr.-lat.)	<i>die Grammatik, die Hektik, die Kritik, die Klinik, die Statistik (sehr geläufiges Suffix)</i>

¹⁹ vgl. Wegera 1997: 34-36; vgl. auch Cartagena & Gauger 1987:133-135; vgl. auch Götze & Hess-Lüttich 2002: 201-202, vgl. auch Hauschild 2011: 86, vgl. auch Pittner 2013: 62

-ine (gr.-lat.-frz.)	<i>die Blondine, die Margarine, die Terrine</i> (geläufiges Suffix)
-ion (lat.-frz.)	<i>die Nation, die Region, die Station, <u>aber</u>: der Spion, der Skorpion</i> (mit 2200 Lemmata ein sehr geläufiges Suffix)
-isse (gr.-lat.-frz.)	<i>die Kulisse, die Prämisse</i> (sehr selten)
-ive (lat.-frz.)	<i>die Alternative, die Initiative, die Offensive</i> (sehr selten)
-sis/se (gr.)	<i>die Dosis, die Genese</i> (selten)
-ur (lat.)	<i>die Klausur, die Zensur</i> (selten)
-üre (frz.)	<i>die Allüre, die Broschüre, die Konfitüre</i> (sehr selten)

Tabelle 10²⁰: Fremdsprachliche Suffixe, die im Deutschen mit dem weiblichen Geschlecht korrelieren

AFFIX	ANMERKUNGEN und BEISPIELE
-chen/ -lein	<i>das Blümchen (Blume), das Fräulein (Frau), das Kätzchen (Katze), das Mädchen, etc.</i> Die Diminutivsuffixe verbinden sich vorrangig mit Nomina und korrelieren ausnahmslos mit dem sächlichen Geschlecht!
Ge-	<i>das Gebirge (Berg), das Gelände (Land), das Gespräch (Sprache), das Gewässer (Wasser), etc.</i> Die denominalen Bildungen mit dem Präfix Ge- korrelieren primär mit dem neutralen Geschlecht. Es gibt jedoch auch

²⁰ vgl. Wegera 1997: 45-50; vgl. auch Cartagena & Gauger 1987: 133-135; vgl. auch Götze & Hess-Lüttich 2002: 201-202, vgl. auch Hauschild 2011: 86

	einige maskuline und feminine Substantive mit dieser Vorsilbe, z.B. <i>der Gedanke, der Genuss, die Geburt, die Gewalt</i> , etc.
-tum	<i>das Eigentum, das Heldentum</i> (die einzigen zwei Ausnahmen sind: <i>der Irrtum, der Reichtum</i>)
-sel (meist nach Konsonant)	<i>das Anhängsel, das Mitbringsel, das Rätsel</i> (sehr selten)
-icht	<i>das Dickicht</i> (überaus selten, sehr entlegene Substantive mit dieser Endung)

Tabelle 11²¹: Suffixe, die im Deutschen mit dem sächlichen Geschlecht korrelieren

SUFFIX	ANMERKUNGEN und BEISPIELE
-(i)um (lat.)	<i>das Gremium, das Museum, das Publikum</i> (sehr geläufiges Suffix)
-ing (engl.)	<i>das Briefing, das Dressing, das Meeting, das Training</i> (diese Gruppe ist momentan sehr produktiv; <u>Ausnahmen</u> : <i>der Hering, der Fasching, der Schilling und der Smoking</i> – die Endungen dieser Substantive entstammen nicht dem Englischen)
-ma (gr.-frz.)	<i>das Aroma, das Klima, das Panorama</i> (geläufiges Suffix)
-ett (frz.-ital.)	<i>das Büfett, das Duett, das Kabarett, <u>aber</u>: der Kadett</i> (selten)

²¹ vgl. Wegera 1997: 32-33; vgl. auch Cartagena & Gauger 1987:136-137; vgl. auch Götze & Hess-Lüttich 2002: 202-203, vgl. auch Hauschild 2011: 87, vgl. auch Pittner 2013: 62

-ment (lat.)*das Argument, das Experiment, das Instrument* (selten)

Tabelle 12²²: Fremdsprachliche Suffixe, die im Deutschen mit dem sächlichen Geschlecht korrelieren

Nach einer eingehenden Behandlung der häufigsten Genus-Affix-Korrelationen muss gesagt werden, dass es in der deutschen Sprache auch Endungen gibt, die mit einer hohen Wahrscheinlichkeit nicht mit einem bestimmten Genus einhergehen. Das heißt, sie korrelieren entweder mit Maskulinum oder Neutrum, oder mit Femininum oder Neutrum. Die besten Lernregeln für Fremdsprachenlernende sind jedoch jene, die möglichst eindeutig und möglichst ausnahmslos sind. Deshalb sollte man sich als Lehrperson vor allem im Anfängerunterricht auf das Vermitteln der unkompliziertesten Regeln beschränken und daher findet man auch in den meisten Lehrwerken keine Verweise auf die Endungen, die zu gleichen Teilen auf zwei Genera entfallen. Ich möchte mich dieser Haltung anschließen und verzichte daher ebenfalls auf eine nähere Beschreibung derer. Die Erörterung der derivierten Substantive wird somit abgeschlossen (vgl. Wegera 1997: 33, 40).

Weitere Regelmäßigkeiten stellen die wortbildungsmorphologischen Leitsätze dar: Die Konversion, also im Falle der untersuchten Kategorie die Substantivierung anderer Wortarten, und die Bildung von Nominalkomposita. Substantivierungen, für die es im Spanischen ähnlich unkomplizierte Regeln gibt, sind im Deutschen immer sächlich. Beispiele sind *das Schwimmen, das Gestern, das Grün, das Vielleicht*, etc. Bei den Nominalkomposita gibt es ebenfalls eine ähnliche Regel: In beiden Sprachen bestimmt das Determinatum das Genus des Kompositums. Im Deutschen ist immer das letzte Element das entscheidende. Somit heißt es zum Beispiel **die Autobahn, der Birnenbaum** oder **das Gartenfest** (vgl. Schwarze 2008: 123).

²² vgl. Wegera 1997: 43-44; vgl. auch Cartagena & Gauger 1987:136-137; vgl. auch Götze & Hess-Lüttich 2002: 202-203, vgl. auch Hauschild 2011: 87

2.2.2.2 Phonologische Kriterien

Nach der eingehenden Beschäftigung mit den morphologischen Kriterien der Genuszuweisung folgt nun eine Auseinandersetzung mit deren untergeordneten phonologischen Kriterien. Es muss an dieser Stelle sogleich zur Sprache gebracht werden, dass bislang kein zufriedenstellendes, sich auf das gesamte nominale Lexikon beziehendes Regelsystem für die lautlich motivierte Genusverteilung im Deutschen erarbeitet werden konnte. Laut Wegera (vgl. 1997: 17) und Schwarze (vgl. 2008: 130) legte Köpcke (1982) die bisher gründlichste Untersuchung vor. Diese bezieht sich allerdings ausschließlich auf einsilbige Nomina und kann deshalb keineswegs als vollständig gelten. Deshalb kann bei den insgesamt 24 von Köpcke erstellten Anlaut-, Inlaut- und Auslautregeln auch nur von Tendenzregeln gesprochen werden. Laut Wegera (vgl. 1997: 22-23), und ich schließe mich seiner Meinung an, sind aber überhaupt nur vier davon annähernd zuverlässige Leitsätze, die ihren Weg ins Klassenzimmer finden sollten. Sie können einfach formuliert werden und beziehen sich zu großen Teilen auf Substantive des Grundwortschatzes. In Tabelle 13 sind sie dargestellt (vgl. Wegera 1997: 68).

AUSLAUT	ANMERKUNGEN und BEISPIELE
-e	Wegera (vgl.1997: 24, 73) zufolge gibt es über 20.000 weibliche Nomina mit diesem Auslaut, wovon 188 im Grundwortschatz (mit insgesamt 2000 Wörtern) vertreten sind. Beispiele sind <i>die Flasche, die Hose, die Kette, die Niere, die Weste</i> , etc. Der Auslaut korreliert fallweise aber auch mit dem Maskulinum, vor allem bei Berufsbezeichnungen auf <i>-loge</i> und Personenbezeichnungen nach Staatsangehörigkeit. Zum Beispiel: <i>der Biologe, der Dermatologe, der Türke, der Franzose</i> , etc. Auch einige Verbindungen zum Neutrum sind bekannt, wie <i>das Auge, das Ende, das Erbe</i> , etc.
-ps, -bs, -ks	Die Konsonantenclusterkombinationen <i>-ps, -bs</i> und <i>-ks</i> sind zwar nicht so häufig zu finden wie der Auslaut auf <i>-e</i> , sie sind aber fast

	ausnahmslos männlich. Zum Beispiel: <i>der Gips, der Keks, der Klecks, der Knirps, der Schnaps, der Schubs, etc.</i>
-o	Der Auslaut –o ist ebenfalls selten, er korreliert aber in den meisten Fällen mit dem Neutrum. Zum Beispiel: <i>das Auto, das Büro, das Kasino, das Kilo, das Radio, das Risiko, das Video, etc.</i> Maskuline oder feminine Substantive mit diesem Auslaut sind jedoch nicht auszuschließen.
-a	Der Auslaut –a ist im Deutschen nicht sehr frequent. Es überwiegt zwar die Zuweisung zum weiblichen Geschlecht (<i>die Kamera, die Kassa, die Tombola, die Villa</i>), ein großer Prozentsatz gehört jedoch auch dem Maskulinum (<i>der Gorilla, der Panda, der Puma, der Wodka, etc.</i>) oder dem Neutrum (<i>das Amerika, das Extra, das Hurra, das Sofa, etc.</i>) an.

Tabelle 13²³: phonologische Regeln für die Genuszuweisung im Deutschen nach Wegera

Wegera (vgl. 1997: 22-23) zufolge können also nur Substantive, die in eine der vier oberhalb vorgestellten Kategorien fallen, unter Rückgriff auf die Lautstruktur einigermaßen zuverlässig zugewiesen werden. Die erstgenannte Regelmäßigkeit bezüglich des Auslauts auf –e ist wohl die brauchbarste, da sie einfach verständlich ist, sich auf einen großen Teil des Gesamtwortschatzes bezieht und auch sehr viele unterschiedliche Bereiche des nominalen Lexikons betrifft. Aus diesen Gründen wird sie in fast jedem DAF-Lehrwerk und in fast jeder Lernergrammatik als einzige der phonologischen Regelmäßigkeiten vorgestellt²⁴. Manche verzichten jedoch auch auf diese Darstellung.²⁵ Dem Anspruch der Ausnahmslosigkeit entspricht nämlich weder diese noch alle anderen auslautbezogenen Leitsätze. Köpcke (182: 104, zitiert in: Wegera 1997: 67) selbst sagt dazu: „Keine der aufgestellten phonologischen Regeln besitzt uneingeschränkte Gültigkeit, fast immer lassen sich Ausnahmen finden [...]“.

²³ vgl. Wegera 1997: 22-23

²⁴ vgl. Fleer 2011: 30, vgl. Götze & Hess-Lüttich 2002: 201, vgl. Hauschild 2011: 86, vgl. Helbig & Buscha 1992: 108, vgl. Helbig & Buscha 2001: 248, vgl. Heringer 2002: 43, vgl. Weinrich 2005: 327

²⁵ Rusch & Schmitz 2007, Sommerfeldt & Starke 1998

Somit kann festgestellt werden, dass die auslautbezogenen Kriterien in der deutschen Sprache, im Vergleich zum Spanischen, nicht sehr wirkungsvoll sind. Es können unter Zuhilfenahme der Phonologie nur sehr wenige aussagekräftige Lernregeln aufgestellt werden, wovon keine einzige ausnahmslos ist. Außerdem darf nicht vergessen werden, dass die lautlich motivierte Genuszuweisung im Deutschen in der Hierarchie ganz unten steht und nur dann zum Einsatz kommt, wenn es keine übergeordneten semantischen oder morphologischen Regularitäten gibt. Mit diesen semantischen Kriterien beschäftigt sich der nächste größere Abschnitt. Zunächst folgt aber eine kontrastive Gegenüberstellung der formalen Kriterien des Deutschen und Spanischen (vgl. Schwarze 2008: 266).

2.2.3 Kontrastive Gegenüberstellung

Hinsichtlich der Klassifikation des Genus, konnte innerhalb dieses Kapitels festgestellt werden, dass beide untersuchten Sprachen zwar vorrangig auf formalen Kriterien beruhen, die formale Transparenz des spanischen Genussystems insgesamt allerdings wesentlich höher als die des deutschen ist. Die Gründe dafür sollen im Folgenden in groben Zügen noch einmal dargestellt und die wesentlichen kontrastiven Aspekte aufgezeigt werden: Im Spanischen kann das Genus eines sehr großen Teils des nominalen Lexikons mithilfe von nur sehr wenigen und obendrein zuverlässigen phonologischen Regelmäßigkeiten bestimmt werden. Alleine mit den Auslauten –o und –a können über 60% aller spanischen Substantive einem Geschlecht zugewiesen werden. Darüber hinaus sind diese Genusallomorphe auch die typischen Marker der kongruierenden Elemente (vgl. Schwarze 2008: 266). Dies ist in einer solchen Eindeutigkeit im Deutschen nicht möglich. Schwarze (2008: 122) erklärt:

Die formalen Kriterien für die Genuszuweisung (*gender assignment*) im [...] Deutschen sind zum einen nicht unbedingt sofort ersichtlich, sie ‚springen nicht ins Auge‘, sondern müssen zu einem großen Teil durch mehr oder weniger aufwendige Analysen des nominalen Lexikons erst offengelegt werden, zum anderen kann auch mit den sehr komplexen Regelsystemen, die für diese Sprachen erarbeitet worden sind, nicht die Gesamtheit der Substantive erfasst werden.

Daraus ergibt sich also das eindeutige Resultat, dass der Grad an formaler Durchsichtigkeit des Deutschen im Vergleich zum Spanischen bedeutend geringer ist.

Nun soll aber das Hauptaugenmerk auf eine kontrastive Gegenüberstellung der beiden formalen Kriterien gerichtet werden. Beginnen wir mit der Phonologie: Die Mehrzahl der spanischen Substantive kann anhand von phonologisch motivierten Regularitäten bestimmt werden. Im Deutschen ist das nicht der Fall. Zum ersten lassen sich in der deutschen Sprache kaum zuverlässige auslautbezogene Regelmäßigkeiten ausmachen. Zum zweiten treten sie nur dann in Kraft, wenn es keine übergeordneten semantischen oder morphologischen Regeln gibt. Die Durchsichtigkeit des deutschen Genussystems hinsichtlich der Phonologie erweist sich also als sehr gering, was die Situation für Deutschlernende gegenüber Spanischlernenden bedeutend erschwert (vgl. Schwarze 2008: 266).

Bei einem Vergleich der spanischen und deutschen phonologischen Regeln konnten Cartagena & Gauger (vgl. 1989: 155) auch nur drei Auslaute finden, die im Spanischen und Deutschen dasselbe Genus erfordern und es Fremdsprachenlernenden somit ermöglichen, interlinguale Verknüpfungen herzustellen. Diese werden in Tabelle 14 vorgestellt. Die Sinnhaftigkeit, Deutschlernende mit diesen Auslauten zu konfrontieren, ist allerdings in Frage zu stellen. Wie aus Tabelle 14 ersichtlich, gibt es im Deutschen nämlich keine einzige phonologische Regelmäßigkeit, die ausnahmslos funktioniert und so müssen Deutschlernende mit einem verstärkten Vorkommen von Ausnahmen rechnen.

AUSLAUT	ANMERKUNGEN und BEISPIELE		
-ie	dt.:	meist feminin:	<i>die Nostalgie, die Poesie, die Serie</i>
	sp.:	immer feminin:	<i>la especie, la efigie, la serie</i>
-n	dt.:	meist maskulin:	<i>der Graben, der Mann, der Plan</i>
	sp.:	meist maskulin:	<i>el calcetín, el celofán, el ratón</i>
-ion/-ión	dt.:	meist feminin:	<i>die Bastion, die Lektion</i>
	sp.:	immer feminin:	<i>la dimensión, la percusión</i>

Tabelle 14²⁶: identische phonologische Verbindungen im Deutschen und Spanischen

²⁶ vgl. Cartagena & Gauger 1989: 155-156

Innerhalb der Untersuchungen des Spanischen und Deutschen stellte sich heraus, dass es in beiden Sprachen recht unkompliziert ist, morphologisch motivierte Regularitäten für die Genusbestimmung zu finden. An dieser Stelle muss primär auf die Derivationsverfahren, die Suffigierung und Präfigierung, hingewiesen werden, da sie in beiden Sprachen eine wichtige Rolle innerhalb der morphologischen Regelmäßigkeiten einnehmen. Das Präfigierungsverfahren kommt allerdings nur im Deutschen vor (vgl. Schwarze 2008: 122).

Wie Cartagena & Gauger (1989: 155) bemerken, verfügt jede Sprache über

eine Reihe von eigenen herkömmlichen Suffixen, die zwar das Genus markieren, bei denen sich aber keinerlei zwischensprachliche lautliche Entsprechung feststellen lässt [sic], z.B. dt. *-bold*, *-ich*, *-ling*, *-keit*, *-schaft*, *-ung*, *-chen*, *-lein*, *-tel*, *-tum*; sp. *-al*, *-edar*, *-ial*, *-ez*, *-icie*, *-iña*, *-uria*.

Statt einer Auflistung von weiteren Suffixen, wird hier auf die Tabellen 5, 6, 7, 9 und 11 verwiesen. Resümierend kann festgehalten werden, dass sich Fremdsprachenlernende des Deutschen oder Spanischen bei der Genuszuweisung mit intralingualen Suffixen behelfen können. Sie stoßen allerdings auf keinerlei Ähnlichkeiten zur eigenen Muttersprache, weshalb man ihnen als Lehrkraft raten sollte, sich die Endungen verknüpft mit einem bestimmten Genus zu merken. Bei fremdsprachlichen Suffixen oder suffixähnlichen Elementen ist das allerdings anders. Da sowohl das Deutsche wie auch das Spanische Endungen aus Fremdsprachen übernommen haben, weisen diese in beiden Sprachen oftmals dasselbe Genus auf und Fremdsprachenlernende können positive Interferenzen zwischen Muttersprache und Metasprache herstellen. Es ist allerdings ebenfalls mit Ausnahmen zu rechnen. Beispiele sind in Tabelle 15 angeführt.

Dt. Suffix: maskulin		Sp. Suffix: maskulin	
-or	z.B. <i>der Autor</i>	-or	z.B. <i>el autor</i>
-ist	z.B. <i>der Egoist</i>	-ista	z.B. <i>el egoista</i>
Dt. Suffix: feminin		Sp. Suffix: feminin	
-anz	z.B. <i>die Allianz</i>	-anza	z.B. <i>la alianza</i>
-esse	z.B. <i>die Politesse</i>	-esa	z.B. <i>la princesa</i>

Tabelle 15²⁶: identische bzw. ähnliche fremdsprachliche Suffixe im Deutschen und Spanischen

Für eine vollständige Darstellung aller korrelierender Suffixe verweise ich an dieser Stelle auf Cartagena & Gauger (1989: 156-157).

Eine weitere morphologische Regelmäßigkeit stellt das Substantivierungsverfahren dar. In kontrastiver Hinsicht kann hier eine einfache Regel aufgestellt werden: Substantivierungen von anderen Wortklassen haben im Deutschen immer neutrales Geschlecht, im Spanischen immer maskulines. Beispiele für das Deutsche sind *das Schwimmen, das Gestern, das Grün, das Vielleicht*, etc. Beispiele für das Spanische sind *el querer, el quizás, el yo, el sí.*, etc. Die einzige Ausnahme dazu stellt die Substantivierung von deutschen Zahladjektiven dar, die nicht mit dem neutralen, sondern immer mit dem femininen Geschlecht korrelieren. Beispiele sind *die Eins, die Zwei*, etc. (vgl. Cartagena & Gauger 1989: 157-158).

Zuletzt möchte ich auch noch die Kompositabildung nennen, für die es ebenfalls eine sehr überschaubare Regel gibt. Im Deutschen richtet sich das Geschlecht immer nach dem letzten Glied des Kompositums, im Spanischen immer nach dem ersten. Somit heißt es in der deutschen Sprache zum Beispiel **die Autobahn, der Birnenbaum, das Gartenfest** und im Spanischen **el coche-cama, la cama de matrimonio**, usw. Streng gesehen ist diese morphologische Regel in beiden Sprachen jedoch nur begrenzt aussagekräftig. Man muss ja zuerst das Genus des Determinatums kennen, um dem ganzen Kompositum das richtige Genus zuzuweisen (vgl. Schwarze 2008: 123-124).

Anhand dieser kontrastiven Darstellung der formalen Kriterien für die Genuszuweisung des Deutschen und Spanischen zeigt sich, dass es in beiden Sprachen gewisse Regelmäßigkeiten gibt, anhand derer man den Substantiven ihr Geschlecht zuordnen kann. Im Kontrast zum Spanischen, kann man im Deutschen allerdings kaum übergeordnete phonologische Kriterien für die Genusbestimmung finden, weshalb den morphologischen Kriterien in der germanischen Sprache eine größere Bedeutung zukommt. Insgesamt erweisen sich die deutschen Regelmäßigkeiten als komplexer und weniger zuverlässig, weshalb die formale Transparenz des Spanischen ohne Zweifel höher ist (vgl. Schwarze 2008: 266).

2.3 Semantische Kriterien für die Genuszuweisung

Aus den Ausführungen des letzten Kapitels geht hervor, dass das deutsche und spanische Genusssystem zu den sogenannten *formalen Systemen* zählen. Es gibt unter allen Weltsprachen jedoch kein einziges strikt formales System, denn eine jede Sprache verfügt über einen gewissen semantischen Kern, der den formalen Kriterien in der Hierarchie meist sogar übergeordnet ist. Daraus kann geschlossen werden, dass das Genus also sowohl im Deutschen wie auch im Spanischen gewissermaßen anhand semantischer Kriterien voraussagbar ist (vgl. Ledo-Lemos 2003: 10).

2.3.1 Die Genus-Sexu Korrelation

In Bezug auf die Verbindung zwischen Semantik und Genus erörtern Hentschel und Weydt (2013: 147):

Für die meisten Substantive wie *Tisch, Theorie, Heft*, die Gegenstände bezeichnen, besteht kein semantischer Zusammenhang zwischen Geschlecht (das Gegenstände ja ohnehin nicht haben) und Genus; [...] Im Bereich der Menschen- und Tierbezeichnungen besteht hingegen eine weitgehende, wenn auch keineswegs vollständige Übereinstimmung von Genus und Geschlecht [...]

Die Genus-Sexu-Korrelation ist bei Bezeichnungen von Lebewesen also in beiden Sprachen sehr hoch einzuschätzen. Beispiele wären *el padre – der Vater, la madre – die Mutter, el hombre – der Mann, la mujer – die Frau, el deportista – der Sportler, la deportista – die Sportlerin, el león – der Löwe, la leona – die Löwin*, etc. (vgl. Berschin, Fernández-Sevilla & Felixberger 2005: 168). Für Fremdsprachenlernende können also die Regeln „Männliche Lebewesen sind maskulin“ und „Weibliche Lebewesen sind feminin“ aufgestellt werden, die in der Hierarchie meist den formalen Kriterien übergeordnet sind und auf den ersten Blick sehr einfach erscheinen. Für eine richtige Zuweisung müssen FremdsprachenlernerInnen allerdings die Bedeutung der Substantive kennen (vgl. Heringer 2002: 44). Außerdem gibt es in beiden Sprachen einige Ausnahmen zu diesen Regeln: Im Spanischen korrelieren die drei Substantive *criatura, persona* und *víctima* zum Beispiel, unabhängig vom natürlichen Geschlecht des Betreffenden, ausschließlich mit dem Femininum. So heißt es:

Raúl es un buen hombre, aber *Raúl es una buena persona* (vgl. Hualde et al. 2010: 138).

Matasović (vgl. 2004: 59-60) zufolge, war die Zuverlässigkeit der semantischen Zuordnung im Deutschen in der Zeit des Althochdeutschen noch sehr hoch einzuschätzen. Im Laufe der Zeit wurde das Genussystem allerdings immer formaler ausgerichtet, weshalb es im Deutschen, im Vergleich zum Spanischen, heutzutage mehrere Ausnahmen in Bezug auf die Kongruenz zwischen dem grammatischen und natürlichen Geschlecht von Lebewesen gibt. Junge Lebewesen werden zum Beispiel immer mit dem Neutrum markiert (*das Kind, das Baby, das Junge*, etc.) (vgl. Matasović 2004: 59-60). Des Weiteren gibt es Fälle wie *das Mitglied, der Gast, die Wache, die Person, die Geisel*, usw., die zwar einem bestimmten grammatischen Geschlecht zugewiesen werden, jedoch nichts über das natürliche Geschlecht des Betreffenden aussagen. Auch im Bereich der Frauenbezeichnungen gibt es einige Unstimmigkeiten zwischen Genus und Sexus. Köpcke & Zubin (vgl. 2009: 133) zufolge gibt es sogar ein sächlich-klassifiziertes Cluster für dieses Feld, weshalb den Substantiven *Mädchen, Weib, Fräulein*, usw. das neutrale Geschlecht zugewiesen wird. Mögliche Gründe dafür liegen laut Wandruszka (vgl. 1969: 185) in der Herkunft der Bezeichnungen. Das Nomen „Weib“ zum Beispiel soll einmal die Bedeutung „Kopftuch“ getragen haben, wofür das sächliche Geschlecht durchaus einleuchtend erscheint. Da in dieser Zeit nur verheiratete Frauen ein Kopftuch trugen, könnte sich dieses Zeichen auf die Frau selbst übertragen haben und das neutrale Geschlecht beibehalten worden sein. Köpcke & Zubin (vgl. 2009: 133) zufolge steht jedenfalls fest, dass das sächlich-klassifizierte Cluster auf das 17. und 18. Jahrhundert zurückgeht und es seitdem in sehr vielen germanischen Sprachen verankert ist. Es wird auch bis heute ständig erweitert, wobei es sich in den letzten Jahrzehnten vor allem um Entlehnungen aus dem angloamerikanischen Bereich handelte. Beispiele dafür wären *das Girl, das Babe* und *das Groupie* (vgl. Köpcke & Zubin 2009: 133).

2.3.2 Genuszuweisung innerhalb eines Gegenstandsbereichs

Nicht nur im Bereich der Lebewesen ist die Genuszuweisung semantisch klassifiziert. Das Geschlecht eines Substantivs kann ihm in beiden Sprachen auch aufgrund der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Inhaltsgruppe oder einem bestimmten Gegenstandsbereich zugeordnet werden. Das heißt aber nicht, dass das Deutsche und Spanische Wörter dieser Inhaltsgruppen immer in dieselben Genuskategorien einordnen. Außerdem kann es zwischen den beiden Sprachen Differenzen in Bezug auf die hierarchische Verteilung der verschiedensten Zuordnungskriterien geben. Während die Zugehörigkeit zu einer Inhaltsgruppe in einer Sprache ausschlaggebend für die Genuszuordnung ist, stehen in der anderen Sprache teilweise abweichende Zuordnungskriterien im Vordergrund. Im Deutschen sind zum Beispiel aufgrund der semantischen und morphologischen Klassifizierung alle Diminutiva sächlichen Geschlechts. Im Spanischen hingegen sind die phonologischen Kriterien wichtiger, weshalb in der Verniedlichungsform immer das Geschlecht des Ausgangswortes entscheidend ist (vgl. Cartagena & Gauger 1989: 163-164). Tabelle 16 zeigt im Anschluss die Gemeinsamkeiten und Tabellen 17 und 18 die Unterschiede zwischen den Genuszuweisungen im Deutschen und Spanischen anhand von Inhaltsgruppen. Die Angaben wurden primär Cartagena & Gaugers (vgl. 1989: 164-165) kontrastiver Darstellung entnommen, es wurden aber auch zusätzliche Quellen verwendet²⁷.

Inhaltsgruppe	Geschlecht	Deutsch	Spanisch
Personennamen	natürliches Geschlecht	<i>der Karl, die Anna</i>	<i>el Carlos, la Anna</i>
Wochentage	maskulin	<i>der Montag</i>	<i>el (día) lunes</i>
Monate	maskulin	<i>der (Monat) Januar</i>	<i>el (mes) enero</i>

²⁷ vgl. für das Spanische auch Beckmann 1994: 241-243, Butt & Benjamin 2004: 7-8, 11, Moriena & Genschow 2004: 66-67, Vera-Morales 2004: 20-23
vgl. für das Deutsche auch Eisenberg 1994: 174, Götze & Hess-Lüttich 2002: 192-196, Helbig & Buscha 2001: 246-248, Helbig & Buscha 1992: 107-108

Jahreszeiten <u>aber:</u>	maskulin neutral/feminin	<i>der Winter</i> <i>das Frühjahr</i>	<i>el invierno</i> <i>la primavera</i>
Himmelsrichtungen	maskulin	<i>der Norden</i>	<i>el norte</i>
Berge, Gebirge <u>aber:</u>	meist maskulin	<i>der Vesuv</i>	<i>el (volcán) Vesuvio</i> <i>la Sierra Leona</i> <i>la (montaña) Pelada</i>
Weine	maskulin	<i>der Riesling</i>	<i>el (vino) riesling</i>
Automarken	maskulin	<i>der Mercedes</i>	<i>el Mercedes</i>

Tabelle 16²⁷: Gemeinsamkeiten bei der semantisch klassifizierten Genuszuweisung nach Cartagena & Gauger (vgl. 1989: 164)

Inhaltsgruppe	Sprache	Geschlecht	Beispiele
Buchstaben	Deutsch	Neutrum	<i>das A, das B, das C</i>
	Spanisch	Femininum	<i>la A, la B, la C</i>
Kardinalzahlen	Deutsch	Femininum	<i>die (Zahl) Eins, die Zwei</i>
	Spanisch	Maskulinum:	<i>el (número) uno, el dos</i>
Farben	Deutsch	Neutrum	<i>das Rot, das Grün, das Lila</i>
	Spanisch	Maskulinum	<i>el (color) rojo, el verde, el lila</i>
Sprachen	Deutsch	Neutrum	<i>das Deutsch, das Spanisch</i>
	Spanisch	Maskulinum	<i>el (idioma) alemán, el español</i>

Tabelle 17²⁷: Unterschiede bei der semantisch klassifizierten Genuszuweisung mit eindeutiger Zuweisung in beiden Sprachen

Inhaltsgruppen	Sprache	Erklärungen und Beispiele
----------------	---------	---------------------------

Flussnamen	Deutsch:	Es muss zwischen deutschen und ausländischen Flussnamen unterschieden werden. Deutschsprachige Flüsse werden meist dem Femininum zugewiesen, es gibt jedoch auch eine beträchtliche Anzahl maskuliner Zuordnungen. Zum Beispiel: <i>die Donau, die Elbe, die Krems, die Oder, <u>aber</u> der Inn, der Rhein</i> . Fremdsprachige Flussnamen richten sich nach dem Wortauslaut. Flüsse auf –a und –e (z.B. <i>die Wolga, die Seine, die Themse</i>) werden mit dem femininen Geschlecht markiert, alle anderen Auslaute deuten auf das maskuline Geschlecht hin (z.B. <i>der Amazonas, der Ganges, der Nil</i>)
	Spanisch:	Die meisten spanischen Flussnamen sind maskulin, sogar wenn sie auf –a auslauten. Zum Beispiel: <i>el (río) Amazonas, el Ganges, el Nilo, el Elba, el Volga, el Sena, el Támesis, etc.</i>
Meeresnamen	Deutsch:	Meeresnamen, die mit –see (z.B. <i>die Nordsee</i>) oder <i>Meer</i> (z.B. <i>das Tote Meer</i>) enden, funktionieren wie alle Komposita –das Geschlecht richtet sich nach dem Genus des letzten Elements. Alle anderen Meeresbezeichnungen sind grundsätzlich maskulin, wie <i>der Atlantik</i> .
	Spanisch:	Meeresnamen fallen immer in die Genuskategorie des Maskulinum, zum Beispiel <i>el (mar) Atlántico</i> .

Bäume	Deutsch: Baumbezeichnungen sind prinzipiell weiblich (z.B. die Birke, die Tanne, die <i>Lärche</i>). Die einzige Ausnahme stellen Komposita mit <i>Baum</i> dar (z.B. <i>der Apfelbaum</i>).
	Spanisch: Alle Bäume sind maskulin. Zum Beispiel <i>el (árbol) albeto, el abedul, el alerce</i> , etc.

Tabelle 18²⁴: Unterschiede bei der semantisch klassifizierten Genuszuweisung bei schwankender Genuszuweisung in einer oder beiden Sprachen

2.3.3 Abschließende Bemerkungen

Abschließend kann gesagt werden, dass nicht nur die formalen, sondern auch die semantischen Kriterien für die Genuszuordnung ihren Weg in den deutschen und spanischen Fremdsprachenunterricht finden sollten. Abstrakte semantische Merkmale von Nomina können nämlich genauso genusentscheidend sein wie bestimmte Auslaute, bestimmte Suffixe, usw. (vgl. Schwarze 2008: 141). Die semantisch motivierten Regularitäten müssen jedoch genauso wie die formalen sorgfältig von den Lehrkräften ausgewählt werden, denn nicht alle entsprechen den Anforderungen einer guten Lernhilfe. Tabellen 16 und 17 zum Beispiel zeigen überaus brauchbare Regularitäten. Sie funktionieren mit nur einer Abweichung ausnahmslos, können einfach formuliert werden und beziehen sich auf einen großen und für Fremdsprachenlernende relevanten Teil des Grundwortschatzes. Die in Tabelle 18 dargestellten Inhaltsgruppen erfüllen diese Forderungen vor allem im Deutschen allerdings nur partiell. Die Regeln bedürfen einer komplexeren Formulierung, weisen zum Teil Ausnahmen auf und manche dieser Substantive tauchen im Grundwortschatz gar nicht auf (vgl. Wegera 1997: 86-87). Meiner Meinung nach, könnte man sich als FremdsprachenlehrerIn also dazu entscheiden, Inhaltsgruppen, für die es keine idealen Lernregeln gibt, nur dann einzuführen, wenn sie bei der Behandlung eines Themas unentbehrlich sind. Bei der Genuszuweisung von Lebewesen erscheint es mir sinnvoll, die Lernregeln „Männliche Lebewesen sind maskulin“ und „Weibliche Lebewesen sind feminin“ einzuführen und auf die Abweichungen hinzuweisen. Im Spanischen gibt es ja ohnehin nur drei Ausnahmen, von denen eine (*la persona*) hoch frequent ist und aufgrund der häufigen Verwendung meist schnell erlernt wird.

Bei den zahlreichen Ausnahmen im Deutschen ist das wiederum nicht so einfach. Man könnte aber zuallererst auf die Gruppierungen von Ausnahmen, wie das sächlich klassifizierte Cluster bei Frauenbezeichnungen, hinweisen und erst nach und nach die restlichen Ausnahmen vorstellen.

3 Empirische Feldstudie

Wie im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit erklärt wurde, sind die Kongruenz und die nominale Klassifikation die konstituierenden Merkmale von Genus bzw. Genussprachen. In dieser empirischen Feldstudie wird der Schwerpunkt allerdings nur auf die nominale Klassifikation und den Bereich der Lexikographie oder Lexikologie, gelegt. Grund dafür ist, dass ich mich in meiner empirischen Feldstudie der ersten Schwierigkeit annehmen wollte, vor der Fremdsprachenlernende im Umgang mit dem Genus stehen. Diese ist meiner Ansicht nach die Frage, in welche Genuskategorie ein Substantiv einzuordnen ist, denn dieses Wissen legt erst den Grundstein für eine korrekte Übereinstimmung des Substantivs mit anderen Satzelementen. Es gibt zwar Regelsysteme zur besseren Bewältigung dieser Hürde, je nach Sprache sind diese Regeln aber unterschiedlich komplex und diese müssen einmal verstanden und erlernt werden bevor korrekte Zuordnungen produziert werden können. Die Unkenntnis oder Ignoranz dieser Regeln führt natürlich zu Problemen und letztendlich meist zu fehlerhaften Zuordnungen. Der Einfluss der Muttersprache spielt in diesem Prozess laut Vázquez (vgl. 1991: 111) ebenso eine bedeutende Rolle. Als angehende Fremdsprachenlehrerin mache ich mir natürlich Gedanken, warum und wann Lernende bei der Genusbestimmung Fehler machen und wie ich ihnen helfen kann, diese zu vermeiden. Deshalb habe ich mir zum Ziel gesetzt im Rahmen dieser Feldstudie die typischen Probleme bei der Genuszuordnung zu erforschen, zu durchleuchten wie diese zustande kommen und mir im Anschluss Gedanken über mögliche Lösungen zu diesen Problemen zu machen. Es folgt eine detaillierte Beschreibung der Methode der vorliegenden empirischen Feldstudie (der Planung, des Vorgangs der Datenerhebung und der Datenauswertung), eine Darstellung der erzielten Resultate und eine Diskussion und Interpretation dieser Ergebnisse.

3.1 Methode

Bevor eine quantitative Untersuchung nach wissenschaftlichen Kriterien durchgeführt werden kann, bedarf es einer ausführlichen Planungsphase. In dieser gilt es die methodischen Rahmenbedingungen abzustecken und alle notwendigen Schritte der Vorarbeit zu tätigen. Zunächst müssen Forschungsfrage(n) und Forschungshypothesen aufgestellt werden, die es im Rahmen der Untersuchung zu prüfen gilt. Danach ist es notwendig, das Forschungsdesign, die Erhebungsmethode, das Erhebungsinstrument und die Befragungsteilnehmenden und den Ort der Befragung zu definieren. Schlussendlich soll dadurch eine standardisierte Datensammlung nach den wissenschaftlichen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität ermöglicht werden (vgl. Flick 2009: 22-23).

Die folgenden Unterabschnitte stellen die angesprochenen Grundüberlegungen der methodischen Vorgehensweise im Detail dar und erklären, wie diese in der Planungsphase der vorliegenden Untersuchung umgesetzt wurden.

3.1.1 Forschungsfrage und Forschungshypothesen

Der erste Schritt in einer quantitativen Forschung ist die Entwicklung von Forschungsfragen und Forschungshypothesen. Während es auf Forschungsfragen meist noch keine wissenschaftlich erwiesenen Antworten gibt, stellen Forschungshypothesen Annahmen oder Behauptungen dar, die aus bereits existenten Theorien deduziert werden (vgl. Hienerth, Huber & Süssenbacher 2009: 33-34).

Für die vorliegende Untersuchung wurden folgende Forschungsfragen entwickelt:

F ₁ :	Mit welchen Problemen haben österreichische Spanischlernende und spanische Deutschlernende bei der Genusbestimmung zu kämpfen und inwiefern unterscheiden sich diese?
F ₂ :	Welche Rolle spielt die Muttersprache in diesem Prozess?

Diese beiden Forschungsfragen wurden primär aufgrund von persönlichem Interesse ausgewählt. Schon als Kind und Jugendlicher erschien mir die Genuskategorie meiner eigenen Muttersprache Deutsch rätselhaft, denn bei jedem Versuch

fremdsprachlichen Bekannten das Genusssystem des Deutschen zu erklären, scheiterte ich kläglich und stellte fest, dass der Genuserwerb für Fremdsprachenlernende des Deutschen überaus schwierig sein muss. In meiner Zeit in Madrid lernte ich einige FremdsprachenlehrerInnen des Deutschen kennen, die während ihrer Tätigkeit ähnliche Erfahrungen gesammelt hatten. Sie hatten den Eindruck, dass Lernende aufgrund der Undurchsichtigkeit des Genussystems vermehrt auf ihrer Muttersprache zurückgriffen. Diese Aussage weckte mein Interesse. Als Lernende der Fremdsprache Spanisch sammelte ich nämlich ähnliche Erfahrungen. Ich stellte immer wieder fest, dass mich meine Muttersprache bei der Genuszuweisung für spanische Nomina leitete. Als angehende Fremdsprachenlehrerin des Spanischen in Österreich und angeregt durch den Austausch zu DAF-Lehrenden in Spanien beschloss ich, im Zuge meiner Diplomarbeit die Unterschiede und Ähnlichkeiten der beiden Genusysteme herauszuarbeiten, die Probleme offenzulegen, mit denen österreichische SpanischlernerInnen und spanische DeutschlernerInnen zu kämpfen haben, und herauszufinden, wie groß der muttersprachliche Einfluss bei der Genuszuordnung tatsächlich ist. Außerdem gibt es bis dato in der Fachliteratur noch keine vergleichbare Forschung dazu. Das ist ein weiterer Grund, warum ich mich der Beantwortung dieser Fragen annehme.

Nachfolgend werden die 14 entwickelten Forschungshypothesen vorgestellt, die sich in die vier Bereiche „phonologische und morphologische Kriterien“, „semantische Kriterien“, „intralinguale genuskonstante Suffixe“ und „das Neutrum“ einteilen lassen. Sie wurden unter Miteinbezug von Fachliteratur formuliert.²⁸

B₁:	Phonologische Kriterien <table border="1" data-bbox="256 1621 1318 1839"> <tr> <td data-bbox="256 1621 352 1839">H₁</td><td data-bbox="352 1621 1318 1839">Deutschlernende machen generell mehr Fehler bei der Genuszuweisung als Spanischlernende, weil im Spanischen eine Vielzahl der Substantive markiert und im Deutschen unmarkiert ist. Bei Lernfortschritt zeigen sich Besserungen.</td></tr> </table>	H₁	Deutschlernende machen generell mehr Fehler bei der Genuszuweisung als Spanischlernende, weil im Spanischen eine Vielzahl der Substantive markiert und im Deutschen unmarkiert ist. Bei Lernfortschritt zeigen sich Besserungen.
H₁	Deutschlernende machen generell mehr Fehler bei der Genuszuweisung als Spanischlernende, weil im Spanischen eine Vielzahl der Substantive markiert und im Deutschen unmarkiert ist. Bei Lernfortschritt zeigen sich Besserungen.		

²⁸ vgl. Vázquez 1991: 109-114, vgl. Vázquez 1999: 35

	H ₂	Der Einfluss der Muttersprache ist bei Deutschlernenden wesentlich höher als bei Spanischlernenden, da es im Deutschen kaum zuverlässige, auf die Phonologie gestützte Anhaltspunkte für die Genuszuordnung gibt.
	H ₃	Bei fehlender Markierung in beiden Sprachen passieren etwa gleich viele Fehler.
	H ₄	Die Spanischlernenden fokussieren zu sehr auf die phonologischen Regelmäßigkeiten und lassen die Unregelmäßigkeiten außer Acht.
	H ₅	Die Deutschlernenden haben die Verbindung zwischen den Genusallomorphen –o und –a und dem männlichen bzw. weiblichen Geschlecht derartig verinnerlicht, sodass sie dieses Geschlecht deutschsprachigen Nomina mit diesem Auslaut ebenfalls zuordnen.

B₂:	Semantische Kriterien	
	H ₆	Wenn Genus und Sexus nicht korrelieren, wie das beim sächlich klassifizierten Cluster im Feld der deutschen Frauenbezeichnungen der Fall ist, werden einige Fehler begangen. Bei Lernfortschritt zeigen sich Besserungen.
	H ₇	Bei semantisch klassifizierten Substantiven (d.h. wenn sie aufgrund der Zugehörigkeit zu einem Gegenstandsbereich einem Genus zugeordnet werden können) beeinflusst die Muttersprache in beiden Sprachen zu etwa gleichen Teilen.
	H ₈	Bei Anfängern spielt die Muttersprache bei der Genuszuweisung von semantisch klassifizierten Substantiven in beiden Sprachen eine größere Rolle.

B ₃ :	Intralinguale genuskonstante Suffixe	
	H ₉	Intralinguale genuskonstante Suffixe helfen Deutsch- und Spanischlernenden zu etwa gleichen Teilen.
	H ₁₀	Fortgeschrittene können in beiden Sprachen mehr Nutzen aus intralingualen genuskonstanten Suffixen ziehen als Anfänger.
	H ₁₁	Bei Auftreten von genuskonstanten Suffixen zur Orientierung spielt die Muttersprache in beiden Gruppen eine geringe Rolle und nimmt mit steigender Fremdsprachenerfahrung ab.

B ₄ :	Neutrum	
	H ₁₂	Da für Deutschlernende im Vergleich zu ihrer Muttersprache das Neutrum dazukommt und für Spanischlernende wegfällt, passieren bei unmarkierten Substantiven dieser Kategorie in beiden Sprachen etwa gleich viele Fehler.
	H ₁₃	ÖsterreicherInnen ordnen bei Unkenntnis des Genus (d.h. intuitiver Entscheidung und unmarkierter Nomina) von Substantiven, die in ihrer deutschen Form sächlichen Geschlechts sind, am ehesten das Maskulinum zu.
	H ₁₄	Für ÖsterreicherInnen stellt die Genusmarkierung kaum ein Problem dar, wenn das in der eigenen Sprache sächliche Substantiv im Spanischen markiert ist.

3.1.2 Forschungsdesign

Als für dieses Projekt zweckmäßigstes Forschungsdesign erwies sich die Querschnittstudie, die zu den sogenannten „Nicht-experimentellen Designs“ gehört und im Gegensatz zu den Längsschnittstudien steht. Bei diesem methodischen Arrangement wird die Datenerhebung nur einmalig zu einem bestimmten Zeitpunkt oder

innerhalb einer kurzen Zeitspanne durchgeführt. Da der Zeitrahmen, in dem die Daten für diese Studie (vor allem in Madrid) gesammelt werden konnten, stark limitiert war, war eine zeitökonomische Durchführung unentbehrlich und das Querschnittsdesign daher passend. Der zeitsparende Aspekt bewirkte auch eine höhere Bereitschaft zur Untersuchungseinwilligung durch die Lehrenden und eine Momentaufnahme der gewählten Merkmale war für den Forschungszweck der vorliegenden Untersuchung völlig ausreichend (vgl. Paier 2010: 43).

3.1.3 Erhebungsmethode und Erhebungsinstrument

Als Erhebungsmethode wurde für die vorliegende Untersuchung die schriftliche Befragung im Klassenzimmer ausgewählt, bei der die ProbandInnen zu Lehrveranstaltungsbeginn einen standardisierten Fragebogen zur eigenständigen Beantwortung vorgelegt bekamen. Gründe für die Entscheidung für eine schriftliche Befragung stellen ein hohes Maß an Anonymität und die Erreichbarkeit einer großen Anzahl von Untersuchungspersonen innerhalb kurzer Zeit dar. Außerdem wurde das Ziel verfolgt, vergleichbare Ergebnisse zu erlangen, wofür sich ein standardisierter Fragebogen überaus eignet. Die Durchführung im Klassenzimmer barg zwar den Nachteil, dass der Erhebungsleiter immer vor Ort sein musste, um die Fragebögen auszugeben und wieder einzusammeln und die Befragten eventuell beeinflusste, es konnten dadurch jedoch niedrige Rücklaufquoten vermieden und alle mit dem Rücklauf verbundenen Probleme umgangen werden. Des Weiteren konnte somit sichergestellt werden, dass die tatsächlichen Zielgruppen erreicht wurden. Diese Zielgruppen waren sowohl spanischsprachige Deutschlernende als auch deutschsprachige Spanischlernende, weshalb zwei nahezu analoge Fragebögen entwickelt wurden (vgl. Paier 2010: 98).

3.1.3.1 Fragebogendesign

Das Fragebogendesign der beiden von mir erstellten Fragebögen folgt keinem klassischen Modell. Natürlich wurden die allgemeinen Anforderungen eines Fragebogens, wie ausführliche Erklärungen, neutrale und unmissverständliche Formulierungen, das Achten auf den Bedeutungsgehalt von Fachbegriffen und das Motto „In der Kürze liegt die Ausfüllwürze“ berücksichtigt, um die Qualität zu sichern. Um

Missverständnisse zu vermeiden, wurden zum Beispiel alle Instruktionen in der Muttersprache der Untersuchungsteilnehmenden gegeben und etwaige Fachbegriffe erläutert. Auch auf die optische Gestaltung wurde großer Wert gelegt, da Befragungsteilnehmende dies oftmals als sehr wichtig erachten (vgl. Kirchhoff et al. 2000: 25-27). Aus inhaltlicher Sicht musste für die Zwecke der vorliegenden Untersuchung allerdings ein eigenes Konzept und ein eigener Aufbau erstellt werden. Dieser ist aufgrund der angestrebten Vergleichbarkeit zwischen den beiden Fragebögen ident und wird nun im Folgenden vorgestellt:

1. Der Beginn des vorliegenden Fragebogens unterscheidet sich noch nicht vom klassischen Modell. Wie es Paier (vgl. 2010: 104) vorsieht, startete der Fragebogen nämlich mit Informationen bezüglich der Rahmenbedingungen der Befragung. Es wurde das Thema vorgestellt, der Grund der Befragung angeführt und mit dem Logo der Universität Wien sowohl die untersuchende Einrichtung genannt sowie ein Hinweis auf die Qualität der Befragung gegeben. Darüber hinaus wurde den Befragten Dank für ihre Teilnahme ausgesprochen und eine vertrauliche Behandlung ihrer Angaben zugesagt. Es wurden auch Hinweise auf die Form der Beantwortung und die ersten Instruktionen gegeben.
2. Die Einstiegsfragen folgen ebenfalls noch dem typischen Modell. Paier (vgl. 2010: 104) und Porst (vgl. 2014: 144-145) zufolge sollen die ersten Fragen für die Teilnehmenden sehr einfach zu beantworten und auf ihre Person gerichtet sein, damit sie einen persönlichen Bezug zur Thematik herstellen können, das Gefühl bekommen, den Fragebogen leicht beantworten zu können und ihr Interesse für die Befragung geweckt wird. Mit den drei Fragen zu den Sprachkenntnissen der Teilnehmenden, nämlich der Angabe ihrer Muttersprache(n), der Kenntnis von weiteren Fremdsprachen inklusive Niveau und der Frage nach der Lernzeit der untersuchten Fremdsprache (entweder Deutsch oder Spanisch) kann all dies erreicht werden. Darüber hinaus können auch wichtige Informationen für die Datenauswertung gewonnen werden. Sollten nämlich Personen, die keine Muttersprachler des Deutschen oder Spanischen sind, den Fragebogen ausfüllen, fallen diese aus der Datenauswertung heraus, da sie nicht der Zielgruppe entsprechen. Zur Angabe der

fremdsprachlichen Niveaus wurden die Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen herangezogen²⁹. Natürlich kann nicht vorausgesetzt werden, dass jeder Untersuchungsteilnehmende mit diesen Stufen vertraut ist, weshalb eine kurze Erläuterung der Niveaustufen in der Muttersprache im Fragebogen mitinbegriffen ist.

3. Nach den einleitenden Fragen zu den Sprachkenntnissen der Teilnehmenden folgen sowohl der vom klassischen Fragebogenmodell abweichende Teil als auch der Abschnitt, indem sich die beiden entwickelten Fragebögen unterscheiden. Bei typischen Fragebögen würden hier entweder offene Fragen oder Fragen mit verschiedenen Antwortmöglichkeiten gestellt werden, die sorgfältig durchdacht und in einer ganz bestimmten Reihenfolge angeordnet werden (vgl. Micheel 2010: 78-79). Im Falle der vorliegenden Studie werden allerdings keine expliziten Fragen gestellt. Vielmehr finden die Teilnehmenden deutsche beziehungsweise spanische Substantive, denen sie ihr Genus in der Form der bestimmten Artikel „der“, „die“, „das“ oder „el“, „la“ zuordnen sollen. Diese im Falle der Deutschlernenden 18 und im Falle der Spanischlernenden 23 Substantive wurden genauso gewissenhaft ausgewählt wie die Fragen bei klassischen Fragebogenstudien. Für jede der 14 zu prüfenden Hypothesen wurden nämlich nach sorgfältigen Überlegungen und unter Mitbeziehung von Fachliteratur ein Minimum von zwei und ein Maximum von sechs Substantiven pro Hypothese ausgewählt, die in den beiden Sprachen jedoch nur zum Teil analog zueinander sind. Anhand der Ergebnisse der Genuszuordnung dieser Substantive kann bei der Datenauswertung festgestellt werden, ob die gefragte Hypothese zu verifizieren oder falsifizieren gilt. Natürlich erfolgte auch die Anordnung dieser Substantive nicht willkürlich, sondern wurde gründlich durchdacht. Es wurde Acht darauf gegeben, dass Substantive derselben Hypothese und derselben Bereiche getrennt voneinander angeführt wurden, damit die Untersuchungsteilnehmenden keine Regelmäßigkeiten feststellen können. Um dem Qualitätsanspruch zu entsprechen und mögliche Missverständnisse zu vermeiden, werden noch einmal möglichst

²⁹ vgl. <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> (11. Juni 2015)

einfache, unmissverständliche und in der Muttersprache angeführte Instruktionen gegeben sowie ein Beispiel angeführt. Überdies wird darauf hingewiesen, dass alle auf dem Fragebogen angeführten Substantive einem Genus zugewiesen werden müssen –unabhängig von der Kenntnis beziehungsweise Unkenntnis der Nomina und ihrem Genus. Es wurde zu diesem Zweck eigens ein Filter entwickelt. Die Teilnehmenden sollen nach der Genuszuordnung eines jeden einzelnen Substantivs angeben, ob sie das Geschlecht des Wortes bereits erlernten und deshalb kennen oder ob sie ihre Entscheidung intuitiv fällen. Dieser Filter ist aus Forschersicht höchst nützlich. Um die Forschungsfragen adäquat beantworten zu können, zielt man nämlich auf eine möglichst hohe Anzahl an intuitiven Entscheidungen ab. Diese Gruppe ist dank diesem Filter sehr gut identifizierbar.

4. Zum Abschluss wird den BefragungsteilnehmerInnen erneuter Dank für ihre Mitarbeit ausgesprochen, da sie es sich Porst (vgl. 2014: 161) zufolge einfach verdient haben und dies laut Paier (vgl. 2010: 105) ein essentieller Schritt ist, um den TeilnehmerInnen Wertschätzung für ihre Unterstützung entgegenzubringen. Mit den Dankesfloskeln „Vielen Dank für Ihre Teilnahme“ und „Muchas gracias por su participación“ konnte auch das erreicht werden.

3.1.3.2 Pretest

Vor der Durchführung der Erhebung wurden die beiden Fragebögen einem sogenannten Pretest unterzogen, da „erfahrungsgemäß [...] durch einen Pretest ganz entscheidende Verbesserungen des Erhebungsinstruments erreicht“ werden können und sowohl die inhaltliche als auch die formale Qualität gesichert werden kann (Paier 2010: 121). Wie auch Sudman & Bradburn (1982: 283, zitiert in: Porst 2014: 190) betonen:

If you don't have the resources to pilot test your questionnaire, don't do the study.

Deshalb wurden für die Überprüfung der Fragebögen jeweils drei Testpersonen herangezogen, die den tatsächlichen Untersuchungsteilnehmenden entsprachen. Sie waren bekannte Studierende der Fächer Deutsch als Fremdsprache in Spanien und

Spanisch als Fremdsprache in Österreich und füllten die Fragebögen versuchsweise aus. Mit diesem Pretest sollte vor allem herausgefunden werden, ob die Instruktionen klar und unmissverständlich sind, um so den Erfolg der Feldstudie zu gewährleisten. Die Testpersonen waren mit dem Fragebogendesign und den Aufgabestellungen durchaus zufrieden und konnten die Fragebögen erfolgreich ausfüllen. Sie schlugen jedoch einige kleinere Veränderungen bezüglich der Instruktionen vor, die natürlich berücksichtigt wurden. Auch die durchschnittliche Befragungsdauer von sieben Minuten konnte anhand dieses Pretests ermittelt werden.

3.1.4 Die Untersuchungsteilnehmenden

Die untersuchende Grundgesamtheit oder Zielpopulation, über die im Rahmen dieser Feldstudie Aussagen getätigt werden, sind alle Deutschlernenden in Spanien und alle Spanischlernenden in Österreich. Eine Vollerhebung der Grundgesamtheit ist für die Zwecke dieser Untersuchung sowohl zu aufwendig als auch nicht notwendig. Deshalb wurde die Entscheidung getroffen Stichproben zu nehmen. Es wurde geplant, etwa 100 Studierende der Universidad Complutense Madrid und etwa 100 Studierende der Universität Wien zu befragen. Davon jeweils etwa 50 Studierende sollten im Anfängerstadium (Niveau A1 des GERS) und 50 Studierende im Fortgeschrittenenstadium (Niveau B1 des GERS) sein, um nicht nur einen Vergleich zwischen den beiden Gruppen von Sprachenlernenden ziehen zu können, sondern auch Aussagen über die Entwicklung des Genuserwerbs innerhalb einer Sprache tätigen zu können. Diese insgesamt vier Gruppen repräsentieren die Grundgesamtheit in ihren wesentlichen Merkmalen, weshalb auf der Basis der von ihnen abgegebenen Daten Rückschlüsse auf die Zielpopulation gezogen werden können (vgl. Schwetz et al. 2013: 42).

3.1.5 Ort der Untersuchung

Als Befragungsort fiel die Entscheidung, wie bereits gesagt, auf zwei Universitäten –die Universidad Complutense Madrid (UCM) und die Universität Wien. Bei dieser Auswahl war vor allem wichtig, sehr ähnliche Orte mit sehr ähnlichen Probanden zu finden, um die Vergleichbarkeit der Daten aufrecht zu erhalten (vgl. Schwetz et al. 2013: 42-43). Ein Grund warum die Auswahl gerade auf diese beiden Universitäten

fiel, ist meine persönliche Verbindung zu den Hochschulen, da ich an der Universität Wien studiere und mein Erasmusauslandssemester an der UCM absolvierte. Durch die aufrechterhaltenen Kontakte zu Lehrenden beider Institutionen erlangte ich relativ einfach die Erlaubnis für die Durchführung der Feldstudie.

3.1.6 Qualitätssicherung

Für den Erfolg einer Studie ausschlaggebend ist unumstritten ihre Qualität. Deshalb ist es unentbehrlich sich in der Planungsphase jeder Untersuchung mit den drei Gütekriterien Objektivität, Validität und Reliabilität auseinanderzusetzen. Natürlich wurde diesen Kriterien auch in der vorliegenden Untersuchung genügend Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Doff 2012: 267).

Die Objektivität einer Untersuchung hängt von der adäquaten Durchführung, Auswertung und Interpretation ab. Grundsätzlich gilt eine Studie nur dann als objektiv, wenn verschiedene ForscherInnen mit dem gleichen Erhebungsinstrument in den drei genannten Phasen dieselben oder sehr ähnliche Resultate erreichen (vgl. Paier 2010: 73). Durch den Einsatz eines standardisierten Fragebogens als Erhebungsinstrument konnte im Falle der vorliegenden Studie das höchste Maß an Durchführungsobjektivität erzielt werden. Ich als Untersuchungsleitende war während der Befragungen zwar immer vor Ort, da der Fragebogen aber selbsterklärend aufgebaut ist, versuchte ich so gut wie möglich, nicht auf Fragen der Teilnehmenden, die die Objektivität der Untersuchung gefährden hätten könnten, einzugehen. Der Einfluss eines Interviewers wird also somit umgangen. Um die Auswertungsobjektivität gewährleisten zu können, wurden alle Fragebögen zweimal ausgezählt und die Ergebnisse sofort dokumentiert. Bezüglich der Interpretationsobjektivität wurde versucht, diese durch Beratschlagungen und regelmäßigem Austausch mit FachkollegInnen so groß wie möglich zu halten.

Mit Validität oder Gültigkeit ist laut Micheel (2010: 46) „das Ausmaß, in dem das Messinstrument tatsächlich das misst, was es messen soll“ gemeint. Es gilt also vor der Datenerhebung zu prüfen, ob mit den Fragen beziehungsweise Aufgabenstellungen tatsächlich die Ergebnisse erreicht werden, die für eine Verifizierung beziehungsweise Falsifizierung der formulierten Hypothesen notwendig sind (vgl. Doff

2012: 268). Im Falle der vorliegenden Untersuchung konnte die Güte während der Pretestphase als sehr hoch eingestuft werden, da alle Angaben klar und verständlich waren und es den Testpersonen somit möglich war, vollständig und erfolgreich an der Befragung teilzunehmen. Hinsichtlich der Interpretation der Daten muss zwischen der internen und externen Validität unterschieden werden. Während die Ergebnisse einer Studie intern valide sind, wenn sie eindeutig interpretierbar sind, bezieht sich die externe Validität auf die Generalisierung der Ergebnisse von Stichproben (vgl. Doff 2012: 268). In Bezug auf die im Rahmen dieser Diplomarbeit durchgeführte Studie kann gesagt werden, dass die interne Validität zwar gegeben ist, die externe Validität aber, wie es so häufig bei quantitativen Studien der Fall ist, nicht gesichert ist. Bei einer Anzahl von nahezu 200 Befragten, kann zwar von einer repräsentativen Stichprobe gesprochen werden, inwiefern die Resultate aber auf die Grundgesamtheit verallgemeinerbar ist, ist nicht bewiesen.

Obwohl die Studie einen hohen Grad an Objektivität und Validität aufweist, ist das dritte Gütekriterium, die Reliabilität, in der vorliegenden Studie nicht gegeben. Unter Reliabilität versteht man grundsätzlich die Zuverlässigkeit des Messinstruments „bei wiederholter Messung unter gleichen Rahmenbedingungen auch die gleichen Ergebnisse [zu] erzielen“ (Micheel 2010: 46). Es kann allerdings aufgrund der unterschiedlichen Einflüsse, der unterschiedlichen Wissensstände der Teilnehmenden, der unterschiedlichen Lehrpersonen, dem Arbeiten mit unterschiedlichen Lehrbüchern, usw. nicht garantiert werden, dass bei einer Befragung anderer Personen dieseleben Resultate herauskämen.

3.2 Datenerhebung

Nach Abschluss der vorbereitenden Maßnahmen begann die Feldarbeit. Zuerst wurden die Daten an der Universidad Complutense Madrid, im Zeitraum zwischen dem 16. und 26. Februar 2015, erhoben. In Wien fand die Erhebung zwischen dem 6. und 12. Mai 2015 statt. Die zeitliche Differenz zwischen den beiden Befragungen beruht auf einem einfachen Grund: Die Vergleichbarkeit zwischen den Gruppen von Probanden musste aufrechterhalten werden. Für das Niveau 1 sollten Anfänger im

ritten beziehungsweise vierten Lernmonat befragt werden. Da ich mich zum Zeitpunkt des Semesterbeginns in Madrid aufhielt, erhob ich die Daten in den Kursen „Alemán II“. Die Mehrheit der Studierenden war also erst ein Cuatrimester lang, das sind rund vier Monate, mit der Fremdsprache vertraut. Da die Mehrheit der Studierenden an der Universität Wien, die den namentlich scheinbar analogen Kurs „Castellano 2“ besuchen in der Regel über mehrjährige schulische Erfahrungen in der Fremdsprache verfügen, entschloss ich mich, die Fragebögen in den Basiskursen Spanisch beziehungsweise den Kursen mit den Namen „Castellano 0“ auszugeben, in der die Studierenden zu Semesterbeginn noch keinerlei Vorwissen über die Sprache besitzen. Um die Vergleichbarkeit der Deutsch- und Spanischlernenden zu gewährleisten, konnte ich die Befragung in Wien erst zu einem Zeitpunkt durchführen, zu dem die Studierenden etwa gleich viel Erfahrung wie die befragten Deutschlernenden gesammelt hatten.

3.3 Datenauswertung

3.3.1 Methodische Vorgangsweise

Zur Datenauswertung, -aufbereitung und -analyse der vorliegenden Untersuchung wurde primär das Programm Microsoft Excel 2013 benützt. Die ersten Schritte der Auswertung mussten allerdings händisch erledigt werden. Zuerst mussten die in den Fragebögen eingebauten Filter berücksichtigt werden. Der erste Filter war die Frage nach der Muttersprache. Alle Teilnehmenden, die nicht Deutsch oder Spanisch als Muttersprache hatten, wurden sogleich an dieser Stelle aus der Untersuchung ausgeschlossen. Die Daten zweisprachiger Teilnehmender, wie etwa mit der Kombination Deutsch und Bulgarisch oder Spanisch und Russisch, wurden allerdings verwendet. Die einzige nicht akzeptable muttersprachliche Kombination war natürlich Deutsch und Spanisch. Es ergab sich somit eine Teilnehmerzahl von 193, die sich in 101 Spanischlernende und 92 Deutschlernende aufgliedert. Der zweite Filter war die Angabe, ob die Teilnehmenden das Geschlecht der untersuchten Substantive kannten oder intuitiv entschieden. Wie bereits gesagt, lag das primäre Interesse der Untersuchung auf den intuitiv entschiedenen Genuszuordnungen. Die Substantive, denen wissentlich das richtige Geschlecht zugewiesen wurde, waren

daher (bis auf zwei Sonderfälle) nicht relevant und wurden ebenfalls ausgeschlossen und deshalb händisch durchgestrichen.

Im zweiten Arbeitsschritt fand bereits die Hypothesentestung statt. Bevor damit allerdings begonnen werden konnte, musste noch einmal kontrolliert werden, welche Substantive für die Überprüfung der einzelnen Hypothesen vorgesehen waren. Sie wurden zu diesem Zweck an einem nicht ausgefüllten Fragebogen farblich markiert und in jeweils ein Blatt einer Arbeitsmappe des Programms Microsoft Excel eingetragen, um eine fehlerfreie Datenauswertung sicherzustellen. Im Anschluss fiel der Fokus auf die einzelnen Substantive. Es wurde jeweils ein Substantiv ausgewählt und je nach Genuszuordnung auf verschiedene Stapel gelegt. Die genaue Sortierungsweise war aber von der jeweiligen Forschungshypothese abhängig, das heißt für manche Zwecke mussten die Bögen in Zuweisung nach der Muttersprache oder Nicht-Muttersprache, in richtige oder falsche Zuordnung, etc. eingeordnet werden. Die verschiedenen Stapel wurden anschließend gezählt und die Ergebnisse mit größter Sorgfalt in dieselbe Zeile neben das untersuchte Substantiv im Programm Microsoft Excel eingetragen. Um Zähl- beziehungsweise Eingabefehler aus dem Weg zu räumen, wurden die Fragebögen erneut gezählt und mit den eingetippten Werten verglichen. Dieses Prozedere wurde bei jedem der insgesamt 41 Nomina durchgeführt. Da die Anzahl der zu berücksichtigenden Fragebögen aufgrund des Filters „ich kenne das Geschlecht dieses Substantivs“ und „ich entscheide intuitiv“ bei jedem Nomen unterschiedlich war, man aber zu vergleichbaren Resultaten gelangen wollte, wurden Prozentsätze errechnet. Es wurde dabei allerdings darauf Acht gegeben, dass die Gesamtanzahl aller teilnehmenden Daten nicht unter zwölf pro Substantiv fiel. Anderenfalls wurde das Substantiv aufgrund der Gefährdung der Repräsentativität der Ergebnisse aus der Untersuchung ausgeschlossen. Die Verifizierung beziehungsweise Falsifizierung einer Forschungshypothese hing aber ohnehin nicht vom Ergebnis eines Einzelsubstantivs ab, sondern von mindestens zwei und maximal sechs Nomina. Aus den Resultaten dieser zu einer Forschungshypothese gehörenden Substantive mit einem Minimum von 39 (Sonderfall) und einem Maximum von 295 Angaben pro Hypothese wurde als letzter Schritt der Datenaus-

wertung ein Mittelwert errechnet. Anhand dieses Mittelwerts konnte letztendlich abgelesen werden, ob eine Forschungshypothese bestätigt oder widerlegt werden konnte.

3.3.2 Untersuchungsergebnisse

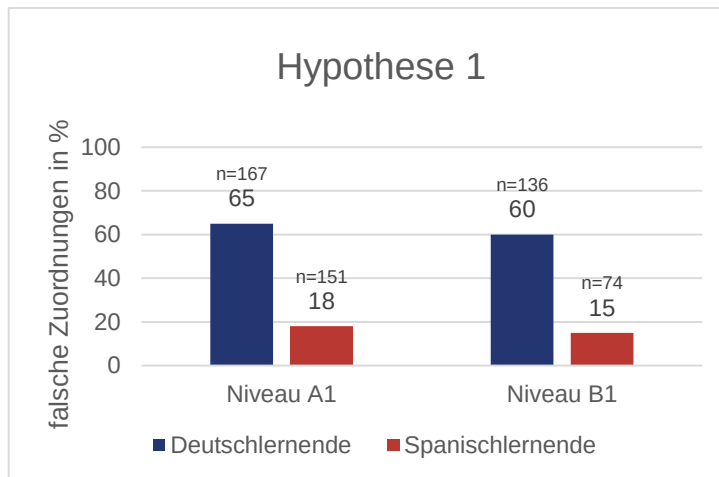
Nach der detaillierten Beschreibung der methodischen Vorgangsweise der Datenauswertung, kann nun auf die Untersuchungsergebnisse eingegangen werden. Im Folgenden werden die Resultate aufgegliedert in die vier Bereiche „Phonologie“, „Semantik“, „Intralinguale Suffixe“ und „Neutrum“ angeführt und die 14 Hypothesen verifiziert oder falsifiziert. Zur Veranschaulichung und zum leichteren Verständnis der gewonnenen Ergebnisse dienen Diagramme.

3.3.2.1 Phonologie

Über die Fragen, inwiefern die Genuszuweisung Deutschlernenden schwerer fällt als Spanischlernenden, inwiefern es zu Interferenzen zwischen Muttersprache und Metasprache kommt, wie sich die Fehlerquote bei undurchsichtiger Genusmarkierung in beiden Sprachen verhält und inwieweit die auslautbezogenen Regeln zu Problemen bei beiden Gruppen von Fremdsprachenlernenden führen, gibt die Darstellung der gewonnenen Resultate der geprüften Hypothesen eins bis fünf im Folgenden Aufschluss.

H ₁	Deutschlernende machen generell mehr Fehler bei der Genuszuweisung als Spanischlernende, weil im Spanischen eine Vielzahl der Substantive markiert und im Deutschen unmarkiert ist. Bei Lernfortschritt zeigen sich Besserungen.
----------------	--

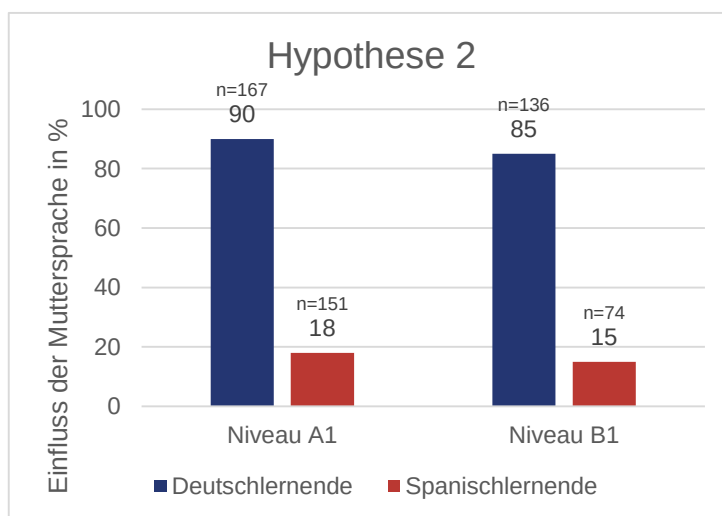
Wie Diagramm 1 entnommen werden kann, wurde die erste Hypothese zweifelsohne bestätigt. Während nur rund 18% der befragten ÖsterreicherInnen des Niveaus A1 Probleme bei der Genuszuweisung im Spanischen hatten, wiesen die SpanierInnen mit rund 65% falschen Zuordnungen im Deutschen einen überdurchschnittlich hohen Fehlerprozentsatz auf. Wie prognostiziert, steigt die Erfolgsquote



bei den fortgeschrittenen Lernenden in beiden Sprachen. Deutschlernende im Niveau B1 machen nur mehr rund 60% Fehler und Spanischlernende rund 15%.

Diagramm 1: Falsche Genuszuordnung von Deutsch- bzw. Spanischlernenden auf Anfänger- und Fortgeschrittenenniveau.

H ₂	Der Einfluss der Muttersprache ist bei Deutschlernenden wesentlich höher als bei Spanischlernenden, da es im Deutschen kaum zuverlässige, auf die Phonologie gestützte Anhaltspunkte für die Genuszuordnung gibt.
----------------	---



Aus Diagramm 2 wird klar ersichtlich, dass auch die zweite Hypothese verifiziert werden konnte. Der Einfluss der Muttersprache Spanisch bei der Gruppe von Deutschlernenden beträgt im Niveau A1 90% und im Niveau B1 85%, während das Deutsche die österreichischen Spanischlernenden

Diagramm 2: Von der Muttersprache beeinflusste Genuszuordnung bei Deutsch- und Spanischlernenden
 den nur zu 18% (A1) beziehungsweise 15% (B1) bei der Genuszuordnung leitet. Das ergibt auf dem Niveau A1 einen Unterschied von 72% und im Niveau B1 einen Unterschied von 70% zwischen den beiden befragten Gruppen von Fremdsprachenlernenden. Der Einfluss der Muttersprache ist bei Deutschlernenden also wesentlich höher als bei Spanischlernenden.

H ₃	Bei fehlender Markierung in beiden Sprachen passieren etwa gleich viele Fehler.
----------------	---

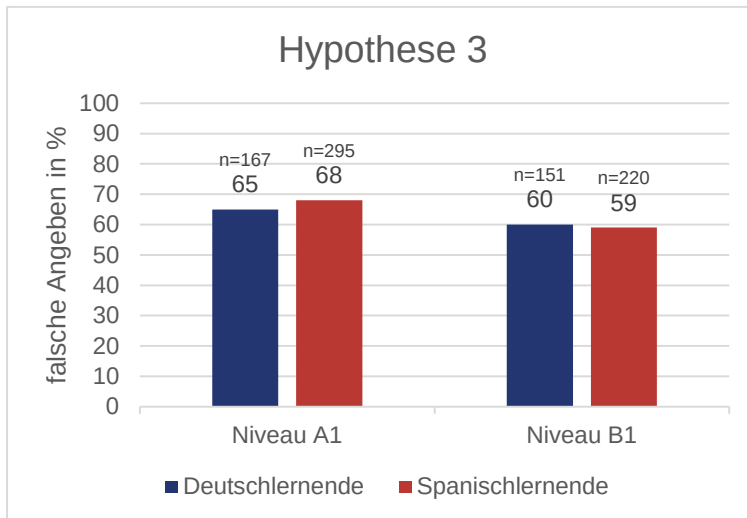


Diagramm 3 zeigt, dass auch die dritte Hypothese verifiziert werden konnte. Bei einer nicht vorhandenen Markierung in beiden Sprachen, die im Spanischen aber um einiges unüblicher ist als im Deutschen, gab es im Niveau A1 bei den

Diagramm 3: Falsche Genuszuordnung von Deutsch- bzw. Spanischlernenden auf Anfänger- und Fortgeschrittenenniveau bei fehlender Genusmarkierung

ÖsterreicherInnen 65% und bei den SpanierInnen 68% falsche Genuszuweisungen. Im Niveau B1 liegen die Ergebnisse mit 60% bei ÖsterreicherInnen und 59% bei SpanierInnen noch näher beisammen.

H ₄	Die Spanischlernenden fokussieren zu sehr auf die phonologischen Regelmäßigkeiten und lassen die Unregelmäßigkeiten außer Acht.
----------------	---

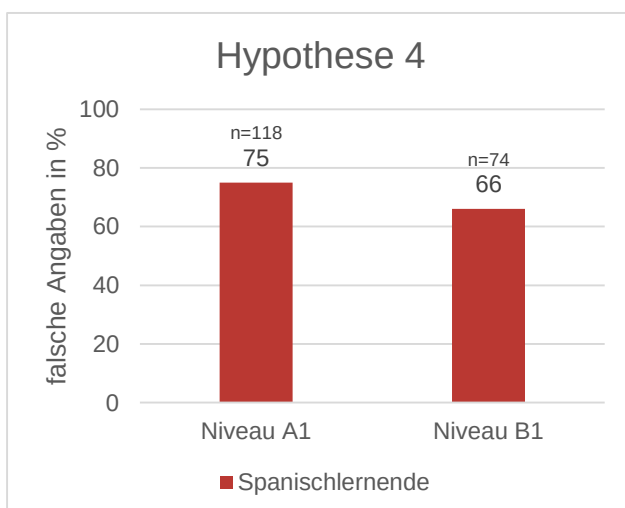


Diagramm 4: Nicht erkannte Ausnahmen bei der Genuszuordnung von Spanischlernenden

Basierend auf den Ergebnissen von Echaidés (vgl. 1969: 119) Studie gibt es im Spanischen für die phonologischen Regelmäßigkeiten nur eine Minimalzahl von Abweichungen. Bei der Lernregel „Alle Substantive auf – o sind männlich“ gibt es beispielsweise nur eine 0,1 prozentige Möglichkeit auf Ausnahmen zu treffen.

Die Vermutung, dass sich Spanischlernende zu sehr auf diese Regularitäten verlassen liegt nahe und

konnte, wie aus Diagramm 4 ersichtlich, mit einer Fehlerquote von 75% (A1) und 66% (B1) bei Genuszuweisungen von „Ausnahmesubstantiven“ bewiesen werden. Im Niveau B1 kann eine Verbesserung dieser Quote von rund 9% gegenüber den Befragten des Niveaus A1 festgestellt werden.

H ₅	Die Deutschlernenden haben die Verbindung zwischen den Genusallo-morphen –o und –a und dem männlichen bzw. weiblichen Geschlecht derartig verinnerlicht, sodass sie dieses Geschlecht deutschsprachigen Nomina mit diesem Auslaut ebenfalls zuordnen.
----------------	---

Diese Hypothese konnte aufgrund von zu weniger verwertbarer Daten weder verifiziert noch falsifiziert werden. Mit einer Beteiligungsanzahl, d.h. intuitiven Entscheidungen, von nur insgesamt 22 im Niveau A1 und 12 im Niveau B1 konnten keine repräsentativen Aussagen getätigt werden. Die drei zur Prüfung von Hypothese fünf vorgesehenen Substantive „das Auto“, „das Foto“ und „das Sofa“ waren vermutlich zu einfach gewählt und wurden daher von der Datenauswertung ausgeschlossen.

3.3.2.2 Semantik

Fremdsprachenlernende können sich bei der Genuszuweisung ebenfalls auf die Regelmäßigkeiten im Bereich der Semantik (die Zuordnung nach Inhaltsgruppen und die Genus-Sexus Korrelation) berufen. Es gibt hinsichtlich dessen jedoch einige interlinguale Unterschiede, die bei Einfluss der Muttersprache Anlass zu fehlerhaften Zuordnungen geben. Dieser Einfluss und auch die Problematik der Genus-Sexus-Korrelation wurden mit Hypothesen sechs bis neun geprüft. Die Resultate werden im Folgenden dargestellt.

H ₆	Wenn Genus und Sexus nicht korrelieren, wie das beim sächlich klassifizierten Cluster im Feld der deutschen Frauenbezeichnungen der Fall ist, werden einige Fehler begangen. Bei Lernfortschritt zeigen sich Besserungen.
----------------	---

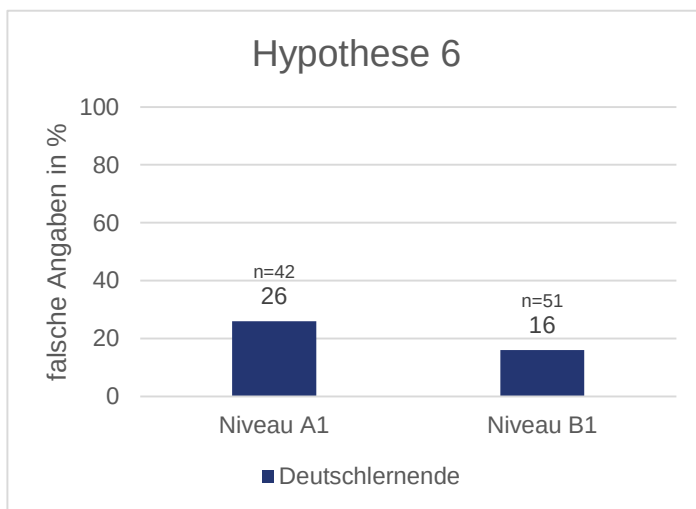


Diagramm 5: Falsche Genuszuordnung bei nicht übereinstimmendem Genus und Sexus im Feld der deutschen Frauenbezeichnungen

Mit dem Substantiv „Mädchen“ wurde die Problematik der Genus-Sexus Korrelation im Deutschen geprüft und ein Prozentsatz an falschen Angaben von 26 für das Niveau A1 und 16 für das Niveau B1 errechnet. Alle falschen Zuordnungen gingen ausschließlich an das Femininum. Die Hypothese konnte somit bestätigt werden.

H ₇	Bei semantisch klassifizierten Substantiven (d.h. wenn sie aufgrund der Zugehörigkeit zu einem Gegenstandsbereich einem Genus zugeordnet werden können) beeinflusst die Muttersprache in beiden Sprachen zu etwa gleichen Teilen.
H ₈	Bei Anfängern spielt die Muttersprache bei der Genuszuweisung von semantisch klassifizierten Substantiven in beiden Sprachen eine größere Rolle.

Diagramm 6 zufolge müssen sowohl Hypothese 7 als auch Hypothese 8 widerlegt werden. Der Annahme, dass die Muttersprache im Falle von auf Inhaltsgruppen ba-

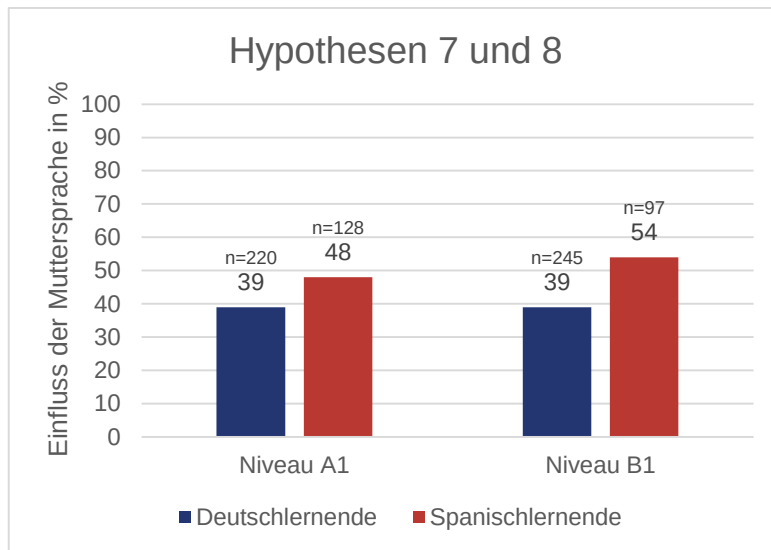


Diagramm 12: Von der Muttersprache beeinflusste Genuszuordnung bei semantisch klassifizierten Substantiven bei Deutsch- und Spanischlernenden

sierender Genuszuweisung in beiden Sprachen in einem ähnlichen Ausmaß beeinflusst, ist der Unterschied von 9% im Niveau A1 und ein Unterschied von gar 15% im Niveau B1 zwischen den beiden Gruppen von Fremdsprachenlernenden entgegenzuhalten. Hypothese 7 muss daher falsifiziert werden.

Auch die Annahme, dass sich Anfänger bei der Genuszuordnung von semantisch klassifizierten Nomina eher auf die Muttersprache stützen als Fortgeschrittene, wurde entkräftet und Hypothese 8 somit falsifiziert. Bei den Deutschlernenden blieb der Einfluss der Muttersprache mit 39% nämlich gleich, bei den Spanischlernenden stieg er sogar um 6% im höheren Sprachniveau.

3.3.2.3 Intralinguale Suffixe

Die Sprachen Deutsch und Spanisch verfügen beide über eine Reihe von intralingualen genuskonstanten Suffixen. Es gibt hinsichtlich dessen zwar keinerlei Ähnlichkeiten zwischen Muttersprache und Metasprache, Fremdsprachenlernende können sich der Fachliteratur nach aber an den internen fremdsprachlichen Regeln bei der Genuszuweisung richten. Inwiefern diese genuskonstanten Suffixe den an der Befragung teilnehmenden Fremdsprachenlernenden tatsächlich behilflich waren und inwieweit die Muttersprache bei der Genuszuordnung dieser Art eine Rolle spielte, wurde mit Hypothesen 9, 10 und 11 überprüft. Es wird mit der Darstellung der gewonnenen Ergebnisse von Hypothesen 9 und 10 begonnen.

H ₉	Intralinguale genuskonstante Suffixe helfen Deutsch- und Spanischlernenden zu etwa gleichen Teilen.
H ₁₀	Fortgeschrittene können in beiden Sprachen mehr Nutzen aus intralingualen genuskonstanten Suffixen ziehen als Anfänger.

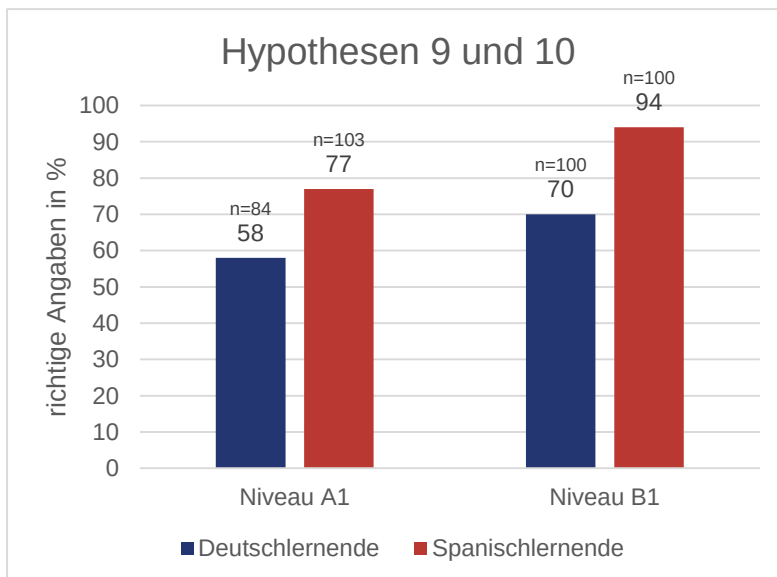


Diagramm 7: Richtige Genuszuordnung von Deutsch- bzw. Spanischlernenden auf Anfänger- und Fortgeschrittenenniveau bei Substantiven mit genuskonstanten Suffixen

Aus Diagramm 7 ist aufgrund der hohen Erfolgsquote bei allen vier befragten Gruppen zweifelsohne ersichtlich, dass intralinguale Suffixe bei der Genuszuweisung im Deutschen und Spanischen von Nutzen sind. Die Erfolgsquote liegt bei den Spanischlernenden jedoch um 19% im Niveau A1 und um 14% im Niveau B1 höher als bei

Deutschlernenden. Die Vermutung, dass intralinguale Suffixe Deutsch- und Spanischlernenden zu etwa gleichen Teilen helfen, kann daher nicht bestätigt werden.

Bei einem innersprachlichen Vergleich, also zur Überprüfung von Hypothese 10 bezüglich der steigenden Erfolgsquote mit höherem Lernfortschritt, spielt diese Vergleichsproblematik keine Rolle. Aufgrund des zunehmenden Erfolges bei Deutschlernenden von 12% und Spanischlernenden von 17% konnte Hypothese 10 eindeutig belegt werden. Wie prognostiziert, können fortgeschrittene Lernende in beiden Sprachen einen größeren Nutzen aus intralingualen Suffixen ziehen als beginnende.

H ₁₁	Bei Auftreten von genuskonstanten Suffixen zur Orientierung spielt die Muttersprache in beiden Gruppen eine geringe Rolle und nimmt mit steigender Fremdsprachenerfahrung ab.
-----------------	---

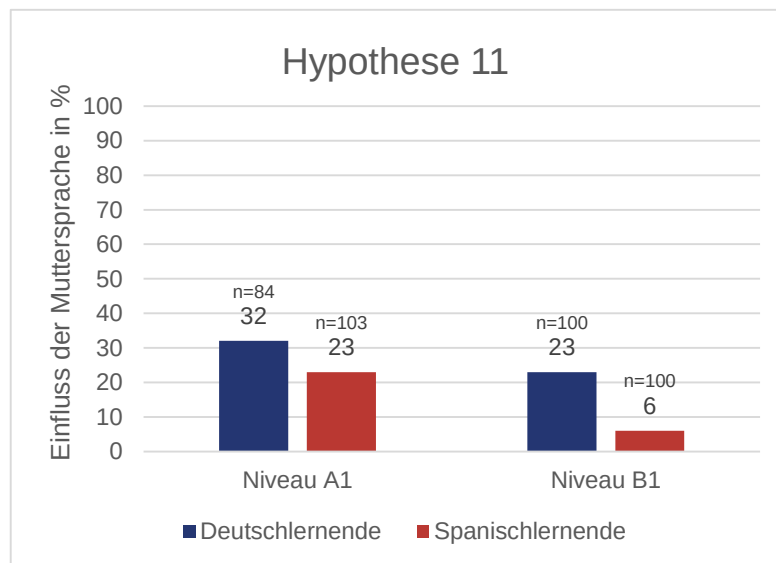


Diagramm 8: Von der Muttersprache beeinflusste Genuszuordnung bei Deutsch- bzw. Spanischlernenden im Anfänger- und Fortgeschrittenenniveau bei Substantiven mit genuskonstanten Suffixen

Aus Diagramm 8 geht hervor, dass der Einfluss der Muttersprache in beiden Sprachen mit einem Höchstmaß von 32% und einem Mindestmaß von nur 6% bei Nomina mit genuskonstanten Suffixen sehr gering ist. Des Weiteren ist aus Diagramm 8 ersichtlich, dass der Einfluss der Muttersprache in beiden Sprachen im Niveau B1 abnimmt.

3.3.2.4 Neutrum

Laut Vázquez (vgl. 1991: 112) entscheiden sich Fremdsprachenlernende bei der Genuszuweisung oftmals auf ihre Muttersprache zurückzugreifen, wenn sie keinerlei anderwärtige Anhaltspunkte erkennen. Die Analogie zur L₁ verkompliziert sich allerdings maßgebend, wenn die Anzahl der Genusklassen in Muttersprache und Metasprache nicht übereinstimmt. Im Falle des Deutschen und Spanischen ist dies der Fall. Inwiefern die Muttersprache diesbezüglich bei der durchgeführten Befragung Anlass zu Fehlern gab und inwieweit die Teilnehmenden mit der Problematik des Neutrum umgingen wird im Folgenden präsentiert.

H ₁₂	Da für Deutschlernende im Vergleich zu ihrer Muttersprache das Neutrum dazukommt und für Spanischlernende wegfällt, passieren bei unmarkierten Substantiven dieser Kategorie in beiden Sprachen etwa gleich viele Fehler.
-----------------	---

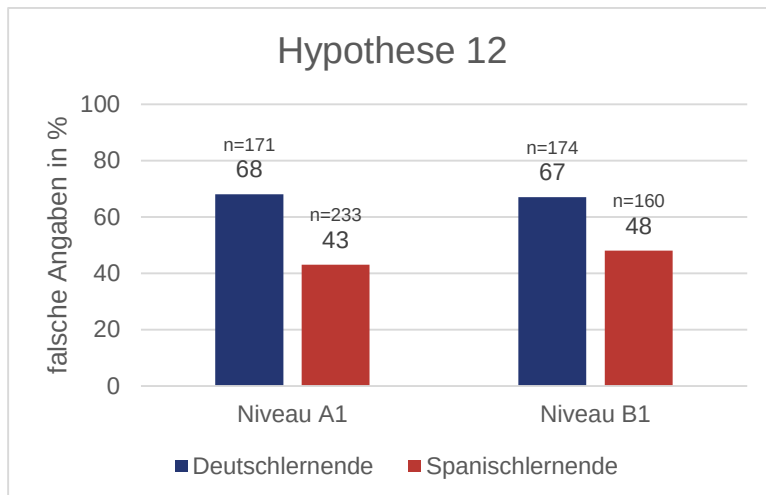


Diagramm 9: Falsche Genuszuordnung von Deutsch- bzw. Spanischlernenden auf Anfänger- und Fortgeschrittenenniveau aufgrund der Problematik der Existenz des Neutrum

Diagramm 9 ist zu entnehmen, dass Hypothese 12 nicht verifiziert werden konnte. Entgegen der Annahme hat sich herausgestellt, dass Deutschlernende viel eher mit dem Neutrum zu kämpfen haben als Spanischlernende.

Während rund 68% der SpanierInnen im Niveau A1 und 67% im Niveau B1

sächliche Substantive nicht erkannten, kam es bei der Genuszuweisung von spanischen Nomina, die im Deutschen aber dem neutralen Geschlecht angehören, nur zu rund 43% Fehlern im Anfängerniveau und rund 48% im Fortgeschrittenenniveau. In der Gruppe von Deutschlernenden ist also nur eine überaus geringe Verbesserung vom Niveau A1 zum Niveau B1 zu verzeichnen, während bei der Gruppe der Spanischlernenden sogar ein leichter Anstieg an fehlerhaften Zuordnungen ersichtlich ist.

H13	ÖsterreicherInnen ordnen bei Unkenntnis des Genus (d.h. intuitiver Entscheidung und unmarkierter Nomina) von Substantiven, die in ihrer deutschen Form sächlichen Geschlechts sind, am ehesten das Maskulinum zu.
-----	---

Die Auswertung der insgesamt 393 gewonnenen Daten ergab eine eindeutige Verifizierung von Hypothese 13. Mit einem gleichbleibenden Prozentsatz von 78 in beiden Niveaus ist eine eindeutige Tendenz zur Zuordnung zum männlichen Geschlecht erkennbar, die offenbar unabhängig vom Wissensstand ist. Diagramm 10 zeigt die Ergebnisse.

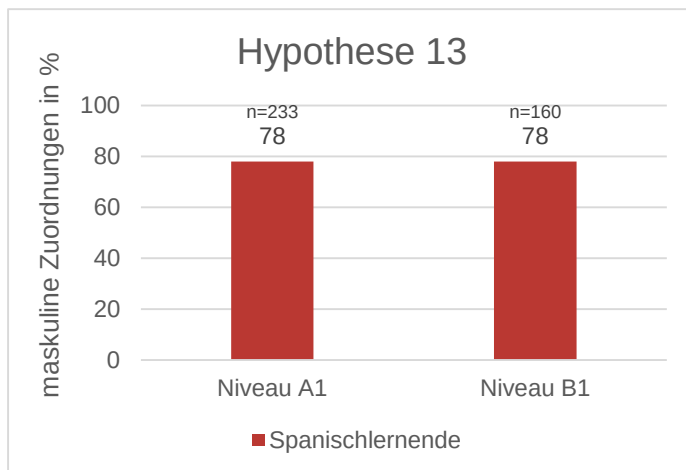


Diagramm 10: Maskuline Genuszuordnung von Spanischlernenden bei Unkenntnis des Geschlechts

H ₁₄	Für ÖsterreicherInnen stellt die Genusmarkierung kaum ein Problem dar, wenn das in der eigenen Sprache sächliche Substantiv im Spanischen markiert ist.
-----------------	---

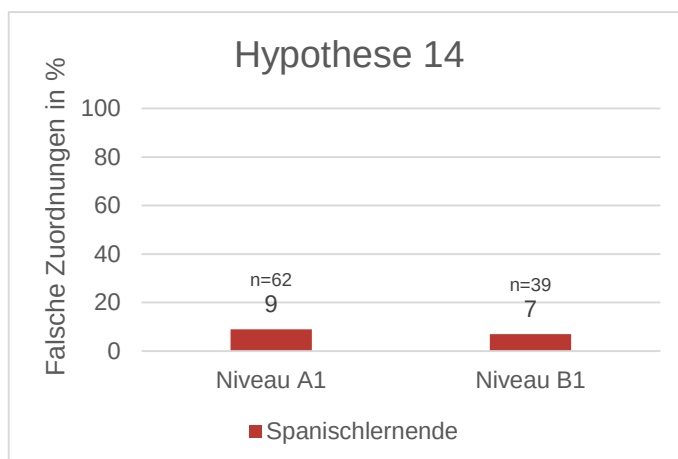


Diagramm 11: Falsche Genuszuordnung von Spanischlernenden auf Anfänger- und Fortgeschrittenenniveau

Diagramm 11 demonstriert die Effektivität der beiden spanischen Lernregeln „Substantive, die auf -o enden, sind männlich“ und Substantive, die auf -a enden, sind weiblich“. Obwohl die beiden zur Prüfung der Hypothese herangezogenen Nomina im Deutschen dem sächlichen Geschlecht angehören und ein Rückgriff auf die Muttersprache

nicht möglich war, kam es nur zu 9% fehlerhaften Zuweisungen im Anfängerniveau und 7% im Fortgeschrittenenniveau. Die Lernregeln für die Genusbestimmung im Spanischen sind somit als wesentlich dominanter als der Einfluss der Muttersprache einzustufen.

3.3.3 Diskussion und Interpretation der Ergebnisse

Nach der ausführlichen Darstellung der Untersuchungsergebnisse werden diese nun zusammenfassend diskutiert. Im Zuge dessen sollen die beiden zu Beginn gestellten Forschungsfragen „Mit welchen Problemen haben österreichische Spanischlernende und spanische Deutschlernende bei der Genusbestimmung zu kämpfen und inwiefern unterscheiden sich diese?“ und „Welche Rolle spielt die Muttersprache in diesem Prozess?“ beantwortet werden. Das Ziel dieser Untersuchung war ja typische Probleme bei der Genuszuordnung zu erkennen, herauszufinden warum diese passieren und sich über Methoden Gedanken zu machen, um diese Probleme verhindern zu können. Die Ergebnisse werden nun dahingehend analysiert, Vermutungen und Interpretationen für das jeweilige Ausfallen angestellt, auf erwähnenswerte Details hingewiesen und Tipps für Fremdsprachenlehrende gegeben.

Beginnen möchte ich mit der Diskussion einiger für die Beantwortung der ersten Forschungsfrage nützlichen Resultate, die auch mit meinen Vermutungen und vielzähligen Angaben in der Fachliteratur übereinstimmen (siehe Abschnitt 2.2.3). Die Ergebnisse der Auswertung zu Hypothese 1 zum Beispiel waren für mich keine überraschenden. Sie zeigen unmissverständlich, dass das Genussystem der spanischen Sprache durchsichtiger ist als das der deutschen, da die Mehrheit der spanischen Nomina anhand von phonologisch motivierten Regularitäten einem Geschlecht zugewiesen werden, während es im Deutschen nur wenige zuverlässige auslautbezogene Regeln gibt. Für österreichische Spanischlernende ist die Genuszuweisung also grundsätzlich um ein Vielfaches einfacher. Das Ergebnis zu Hypothese 14 zeugt ebenfalls von der Effektivität und Dominanz der phonologischen Zuordnungsregeln im Spanischen. Vázquez (vgl. 1991: 112) zufolge ist die Genusbestimmung für deutschsprachige Spanischlernende besonders schwierig, wenn das Nomen in ihrer eigenen Sprache sächlich ist. Die Zahlen legen allerdings offen, dass dies für die Lernenden so gut wie gar kein Problem darstellt, wenn die spanischen Nomina auf –o oder –a enden. In Übereinstimmung mit der Fachliteratur konnte also bewiesen werden, dass Lernende sich außerordentlich gut an den Genuszuweisungsregeln der spanischen Sprache orientieren können und die fehlerhaften Genuszuweisungen daher sehr gering gehalten werden können. Das einzige Problem,

mit dem österreichische Spanischlernende bei der Genusbestimmung konfrontiert werden, ist meiner Meinung nach, dass sie sich oftmals zu sehr auf das Wirken dieser Regelmäßigkeiten verlassen und Ausnahmefälle ignorieren oder vergessen. Die Fehlerquote von 75% im Niveau A1 und 66% im Niveau B1 bei der Genusbestimmung von Ausnahmesubstantiven ist erschreckend und sollte Implikationen für die Praxis haben. Lehrende der Fremdsprache Spanisch sollten ihre SchülerInnen zuerst mit den bekannten Lernregeln „Alle Substantive auf –o sind männlich“ und „Alle Substantive auf –a sind weiblich“ bekannt machen und ihnen Zeit und Übungsmöglichkeiten geben, diese zu verstehen und anzuwenden. Generalisierungen dieser Regeln sind im Anfangsstadium laut Vázquez (vgl. 1991: 111-112) ganz normal. Zu einem späteren Zeitpunkt ist es allerdings unabdinglich den Lernenden auch die Abweichungen zu diesen Regeln zu erklären und sie darauf hinzuweisen, dass das Erlernen dieser für einen korrekten Sprachgebrauch wichtig ist. Es ist wahrscheinlich, dass viele LernerInnen gerade aufgrund der sehr überschaubaren Anzahl der Abweichungen auf das Erlernen dieser verzichten. Die Möglichkeit auf diese zu stoßen ist ja eher gering gehalten. Manche dieser unregelmäßigen Substantive entstammen auch eher abgelegenen Wortschatzgebieten, was das Erlernen möglicherweise unattraktiver macht oder zum baldigen Vergessen nach dem Erlernen führt. Die überaus hohen Fehlerprozentsätze und die Tatsache, dass fortgeschrittene Lernende nur um 9% weniger fehleranfällig waren als Anfänger, lassen sich jedenfalls nur so erklären, dass die Unregelmäßigkeiten gar nicht oder nur sehr mangelhaft erlernt wurden. Nach Roininen (vgl. 2012: 12) sollte die Routine mit dem Umgang mit Unregelmäßigkeiten und internen sprachlichen Komplexitäten nämlich mit der Lernerfahrung und dem Maß, in dem die Lernenden in die fremdsprachliche Systematik eindringen, sichtlich ansteigen. Wurden die Ausnahmesubstantive aber von Anfang an fehlerhaft bestimmt und so in den routinierten Sprachgebrauch aufgenommen, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass permanente oder fossilisierte Fehler entstanden, die in diesem Stadium nur sehr schwierig wieder zu beheben sind (vgl. Pastor Cesteros & Salazar García 2001: 36).

Es steht damit fest, dass die formale Transparenz des deutschen Genussystems um Vieles niedriger und das Fehlerrisiko bei der Genusbestimmung dementsprechend weitaus höher anzusiedeln ist als bei den Spanischlernenden. Dies wurde

durch Hypothese 1 bestätigt und geht auch aus der Fachliteratur hervor (siehe Abschnitt 1.3.2). Der erste grundlegende Unterschied zwischen den beiden untersuchten Sprachen konnte somit bereits ausgemacht werden. Dennoch wurden im Zuge der vorliegenden Studie interessenshalber zwei „Spezialfälle“ getestet. Im Bewusstsein, dass die Realität anders aussieht, sollte eine gleiche Ausgangssituation für beide Gruppen von Fremdsprachenlernenden geschaffen werden, um herauszufinden, ob sie unter diesen Umständen ähnliche Resultate bei der Genusbestimmung erzielten. Für diesen Zweck wurden beiden Gruppen sowohl Substantive vorgelegt, anhand deren Endung nicht auf das Genus geschlossen werden konnte, als auch Substantive mit intralingualen Suffixen, die, wenn sie bereits erlernt und erkannt wurden, beiden Gruppen von Lernenden Aufschluss über das Genus geben. Im Falle der Nicht-Markierungen (Hypothese 3) fielen die Ergebnisse wie erwartet aus. Die fehlenden Anhaltspunkte stellten für beide Gruppen von Sprachenlernenden ein Problem dar und es wurden etwa gleich viele Fehler begangen. Auffallend ist bei diesem Ergebnis auch, dass der Prozentsatz von falschen Angaben zwischen 59% und 68% relativ hoch liegt. Nach der Konsultierung von Vázquez (vgl. 1991: 113) kann das vor allem dadurch erklärt werden, dass beginnende und intermediäre Lernende ohne jegliche Orientierungspunkte meist intuitiv entscheiden, auf ihre Muttersprache zurückgreifen oder das Genus nach Regeln bestimmen, die sie im Lernprozess für sich selbst aufgestellt haben. Diese Strategien können zum Teil funktionieren, oftmals resultieren sie aber in fehlerhaften Bestimmungen. Unverkennbar ist bei Betrachtung der Auswertung von Hypothese 9 auch der Nutzen von gegebenen Anhaltspunkten. Mit einem Mittelwert von 67,5% bei Deutschlernenden und gar 82% bei Spanischlernenden kann der Nutzen von intralingualen Suffixen definitiv bestätigt werden. Entgegen der Prognose kann allerdings nicht von einer Orientierungshilfe zu gleichen Teilen gesprochen werden. Es muss bei der Diskussion dieser Ergebnisse aber auch darauf hingewiesen werden, dass ein exakter Vergleich zwischen den beiden untersuchten Sprachen in diesem Punkt sehr schwierig anzustellen war, da die ausgewählten Suffixe der beiden Sprachen („-ung“, „-tur“ und „-ión“, „-aje“) weder hinsichtlich der Häufigkeit ihres Auftretens noch bezüglich des Grades an Ausnahmslosigkeit gleichgesetzt werden können. Bei Auswahl von anderen zur Prüfung der Hypothese herangezogenen intralingualen Suffixen wäre das

Ergebnis vielleicht ein anderes. Daher ist das Untersuchungsergebnis von Hypothese 9 nicht reliabel, weshalb ich an dieser Stelle von einer Interpretation absehe und mich mit dem Resultat zufriedengebe, dass bei Nicht-Markierung in beiden Sprachen sehr viele und bei Markierung sehr wenige Fehler begangen wurden. Geht man also von einer ähnlichen Grundvoraussetzung für beide Gruppen von Sprachenlernenden aus, ist es naheliegend, dass sie etwa mit denselben Problemen zu kämpfen haben oder denselben Nutzen aus unterstützenden Angaben ziehen können.

Ein weiteres, laut Untersuchungsergebnis von Hypothese 6, zu diskutierendes Problem, stellt die Genus-Sexkorrelation im Bereich der Frauenbezeichnungen für spanische Deutschlernende dar. Obwohl alle Deutschlehrerinnen der Universidad Complutense Madrid, in deren Klassen die Befragungen vorgenommen wurden, überzeugt davon waren, dass alle Studierenden dem Nomen „Mädchen“ ausnahmslos das richtige Genus zuordnen würden, weil das sächlich klassifizierte Cluster im Bereich der Frauenbezeichnungen ihren Angaben zufolge ein Muss eines jeden DaF Anfängerunterrichts ist, hinterfragte ich von Anfang an ihre optimistische Einstellung. Aufgrund der Weltansicht von SpanierInnen und der abweichenden Regelung in ihrer Muttersprache ist es meines Erachtens nach keineswegs logisch einer von Natur aus weiblichen Person das grammatisch sächliche Geschlecht zuzuweisen, weshalb sich SpanierInnen vielleicht unbewusst gegen die sächliche Klassifizierung wehren oder bei der Verwendung schlichtweg auf die eigentlich richtige Zuordnung vergessen. Tatsächlich ordnete etwa jeder vierte Anfänger und jeder sechste Fortgeschrittene dem im deutschen sächlichen Substantiv das Femininum zu. Gemäß der statistischen Ergebnisse passieren also trotz der offensichtlich frühen Einführung in diese Thematik sowohl im Anfänger- als auch Fortgeschrittenenstadium einige Fehler. Den Schluss, den ich aus diesem Resultat ziehe ist, dass Deutschlehrende keineswegs darauf vertrauen sollten, dass ein einmaliger Hinweis auf das sächlich klassifizierte Cluster bei Frauenbezeichnungen ausreichend für eine korrekte Genusbestimmung seitens der Lernenden ist. Ganz im Gegenteil, es muss meiner Ansicht nach verstanden werden, dass die Genuszuweisung dieses Clusters aufgrund der Unterschiede zur eigenen Sprache für die SpanierInnen kei-

neswegs einleuchtend ist und es großem Aufwand bedarf, um ihnen diesen Spezialfall verständlich zu machen. Eine meiner Meinung nach gute Lösung für dieses Problem wäre es, den Lernenden die Geschichte der wahrscheinlichen Herkunft nach Wandruszka (vgl. 1969: 185) zu erzählen. Laut ihm bezeichnete das Substantiv *Weib* einmal ein Kopftuch und da Frauen im 17. Jahrhundert meist Kopftücher trugen, wurde die Bezeichnung samt ihres neutralen Geschlechts später auch für die Benennung von Frauen benützt. Diese Geschichte könnte für die Lernenden eine hilfreiche „Eselsbrücke“ sein.

Nun möchte ich mit der Diskussion der Rolle der Muttersprache bei der Genusbestimmung fortfahren und im Zuge dessen Forschungsfrage 2 beantworten. Vorweg muss gesagt werden, dass Hypothesen 2, 7, 11 und 12 unter der Vermutung aufgestellt wurden, dass der Rückgriff auf die Muttersprache eine Strategie von Fremdsprachenlernenden ist, die vor allem in von Unsicherheit geprägten Situationen angewandt wird (vgl. Torijano Pérez 2004: 45). Diese Annahme wurde durchwegs bestätigt. Das gesammelte Datenmaterial von Hypothese 2 lässt zum Beispiel sehen, dass sich die befragten Spanischlernenden sehr gut an den auslautbezogenen Regelmäßigkeiten der Sprache orientieren konnten. Obwohl sie angaben, das Geschlecht der Substantive nicht zu kennen, waren sie sich kaum unsicher und zogen deshalb nur sehr selten ihre Muttersprache zur Genusbestimmung heran. Deutschlernenden hingegen fehlte bei der Geschlechtszuweisung eindeutig ein Anhaltspunkt. Dies verunsicherte sie und resultierte in einer außerordentlich häufigen Transferenz der Systematik ihrer eigenen Sprache auf die Zielsprache. Sobald sie allerdings ebenfalls einen Orientierungspunkt hatten, war ein Rückgriff auf die Muttersprache nur mehr in den seltensten Fällen notwendig, wie die Auswertung von Hypothese 11 offenbarte. Ein Fall, der österreichische Spanischlernende und spanische Deutschlernende ebenfalls oft verunsicherte, basiert auf der Problematik, dass es im Deutschen das sächliche Geschlecht gibt und im Spanischen nicht. Anhand der Fehlerprozentsätze zwischen 43% und 68% (Auswertung von Hypothese 12) kann dies klar gesehen werden. Den Ergebnissen zufolge ist das Hinzukommen einer Genuskategorie in der Fremdsprache allerdings schwieriger zu bewerkstelligen als der Wegfall, da die Muttersprache bei den Deutschlernenden wieder eine

weitaus größere Rolle einnahm als bei den Spanischlernenden. Aus mathematischer Sicht ist dieses Ergebnis aber auch kein verwunderliches. Während Spanischlernende eine Fünfzig-fünfzig-Chance haben, das richtige Genus zu wählen, haben Deutschlernende nur eine Drittelchance. Die Verunsicherung seitens der Deutschlernenden wird stärker und mit ihr auch der Einfluss der Muttersprache.

Überrascht hat, dass Hypothesen 7 und 8 in Bezug auf die muttersprachliche Transferenz widerlegt wurden. Da es die meisten semantischen Kategorien, in die Substantive eingeordnet werden, sowohl im Deutschen als auch im Spanischen gibt und beide Gruppen von Untersuchungsteilnehmenden die gleichen Voraussetzungen für die Genusbestimmung hatten (keine formalen Markierungen, kein positiv resultierender Rückgriff auf die Muttersprache), lag die Annahme nahe, dass das Maß des Einwirkens der Muttersprache ähnlich ausfallen würde. Die Ergebnisse offenbaren zwar, dass die Muttersprache bei der Genuszuweisung für beide Gruppen keine geringe Rolle spielte (weil die Lernenden vermutlich aufgrund der fehlenden Anhaltspunkte verunsichert waren), es kann allerdings nicht von einem Einfluss zu gleichen Teilen gesprochen werden. Besonders verwunderlich an diesem Ergebnis ist auch, dass sich die befragten Spanischlernenden in beiden Könnensstufen eher an die Muttersprache hielten als die Deutschlernenden. Im Falle einer Falsifizierung wäre nämlich eher mit dem Gegenteil zu rechnen gewesen, da es im Spanischen weniger Ausnahmen zu den Genuszuordnungsregeln nach Inhaltsgruppen gibt, weshalb sich Spanischlernende eigentlich besser an den Regeln orientieren können sollten und der Einfluss der Muttersprache demnach eher gering sein müsste (siehe Abschnitt 2.3.2). Ebenfalls erstaunlich ist, dass dieser Einfluss im Falle der Deutschlernenden auf beiden Kompetenzstufen gleich bleibt und im Falle der Spanischlernenden im Fortgeschrittenenniveau sogar ansteigt. In der Fachliteratur ist für diese Resultate keinerlei Erklärung zu finden. Dies lässt erneut an der Zuverlässigkeit der Untersuchungsergebnisse zweifeln. Eine mögliche qualitative Schwäche der Prüfung der beiden Hypothesen könnte auf die variierende Anzahl der gesammelten Daten von Deutschlernenden und Spanischlernenden zurückzuführen sein. Im Spanischen wurden sechs und im Deutschen nur drei Substantive zur Prüfung von Hypothesen 7 und 8 herangezogen. Grund dafür war, dass es zu wenige für den Un-

tersuchungszweck dienliche Inhaltsgruppen (männlich ↔ weiblich) gibt. Die meisten deutschen semantisch klassifizierten Nomina gehören nämlich dem neutralen Geschlecht an (siehe Tabellen 17 und 18 im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit), weshalb es für drei der insgesamt sechs zur Testung herangezogenen spanischen Nomina kein deutsches Gegenüber aus derselben Inhaltsgruppe gab. Die Reliabilität der Resultate kann daher nicht sichergestellt werden.

Trotz der möglicherweise unzuverlässigen Resultate von Hypothesen 7 und 8, kann eine abschließende Antwort auf die Frage „Welche Rolle spielt die Muttersprache bei der Genusbestimmung?“ gegeben werden. Allgemein konnte festgestellt werden, dass Untersuchungsteilnehmende beider Sprachen sehr häufig auf ihre Muttersprache zurückgriffen, wenn sie sich intuitiv für ein Genus entscheiden mussten. Die Rolle der Muttersprache ist daher sehr hoch einzuschätzen. Aufgrund der starken Undurchsichtigkeit des deutschen Genussystems spielte sie aber für ÖsterreicherInnen eindeutig eine größere Rolle als für SpanierInnen. Grundsätzlich ist der Einfluss der Muttersprache nichts Schlechtes, da er nicht ausnahmslos zu Fehlern führt, sondern bei struktureller Ähnlichkeit sogar von Vorteil sein kann (vgl. Sonsoles Fernández 1997: 14-15). Deshalb ist es meiner Meinung nach nützlich, über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Muttersprache und Metasprache Bescheid zu wissen, um somit typische Fehler zu vermeiden.

Obwohl zwar keine explizite Forschungsfrage dazu formuliert wurde, gab es auch eine Untersuchung des Unterschieds zwischen beginnenden und fortgeschrittenen Lernenden im Rahmen der empirischen Feldstudie, die nun ebenfalls einer Diskussion bedarf. Vorweg ist wichtig zu erwähnen, dass beiden Kompetenzstufen dieselben Substantive im Fragebogen vorgelegt wurden. Die Ergebnisse sind also vergleichbar. Das Fehlermachen im Fremdsprachenlernen ist ein ganz normaler und wichtiger Prozess, denn aus Fehlern kann gelernt und das Können verbessert werden³⁰. Vázquez' (vgl. 1991: 11) und meine Vermutung liegt daher nahe, dass FremdsprachenlernerInnen, die erst am Anfang stehen, fehleranfälliger sind als Ler-

³⁰ vgl. Manga 2011: <https://www.um.es/tonosdigital/znum21/secciones/estudios-18-nocion.htm> (27. August 2015)

nende, die bereits jahrelang Erfahrung gesammelt haben. Bei Betrachtung der Resultate von Hypothesen 1, 6, 10 und 14 kann eine Tendenz in diese Richtung gesehen werden. Ich spreche hier allerdings bewusst nur von einer Tendenz, da die meisten Verbesserungen von Niveau A1 auf B1 nur zu einem minimalen Prozentsatz ersichtlich sind. Die Prüfung von Hypothese 12 hat sogar ein gegenteiliges Ergebnis geliefert. ÖsterreicherInnen, die einem im Deutschen sächlichen Nomen das Genus zuweisen mussten, hatten in beiden Niveaus gleich viele Schwierigkeiten. Im Falle der SpanierInnen kam es von Niveau A1 auf B1 sogar zu einer Zunahme von 5%. Mögliche Gründe für diese Steigung konnten auch unter Miteinbezug von Sekundärliteratur nicht ausgemacht werden. Da es sich allerdings nur um einen minimalen Anstieg handelt, ist das Ergebnis auf beiden Könnensstufen als ungefähr gleich anzusehen. Auch die Auswertung von Hypothese 13, die ebenfalls mit sächlichen Nomina getestet wurde, fiel ähnlich aus. Hier wurde hinterfragt, ob es bei intuitiver Entscheidung von unmarkierten Substantiven, die in deutscher Form sächlichen Geschlechts sind, eine Tendenz zum männlichen Genus gibt. Mit 78% männlichen Zuordnungen auf beiden Könnensstufen wurde diese Hypothese eindeutig verifiziert und es wird erneut bestätigt, dass die unterschiedliche Anzahl der Genera in den beiden Sprachen sowohl bei AnfängerInnen als auch bei fortgeschrittenen LernerInnen für Verwirrung sorgt. Um auch die außerordentlich hohe Zuordnungsquote zum männlichen Geschlecht zu kommentieren, können als mögliche Gründe die Ähnlichkeit zwischen Neutrum und Maskulinum genannt werden (vgl. Vázquez 1991: 112). Vor dem Wandel vom Lateinischen zum Altspanischen verfügte das Spanische nämlich ebenfalls über drei Genera. Da die neutralen Nomina den maskulinen in dieser Zeit aber sowohl formal als auch semantisch sehr ähnlich wurden, verschwammen die Grenzen und die Kategorie Neutrum konnte nicht mehr fortbestehen (vgl. Penny 2002: 119).

Um nun aber wieder auf die nahezu gleichbleibende Fehleranfälligkeit auf den Niveaus A1 und B1 zurückzukommen, bleibt nur Corbett (1991: 1) mit seiner Aussage „Gender is the most puzzling of the grammatical categories“ zu zitieren. Unabhängig davon, wie gut man eine Fremdsprache beherrscht, können sich bei der Genusbestimmung scheinbar Fehler einschleichen. Bei Betrachtung der Anzahl der auswert-

baren Ergebnisse fällt auch auf, dass sich diese zwischen A1 und B1 kaum unterscheiden und teilweise mit besserem Können sogar ansteigen. Ein Sinken dieser Anzahl würde allerdings eher logisch erscheinen, da erfahrenere Lernende ja auch schon mehrere Substantive kennen und ihnen das richtige Genus zuordnen sollten. Alles in allem muss also für die Praxis festgehalten werden, dass das Kapitel „Genus“ keineswegs nur auf den Anfängerunterricht beschränkt werden darf. Nach den vorliegenden Untersuchungsergebnissen brauchen nämlich sowohl Anfänger als auch Fortgeschrittene Hilfestellungen für die korrekte Genuszuweisung. Weitere Tipps für Fremdsprachenlehrende finden sich im nächsten und letzten Kapitel der vorliegenden Arbeit.

4 Relevanz für die Praxis

Zum Abschluss sollen aus den Erkenntnissen der Literaturrecherche und der empirischen Feldstudie kurze und bündige Handreichungen bezüglich der Genusbestimmung für ELE Lehrende im deutschsprachigen Raum und DaF Lehrende im spanischsprachigen Raum formuliert werden.

Allgemein gilt, dass im Unterricht zum grammatischen Geschlecht zuallererst ein Grundverständnis für die Kategorie geschaffen werden muss. Aus meiner Erfahrung als Nachhilfelehrerin heraus weiß ich, dass alleine die unterschiedliche Klassenzahl im Deutschen und Spanischen für viele Lernende verwirrend ist, da sie sich nicht erklären können, warum die jeweilige Fremdsprache eine Genuskategorie mehr oder weniger als die eigene Muttersprache aufweist. Oft ist eine Erklärung der Sprachenentwicklung sehr hilfreich. Mehr Informationen dazu finden sich in Abschnitt 2.1.1 der vorliegenden Arbeit. Des Weiteren muss verstanden werden, dass die Genusbestimmung keineswegs ein Grammatikpunkt ist, den man einmalig im Unterricht erklärt und den SchülerInnen dann für das Heimstudium überlässt. Wie die Empirie gezeigt hat, brauchen Lernende aller Kompetenzstufen Hilfestellungen bei der korrekten Genusbestimmung, weshalb ich auf ein aktives Einbinden dieser Thematik in den Fremdsprachenunterricht plädiere. Es zeigt den SchülerInnen auch die Wichtigkeit dieses Grammatikpunkts. Erfahrungsgemäß vernachlässigen sie ihn nämlich sobald sie erkennen, dass fehlerhafte Genusbestimmungen zu keinen Kommunikationszusammenbrüchen führen und konzentrieren sich auf andere Bereiche. Für einen korrekten Sprachgebrauch ist allerdings auch die richtige Genusbestimmung unentbehrlich.

Für Lehrende der Fremdsprache Spanisch scheint die Genuszuordnung auf den ersten Blick wenig problematisch, da es sehr effiziente Genuszuweisungsregeln für einen großen Teil des nominalen Lexikons gibt, die auch in den meisten Schulbüchern in den ersten Einheiten angeführt werden und nicht schwer zu vermitteln sind (siehe Abschnitt 2.1.1). Lehrende müssen allerdings verstärkt die Ausnahmesubstantive mit ihren SchülerInnen durchnehmen und sie in allen Kompetenzstufen damit konfrontieren. Nur so kann sichergestellt werden, dass Lernende das Geschlecht der Ausnahmesubstantive tatsächlich erlernen und über einen längeren

Zeitraum abrufen können. Wenn möglich sollen Ausnahmefälle in beiden Sprachen mithilfe von Eselsbrücken, Geschichten, oder Erklärungen eingeführt werden. Im Spanischen zum Beispiel sind Ausnahmen wie „la moto“ einfacher zu verstehen, wenn man weiß, dass das Nomen eine Kurzform des Worts „la motocicleta“ ist. Auch Deutschlernende können sich beispielsweise das sächlich klassifizierte Cluster im Bereich der Frauenbezeichnungen viel leichter merken, wenn sie über die Entwicklung dieses Ausnahmefalls Bescheid wissen (siehe Abschnitt 2.3.1).

Die erste Schwierigkeit, die Deutsch als Fremdsprache Lehrende oft bewältigen müssen, ist den Lernenden die Angst vor dem grammatischen Geschlecht zu nehmen. Die Undurchsichtigkeit und Komplexität des deutschen Genussystems ist nämlich weit bekannt und mit der Aussage vieler Schulbücher, dass jedes Substantiv zusammen mit seinem Geschlecht auswendig gelernt werden muss, wird dies nur untermauert. Lehrende können ihre SchülerInnen aber gewiss mit der Tatsache beruhigen, dass es einige Regelmäßigkeiten für die Genusbestimmung im Deutschen gibt, wie zum Beispiel die genuskonstanten intralingualen Suffixe und die Zuordnungen nach Inhaltsgruppen. Diese müssen sowohl im DaF- als auch im ELE-Unterricht sorgfältig von den Lehrenden für den jeweiligen Gebrauch ausgewählt und erst nach und nach gemeinsam mit ihren Ausnahmen eingeführt werden, um nicht für Überforderung zu sorgen (siehe Abschnitte 2.2.2 und 2.3).

Die Erkenntnis, dass sich FremdsprachenlernerInnen, wenn sie sich bei der Genusbestimmung unsicher sind, häufig auf ihre Muttersprache berufen, ist ebenfalls für die Praxis relevant (vgl. Vázquez 1991: 113). Obwohl im Fremdsprachenunterricht natürlich die Metasprache im Vordergrund stehen muss, ist es meines Erachtens nach dennoch sinnvoll, bei der Behandlung der Genuskategorie regelmäßig Bezüge zur Muttersprache herzustellen und Lernende auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinzuweisen. Wissen sie nämlich über positive und negative Transferenzen Bescheid, können Fehler vermieden werden. Alle für den Fremdsprachenunterricht relevanten positiven und negativen Transferenzen können dem zweiten Teil der vorliegenden Arbeit entnommen werden. Abschließend kann ich DaF und ELE Lehrenden nur empfehlen, sich diese Handreichungen für die Behandlung der Genuskategorie im Unterricht zu Herzen zu nehmen, da sie sich selbst und ihren SchülerInnen bei einer adäquaten Vermittlung viel Zeit und Energie ersparen.

5 Resumen en español

Esta tesina tiene el objetivo de investigar la categoría del género gramatical en español y alemán para ayudar a los estudiantes de estas lenguas, prestando una atención especial a la hora de determinar el género. El trabajo se apoya en un método que se llama *Análisis Comparativo*. Según este, la estructura de la tesina es la siguiente: En primer lugar, se introduce el punto de comparación –el género gramatical. En segundo lugar, se expone una descripción formal del género de los idiomas español y alemán, seguido por una comparación de las semejanzas y diferencias. Al final, es posible exponer las interferencias positivas y negativas y predecir los posibles problemas y errores. El estudio comparativo que fue realizado dentro de esta tesina comprueba si las suposiciones son correctas. A continuación, se presenta un resumen más detallado de lo susodicho.

1ª parte Introducción lingüística: el género

El término “género” viene de la palabra latín *genus, generis* (significando “estirpe”, “linaje” o “tipo”) y designa un sistema de clasificación nominal en muchas lenguas. Junto con el número y el caso gramatical, el género constituye una de las tres categorías de la flexión nominal. En contraposición a las categorías flexibles número y caso, el género gramatical es un rasgo inherente al sustantivo. Es decir, cada sustantivo solo pertenece a un género. Otro aspecto en el que el género se diferencia de las otras dos categorías es su función. Mientras que el número es una categoría semántica y el caso es una categoría funcional, la función del género es muy cuestionada.

Para delimitar el término “género”, hay que decir que no se debe confundir el género gramatical con el género natural o sexo, ya que no siempre hay una relación directa en cuanto al contenido de las dos categorías. Además, se utiliza el término tanto para decir si una lengua dispone de un sistema de género en general (categoría principal) como para indicar cuántos y qué géneros tiene una lengua (sub-categorías). Empezando con el género como categoría principal, hay que decir que menos de la mitad de todas las lenguas del mundo dispone de un sistema de género. Para

averiguar si una lengua lo tiene, hay que analizar las dos características constituyentes: la congruencia y la clasificación nominal. En primer lugar, por el término “congruencia” se entiende un tipo de concordancia entre dos o más signos lingüísticos. No se trata de un fenómeno que se limite exclusivamente a la categoría del género, sino que se aplica también a otras categorías gramaticales. Sin embargo, en el caso concreto de la congruencia de género, el término que se usa para describir la marca del género no solo en el mismo sustantivo, sino también en los otros elementos de la oración, por lo general, en los determinantes y adjetivos. En segundo lugar, se llama clasificación nominal a la categorización de los sustantivos de una lengua en un número finito de clases o, como las hemos llamado antes, subcategorías. En el caso del género, esta clasificación es inequívoca, porque el género es una característica inherente al sustantivo y aunque no se tenga en cuenta el contexto de ese sustantivo, es posible asignarle su género. Cuántos y qué clases hay, depende de la lengua.

2ª parte Análisis comparativo del género en español y alemán

- **La congruencia y la eficiencia sintáctica del género en español y alemán**

Como el español y el alemán muestran congruencia y clasificación nominal, son sin duda lenguas con un sistema de género. Aunque esta tesina se fija especialmente en la clasificación nominal, quiere explicar la congruencia de forma esquemática y evaluar la eficiencia sintáctica del género en las dos lenguas. Para ello, nos debemos fijar en los siguientes parámetros: el número de clases, el número y tipo de los elementos congruentes y la forma de la marca del género.

En cuanto al número de clases, hay que decir que los sustantivos españoles se agrupan en dos clases (masculino y femenino), mientras que el alemán tiene una clase más, el neutro. Respecto al número y tipo de elementos congruentes, el español y el alemán concuerdan en gran parte. En ambas lenguas, los elementos congruentes son elementos del sintagma nominal como determinantes (artículos, demostrativos, posesivos, etc.) y atributos. Los únicos elementos que concuerdan con el sustantivo fuera del sintagma nominal son los pronombres. La clasificación de los sustantivos y concordantes entre los dos o tres grupos se realiza la mayoría

de las veces a través de marcas de género. Sin embargo, esas marcas son diferentes en las dos lenguas tratadas. En español, por ejemplo, están los morfemas –o y –a, que casi siempre indican el género masculino o femenino tanto en los sustantivos como en sus concordantes. En alemán no hay morfemas del género, por lo que a veces ni siquiera se puede ver el género en la forma del sustantivo. Además, es interesante que la categoría del género funciona independientemente de las otras categorías nominales en español, mientras que en alemán, el género siempre está marcado junto con las otras categorías nominales.

Finalmente, se puede añadir que la categoría del género es mucho menos funcional en alemán que en español. En principio, el alemán tiene la ventaja de tener más clases para diferenciar sus sustantivos. Sin embargo, como en la marca del género falta transparencia (solo hay ocho sufijos diferentes para marcar género, número y caso), la funcionalidad del sistema de género alemán es muy baja en comparación al sistema español.

- **La clasificación nominal y la determinación del género**

Según Corbett (vgl. 1991: 34) hay lenguas que asignan el género gramatical por criterios semánticos o criterios formales. Las dos lenguas estudiadas pertenecen al grupo en el que, sobre todo, la forma de los sustantivos es decisiva para la clasificación. Sin embargo, como no hay sistemas de género que sean estrictamente formales, las dos lenguas tienen un núcleo semántico. En relación a esto, a continuación, se muestra un resumen de los puntos más importantes.

- Los criterios formales para la determinación del género

Cabe destacar que la determinación del género no plantea ningún problema a los hablantes nativos, mientras que causa demasiadas dificultades a todos los estudiantes de idiomas. Por eso, la didáctica de lenguas extranjeras se ha dedicado a encontrar un sistema de reglamentación para la determinación del género. Sin embargo, para que los estudiantes de idiomas puedan hacer uso de esas reglas, tienen que cumplir varios requisitos: Primero, cuanto menos reglas, mejor. Segundo, cuanto menos excepciones a estas reglas, mejor. Tercero, las reglas deberían ser

válidas para una mayor parte y central del léxico. A continuación, las reglamentaciones para la determinación del género en español y alemán son descritas y sus eficiencias evaluadas.

Empezamos con el español. Durante la evolución del latín al español la determinación del género fue simplificada. Primero, porque el género neutro se perdió y solo dos clases de género perduraron. En segundo lugar, porque se originó una relación progresiva entre ciertos sonidos o sufijos y ciertos géneros. Ahora las características formales de la mayoría de los sustantivos españoles contribuyen al alto nivel de transparencia del sistema de género. Esto significa que los estudiantes extranjeros hoy en día pueden hacer uso de un pequeño número de reglas muy eficaces a las que no hay muchas excepciones. Solo al conocer las reglas “todos los sustantivos terminando en –o son masculinos” y “todos los sustantivos terminando en –a son femeninos”, los estudiantes pueden determinar el género de más de 60% de todos los sustantivos españoles y casi no hay excepciones a estas reglas. El sistema alemán, en cambio, es mucho más complejo. Para la determinación del género es necesario considerar los criterios fonológicos, morfológicos y semánticos, que son agrupados por orden jerárquico. Los criterios más dominantes son los semánticos y morfológicos. Solo en el caso de que no existan reglas referentes a estos criterios, hay que recurrir a los criterios fonológicos. Sin embargo, en principio estas reglas no son muy eficaces y no cumplen los requisitos de una buena regla para el aprendizaje.

En resumen, se puede decir que los criterios fonológicos son muy útiles para los estudiantes de español, mientras que no ayudan mucho a los estudiantes de alemán. Los estudiantes de alemán se pueden aprovechar más de las reglas morfológicas. Sin embargo, en español tampoco es complicado encontrar reglas morfológicas para la determinación del género. Un ejemplo son los sufijos intralinguales por los que los estudiantes de ambas lenguas pueden orientarse muy bien en la asignación del género. Además, las reglas del alemán son más complejas y menos eficaces, por lo que la transparencia formal del español es sin duda mayor y la situación de los estudiantes del español es mucho más simple.

- Los criterios semánticos para la determinación del género

Como se ha dicho anteriormente, no solo los criterios formales, sino también las características semánticas pueden ser decisivas para la determinación de género. Como las reglas formales, las reglas semánticas deben ser elegidas cuidadosamente por el/la profesor/a, porque no todas las reglas son las herramientas de aprendizaje más ideales. Examinamos, por ejemplo, la determinación de género según la pertenencia de los sustantivos a ciertos grupos de contenido. Hay algunos casos en los que el alemán y el español asignan los sustantivos de un mismo grupo de contenido, por ejemplo los meses o los días de la semana, a la misma clase de género. Además, hay reglas en cuanto a la clasificación según grupos de contenido que se puede formular fácilmente, que funcionan sin muchas excepciones y que se refieren a una gran parte y central del léxico. Enseñar esas reglas sería una técnica bastante efectiva. Bajo mi punto de vista, solo se deben introducir las reglas más complejas en el caso de que uno necesite los sustantivos de un grupo de contenido para el tratamiento de un tema. Respecto a la correlación entre género gramatical y sexo, se puede decir que tanto en alemán como en español la asignación de sustantivos designando a seres vivos es bastante fácil, porque por lo general, el género gramatical y natural concuerdan. Sin embargo, para una asignación correcta, hay que conocer el significado del sustantivo y las excepciones. Una vez más, las excepciones son más frecuentes en alemán que en español.

3ª parte Estudio empírico

Para comprobar si las suposiciones de la parte teórica son correctas, se ha realizado un estudio comparativo cuantitativo a través de una encuesta escrita estandarizada en el aula.

Se hizo un cuestionario de dos páginas en el que los participantes (estudiantes de alemán de la Universidad Complutense Madrid y estudiantes de español de la Universidad Viena en el nivel A1 y B1) tuvieron que asignar el género en forma de los artículos determinados “der”, “die”, “das” o “el”, “la” a sustantivos alemanes o españoles. También tuvieron que indicar si conocían el género del sustantivo o si decidieron de forma intuitiva, porque solo las decisiones intuitivas fueron interesantes para la investigación. Estos sustantivos fueron elegidos cuidadosamente con ayuda

de literatura especializada para comprobar las preguntas e hipótesis de la investigación, que son las siguientes:

- ¿Qué dificultades tienen los estudiantes del español austriacos y los estudiantes de alemán españoles en la determinación de género y qué diferencias hay entre los grupos?
- ¿Qué papel juega la influencia de la lengua materna en este proceso?

Esas preguntas fueron elegidas principalmente por interés personal, ya que yo misma no pude entender la categoría de género durante mucho tiempo, y menos aún pude explicarla lógicamente a estudiantes de alemán o español, que, por experiencia, tienen muchas dificultades con la asignación del género y que, en caso de duda, muchas veces transfieren el sistema de su lengua materna a la lengua meta. Para poder contestar a las preguntas, se formularon 14 hipótesis de investigación, que se subdividen en cuatro ámbitos que reflejan los puntos discutidos en la parte teórica de esta tesina y sirven para examinar los problemas y errores, que se predijeron en esta parte. Son las siguientes:

- **Los criterios fonológicos**

Hipótesis 1: En general, los estudiantes de alemán cometen más errores que los estudiantes de español, porque no hay marcas de género en alemán. Se encuentra mejoría a un nivel más alto.

Hipótesis 2: La influencia de la lengua materna es más alta en el caso de los estudiantes de alemán, porque los criterios fonológicos del alemán no son muy útiles.

Hipótesis 3: Si no hay marcas de género, los estudiantes de ambas lenguas cometen aproximadamente el mismo número de errores.

Hipótesis 4: Los estudiantes de español ignoran u olvidan las excepciones a las reglas muchas veces.

Hipótesis 5: Los españoles asignan a los sustantivos alemanes terminados en –o el género masculino y sustantivos terminados en –a el género femenino, porque transfieren el sistema de su lengua materna a la lengua meta.

- **Los criterios semánticos**

Hipótesis 6: Si el género gramatical y sexo no concuerdan, se cometen algunos errores. Se encuentra una mejoría en un nivel más alto.

Hipótesis 7: Si los sustantivos pertenecen a un grupo de contenido semántico o de significado, la influencia de la lengua materna es aproximadamente igual en los dos grupos estudiados.

Hipótesis 8: Principiantes de ambas lenguas utilizan sus lenguas maternas más que los estudiantes de niveles avanzados para determinar los sustantivos según criterios semánticos.

- **Los criterios morfológicos – sufijos intralinguales**

Hipótesis 9: Los sufijos intralinguales ayudan a los estudiantes de alemán y español igualmente.

Hipótesis 10: Los sufijos intralinguales son más útiles para los estudiantes avanzados que para los principiantes.

Hipótesis 11: Si hay sufijos intralinguales con los que los estudiantes se pueden orientar, la influencia de la lengua materna baja. Disminuye aún más en el nivel más alto.

- **El neutro**

Hipótesis 12: Como el número de clases es diferente en alemán y español, los estudiantes cometen un igual número de errores.

Hipótesis 13: Si no están seguros, los estudiantes austriacos asignan el género masculino a los sustantivos que en alemán son neutros.

Hipótesis 14: Si los sustantivos están marcados, la determinación del género de los sustantivos que en alemán tienen el género neutral no es nada problemática para los estudiantes de español.

Los resultados

Sobre la base de los resultados de la encuesta, las hipótesis 1, 2, 3, 4, 6, 10, 11, 13 y 14 fueron verificadas y 7, 8, 9 y 12 refutadas. Los sustantivos designados para la comprobación de la hipótesis 5 resultaron demasiado fáciles, por lo que esta hipótesis no pudo ser evaluada. Para ver los resultados en más detalle, se puede consultar los diagramas en capítulo 3.3.2. Las barras azules representan los datos de los estudiantes de alemán, las barras rojas muestran los resultados de los estudiantes de español.

Discusión e interpretación de los resultados

Para responder a las preguntas sobre qué dificultades encuentran los estudiantes para la determinación de género y cómo se diferencian, hay que decir que los resultados del estudio concuerdan ampliamente con la revisión de la literatura científica. Los resultados muestran claramente que la determinación de género es mucho más fácil para los estudiantes de español que para los estudiantes de alemán. Las dificultades que tienen los estudiantes españoles son, por ejemplo, la ignorancia o el olvido de las excepciones, que, dicho sea de paso, son muy raros. Por el contrario, a los estudiantes de alemán les faltan muchas veces indicios formales para la asignación correcta, que lleva a cometer errores con más frecuencia. Además, se comprobó que los estudiantes españoles de alemán tienen dificultades si el género gramatical y natural no concuerdan. Como eso es muy raro en su lengua materna, es muy difícil entenderlo y usarlo correctamente. Adicionalmente, resultó que la diferencia del número de clases de género causa más problemas a los estudiantes de alemán que a los estudiantes de español, probablemente, porque hay una clase más en lugar de las dos de las que dispone el español. En este sentido también es interesante destacar el hecho de que los austriacos tienden a asignar el género masculino a sustantivos que son neutrales en su lengua materna. Eso se debe presumiblemente al cambio lingüístico del latín al español en el que el género neutral y el género masculino fueron cada vez más similares hasta que el género neutro fue descartado por completo. Además, se pudo comprobar la existencia de dos casos especiales, la falta y la existencia de marcas de género en ambas lenguas estudiadas. Los resultados muestran que los dos grupos cometieron igualmente

muchos errores cuando no existía de ninguna forma la marca de género y por el contrario pocos errores en el caso de poder orientarse en sufijos intralinguales. Se puede decir que si las dos lenguas hubieran tenido los mismos requisitos, los estudiantes habrían sido igualmente muy o poco propensos a errores.

En cuanto al papel que juega la influencia de la lengua materna en la determinación de género, los resultados indican que la influencia crece en consonancia con el grado de inseguridad. Como las reglas son escasas y casi nunca tienen excepciones en alemán, el grado de inseguridad es generalmente más alto por parte de los estudiantes alemanes. Sin embargo, hay que decir que según los resultados, la lengua materna juega un rol considerable en ambas lenguas en ambos niveles, por lo que rogaría a todos los profesores de español y alemán hacer el mejor uso de la misma. En mi opinión, la influencia de la lengua materna no es algo perjudicial en principio. Por eso, puede ser muy útil introducir las semejanzas y diferencias entre lengua materna y lengua meta en la clase.

4ª parte Relevancia a la praxis

Para terminar, se da algunos consejos a profesores de español y alemán como lengua extranjera en cuanto a la determinación de género:

1. Cree un conocimiento básico de la categoría de género, p.ej. explique que en español hay dos mientras que en alemán hay tres géneros y por qué
2. No abandone los estudiantes a sí mismos con la determinación de género
3. Integre este punto de la gramática en la enseñanza a todos niveles
4. Explique la importancia de la determinación de género para un uso del idioma correcto
5. Introduzca excepciones con historias, reglas mnemotécnicas o explicaciones para que los estudiantes puedan recordarlas mejor
6. Confronte los estudiantes de todos niveles con excepciones (especialmente en la enseñanza ELE)
7. Ayude a los estudiantes en perder el miedo de la categoría del género (especialmente en la enseñanza del alemán)
8. Elija las reglas de aprendizaje que quiere introducir cuidadosamente. No todas las reglas son buenas reglas para estudiantes.

9. Introduzca las reglas poco a poco para no exigir demasiado de los estudiantes
10. Compare la determinación de género de la lengua meta y la lengua materna de los estudiantes regularmente para indicar transferencias positivas y negativas a los estudiantes

Teniendo estos consejos en cuenta en el aprendizaje del género, la enseñanza no puede salir mal. ¡Mucho éxito!

Literaturverzeichnis

- Ainciburu, María Cecilia; González Rodríguez, Virtudes; Navas Méndez, Alejandra; Tayefeh, Elisabeth; Vázquez, Graciela. 2009. *Con dinámica: Competencias y estrategias. Spanisch A1/A2/B1+*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Balboa Sánchez, Olga; Gómez de Olea, Lourdes; Graf-Riemann, Elisabeth; Heydel, Marlies; López Pernía, Palmira. 2009. *El curso en vivo a1*. Berlin und München: Langenscheidt.
- Beckmann, Hans-Georg. 1994. *Neue Spanische Grammatik*. Göppingen: dnf-Verlag.
- Bergen, John J. 1978. "A simplified Approach for teaching the Gender of Spanish Nouns" *Hispania* 61: 865-876.
- Berschin, Helmut; Fernández-Sevilla, Julio; Felixberger, Josef. 2005. *Die spanische Sprache: Verbreitung. Geschichte. Struktur*. (3. korr. u. durch e. Nachtr. erg. Aufl.) Hildesheim: Georg Olms Verlag.
- Brink, Alfred. 2013. *Anfertigung wissenschaftlicher Arbeiten: Ein prozessorientierter Leitfaden zur Erstellung von Bachelor-, Master- und Diplomarbeiten*. (5. Aufl.) Wiesbaden: Springer Gabler.
- Butt, John; Benjamin, Carmen. 2004. *A New Reference Grammar of Modern Spanish*. (4. Aufl.). London: Hodder Arnold.
- Bürsgens, Gloria. 2010. *Perspectivas al vuelo A1: Kurs- und Übungsbuch*. Berlin: Cornelsen.
- Cartagena, Nelson; Gauger, Hans-Martin. 1989. *Vergleichende Grammatik Spanisch – Deutsch. Teil 1*. Mannheim: Dudenverlag.
- Castro Viúdez, Francisca. 2007. *Aprende 1: Aprende Gramática y Vocabulario*. Madrid: SGEL.
- Comrie, Bernard. 1999. "Grammatical Gender Systems: A Linguist's Assessment" *Journal of Psycholinguistic Research* 28/5, 457-466.
- Corbett, Greville G. 2006. *Agreement*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corbett, Greville G. 1991. *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corbett, Greville G. 2013. "Number of Genders." In Dryer, Matthew S. & Haspelmath, Martin (Hrsg.). *The World Atlas of Language Structures online*. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology.
URL: <http://wals.info/chapter/30> (21. März 2015).
- Cuadrado, Charo; Melero, Pilar; Sacristán, Enrique. 2008. *Protagonistas A1: Das Spanisch-Lehrwerk*. Berlin und München: Langenscheidt.

- De Dios Martín, Anabel; Eusebio Hermira, Sonia. 2011. *Etapas: Spanischkurs in Modulen für deutschsprachige Lernende. Etapa 1: Cosas*. Madrid: Edinumen.
- Dietrich, Wolf; Geckeler, Horst. 2007. *Einführung in die spanische Sprachwissenschaft: Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. (5. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Doff, Sabine. 2012. *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen: Grundlagen - Methoden - Anwendung*. Tübingen: Narr.
- Echaide, Ana María. 1969. „El género del sustantivo en español: Evolución y estructura” *Iberoromania* 1: 89-124.
- Eisenberg, Peter. 1994. *Grundriß der deutschen Grammatik*. (3. überarb. Aufl.) Stuttgart: Metzler.
- Fernández, Sonsoles. 1997. *Interlengua y análisis de errores: en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Fleer, Sarah. 2011. *Kurzgrammatik Deutsch*. Berlin und München: Langenscheidt.
- Flick, Uwe. 2009. *Sozialforschung: Methoden und Anwendung. Ein Überblick für die BA-Studiengänge*. Reinbek: Rowohlt.
- García-Miguel, José María. 2000. „Clasificación nominal, concordancia y pronombres” *E.L.U.A.* 14, 93-116.
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. 2001.
URL: <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> (11. Juni 2015).
- Görissen, Margarita; Häuptle-Barceló, Marianne; Sánchez Benito, Juana; Beucker, Veronica; Martín Luengo, Paloma; Voigt, Burkhard; Wiener, Bibiana. 2010. *Caminos neu A1: Lehr- und Arbeitsbuch Spanisch*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Götze, Lutz; Hess-Lüttich, Ernest W.B. 2002. *Grammatik der deutschen Sprache: Sprachsystem und Sprachgebrauch*. Gütersloh/München: Wissen Media Verlag GmbH.
- Hauschild, Alke. 2011. *Praxis-Grammatik: Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: PONS GmbH.
- Helbig, Gerhard; Buscha, Joachim. 1992. *Leitfaden der deutschen Grammatik*. Leipzig: Langenscheidt.
- Helbig, Gerhard; Buscha, Joachim. 2001. *Deutsche Grammatik: Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin und München: Langenscheidt.
- Hentschel, Elke; Weydt, Harald. 2013. *Handbuch der deutschen Grammatik*. (4., vollst. überarb. Aufl.). Berlin: de Gruyter.
- Heringer, Hans Jürgen. 2002. *Deutsch Express: Lernergrammatik. Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Cornelsen.

- Hienerth, Claudia; Huber, Beate; Süßenbacher, Daniela (Hrsg.). 2009. *Wissenschaftliches Arbeiten kompakt: Bachelor- und Masterarbeiten erfolgreich erstellen*. Wien: Linde international.
- Hualde, José Ignacio; Olarrea, Antxon; Escobar, Anna María; Travis, Catherine E. 2010. *Introducción a la lingüística hispánica*. (2. Aufl.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kirchhoff, Sabine; Kuhnt, Sonja; Lipp, Peter; Schlawin, Siegfried. 2000. „*Machen wir doch einen Fragebogen*“. Opladen: Leske + Budrich.
- Köpcke, Klaus-Michael; Zubin, David A. 1997. „Sechs Prinzipien für die Gensuzuweisung im Deutschen: Ein Beitrag zur natürlichen Klassifikation“. In Sieburg, Heinz (Hrsg.). *Sprache – Genus/Sexus*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 86-115.
- Köpcke, Klaus-Michael; Zubin, David A. 2009. „Genus“ In Hentschel, Elke; Vogel Petra M. (Hrsg.). *De Gruyter Lexikon: Deutsche Morphologie*. Berlin: Walter de Gruyter, 132-154.
- Ledo-Lemos, Francisco José. 2003. *Femininum Genus: A Study on the Origins of the Indo-European Feminine Grammatical Gender*. München: LINCOM Europa.
- Lehmann, Christian. 1993. „Kongruenz“. In Jacobs, Joachim (Hrsg.). *Syntax: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*.1. Berlin: de Gruyter, 722-729.
- Manga, André-Marie. 2011. „La noción de interlengua y el fenómeno del error en la enseñanza / aprendizaje del español como lengua extranjera“. *Revista electrónica de estudios filológicos* 21.
- URL: <https://www.um.es/tonosdigital/znum21/secciones/estudios-18-nocion.htm> (27. August 2015)
- Matasović, Ranko. 2004. *Gender in Indo-European*. Heidelberg: Winter.
- Micheel, Heinz-Günter. 2010. *Quantitative empirische Sozialforschung*. Stuttgart: UTB.
- Moriena, Claudia; Genschow, Karen. 2004. *Große Lerngrammatik Spanisch: Regeln, Anwendungsbeispiele, Tests*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Oleschko, Sven. 2010. „Genus International“ *proDaz Deutsch als Fremdsprache in allen Fächern*, 1-31.
- URL: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/das_genus_in_verschiedenen_sprachen_alphabetisch_geordnet.pdf (22. Mai 2015)
- Paier, Dietmar. 2010. *Quantitative Sozialforschung: Eine Einführung*. Wien: Fakultas Verlags- und Buchhandels AG

- Pastor Cesteros, Susana; Salazar García, Ventura (Hrsg.). 2001. *Estudios de lingüística: La concordancia en la interlengua de los aprendices de español como lengua extranjera*. Alicante: Espagrac.
- URL:http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6692/1/EL_Anexo1_05.pdf
(24. August 2015)
- Penny, Ralph. 2002. *A History of the Spanish Language*. (2. Aufl.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pittner, Karin. 2013. *Einführung in die germanistische Linguistik*. Darmstadt: WBG
- Porst, Rolf. 2014. *Fragebogen: Ein Arbeitsbuch*. (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Reumuth, Wolfgang; Winkelmann, Otto. 2006. *Praktische Grammatik der spanischen Sprache*. (5. Aufl.). Wilhelmsfeld: gottfried egert verlag.
- Rodríguez Díez, Bonifacio. 2005. *El Género: Del Latín al Español. Los Nuevos Géneros del Romance*. León: Universidad, Secretariado de Publicaciones.
- Roininen, Hanna. 2012. Transfer beim Fremdsprachenlernen: Zum positiven und negativen Lexiktransfer beim DaF-Lernen. Fallstudie Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch. Tampere.
- URL.: <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/83455/gradu05826.pdf?sequence=1> (21. August 2015).
- Rusch, Paul; Schmitz, Helen. *Einfach Grammatik: Übungsgrammatik Deutsch A1 bis B1*. Berlin 2007: Langenscheidt.
- Schwarze, Brigitte. 2008. *Genus im Sprachenvergleich: Klassifikation und Kongruenz im Spanischen, Französischen und Deutschen*. Tübingen: Gunther Narr Verlag.
- Schwetz, Herbert; Benischek, Isabella; Mallaun, Josef; Krammer, Georg, Straßegger-Einfalt, Renate; Swoboda, Birgit. 2013. *Einführung in das quantitativ orientierte Forschen und erste Analysen mit SPSS 19*. (3. überarb. Aufl.). Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Sommerfeldt, Karl-Ernst; Starke, Günter. 1998. *Einführung in die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. (3. neu bearb. Auflage). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Torijano Pérez, J. Agustín. 2004. *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Madrid: Arco Libros.
- Twain, Mark. 1905. "Der Schrecken der deutschen Sprache" In Twain, Mark. *Unterwegs und daheim*.
- URL: <http://www.viaggio-in-germania.de/twain-schreckliche-dt-sprache.pdf>
(22. Mai 2015)
- Vázquez, Graciela E. 1991. *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera: análisis, explicación y terapia de errores transitorios y fosilizables en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera en cursos*

universitarios para hablantes nativos de alemán. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Vázquez, Graciela E. 1999. *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

Vera-Morales, José. 2004. *Spanische Grammatik.* (4. vollst. überarb. Auflage). München: Oldenbourg Verlag.

Wandruszka, Mario. 1969. *Sprachen: vergleichbar und unvergleichlich.* München: R. Piper & Co Verlag

Weber, Doris. 2001. *Genus: Zur Funktion einer Nominalkategorie exemplarisch dargestellt am Deutschen.* Frankfurt am Main: Peter Lang.

Wegener, Heide. 1995. „Das Genus im DaZ-Erwerb: Beobachtungen an Kindern aus Polen, Rußland und der Türkei“. In: Handwerker, Brigitte (Hrsg.). *Fremde Sprache Deutsch: Grammatische Beschreibung – Erwerbsverläufe – Lehrmethodik.* Tübingen: Gunther Narr Verlag, 1-63.

Wegera, Klaus-Peter. 1997. *Das Genus: Ein Beitrag zur Didaktik des DaF-Unterrichts.* München: iudicum.

Weinrich, Harald. 2005. *Textgrammatik der deutschen Sprache.* (3., rev. Aufl.). Hildesheim: Georg Olms Verlag.

Yule, George. 2010. *The Study of Language.* (4. Aufl.). Cambridge: Cambridge University Press.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Genus und Form (Daten nach Echaide 1969 basierend auf dem FDSW)	23
Tabelle 2: Ausnahmen zur Lernregel „Substantive, die auf –o enden, sind männlich	23
Tabelle 3: Ausnahmen Zur Lernregel „Substantive, die auf –a enden, sind weiblich	25
Tabelle 4: Genustendenz der Substantive auf -ø (Daten nach Bull 1965)	29
Tabelle 5: Suffixe, die im Spanischen mit dem männlichen Geschlecht korrelieren	31
Tabelle 6: Suffixe, die im Spanischen mit dem weiblichen Geschlecht korrelieren	32
Tabelle 7: Suffixe, die im Deutschen mit dem männlichen Geschlecht korrelieren	36
Tabelle 8: Fremdsprachliche Suffixe, die im Deutschen mit dem männlichen Geschlecht korrelieren	38
Tabelle 9: Suffixe, die im Deutschen mit dem weiblichen Geschlecht korrelieren	39
Tabelle 10: Fremdsprachliche Suffixe, die im Deutschen mit dem weiblichen Geschlecht korrelieren	40
Tabelle 11: Suffixe, die im Deutschen mit dem sächlichen Geschlecht korrelieren	41
Tabelle 12: Fremdsprachliche Suffixe, die im Deutschen mit dem sächlichen Geschlecht korrelieren	42
Tabelle 13: phonologische Regeln für die Genuszuweisung im Deutschen nach Wegera	44
Tabelle 14: <i>identische phonologische Verbindungen im Deutschen und Spanischen</i>	46
Tabelle 15 ²⁶ : identische bzw. ähnliche fremdsprachliche Suffixe im Deutschen und Spanischen	47
Tabelle 16 ²⁷ : Gemeinsamkeiten bei der semantisch klassifizierten Genuszuweisung nach Cartagena & Gauger (vgl. 1989: 164)	52

Tabelle 17 ²⁷ : Unterschiede bei der semantisch klassifizierten Genuszuweisung mit eindeutiger Zuweisung in beiden Sprachen	52
Tabelle 18 ²⁴ : Unterschiede bei der semantisch klassifizierten Genuszuweisung bei schwankender Genuszuweisung in einer oder beiden Sprachen	54

Diagrammverzeichnis

Diagramm 1: Falsche Genuszuordnung von Deutsch- bzw. Spanischlernenden auf Anfänger- und Fortgeschrittenenniveau.	71
Diagramm 2: Von der Muttersprache beeinflusste Genuszuordnung bei Deutsch- und Spanischlernenden	71
Diagramm 3: Falsche Genuszuordnung von Deutsch- bzw. Spanischlernenden auf Anfänger- und Fortgeschrittenenniveau bei fehlender Genusmarkierung	72
Diagramm 4: Nicht erkannte Ausnahmen bei der Genuszuordnung von Spanischlernenden	72
Diagramm 5: Falsche Genuszuordnung bei nicht übereinstimmendem Genus und Sexus im Feld der deutschen Frauenbezeichnungen	74
Diagramm 6: Von der Muttersprache beeinflusste Genuszuordnung bei semantisch klassifizierten Substantiven bei Deutsch- und Spanischlernenden	75
Diagramm 7: Richtige Genuszuordnung von Deutsch- bzw. Spanischlernenden auf Anfänger- und Fortgeschrittenenniveau bei Substantiven mit genuskonstanten Suffixen	76
Diagramm 8: Von der Muttersprache beeinflusste Genuszuordnung bei Deutsch- bzw. Spanischlernenden im Anfänger- und Fortgeschrittenenniveau bei Substantiven mit genuskonstanten Suffixen	77
Diagramm 9: Falsche Genuszuordnung von Deutsch- bzw. Spanischlernenden auf Anfänger- und Fortgeschrittenenniveau aufgrund der Problematik der Existenz des Neutrum	78
Diagramm 10: Maskuline Genuszuordnung von Spanischlernenden bei Unkenntnis des Geschlechts.....	79
Diagramm 11: Falsche Genuszuordnung von Spanischlernenden auf Anfänger- und Fortgeschrittenenniveau.....	

Anhang

Anhang 1 Fragebogen ausgegeben an der UCM

Clase: Alemán _____



EL GÉNERO

Muchas gracias por dedicar tiempo para participar en mi estudio comparativo sobre el género en español y en alemán. Por favor, responda a las preguntas siguientes sobre sus conocimientos y señale el género alemán de los sustantivos a continuación. Sus datos serán tratados de manera confidencial.

Conocimientos de idioma:

Lengua(s) materna(s):				
Otro(s) idioma(s) y su(s) nivel(es):	alemán:	A1/2 ☹	B1/2 ☺	C1/2 ☺
A1/2: usuario básico B1/2: usuario independiente C1/2: usuario competente				
¿Cuánto tiempo lleva aprendiendo el alemán?				

Por favor, rellene **TODOS** los huecos con los artículos determinados (der, die, das) e indique sus motivos para elegir este artículo. Marque con una cruz lo que corresponda. Encuentre un ejemplo.

conozco el género decido
del sustantivo intuitivamente

<u>der</u>	Hammer	<i>el martillo</i>	x	
_____	Elbe	<i>el Elba</i>		
_____	Auto	<i>el coche</i>		
_____	Hass	<i>el odio</i>		

¡véase al dorso!

		conozco el género del sustantivo	decido intuitivamente
_____ Mädchen	<i>la niña</i>		
_____ Ofen	<i>la estufa</i>		
_____ Welt	<i>el mundo</i>		
_____ Verbrechen	<i>el crimen</i>		
_____ Erkältung	<i>el resfriado</i>		
_____ Blut	<i>la sangre</i>		
_____ U-Bahn	<i>el metro</i>		
_____ A	<i>la A</i>		
_____ Foto	<i>la foto</i>		
_____ Birke	<i>el abedul</i>		
_____ Faulenzen	<i>el vagear</i>		
_____ Dreizehn	<i>el trece</i>		
_____ Fahrrad	<i>la bicicleta</i>		
_____ Grün	<i>el verde</i>		
_____ Fieber	<i>la fiebre</i>		

Muchas gracias por su participación!

Anhang 2 Fragebogen ausgegeben an der Universität Wien

Kurs: _____



DAS GENUS

Vielen Dank für die Teilnahme an meiner komparativen Studie zum Thema „Genus im Deutschen und Spanischen“. Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen in Bezug auf Ihre Sprachkenntnisse und kennzeichnen Sie das Geschlecht der untenstehenden spanischen Substantive. Ihre Informationen werden vertraulich behandelt.

Sprachkenntnisse:

Muttersprache(n):			
Andere Fremdsprache(n) und ihr Niveau:	A1/2	B1/2	C1/2
A1/2: elementare Sprachverwendung B1/2: selbstständige Sprachverwendung C1/2: kompetente Sprachverwendung	Spanisch:		
Wie lange lernen Sie schon Spanisch?			

Tragen Sie bitte die bestimmten Artikel (el, la) **ALLER** folgender Substantive ein und kennzeichnen Sie, ob sie das Geschlecht dieser Substantive kennen oder ob sie intuitiv entscheiden indem Sie das jeweilige Kästchen ankreuzen. Sie finden ein Beispiel.

ich kenne das
Geschlecht dieses
Substantivs

ich entscheide
intuitiv

<u>el</u> martillo	der Hammer	☒	☐
_____ Elba	die Elbe	☐	☐
_____ mapa	die (Land)karte	☐	☐
_____ jaula	der Käfig	☐	☐
_____ abedul	die Birke	☐	☐
_____ lado	die Seite	☐	☐

Bitte wenden!

		ich kenne das Geschlecht dieses Substantivs	ich entscheide intuitiv
_____ lluvia	<i>der Regen</i>		
_____ crimen	<i>das Verbrechen</i>		
_____ impresión	<i>der Eindruck</i>		
_____ sangre	<i>das Blut</i>		
_____ metro	<i>die U-Bahn</i>		
_____ mano	<i>die Hand</i>		
_____ aprendizaje	<i>die Lehre</i>		
_____ cuaderno	<i>das Heft</i>		
_____ cumbre	<i>der Gipfel</i>		
_____ A	<i>das A</i>		
_____ foto	<i>das Foto</i>		
_____ porvenir	<i>die Zukunft</i>		
_____ vaguitar	<i>das Faulenzen</i>		
_____ bicicleta	<i>das Fahrrad</i>		
_____ trece	<i>die Dreizehn</i>		
_____ fiebre	<i>das Fieber</i>		
_____ miel	<i>der Honig</i>		
_____ verde	<i>das Grün</i>		

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Zusammenfassung

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, Unterschiede, Gemeinsamkeiten und häufige Fehlerquellen betreffend der Genuskategorie im Deutschen und Spanischen herauszuarbeiten und den Nutzen des muttersprachlichen Einflusses einzuschätzen, um deutschsprachige Spanischlernende und spanische Deutschlernende bei der Genusbestimmung zu unterstützen.

Es wird die Kategorie Genus umfassend charakterisiert und ein Grundverständnis für die konstituierenden Merkmale von Genussprachen, der Kongruenz und der nominalen Klassifikation, geschaffen. Darauf aufbauend werden die beiden Sprachen auf ihre syntaktische Leistungsfähigkeit (Kongruenz) und auf die Nützlichkeit der formalen und semantischen Kriterien für die Genuszuweisung (Klassifikation) untersucht und miteinander verglichen. Die durchgeführte empirische Feldstudie dient zur Findung und Überprüfung von typischen Problemen bei der Genuszuweisung und der Abschätzung der Rolle, die die Muttersprache in diesem Prozess spielt.

Auf Basis der Erkenntnisse aus der Fachliteratur und der Ergebnisse der empirischen Feldstudie, konnte letztlich gezeigt werden, dass das spanische gegenüber dem deutschen Genusssystem sowohl syntaktisch weitaus funktionaler als auch formal gesehen bedeutend transparenter ist. Die Recherche und Resultate zeigten auch, dass die Genuszuweisungsregeln Spanischlernenden aufgrund der höheren Durchsichtigkeit viel eher von Nutzen sind als Deutschlernenden und dass die Rolle der Muttersprache bei Unsicherheit, die bei Deutschlernenden weitaus häufiger gegeben war, großen Einfluss hat.

Keywords: Genusvergleich Deutsch Spanisch

Krems, am 28. September 2015

Lebenslauf

- Persönliche Daten:** Katharina Brandstetter
geboren 1991 in Krems an der Donau
- Schul- und Berufsbildung:** Volksschule Rehberg von 1998/99 – 2001/2002;
BG/BRG Piaristengasse 2 von 2002/03 – 2009/2010;
Lehramtsstudium für die Unterrichtsfächer Englisch und Spanisch an der Universität Wien von 2010 – 2015;
- Sprachkenntnisse:** fließend Deutsch (Muttersprache)
fließend Englisch (C2)
fließend Spanisch (C1+)
Französisch (A1)
Latein;
- Arbeits- und Auslandserfahrungen:**
- 2009: Rotary Jugendaustausch
einmonatiger Aufenthalt bei einer Familie in Nebraska, USA
 - 2012: Au-Pair4You Betreuung zweier Kinder (5 und 11 Jahre) einer spanischen Familie in Torrejón de Ardoz, Madrid
 - 2013-2014: Erasmus
Auslandssemester an der Universidad Complutense Madrid
 - 2014 und 2015: EF Education First
Kursleiter während eines dreiwöchigen Schülersprachkurses in Torquay, England und Hastings, England
 - ab 2015: Lernquadrat
Nachhilfelehrerin für die Unterrichtsfächer Englisch und Spanisch