

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Diagnostik und Förderung der Genuszuweisung bei Schülern
und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache

verfasst von | submitted by

Anna Vlastos BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 506 507 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Deutsch Unterrichtsfach Englisch

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Inci Dirim M.A.

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit untersucht den Zusammenhang zwischen dem allgemeinen Sprachstand und der Fähigkeit zur korrekten Genuszuweisung bei DaZ-Lernenden sowie die Wirksamkeit farbkodierter Mnemotechnik zur Förderung eines festen Genusgebrauchs. Aufbauend auf theoretischen Grundlagen zum Zweitspracherwerb und zur Genusproblematik wird eine empirische Untersuchung mit DaZ-Lernenden der Sekundarstufe I durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen einen leichten, jedoch statistisch nicht signifikanten Zusammenhang zwischen Sprachstand und Genuswissen. Deutlich wurde hingegen, dass der Einsatz der Mnemotechnik zu einer signifikanten Verbesserung im zweiten Genustest führte, was auf eine kurzfristige Wirksamkeit dieser Methode hinweist. Da keine weiteren didaktischen Ansätze einbezogen werden, kann jedoch keine Aussage über die relative Überlegenheit der Mnemotechnik getroffen werden. Die Arbeit leistet einen Beitrag zum besseren Verständnis der Genusverwendung bei DaZ-Lernenden und zeigt didaktische Perspektiven zum Einsatz gezielter Strategien zur Förderung grammatischer Detailkenntnisse im Unterricht.

This master's thesis investigates the relationship between general language proficiency and the ability to assign grammatical gender correctly among learners of German as a second language (DaZ), as well as the effectiveness of color-coded mnemonic techniques in promoting stable gender usage. Based on theoretical foundations in second language acquisition and the challenges of grammatical gender in German, an empirical study was conducted with secondary school DaZ-learners. The findings indicate a slight, however statistically non-significant, correlation between language proficiency and knowledge about gender in German. However, a significant improvement in the second gender-test could be observed among the participants after being taught gender explicitly using mnemonic technique. This suggests a short-term effectiveness of mnemonic methods. Since no additional didactic approaches were included in the study, no conclusions can be drawn regarding the superiority of the mnemonic technique in contrast to other approaches. This thesis contributes to a better understanding of gender assignment among DaZ-learners and offers didactic perspectives on how strategies can be implemented in the classroom to foster grammatical accuracy in specific language areas.

Danksagung

Zuerst möchte ich Univ. Prof. Dr. İnci Dirim, MA für die Betreuung und Unterstützung bei diesem Projekt danken. Ein herzlicher Dank gilt auch den an der Untersuchung beteiligten Schülern und Schülerinnen sowie Lehrkräften, die aufgrund der gebotenen Anonymisierung namentlich nicht erwähnt werden können. Zudem danke ich meinen Eltern, ohne die mein Studium nicht möglich gewesen wäre.

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	6
1.1. Erkenntnisinteresse.....	6
1.2. Forschungsstand und Forschungsfragen.....	8
1.3. Aufbau der Arbeit	11
2. GENUS IM SPRACHERWERB	12
2.1. Genus als Bedeutungseinheit.....	12
2.1.1. Definition Genus	12
2.1.2. Die historische Verbindung zwischen Genus und Sexus	13
2.2. Einflussfaktoren auf den Genuserwerb in der Zweitsprache	16
2.2.1. Einfluss der Erstsprache auf den Genuserwerb	16
2.2.2. Genuserwerb, Alter und Erstsprache.....	19
2.3. Genus im Zweitspracherwerb	20
2.3.1. Genuserwerb in einer Zweitsprache	20
2.3.2. Herausforderungen des Genuserwerbs.....	23
2.3.3. Förderung des Genuserwerbs.....	24
3. GENUS ALS REGELWERK.....	27
3.1. Genus als arbiträre Einheit.....	27
3.1.1. Zählbarkeit als Wurzel der zugeschriebenen Arbitrarität	27
3.1.2. Genus und Lautgestalt	30
3.1.3. Genus und Semantik.....	32
3.1.4. Genus und Morphologie.....	34
4. MNEMOTECHNIK	37
4.1. Begriffserklärung und Klassifikation	38
4.1.1. Zum Konzept der Mnemotechnik	38
4.1.2. Prinzipien der Mnemotechnik.....	39
4.2. Mnemotechnik im Zweitspracherwerb.....	41
4.2.1. Mnemotechnik für verschiedene Herausforderungen	41
4.2.2. Grundlegende Methoden der Mnemotechnik.....	43
4.3. Farblicher Ansatz für den Genuserwerb.....	45
4.3.1. Untersuchungen zu farblicher Mnemotechnik.....	45
4.3.2. Farbliche Mnemotechnik für den Genuserwerb des Deutschen	49
4.4. Zusammenfassung	50
5. FORSCHUNGSDESIGN UND METHODIK.....	55
5.1. Forschungsfragen und Hypothesen	55
5.1.1. Forschungsfragen.....	55
5.1.2. Hypothesen	56
5.2. Untersuchungsgegenstand	58

5.3.	Erhebungsmethoden und -instrumente	59
5.3.1.	<i>C-Test und Genustest</i>	59
5.3.2.	<i>Unterrichtsentwurf</i>	61
5.4.	Probanden und Probandinnen	67
5.5.	Ablauf der Datenerhebung	68
6.	AUSWERTUNG UND ERGEBNISSE	69
6.1.	C-Test	70
6.1.1.	<i>Auswertungsverfahren C-Test</i>	70
6.1.2.	<i>Ergebnisse C-Test</i>	71
6.1.3.	<i>Analyse der Ergebnisse C-Test</i>	73
6.2.	1. Genustest	76
6.2.1.	<i>Auswertungsverfahren 1. Genustest</i>	76
6.2.2.	<i>Ergebnisse 1. Genustest</i>	77
6.2.3.	<i>Korrelation mit C-Test</i>	81
6.2.4.	<i>Analyse der Ergebnisse 1. Genustest und Korrelation mit C-Test</i>	82
6.3.	2. Genustest	85
6.4.1.	<i>Auswertungsverfahren 2. Genustest</i>	85
6.4.2.	<i>Ergebnisse 2. Genustest</i>	86
6.4.3.	<i>Analyse 2. Genustest</i>	90
7.	DISKUSSION	92
7.1.	Interpretation der Ergebnisse	92
7.2.	Vergleich mit dem aktuellen Forschungsstand	95
7.3.	Limitationen und methodische Reflexion	100
7.4.	Implikationen für die Forschung und Praxis	101
7.5.	Ausblick	103
8.	CONCLUSIO	104
9.	BIBLIOGRAFIE	106
10.	ANHANG	109
10.1.	Abbildungsverzeichnis	109
10.2.	Tabellenverzeichnis	110
10.3.	Genustests	110
10.4.	Unterrichtsentwurf	113

1. Einleitung

Das folgende Kapitel fokussiert sich auf das Vorhaben dieser Arbeit. Nach der Thematisierung des Erkenntnisinteresses werden der aktuelle Forschungsstand diesbezüglich vorgestellt sowie sich daraus ergebende Forschungslücken. Abschließend wird ein kurzer Überblick zum Aufbau der vorliegenden Masterarbeit geboten.

1.1. Erkenntnisinteresse

Das Interesse an der Thematik sowie die grundlegende Idee für diese Untersuchung resultieren aus meiner Lehrtätigkeit an einer Wiener Mittelschule. Im Rahmen dieser Tätigkeit wurde wiederholt beobachtet, dass Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in verschiedenen grammatikalischen Bereichen erhebliche Schwierigkeiten aufweisen. Insbesondere fiel auf, dass diese Herausforderungen wahrscheinlich nicht auf ein mangelndes Verständnis einzelner grammatikalischer Phänomene, auf einen unzureichenden Wortschatz oder auf das Fehlen ausreichender Übungs-Phasen zurückzuführen sind. Vielmehr scheint diesen Schwierigkeiten eine grundlegendere Problematik zugrunde zu liegen, nämlich die Beherrschung der Genuszuweisung im Deutschen.

Im Laufe der Unterrichtspraxis zeigte sich, dass viele Schüler und Schülerinnen mit Nicht-deutscher Erstsprache sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Sprachgebrauch Unsicherheiten hinsichtlich des Genus aufweisen. Diese Unsicherheiten erstrecken sich über verschiedene Kontexte und treten unabhängig von der jeweiligen Lernsituation auf. Besonders problematisch ist hierbei, dass Schwierigkeiten bei der Genuszuweisung nicht isoliert betrachtet werden können, sondern weitreichende Auswirkungen auf andere grammatische Strukturen haben. So wurde beobachtet, dass Schüler und Schülerinnen mit einer unsicheren Genusverwendung häufig auch Probleme in weiteren zentralen grammatikalischen Bereichen aufweisen, wie beispielsweise der Adjektivdeklinations, der Pluralbildung oder der korrekten Bildung und Anwendung von Relativsätzen. Dies legt die Vermutung nahe, dass eine fehlende oder fehlerhafte Genusbeherrschung nicht nur ein isoliertes Problem darstellt, sondern vielmehr als eine zentrale Hürde für den Erwerb der deutschen Grammatik insgesamt betrachtet werden kann.

Es wird in dieser Arbeit angenommen, dass sich die besondere Herausforderung der Genuszuweisung im Deutschen aus der Tatsache ergibt, dass das grammatische Geschlecht weitgehend arbiträr ist und sich teilweise nicht aus semantischen oder phonologischen Merkmalen ableiten lässt. Dieser Umstand wurde in der fachdidaktischen Forschung bereits thematisiert (Jeuk 2018). Während es in einigen Sprachen systematische Regeln oder zumindest Tendenzen gibt, die eine Genuszuweisung erleichtern, rücken diese im Deutschen laut Forschung (Werner 2012) weitgehend in den Hintergrund und müssen von Lernenden explizit erworben und gelernt werden. Dieser Umstand könnte, wie meinerseits angenommen wird, daran liegen, dass die Artikelzuweisung inhaltlich gedacht wird und demnach beim Spracherwerb eng mit Sexus verbunden wird. Gerade für DaZ-Lernende stellt dies eine erhebliche Herausforderung dar, da die Genuszuweisung nicht nur die korrekte Artikelnutzung betrifft, sondern auch eine Reihe von grammatikalischen Folgeerscheinungen hervorruft, die auf Genus basieren. Darüber hinaus wurde ein weiteres zentrales Problem festgestellt. In vielen gängigen Übungsgrammatiken sowie Lehrmaterialien findet die Thematik der Genuszuweisung kaum eine explizite Berücksichtigung. Di Meola (2024, S. 147) hebt hervor, dass es in der didaktischen Aufbereitung von Grammatikübungen ein Defizit hinsichtlich der systematischen Behandlung des Genus gibt. Dies wirft die Frage auf, inwiefern bestehende Lehrmethoden und Materialien den Lernprozess in diesem Bereich ausreichend unterstützen und welche alternativen didaktischen Ansätze entwickelt werden können, um Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache gezielt zu fördern.

Vor diesem Hintergrund ist es für die vorliegende Untersuchung von zentraler Bedeutung ein Regelwerk für die Genuszuweisung zu formulieren, dieses didaktisch aufzuarbeiten und den potenziellen Lernerfolg zu analysieren. Dabei soll insbesondere der Zusammenhang zwischen der Fähigkeit zur korrekten Genuszuweisung und dem allgemeinen Sprachstand von Schülern und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache untersucht werden. Ein weiterer besonderer Fokus liegt auf der Frage, wie die Genusbeherrschung didaktisch aufgearbeitet und gelehrt werden kann.

Demnach lässt sich feststellen, dass die Problematik der Genusbeherrschung eine weitreichende Relevanz für den gesamten Spracherwerb von DaZ-Lernenden hat und

sowohl theoretische als auch didaktische Fragestellungen aufwirft. Die Untersuchung dieser Thematik soll daher nicht nur zur besseren wissenschaftlichen Verständigung über den Zusammenhang zwischen Genuszuweisung und Sprachstand beitragen, sondern auch konkrete Implikationen für die Gestaltung von Unterrichtsmaterialien und didaktischen Fördermaßnahmen liefern.

1.2. Forschungsstand und Forschungsfragen

Dass der Erwerb der Nominalflexion eine besonders große Herausforderung für DaZ-Schüler und Schülerinnen darstellt, ist in der Forschung und im DaZ/DaF-Bereich bereits bekannt. So fand eine Studie heraus, dass Schüler und Schülerinnen mit anderer Erstsprache als Deutsch Schwierigkeiten bei der Genuszuweisung aufweisen und diese mit bereits sechs Jahren noch nicht vollständig vollzogen haben (Püschel 2020, S. 157). Konkret untersucht wurde, ob türkischsprachige Kinder anhand des definiten Artikels (*der, die das*) die Kategorie Genus erworben haben. Es stellte sich heraus, dass alle Probanden und Probandinnen unabhängig der Kontaktzeit mit Deutsch den Genuserwerb nicht vollzogen haben. Somit wurde geschlussfolgert, dass dieser bei DaZ-Lernenden langsamer verläuft und zudem auch häufig Interferenzen aus der Erstsprache auftreten (Püschel 2020, S. 158). Dies deutet auf die zusätzliche Herausforderung und Schwierigkeiten beim Genuserwerb für Kinder mit anderer Erstsprache hin.

Dies basiert auf dem Umstand, dass es nur wenige haltbare Regeln der Genuszuweisung gibt. Somit wird im Fremdsprachenunterricht empfohlen, das Genus zu den Substantiven dazuzulernen. Demnach sind im DaZ-Bereich weniger Materialien zum Genuserwerb zu finden, hierfür hilft jedoch ein Blick in Fördermaterialien des DaF-Bereichs, die sich häufig der Mnemotechnik bedienen (Jeuk 2018, S. 26). Diese hilft Schülern und Schülerinnen essentielle Informationen abzuspeichern und mit Vorwissen zu verbinden (Hornby & Greaves, 2023, S. 105). So erforschte Angela Lipsky (2016) Lehrwerke des DaF-Bereichs in Bezug auf die Artikel- und Genusvermittlung, bemängelt allerdings das Fehlen einer detaillierten Erklärung der Regeln, wodurch es folglich zu Übergeneralisierungen kommen könnte (Lipsky 2016, S. 662). Bei einer Erklärung der Genuszuweisung ist jedoch laut Di Meola (2024) Vorsicht geboten. Nach einer Analyse mehrerer DaF-Übungsgrammatiken wird

nachgewiesen, dass die formulierten Regeln in den Übungsgrammatiken nicht genug Nomina erfassen, zu viele Ausnahmen vorweisen und nicht Teil eines sinnvollen Regelapparats sind, da sich die Einzelregeln nicht aufeinander beziehen (Di Meola 2024, S. 157).

Dies könnte auch die Ergebnisse einer 2008 erschienen Masterarbeit erklären: In einer Erhebung durchgeführt von Anniken Rephus (2008) wurde von 183 Schülern und Schülerinnen aus Norwegen die Genuszuweisungskompetenz gemessen. Dabei handelt es sich um DaF-Lernende. Es wird hierbei zwischen semantischen und formalen Genusregularitäten unterschieden und die Fähigkeiten zur Genuszuweisung in Verbindung mit Kasus und Numerus getestet. Um dies durchzuführen werden schriftliche Tests angewandt, die zunächst die Genuszuweisung im Nominativ Singular testen, bevor es zu der Nennung expliziter Genusregeln kommt und dieses Wissen dann in praktischen Sätzen angewandt werden soll (Rephus 2008, S. 47-48). Die Resultate zeigen, dass mit zunehmender Schwierigkeit der Aufgaben die Ergebnisse schlechter werden. Am besten vertraut sind die Schüler und Schülerinnen mit sexusmotivierten Genuszuweisungen (Rephus 2008, S. 76), was einen besonders entscheidenden Aspekt für diese Arbeit darstellt. In Betracht zu Di Meolas (2014, S. 157) Erläuterungen, ist das Ergebnis über das Wissen der Genusregeln der Schüler und Schülerinnen entscheidend. Hierbei stellt sich heraus, dass die Lernenden zwar oft in der Lage sind, Regeln explizit zu nennen, jedoch nicht praktisch anzuwenden (Rephus 2008, S. 64). Dadurch wird impliziert, dass Genuszuweisungen, die nicht offensichtlich sind, wie z.B. in *Gabel* oder *Auto* im Gegensatz zu *Frau* oder *Mann*, schlechter gekannt und erkannt werden und demnach die Anwendung des expliziten Wissens eine Hürde darstellt. Die praktische Übung der Genusregeln erscheint hierzu besonders relevant, um die Umsetzung des theoretischen Wissens zu ermöglichen. Hierbei muss sich der Kritik Di Meolas (2024) angeschlossen werden, wonach sich diese Arbeit mit einem selbsterstellten und konkreten Unterrichtsentwurf basierend auf den Vorstellungen Di Meolas (2024) beschäftigt. Dieser argumentiert zudem, dass seine genannten Kriterien eines Regelwerks (Di Meola 2024, S. 157) bezüglich Genus durch morphologische Regeln abgedeckt werden, was Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit ist.

Jedoch fehlt ein wesentlicher Aspekt in der Forschung, nämlich der Zusammenhang zwischen dem allgemeinen Sprachstand und dem Wissen zur Genuszuweisung.

Somit stellt sich die Frage, inwiefern der Sprachstand und das bereits vorhandene Wissen Einfluss auf die Genuszuweisung und praktisches Wissen darüber hat.

Nach der Kritik an den DaF-Lehrwerken (Hornby & Greaves 2023, Di Meola 2024) und den Ergebnissen bezüglich des fehlenden Artikelwissens und der inkorrekten Verwendung (Püschel 2020, Rephus 2008), bleiben nun die Forschungslücken zur Regelaneignung und Verwendung des Genus sowie dem Zusammenhang zum allgemeinen Sprachstand der Schüler und Schülerinnen offen. Basierend auf diesen Erkenntnissen, Forschungsergebnissen und Lücken der Untersuchungen, haben sich folgende Forschungsfragen für diese Masterarbeit ergeben:

Inwiefern hängt die Beherrschung der Genuszuweisung mit dem Sprachstand bei Schülern und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache mit ihrem Sprachstand im Deutschen zusammen?

Fußend auf den vorgestellten Ergebnissen (Püschel 2020, Rephus 2008) und persönlicher Erfahrung durch eine Unterrichtstätigkeit wird diesbezüglich die Hypothese aufgestellt, dass bei einem hohen Sprachniveau auch weniger Artikelfehler vorkommen. Nachdem diese Arbeit sich auf das Wissen bezüglich grammatischer Genuszuordnung fokussiert, ist hierbei Flexion ausgenommen. Dennoch wird auch davon ausgegangen, dass Schüler und Schülerinnen mit schlechteren Sprachkenntnissen auch das feste Genus, und somit den Nominativ im Singular, schlechter beherrschen. Dies kann daraus resultieren, dass die Erstsprachen der Schüler und Schülerinnen andere Genusregeln haben oder sogar artikellos sind. Zudem spielt hierbei ein Unwissen bezüglich der Theorie über Genus eine Rolle. Deshalb lautet die zweite Forschungsfrage wie folgt:

Welche didaktischen Ansätze und Methoden unterstützen Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache beim Gebrauch des festen Genus?

Hierbei wird zunächst einmal davon ausgegangen, dass eine dezidierte Erklärung der Theorie, so wie sie Di Meola (2024, S. 160) vorschlägt, Schülern und Schülerinnen dazu verhilft die Genuszuweisung besser zu verstehen. Bezüglich der praktischen Anwendung wird davon ausgegangen, dass die theoretischen Ansätze nach Jeuk (2018)

zielführend sind. Demnach wird auf mnemotechnische Methoden zurückgegriffen, wonach phonetische, fantasiebezogene und bildliche Assoziationen hergestellt werden (Jeuk 2018, S. 31). Weiters wird die Hypothese aufgestellt, dass dies durch eine Farb-Genus Kombination erreicht werden kann, wobei jedem Genus eine Farbe zugeordnet wird und anhand dessen die korrekte Verwendung der Artikel angeeignet werden kann. Die Annahme kommt daher, dass auf diese Weise auch Satzfunktionen gelernt wurden, wie z.B. dem Prädikat rot, dem Subjekt blau und den Objekten grün zugeordnet wird. Somit sind die Schüler und Schülerinnen mit dem Lernen durch Farbe vertraut und können demnach eventuell Regeln verinnerlichen und erfolgreich anwenden. Dabei wird zunächst einmal eine dezidierte Erklärung der Genusregeln benötigt, bevor diese anhand eines Farbschemas gelernt und praktisch angewendet werden können.

1.3. Aufbau der Arbeit

Zuerst wird sich in dieser Arbeit mit der Definition von Genus auseinandergesetzt und dieses zu Sexus abgegrenzt, da hierbei der Artikel ersichtlich ist und keiner annehmbaren Arbitrarität unterliegt. Danach sollen die Einflussfaktoren auf den Genuserwerb diskutiert werden, worunter Erstsprache und Alter und somit Sprachstand fallen, bevor der Genuserwerb in einer Zweitsprache und somit Herausforderungen und Fördermaßnahmen vorgestellt werden. Im dritten Kapitel soll der unterstellten Arbitrarität des Genus auf den Grund gegangen und ein sinnvolles Regelwerk gefunden werden. Daraufhin wird an Jeuks (2018) Annahme geknüpft und Mnemotechnik vorgestellt. Hierbei werden Prinzipien und Methoden der Mnemotechnik diskutiert, bevor konkret auf die Farbkodierung und den Zusammenhang zum Genuserwerb eingegangen wird. Im fünften Kapitel wird das Forschungsdesign und die Methodik vorgestellt, worunter ein Test zum allgemeinen Sprachstand, zwei Tests zum praktischen Genuswissen und ein Unterrichtsentwurf gehören. Das darauffolgende Kapitel wird die Ergebnisse der drei Testungen vorstellen und diese analysieren. Das letzte und siebte Kapitel soll die Daten und Ergebnisse interpretieren, mit der vorhandenen Forschung und Literatur diskutieren, Limitationen der Arbeit aufbereiten und Implikationen für die Praxis geben.

2. Genus im Spracherwerb

Nachdem sich diese Arbeit mit dem Genuserwerb im Zweitspracherwerb beschäftigt, wird in diesem ersten Kapitel zunächst einmal Genus als Bedeutungskategorie und im Vergleich zu Sexus eingeordnet, um eine mögliche Definition dieser Kategorie bereitzustellen. Daraufhin soll der Zusammenhang zwischen Genus und Sprachstand diskutiert werden. Danach wird der Erwerbsprozess des Genus im Erstspracherwerb und im Zweitspracherwerb vorgestellt. Nachdem sich diese Arbeit jedoch auf den Zweitspracherwerb fokussiert, wird dies detaillierter präsentiert, indem ebenso Einflussfaktoren auf den Genuserwerb, Probleme und Förderung diesbezüglich aufgezeigt werden. Für eine genaue Betrachtung des Genuserwerbs in einer Zweitsprache müssen zuerst die Erwerbsprozesse mit Einfluss der Erstsprache verstanden werden. Es wird hierbei angenommen, dass neben der Erstsprache, das Sprachniveau und das Alter eine Rolle spielen.

Die theoretische Fundierung, die in Kapitel 2-4 vorgestellt wird, bezieht sich auf DaZ- sowie DaF-Lernende, was dann klar formuliert ist. Die in dieser Arbeit durchgeführte Untersuchung bezieht sich jedoch nur auf DaZ-Lernende.

2.1. Genus als Bedeutungseinheit

2.1.1. Definition Genus

Eine Definition für Genus zu finden, erscheint auf den ersten Blick als einfaches Vorhaben, jedoch ist es schwer über die Grunddefinition „grammatisches Geschlecht“ hinauszukommen. Unter „Genus“ stellt man sich zudem einmal Artikel, in Form von *der, die, das*, vor. Dadurch steckt vielmehr dahinter, was in dieser Arbeit und vor allem in diesem ersten Kapitel verdeutlicht werden soll. Stark (2009, S. 274) stürzt sich bei ihrer Definition auf Bußmann, bereits 2003 erschienen. Hierbei wird definiert, dass Genus eine lexikalisch-grammatische Kategorie ist mit der Prämisse dem Nomen inhärent zu sein (Stark 2009, S. 274). Dabei hat das Genus die Funktion eine kongruente Beziehung zwischen syntaktischen Elementen und somit anderen Wortarten herzustellen. Diese werden dann morphologisch übereinstimmend markiert.

Die Kongruenz zwischen den einzelnen syntaktischen Elementen variiert von Sprache zu Sprache und kann in Form von Präfixen, Flexionsmorphemen oder Singular-Artikeln auftreten (Stark 2009, S. 274). Diese Definition sieht Genus demnach als

Ausgangspunkt für grammatische Kongruenz auf Syntaxebene, lässt jedoch den Grund für die Zuordnung der Artikel zu den Substantiven außen vor. Sinn dieses Kapitels soll jedoch eine Definition oder eine mögliche Erklärung für die Genuszuordnung liefern. Eine mögliche Erklärung hierfür wäre nun, dass das Genus dem Sexus, also dem natürlichen Geschlecht, entspricht, was jedoch bekannterweise nicht auf Abstrakta oder Konkreta zutrifft, sondern lediglich auf Personen oder Tiere. Somit definiert Bülow (2016, S. 241), ähnlich wie Stark (2009), das „nominale grammatische Geschlecht“ (Bülow 2016, S. 241), das sich in Femininum, Maskulinum und Neutrum klassifizieren lässt. Diese Klassifikation ist auch bei Lebewesen anzuwenden, die jedoch weiters ein natürliches Geschlecht, das Sexus, enthalten (Bülow 2016, S. 241). In vielen Fällen konvergieren Genus und Sexus, wie z.B. bei *der Mann* oder *die Frau*. Dies trifft aber nicht auf alle Substantive zu, wie in *das Mädchen* zu erkennen ist (Bülow 2016, S. 242). Auch diese Definition liefert keine klaren Anhaltspunkte für die Zuordnung zwischen Genus und Substantiv und somit keine Begründung für den Umstand, dass es *die Zufriedenheit* und *der Löffel* ist. Dennoch wird der Umstand klar, dass es einen Zusammenhang zwischen Genus und Sexus gibt. Für eine genaue Definition von Genus muss sich wohl dieser Zusammenhang zwischen Genus und Sexus angesehen und ein Versuch vorgenommen werden Genus von Sexus abzugrenzen. Eine Abgrenzung dieser beiden Kategorien soll bewirken eine klare Definition von Genus zu bekommen und das Ziel haben, von der Kongruenz auf Syntaxebene wegzukommen und Genus als einzelne Kategorie betrachten zu können. Ob dies möglich ist, sollen die nächsten Unterkapitel zeigen.

2.1.2. Die historische Verbindung zwischen Genus und Sexus

Um eine Unterscheidung und Abgrenzung von Genus und Sexus zu erzielen, muss sich einmal der Zusammenhang angesehen werden. Dieser geht weit in die Sprachgeschichte zurück und in der Forschung wird sich schon seit Längerem damit beschäftigt. Im 20. Jahrhundert hat sich demnach die Meinung durchgesetzt, dass kein historischer Zusammenhang zwischen Genus und Sexus besteht, was sich jedoch im Laufe der Zeit veränderte (Bülow 2016, S. 244). So wurde durch feministische Linguistik diese Lehrmeinung verworfen und die Trennung von Sexus und Genus abgelehnt. Zurückgegriffen wurde auf Theorien von Grimm und Paul aus dem 19. Jahrhundert, die besagt, dass Genus aus Sexus entstanden ist und Genus den Zweck hat Sexus

sprachlich abzubilden (Bülow 2016, S. 245). Diese Meinung bildet keinen allgemeinen Konsens, wonach Mitte der 1990er Jahre die Theorie entstand, dass Genus als rein grammatische Kategorie den Sexus beeinflusse. Somit diene im Indogermanischen Genus zur Unterscheidung belebter und unbelebter Substantive, die nur Maskulin und Neutrum beinhalte. Das Femininum hat sich außerhalb dieser Klassifikation etabliert und wurde auf Kollektiva und Abstrakta angewandt (Bülow 2016, S. 246). Gehe man nun vom Indogermanischen aus könnte davon ausgegangen werden, dass Genus als grammatisches Geschlecht nicht auf Geschlecht per se referiert, sondern auf die Belebtheit sowie Art von Substantiven. Wenn man nun im Neuhochdeutschen auf Substantive wie *die Decke*, *der Topf*, *das Gefühl*, *das Mädchen* oder *das Tier* blickt, wird schnell klar, dass diese Erklärung nicht mehr ausreicht, um die Genuszuweisung zu begründen. Demnach stellen *Decke* und *Topf* unbelebte Gegenstände dar, die nach diesem Prinzip jedoch neutral sein sollten. *Mädchen* und *Tier* als belebte Nomen müssten jedoch maskulin sein und *Gefühl* als abstraktes Nomen feminin. Somit muss sich die weitere Entwicklung der Genus- und Sexus-Verbindung angesehen werden.

Anders sah es demnach später im Mittelhochdeutschen aus. Eine Analyse der Kaiser-Chronik und gleichzeitiger Abgleich zu anderen mittelhochdeutschen Schriften (Breder-Birkenes & Fleischer 2022) hat ergeben, dass verschiedene Faktoren eine Genus-Sexus-Kongruenz beeinflussen. Demnach tritt meistens semantische Kongruenz auf, wenn der Wortabstand groß ist. Somit ist der Wortabstand bei maskulinen Benennungen durchschnittlich drei- bis vier-mal höher als bei neutralen (Breder-Birkenes & Fleischer 2022, S. 255). Auffallend war auch, dass das Lexem *wīp* (anm. „Weib“) ausschließlich im Femininum auftritt und somit semantische Kongruenz zeigt. In der attributiven Domäne hingegen treten ausschließlich neutrale Formen auf (Breder-Birkenes & Fleischer 2022, S. 257). Daraus wurde geschlossen, dass attributive semantische Kongruenz selten auftritt (Breder-Birkenes & Fleischer 2022, S. 259). Diese Tendenzen ziehen sich teilweise noch ins Neuhochdeutsche. Besonders in Dialekten des nördlichen Niederdeutschen finden sich ähnliche Muster wie im Mittelhochdeutschen, die semantische Kongruenz aufweisen (Breder-Birkenes & Fleischer 2022, S. 263). Im Mittelhochdeutschen zeigen sich somit die ersten semantischen Kongruenzen zwischen Artikel und Substantiv, und somit eine Angleichung von Sexus und Genus, wie bei *die Frau* oder *der Mann*, wovon im Indogermanischen noch kein Gebrauch gemacht wurde. Spätestens im Mittelhochdeutschen gibt es somit die

ersten Anzeichen für eine Genus-SexuS-Verbindung, die sich im Laufe der Jahrhunderte veränderte und neu bewertet wurde. Demnach zeigen sich die Tendenzen des heutigen Genusgebrauchs bereits im Mittelhochdeutschen. Eine Verbindung zwischen Genus und SexuS scheint hierbei nicht absolut, sondern hängt von sprachlichen, historischen und regionalen Faktoren ab. Dennoch kann eine Verbindung der beiden nicht geleugnet werden. Es wurde jedoch aufgezeigt, dass Genus nicht nur eine inhärente grammatische Eigenschaft ist, sondern auch eine flexible Kategorie, die historischen Wandlungen unterliegt. Basierend darauf kann aber noch keine eindeutige Definition von Genus erzielt werden.

Aufgrund dieser Uneindeutigkeit der Entwicklung von Genus und SexuS stützt sich Bülow (2016, S. 246) in seiner Argumentation auf die Namensgebung des Genus, was als „Art“ oder „Gattung“ übersetzt werden kann und somit ein klares Indiz für den Einfluss des Genus auf den SexuS zu sein scheint. Somit wird konkludiert, dass die Sprachstruktur menschliches Denken beeinflusst, was einer Kritik am generischen Maskulin große Bedeutung zuschreibt (Bülow 2016, S. 247). Dieser Ansatz führt zur Debatte um das generische Maskulinum und dessen Auswirkungen. Daran schließt sich auch Nübling (2018) an. Argumentiert wird hierbei mit dem Genus-SexuS-Prinzip, das vor allem Evidenz in Substantivierungen und Vornamen sieht. Demnach werden prinzipiell genuslose Verben oder Adjektive in ihrer Nominalform kongruent abgeleitet, wie z.B. in *der Kranke* und *die Kranke* zu sehen ist (Nübling 2018, S. 46). Hierbei enthält lediglich das Genus die GeschlechtSinformation. Ebenso die GeschlechtSzuweisung durch Artikel bei Vornamen, z.B. *die Lena* oder *der Nicola*, implizieren eine klare Verbindung zwischen Genus und SexuS. Ausnahmen stellen in diesem Prinzip *das Mädchen* oder *das Fräulein* dar (Nübling 2018, S. 47). Eine Erklärung der Genuszuweisung, die über die SexuS-Verbindung hinausgeht, bleibt jedoch weiter ungeklärt. Bereits bekannt ist, dass dieser Zusammenhang zwischen Genus und SexuS heutzutage Geschlechterrollen reflektiert, was tief in der Grammatik verankert ist.

Demzufolge wird in dieser Arbeit angenommen, dass Genus und SexuS eng miteinander verbunden sind, jedoch kann die Genuszuweisung nicht von arbiträrer Natur sein. Welche Regelungen hierbei unterliegen wird später diskutiert. Eine klare Definition von Genus, die über „grammatisches Geschlecht“ und der Kongruenz zwischen lexikalischen Einheiten hinausgeht, muss hierbei ausgelassen und die Frage, wieso

welches Substantiv welches Genus hat, muss offengelassen werden. Jedoch konnte Genus teilweise weiter abgegrenzt werden, indem die Verbindung zu Sexus diskutiert wurde. Demnach illustriert Genus Sexus und repräsentiert dieses sprachlich. Dies kann hingegen nicht auf jedes Substantiv angewandt werden, da nicht jedes Substantiv einen klaren Sexus hat. Bei einem Genustest, wie dieser in dieser Arbeit durchgeführt wird, ist hierbei nun zu beachten, dass Personenbezeichnungen und Lebewesen außer Acht gelassen werden, da hierbei eine klare Verbindung zu Sexus besteht. Nachdem eine klare Auslegung von Genus nicht gefunden werden konnte, müssen die Regelmäßigkeiten der Genuszuweisung beachtet werden, was jedoch erst im übernächsten Kapitel geschehen wird. Zuvor sollte die Aneignung von Genus eine Rolle spielen, denn Prozesse und Probleme hierbei können auf unbewusste Regelmäßigkeiten oder Unregelmäßigkeiten hindeuten, die ein scheinbar chaotisches und arbiträres System strukturieren könnten und somit eine Antwort auf die Frage der Genuszuweisung bringen könnte.

2.2. Einflussfaktoren auf den Genuserwerb in der Zweitsprache

2.2.1. Einfluss der Erstsprache auf den Genuserwerb

Bei dem Einfluss der Erstsprache auf den Zweitspracherwerb lässt sich zunächst einmal eine Hürde identifizieren. Wenn auf vorherige Definitionen geblickt wird, kann erkannt werden, dass Genus aus einer lexikalischen und einer syntaktischen Note besteht (Stark 2009, S. 274). Ersteres legt das richtige Genusmerkmal fest und zweiteres meint die korrekte Kongruenz von Artikel und Adjektiv (Ruberg 2013, S. 184). Bei einsprachigen Kindern passiert diese Genusdifferenzierung, also die Differenzierung zwischen der lexikalischen Genuszuweisung und der syntaktischen Kongruenz, bereits sehr früh (Ruberg 2013, S. 184). Hierbei wird zunächst zwischen feminin und nicht-feminin unterschieden und erst später um ein drittes erweitert. Spätestens ab dem 4. Lebensjahr werden keine Genusfehler mehr gemacht (Ruberg 2013, S. 184).

Bei bilingualen Kindern dauert dieser Erwerb länger. Somit ist das Genussystem teilweise im Volksschulalter noch nicht ausgereift und es treten noch Fehler auf. Hierbei liegt aber eine große Varianz vor. Dies liegt wahrscheinlich daran, dass bilinguale Kinder das korrekte Genus sprachlich noch nicht identifiziert haben (Ruberg 2013, S. 184). Dabei liegt aber in der Kompensation dieser Lücke eine gewisse Tendenz vor,

denn viele Kinder benutzen das gleiche Genus, wenn sie bei der Genuszuweisung unsicher sind. Somit wird oft z.B. das Maskulinum verwendet, wenn das Genus unbekannt ist (Ruberg 2013, S. 184). Die Genusflexion passt hierbei jedoch selten zu den gewählten Markierungen. Diese Fehlermuster lassen sich bis ins Erwachsenenalter erkennen (Ruberg 2013, S. 184). Bei dieser Problematik, und auch wesentlichem Punkt beim Einfluss der Erstsprache auf den zweitsprachigen Genuserwerb, spielt die mentale Repräsentation eine essenzielle Rolle. Bordag und Pechmann (2018, S. 77) basieren dabei ihre Annahmen auf der gängigen Auffassung, dass zweisprachige Menschen zwei mentale Sprachrepräsentationen besitzen. Dabei wird angenommen, dass das Erlernen einer L2 von der L1 beeinflusst wird und Sprecher und Sprecherinnen beide Systeme simultan aktivieren und durchsuchen (Bordag & Pechmann 2018, S. 77). Besonders für Sprecher und Sprecherinnen einer Sprache, in der das Genus desselben Wortes nicht kongruiert, könnten hierbei Schwierigkeiten entstehen. Demnach entstehen in der mentalen Repräsentation des Genus Konkurrenten oder Interferenzen.

Zudem kann es länger dauern die Genusinformation abzurufen, da aus einer größeren Wissensmenge selektiert werden muss. Je nach der Ausprägung der einzelnen Sprachen, wird sich für dieses Genus entschieden und eventuell kommt es dadurch zu Genusfehlern (Bordag & Pechmann 2018, S. 80). Dabei können Substantive beider Sprachen auch das gleiche Genus besitzen, wodurch eine Aktivierung aus beiden Quellen möglich ist und somit auch kein Genusfehler entsteht (Bordag & Pechmann 2018, S. 79). Demnach stellt die Erstsprache einen wesentlichen Einflussfaktor auf den Genuserwerb in einer Zweitsprache dar. Wie dieser dann konkret aussieht, hängt von der Form der Erstsprache ab. Demnach machen Lernende abhängig von ihrer Erstsprache entsprechende Fehler und es kommt zu unterschiedlichen Interferenzen.

Jedoch muss davon ausgegangen werden, dass nicht nur die Erstsprache den Genuserwerb beeinflusst, sondern auch die Form der Zweitsprache und inwieweit diese beiden korrelieren. Dies ist dann eng verknüpft mit der Annahme, dass die Struktur der Zielsprache essenziell für den Erwerb ist und den Prozess stark beeinflusst.

Bordag und Pechmann (2018) haben hierfür mehrere Erstsprachen und deren Effekt auf die Genusverwendung analysiert. Aus der Analyse wurde geschlossen, dass das Tschechische einen sogenannten „Genuskongruenz-Effekt“ aufweist, was bedeutet,

dass die Genusinformation des Tschechischen die des Deutschen bei Sprechenden beeinflusst, wobei dies eben von den Unterschieden im Genus abhängt (Bordag & Pechmann 2018, S. 80). Dabei kommt es zu den Entscheidungsprozessen, die eben beschrieben wurden. Diese Prozesse konnten nicht nur bei der Flexion, sondern auch bei der Benennung der *bare nouns*, also nicht flektierten Artikeln (im Deutschen *der, die, das*) gefunden werden und somit bei der lexikalischen Ebene der Genuszuweisung. Geschlussfolgert wird daraus, dass bei Übersetzungen das gleiche Konzept aktiviert wird und Genuspräsentationen in starker Konkurrenz auf der Lemma-Ebene stehen (Bordag und Pechmann 2018, S. 80). Das Niederländische auf der anderen Seite weist diesen Effekt nicht auf, da das Genus im Niederländischen anders als im Deutschen für weiteren Gebrauch nicht selegiert werden muss (Bordag & Pechmann 2018, S. 80).

Noch größere Herausforderungen mit dem Genus haben Lernende mit einer artikellosen Erstsprache, wie dem Englischen. Hierzu gibt es eine Vielzahl an Studien, die alle unterschiedliche Ergebnisse erzielen. Bordag und Pechmann (2018, S. 81) diskutieren diese Ergebnisse. Dabei wird darauf hingewiesen, dass Lernende, deren Erstsprache bestimmte grammatische Strukturen nicht aufweist, diese in einer L2 sogar schneller erwerben können, und zwar auch ohne L1-Interferenzen. Andererseits wird hervorgebracht, dass diese Lernende reduzierte Fähigkeiten in diesem Bereich aufweisen und weniger Sensibilität für Verletzungen hierfür zeigen (Bordag & Pechmann 2018, S. 81). Demnach muss angenommen werden, dass Schüler und Schülerinnen, unabhängig der Genusgrammatik der Erstsprache, im Deutschen Fehler aufweisen und unterschiedliche Interferenzen hierbei eine Rolle spielen. Die Frage, die sich somit ergibt, ist nicht bezüglich der Art der Interferenzen, sondern wie man diese übergehen kann. Jedoch gibt es neben der Erstsprache noch andere Einflussfaktoren auf den Genuserwerb.

Wie in dieser Arbeit angenommen, spielt der Sprachstand ebenso eine wesentliche Rolle. Somit sind weniger Fehler auszuweisen, wenn die syntaktische Ebene der Genuszuweisung erfolgreich umgesetzt wird und hierfür braucht es die lexikalische Ebene. Demnach kongruiert der ganze Satz, wenn das Genus korrekt zugeordnet wird. Somit kann angenommen werden, dass Genus einen wesentlichen Teil zum Sprachstand beiträgt und, dass das Alter des Erwerbbeginns essenziell ist, denn je

früher dieser passiert, desto zielsprachlicher wird später die Sprache verwendet und umso länger ist der Erwerbsprozess. Dennoch ziehen sich Interferenzen bis ins Erwachsenenalter (Ruberg 2013, S. 184), was jedoch unabhängig des Alters und des Erwerbbeginns geschieht.

2.2.2. Genuserwerb, Alter und Erstsprache

Dass Alter im Sprachlernprozess essenziell ist, ist der Forschung bereits lange bekannt (Ruberg 2013, S. 182). Lernende laufen ab einem gewissen Alter Gefahr, langsamer zu lernen als davor. Demnach können Kinder, die vor Erreichung des 7. oder 8. Lebensjahres bereits mit dem Zweitspracherwerb begonnen haben, sehr wohl native-like Kompetenzen erreichen. Erst ab diesem Zeitpunkt nimmt die erreichbare Kompetenz ab (Ruberg 2013, S. 182). Der Erwerb ab diesem Alter läuft auch zur Gefahr der Fossilisierung. Jedoch erreichen viele L2-Lernende auch hohe Sprachkompetenzen, die an Erstsprach-Kompetenzen herankommen (Ruberg 2013, S. 182). Wenn es zu so einer Fossilisierung kommen sollte, ziehen sich Genusfehler bis ins Erwachsenenalter. Dies zeigt ein Vergleich von Türkisch und Niederländisch sprechenden Personen, wo in beiden Gruppen Genusfehler auftraten, wenn der Spracherwerb nach einem gewissen Lebensjahr begonnen wurde (Ruberg 2013, S. 184). Hierbei traten die gleichen Fehler auf wie bei jüngeren Zweitsprachlernenden. Dies deutet darauf hin, dass Lernende unabhängig vom Alter die gleichen Erwerbsmechanismen nutzen, jedoch verlassen jüngere Lernende diese Phase irgendwann. Es scheint dennoch irrtümlich anzunehmen, dass ab einem gewissen Alter ein gewisses Niveau nicht mehr erreicht werden kann und kontinuierlich Genusfehler gemacht werden, je später der Spracherwerb begonnen wurde.

In diesem Sinne erscheint es folgerichtig anzunehmen, dass die Form der Erstsprache ebenfalls Einfluss auf den Zweitspracherwerb ausübt. Demnach fand Binanzer (2017, S. 51) nach einer Testung und Analyse zur Genuszuweisung bei L1- sowie L2-Kindern heraus, dass die fragten Items zielsprachlicher ausfallen, wenn Genus und Sexus übereinstimmen. Weitere Ergebnisse zeigen, dass bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache häufiger Abweichungen vorkommen als bei anderen Gruppen. Die Abweichungen sind dabei signifikant abhängig von dem Sprachstand, der L1 sowie der Morphosyntaktik der Items. Zudem finden weniger Abweichungen statt, je höher das

Niveau der L2 ist. Binanzer (2017b, S. 52) argumentiert dabei, dass im Erwerbsprozess verschiedene Schritte vollzogen werden und sich L2-Kinder mit niedrigem Sprachniveau noch einer semantischen Strategie bedienen. Dabei wurde herausgefunden, dass L2-Kinder Kongruenz nur durch formal-grammatische Genusmerkmale herstellen können. Hierfür spricht auch der Umstand, dass Nomen mit einer Genus-Sexus-Übereinstimmung häufiger richtig zugewiesen werden (Binanzer 2017b, S. 54). Bei nicht eindeutiger Genus-Sexus-Konvergenz, wie *Kind*, *Mädchen* oder *Fräulein*, wird jedoch die *r*-Form präferiert, also die männliche. Folglich kann festgestellt werden, dass L2-Lernende sexusunspezifischen Nomen nicht nur das Merkmal „männlich“ postulieren, sondern auch „belebt“. Bei unbelebten Gegenständen kommt es hierzu jedoch zu einer Präferenz der *s*-Formen, um diese Unbelebtheit zu signalisieren (Binanzer 2017b, S. 55). Basierend darauf konstruieren L2-Lernende ihr eigenes semantisches Kongruenzsystem, indem sie einer dieser vorgestellten Formen gewisse Funktionen zuweisen (Binanzer 2017b, S. 55). Jedoch ist dieses System noch nicht zielsprachlich und nicht formal-grammatisch. Mit zunehmendem Sprachstand wird dieses semantische System aber grammatikalisiert und irgendwann auch ergänzt, was ein Prozess unabhängig des Alters ist. Somit spielt die Form der Erstsprache sowie die Form der Zielsprache eine größere Rolle als das Alter im Genuserwerb in einer Zweitsprache. Wie dieser nun genau aussieht, stellt das nächste Kapitel vor. Zudem soll ein genauer Blick auf die Herausforderungen sowie Förderungsmöglichkeiten geworfen werden. Diese sollen zusätzlich Einblick in die Struktur des Genus gewähren.

2.3. Genus im Zweitspracherwerb

2.3.1. Genuserwerb in einer Zweitsprache

Der Einfluss der Erstsprache auf den Genuserwerb in der Zweitsprache wurde bereits diskutiert. Ausgegangen wird jedoch davon, dass Schwierigkeiten bei den gleichen Aspekten, unabhängig von Sprachstand und Erstsprache, auftreten, da diese durch inhärente Merkmale des Genus im Deutschen entstehen. Zudem passiert der Genuserwerb auf die gleiche Art und Weise und somit durchlaufen Lernende unabhängig der Erstsprache den gleichen Prozess. Dies resultiert ebenfalls wieder aus den Merkmalen des Genus. Eine Studie mit insgesamt 91 DaF-Lernenden aus dem Jahr 2003

hat ergeben, dass es unter den gefragten Substantiven erhebliche Unterschiede in der Genuszuweisung gibt (Menzel 2003, S. 235). Dabei spielt die Bekanntheit des jeweiligen Nomen eine geringe Rolle und somit wird auf die Ausbildung eines mentalen Genussystems verwiesen. Nach einer Analyse der Items, hat sich ergeben, dass die Genuszuweisung in drei verschiedenen Gruppen erfolgt: formaler, semantischer und lernspezifisch-bedeutungsbezogener Genusregularitäten. Dabei wird darauf hingewiesen, dass die morphologische Flexion mit den bestimmten Suffixen am sichersten beherrscht wird, jedoch mit einigen Ausnahmen. Somit erzielen die Suffixe *-ik*, *-tion*, *-chen* und *-ung* die schlechtesten Werte. Hinzu bereitet das feminin *-e* besondere Schwierigkeiten (Menzel 2003, S. 235). Erklärt werden können diese Schwierigkeiten durch das *Cue-validity-Konzept*. Menzel erklärt dies mit „folglich werden diejenigen Genusindikatoren als erste erworben, die im Input des einzelnen Lerners eine große Anwendbarkeitsreichweite besitzen“ (Menzel 2003, S. 236). Somit wird je nach Frequenz des Nomens bei den Lernenden das Genus auch dementsprechend beherrscht.

Menzel (2003) erklärt Schwierigkeiten beim Genuserwerb somit mit der Struktur der Nomen. Obwohl sich diese Arbeit nun auf DaF-Lernende bezieht, können hierbei auch Schlüsse für den Zweitspracherwerb gewonnen werden. Demnach finden Lernende einfache Anhaltspunkte in den Suffixen der Substantive für die Genuszuweisung. Inwieweit diese bewusst erfolgen bleibt offen, jedoch decken diese eine große Bandbreite an Nomen ab, weshalb sie wahrscheinlich einfach zu erwerben oder zu erkennen sind. Demnach wird weiters angenommen, dass der Genuserwerb hauptsächlich von der Struktur der Sprache abhängt und somit für alle Lernenden gleich erfolgt – unabhängig von Alter oder Erstsprache. Binanzer (2017a) formuliert somit für den Genuserwerb 4 Phasen und geht dabei auf L1 sowie L2-Erwerb ein. In der ersten Phase werden Nomen ohne Markierung verwendet. Hierbei verläuft dies im L1- und L2-Erwerb wie angenommen gleich. Bevor jedoch der Definitartikel erworben wird, wird der Indefinitartikel erworben. Diese Reihenfolge ist ebenfalls bei zweitsprachigen Kindern zu erkennen. Verwendet werden Artikel jedoch unterschiedlich schnell. Demnach verwenden erstsprachige Kinder mit ca. eineinhalb Jahren Artikel und zweitsprachige Kinder mit zwei Jahren bzw. hängt dies dann von dem Kontaktbeginn mit Deutsch ab (Binanzer 2017a, S. 49). Nachdem Definit- und Indefinitartikel beherrscht werden kommt es zur zweiten Phase. Hier sind Lernende schnell imstande unterschiedliche

Artikel zur Kennzeichnung zu verwenden und diesen auch unterschiedliche Funktionen zuzuordnen. Indefinitartikel werden demnach verwendet, um unbekannte Referenten auszudrücken und Definitartikel für bereits bekannte (Binanzer 2017a, S. 50). Obwohl in dieser Phase Kinder schon genuskongruente Artikelformen verwenden, verweisen sie damit nicht bewusst auf die Kategorie Genus. Dies liegt daran, dass Genusmarkierungen noch als unanalyisierte Phrasen oder Teile verwendet werden, da dies automatisch erfolgt. Binanzer (2017a, S. 50) geht davon aus, dass dies durch Imitation passiert und Artikel in Kombination mit dem Nomen als Einheit gespeichert werden. Beweisbar wird dies dadurch, dass Lernende in dieser Phase unterschiedliche Artikelformen als freie Varianten verwenden und somit das gleiche Nomen unterschiedliche Artikelformen erhält. Bevor alle Artikelformen erworben werden, werden zuerst *der* und *die* übergeneralisiert. *Das* wird zuletzt in das Genussystem eingegliedert. In einer ersten Vermutung kann hierbei wieder auf Sexus verwiesen werden. Demnach könnte diese Erwerbsreihenfolge damit zusammenhängen, dass zuerst Genus-Sexus-Kongruenz erworben wird, bevor Abstrakta erworben werden. In einer Auswertung von über 800 Nomen wird jedoch ersichtlich, dass Maskulina die meisten und Neutra die wenigsten Nomen aufweisen (Binanzer 2017a, S. 51), worauf vermutlich diese Verteilung auf den Erwerb zurückzuführen ist. In dieser dritten Phase erfolgt nach dem Erwerb aller Artikelformen eine Reduktion, was darauf hindeutet, dass Lernende in dieser Phase einen Versuch zur Beherrschung der Genussystems vornehmen (Binanzer 2017a, S. 51). In der letzten und vierten Phase lernen Kinder die Artikelformen auf ihre Funktionen hin zu analysieren. Hierbei wurde aber noch gelernt, dass ein Artikel mehrere Kategorien kennzeichnet nämlich Genus, Kasus und Numerus. Somit wird einer Form eine Funktion zugeordnet. Zum Beispiel wird die *r*-Form in *der, er, dieser* verwendet, um Subjektrollen zu kennzeichnen und die *s*-Form in *das, es, dieses*, für Objektrollen. Später wird die *s*-Form dann durch die *n*-Form in *den, ihn, diesen* abgelöst (Binanzer 2017a, S. 52). Zweitsprachige Lernende markieren hierbei eher Kasus als Genus, unabhängig ob dies zielsprachlich ist oder nicht (Binanzer 2017a, S. 52). Dies passiert ebenfalls unabhängig der Erstsprache. Untergeneralisiert werden im Zweitspracherwerb die femininen *e*-Formen wie in *die, sie, diese*. Stattdessen dient dies zur Pluralmarkierung (Binanzer 2017a, S. 53). Um ein Objekt zu kennzeichnen, wird das Artikelwort *das* am häufigsten während des Zweitspracherwerbs verwendet, da *das* auch am häufigsten zur Patiensmarkierung vorkommt. Erst später, wenn Lernende erkennen, dass Artikel auch Genus ausdrücken, reanalysieren und

reorganisieren sie das Formeninventar und tauschen den Objektmarker *das* mit *den* und *dem* aus (Binanzer 2017a, S. 53). Dadurch kann nun konkludiert werden, dass Lernende die gleichen Prozesse beim Genuserwerb durchlaufen und auf dieser Erkenntnis kann nun für die Unterrichtsplanung ebenfalls angesetzt werden. Somit kann davon ausgegangen werden, dass der Einfluss der Erstsprache zwar eine Rolle spielt, jedoch nicht für den Erwerbsprozess per se, da dieser von der Struktur der Zielsprache abhängt. Demnach kann auch in einem heterogenen Klassenraum der Unterricht für alle gleich erfolgen. Welche Herausforderungen dafür auftreten können, wird im nächsten Kapitel diskutiert.

2.3.2. Herausforderungen des Genuserwerbs

Im vorherigen Kapitel wurde bereits diskutiert, dass Interferenzen aus der Erstsprache beim Genuserwerb in der Zweitsprache auftreten können, obwohl der Erwerbsprozess von der Zielsprache abhängt. Dennoch spielt die Erstsprache ebenfalls eine Rolle, da hierbei zwei mentale Repräsentationen vorhanden sind. Während Zweitsprachlernende die gleichen Erwerbsprozesse durchlaufen und Genus ähnlich anwenden, hängen die auftretenden Interferenzen von der jeweiligen Erstsprache ab. In einer Untersuchung hat Püschel (2020) konkret den Genuserwerb bei türkischsprachigen Kindern zwischen 5 und 6 erhoben. Dabei wurde analysiert, ob die Klassifizierung des Genus anhand des definiten Artikels erworben wurde (Püschel 2020, S. 157). Die Resultate zeigen eindeutig, dass keines der Kinder unabhängig der Kontaktzeit mit Deutsch den Genuserwerb vollständig vollzogen hat. Somit wird auf die bereits vorgestellten Untersuchungen (Binanzer 2017a) angeknüpft und die Annahme entwickelt, dass der Genuserwerb hierbei langsamer verläuft. Dabei traten auch Übergeneralisierungen auf (Püschel 2020, S. 158). Neben L1-Interferenzen kommt es demnach auch zu Übergeneralisierungen und einem langsameren Erwerb. Hinzu können noch ungünstige Erwerbsbedingungen kommen. So kann es sein, dass in einer Gruppe mehrerer Zweitsprachenlernende viele mit einer gemeinsamen Erstsprache zu finden sind. Hierbei wird sich zur Kommunikation der Erstsprache bedient und die Nutzung der Zweitsprache ist nicht zwingend notwendig (Ruberg 2013, S. 284). Dabei wird hauptsächlich jedoch die Geschwindigkeit des Zweitspracherwerbs beeinflusst, nicht jedoch der Prozess an sich. Die Geschwindigkeit hierbei ist mehr mit der Geschwindigkeit Zweitsprach-lernender-Erwachsener zu vergleichen als dem von einsprachigen Kindern

und beweist hiermit wieder den gleichen Erwerbsprozess bei Lernenden und den Einfluss der sprachlichen Struktur.

Das sprachliche Angebot beeinflusst somit ebenfalls den Zweitspracherwerb. Hierbei geht es vor allem um den Input aus Bildungseinrichtungen und außerhalb des familiären Umfeldes (Ruberg 2013, S. 184). Jeuk (2018, S. 29) verweist in dieser Instanz darauf, dass einsprachige Kinder bis zum Schuleintritt ebenfalls die Aneignung des Genus noch nicht gemeistert haben. Hierbei handelt es sich jedoch um die Nominalflexion und nicht rein um das Genus mit den Artikeln *der, die, das*. Deshalb wird ein Diagnoseverfahren, das den Sprachstand misst und gleichzeitig nur das reine Genus untersucht, vorgeschlagen (Jeuk 2018, S. 30). Dadurch lässt sich dann auch herausfinden, ob das Genus tatsächlich nicht vollständig erworben wurde, ohne dabei von anderen Funktionen, wie dem Kasus, beeinflusst zu werden.

Konkludiert werden kann daraus, dass der Genuserwerb in einer Zweitsprache langsamer verläuft. In der vorliegenden Arbeit wird jedoch nicht angenommen, dass dies auf den Einfluss der Erstsprache zurückzuführen ist. Zwar kann fehlende Übung die Geschwindigkeit sehr wohl beeinflussen, dennoch wird bei einer Zweitsprache ein neues System erlernt, was zusätzlich zu einem bereits Vorhandenen oder sogar simultan verläuft. Dass dieser Prozess mehr Zeit in Anspruch nimmt als ein einsprachiger Erwerb, sollte naheliegen. Demnach stellt eher dieser Umstand eine Herausforderung dar, nicht jedoch die Verwendung der Erstsprache an sich, wie von Püschel (2020) verstanden wird. Aufgrund der zwei gleichzeitig bestehenden mentalen Repräsentationen zweier Sprachen kommt es auch zu Interferenzen. Dies wurde bereits im oberen Kapitel diskutiert. Ebenso sind Übergeneralisierungen im Genuserwerb zu verzeichnen. Dies hängt jedoch nicht mit der Erstsprache, dem Alter oder sogar dem Zweitspracherwerb zusammen, denn diese kommen auch bei einsprachigen Kindern vor (Binanzer 2017a). Die größten Herausforderungen stellen somit L1-Interferenzen und Übergeneralisierungen dar, die jedoch durch konkrete Förderung umgangen werden können bzw. der man entgegenwirken kann.

2.3.3. Förderung des Genuserwerbs

Es wird bei der Förderung des Genuserwerbs in dieser Arbeit angenommen, dass zunächst einmal ein gewisser Input von Notwendigkeit ist bevor konkret praktisch

geübt werden kann. Hierbei sollen Ausnahmen jedoch ausgelassen werden, da diese zu Verwirrung führen können und außerhalb eines gewissen Regelwerks liegen. Ziel ist es jedoch, dass dieses Regelwerk beherrscht wird, bevor Ausnahmen fokussiert werden können. Dieser Input basiert nun auf dem Regelwerk der Zielsprache, was im nächsten Kapitel diskutiert wird.

Nach einer Analyse der Genusregeln in Übungsgrammatiken konnte Di Meola (2024, S. 156) feststellen, dass Regeln und Tendenzen nebeneinander vorgestellt werden und die Regelbereiche teils eine große Reichweite aufweisen. Zudem stellen Ausnahmen eine Seltenheit dar. Somit liegen die Hauptprobleme der Übungsgrammatiken in den Einzelregeln, die eine geringe Reichweite aufweisen, und in der Präsentation des Regelkomplexes, da die Einzelregeln nicht aufeinander bezogen werden (Di Meola 2024, S. 158). Regeln für grammatikalische Phänomene sollten jedoch folgendermaßen aufgeteilt werden: Um Validität sicherstellen zu können dürfen nur wenige bis gar keine Ausnahmen festgehalten werden. Für eine große Reichweite müssen möglichst viele Beispiele genannt werden und, um die Systemrelevanz zu sichern, müssen diese Beispiele von Relevanz für das Funktionieren der Sprache sein. Zudem muss Anwendbarkeit garantiert werden, was bedeutet, dass diese einfach anzuwenden sind. Außerdem sollte eine gewisse Systematizität vorhanden sein, wonach sich diese Regeln in einen bereits vorhandenen Regelkomplex eingliedern müssen (Di Meola 2024, S. 157). Demnach finden sich für eine didaktisch sinnvolle Regel fünf Kriterien nämlich Validität, Reichweite, Systemrelevanz, Anwendbarkeit und Systematizität. Morphologische Regeln der Genuszuweisung erfüllen nach Di Meola (2024, S. 158) am erfolgreichsten diese Kriterien.

Somit gibt es bei den morphologischen Regeln nur wenige Ausnahmen, hauptsächlich bei dem Suffix *-tum* wie *der Reichtum*, aber als Ausnahme *das Königstum*. Auch das Kriterium der Systemrelevanz ist gegeben, denn die Suffixe schließen den Grundwortschatz ein und zudem sind sie auch sofort anwendbar und leicht zu erkennen (Di Meola 2024, S. 158). Oft werden in den Übungsgrammatiken auch Substantive inkludiert, die jedoch überflüssig erscheinen, wie zum Beispiel Bezeichnungen für Früchte. Um Systematizität gewährleisten zu können, muss jedoch eine gewisse Regelhierarchie beachtet werden. Di Meola (2024, S. 158) schlägt hierfür morphologische>semantische>phonologische vor. Demnach können Substantive, die eigentlich als

Ausnahmen klassifiziert werden durch andere Regeln erklärt werden. Bezeichnungen für Früchte können somit mit einer phonologischen Regel, nämlich das Femininum für Schwa-Endungen, begründet werden (Di Meola 2024, S. 158).

Um diese Erläuterungen auch umsetzen zu können, schlägt Di Meola (2024) einen 3-Schritte-Plan vor. Dabei umfasst jeder Schritt ein bestimmtes Anforderungsniveau, wobei der Erste das Einfachste darstellt und der Dritte bereits Bildungssprache inkludiert (Di Meola 2024, S. 160). Anhand morphologischer Regeln lassen sich in Schritt 1 bereits über 1000 Lexeme abdecken. Die Regeln hierfür inkludieren die femininen Suffix-Endungen *-e*, *-ung*, *-eit* und *-in*. In Schritt 2 kommen dann noch die femininen Endungen *-ion*, *-ik*, *-tät*, *-ur* und die neutrale *-um* dazu. Der zweite Schritt soll dann bereits Substantive fremdsprachlichen Ursprungs inkludieren (Di Meola 2024, S. 160). Der letzte und dritte Schritt sieht das Verständnis von Genus als Gesamtkonstrukt vor und fokussiert Lernende auch auf die Funktion des Genus. Hierfür muss zunächst einmal geklärt werden, dass die Genuszuweisung auf mehreren Ebenen stattfindet, die sich gegenseitig beeinflussen. Diese Ebenen müssen erklärt werden und die Regeln hierzu ebenfalls (Di Meola 2024, S. 161). Wie genau diese Erklärung aussieht lässt Di Meola jedoch offen.

Teil dieser Arbeit und Thema der folgenden Kapitel wird es sein, eine logische Erklärung für den Genuserwerb und dazu passende Übungen vorzustellen. Hierfür schlägt Jeuk (2018, S. 31) eine Vielzahl an Methoden zur Förderung des Genuserwerbs vor. Darunter sind Bild-Wort-Zuordnungen, Memory-Spiele, Klammerkarten und Artikel-Wort-Zuordnungen. Auffallend ist hierbei, dass es sich um mnemotechnische Ansätze handelt. Dabei werden Assoziationen zu den einzelnen Artikeln hergestellt, die somit gedanklich geordnet werden können (Jeuk 2018, S. 31). Vorgeschlagen werden hierzu bildliche und farbliche Methoden. Besonders die farbliche Methode zeigt, auch wenn nicht signifikant, erfolgreichere Ergebnisse als Methoden der bildlichen Mnemotechnik (Jeuk 2018, S. 31).

Basierend auf dieser Annahme, wird in dieser Arbeit ebenfalls davon ausgegangen, dass Mnemotechnik zur erfolgreichen Aneignung des Genus genutzt werden kann. Wie dies fachdidaktisch aufgearbeitet werden kann, wird später erläutert. Zuvor muss diskutiert werden, die theoretische Grundlage für den Erwerb des Genus für DaZ-Lernende aufschlussreich und sinnvoll erscheint und somit wird zunächst auf die dem

Genus unterliegenden Regelmäßigkeiten eingegangen. Demnach wurde bereits herausgefunden, dass der Genuserwerb hauptsächlich von dem System der Zielsprache abhängt, was nun vorgestellt werden muss, um den Genuserwerb des Deutschen verständlich zu machen. Wie Di Meola (2024) bereits vorgeschlagen hat liegt hier der Fokus auf morphologischen Eigenschaften des Nomens, da diese die vorgeschlagenen Kriterien am ehesten erfüllen. Menzel (2003, S. 235) hat dies ebenfalls schon angedeutet und besonders schwierige Strukturen für Zweitsprachlernende durch bestimmte Suffixe erklärt. Ob dies nun tatsächlich zutrifft, diskutiert das nächste Kapitel. Nachdem noch keine eindeutige Definition der Genuszuweisung gefunden wurde, sondern lediglich eine Abgrenzung zu Sexus und dies als Kategorie noch nicht klar eingebettet werden konnte, muss sich nun den genauen Regeln der Genuszuweisung gewidmet werden. Di Meola (2024, S. 158) hat bereits dargestellt, dass sich diese Regeln auf morphologischer, semantischer und phonologischer Ebene befinden und genau diese bilden den Fokus des nächsten Kapitels. Ziel hierbei ist es, dieses zuvor als scheinbar chaotisches und arbiträres Genussystem zu ordnen und eine Systematizität hineinzubringen. Denn nur wenn die Systematizität einmal klar ist und genaue Regelmäßigkeiten gefunden wurden, kann dies auch didaktisch aufgearbeitet werden.

3. Genus als Regelwerk

Es wird nun davon ausgegangen, dass die Genuszuordnung gewissen Eigenschaften der Substantive zu Grunde liegt, die sich auf den drei genannten sprachlichen Ebenen erläutern lassen. Wenn dies zutreffen sollte, wird die Formulierung eines Regelwerks für Schüler und Schülerinnen mit DaZ-Erwerb möglich und somit das Erlernen des Genus zugelassen. Diese Struktur und Annahme basiert auf Menzel (2003) und Di Meola (2024). Demnach ist ein Ziel dieser Arbeit der zugeschriebenen Arbitrarität des Genus entgegenzuwirken und ein Regelwerk vorzustellen.

3.1. Genus als arbiträre Einheit

3.1.1. Zählbarkeit als Wurzel der zugeschriebenen Arbitrarität

Wie bereits diskutiert kann davon ausgegangen werden, dass bei einer uneindeutigen Genus-Sexus-Kongruenz ein Artikel und somit das Genus historisch willkürlich entstanden ist. Jedoch unterliegt der Zusammenhang zwischen Artikel und Substantiv

nicht zur Gänze einer Arbitrarität, sondern hierbei muss angenommen werden, dass dem auch gewisse Regelmäßigkeiten unterliegen, die jedoch nicht immer eindeutig ersichtlich sind. Diese Redundanz des Genus ergibt sich aus einer fehlenden Genus-Definition bzw. Einbettung. Das bedeutet, dass die Kategorie des Genus im Deutschen keine Wahlmöglichkeit stellt (Werner 2012, S. 6). Demnach sind Nomen wie z.B. *Auto*, *Mädchen* oder *Dusche* einer bestimmten Genusklasse zugeordnet, was dann auch Teil des Lexikoneintrages ist (Werner 2012, S. 6). Diese arbiträre Zuordnung des Genus scheint in der Forschung eine Zeit lang allgemeinen Konsens gefunden zu haben (Bülow 2016, S. 238; Werner 2012, S. 6). Die feste und somit augenscheinlich willkürliche Zuordnung eines bestimmten Suffixes zu einem Genus ist historischer Natur. Das lässt sich aus dem Althochdeutschen ableiten. Demnach gab es zwar im Althochdeutschen weniger Suffixe, diese traten jedoch gemeinsam mit mehreren Genera auf. Dadurch kann geschlussfolgert werden, dass eine gewisse Spezialisierung gewisser Suffixe auf ein bestimmtes Genus erfolgte (Werner 2012, S. 213).

Diese Grammatikalisierung lässt sich mit der Quantifikationsleistung verbinden. So wurde erkannt, dass das Femininum zusammenfasst, das Maskulinum punktualisiert und das Neutrum wiederholt. Somit sind zählbare Substantive maskulin, kollektive Substantive feminin und nicht-zählbare Substantive neutral (Werner 2012, S. 216). Werner (2012, S. 216) argumentiert auf dieser Basis, dass die Kategorie Genus lediglich ein „ausdifferenziertes Numerus-System“ (Werner 2012, S. 216) sei. Dies stellt einen zentralen Punkt dar und eröffnet eine neue Perspektive auf die Funktion des Genus. Anstatt als rein grammatische Kategorie betrachtet zu werden, könnte Genus als eine Art morphosyntaktisches Mittel zur Differenzierung von Quantifizierungsstrategien verstanden werden. Das würde bedeuten, dass das Deutsche trotz der scheinbaren Arbitrarität der Genuszuweisung ein unterliegendes System der Referenzklassifikation besitzt, das sich in der Geschichte der Sprache ausgebildet hat.

Stark (2009) plädiert auch auf eine klare Verbindung zwischen Zählbarkeit und Genus. Genauer sind Neutrum und Individuum nicht zu trennende, grammatische Entitäten (Stark 2009, S. 273). Die verschiedenen Individuationsstrategien lassen sich somit auf das Lateinische zurückzuführen. Besonders im Falle des Neutrums sei dies erkennbar. Das Neutrum drückt demnach im Lateinischen Nicht-Zählbarkeit, wie Werner

(2012, S. 216) es ebenfalls formuliert hat, aus (Stark 2009, S. 273). Der Wegfall, wird weiter hypothetisiert, verursachte die verschiedenen Individuations- und Nicht-Individuationsstrategien in romanischen Sprachen. Wie bereits erwähnt verfügt jedes Substantiv über ein zugehöriges Genus. Das zugehörige Genus, argumentiert Stark (2009, S. 290), signalisiert die Zählbarkeit eines Substantivs bzw. dessen Referenten. Hierbei wird bei Singularität der bestimmte Artikel verwendet. Dies wurde bereits in den 1950er Jahren formuliert. Demnach passiert die Markierung von Menge nicht nur lexikalisch durch z.B. Zahlen, sondern auch morphosyntaktisch (Stark 2009, S. 290). Erkennbar wird das an der Klassifizierung in *mass nouns* und *count nouns*. Ersteres beschreibt nicht zählbare Referenten wie *Wasser* oder *Sand*, während Zweiteres Zählbares meint wie *Tisch* oder *Auto*. Demnach ist es möglich *count nouns* mit einer nicht-zählbaren Denotation zu versehen und *mass nouns* mit einer zählbaren oft in Form des unbestimmten Artikels (Stark 2009, S. 290).

Die beiden Arbeiten von Stark (2009) und Werner (2012) legen nahe, dass die arbiträre Beziehung zwischen Genus und Substantiv historisch und semantisch gewachsen ist und mit bestimmten Bedeutungsstrukturen zusammenhängen könnte, unter anderem Zählbarkeit. Die Annahme, dass das Neutrum im Lateinischen und später im Deutschen mit Nicht-Zählbarkeit assoziiert war, liefert eine plausible Erklärung für bestimmte grammatische Muster. Allerdings stellt sich die Frage, inwiefern diese Korrelationen universell oder sprachspezifisch sind. Hierfür braucht es eine weitere Analyse dazu, inwiefern Genus-Zählbarkeits-Zusammenhänge mit der Genusentwicklung des Deutschen übereinstimmen. Zudem sollte hinterfragt werden, ob die morphosyntaktische Markierung von Menge tatsächlich als primäre Funktion des Genus-Systems betrachtet werden kann. Während die Unterscheidung von *mass nouns* und *count nouns* eine etablierte Kategorie in der Sprachwissenschaft ist, bleibt die Rolle des Genus in dieser Differenzierung unbeständig. Beispielsweise zeigt das Englische, eine Sprache ohne grammatisches Genus, eine klare lexikalische und syntaktische Differenzierung zwischen *count nouns* und *mass nouns*, was darauf hindeutet, dass Zählbarkeit auch ohne ein Genus-System effektiv ausgedrückt werden kann. Demnach kann die dem Deutschen zugeschriebene Arbitrarität zwischen Genus und Substantiv nicht durch Zählbarkeit erklärt werden. Eine alternative Interpretation wäre, dass der Genus im Deutschen und eventuell in verwandten Sprachen zwar historische Spuren der Zählbarkeit bewahrt, jedoch nicht mehr aktiv als numerus-

spezifische Kategorie fungiert (Werner 2012, S. 216). Vielmehr könnte das gegenwärtige Genus-System als Relikt einer früheren Phase der Grammatikalisierung betrachtet werden, das sich in manchen Bereichen mit Zählbarkeit überschneidet, aber nicht mehr systematisch deren Funktion übernimmt.

Demnach ist eine differenziertere Betrachtung von Genus und Zählbarkeit notwendig. Anstatt Genus als primären Marker der Quantifizierungsfähigkeit eines Substantivs zu sehen, könnte es hilfreicher sein es als eine historische Nebenbedingung von Zählbarkeitskategorien zu verstehen. Also als ein Merkmal, das zwar Einfluss auf Zählbarkeit haben kann, aber nicht deren grundlegendes Prinzip bestimmt. Diese Arbeit geht vielmehr davon aus, dass der Genuszuweisung zwar Arbitrarität zugeschrieben wird, da keine klare Genus-Sexu-Kongruenz besteht, jedoch, so die Annahme, liegen dem Genus andere Regelmäßigkeiten vor, die in den verschiedenen sprachlichen Ebenen zu finden sind. Di Meola (2024, S. 158) und Menzel (2003, S. 235) haben bereits angedeutet, dass die Regelmäßigkeiten, die die meisten Substantive abdecken, die morphologischen sind. Die nächsten Kapitel werden diese Annahme prüfen.

3.1.2. *Genus und Lautgestalt*

Dass der Genuszuweisung nicht nur reine Arbitrarität zugeschrieben werden kann, wird spätestens bei dem Zusammenhang der Lautgestalt von Substantiven und dem Genus halbwegs deutlich. Bülow (2016, S. 239) sieht demnach ebenfalls in der Genuszuweisung keine reine Arbitrarität, sondern verweist auf systematische Regelmäßigkeiten und Tendenzen. Das Argument hierbei ist, dass die Lautgestalt eines Lexems Einfluss auf die Genuszuweisung haben soll. Somit sind einsilbige Substantive mit einem *kn*-Endrandkonsonanten maskulin, wie in den Beispielen *Knopf*, *Knauf*, *Knuff* zu sehen ist. Diese Tendenz weist auch nur die einzige Ausnahme *Knie* auf. Weiters wird argumentiert, dass diese Regelmäßigkeit auch bei Pseudowörtern und Kunstwörtern auffällt (Bülow 2016, S. 239). Noack (2016, S. 128) sieht ebenfalls einen Zusammenhang zwischen Phonetik und Genuszuweisung und verweist auch auf die Konsonantenabfolge. Dabei beziehen sich wahrscheinlich beide Arbeiten auf die bereits in den 1980er Jahren ersterschienene Arbeit von Köpcke (1982), in der diese Regeln aufgelistet werden. Die Beispiele bezüglich der Konsonantencluster im Anlaut bezeichnet Köpcke demnach als Anlaut-, Inlaut- und Auslautregeln. Demnach sind

nicht nur *kn*-Endrandkonsonanten im Anlaut für ein maskulines Genus verantwortlich, sondern auch *dr-*, *tr-*, *T-*, *r-*, *schr-*, *scht-* oder *schn-* (Köpcke 1982, S. 89-90). Belegbar wird dies an Beispielen wie *der Drache*, *Trichter*, *Schnee*, *Stuhl* oder *Schreck*. Im Inlaut werden ebenfalls Beispiele für maskuline Substantive genannt. Hierunter fallen -e-, -o-, -u- oder -a-Kombinationen (Köpcke 1982, S. 94-95). Beispiele für diese Regelmäßigkeiten sind *der Zahn*, *See*, *Zoo* oder *Flur*. Zuletzt werden die Auslautregeln formuliert, die besagen, dass [m] und [n] in finaler Position das maskuline Genus verlangen (Köpcke 1982, S. 99) wie in *der Plan* oder *der Rahm*. Auffallend an diesen Regelmäßigkeiten ist, dass vor allem die Ausnahmen feminin und neutral sind. Demnach kann davon ausgegangen werden, dass der Autor den Fokus auf maskuline Substantive gelegt hat und Abweichungen davon als Ausnahmen klassifiziert wurden.

Im Gegensatz hierzu fokussiert sich Frey (2008) bei dem Genus des Neuhochdeutschen auf die Endrandkonsonanten. Dabei wurden Substantive mit einer bestimmten Anzahl an Endrandkonsonanten bezüglich ihres Genus analysiert. Herausgefunden hat Frey, dass Lemmata mit einem, zwei oder drei Endrandkonsonanten meistens maskulin sind, jedoch ergeben sich andere Ergebnisse bei einer genaueren Betrachtung der Qualität der Substantive mit einem Endrandkonsonanten (Frey 2008, S. 20). Hierbei sieht man, dass Feminina hauptsächlich mit -l enden und Maskulina mit -(e)n. Bei Substantiven mit zwei Endrandkonsonanten enden Feminina auf -cht, Maskulina und Neutra hauptsächlich mit -nt. Aufgrund der weiten Streuung sind noch weitere Nennungen von Regelmäßigkeiten nicht möglich (Frey 2008, S. 20). Demnach können die Regelmäßigkeiten auf phonetischer Ebene nicht zu einem gemeinsamen Konsens zusammengefasst, dennoch können welche formuliert werden. Um diese zusammenzufassen wurde folgende Tabelle selbst erstellt:

Tabelle 1: Genus-Laut-Regeln nach Köpcke (1982, S. 89-99) und Frey (2008, S. 20)

Genus	Anlaut/Auslaut
Maskulinum	dr-, tr-, T-, r-, schr-, scht-, schn-, kn-, m-, n-, e-, o-, u-, a-, -nt
Femininum	-l, -cht
Neutrum	-nt

Wie Tabelle 1 bereits illustriert, stellen die phonetischen Regelmäßigkeiten keine zufriedenstellende Erklärung für die Genuszuweisung dar. Demnach werden maskulinen Nomen eindeutig mehr Anlaute zugewiesen als femininen und neutralen. Somit kann auch kein eindeutiges Regelwerk basierend darauf formuliert werden, denn eine realistische Bandbreite an Beispielen fehlt ebenfalls. Wie Di Meola (2024, S. 184) formulierte, ist die nächste sprachliche Ebene die Semantik.

3.1.3. Genus und Semantik

Es wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass semantische Eigenschaften Einfluss auf die Genuszuweisung ausüben, die jedoch klarer formuliert werden können als phonetische Eigenschaften. So formuliert Köpcke (1982) neben den phonologischen Regelmäßigkeiten auch semantische und analysiert das Genus von Substantiven mit gemeinsamen Bedeutungsmerkmalen. Dafür wurden Nomen in semantische Klassen eingeordnet, die hier nun vorgestellt werden sollen. Demnach sind Naturereignisse sowie Monate, Himmelsrichtungen oder Winde maskulin. Mineralien und Gesteine, alkoholische Getränke sowie Menschen und Berufe, wobei auf die Bezugnahme auf das natürliche Geschlecht verzichtet wird, sind ebenfalls maskulin. Das erkennt man an Substantiven wie *der Mai, Fels, Sturm, Wein, Osten, Chef, Mensch* oder *Prinz* (Köpcke 1982, S. 72). Feminin sind nach dieser Klassifizierung Zahlen und Abkürzungen wie *die Lok, Tram, Acht* (Köpcke 1982, S. 72). Zuletzt lassen sich Wortarten, Nominalisierungen ohne Ableitungsmorphem, physikalische Einheiten, chemische Elemente, Sprachen und Tonarten als Neutra einstufen. Beispiele hierfür wären *das Cis, Deutsch, Platt, Blech, All, Gen, Grün, Süß*, oder *Verb* (Köpcke 1982, S. 73-74).

Eisenberg und Schönreich (2020) schließen sich hierbei an und argumentieren für die Einordnung von Substantiven in Kategorien. Dabei erweitern sie die Einteilung von Köpcke (1982). Demnach sind Lebensmittel oft neutral, wie z.B. *Obst, Gemüse* oder *Getränk* genauso wie Maßeinheiten oder Metalle wie *Gold, Silber, Kupfer* (Eisenberg & Schönreich 2020, S. 152). Alkoholische Getränke jedoch (*Gin, Wein, Schnaps*) sowie Wochentage oder Himmelsrichtungen sind maskulin (Eisenberg & Schönreich 2020, S. 151). Somit wird hier klar ein Zusammenhang zwischen Bedeutung und Genus gezogen. Bülow (2016) denkt dies noch einen Schritt weiter und schließt von dem

Genus der Oberkategorien auf das Genus der Unterkategorien. Demnach sind neutrale Substantive in die Kategorie „Oberbegriffe“ einzuordnen wie in *Wasser*, *Auto* oder *Getränk*. Unterbegriffe stehen danach dann auch im gleichen Genus. Dies lässt sich beim Oberbegriff *Getränk* feststellen. Das neutrale Genus wird hierbei dann an den Grundbegriff *Bier* weitergegeben und an die einzelnen Sorten wie z.B. *Becks*, *Augustiner* oder *Radeberger* (Bülow 2016, S. 240). Der Vollständigkeit halber soll dies ebenfalls in einer Tabelle zusammengefasst werden:

Tabelle 2: semantische Einordnung nach Köpcke (1982, S. 72) und Eisenberg und Schönerich (2020, S. 151-152)

Genus	semantische Kategorie
<i>Maskulinum</i>	Monate, Himmelsrichtungen, Winde, Naturereignisse, Mineralien, Gesteine, alkoholische Getränke, Menschen, Berufe, Wochentage
<i>Femininum</i>	Zahlen, Abkürzungen,
<i>Neutrum</i>	physikalische Einheiten, Tonarten, Sprachen, chemische Elemente, Lebensmittel, Maßeinheiten, Metalle

Basierend darauf kann davon ausgegangen werden, dass Substantive, die gewisse semantische Eigenschaften inhärent haben, ebenso den gleichen Artikel besitzen und somit die Genuszuordnung semantischer Natur ist. Jedoch lässt sich diese Klassifizierung in verschiedene Kategorien in die Endlosigkeit denken und lässt eine fortlaufende Entstehung verschiedener Kategorien zu. Obwohl durch eine derartige Kategorienbildung das Erlernen des Genus als einfach erscheint, kann es nicht als einziges Merkmal der Genuszuweisung dienen, vor allem weil immer mehr Kategorien gebildet werden können und auch nicht jedes Substantiv eingeordnet werden kann. Man siehe das Beispiel *das Bier*. Als alkoholisches Getränk sollte es nach einer derartigen Kategorienbildung ein Maskulinum sein. Hierbei handelt es sich lediglich um nur ein Beispiel, was jedoch weiter gedacht werden kann wie in *die Nudel* oder *die Tomate*. Ebenfalls Überbegriffe wie *das Wochenende* (dafür aber *der Samstag*) treten aus dieser Regel wiederum heraus. Obwohl semantische Kategorien schon geeigneter für die

Formulierung von Regelmäßigkeiten sind, ist eine gewisse Arbitrarität immer noch vorhanden und lässt die Bildung eines festen Regelwerks für Lernzwecke nicht zu. Somit wird auf morphologische Merkmale zurückgegriffen.

Hierfür argumentiert Köpcke (1982, S. 71), dass morphologische Eigenschaften den semantischen gegenüber dominieren. Dafür wird das Beispiel *Mädchen* genannt. Obwohl es sich rein intuitiv um ein feminines Substantiv handeln sollte, verlangt der Suffix *-chen* das Neutrum. Dies sieht Köpcke als Beweis für die Dominanz der morphologischen Eigenschaften für die Genuszuweisung und klassifiziert zudem dieses Beispiel als Ausnahme der Genus-Sexu-Korrelation (Köpcke 1982, S. 71).

Eisenberg & Schönreich (2020, S. 150) hinterfragen ebenfalls den Zusammenhang zwischen semantischen Merkmalen und grammatischem Genus. Dabei wird von einem Zusammenhang zwischen grammatischem und natürlichem Geschlecht ausgegangen und sich auch der Annahme angeschlossen, dass Abstrakta und Kollektiva hauptsächlich Feminina sind, Neutra unzählbar und unbelebte Substantive und Maskulina belebte und zählbare Substantive (Eisenberg & Schönreich, S. 150). Somit wird wieder zurück auf Zählbarkeit und Belebtheit verwiesen, was jedoch in dieser Arbeit bereits verworfen wurde, sodass sich im Folgenden den morphologischen Eigenschaften der Substantive zugewandt wird, die bereits mehrmals (Di Meola 2024, Köpcke 1982) Erwähnung fanden, zugewandt.

3.1.4. Genus und Morphologie

Nach der bis jetzt aufschlussreichsten Erklärung für die Genuszuweisung (Di Meola 2024, Köpcke 1982) verlangen bestimmte Suffixe der Substantive ein bestimmtes Genus. Somit kann behauptet werden, dass die Genuszuweisung von dem Substantiv inhärenten Eigenschaften beeinflusst wird. Diese Eigenschaften sind somit Pluralmorpheme, Diminutivbildungen, Affixe und Konfixe (Bülow 2016, S. 240). Folgende Einteilung dominiert nun die Zusammenhänge der Genusentwicklung (Bülow 2016, S. 240):

Tabelle 3: Genuszuweisung nach morphologischen Eigenschaften (Bülow 2016, S. 240).

Genus	Suffixe
-------	---------

<i>Maskulinum</i>	-el, -er, -ant, -asmus, -ich, -ig, -ling
<i>Femininum</i>	-ei, -enz, -ion, -in, -heit, -keit, -schaft
<i>Neutrum</i>	-chen, -ing, -ment, (Ge-), -lein, -nis

Obwohl diese Einteilung als aufschlussreichste verstanden wird, werden andere Aspekte oft außer Acht gelassen (Bülow 2016, S. 240). Derivationssuffixe und Bestimmungswörter werden eher semantisch bzw. phonetisch verschiedenen Genera zugeordnet (Bülow 2016, S. 240), weshalb hierbei klar ersichtlich wird, dass die morphologische Einteilung nicht auf alle Substantive zutrifft und Lücken offenlässt. Hierfür haben Andersen und Fredriksson (2023, S. 227) die Einteilung weiter ausgebaut und sind auf folgende Suffixe für die Genuszuteilung gekommen:

Tabelle 4: Detaillierte Einteilung der Genuszuteilung nach morphologischen Eigenschaften (Andersen & Fredriksson 2023, S. 227)

Genus	Suffixe
<i>Maskulinum</i>	-ant, -asmus, -er, -el, -ich, -ig, -ismus, -ling, -or
<i>Femininum</i>	-a, -ade, -age, -äse(aise), -ance, -äne, -anz, -e, -ei, -elle, -enz, -ette, -heit, -ie, -k, -ille, -in, -ine, -ion, -isse, -itis, -ive, -keit, -ose, -schaft, -isis, -tät, -ung, -ur, -üre
<i>Neutrum</i>	-är, -chen, -ett, -lein, -ma, -in/i:n, -ing, -lein, -ment, -um

Wie an der Größe der beiden Tabellen schon klar ersichtlich wird, sind in der Einteilung nach Andersen und Fredriksson (2023, S. 227) weitaus mehr Suffixe inkludiert als bei Bülow (2016, S. 240). Um diese Einteilung genauer zu erläutern und weiter zu beweisen, soll für die zusätzlichen Suffixe jeweils ein Beispiel präsentiert werden und mit Tabelle 3 verglichen werden. Demnach gibt es für die Suffixe *-or* und *-ismus* bei den Maskulina die Beispiele *Motor* und *Kommunismus* (Andersen & Fredriksson 2023, S. 228). Die zusätzlichen Suffixe *-a*, *-ade*, *-age*, *-äse(aise)*, *-ance*, *-äne*, *-anz*, *-e*, *-elle*, *-ette*, *-ie*, *-k*, *-ille*, *-ine*, *-isse*, *-itits*, *-ive*, *-ose*, *-isis*, *-tät*, *-ung*, *-üre* und *-ur* bei den Feminina (Andersen & Fredriksson 2023, S. 228) zeigen eindeutig, dass es hier den

größten Nachholbedarf bei der Formulierung von Regelmäßigkeiten gibt. Beweisbar wird das Vorkommen dieser Suffixe an den Beispielen *Pizza, Schokolade, Mayonnaise, Annonce, Quarantäne, Arroganz, Fliege, Forelle, Toilette, Fantasie, Musik, Puppe, Maschine, Prämisse, Bronchitis, Perspektive, Glukose, Praxis, Universität Lösung, Broschüre* und *Zensur* (Andersen & Fredriksson 2023, S. 228). Die fehlenden Suffixe der Neutra *-är, -ett, -in/i:n, -ma* und *-um* werden erkennbar an Beispielen wie *Militär, Tablett, Benzin, Klima* und *Datum* (Andersen & Fredriksson 2023, S. 228).

An dieser Einteilung kann jedoch auch einiges kritisiert werden, was dann auch der Grund für die erhöhte Anzahl an Suffixen ist. Demnach handle es sich hierbei vor allem um Fremdsuffixe aus dem Griechischen, Lateinischen und Französischen, was dann auch dazu führt, dass die angeführten Beispiele eigentlich Fremdwörter sind (Andersen & Fredriksson 2023, S. 228). Jedoch sind diese bereits so im deutschen Wortschatz verankert, dass sie ebenfalls in Regelmäßigkeiten bei der Genuszuweisung eingebaut werden müssen. Weiters ist die Vielzahl an französischen Suffixen für die erhöhte Anzahl an femininen Suffixen verantwortlich, da diese die weibliche Genusform verlangen. Erkennbar wird dies am Suffix *-e*, das im Deutschen auch andere Genusformen verlangt, was an Beispielen wie *das Erbe, die Farbe, der/die Leiter* zu erkennen ist (Andersen & Fredriksson 2023, S. 228). *-nis* und *-tum* fallen bei dieser Einteilung völlig weg, da hier eine zu große Variation vorzufinden ist (Andersen & Fredriksson 2023, S. 228). Substantive, wie *das Geheimnis, das Ergebnis, der Irrtum, der Reichtum, das Eigentum* oder *das Brauchtum* illustrieren dies (Andersen & Fredriksson 2023, S. 228). Durch diese Umstände erscheint es angemessener Tabelle 3 für eine Formulierung von Regelmäßigkeiten für DaZ-Schüler und Schülerinnen zu verwenden. Vor allem da ein übermäßiger Gebrauch an fremdsprachlichen Beispielen Lernende überfordern könnte. Dies wurde ebenfalls von Di Meola empfohlen (2024). Zudem wirkt diese eindeutige Zuordnung bestimmter Suffixe zu den Genera sinnvoller als phonetische sowie semantische Eigenschaften, vor allem da auch eine große Bandbreite an Beispielen abgedeckt wird. Demnach lässt sich einer gewissen Willkür, die der Genuszuweisung unterstellt wird, entgegenwirken. Das Gegenargument, Genus anhand von semantischen und phonetischen Eigenschaften zu erklären, überzeugt nur bedingt, da sich hierbei keine klaren Regelmäßigkeiten erkennen lassen und die Kategorien zu weit gefasst oder zu uneinheitlich sind. Bei semantischen

Merkmale lassen sich somit unendlich viele Sinnkategorien bilden und phonetische Merkmale lassen zu viele Ausnahmen zu.

Demnach wird in dieser Arbeit basierend auf der vorgestellten Literatur davon ausgegangen, dass die morphologischen Eigenschaften der Nomen das Genus bestimmen und auf eine, wenn man so will, Unwillkürlichkeit verweisen. Zudem sind die Suffixe, wie in dieser Arbeit noch weiter diskutiert, ein klarer Anhaltspunkt für DaZ- sowie DaF-Lernende und liefern eine klare Grundlage für den Genuserwerb. Nachdem nun ein klares Regelwerk, das fundierten Kriterien (Di Meola 2024) entspricht, vorzufinden ist kann dessen Lernprozess nun fachdidaktisch aufgearbeitet werden. Dazu muss dennoch erwähnt werden, dass die morphologischen Regeln immer noch Ausnahmen zulassen, wie *die Gabel* trotz des *el*-Suffixes oder *das Monster* trotz des *er*-Suffixes. Diese Ausnahmen sind jedoch weniger als bei den semantischen und phonologischen Regeln. Es könnte nun angedacht werden alle Genusregularitäten auf allen drei sprachlichen Ebenen vorzustellen, jedoch würde dies wahrscheinlich Lernende in einer ersten Instanz überfordern und auch den Umfang dieser Arbeit sprengen, weshalb sich im Folgenden auf die morphologischen Regeln fokussiert wird. Denn diese decken immer noch eine beachtliche Anzahl an Beispielen ab und stellen auch eine gute Grundlage für die Genuszuweisung dar.

4. Mnemotechnik

Dieses Kapitel setzt sich somit mit der fachdidaktischen Umsetzung und möglichen Förderung der Genuszuweisung auseinander. Dabei wird auf die bereits angedeutete Mnemotechnik zurückgegriffen (Jeuk 2018). Hierbei wird zunächst einmal Mnemotechnik als Konzept bzw. Begriff erläutert bevor auf einzelne Prinzipien der Mnemotechnik eingegangen wird. Daraufhin wird sich mit Mnemotechnik im Zweitspracherwerb beschäftigt und auch einzelne Methoden und Konzepte vorgestellt. Zuletzt wird sich der farblichen Mnemotechnik für den Genuserwerb gewidmet. Diese Prinzipien und Konzepte sollen gleich als Grundlage für die Unterrichtsplanung dienen.

4.1. Begriffserklärung und Klassifikation

4.1.1. Zum Konzept der Mnemotechnik

Die Mnemotechnik blickt auf eine lange Tradition zurück, die in der Antike ihren Ursprung findet und über die Jahrhunderte immer wieder verändert und adaptiert wurde (Karsten 2011, S. 59). Die Grundidee jedoch bleibt im Laufe der Zeit gleich. Ziel ist es bedeutungslosem und ungeordnetem Wissen eine gewisse Struktur und Bedeutung zu verleihen und durch kognitive Aktivierung Anknüpfungspunkte im Langzeitgedächtnis zu verbessern und zu formen (Karsten 2011, S. 59). Diese kognitiven Anknüpfungspunkte können durch verschiedene Strategien aktiviert werden. Darunter fallen Transformation, Assoziation, Fantasie, Emotion, Logik, Lokalisierung und Visualisierung (Karsten 2011, S. 71-76). Den Grundstein für mnemotechnische Strategien bildet die Loci-Methode (Twomey & Kroneisen 2021, S. 1317). Hierbei werden einzelne Lerninhalte visualisiert und mental verortet. Die Loci-Methode basiert auf fünf Schritten, die alle darauf abzielen eine Route zu kreieren, Lerninhalte an Punkten dieser Route zu verorten und beim „Abgehen“ dieser Route die Lerninhalte wieder aktiv ins Gedächtnis zu rufen (Twomey & Kroneisen 2021, S. 1317-1318). Hierfür stellte eine Studie von Twomey und Kroneisen (2021) fest, dass jüngere Lernende eine Kombination mehrerer Strategien erfolgreicher verstehen, während bei älteren Lernenden die Loci-Methode allein zu einer hohen Erfolgsquote führt (Twomey & Kroneisen 2021, S. 1318). Deshalb wird die Loci-Methode auch so in der vorliegenden Arbeit nicht umgesetzt, vor allem da auch eine fehlende Umsetzung in der Praxis kritisiert wird (Twomey & Kroneisen 2021, S. 1318) und hierfür keine Umsetzungsmöglichkeiten genannt werden. Jedoch stellt sie als die älteste Mnemotechnik einen guten Grundstein dar und deutet bereits auf den Sinn dieser hin.

Demnach wird davon ausgegangen, dass Mnemotechnik vor allem auf die Ordnung komplexer Inhalte abzielt und durch eine Vielzahl an Strategien im Langzeitgedächtnis gespeichert werden soll. Bevor diese jedoch in einem aktiven Lernprozess angewandt werden können müssen zunächst die Problembereiche identifiziert werden und danach können die individuellen Voraussetzungen der Lernenden ermittelt werden. Ein essenzieller Schritt in der Mnemotechnik ist neben der Ordnung von Inhalten auch die Speicherung im Langzeitgedächtnis, wofür es eine Vielzahl an Methoden gibt. Bevor diese Methoden vorgestellt werden können müssen die Prinzipien der Mnemotechnik

aufgezeigt werden, damit die Methoden später auch eingeordnet und evaluiert werden können.

4.1.2. Prinzipien der Mnemotechnik

Die bekannteste Methode der Mnemotechnik ist das sogenannte „Auswendiglernen durch Wiederholung“. Unter diesen Anspruch wird sie auch meistens gestellt, was sich jedoch als äußerst ineffizient erweist, denn bei Missachtung bestimmter Prinzipien kommt es laut den Erläuterungen von Karsten (2011, S. 75) nicht zu einer dauerhaften Gedächtnisspeicherung. Um nun eine derartige Unterrichtsplanung gestalten und einen effizienten Lernweg vorgeben zu können, müssen die einzelnen Prinzipien eingehalten werden. Die Transformation stellt den ersten Schritt der Mnemotechnik dar und hat den Zweck den zu erlernenden Stoff in kleine Schritte und Einzelaspekte zu unterteilen (Karsten 2011, S. 71). Kurz gesagt wandelt man Theorie in anschaulichen Stoff um, um den Lernprozess dessen zu erleichtern. Hierfür sollen in der unten vorgestellten Unterrichtsplanung die morphologischen Regeln der Genuszuweisung in tabellarischer Form aufgezeigt werden. Tabellen sollen den Lernenden helfen die verschiedenen Suffixe zu einem Artikel zuordnen zu können. Das nächste Kriterium der Assoziation soll Verbindungen zwischen den neuen und bereits vorhandenen Informationen herstellen. Dies hat den Zweck, dass der Lernstoff leicht aufgenommen wird und abrufbar ist (Karsten 2011, S. 72). Um diesen Schritt zu setzen, wird für jedes Suffix ein Beispiel vorgestellt. Bei Assoziationen gibt es zudem noch zwei Teilbereiche. Entweder man stellt Assoziationen innerhalb des neuen Stoffes dar und sichert somit eine schnelle Speicherung oder man verbindet neues mit vorhandenem Wissen. In dem Fall dieser Unterrichtsplanung werden bereits verfügbare Wörter zur Illustration verwendet und somit mit den neuen Regeln verbunden. Wenn schon viel Wissen vorhanden ist, fällt das Lernen neuer Inhalte nämlich leichter (Karsten 2011, S. 72). Der dritte Punkt der Fantasie schafft bildliche Assoziationen indem man sich zum Beispiel neue Vokabel auf fantasievolle Weise vorstellt (Karsten 2011, S. 73). Dieser Punkt wird jedoch oft ignoriert, um eine gewisse Effizienz und Einfachheit zu sichern (Karsten 2011, S. 73). Bei diesem dritten Punkt stellt sich zusätzlich auch die Frage der Umsetzbarkeit in einer ganzen Klasse. So stellt sich jedes Individuum etwas anderes zu einem Wort vor. Diese Gedanken und Assoziationen könnten jedoch mit Bildern geleitet werden, aber entsprechen auch nicht den umsetzbaren Möglichkeiten.

Demnach müsste für jedes vorgestellte Substantiv ein Bild vorhanden sein, was bei einem derartigen Unterrichtsentwurf und der großen Anzahl an Beispielen schwer möglich ist. Dieses Prinzip wird daher hierbei nun ebenfalls der Einfachheit geschuldet ignoriert. Emotion als nächstes Prinzip funktioniert ähnlich. Hierbei werden jedoch Assoziationen nicht mit Bildern geformt, sondern mit Emotionen. Emotionen haben sogar eine stärkere Erinnerungsleistung als Bilder (Karsten 2011, S. 73), sind jedoch noch schwerer umzusetzen. Somit wird nicht jede Regel und jedes Substantiv eine Emotion bei Lernenden hervorrufen, die man auch nicht erzwingen kann. Das nächste Prinzip der Logik hängt mit dem der Transformation zusammen. Hierbei muss Lehrmaterial so aufbereitet werden, dass eine gewisse Logik zugrunde liegt, die den Lernenden bekannt ist. Somit kann man Inhalte intensiver abspeichern. Hierbei muss ein logisches Verständnis des Stoffes sichergestellt werden (Karsten 2011, S. 74). Um dies für die morphologischen Regeln umsetzen zu können, muss zunächst einmal erklärt werden, was Suffixe sind. Nach einer entsprechenden Erklärung und Definition können dann Suffixe zu den Artikeln zugeordnet werden und somit wieder mit Transformation und den aufbereiteten Tabellen in Verbindung gebracht werden.

Das älteste Prinzip ist das der Lokalisation. Dabei werden einzelne Teile des Stoffes verortet und lokal zugeordnet. Diese Methode hilft nicht nur beim Memorisieren einzelner Teilbereiche, sondern schafft auch eine gewisse Reihenfolge (Karsten 2011, S. 74). Nachdem bei den morphologischen Regeln keine eindeutige Reihenfolge herauskristallisiert werden kann, wird dieses Prinzip in der Unterrichtsplanung ebenfalls keinen Platz finden. Bei der Visualisierung und somit dem letzten Aspekt werden Lerninhalte vor dem geistigen Auge als Bild vorgestellt. Dabei werden auch die Sinnesorgane mit einbezogen und dadurch die höchste Gedächtnisleistung erreicht (Karsten 2011, S. 74-75). Eine derartige Visualisierung kann ebenfalls durch Farben stattfinden und muss nicht direkt mit Bildern assoziiert werden. So wird schon seit Längerem davon ausgegangen, dass Behaltensleistungen gesteigert werden können, wenn Sachverhalte in Kombination mit Bildern, Farben, Gerüchen oder Strukturen dargestellt werden (Blei 1995, S. 49; Karsten 2011). Blei (1995, S. 49) benennt diese Schritte „Codierungsverfahren“. Besonders bei lernschwächeren Schülern und Schülerinnen wird oft auf mnemotechnische Verfahren zurückgegriffen (Blei 1995, S. 51), denn diese Techniken helfen Inhalte länger und auch gleichzeitig abzuspeichern.

Bei diesen Prinzipien geht es vor allem um die Aufbereitung von Lerninhalten. Demnach werden einige dieser Prinzipien je nach Umsetzungsmöglichkeit bei der Erklärung der morphologischen Regeln beachtet, je nach Umsetzungsmöglichkeit. Hauptaugenmerk liegt jedoch auf der Ordnung dieser Regeln und der logischen Aufbereitung, damit diese im Gedächtnis gespeichert werden können. Dennoch ist das Ziel der Unterrichtsplanung die Umsetzung dieser Regeln, weshalb neben einer logischen Aufbereitung der Theorie auch die praktische Übung dieser essenziell ist. Für die Übung dieser Inhalte benötigt es jedoch einen genaueren Einblick in mnemotechnische Strategien auch im Hinblick auf bestimmte Probleme im Zweitspracherwerb, auf die in dem nächsten Kapitel eingegangen wird.

4.2. Mnemotechnik im Zweitspracherwerb

4.2.1. Mnemotechnik für verschiedene Herausforderungen

Für bestimmte und spezifische Lernprobleme im Fremd- und Zweitspracherwerb lässt sich Mnemotechnik auf unterschiedlichste Weise anwenden. Besonders für Probleme beim Grammatiklernen lässt sich auf Mnemotechnik zurückgreifen. Zudem stellen mnemotechnische Ansätze zum Genuserwerb eine Lücke dar (Brezovic 2015, S. 45), weshalb auf Strategien für andere grammatikalische Phänomene zurückgegriffen werden muss. Auf der einen Seite kann dies daran liegen, dass dieser als Herausforderung im Zweitspracherwerb noch nicht benannt wurde, da die Auswirkungen in anderen grammatikalischen Phänomenen wie der Adjektivdeklinaton bereits sichtbar werden. Brezovic (2015) gibt einen Überblick über verschiedene Möglichkeiten in den unterschiedlichen Lernbereichen der Zweitsprachvermittlung. Es kann damit auf Strategien der anderen Herausforderungen im Zweitspracherwerb gesetzt werden und basierend darauf eine Unterrichtsplanung für den Genuserwerb entworfen werden. Neben dem Genuserwerb sind diese Herausforderungen im DaZ-Bereich unter anderem Verbkonjugation, Präpositionen, Konjunktionen, Wortschatzerwerb und Aussprache. Bezüglich der Verbkonjugation bieten die meisten Lehrwerke Listen und Tabellen an, die auswendig gelernt werden können (Brezovic 2015, S. 46). Empfohlen wird hierbei jedoch von Brezovic (2015, S. 46), dass Farben, Merksätze, Gedächtnisbilder, Geschichtentechnik, Visualisierungen, Gestik oder Mimik zum Einsatz kommen, um hier gedächtnisfördernd und -unterstützend arbeiten zu können. Für den Erwerb der

Präpositionen stellt die größte Herausforderung die Verbindung von Präposition und Kasus dar (Brezovic 2015, S. 46). Hierbei können Akronyme, Merksätze oder Lieder hilfreich sein. Graphemische Assoziationen stellen eine Lösung für den Erwerb von Konjunktionen dar. Ebenso helfen hierbei Visualisierungen mit Beispielsätzen (Brezovic 2015, S. 46-47). Beim Wortschatzerwerb kommen genauere Methoden zum Einsatz. Hierbei wird auf Demonstration, Kontextsetzung und der Herstellung eines logischen Bezugs gesetzt. Eine explizite Erklärung ist hierbei als die bedeutendste Vermittlungsart notwendig, wobei diese in Situationszusammenhänge gesetzt werden sollen (Brezovic 2015, S. 47). Bezüglich der Aussprache werden Kontraste zur Erstsprache gesetzt und in Form von Eselsbrücken oder Reimen imitiert (Brezovic 2015, S. 48).

Für die im Rahmen dieser Arbeit entwickelte Unterrichtsplanung lassen sich auf Grundlage der Ergebnisse von Brezovic (2015) folgende Überlegungen anstellen: Die Unterrichtsplanung für diese Arbeit bedient sich auch einer tabellarischen Darstellung der morphologischen Regeln sowie für die Übung und tatsächlichen Festigung und Umsetzung der Regeln, wobei zusätzlich auch Farbtechniken herangezogen werden können. Somit kann theoretischer Input in tabellarischer Form gegeben werden und ebenso in Form von Tabellen beispielhafte Substantive entsprechenden Farben und Artikeln zugeordnet werden, um die theoretische Grundlage zu festigen. Dabei kann auch eine explizite Erklärung gegeben werden, die auch durch Beispiele kontextualisiert wird und somit Regelmäßigkeiten demonstriert werden. Basierend auf Brezovic' (2015, S. 46) Empfehlungen Reime und Lieder für eine höhere Gedächtnisleistung einzubauen, können für diese Unterrichtsplanung eigene Reime entworfen werden, die Nomen einbeziehen und somit Beispiele akustisch mit den passenden Artikeln verbinden. Dies ist dann eng verbunden mit graphemischen Assoziationen und verdeutlicht noch einmal die morphologischen Regelmäßigkeiten anhand von Beispielen. Reime können in Kombination mit akustischen Aspekten umgesetzt werden, jedoch würde hierbei der Einbezug jeder einzelnen Erstsprache der Lernenden den Rahmen dieser Arbeit überschreiten. Besonders für das Genus, wie bereits erwähnt, lässt sich hier eine Lücke finden, denn dafür gibt es keine Empfehlungen nach Brezovic (2015). Um diese Überlegungen nun forschungsfundiert evaluieren zu können, sollen im folgenden Kapitel noch andere Methoden der Mnemotechnik betrachtet werden, um sie anschließend vergleichend einordnen zu können.

4.2.2. *Grundlegende Methoden der Mnemotechnik*

Schon 1995 hat Blei (1995) die Unabdingbarkeit der Mnemotechnik im Fremdspracherwerb angedeutet (Blei 1995, S. 48). Vor allem beim Erfassen von Regeln und Paradigmen erweist sich Mnemotechnik als äußerst sinnvoll und hilfreich, wie Blei vermutet (1995, S. 48). Dies geschieht durch das Formen von Assoziationen durch unter anderem Emotionen, Bildern oder semantischen Verknüpfungen. Hierbei gibt es eine Vielzahl an mnemotechnischen Strategien.

In einer Masterarbeit von Cespivova (2020) wird sich mit Mnemotechnik im Fremdsprachenunterricht auseinandergesetzt und hierbei verschiedene Methoden vorgestellt. Die Techniken und Methoden der Mnemotechnik teilen sich somit in zwei verschiedene Arten auf: verbale und visualisierte (Cespivova 2020, S. 23). Verbale Methoden setzen vor allem auf Reime oder Lieder, jedoch kann dies auch weitergedacht werden. So erläutert Cespivova (2020, S. 24) eine mnemotechnische Methode, die Akrosticha und Akronyme involviert. Hierbei wird für jeden Buchstaben ein lustiger Satz kreiert und memorisiert. Dies kann für Akronyme wie auch Akrosticha verwendet werden, wobei Zweiteres bei einer Gedächtnisblockierung besonders helfen soll (Cespivova 2020, S. 24). Wie dies genau umgesetzt werden kann, stellt jedoch eine Herausforderung dar. Welches Wort genau für ein Akrostichon dienen soll ist schwer mit verschiedenen Substantiven mit bestimmten Suffixen inkl. Artikel zu kombinieren, dennoch kann eine Übung in Form eines Akrostichons hilfreich bei der Wiederholung oder eigenen Produktion von entsprechenden Substantiven sein. Demnach kann für jeden Buchstaben ein Nomen mit entsprechendem Suffix für jeden Artikel gesucht werden, um hierbei nochmal die morphologischen Regeln zu demonstrieren und selbst Beispiele zu finden oder zu wiederholen.

Diese Übung wirkt eng verknüpft mit der Kennworttechnik. Hierfür wird für Begriffe eine feste Reihenfolge erstellt, die einem Buchstaben- oder Zahlensystem zugeordnet wird. Dabei werden auch Gedächtnisbilder erstellt, die für jeden Begriff assoziiert werden (Cespivova 2020, S. 26). Am häufigsten wird hierfür das Alphabet herangezogen. Eine weitere verbale Methode stellen Eselsbrücken dar. Dabei können diese auch durch Reime und Rhythmen unterlegt werden, um die Einprägsamkeit weiter zu

erhöhen (Cespivova 2020, S. 24). Eine Idee mit einer Verknüpfung zu Reimen wurde hier bereits angedacht. Weiters gibt es die Technik der Aufteilung in Kategorien, was zunächst an die semantische Kategorisierung der Genera erinnert. Hierbei werden zu lernende Inhalte wie zum Beispiel Vokabel in Kategorien und kleinere Einheiten eingeteilt, damit diese leichter zu merken sind (Cespivova 2020, S. 24). Nachdem sich auf Flexions- und nicht semantische Merkmale der Substantive konzentriert wird, ergibt eine semantische Kategorisierung jedoch wenig Sinn.

Die nächste Methode, die Technik der assoziativen Verbindung erinnert an die Loci-Methode. Hierbei werden aber keine fixen Stellen mit Inhalten assoziiert, sondern Bilder der Inhalte erstellt und somit verbunden (Cespivova 2020, S. 25). Wie bereits erwähnt ist das Arbeiten mit Bildern bei einer derartigen Anzahl an Beispielen schwierig. Dennoch kann Farbe verwendet werden, um Assoziationen zwischen einzelnen Inhalten herzustellen und diese durch eine gemeinsame Farbe zu verbinden. Die Geschichtentechnik hilft diese Inhalte nicht nur zu visualisieren, sondern auch Begriffe zu konkretisieren und in eine Geschichte einzubetten, wodurch sie ebenfalls einprägsamer werden (Cespivova 2020, S. 26). Aufgrund der hohen Anzahl und Verschiedenheit an Beispielen stellt es ebenso eine Schwierigkeit dar diese in eine schlüssige Geschichte zu verpacken. Jedoch kann dies auf einer kleineren Ebene mit einer geeigneten Anzahl von Beispielen angedacht werden.

Die letzte vorgestellte Methode, die Schlüsselwortmethode, wird am häufigsten für Fremdsprachen verwendet und eignet sich fürs Vokabellernen. Hierbei wird jedem Vokabel ein ähnlich klingendes Wort aus der Erstsprache zugeordnet (Cespivova 2020, S. 33). Diese Methoden erscheinen vor allem für den Erwerb von neuen Vokabeln hilfreich, jedoch erschließt sich hier nicht direkt eine geeignete Methode für den Genuserwerb.

Für eine mögliche Unterrichtsplanung und Erstellung von mnemotechnischen Übungen mit Farbe können manche genannten Ideen umgesetzt werden. Der Einfachheit halber sollen die in den letzten beiden Kapiteln vorgestellten Methoden nochmals aufgelistet werden:

- Reime und Lieder
- Akronyme und Akrosticha

- Gedächtnisbilder/Visualisierungen
- Geschichtentechnik
- Eselsbrücken
- Kategorisierung
- Kennworttechnik
- Assoziative Verbindung
- Schlüsselwortmethode
- Tabellarische Darstellung

Ziel der vorgestellten Arbeit ist es Lernenden die morphologischen Regeln der Genuszuweisung näher zu bringen, wie Jeuk (2018) es vorschlägt. Wie Farben nun genauer in diese Übungen eingebaut werden können und welche Auswirkung diese haben soll, wird im nächsten Teilkapitel erläutert.

4.3. Farblicher Ansatz für den Genuserwerb

4.3.1. Untersuchungen zu farblicher Mnemotechnik

Bevor über eine Einbindung von Farben in mnemotechnische Übungen diskutiert werden kann, muss zunächst einmal überprüft werden, ob diese erfolgreiche Lernergebnisse erzielen kann und somit Jeuks (2018) Annahme theoretisch fundiert werden. Es gibt hierfür bereits eine Vielzahl an Studien und Untersuchungen. Eine davon wurde von von Röhr-Sendlmeier (2008) durchgeführt. Sie fokussiert sich auf die Volksschule und den Rechtschreiberwerb. Durch das Alter der Lernenden handelt es sich hierbei um einen spielerischen Zugang, der gewisse Laute mit Farben verknüpft (Röhr-Sendlmeier 2008, S. 178). Dafür werden Beispielwörter mit dem Anfangslaut und einer passenden Farbe verbunden, zum Beispiel wird dem Wort *Frosch* der Laut /f/ zugeordnet und die passende Farbe Grün. In einer darauffolgenden Längsschnittstudie konnten nach einem Vergleich zweier Gruppen im Kindergartenalter, wovon eine mithilfe dieser Farbmethode unterrichtet wurde und die andere nicht, große Unterschiede beider Gruppen festgestellt werden (Röhr-Sendlmeier 2008, S. 179). Innerhalb des Untersuchungszeitraumes konnte eine signifikante Überlegenheit der durch Farbmethoden geförderten Kinder festgestellt werden. Allerdings holte die andere Gruppe im Laufe der Volksschulzeit auf. Dies illustriert, dass sich durch Farbe das phonologische

Bewusstsein im Vorschulalter verbessern lässt, was eine große Bedeutung für den späteren Orthografieerwerb spielt (Röhr-Sendlmeier 2008, S. 180). Die Frage, wie dies bei älteren Lernenden und beim Wegfall des phonetischen Aspekts aussieht, bleibt in dieser Studie unbeantwortet.

Daran haben Khan und Liu (2020) angeschlossen und untersuchen den Einfluss von Farbkodierungsmethoden auf den Erwerb von Kollokationen bei ESL-Studierenden (English as a second language) einer chinesischen Universität. Auch in dieser Veröffentlichung wird mehrmals betont, dass Farbe beim Erwerb von größeren Sequenzen förderlich wirkt und die Lernproduktivität steigern kann. Zudem können farbliche Methoden die Aufmerksamkeit von Lernenden sowie ihre Erkennungsfähigkeit erhöhen (Khan & Liu 2020, S. 2). Vor allem bei älteren Lernenden sollen Farbkodierungssysteme zu erhöhten Leistungen führen. So konnte eine Vielzahl an Studien belegen, dass Farbe eine signifikante Rolle im Merkprozess von Wörtern spielt (Khan & Liu 2020, S. 3). Farbe kann somit nicht nur mit den Prinzipien der Assoziation und Visualisierung (Karsten 2011) verbunden werden, sondern auch mit Emotionen. Khan und Liu (2020, S. 4) argumentieren hierfür mit der Art der Farbe. Demnach sollen warme Farben positive Emotionen hervorrufen und kalte Farben tendieren zu negativen Gefühlen. In diesem Sinne haben warme Farben wie Rot, Grün oder Orange einen größeren Effekt auf das Gedächtnis als kalte Farben wie Grau oder Schwarz. In ihrer eigenen Untersuchung analysieren Khan und Liu (2020, S. 7) den Einfluss von warmen Farben auf den Lernprozess. Dabei wurde herausgefunden, dass die Gruppe mit Farbinstruktion bessere Ergebnisse erzielt, jedoch nicht schneller sind (Khan & Liu 2020, S. 6). Daraus wird geschlossen, dass Farbe zwar einen Einfluss auf die Gedächtnisleistung hat, jedoch nicht auf die Geschwindigkeit. Nachdem in der vorliegenden Arbeit Geschwindigkeit nicht gemessen wird, sondern lediglich der Einfluss von Farbinstruktion auf die Performanz der Schüler und Schülerinnen ist der zweite Aspekt dieser Studie nicht relevant für die vorliegende Arbeit. Jedoch wird an das Ergebnis des positiven Einflusses von Farbe angeknüpft. Ebenso muss die Wahl der verwendeten Farben auf warme Farben fallen, damit ein derartiger Lernerfolg erzielt werden kann.

Basierend auf diesen Studien kann auch davon ausgegangen werden, dass Farbsysteme einen positiven Einfluss auf den Erwerb des Genus haben. Speziell für das

Formlernen von grammatischen Phänomenen wie die Erkennung von Suffixen und dazugehörigen Artikeln wurde 2022 in Saudi-Arabien eine Studie mit dem Fokus auf Farbkodierungsmethoden für den Erwerb des Englischen durchgeführt. Hierbei wird ebenfalls betont, dass Farbkodierung effizient für Vokabel- sowie Grammatikerwerb ist, wobei sich hierbei auf Formlernen fokussiert wird (Aljehani 2022, S. 22). Diese Studie argumentiert mit dem Ansatz der Transformation (Karsten 2011). Dabei wird davon ausgegangen, dass die Aufmerksamkeit durch Farbmarkierungen auf wiederholende Merkmale einer Sprache wie zum Beispiel Zeitmarkierungen, Idiome oder Artikel gelenkt wird. Diese wiederholenden Merkmale an sich haben laut der Studie von Aljehani (2022, S. 22) wenig Einfluss auf den Sprachgebrauch der Lernenden. Dieses Ergebnis erinnert sehr stark an Artikel im Deutschen. Besonders beim Erwerb des englischen Genusystems, wird weiter hingewiesen (Aljehani 2022, S. 23), bewies Farbkodierung effektive Ergebnisse.

Vor allem Transformation und Farbkodierung sind eng miteinander verknüpft, denn Farbe hilft dabei die Aufmerksamkeit auf die gezielten Merkmale zu lenken und demnach auch eine gewisse Sensibilisierung für das jeweilige Merkmal aufzubauen (Aljehani 2022, S. 23). In einem Pre- und Posttest wurden zwei Gruppen bezüglich ihres Anwendungswissens der Indefinitartikel (a, an) und Quantifizierer (some, any) im Englischen getestet. Wenig überraschend erzielten beide Gruppen im Pretest ähnliche Resultate. Während in dem Posttest die Gruppe mit Farbinstruktion bessere Ergebnisse erzielte, zeigte die andere Gruppe zwar hohe Ergebnisse, die sich jedoch nicht weit vom Durchschnittswert des Pretests entfernten (Aljehani 2022, S.32). Nach einer Testwiederholung nach einem Monat zeigte die Farbgruppe wieder höhere Ergebnisse als die andere Gruppe, jedoch gab es hier in beiden Gruppen wieder signifikante Verschlechterungen (Aljehani 2022, S. 32). Dies lässt konkludieren, dass zwar beide Gruppen nach einer Unterrichtsstunde zu englischen Artikeln Verbesserungen vorweisen, wobei die Farbgruppe eine steilere Verbesserungskurve aufweist, jedoch nach einem Monat wieder beide Gruppe Defizite aufweisen. Die Defizite der Farbgruppe waren jedoch nur halb so gering wie die der anderen Gruppe (Aljehani 2022, S. 37). Daraus kann geschlossen werden, dass die Farbgruppe nachhaltig neues Wissen besser aufgebaut hat. Nach einer Reihe an Interviews mit Probanden und Probandinnen dieser Studie konnte herausgefunden werden, dass Studierende die Farbkodierung bevorzugen und Begeisterung für diese zeigten (Aljehani 2022, S. 33). Dabei

wurden klare Assoziation, Konsistenz, Gedächtnisspeicherung und Logik als Hauptgründe genannt (Aljehani 2022, S. 33-34). Diese Ergebnisse versprechen einen positiven Einfluss von Farbsystemen auf den Genuserwerb, jedoch beschränkte sich dieser auf das Englische, was ein eindeutig weniger komplexes Genussystem als das Deutsche vorweist. Demnach ist dieses auch von sich aus einfacher zu erlernen und muss nicht direkt mit der Verwendung von Farbkodierung zusammenhängen.

In einer dreiteiligen Untersuchung an einer Warschauer Universität analysiert Brzenzinska (2006) den Einfluss von farblicher Mnemotechnik auf den Genuserwerb, in diesem Fall aber auf das deutsche Genusystem. Hierbei werden Studierende in verschiedene Gruppen geteilt. Dabei haben drei verschiedene Gruppen verschiedene Genera auf unterschiedliche Weise lernen müssen. Die Gruppe, die durch farbliche Buchstaben gelernt hat, hat am besten abgeschnitten (Brzenzinska 2006, S. 245). Die Vergessenskurve gestaltet sich in allen Gruppen jedoch ähnlich schnell. Brzenzinska (2006, S. 246) hält demnach fest, dass Farbe besser behalten wird als schwarze Buchstaben. Dies könnte daran liegen, dass farbliche Buchstaben doppelt kodiert sind und sonach eine höhere Lernleistung mit sich bringen (Brzenzinska 2006, S. 247). Außerdem führen farbliche Akzente zu höheren Kontrasten und sind demnach einprägsamer. Brzenzinska (2006, S. 248) führt hierfür das Beispiel des Substantivs *Herz* an. Neutrum ist in der Untersuchung grün markiert und nachdem *Herz* mit rot assoziiert wird, entsteht hier ein besonders starker Kontrast, der zu einer höheren Merkfähigkeit führen könnte. Derartige Kontrastbildungen sind in einer Unterrichtsplanung für den Erwerb von Genus anhand von morphologischen Regeln nicht umsetzbar. Diese Arbeit zielt nämlich auf den Erwerb und Übung der morphologischen Regeln ab und möchte, dass diese auf eine große Bandbreite von Substantiven anwendbar ist. Zudem fokussieren sich die vorgestellten Studien auf fortschrittlichere Lernende, wie auf Volksschulkinder oder auf Lernende auf Universitätsniveau und außerdem auf das englische Genussystem, was ein klareres und unkomplizierteres System als das des Deutschen darstellt. Wie Farbe im Genuserwerb des Deutschen zum Einsatz kommen kann, soll demnach das nächste Kapitel erläutern.

4.3.2. *Farbliche Mnemotechnik für den Genuserwerb des Deutschen*

Für den Erwerb des Genussystems im Deutschen wird oft das klassische „Auswendiglernen“ herangezogen, vor allem für den Erwerb des Regelsystems (Brezovic 2015, S. 45). Konkret für die Umsetzung von mnemotechnischen Methoden werden bildliche Assoziationen, Symbole, Bewegung, Kontrast zur Erstsprache und semantisches Kategorisieren empfohlen (Brezovic 2015, S. 45). Diese Methoden lassen sich jedoch vor allem für Vokabellernen oder Pluralbildungen anwenden, an einfachen mnemotechnischen Methoden für den Genuserwerb fehlt es jedoch (Brezovic 2015, S. 45). Bezüglich des Erwerbs der Kasusendungen werden bunt markierte Tabellen empfohlen (Brezovic 2015, S. 45). In ihrer Arbeit geht Brzenzinska (2006, S. 163) auf eine Umfrage unter Lehrkräften ein, die ergab, dass insgesamt 6 Arten der visuellen Assoziation für den Genuserwerb Verwendung finden. Hierbei ist Assoziation durch Farbe die beliebteste. Grund dafür wird in der fehlenden Verbindung zum Substantiv und mangelnden Konkretisierung gesehen. Um den Lernprozess hierfür zu erleichtern, darf jedoch nur ein typisches Merkmal als Symbolwert für das Ganze gewählt werden (Brzenzinska 2006, S. 164). Hier stellen die morphologischen Regeln einen geeigneten Kandidaten dar, denn diese lassen sich, trotz ihrer Ausnahmen, auf eine Vielzahl von Substantiven anwenden und repräsentieren demnach ein großes Ganzes. Farbe spielt hierbei insofern eine Rolle, da eine Vielzahl von Lehrkräften farbliche Gestaltungen auf Arbeitsblättern oder sogar bunte Arbeitsblätter wählen, jedoch selten eine klare Assoziation einer Farbe zu einem Genus. Wenn dies der Fall ist, werden die „typischen“ Farben gewählt zum Beispiel blau für maskulin.

In DaF-Lehrwerken variiert der Einsatz von Farbe diesbezüglich. Manche Lehrwerke nutzen Farbe für Markierungen zur visuellen Verdeutlichung, andere wiederum als Hintergrund oder zur visuellen Gruppierung oder Zuordnung zu einer bildlichen Darstellung des Substantivs (Brzenzinska 2006, S. 165). Visuelle Gruppierung in Form von Tabellen treten am häufigsten auf, wonach nach dem semantischen System kategorisiert wird (Brzenzinska 2006, S. 168). Es kann jedoch angenommen werden, dass diese Methoden in DaF-Lehrwerken eine untergeordnete Rolle spielen und auf ein sinnvolles Regelsystem zur Gänze verzichten. Am häufigsten werden somit Artikel zum Substantiv dazugelernt (Brzenzinska 2006, S. 180).

Demnach schlummert hier enormes Potential ein didaktisches Konzept auszuarbeiten, denn diese Ergebnisse beweisen die Effizienz der Farbkodierung. Bei einem derartigen Konzept soll es jedoch nicht darum gehen gezielt Farbkodierung für bestimmte Substantive einzusetzen wie Brzenzinska (2006) es umgesetzt hat. Es soll vielmehr an die erfolgreichen Ergebnisse dieser Studien angeschlossen werden und Farbkodierung nutzen, um das deutsche Genussystem anhand der morphologischen Regeln erfolgreich lehren zu können. Demnach soll Farbkodierung in den bereits vorgestellten praktischen Übungen zum Genus eine wesentliche Rolle spielen und damit verknüpft werden. Der Kritik am fehlenden Einsatz von Farbassoziationen kann auch leicht entgegengewirkt werden. So sollen Übungen nicht einfach bunt gestaltet werden, sondern jedem Artikel eine warme Farbe und hierzu auch die entsprechenden Suffixe in tabellarischer Form zugeordnet werden. Die darauffolgenden Übungen zielen darauf ab die Farben zu den Artikeln und Suffixen dann eigenständig beizuordnen und somit mit jedem Artikel und dazugehörigen Suffixen klar eine Farbe zu assoziieren. Wie diese Unterrichtsplanung und die Übungen konkret aussehen werden, wird im empirischen Teil vorgestellt. Zunächst sollen die theoretische Ausführung und daraus resultierenden Verwirklichungen für die Vermittlung des Genus an DaZ-Lernende kurz zusammengefasst werden.

4.4. Zusammenfassung

Die Suche nach einer eindeutigen Definition des Genus gestaltet sich schwieriger als zunächst angenommen. Zwar wird Genus häufig als „grammatisches Geschlecht“ bezeichnet und mit Artikeln wie *der*, *die*, *das* assoziiert, doch bleibt unklar warum bestimmten Substantiven ein bestimmtes Genus zugewiesen wird. Stark (2009, S. 274) beschreibt Genus als eine dem Nomen inhärente lexikalisch-grammatische Kategorie, die der Kongruenz im Satzbau dient. Bülow (2016, S. 241) verweist ähnlich auf die grammatische Funktion, betont aber, dass Genus nicht immer dem natürlichen Geschlecht, also Sexus, entspricht wie etwa bei *das Mädchen*. Historisch galt lange die Ansicht, dass Genus und Sexus nicht miteinander verbunden seien (Bülow 2016, S. 244). Die feministische Linguistik stellte diese Trennung infrage und verwies auf ältere Theorien, wonach Genus ursprünglich Sexus abbildete (Nübling 2016, S. 46). Im Indogermanischen diente Genus primär der Unterscheidung von Belebtem und Unbelebtem, nicht von biologischem Geschlecht (Bülow 2016, S. 245). Erst

im Mittelhochdeutschen zeigen sich stärkere semantische Übereinstimmungen zwischen Genus und Sexus (Breder-Birkenes & Fleischer 2022, S. 263). Die heutige Genuszuweisung scheint sowohl historisch gewachsen als auch sprachlich arbiträr zu sein. Zwar gibt es Tendenzen, die eine Verbindung zwischen Genus und Sexus erkennen lassen, etwa bei Personen- oder Tierbezeichnungen, jedoch keine festen Regeln für alle Substantive.

Dieses Fehlen von eindeutigen Regeln erschwert besonders für DaZ- und DaF-Lernende den Genuserwerb. Der Erwerb des Genus in einer Zweitsprache wird demnach stark von der Erstsprache beeinflusst. Während einsprachige Kinder das Genus früh korrekt verwenden, zeigen bilingualer Kinder häufig länger Fehler, besonders wenn sie das Genus ihrer L1 nicht eindeutig auf das Deutsche übertragen können (Ruberg 2013, S. 184). Viele tendieren bei Unsicherheiten zum Maskulinum. Bei zweisprachigen Sprechern und Sprecherinnen sind beide Sprachsysteme mental aktiv, was zu Interferenzen führen kann, vor allem wenn Genuszuweisungen in L1 und L2 unterschiedlich sind, wie unter anderem im Tschechischen (Bordag & Pechmann 2018, S. 77-80). Dagegen zeigen Lernende mit artikellosen Erstsprachen wie dem Englischen unterschiedliche Strategien. Teils erwerben sie Genus relativ schnell, teils zeigen sie weniger Sensibilität für Genusfehler (Bordag & Pechmann 2018, S. 81). Auch das Alter beim Spracherwerb spielt eine Rolle. Wer vor dem 7. Lebensjahr beginnt, kann native-like Kompetenzen erreichen. Fehler wie falsche Genuszuweisungen können jedoch bei späterem Erwerb bis ins Erwachsenenalter bestehen bleiben (Ruberg 2013, S. 184). Zusätzlich beeinflussen Sprachstand und semantische Strategien den Genuserwerb. Kinder mit geringem L2-Niveau nutzen oft Bedeutung oder Belebtheit zur Genuszuweisung. Erst mit zunehmender Sprachkompetenz wird dieses System grammatisch korrekt (Binanzer 2017a, Binanzer 2017b). Insgesamt jedoch hängt der Genuserwerb weniger vom Alter, sondern stärker von der Struktur der Erst- und Zweitsprache sowie vom Sprachstand ab. Somit spielen die strukturellen Merkmale des Deutschen eine größere Rolle beim Genuserwerb. Studien (Menzel 2003, Binanzer 2017a) zeigen, dass Lernende ähnliche Schwierigkeiten beim Erwerb des Genus durchlaufen, etwa bei bestimmten Suffixen wie *-ung*, *-ik* oder beim femininen *-e* (Menzel 2003, S. 235).

Der Erwerb erfolgt in Phasen, wobei Artikel zunächst unbewusst imitiert und später systematisch analysiert werden. Dies passiert beim L1 sowie L2-Erwerb ident (Binanzer 2017a, S. 49-50). Besonders deutlich wird, dass morphologische Hinweise wie Suffixe zentrale Orientierungspunkte bieten, unabhängig vom Alter oder der Erstsprache der Lernenden. Herausforderungen bestehen dennoch. Interferenzen aus der Erstsprache sowie Übergeneralisierungen treten auf (Püschel 2020, S. 158), die aber auch bei einsprachigen Kindern vorkommen. Die Geschwindigkeit des Erwerbs kann durch fehlenden sprachlichen Input oder ungünstige Bedingungen (z. B. geringer Kontakt zur Zielsprache) gebremst werden (Ruberg 2013, S. 184), nicht aber der Erwerbsweg selbst. Der Genuserwerb ist somit ein universeller, jedoch zeitlich variabler Prozess. Zur Förderung wird betont, dass ein systematischer, klar strukturierter Input notwendig ist, bevor Ausnahmen behandelt werden. Di Meola (2024) schlägt ein dreistufiges Modell vor, das morphologische, semantische und phonologische Regeln integriert. Didaktisch sinnvoll ist ein Fokus auf morphologische Hinweise, da diese klar erkennbar und anwendbar sind (Di Meola 2024, S. 158). Ziel ist es, das scheinbar komplexe Genussystem in klare, lernbare Regeln zu überführen, um so die Genuszuweisung systematisch vermitteln zu können (Di Meola 2024, S. 157).

Denn die Genuszuweisung im Deutschen galt lange Zeit als weitgehend arbiträr. Insbesondere für Lernende erschien die Einordnung von Substantiven in die drei Genera Maskulinum, Femininum und Neutrum kaum nachvollziehbar (Werner 2012, S. 6, Bülow 2016, S. 238). Eine Vielzahl an linguistischen Studien (Bülow 2016, Noack 2016, Köpcke 1982, Frey 2008, Eisenberg 6 Schönereich 2020, Andersen & Fredriksson 2023) zeigt jedoch, dass die Genuszuweisung bestimmten Prinzipien folgt, die auf verschiedenen sprachlichen Ebenen verortet sind. Zentrale Einflussfaktoren sind dabei morphologische, phonologische und semantische Merkmale.

Am stärksten wirken sich morphologische Kriterien aus, insbesondere bestimmte Derivationssuffixe wie *-heit*, *-ung* (typisch feminin), *-er*, *-ling* (typisch maskulin) oder *-chen*, *-lein* (typisch neutrum), die eine relativ verlässliche Vorhersage des Genus erlauben (Andersen & Fredriksson 2023, S. 227; Bülow 2016, S. 240). Phonologische Merkmale wie die Silbenstruktur oder Wortauslaute können ebenfalls Hinweise liefern (Köpcke 1982, S. 89-90; Frey 2008, S. 20), besitzen jedoch geringere

Vorhersagekraft. Auch semantische Kategorien, etwa Himmelsrichtungen, Zahlen oder Elemente, spielen eine Rolle. So erhalten unter anderem Monate oder alkoholische Getränke in der Regel das Maskulinum, Zahlen und Abkürzungen das Femininum und chemische Elemente oder Tonarten das Neutrum (Köpcke 1982, S. 72; Eisenberg & Schönereich 2020, S. 151-152). Allerdings gibt es hier viele Ausnahmen. Die Genuszuweisung ist also nicht vollständig willkürlich, sondern von einer Vielzahl sprachlicher Faktoren beeinflusst. Dennoch bleibt ein gewisser Anteil an Irregularität bestehen, was eine rein regelbasierte Genusvorhersage unmöglich macht. Für den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache ergibt sich daraus, dass ein systematisches Bewusstsein für die genannten Regularitäten hilfreich ist. Durch die Kenntnis typischer Genusmarker und der häufigsten Muster kann der Genuserwerb gezielter unterstützt und durch Memorieren sinnvoll ergänzt werden.

Mnemotechniken, etwa farbliche oder bildliche Markierungen, haben sich dabei als hilfreiche Strategien erwiesen (Jeuk 2018, S. 31). Unter Mnemotechnik versteht man genau komplexer Theorie eine gewisse Struktur zu verleihen und durch verschiedene Strategien im Langzeitgedächtnis zu verankern (Karsten 2011, S. 59). Die klassische Loci-Methode wird dabei als historischer Ausgangspunkt beschrieben (Twomey & Kroneisen 2021, S. 1317), jedoch wegen begrenzter Praxistauglichkeit bei jüngeren Lernenden nicht verwendet. Stattdessen konzentriert sich die geplante Unterrichtseinheit auf ausgewählte Prinzipien wie Transformation wie Regeln in Tabellenform), Assoziation und somit die Verknüpfung mit bekannten Wörtern, Logik und strukturierte Aufbereitung und Visualisierung, wie die farbliche Kennzeichnung (Karsten 2011, S. 71-75). Andere Prinzipien wie Fantasie, Emotion oder Lokalisation (Karsten 2011, S. 71-75) werden aus praktischen Gründen ausgeschlossen. Ziel dabei ist eine geordnete und logisch aufgebaute Vermittlung der Genusregeln, die durch mnemotechnische Ansätze unterstützt und in der Praxis geübt werden soll.

Diese mnemotechnischen Übungen und Strategien bedienen sich Techniken wie Farben, Merksätze, Visualisierungen, Lieder und Reime (Brezovic 2015, S. 45-48). Diese können auch auf den Genuserwerb übertragen werden (Blei 1995, S. 48), etwa durch farbliche Kodierung von Artikeln und Suffixen oder kreative Übungen wie Reime und Akrosticha. Die Mnemotechnik wird dabei in verbale Methoden wie Eselsbrücken,

Reime und Akronyme und visuelle Methoden wie Farbkodierung oder Bildassoziationen unterteilt (Cespivova 2020, S. 23-26). Viele klassische Techniken, etwa die Loci-Methode, Geschichtentechnik oder semantische Kategorisierung (Cespivova 2020, S. 23-26), sind für den Genuserwerb nur eingeschränkt nutzbar. Stattdessen sollen Farben als zentrales Mittel zur Assoziation und Strukturierung der Regeln eingesetzt werden.

Der Einsatz von Farben als mnemotechnisches Hilfsmittel im Spracherwerb zeigt laut verschiedenen Studien positive Effekte auf das Lernverhalten und den Lernerfolg. Frühere Untersuchungen, etwa von Röhr-Sendlmeier (2008, S. 180), belegen, dass Farbkodierung das phonologische Bewusstsein von Kindern verbessert. Auch Studien mit älteren Lernenden (Khan & Liu 2020, S. 4) zeigen, dass warme Farben, unter anderem Rot, Grün oder Orange, Gedächtnisleistung und Aufmerksamkeit fördern. Besonders beim Formlernen grammatischer Strukturen wie Suffixen oder Artikeln kann Farbe die Wahrnehmung und Merkfähigkeit unterstützen (Aljehani 2022, S. 22). Brzenzinska (2006, S. 245) belegt zudem, dass Farbkodierung beim Genuserwerb im Deutschen effektiv ist. Demnach werden farblich markierte Buchstaben besser behalten (Brzenzinska 2006, S. 247). Im DaF-/DaZ-Unterricht wird Farbe bislang kaum systematisch mit dem Genus verbunden (Brezovic 2015, S. 45), was auch 2025 noch Realität in den Lehrwerken ist, wie aus meiner persönlichen Erfahrung zu schließen ist. Hier besteht somit großes didaktisches Potenzial. Farbkodierung sollte gezielt zur Visualisierung und Festigung morphologischer Genusregeln eingesetzt werden, wobei jeder Artikel eine warme Farbe erhält und klar mit typischen Suffixen verknüpft wird. Die konkrete Umsetzung soll im empirischen Teil erfolgen.

5. Forschungsdesign und Methodik

5.1. Forschungsfragen und Hypothesen

5.1.1. Forschungsfragen

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, beschäftigt sich diese Arbeit mit dem Anwendungswissen von Genus bei DaZ-Lernenden einer 2. Klassen einer Wiener Mittelschule. Ein besonderer Fokus hierbei liegt auf dem Zusammenhang des aktuellen Sprachstandes mit dem Genuswissen und dessen Förderung. Diese Frage hat sich aus dem aktuellen Forschungsstand ergeben, der auf einer Vielzahl an Untersuchungen (Ruberg 2013, Binanzer 2017b, Bordag und Pechmann 2018) begründet. Die Zuweisung des grammatischen Geschlechts Genus stellt für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache eine erhebliche Herausforderung dar (Ruberg 2013). Im Gegensatz zu vielen anderen Sprachen ist das Genus im Deutschen nicht immer aus dem Wort ableitbar, sondern muss häufig mit dem Nomen zusammen gelernt und automatisiert werden (Werner 2012, S. 6). Außerdem stellt der fehlerfreie Gebrauch des richtigen Artikels ein andauerndes Problem dar, selbst wenn Lernende bereits ein höheres Sprachniveau erreicht haben (Menzel 2003).

Vor diesem Hintergrund ergeben sich zwei zentrale Interessensfelder. Einerseits die Frage in welchem Maße die Fähigkeit zur korrekten Genusverwendung mit dem allgemeinen Sprachstand korreliert und andererseits die Frage nach geeigneten didaktischen Maßnahmen, um diesen Aspekt gezielt zu fördern.

Somit sind die Forschungsfragen wie folgt:

1. Inwiefern hängt die Beherrschung der Genuszuweisung mit dem Sprachstand bei Schülern und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache mit ihrem Sprachstand im Deutschen zusammen?
2. Welche didaktischen Ansätze und Methoden unterstützen Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache beim Gebrauch des festen Genus?

Die erste Frage zielt darauf ab mögliche Zusammenhänge zwischen dem sprachlichen Gesamtkompetenzniveau im Deutschen und der spezifischen Fähigkeit zur Genusverwendung zu identifizieren. Sie basiert auf der Annahme, dass

morphosyntaktische Feinheiten wie das Genus typischerweise in höheren Sprachstufen sicherer beherrscht werden (Brzenzinska 2006; Aljehani 2022).

Die zweite Frage leitet sich aus der praktischen Beobachtung ab, dass der systematische Erwerb des Genus durch gezielte Methoden unterstützt werden kann. Besonders visuelle und mnemotechnische Strategien wie etwa Farbkodierungen sind vielversprechende Ansätze, die jedoch empirisch noch nicht umfassend untersucht wurden (Jeuk 2018; Di Meola 2024).

5.1.2. Hypothesen

Hypothese 1

Im Rahmen dieser Arbeit wird die Hypothese vertreten, dass ein höherer allgemeiner Sprachstand im Deutschen bei Schülern und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache in einem positiven Zusammenhang mit einer erhöhten Trefferquote bei der korrekten Genuszuweisung steht. Dies bedeutet, dass je weiter die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden in verschiedenen sprachlichen Bereichen entwickelt sind, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass das korrekte grammatische Geschlecht eines Substantivs regelbasiert angewendet wird. Die Anwendung des Genus ist somit nicht als isolierter Teilbereich der Grammatik zu betrachten, sondern als Bestandteil eines komplexen sprachlichen Kompetenznetzwerks, das eng mit anderen sprachlichen Teilleistungen verbunden ist.

Wie bereits erläutert, liegt der Grund für die Herausforderung des Genus vor allem in der zugeschriebenen Unsystematik bzw. Arbitrarität. Es existieren zwar bestimmte morphologische Hinweise (Bülow 2016; Andersen & Fredriksson 2023), doch diese decken nur einen Teil des Wortschatzes ab und müssen trotzdem explizit gelernt werden.

Ein zentrales Argument für den Zusammenhang mit dem allgemeinen Sprachstand liegt in der kognitiven Organisation sprachlicher Informationen. Lernende mit höher entwickeltem Sprachstand verfügen über ein stärker vernetztes mentales Lexikon in dem Wortformen, Bedeutungen und grammatische Merkmale wie das Genus fester miteinander verbunden sind (Bordag & Pechmann 2018, S. 79). Diese sprachliche

Tiefenstruktur ermöglicht es auf gespeicherte Wortformen schneller und zuverlässiger zuzugreifen.

Darüber hinaus ist das Genus nicht nur ein isoliertes grammatisches Merkmal, sondern beeinflusst direkt andere grammatische Strukturen, insbesondere die Deklination von Adjektiven, die Kongruenz von Pronomen und die Satzstruktur. Wird das Genus nicht korrekt verwendet, kann dies zu grammatischen Fehlerketten führen, die sich negativ auf die grammatische Kohärenz eines Satzes oder Textes auswirken. Eine fehlerhafte Genusverwendung hat somit das Potenzial, wie Ruberg (2013, S. 184) bereits formulierte, weitreichende Auswirkungen auf die kommunikative Verständlichkeit und die sprachliche Korrektheit insgesamt zu haben. Dies stellt einen Faktor, der sich wiederum im allgemeinen Sprachstand widerspiegeln könnte, dar.

Die Genusbeherrschung kann daher meines Erachtens als ein Indikator für den Stand der grammatischen Entwicklung angesehen werden. Ihre Ausprägung erlaubt Rückschlüsse auf den Grad der sprachlichen Integration und das Beherrschen komplexer sprachlicher Muster. Besonders bei DaZ-Lernenden mit geringen Vorkenntnissen fällt in der persönlichen Praxis auf, dass Genusfehler häufig sind, wohingegen fortgeschrittene Lernende deutlich konsistenter im Gebrauch der Artikel sind (Ruberg 2013, S. 184).

Hypothese 2

Die zweite Hypothese dieser Arbeit geht davon aus, dass der gezielte Einsatz mnemotechnischer Strategien, insbesondere die Farbkodierung zur Kennzeichnung grammatischer Geschlechter im DaZ-Unterricht, einen signifikanten positiven Effekt auf die korrekte Verwendung des Genus hat. Lernende, die im Rahmen des Sprachunterrichts regelmäßig mit visuellen Markierungen wie Farbsymbolen arbeiten, erzielen demnach bessere Ergebnisse in der Artikelverwendung als Lernende, die ohne solche Hilfsmittel unterrichtet werden (Jeuk 2018, S. 31; Di Meola 2024, S. 158).

Durch die dem Genus zugeschriebene Arbitrarität sind Lernende gezwungen das grammatische Geschlecht jedes neuen Nomens individuell zu lernen und zu speichern (Werner 2012, S. 6). In dieser Hinsicht bieten mnemotechnische Verfahren eine wichtige Unterstützung. Sie helfen dabei, die Speicherung und den Abruf sprachlicher

Informationen im Langzeitgedächtnis zu erleichtern, indem sie zusätzliche, sinnesbasierte Reizkanäle aktivieren (Blei 1995, S. 49; Karsten 2011, S. 59).

In der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass Farbkodierung eine besonders effektive mnemotechnische Methode darstellt, da sie das abstrakte grammatische Merkmal des Genus durch einen konkreten visuellen Reiz repräsentiert. Dadurch wird das Lernen multisensorisch gestaltet, was sich positiv auf die Behaltensleistung auswirkt, wie Brzenzinska (2006, S. 247) bereits erweisen hat. Weitere empirische Studien belegen, dass das gleichzeitige Aktivieren von visuellen und sprachlichen Kanälen die kognitive Verarbeitungstiefe erhöht und zu einer nachhaltigeren Verankerung sprachlicher Strukturen führt (Karsten 2011, S. 75; Aljehani 2022, S. 23). Demnach können Farben als kompensatorisches Hilfsmittel dienen, um die grammatische Kategorie mental zu verankern.

5.2. Untersuchungsgegenstand

Wie bereits vorgestellt, ist der Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit die Fähigkeit zur korrekten Genuszuweisung im Deutschen bei Unterstufen-Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache. Das grammatische Geschlecht ist eine zentrale morphosyntaktische Kategorie des Deutschen, die in der sprachlichen Produktion weitreichende Auswirkungen auf andere grammatische Strukturen hat, etwa bei der Kongruenz, Adjektiven und Pronomen. Die Beherrschung des Genus kann daher als zentrales Merkmal für fortgeschrittene Sprachkompetenz im Deutschen dienen.

Besonderes Augenmerk gilt dabei zwei zentralen Aspekten. Erstens wird der Zusammenhang zwischen dem allgemeinen Sprachstand und der Fähigkeit zur Genuszuweisung untersucht. Die zugrunde liegende Annahme ist, dass ein höherer allgemeiner Sprachstand positiv mit der korrekten Verwendung des Genus korreliert. Der Genuserwerb wird dabei als Teil eines komplexen Netzwerks grammatischer Strukturen verstanden, das im mentalen Lexikon mehrsprachiger Lernender verankert ist. Das Genus fungiert dabei nicht nur als isoliertes Merkmal eines Substantivs, sondern beeinflusst die Gesamtstruktur sprachlicher Äußerungen und deren grammatische Kohärenz. Zweitens wird geprüft, ob der Einsatz einer mnemotechnischen Strategie in Form von farblicher Kodierung einen positiven

Einfluss auf die Genusverwendung ausüben kann. Die zugrunde liegende Hypothese besagt, dass visuelle Reize durch farbliche Markierung der Artikel nach Genus das Lernen durch multisensorische Aktivierung unterstützen können. Diese Methode zielt darauf ab abstrakte grammatische Informationen leichter zugänglich zu machen, indem sie mit einem konkreten, visuell wahrnehmbaren Merkmal verknüpft werden und zudem ein komplexes Regelnetz ordnet und vereinfacht. Die Untersuchung überprüft daher inwiefern sich eine solche didaktische Maßnahme in der Sprachförderpraxis positiv auf die Genusleistung auswirkt.

Die Ziele dieser Arbeit sind somit zum einen die Beziehung zwischen allgemeinem Sprachstand und Genuskompetenz zu untersuchen und zum anderen die Wirksamkeit einer konkreten unterstützenden didaktischen Methode im Bereich der grammatischen Geschlechterzuweisung zu prüfen. Der Untersuchungsgegenstand ist dabei sowohl linguistisch als auch didaktisch relevant, da die Ergebnisse Rückschlüsse auf sprachliche Erwerbsprozesse und die Gestaltung wirksamer Sprachfördermaßnahmen im DaZ-Kontext ermöglichen.

5.3. Erhebungsmethoden und -instrumente

In diesem Kapitel wird das Datenerhebungsprozedere vorgestellt. Dies teilt sich in zwei Abschnitte: Zuerst die erhobenen Testungen und dann den zweistündigen Unterrichtsentwurf, der zwischen den Testungen stattfand.

5.3.1. C-Test und Genustest

Um die erste Forschungsfrage beantworten zu können, wurde der ökonomischen Durchführbarkeit wegen mittels C-Test der Sprachstand der Probanden und Probandinnen im Deutschen erhoben. Das Prinzip des C-Tests sieht vor, dass in einem kurzen Text, der dem Weltwissen der Lernenden entspricht (Baur, Goggin & Wrede-Jackes 2013, S. 3), jedes dritte Wort getilgt wird. Dabei soll jedoch der erste Buchstabe beibehalten werden (Baur, Goggin & Wrede-Jackes 2013, S. 4). Für diese Arbeit entstand folgender Text:

Das Familienessen

Bei der Familie Berger wurde ein fröhliches Familienfest gefeiert. Der Sohn der Familie, mit dem Namen Timo, spielte zu Beginn der Feier noch im Park. Als es Zeit zum Essen war, schickte die Mutter ihm eine Nachricht. Sie wollte wissen, wann Timo nach Hause kommt, sonst beginnen sie ohne ihn. Timo antwortete sofort: „Wartet nicht auf mich! Ich esse später!“ Das hatte die Mutter überrascht, weil eigentlich liebt Timo Familienessen und hatte sich schon darauf gefreut. Vielleicht hat er so viel Spaß im Park. So begann die Familie ohne Timo zu essen.

Bei der Wahl des Textes wurde darauf geachtet, dass dieser in mündlicher Sprache verfasst ist. Es wird nämlich davon ausgegangen, dass das Lesen für die Schüler und Schülerinnen in mündlicher Sprache einfacher ist und somit die Ergebnisse auf sprachliche Kompetenzen abzielen und nicht von Lesefähigkeiten verfälscht wird.

Nach Durchführung der 3er-Tilgung entstand der folgende C-Test:

Das Familienessen

Bei der Familie Berger wurde ein fröhliches Familienfest gefeiert. Der Sohn d_____ Fami-
lie, mit d_____ Namen Timo, s_____ zu Beginn d_____ Feier noch i _____
Park. Als e_____ Zeit zum E_____ war, schickte d_____ Mutter ihm e _____
Nachricht. Sie w_____ wissen, wann T_____ nach Hause k_____, sonst be-
ginnen s_____ ohne ihn. T_____ antwortete sofort: „W_____ nicht auf
m_____! Ich esse s_____!“. Das hatte d_____ Mutter überrascht, w_____
eigentlich liebt T_____ Familienessen und h_____ sich schon d_____ gefreut.
Vielleicht h_____ er so v_____ Spaß im P_____. So begann die Familie ohne
Timo zu essen.

Der Text wurde aus dem Schulbuch Deutsch für Alle 2 (Lang 2024, S. 72) adaptiert, das in dieser Klasse auch im Deutschunterricht verwendet wurde. Der Text wurde jedoch zuvor nicht behandelt. Wie der C-Test vorsieht, setzt die 3er-Tilgung erst ab dem zweiten Satz ein und lässt den letzten aus. Eine passende Überschrift soll

vorhanden sein (Baur, Goggin & Wrede-Jackes 2013, S. 3). Bei der Tilgung der einzelnen Wörter wurde darauf geachtet, dass verschiedene Wortarten miteinbezogen werden, um ein zuverlässigeres Ergebnis zu erzielen. Dementsprechend konnten Schülerinnen und Schüler, die zum Beispiel Genus nicht beherrschen, immer noch ein gutes Ergebnis erzielen, denn dies kommt nicht in jeder Lücke vor.

Nach der Sprachkompetenzerhebung mittels C-Test kam es zur Erhebung der Genusverwendung mit dem ersten Genustest. Dieser hält sich anders als der C-Test nicht an eine Vorlage, sondern wurde selbstentworfen. Hierbei sollten, um die erste Forschungsfrage beantworten zu können, die Ergebnisse des ersten Genustests mit den Ergebnissen des C-Tests verglichen werden, um den Zusammenhang zwischen dem allgemeinen Sprachstand mit dem Wissen über Genuszuweisung erheben zu können. Nach der Durchführung eines Unterrichtsentwurfs, der im nächsten Kapitel vorgestellt wird, kam es zur Erhebung des zweiten Genustests. Dieser wurde daraufhin mit den Ergebnissen des ersten Genustests verglichen, um den Effekt der Unterrichtseinheit und somit Farbkodierung zu prüfen. Die Genustests sind im Anhang zu finden.

5.3.2. Unterrichtsentwurf

Nach der Erhebung des C-Tests sowie der ersten Genustesterhebung kam es zur Durchführung eines zweistündigen Unterrichtsentwurfs, der DaZ-Schülern und Schülerinnen in ihren angenommenen Defiziten der Genuszuweisung unterstützen und fördern sollte. Dieser wurde am 20. Mai und 21. Mai 2025 durchgeführt. Hierfür wurde sich an der in den ersten drei Kapiteln vorgestellten Literatur orientiert. Demnach wurden zuerst, wie Di Meola (2024, S. 156) vorgeschlagen hat, gewisse Regelmäßigkeiten vorgestellt. Da die morphologischen Regeln am aufschlussreichsten erscheinen, wurde sich den Tabellen 1 (basierend auf Bülow 2016, S. 240) und 2 (basierend auf Andersen & Fredriksson 2023, S. 227) bedient. Hierfür sollten Schüler und Schülerinnen zunächst einmal in das Thema eingeführt werden und versuchten die Artikel für ausgewählte Substantive zu nennen. Diese sind willkürlich ausgesucht worden und beschränken sich auf *Sessel*, *Bär*, *Kartoffel*, *Stift*, *Spiel* und *Pflanze*. Dies sind Substantive mit dessen Bedeutung die Lernenden vertraut waren und somit auch eventuell die passenden Artikel kannten. Die Substantive wurden bildlich dargestellt und den Schülern und Schülerinnen ausgedruckt gezeigt. Hierbei wurde von Anfang an gleich

ein bildlicher Input gegeben und die Möglichkeit eine Assoziation hierzu zu bilden (Cespivova 2020, S. 24). Nachdem wurden die Schüler und Schülerinnen im Plenum angehalten darüber zu spekulieren, warum bestimmte Artikel den jeweiligen Substantiven zugeordnet sind. Auf diese Weise wurde die vermeintliche Willkürlichkeit der Genuszuweisung (Werner 2012, S. 6) thematisiert. Der Einstieg dieser Stunde soll so geplant ca. 10 Minuten dauern. Anhand des Vorstellens der morphologischen Regeln soll der Frage über die Willkürlichkeit der Genuszuweisung auf den Grund gegangen werden. Hierzu wurde in das Schulübungsheft folgende Schulübung geschrieben:

Schulübung

Artikel

Welches Nomen welchen Artikel hat, hängt von dem Suffix des Nomens ab.

Suffix: Silben am Wortende

Mädchen Freiheit Geheimnis

Artikel	Suffix
der	-el -er -ig -ling
die	-ei -ion -heit -keit -schaft -ung -enz
das	-chen -ment -lein -nis

der

Köffel, Kiesel
Pulllover, Änger, Fehler
Honig, Käfig, Essig
Frühling, Zwilling

die

Polizei, Bäckerei
Information, Konzentration
Wahrheit, Kindheit, Schönheit
Süßigkeit, Schwierigkeit, Geschwindigkeit
Freundschaft, Gesellschaft
Übung, Anleitung, Abwechslung
Konsequenz, Konferenz

das

Mädchen, Schweinchen
Instrument, Dokument
Tischlein, Männlein
Erlebnis, Ergebnis, Gefängnis

Abbildung 1: Tafelbild

Bei der Schulübung wurde zuerst geklärt, was genau Suffixe sind, damit Schüler und Schülerinnen zuerst einmal mit dem notwendig linguistischen Vokabular vertraut sind

und wissen, worauf sie sich bei der Genuszuweisung konzentrieren müssen. Der Einfachheit halber wurde sich hierbei der Duden-Definition von Suffix bedient. Diese besagt, dass Suffixe Silben sind, die an den Wortstamm angehängt werden (Dudenredaktion o.D.). Nachdem die Lernenden bereits mit Silben vertraut waren, sollte dies keine großen Schwierigkeiten darstellen. Falls doch, wurde „Suffix“ sicherheitshalber auf der Tafel illustriert, wie Abbildung 1 zeigt.

Wie bereits erwähnt, basiert die Tabelle in Abbildung 1 auf einer Mischung aus den Vorschlägen von Bülow (2016, S. 240) und Andersen & Fredriksson (2023, S. 227). Dabei wurden bei maskulinen Endungen *-mus* sowie *-ant* weggelassen, da es sich hierbei um lateinische Suffixe handelt und somit für bildungssprachliche Ausdrücke verwendet werden (Andersen & Fredriksson 2023, S. 228), was jedoch über die Grenzen dieser Arbeit überschreitet. Bei den femininen Suffixen wurde *-ung* aus Tabelle 2 (basierend auf Andersen & Fredriksson 2023, S. 227) hinzugefügt, da hierbei sehr viele deutsche Substantive vorhanden sind, wie *Übung*, *Abwechslung*, *Anleitung*. Das *e*-Suffix wurde aus der Tabelle gelöscht, da dieser laut Forschung große Schwierigkeiten bereitet (Menzel 2003, S. 235) und demnach für Verwirrung sorgen könnte. Zudem gibt es hierbei zu viele Ausnahmen wie *der Käse*, *Kunde*, *Gedanke*, *Name*, *Buchstabe* oder *das Auge*, *Getreide*, *Ende*, *Gemüse*, *Gebäude*. Aufgrund dieser Vielzahl an Ausnahmen würde das *-e*-Suffix zu viel Aufwand bedeuten und den Rahmen dieser Arbeit auch sprengen. Das *-enz*-Suffix wurde in diesem Fall beibehalten, da hierunter Beispiele fallen, wie *Konferenz* oder *Konsequenz*, was Substantive sind, mit welchen die Lernenden vertraut sind, obwohl es sich hierbei um bildungssprachliche Ausdrücke handelt. Das *-ing*-Suffix wurde ebenso weggelassen, da hierunter vor allem englischsprachige Fremdwörter wie *Training*, *Meeting* oder *Marketing* fallen. Obwohl diese in einem alltäglichen Sprachgebrauch vorhanden sind, erweist sich die Genuszuweisung von Anglizismen kompliziert. Da das englische Genussystem mit dem des Deutschen nicht vergleichbar ist, unterliegt die Genuszuweisung der Anglizismen nicht den morphologischen Regeln von deutschen Wörtern, weshalb Anglizismen für das Erlernen der morphologischen Genusregeln des Deutschen nicht geeignet sind. Außerdem wurde das *-ich*-Suffix auch ausgelassen, da hierzu hauptsächlich die Substantive *Teppich* und *Strich* zutreffen und *-ich* vor allem für Adjektive und nicht Substantive zutrifft.

Zu jedem Suffix sollten zwei bis drei Beispiele genannt werden, um Lernenden die Regeln genauer aufbereiten zu können. Die Beispiele für die jeweiligen Endungen wurden selbst ausgesucht, um zu garantieren, dass die Lernenden mit den Substantiven vertraut sind. Außerdem behandelten die Substantive keine fremdsprachlichen oder bildungssprachlichen Ausdrücke, damit die Lernenden sicher mit den Beispielen vertraut sind. Es wurde sich in der Unterrichtsplanung nur auf die morphologischen Regeln gestützt, da diese nach Di Meola (2024, S. 158) alle benötigten Kriterien erfüllen, worunter Reichweite, Systematizität, Anwendbarkeit, Systemrelevanz und Validität fallen. Dieser theoretische Teil der Unterrichtsstunde sollte ca. 20 Minuten in Anspruch nehmen.

Die letzten 20 Minuten dieser Stunde wurden zur Übung genutzt. Hierfür ordneten die Schüler und Schülerinnen anhand der neu gelernten Regelmäßigkeiten Substantive in eine Tabelle den passenden Artikeln zu. Hierbei wurden die Suffixe erneut wiederholt und in mehreren Beispielen der Zusammenhang zu den Artikeln nochmals weiter illustriert. Diese Übung hatte demnach den Zweck, dass Schüler und Schülerinnen zuerst einmal selbstständig die Endungen in Substantiven erkennen und den Artikeln zuordnen können. Dafür wurde am Anfang noch eine Hilfestellung zur Verfügung gestellt, die in einer kleinen Informationsbox die Endungen für die jeweiligen Artikel nochmals auflistet. Es kann nämlich nach einem kurzen Input noch nicht garantiert werden, dass die Lernenden die Suffixe bereits auswendig den Artikel zuordnen können. Hierbei geht es bei dieser Übung somit lediglich darum die Endungen in Substantiven zu erkennen und somit die zuvor erklärten Regeln zunächst einmal selbst erkennen und somit besser einprägen zu können. Zudem illustrierte diese Übung dann eine Vielzahl an Nomen, die diesen Regeln unterliegen und somit demonstriert werden und lieferte Lernenden noch eine gute Basis an Beispielen. Um hier bereits mit farblichen Assoziationen zu arbeiten, wurden die Suffixe sowie die Artikel mit den gleichen Farben wie in der Schulübung von den Lernenden selbstständig unterlegt. Die eingesetzten Farben hierbei waren gelb, grün und rot. Da es sich dabei um warme Farben handelt, wird davon ausgegangen, dass die Einprägsamkeit erhöht wird, wie Khan und Liu (2020, S. 7) es vorschlagen. Dies stellt zwar anfänglich die Gefahr dar, dass Lernende rein farblich zuordnen und sich somit auf die Farben und nicht Suffixe und Artikel konzentrieren, jedoch stellte das auch die erste Übung dar, die vom Anforderungsniveau

noch leicht sein sollte und auch eine gewisse Hilfestellung bieten soll, damit Schüler und Schülerinnen nicht durch zu komplexe Aufgabenstellungen überfordert sind.

Die Übung stellte eine Einzelarbeit dar, die in der nächsten und zweiten Stunde gemeinsam im Plenum verglichen werden sollte. Hierfür sollte gleich zu Beginn der nächsten Stunde noch einmal die Thematik und passenden Regeln in Erinnerung gerufen werden. Die Beispiele für beide Unterrichtsstunden, die in den Übungen sowie im Input vorkommen, variierten. Es handelte sich jedoch nicht um Ausnahmen, um die Frequenz zu erhöhen. Demnach sollten so viele Beispiele wie möglich genannt werden und auch das Kriterium der Reichweite somit gesichert sein (Di Meola 2024, S. 158). Außerdem wurde bereits in der Forschung der Einsatz bunter Tabellen empfohlen (Brzezinska 2006, S. 164). Ziel dieser ersten Unterrichtsstunde war demnach eine Einführung in die Thematik mit der Erklärung des Regelwerks anhand morphologischer Strukturen der Substantive. Zudem sollten diese Regeln dann selbstständig in einer Zuordnungsübung erkannt werden.

In der darauffolgenden und nächsten Einheit wurde sich vermehrt der Übung anhand verschiedener mnemotechnischer Strategien bedient. Die zweite Unterrichtseinheit fand am nächsten Tag statt und legte hierbei einen starken Fokus auf farbliche mnemotechnische Strategien. Dabei handelte es sich um visualisierte Methoden (Cespivova 2020, S. 23). Wichtig bei dieser Unterrichtseinheit war, dass die eingesetzten Farben den der ersten Unterrichtseinheit entsprechen, um dazu eine klare Assoziation herstellen zu können (Brzezinska 2006, S. 164). Für eine kurze Wiederholung der grundlegenden Morphologie des Genus und somit Wiedereinstieg in die Thematik wurde die Übung der ersten Einheit kurz verglichen. So sollte sichergestellt werden, dass alle Schüler und Schülerinnen auch die gleichen Ergebnisse hatten und noch einmal die Regeln bzw. die Suffixe der einzelnen Artikel in Erinnerung gerufen werden. Dies beanspruchte ca. 10 Minuten.

Wie bereits erwähnt, gibt es keine klaren Methoden für den Genuserwerb (s. 4.2.2. Grundlegende Methoden der Mnemotechnik), weshalb auf die Prinzipien anderer Methoden zurückgegriffen und mit Farbe kombiniert werden musste. Durch die erste Übung wurde bereits eine gewisse Sensibilisierung für die Suffix-Merkmale der Substantive aufgebaut (Aljehani 2022, S. 23). Um diese zu erhöhen und gezielt Aufmerksamkeit auf Substantive mit gewissen Endungen zu legen, sollten in einer nächsten

Übung Lernende Substantive mit einer entsprechenden Endung mit der dazugehörigen Farbe markieren. Dies entsprach zwar dem Tabellen-Zuordnungs-Prinzip der ersten Übung, sollte jedoch noch einmal die Sensibilisierung für Substantivsuffixe erhöhen und Lernenden dabei helfen diese noch gut einzuprägen. Die Übung sollte 10 Minuten dauern.

Nachdem die Unterrichtsstunde noch 30 Minuten zur Verfügung stellte, sollten in der nächsten Hälfte der Einheit nun andere Methoden mit den Farbmethoden verbunden werden. Die nächste und dritte Übung nutzte somit Kurzreime und demnach eine verbale Methode (Cespivova 2020, S. 24). Hierfür wurde für jede Farbe ein Kurzreim selbst erstellt, worin auch gleich Beispiele mit den jeweiligen Suffixendungen vorkamen. Die Reime und alle anderen Materialien sind in tabellarischer Form Anhang bei der Unterrichtsplanung zu finden. Die Schüler und Schülerinnen lasen die Reime laut vor und danach sollten sie zu den genannten Substantiven die richtige Farbe schreiben. Dadurch wurden nochmals die Farben eingeprägt und zudem rhythmisch Beispiele zu den passenden Farben genannt. Dies sollte wiederum die Einprägsamkeit erhöhen. Zudem entstehen somit Visualisierungen für die Lernenden, die wiederum den Merkprozess fördern (Karsten 2011) Dies dauerte ca. 10 Minuten.

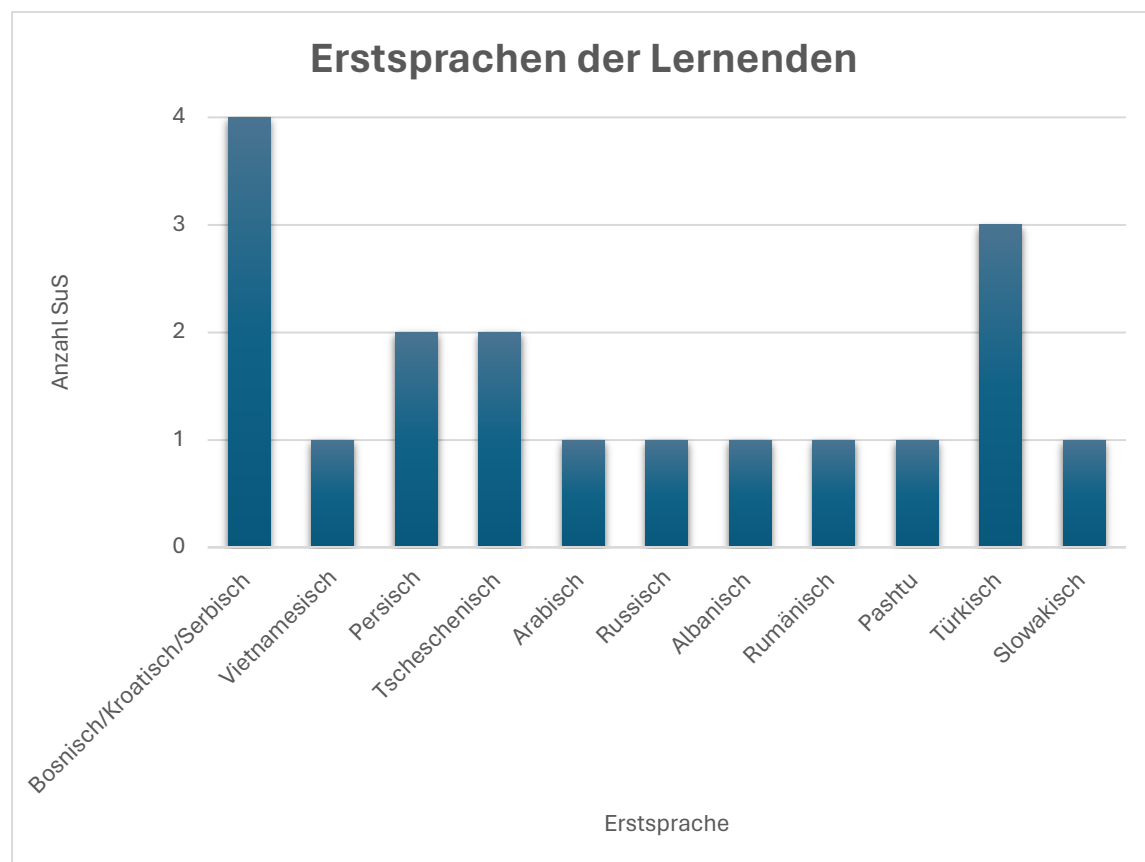
In der letzten Übung sollte die Kennworttechnik Verwendung finden (Cespivova 2020, S. 26). In dieser vierten Aufgabe mussten Lernende somit für bestimmte Buchstaben des Alphabets drei Wörter unterschiedlichen Geschlechts mit den passenden Suffixen finden. Die Anfangsbuchstaben wurden je nach Genus mit der passenden Farbe markiert, damit die Schüler und Schülerinnen wissen, welchen Artikel die Wörter haben müssen. Diese Übung sollte nun den Sinn haben, dass Lernende selbstständig Substantive den Farben und somit Genus zuordnen und dabei in eine Produktionsphase kommen und gleichzeitig die bereits erworbene Basis an Substantiven mit bestimmten Suffixen reproduzieren. Es kann im Vorhinein davon ausgegangen werden, dass diese Aufgabe eine Herausforderung darstellen könnte, weshalb ein Blick in die anderen Aufgaben empfohlen wurde. Diese Übung fand in 2-3er Teams statt, um auch die Interaktionsform zu ändern und zur Kontrolle anschließend über die Plattform Teams hochgeladen werden. Dies beanspruchte mit Upload-Zeit ca. 20 Minuten.

Für die letzten beiden Übungen wurden keine neuen Substantive verwendet. Dies hat den Grund, dass bereits durch die Zuordnungstabelle neue Nomen immer wieder

dazukamen und die letzten beiden Aufgaben lediglich zur Übung bzw. Festigung waren. Wie bereits erwähnt, sind gesamte Unterrichtsplanung und die genannten Materialien im Anhang zu finden. Ca. ein Monat nach der Durchführung dieser Unterrichtsplanung wurde der zweite Genustest durchgeführt. Nachdem die Unterrichtseinheit am 20. Mai 2025 und am 21. Mai 2025 erfolgten, fand der zweite Genustest am 19. Juni 2025 statt.

5.4. Probanden und Probandinnen

Die Lernenden gingen alle in die gleiche Klasse, wobei es sich um eine 2. Klasse einer Wiener Mittelschule handelte. Demnach liegt die Altersspanne bei 11-13 Jahren. Wichtig bei den Testungen war, dass alle Lernenden seit Eintritt in die Mittelschule ähnliche Inhalte im Deutschunterricht behandelt haben, um halbwegs garantieren zu können, dass ein analoges Vorwissen besteht und Genus noch nicht dezidiert behandelt wurde. Alle Teilnehmenden hatten eine andere Erstsprache als Deutsch. Diese Sprachen werden in Grafik 1 präsentiert.



Grafik 1: Erstsprachen der Lernenden

Die Grafik zeigt, dass eine Bandbreite an Erstsprachen in der Gruppe vorhanden war. Dadurch kann auch sicher gegangen werden, dass die Ergebnisse nicht nur eine Sprachgruppe betreffen, sondern unabhängig der Erstsprache sind. Somit haben die Ergebnisse mehr Aussagekraft und zeigen eventuell eine Relevanz für heterogene Lerngruppen. Zudem werden in den Ergebnissen Einflüsse der Erstsprache minimiert, da bestimmte und gleiche Interferenzfehler ausgeglichen werden. Demnach kann mit hoher Wahrscheinlichkeit behauptet werden, dass die Studie auf DaZ-Lernende abzielt und nicht auf eine bestimmte Erstsprache oder von einer einzigen Erstsprache beeinflusst wird.

Wie lange die Probanden und Probandinnen bereits Deutsch lernen, wurde ebenfalls erhoben. Die meisten gaben hierbei eine Zeitspanne von ca. 10-12 Jahren an. Es wird demnach davon ausgegangen, dass es sich bei den meisten Lernenden um einen simultanen Spracherwerb handelte und die genaue Zeitspanne mit dem Sprachkontakt nicht exakt genannt werden konnte. Lediglich drei Lernende gaben eine exakte Zeitspanne von 5-6 Jahren an. Der Rest gab seit Kindergartenalter (mit 2 oder 3 Jahren) oder eben eine Zeitspanne von ca. 10 Jahren an. Demnach wird generell in der Gruppe schon das ganze Leben zweisprachig gesprochen. Zudem wurde sichergestellt, dass niemand einen außercurricularen Deutschkurs besucht hat, um den Umstand zu vermeiden, dass Genus bereits dezidiert erlernt wurde.

Diese Angaben wurden anhand von offenen Fragen gestellt. Folgende sind hierbei zustande gekommen:

- Welche Sprache(n) sprichst du zu Hause/mit deinen Eltern?
- Wie lange sprichst du schon Deutsch?
- Warst du jemals in einem Deutschkurs?

Insgesamt handelt es sich um 18 Probanden und Probandinnen.

5.5. Ablauf der Datenerhebung

Die Datenerhebung fand im Zeitraum von April 2025 bis Juni 2025 an einer öffentlichen Mittelschule in Wien statt. Insgesamt nahmen 18 Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache im Alter von 11 bis 13 freiwillig an der Untersuchung teil. Die Lernenden verfügten über unterschiedliche Erstsprachen, die alle in Grafik 1

bereits vorgestellt wurden, was zu einer sprachlich heterogenen Probanden- und Probandinnengruppe führte.

Die Datenerhebung bestand, wie oben dargestellt, aus einem C-Test und zwei Genustests, die ident konstruiert wurden. In beiden Tests sollten die Teilnehmer und Teilnehmerinnen zu jeweils 15 Substantiven den passenden bestimmten Artikel auswählen. Darunter fielen Artikel in Sätzen und für einzelne Substantive. Die Tests erfolgten ohne zusätzliche Hilfsmittel. Der erste fand am 09. April 2025 statt und der zweite am 19. Juni 2025. Der C-Test wurde zeitgleich mit der ersten Genuserhebung durchgeführt. Hierbei wurde schriftlich per Hand ein einfacher Lückentext ausgefüllt.

Vor Beginn wurde jedem Teilnehmer und jeder Teilnehmerin der Ablauf und die Aufgabenstellung kurz erklärt. Die Tests wurden einzeln in einem ruhigen Raum durchgeführt, um Ablenkungen zu minimieren. Die Kinder bearbeiteten die Aufgaben schriftlich. Dabei musste in jede Lücke der Artikel selbstständig eingefüllt werden. Zwischen den beiden Tests lag eine Pause von etwa 2 Monaten. In dieser Zeit wurden am 20. und 21. Mai 2025 zwei Unterrichtsstunden zu jeweils 50 Minuten durchgeführt, die Genus konkret behandelten und übten.

Zur Vergleichbarkeit der Ergebnisse wurde die Anzahl der Wörter in beiden Tests ebenso wie das Aufgabenformat ident gehalten. Nach Abschluss aller Testdurchgänge wurden die Ergebnisse anonymisiert erfasst und ausgewertet. Die Ergebnisse und genaue Auswertungsverfahren werden im nächsten Kapitel ausführlich behandelt.

6. Auswertung und Ergebnisse

In diesem Teil der Arbeit werden die Auswertung der Daten sowie die Ergebnisse präsentiert. Hierfür wird genau auf die Datenaufbereitung und das Auswertungsverfahren eingegangen, bevor die genauen Ergebnisse vorgestellt werden. Das Kapitel ist in verschiedene Teilabschnitte eingeteilt. Der erste Abschnitt beschäftigt sich mit dem Ergebnis des C-Testes, der zweite Teil mit dem Ergebnis des ersten Genustests und der dritte mit dem Ergebnis des zweiten Genustests. Zu jedem Teilkapitel wird das genaue Auswertungsverfahren ebenfalls geschildert.

6.1. C-Test

6.1.1. Auswertungsverfahren C-Test

Die Erhebung des C-Testes erfolgte am 09. April 2025 um ca. 9:00. Wie bereits erwähnt, diente dieser zur Erhebung des allgemeinen Sprachstandes der Schüler und Schülerinnen. Hierfür füllten die Schüler und Schülerinnen einen Lückentext aus, in welchem ganz im Sinne des C-Testes jedes dritte Wort getilgt war. Als Hilfestellung wurde der erste Buchstabe des Wortes zur Verfügung gestellt. Bezüglich der Dauer des Testes sind eigentlich 20 Minuten vorgesehen (Rupprecht, Goggin & Wrede-Jackes 2013, S. 9). Der C-Test wurde aus zeitökonomischen Gründen gemeinsam mit dem ersten Genustest durchgeführt, daher hatten die Schüler und Schülerinnen insgesamt 25 Minuten Zeit. Alle Probanden und Probandinnen gaben jedoch bereits früher ab.

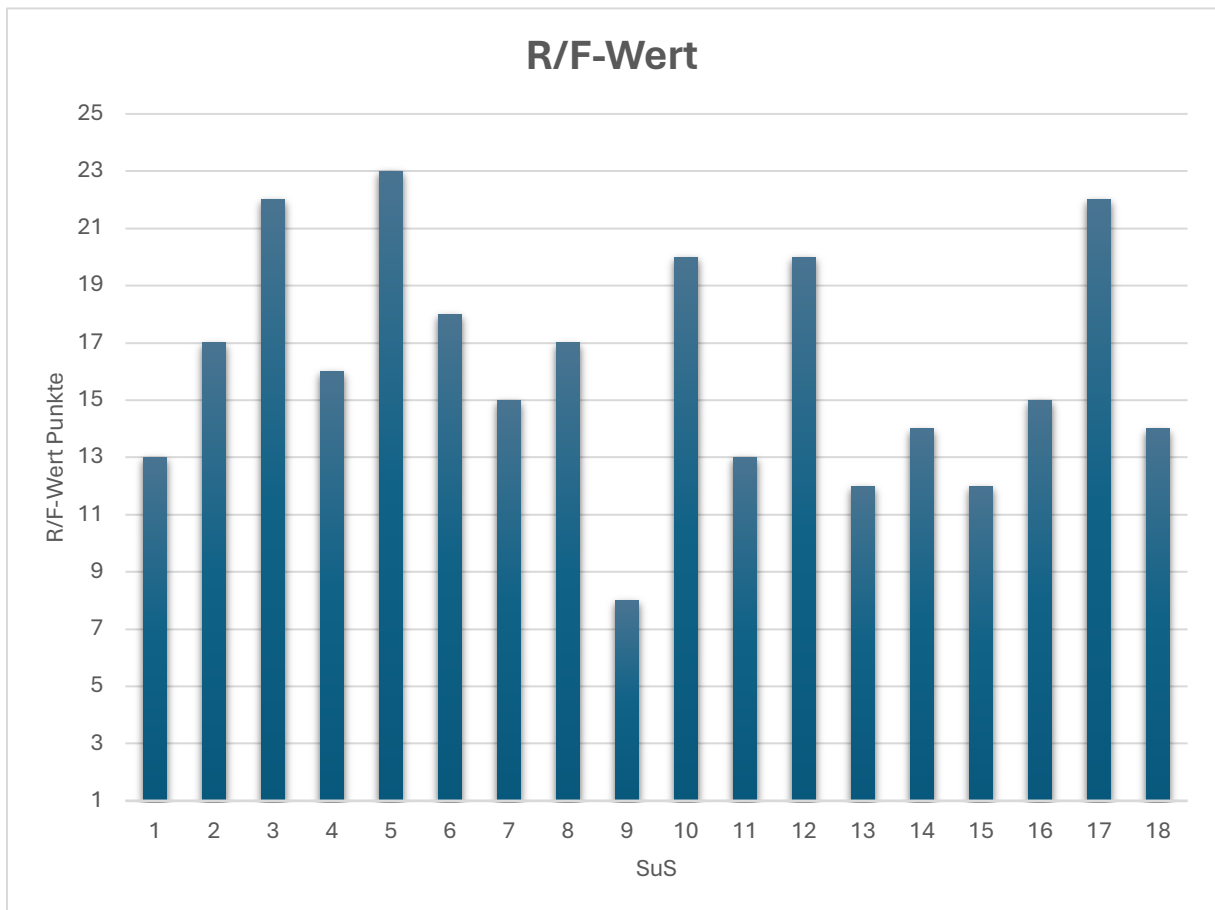
Bezüglich der Auswertung des C-Testes wird von Rupprecht, Goggin und Wrede-Jackes (2013, S. 9) empfohlen diese in zwei Schritten durchzuführen. Zuerst wurde jeder einzelne Test auf zwei verschiedene Werte analysiert, bevor die Gesamtpunkteanzahl ausgerechnet wurde. Zur Analyse wurden die einzelnen Daten mithilfe des Auswertungsformulars ermittelt. Daraufhin wurden individuell Förderkriterien bestimmt (Rupprecht, Goggin & Wrede-Jackes 2013, S. 9). Dies war jedoch im Fall dieser Arbeit hinfällig, denn es wurde sich auf ein und dasselbe Förderkriterium fokussiert, nämlich Genuszuweisung. Demnach wurden die ausgerechneten Punkte in eine Exceltabelle eingetragen und daraufhin der Mittelwert sowie die Korrelation zum ersten Genustest berechnet. Dies zeigt den Zusammenhang zwischen dem allgemeinen Sprachtest und der ersten Genuserhebung.

Bezüglich der zu errechnenden Daten wurden zwei Werte ermittelt. Zunächst der Richtig/Falsch-Wert und daraufhin der Worterkennungswert, so wie es Rupprecht, Goggin & Wrede-Jackes (2013, S. 7) empfehlen. Der erste Wert (R/F-Wert) zeigt die orthografisch, semantisch und grammatikalisch richtigen oder falschen Werte. Hierfür wurde für jede richtige Antwort ein Punkt vergeben. Sollte die Lösung orthografisch oder semantisch falsch sein, wurde kein Punkt vergeben. Sollte eine Lücke mehrere richtige Antwortmöglichkeiten zulassen, wurde für jede fehlerfreie Variante ebenfalls ein Punkt vergeben, solange diese orthografisch und grammatikalisch richtig

umgesetzt wurde (Rupprecht, Goggin & Wrede-Jackes 2013, S. 7). Der zweite Wert, der Worterkennungswert (WE-Wert), zählt die semantisch richtigen Antworten. Hierbei wurde ein Punkt für jede richtige Ergänzung vergeben, unabhängig der falschen Orthografie oder anderer grammatikalischer Aspekte. Demnach wurde zum Beispiel für einen bestimmten Artikel ein Punkt vergeben, obwohl das falsche Genus zugeordnet wurde. Der Punkt wurde vergeben, da die Person für diese Lücke erkannte, dass ein bestimmter Artikel gesucht wurde, obwohl die Umsetzung falsch war (Rupprecht, Goggin & Wrede-Jackes 2013, S. 7). Diese Regel gilt für alles außer Präpositionen, da diese eine bedeutungstragende Einheit darstellen (Rupprecht, Goggin & Wrede-Jackes 2013, S. 7). Der zweite Wert stellte sich als besonders wichtig heraus, denn dieser zeigt Unterschiede zwischen den Schülern und Schülerinnen genauer auf. Demnach machte es einen Unterschied, ob ein Schüler oder eine Schülerin überhaupt in der Lage war sich mit dem Test auseinanderzusetzen oder lediglich produktiv-schriftsprachliche Schwierigkeiten an den Tag legte (Rupprecht, Goggin & Wrede-Jackes 2013, S. 8). Für beide Werte ergab sich eine Gesamtpunkteanzahl von jeweils 25 Punkten, da insgesamt 25 Wörter im Lückentext erkannt werden mussten. Die beiden Werte wurden nicht miteinander in Korrelation gesetzt, sondern es wurden lediglich die erreichten Punkte pro Schüler und Schülerin, der Mittelwert und die Standardabweichung des R/F-Wertes der Gesamtgruppe und des WE-Wertes der Gesamtgruppe dargestellt. Dies gibt einen Überblick über die erhobenen Daten des C-Testes der Gesamtgruppe. Die Korrelation mit den Ergebnissen des ersten Genus-tests wird im nächsten Kapitel genauer vorgestellt.

6.1.2. Ergebnisse C-Test

Die Ergebnisse werden in diesem Kapitel anhand von Tabellen und einer Grafik dargestellt. Für die vereinfachte Darstellung der Werte werden die gesamt erreichten Punkte des R/F-Werts sowie des WE-Werts einzeln dargestellt. Für jeden dieser Werte soll neben den gesamt erreichten Punkten pro Schüler und Schülerin der Mittelwert und die Standardabweichung der gesamten Gruppe in Form von einer Tabelle gezeigt werden. Zuerst werden diese Parameter des R/F-Wertes vorgestellt und danach die des WE-Wertes.

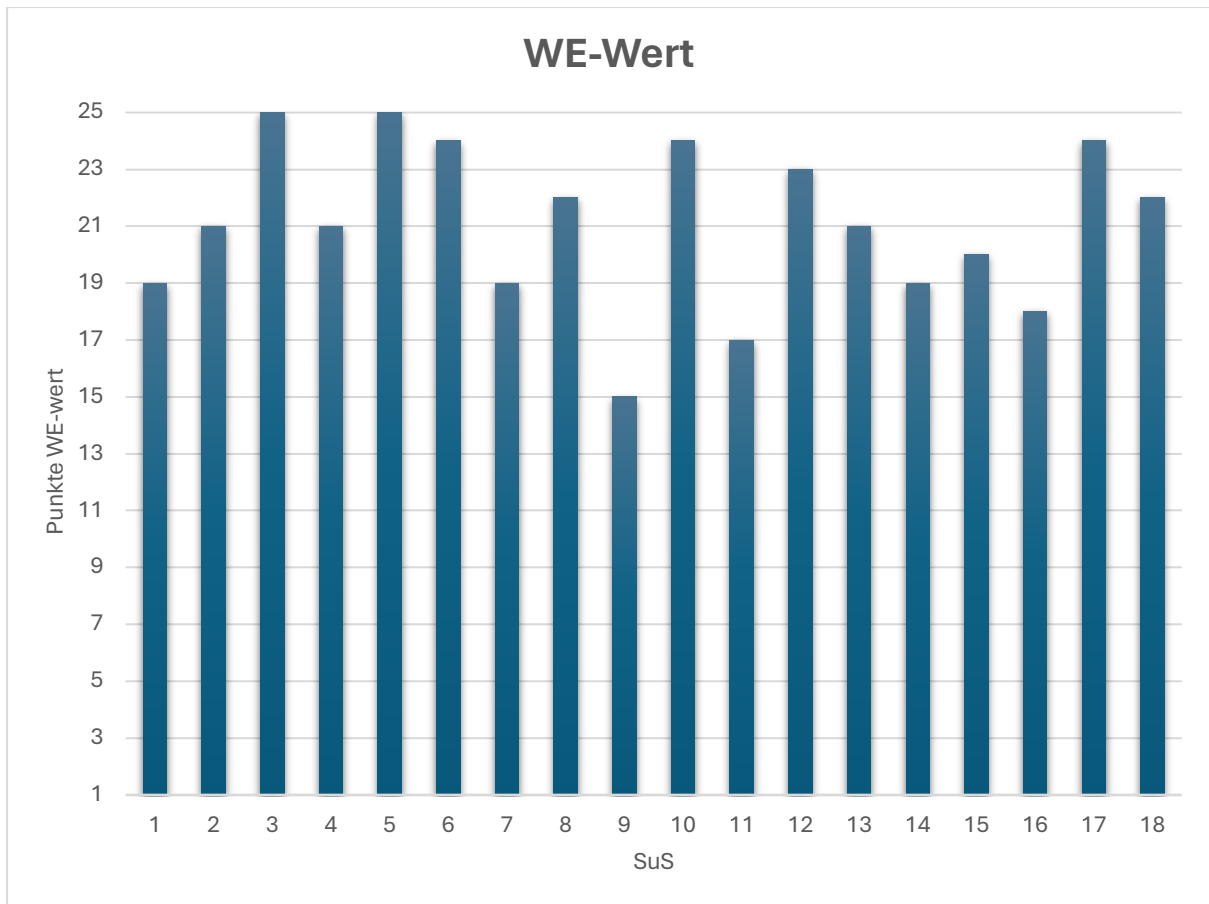


Grafik 2: erreichter R/F-Wert pro SuS

Die zweite Grafik stellt die Punkte des R/F-Wertes pro Schüler und Schülerin (n=18) in Form eines Balkendiagrammes dar.

Wie in Grafik 1 zu erkennen ist, ist das Minimum der erreichten Punktezahl 8 bei SuS 9. Das Maximum der erreichten Punkte ist bei SuS 5 23.

Die nächste Grafik stellt die erreichten Punkte der Gesamtgruppe (n=18) des WE-Wertes dar.



Grafik 3: erreichte Punkte WE-Wert

Wie Grafik 3 zeigt, liegt das Minimum des WE-Wertes bei 15 (SuS 9) und das Maximum bei 25 (SuS 3 und 5).

Die folgende Tabelle soll für beide Werte den Mittelwert sowie die Standardabweichung anzeigen.

Tabelle 5: Mittelwert und Standardabweichung C-Test

	Mittelwert	Standardabweichung
R/F-Wert	16.17	3.96
WE-Wert	21.06	2.78

6.1.3. Analyse der Ergebnisse C-Test

Wie Tabelle 3 und somit die Ergebnisse des R/F-Wertes (Grafik 1) zeigen, liegt der Mittelwert bei 16.17 von insgesamt 25 Punkten mit einer Standardabweichung von ca. 4 Punkten. Beim WE-Wert (Grafik 2) liegt der Mittelwert bei 21.06 von insgesamt 25

Punkten und die Standardabweichung bei 2.78 Punkten. Die wenigsten Punkte beim R/F-Wert erzielte SuS 9 mit 8 Punkten und die meisten Punkte SuS 5 mit 23 Punkten. Niemand hat die gesamte Punkteanzahl erreicht. Beim WE-Wert erzielte ebenfalls SuS 9 15 Punkte und SuS 5 und 6 25 Punkte. Demnach haben die Lernenden bei der Analyse des WE-Wertes deutlich besser abgeschnitten. Dieses Ergebnis erscheint nahliegend, da der WE-Wert auch Fehler wie Orthografiefehler oder Artikelfehler zulässt, solange die richtige Wortart erkannt wurde, während der R/F-Wert selbst bei richtig semantischer Antwort nicht gezählt wird, wenn diese nicht korrekt umgesetzt wurde.

Für eine umfangreiche Analyse der Ergebnisse werden sich die schwächsten Teilnehmende sowie welche mit großen Differenzen zwischen R/F-Wert und WE-Wert genauer angesehen. SuS 9 hat somit häufiger die Wortart erkannt, konnte diese jedoch nicht korrekt umsetzen. So entstanden Antworten wie „dem“ statt *der* oder „die“ Feier statt der flektierten Form (*zu Beginn*) *der Feier*. Genauso wurden Verben nicht flektiert, was an Antworten wie „kommen“ statt *kommt* oder „Warte“ statt *Wartet* gesehen werden kann. Wie an dem WE-Wert zu erkennen ist, liegt der Grund für die niedrige Punktezahl nicht an Orthografie oder Flexion, sondern auch an falsch gesetzten Wörtern. So wurde bei *Zeit zum Essen* „Zeit zum Eis“ eingesetzt, was eindeutig auf fehlende semantische Kenntnisse hinweist, da hier ein Verb bzw. eine Substantivierung verlangt ist. Außerdem wurde zweimal statt dem verlangten Namen *Timo* „Torte“ eingesetzt. So entstanden ganze Sätze wie „Das hatte die Mutter überrascht, was eigentlich liebt Torte Familienessen [...]“ oder „Als es Zeit zum Eis war, schickte deine Mutter ihm eine Nachricht.“. Beim zweiten Satz verwirrt das Possessivpronomen, denn in diesem Text wird niemand direkt angesprochen. Demnach wurde dieser Punkt auch nicht gezählt, da hier der Artikel verlangt ist. Wie zu erkennen ist, sind hierbei ganze Satzteile so inkorrekt, dass kein Sinn mehr aus den einzelnen Aussagen gezogen werden kann.

SuS 11 erzielte eine R/F-Wert von 13 und einen WE-Wert von 17 Punkten. Hierbei wurde ebenfalls ein Orthografie-Fehler, nämlich „hatt“ statt *hat* gefunden, jedoch waren hier die größten Unstimmigkeiten beim Worterkennungswert. So wurden viele Wörter, wie bei SuS 9, nicht erkannt. Demnach gibt es Ergebnisse wie „der Sohn deine Familie“ statt *der Sohn der Familie*, wonach ebenfalls angenommen wird, dass SuS

11 ebenso eine direkte Adressierung aus dem Text herausgelesen hat, die jedoch nicht vorhanden ist. Zudem wurden Artikel falsch benutzt oder nicht umgesetzt, wie „der ie Feier“ statt der flektierten Form *der Feier*, oder „er“ statt *es*. Auch in diesem C-Test wurden neben diesen Fehlern auch ganz andere Wörter eingesetzt. Dies erkennt man an Beispielen wie „Der Sohn deiner Familie, mit dem Namen Timo, schrie zu Beginn der ie Feier noch isst Park“. Das „isst“ stellt einen besonderen Fall dar, denn hierbei wird angenommen, dass die 3. Person Singular von *sein* gemeint ist, jedoch ebenfalls nicht orthografisch korrekt umgesetzt wird. Es finden sich auch Phrasen wie „Wollte sie nicht auf mache! Ich esse sie!“ statt *Wartet nicht auf mich! Ich esse später!*. Demnach kann festgestellt werden, dass SuS 11 sowie SuS 9 eine geringere Sprachkompetenz aufweisen, da hierbei sinnwidrige Sätze entstanden.

SuS 18 erreichte beim R/F-Wert 14 Punkte und beim WE-Wert 22 Punkte und zeigt demnach eine sehr hohe Differenz zwischen den beiden erhobenen Werten. Demnach wurden nur 3 Lücken mit einem falschen Wort besetzt, nämlich „sie war wissen“, „noch immer Park“ und „warum eigentlich liebt Timo“ und beim Rest wurde eine Vielzahl an Fehlern eingebaut, obwohl die Wortart erkannt wurde. Dies sieht man gleich im ersten Satz „Der Sohn der Familie, mit dem Namen Timo, spielte zu Beginn der Feier noch immer Park.“. Hierbei wurden gleiche Artikel falsch flektiert. Zudem wurde „ein Nachricht“ ebenso falsch flektiert. Demnach wurden viele Fehler, die auf eine falsche Genuszuweisung oder falsche Flexion zurückzuführen sind, gefunden. Andere Fehler beziehen sich auf Orthografie wie „daraf“ oder der Verwendung des falschen Tempus. Nachdem der erste Satz vorgegeben ist, ist demnach auch das Tempus des Textes vorgegeben, den SuS 18 vor allem in der direkten und indirekten Rede nicht umgesetzt hat. So wurde „wollte wissen, wann er nach Hause kam“ oder „hat so viel Spaß im Park“ statt *kommen* und *hatte*. Die Antwort „Warte“ ist auf die Umsetzung der falschen Person zurückzuführen. Da hierbei der Singular verwendet wurde, jedoch der Plural gefragt war.

Eine ähnliche Diskrepanz der beiden Werte wies SuS 13 mit einem R/F-Wert von 12 und einem WE-Wert von 21 auf. Hier wurden auch unpassende Wörter eingesetzt wie „ich Park“, „Das hatte doch Mutter“, „wie eigentlich liegt Tom Familienessen“ oder „Ich esse schwein“. Letzteres würde semantisch zwar Sinn ergeben, wurde jedoch nicht zum WE-Wert hinzugezählt, da *Schwein* als Substantiv großgeschrieben werden

muss und nicht in den Kontext des Textes passt. Ebenso wurde das Tempus nicht korrekt angewendet, da *hatte* wieder als „hat“ umgesetzt wird. Artikelfehler wie „mit den Namen“ kommen ebenso vor. Zwei Punkteabzüge resultierten aus der Umsetzung des falschen Namens. Obwohl der Name im Text erwähnt wird, wird dieser hier von *Timo* zu „Tom“, was zwei Gründen resultieren könnte. Zunächst kann dies an geringer Konzentration liegen oder eben an geringer Sprachkompetenz.

SuS 15 zeigte ebenfalls eine große Differenz von 8 Punkten zwischen den beiden Werten. Dies ist ebenfalls auf Gründe im Tempus und Orthografie, wobei *hatte* wieder zu „hat“ wird, oder *viel* zu „vie“ wird, zurückzuführen. Jedoch auch, da viele Wörter falsch eingesetzt wurden. Demnach kommen ebenfalls Sätze wie „wusste eigentlich liebt Timo Familienessen“ oder „wusste nicht auf mütter!“ . Hierbei wurden verschiedene Wörter aus dem Text mit einem entsprechenden Buchstaben verwendet, was auf geringe Sprachkompetenz hindeutet, da die gewählten Wörter nicht in den Kontext passen.

Die Ergebnisse der anderen SuS zeigen weniger große Unterschiede zwischen dem R/F-Wert und dem WE-Wert. Hierbei wurden hauptsächlich Artikel falsch flektiert oder Konjunktionen anders benutzt, wie *darauf* wird „darüber“ oder *weil* wird „wie“ oder „warum“. Das Tempus wurde ebenso nicht durchgehend eingehalten oder Wörter ganz ausgelassen. Demnach kann konkludiert werden, dass die meisten Inkorrektheiten bei einer genauen Analyse des C-Testes auf falsch flektierte oder zugewiesene Artikel, Orthografie- und Tempusfehler und falsch zugewiesene Wortarten oder Wörter zurückzuführen sind.

6.2. 1. Genustest

6.2.1. Auswertungsverfahren 1. Genustest

Der erste Genustest erfolgte zeitgleich mit der Erhebung des C-Testes am 09. April 2025 um ca. 9:00. Hierfür haben die Schüler und Schülerinnen eine Liste von 15 Substantiven erhalten, die entweder in einen Satz in unflektierter Form eingebettet waren oder nur als Substantiv zur Verfügung standen. Dies soll veranschaulichen, ob Lernende das Genus in einer Satzumgebung besser erkennen als in Form eines reinen Substantivs. Dieser Teil wurde händisch ausgerechnet, da es sich pro Test nur um

sechs ganze Sätze handelt. Wonach ca. 1/3 des Testes aus Sätzen bestand, da eine Gesamtanzahl von 15 Items vorhanden ist. Für die Auswertung wurde, wie bereits im C-Test, für jedes richtig zugeordnete Genus ein Punkt vergeben. Für mehrere Angaben wurde kein Punkt vergeben sowie für nicht klar Ersichtliches, wie bei unleserlichen Antworten, wurde ebenfalls kein Punkt vergeben. Orthografiefehler wurden in diesem Fall nicht gezählt und auch nicht extra bepunktet, da dieser Test nur die Erkennung des Genus messen soll. Wie bereits zuvor, wurden hier ebenfalls die gesamt erreichten Punkte für jeden Schüler und jede Schülerin einzeln grafisch dargestellt und in tabellarischer Form der Mittelwert sowie die Standardabweichung gezeigt. Für die differenzierte Auswertung von Sätzen und einzelnen Substantiven wurden jeweils wieder zwei Balkendiagramme erstellt. Um nun einen Vergleich der beiden herstellen zu können, wurden richtig markierte Genuszuweisungen noch einmal zusätzlich mit Prozent gerechnet. Somit konnte für jede verschiedene Itemgruppe, genauer die der einzelnen Substantive und die der einzelnen Sätze, ein ungewichteter Wert zugewiesen werden. Der Mittelwert der beiden Gruppen wurde daraufhin in Prozent berechnet und miteinander verglichen.

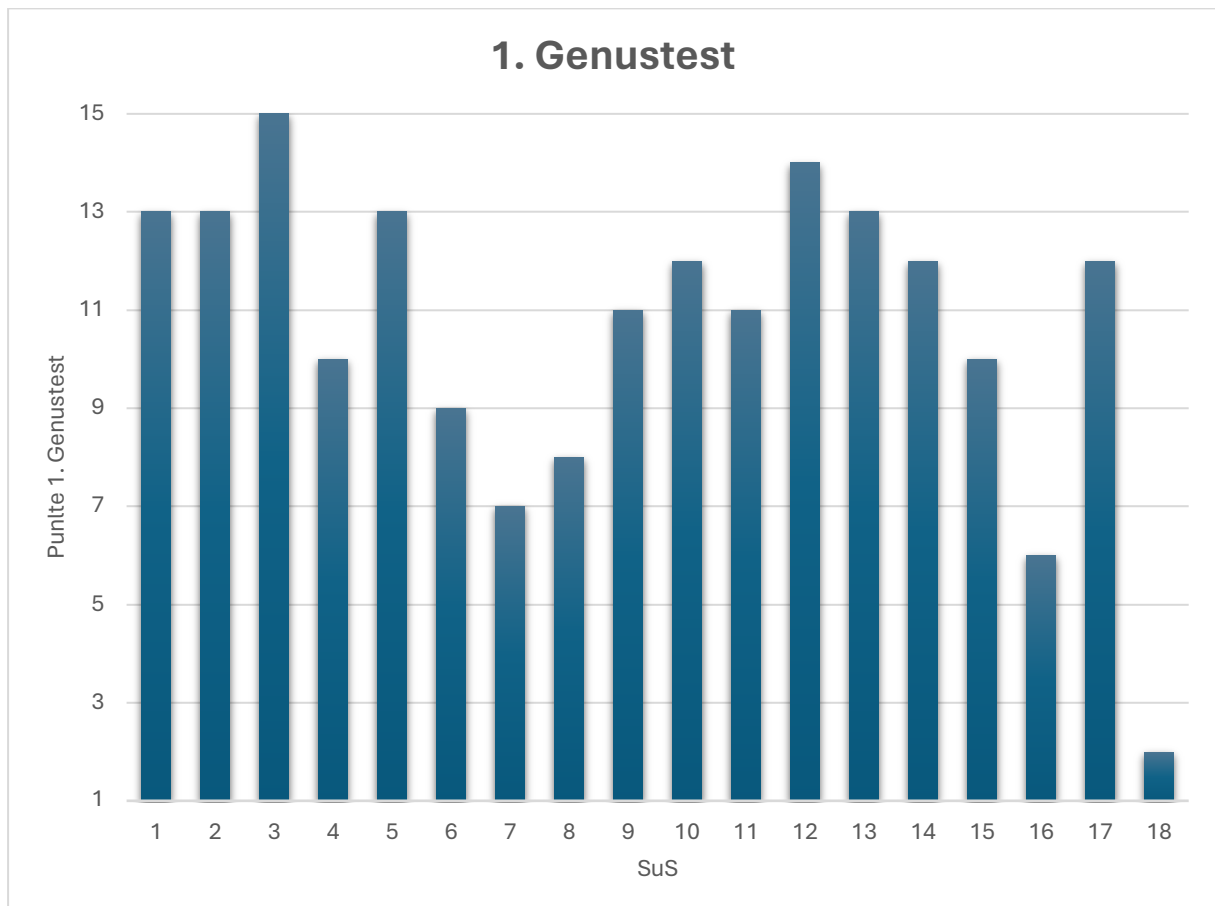
Für einen direkten Vergleich zwischen dem ersten Genustest und dem C-Test wurden der WE-Wert sowie der R/F-Wert mit den Ergebnissen des ersten Genustests mithilfe von Excel in Relation zueinander gesetzt. Der Fehler erster Art (α) wurde grundsätzlich mit 0.5 angegeben. Die Analyse der einzelnen Relationen zwischen R/F-Wert und ersten Genustest und WE-Wert und ersten Genustest wurden einzeln mithilfe einer Korrelationsanalyse berechnet. Danach wurden zusätzlich auch eine Regressionsanalyse und eine mehrfaktorielle ANOVA-Analyse durchgeführt. Erstes dient zum Vergleich mehrerer Variablen, worunter der R/F-Wert, der WE-Wert sowie die Ergebnisse der ersten Genustestung gehörten und zweites dient der Überprüfung der Signifikanz dieser Ergebnisse. Der Fehler erster Art (α) lag hierbei bei 0.05. Die Ergebnisse des Genustests galten als abhängige Variable und sollten demnach mit den Ergebnissen des C-Tests in Bezug gesetzt werden.

6.2.2. Ergebnisse 1. Genustest

In diesem Unterkapitel werden die Ergebnisse der ersten Genustestung vorgestellt. Hierfür werden zuerst die gesamt erreichten Punkte pro Schüler und Schülerin

grafisch dargestellt bevor in einer Tabelle der Mittelwert sowie die Standardabweichung präsentiert werden. Für den Vergleich zwischen den Ergebnissen bei einzelnen Substantiven und ganzen Sätzen werden erneut zwei verschiedene Balkendiagramme erstellt, bevor die Mittelwerte der beiden Gruppen in Prozent verglichen werden.

Die dritte Grafik stellt die Gesamtpunkteanzahl pro Schüler und Schülerin (n=18) dar.



Grafik 4: erreichte Punkte 1. Genustest

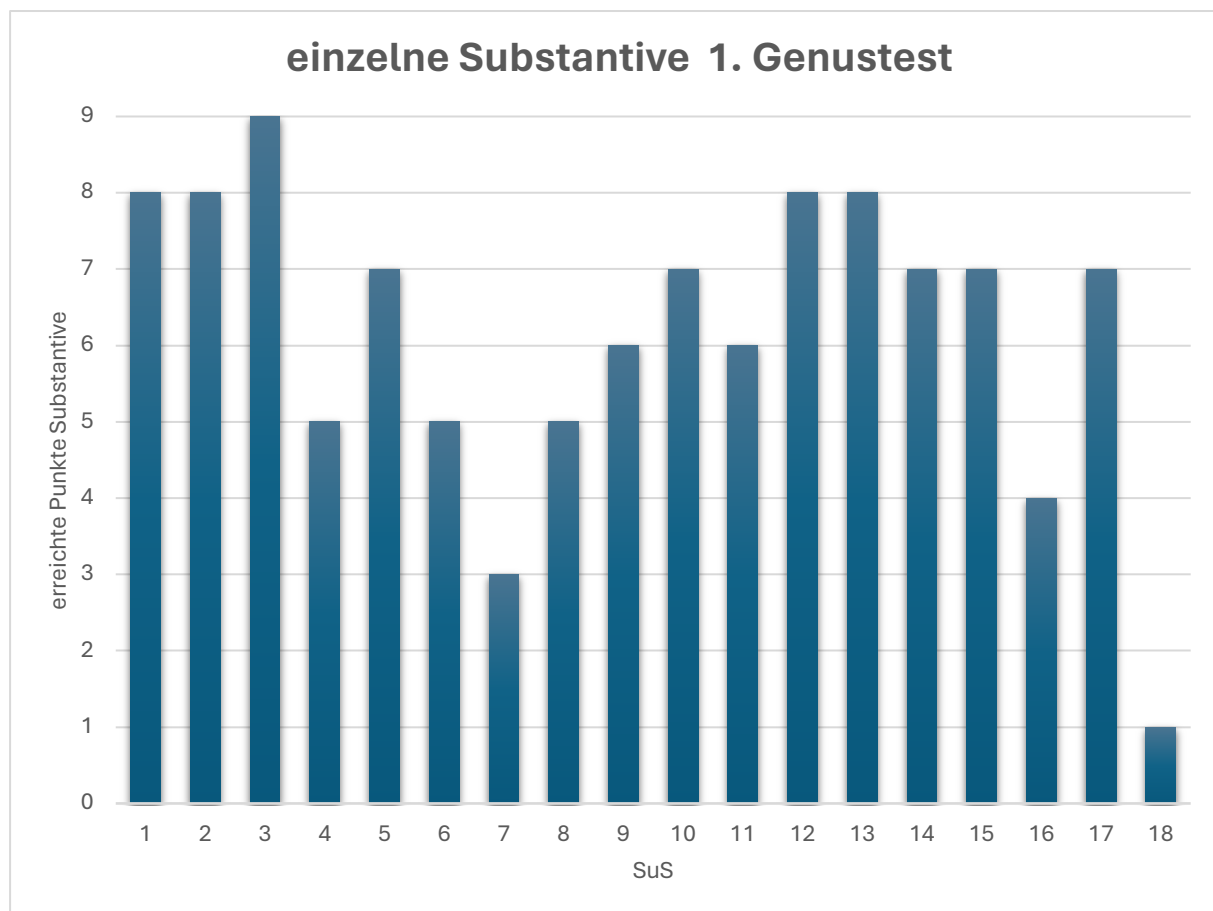
Wie Grafik 4 zeigt, liegt das Minimum der erreichten Punkte mit SuS 18 bei zwei und das Maximum der erreichten Punkte mit SuS 3 bei 15.

In der nächsten Tabelle werden Mittelwert sowie Standardabweichung bei der ersten Genuserhebung dargestellt.

Tabelle 6: Standardabweichung und Mittelwert 1. Genustest

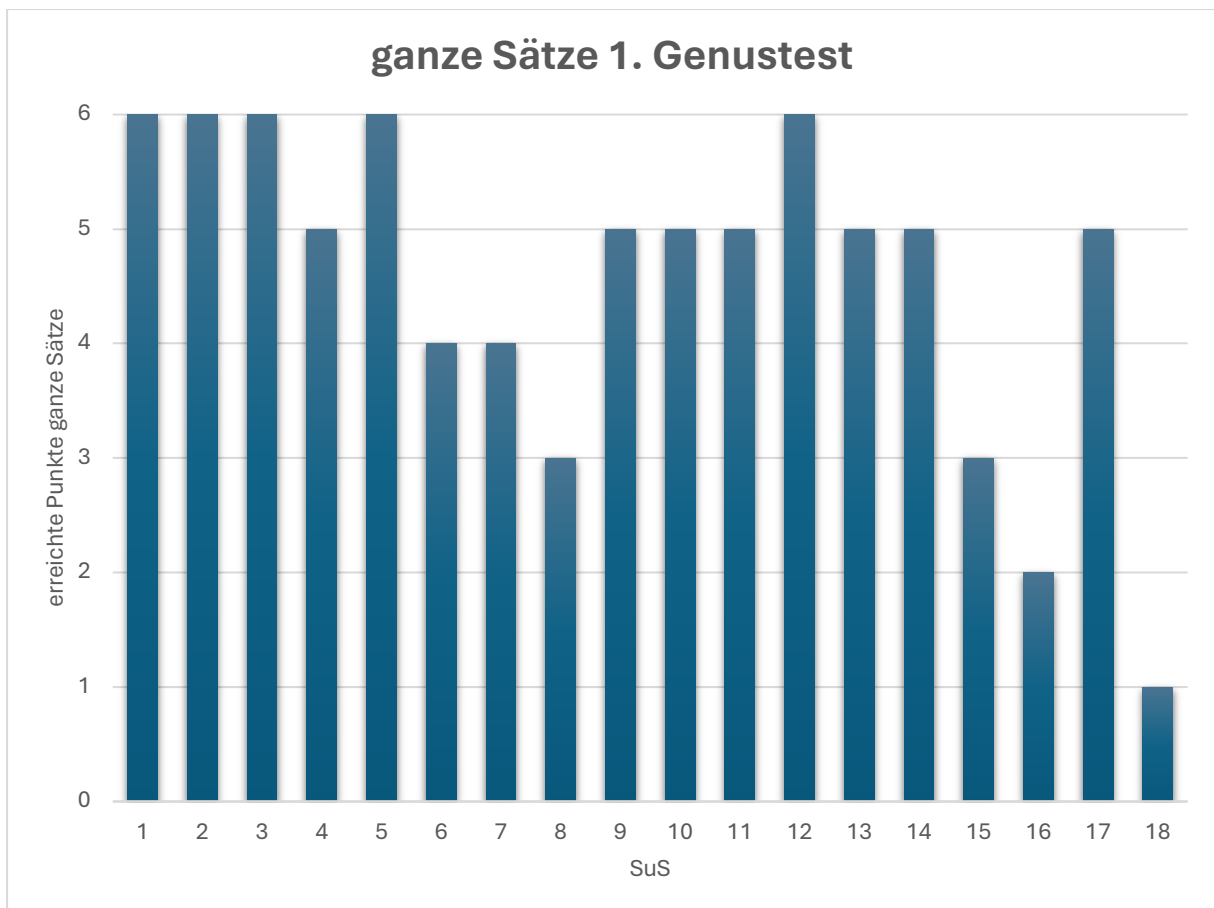
	Mittelwert	Standardabweichung
1. Genustest	10.61	3.15

Die folgenden beiden Grafiken zeigen zuerst die Gesamtpunkteanzahl der einzelnen Substantive (Grafik 5) und der ganzen Sätze (Grafik 6). Die ganzen Sätze haben eine Gesamtpunkteanzahl von sechs, die einzelnen Substantive von neun.



Grafik 5: erreichte Punkte einzelne Substantive 1. Genustest

Wie zu erkennen ist, liegt hier das Maximum bei neun Punkten bei SuS 3 und das Minimum mit SuS 18 bei eins.



Grafik 6: erreichte Punkte ganze Sätze 1. Genustest

Grafik 6 zeigt ein Minimum von eins bei SuS 18 und ein Maximum von sechs bei SuS 1, 2, 3 und 12.

Um diese beiden Tabellen nun miteinander vergleichbar zu machen, werden die erreichten Punkte in Prozent umgerechnet und davon der Mittelwert bestimmt. Die Angaben sind demnach ebenso in Prozent. Dabei sind folgende Daten herausgekommen:

Tabelle 7: Mittelwert in % Vergleich 1. Genustest

1. Genustest	Mittelwert in %
einzelne Substantive	67.89
ganze Sätze	75.67

6.2.3. Korrelation mit C-Test

Dieses Unterkapitel soll nun den Zusammenhang zwischen den Ergebnissen des C-Tests und der ersten Genustestung durchführen. Hierfür wurden zuerst die einzelnen Werte des C-Tests, R/F-Wert und WE-Wert mit den Ergebnissen des ersten Genustests einzeln verglichen und danach wird eine Regressionsanalyse und eine ANOVA-Analyse durchgeführt. Dies wird in tabellarischer Form präsentiert.

Tabelle 8 illustriert hierfür die Ergebnisse der einzelnen Werte des C-Tests.

Tabelle 8: Korrelation R/F-Wert und WE-Wert mit 1. Genustest

	Korrelationskoeffizient
R/F-Wert	0.32
WE-Wert	0.23

Tabelle 9 illustriert die Regressionsanalyse.

Tabelle 9: Regressionsanalyse

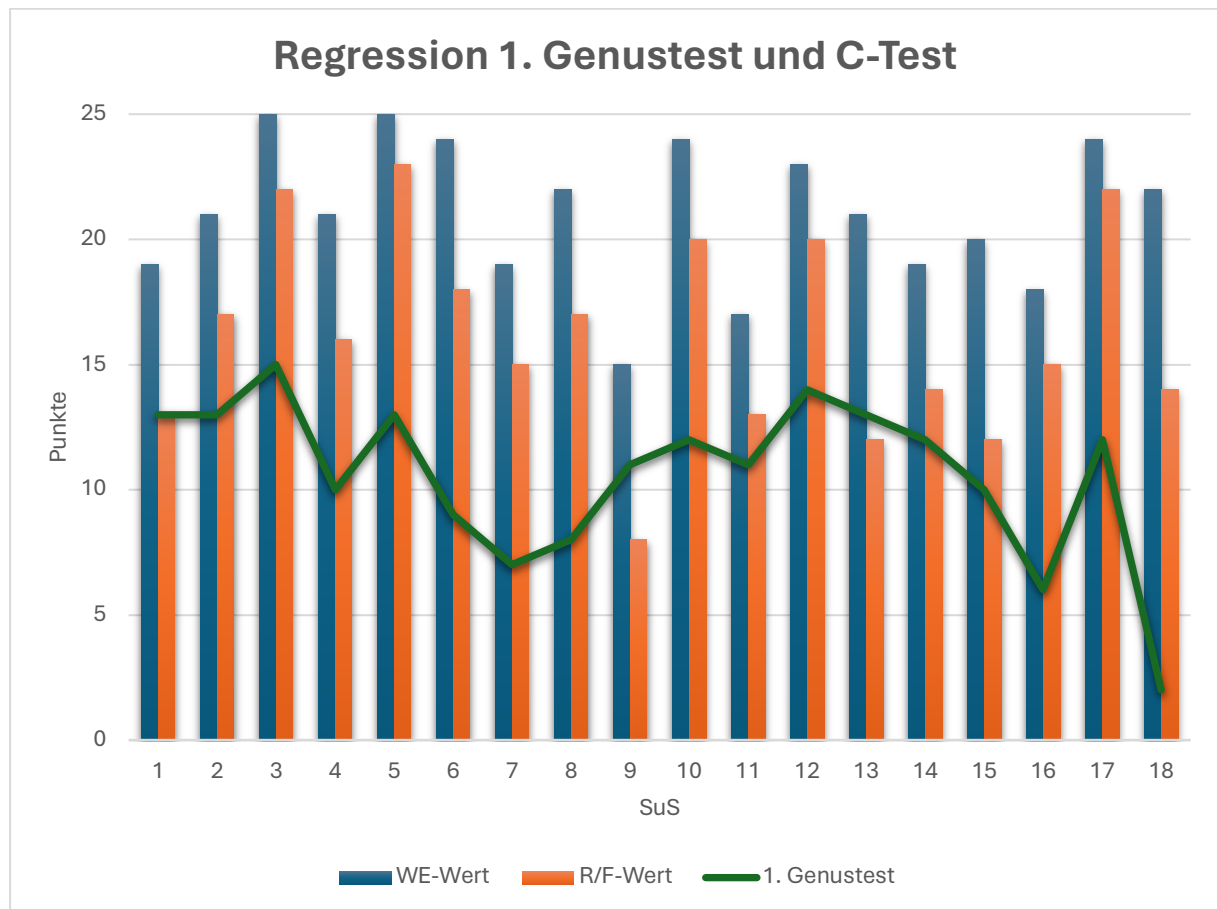
R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler
0.38	0.14	0.02	3.25

Tabelle 10 zeigt die Ergebnisse der ANOVA-Analyse.

Tabelle 10: ANOVA-Analyse

	Quadratsumme	Freiheitsgrade (df)	Mittel der Quadrate	Signifikanz
Regression	24.60	2	12.30	0.33
Nicht standardi- sierte Residuen	147.63	14	10.55	
Gesamt	172.24	16		

Um dies noch anschaulicher darstellen zu können und einen klaren Zusammenhang der einzelnen Ergebnisse sehen zu können, wird die Regression zwischen C-Test und ersten Genustest grafisch veranschaulicht.



Grafik 7: Regression C-Test und 1. Genustest

6.2.4. Analyse der Ergebnisse 1. Genustest und Korrelation mit C-Test

Wie bereits erwähnt, wurde bei dem ersten Genustest zwischen Genuszuweisung in ganzen Sätzen und Genuszuweisung in einzelnen Substantiven unterschieden. Bei der Auswertung des Gesamtergebnisses kommt ein Mittelwert von 10.61 mit einer Standardabweichung von 3.15 raus. Dabei sind Minimum und Maximum bei zwei und 15 von insgesamt 15. Letzteres wurde jedoch nur von einem Schüler oder einer Schülerin erreicht. Bei SuS 18 mit insgesamt zwei Punkten muss dazu erwähnt werden, dass hierbei nur vier Lücken ausgefüllt wurden, wonach man entweder davon ausgehen kann, dass SuS 18 aufgrund von Unsicherheit bei der Genuszuweisung wenig ausgefüllt hat oder keine Motivation hatte mehr auszufüllen. Wenn SuS 18 nun ausgelassen wird, kann festgestellt werden, dass hierbei das schlechteste Ergebnis bei

sechs von 15 Punkten lag, was unter der Hälfte ist. Bei einer differenzierteren Analyse und dementsprechenden Aufteilung zwischen Substantiven und Sätzen lässt sich auf den ersten Blick der beiden Grafiken (Grafik 5 und 6) schon erkennen, dass bei den ganzen Sätzen insgesamt besser abgeschnitten wurde. So haben hierbei insgesamt 5 SuS die volle Punkteanzahl von sechs erreicht.

Bei den einzelnen Substantiven war es nur ein Schüler oder eine Schülerin mit der gesamten Punkteanzahl von neun. Das schwächste Ergebnis hierbei stellten 3 Punkte von neun dar, was wieder weitaus weniger als die Hälfte ist. Bei einem Blick auf Grafik 6 und demnach den ganzen Sätzen, stellte sich heraus, dass fünf SuS die Gesamtpunkteanzahl von 6 erreicht haben und die wenigsten Punkte bei eins bei SuS 18 bzw. zwei Punkten liegen, wenn SuS 18 aufgrund der wenigen ausgefüllten Lücken ausgelassen werden würde. Demnach lag auch hier das schlechteste Ergebnis unter der Hälfte der Punkte. Um diese beiden Werte nun direkt vergleichbar zu machen, musste in Prozent umgerechnet werden, da mehr Items unter die einzelnen Substantive fielen als ganze Sätze und durch diese ungleiche Aufteilung kein direkter Vergleich möglich war. Nach der Umrechnung in Prozent konnte anhand dieser nun der Mittelwert für beide Gruppen festgelegt werden. Diese liegen bei den einzelnen Substantiven und bei den ganzen Sätzen bei jeweils 67.89 Prozent und 75.67 Prozent. Dies zeigt eindeutig, dass die ganzen Sätze besser abgeschnitten haben. Demnach kann konkludiert werden, dass die Genuszuweisung bei ganzen Sätzen erfolgreicher funktionierte als bei einzelnen Substantiven. Obwohl darauf geachtet wurde, dass die Artikel nicht flektiert werden müssen, kann dieses Ergebnis daran liegen, dass ganze Sätze immer noch grammatische und semantische Hinweise liefern. Somit kann hierbei das Genus leichter erkannt werden, da das jeweilige Substantiv bereits in einen Kontext eingebettet ist, während dies bei einzelnen Substantiven nicht der Fall ist.

Um die Ergebnisse des ersten Genustests mit dem C-Test vergleichen zu können, wurde zuerst die Korrelation zwischen den beiden Werten des Genustests mit den Werten der ersten Genuserhebung ermittelt. Hierbei kam heraus, dass der Korrelationskoeffizient beim R/F-Wert bei 0.32 und beim WE-Wert bei 0.23 liegt. Nachdem α bei 0.5 liegt, konnte hierbei demnach kein eindeutiger Zusammenhang festgestellt werden. Es ist zwar ein schwacher positiver Zusammenhang vorhanden, jedoch kann dieser auch von anderen Faktoren abhängen, unter anderem Artikelflexionen im C-

Test, und ist demnach nicht direkt nachzuweisen. Artikelflexionen können somit nicht korrekt erfüllt worden sein, da die Genuszuweisung nicht korrekt erfolgte und auch im C-Test nicht korrekt umgesetzt wurde. Dies deutet nun auf den leichten Zusammenhang hin, der jedoch nicht signifikant ist. Die fehlende Signifikanz zeigt der Signifikanzwert von 0.33 in Tabelle 10. Die hier durchgeführte ANOVA-Analyse mit einem Fehler erster Art (α) von 0.05 zeigte eindeutig ein Ergebnis über diesem Grenzwert. Demnach kann hier keine Signifikanz festgestellt werden. Bei der Regressionsanalyse in Tabelle 7 wurden ebenfalls die Ergebnisse des C-Testes mit dem ersten Genustest verglichen. Hierbei gilt je näher das Ergebnis an 1 ist, desto größer ist der Zusammenhang der Variablen. Nachdem der Regressionskoeffizient bei 0.38 liegt, ist hier wieder nur ein kleiner nicht signifikanter Zusammenhang vorhanden. Dies wird ebenfalls durch Grafik 7 verdeutlicht.

Die fehlende Signifikanz und nur geringer Zusammenhang zeigte sich vor allem bei SuS 6, 7, 8 und 17. Diese hatten beim Genustest relativ geringe Ergebnisse zwischen 7 und 9, befinden sich jedoch beim C-Test im oberen Bereich. SuS 3 und 5 erreichten beim WE-Wert jeweils die gesamten 25 Punkte, resultierten beim Genustest jedoch unterschiedliche Ergebnisse, die beide im oberen Bereich waren mit 15 und 13 von 15. Die größte Diskrepanz zeigt SuS 18, jedoch wurde hierbei schon festgestellt, dass nur vier Items beim Genustest ausgefüllt wurden. SuS 12, 13 und 14 zeigten einen geringen Zusammenhang, da hier die Ergebnisse des WE-Wertes beim C-Tests linear mit den Ergebnissen der ersten Genuserhebung sinken. Demnach erreichte SuS 12 die besten Ergebnisse bei beiden Testungen und SuS 14 die schlechtesten, SuS 13 befindet sich in der Mitte der beiden. SuS 9 deutet wiederum auf einen geringen Zusammenhang hin, da hier die schlechtesten Ergebnisse beim C-Test erreicht wurden und dennoch Ergebnisse des Mittelfeldes beim ersten Genustest.

Somit kann festgelegt werden, dass zwischen Genuswissen und allgemeinem Sprachstand zwar ein Zusammenhang besteht, dieser ist jedoch äußerst gering und auch nicht hoch genug, um eine klare Aussage treffen zu können. Der Signifikanzwert von 0.33 deutet darauf hin, dass eine 33-prozentige Chance besteht, dass diese Ergebnisse nur zufällig zustande kamen. Dies kann an der geringen Stichprobengröße liegen, aber auch an einer erhöhten Streuung und der Messung verschiedener Kompetenzen durch den C-Test.

6.3. 2. Genustest

6.4.1. Auswertungsverfahren 2. Genustest

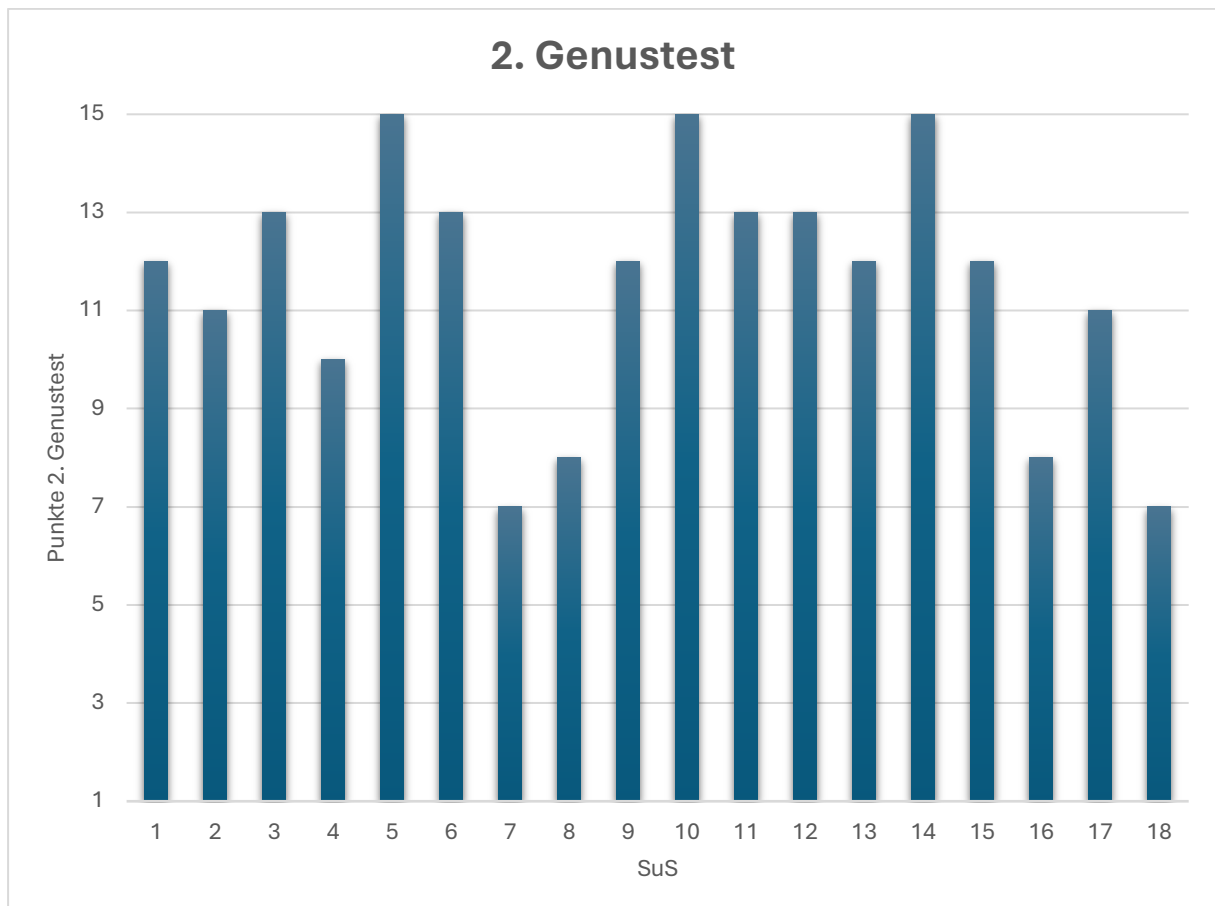
Der zweite Genustest erfolgte am 19. Juni 2025 um ca. 8:00 und somit genau ein Monat nach der Durchführung der Unterrichtsplanung. Hierfür haben die Schüler und Schülerinnen, wie beim ersten Genustest, ebenfalls eine Liste von insgesamt 15 Substantiven erhalten, wobei wieder ca. 1/3, also sechs Items, in einem Satz in unflektierter Form und neun davon als einzelne Substantive präsentiert wurden. Dieses gleiche Vorgehen soll einen Vergleich zum ersten Genustest garantieren. Es wurde ebenso wieder händisch ausgerechnet, womit jede richtige Antwort einen Punkt erhielt. Wie beim ersten Durchgang wurde nur ein Punkt vergeben, wenn der Artikel klar ersichtlich und erkennbar war. Orthografiefehler werden wieder nicht in das Ergebnis eingebunden, da nur die Genuszuweisung an sich von Relevanz ist. Wie bereits zuvor, wurden hier ebenfalls die gesamt erreichten Punkte für jeden Schüler und Schülerin einzeln grafisch dargestellt, sowie die Ergebnisse für Sätze und Substantive in einzelnen Grafiken präsentiert. Um wieder einen Vergleich der Sätze und Substantive darstellen zu können, wurden die Ergebnisse in Prozent umgerechnet und miteinander verglichen. In tabellarischer Form werden der Mittelwert sowie die Standardabweichung vorgestellt. Für einen Vergleich mit dem ersten Genustest wurden die Mittelwerte des Gesamtergebnisses und die Standardabweichung beider Testungen in tabellarischer Form direkt aufgezeigt. Für die Überprüfung eines statistisch signifikanten Ergebnisses wurde ein t-Test in Excel durchgeführt. Der Fehler erster Art (α) liegt hierbei bei 0.05.

Für die Auswertung der einzelnen Suffixe wurde ebenfalls eine Grafik gewählt. Somit sollte die Verteilung der Punkte auf die einzelnen Suffixe dargestellt werden, damit klar wird, welche Suffixe nach der dezierten Erklärung erkannt wurden und welche nicht. Für den ersten Genustest war dies nicht notwendig. Dieser misst lediglich das Genuswissen im Allgemeinen und muss sich somit auch nicht auf einzelne Suffixe beschränken. Für eine gleichmäßige Verteilung kam im zweiten Genustest jedes Suffix ein oder zwei Mal vor. Wie oft diese vorkamen, ist neben dem Suffix in Klammer versehen. Für die Analyse wurde nur einbezogen, welches Suffix jedes Mal pro Lernendem richtig zugeordnet wurde, um hierbei den Einbezug zufälliger Zuordnungen zu vermeiden. Jedes Suffix kam so wenige Male vor, damit die gleiche Anzahl an

Substantiven beim ersten Genustest vorhanden ist, um hierbei einen realistischen Vergleich ziehen zu können.

6.4.2. Ergebnisse 2. Genustest

Grafik 8 zeigt das Gesamtergebnis der zweiten Genustestung.



Grafik 8: erreichte Punkte 2. Genustest

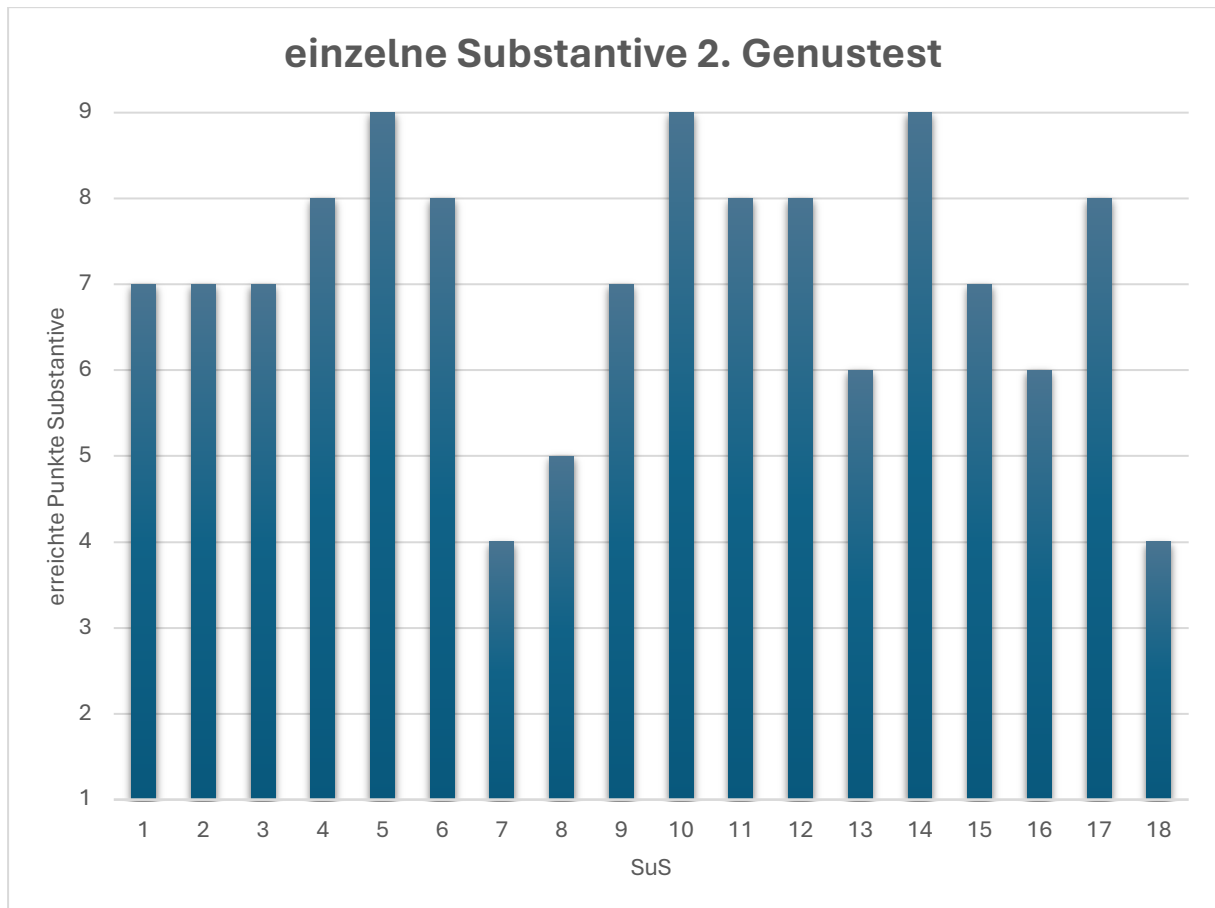
Wie die Grafik illustriert, stellen SuS 7 und 18 mit sieben das Minimum dar und SuS 5, 10 und 14 das Maximum mit 15 von 15 Punkten.

Diese Tabelle zeigt den Mittelwert und die Standardabweichung der zweiten Genustestung.

Tabelle 11: Mittelwert und Standardabweichung 2. Genustest

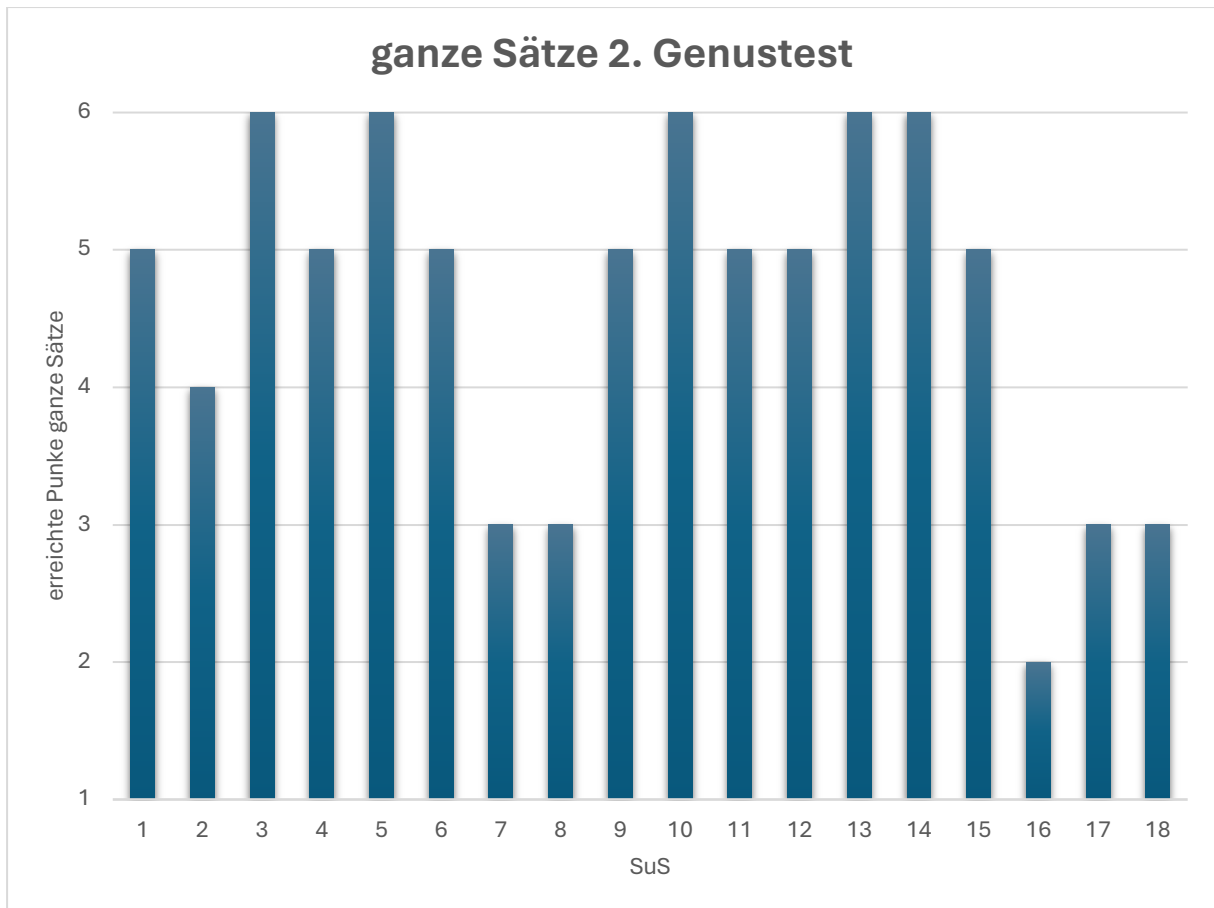
	Mittelwert	Standardabweichung
2. Genustest	11.50	2.52

Die nächsten zwei Grafiken zeigen, wie im Ergebnisteil des ersten Genustests, zuerst die Gesamtpunkteanzahl der einzelnen Substantive (Grafik 9) und der ganzen Sätze (Grafik 10). Die Sätze haben wie zuvor eine Gesamtpunkteanzahl von sechs, die Substantive von neun.



Grafik 9: erreichte Punkte einzelne Substantive 2. Genustest

Wie aufgezeigt, liegt hier das Minimum bei SuS 7 und 8 mit vier Punkten und das Maximum bei SuS 5, 10 und 14 mit neun von insgesamt neun Punkten.



Grafik 10: einzelne Punkte ganze Sätze 2. Genustest

Wie Grafik 10 zeigt, liegt beim Ergebnis für die ganzen Sätze das Minimum bei SuS 7, 8 und 9 mit drei Punkten und das Maximum bei sechs Punkten mit SuS 3, 5, 10, 13 und 14.

Um die Ergebnisse der einzelnen Substantive und ganzen Sätze nun vergleichen zu können, werden die Mittelwerte in Prozent tabellarisch dargestellt.

Tabelle 12: Mittelwerte in % 2. Genustest

2. Genustest	Mittelwert in %
einzelne Substantive	77.78
ganze Sätze	76.67

Zuletzt sollen die Mittelwerte der Gesamtpunkte des ersten und zweiten Genustest direkt verglichen werden.

Tabelle 13: Vergleich der Mittelwerte 1. und 2. Genustest

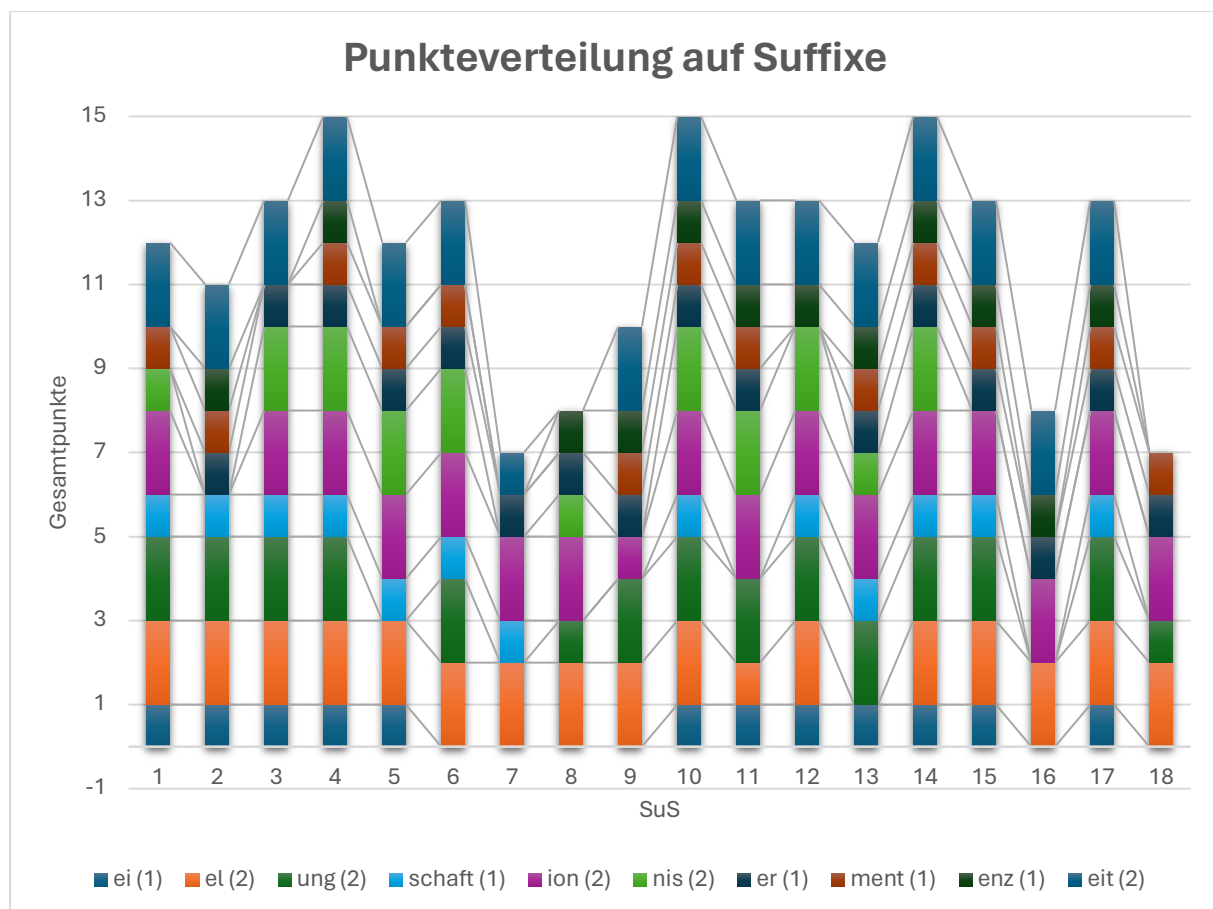
	Mittelwert der Gesamtpunkte
1. Genustest	10.61
2. Genustest	11.50

Die Ergebnisse des t-Tests werden in tabellarischer Form präsentiert.

Tabelle 14: t-Test Vergleich 1. und 2. Genustest

Testung	Mittelwert	Standardabweichung	Signifikanzwert (p)
1. Genustest	10.61	2.52	0.04
2. Genustest	11.50	3.15	

Grafik 11 zeigt nun die Verteilung der Gesamtpunkteanzahl auf die einzelnen Suffixe. In Klammer steht die Anzahl der einzelnen Suffixe im zweiten Genustest.



Grafik 11: Punkteverteilung auf die einzelnen Suffixe

6.4.3. Analyse 2. Genustest

Wie Grafik 8 zeigt, haben drei von 18 Lernenden die Gesamtpunkteanzahl von 15 erreicht. Die niedrigsten Punkte lagen bei sieben, was ca. die Hälfte der erreichbaren Punkte darstellt. Der Mittelwert lag hier bei 11.50 Punkten mit einer Standardabweichung von 2.52 Punkten. Am häufigsten wurden die Punkteanzahlen 13 und 11 von 15 erreicht, nämlich von jeweils vier SuS. SuS 18, der oder die beim ersten Genustest nur zwei Punkte erreichte, erzielte diesmal sieben Punkte. Hierbei muss dazu erwähnt werden, dass bei Genustest eins nur vier Antworten insgesamt gegeben wurden, bei Genustest zwei jedoch alles ausgefüllt wurde. Dies kann darauf hinweisen, dass sich dieser Schüler oder diese Schülerin nach den Unterrichtseinheiten im Gebrauch des Genus sicherer fühlte, kann jedoch auch andere Faktoren haben. Demnach könnte in dieser Stunde mehr Motivation vorhanden gewesen sein, vor allem da zuvor kein anderer Test durchgeführt wurde (wie beim ersten Genustest zuvor der C-Test erhoben wurde). Bezüglich der einzelnen Substantive erreichten drei SuS die Gesamtpunkteanzahl von neun und die wenigsten Punkte lagen wieder bei ca. der Hälfte mit vier Punkten. Hierbei handelte es sich um SuS 7 und 18. Diese erreichten auch die schlechtesten Ergebnisse bei der Gesamtpunkteanzahl der ersten Genustestung.

Die am öftersten erreichte Punktezahl bei den einzelnen Substantiven war sieben von neun, diese haben fünf SuS erreicht. Bei den Ergebnissen der ganzen Sätze haben insgesamt 5 SuS die Gesamtpunkteanzahl von sechs erreicht und vier SuS die niedrigsten Punkte mit drei, was wieder die Hälfte darstellte. Die meisterreichte Punkteanzahl lag bei fünf Punkten, was sieben SuS erreichten. Daraus kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die schwächsten Ergebnisse bei allen drei Kategorien immer noch die Hälfte der erreichten Punkte sind. Um die beiden Teilkategorien der ganzen Sätze und einzelnen Substantive nun vergleichbar zu machen, wurde wieder in Prozent umgerechnet, wodurch ersichtlich wurde, dass die einzelnen Substantive mit einem Mittelwert von 77.78% richtiger Antworten leicht höher abschnitten als die ganzen Sätze mit 76.67%.

Dies änderte sich somit bei den Ergebnissen des zweiten Genustests. Beim ersten Genustest schnitten die ganzen Sätze noch deutlich besser ab mit 75.67% im Vergleich zu 67.89% bei den einzelnen Substantiven. Bei den ganzen Sätzen änderte

sich demnach nicht viel in den Ergebnissen, jedoch gibt es einen deutlich positiven Unterschied bei den einzelnen Substantiven. Dies kann daran liegen, dass Lernende nach einer dezidierten Erklärung sicherer in der Verwendung des Genus werden und die erlernten Regeln aktiver anwenden und auf die Suffixe achten.

Bei einem direkten Vergleich der Mittelwerte der beiden Testungen kann ebenfalls festgestellt werden, dass bei der zweiten Genustestung besser abgeschnitten wurde. Demnach lag der Mittelwert hier bei 11.50 Punkten und bei der ersten Testung bei 10.61 Punkten. Dieser Unterschied von ca. einem Punkt stellt keinen Hohen dar, dennoch zeigt das Ergebnis des t-Tests einen signifikanten Wert. Somit lag der Signifikanzwert p unter 0.05, nämlich bei 0.04 und demonstriert demnach statistische Signifikanz. Damit ist die kleine Veränderung von einem Punkt nicht zufällig, sondern deutet auf eine echte Veränderung und somit eine echte Verbesserung zwischen der ersten und zweiten Genustestung hin. Der kleine Unterschied kann jedoch daran liegen, dass nur 2 Unterrichtsstunden durchgeführt wurden und zeigt demnach nur eine Tendenz. Daraus kann dennoch konkludiert werden, dass nach Behandlung des Genus ein positiver Unterschied und eine Verbesserung zu verzeichnen sind.

Bezüglich der Punkteverteilung auf die einzelnen Suffixe ist schon auf den ersten Blick erkennbar, dass *-ei* besonders schlecht abgeschnitten hat, da hier SuS 6 ,7, 8, 9, 16 und 18 diesen falsch zugeordnet haben. Die beiden *-el*-Suffixe in *Apfel* und *Muffel* wurden lediglich von SuS 11 und 13 nur einmal oder gar nicht dem richtigen Genus zugeordnet. *-ung* wurde von 13 Lernenden beide Male richtig zugeordnet und von zwei Lernenden nur einmal, während *-schaft* von 5 Lernenden insgesamt falsch zugeordnet wurde. *-ion* stellt sich als einfach zu lernendes Suffix heraus, denn hier haben nur zwei Schüler oder Schülerinnen gar nicht oder nur einmal richtig zugeordnet (SuS 2 und 9). SuS 2, 7, 9, 15, 16, 17, 18 haben *-nis* nur einmal oder gar nicht richtig zugeordnet, *-er* wurde von 16 Lernenden korrekt zugewiesen und *-ment* von 13. Die letzten beiden Suffixe *-enz* und *-eit* wurden jeweils von 13 und 15 Lernenden korrekt zugewiesen. Bei *-eit* wurden die Suffixe *-keit* und *-heit* zusammengefügt, da diese dem gleichen Genus zugeordnet werden können. Lediglich SuS 7 hat hierbei nur *-heit* richtig zugeordnet. Die Suffixe *-el*, *-ion*, und *-er* stellen somit die am häufigsten richtig zugeordneten dar, denn diese wurden von max. zwei Lernenden inkorrekt zugeordnet.

7. Diskussion

In diesem letzten Teil der Arbeit werden zuerst die Hypothesen überprüft und die Forschungsfragen beantwortet und somit die Ergebnisse genau interpretiert. Dafür werden die Ergebnisse mit der zuvor vorgestellten Theorie und mit anderen Studien in Bezug gesetzt. Zuletzt werden mögliche Limitationen diskutiert, Implikationen für die Praxis abgeleitet und ein Ausblick für anschließende Forschung gegeben.

7.1. Interpretation der Ergebnisse

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Genusverwendung und dem Genuserwerb im Kontext des Zweitsprachenunterrichts Deutsch. Somit wurde sich mit folgenden Forschungsfragen auseinandergesetzt:

1. *Inwiefern hängt die Beherrschung der Genuszuweisung mit dem Sprachstand bei Schülern und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache mit ihrem Sprachstand im Deutschen zusammen?*
2. *Welche didaktischen Ansätze und Methoden unterstützen Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache beim Gebrauch des festen Genus?*

Dabei wurden im Rahmen dieser Arbeit zwei zentrale Hypothesen aufgestellt. Die erste Hypothese geht davon aus, dass ein höherer allgemeiner Sprachstand bei Lernenden positiv mit der korrekten Zuweisung des Genus zusammenhängt. Je weiter die sprachlichen Kompetenzen dabei entwickelt sind, desto wahrscheinlicher ist eine intuitive regelbasierte Anwendung des richtigen grammatischen Geschlechts. Die Fähigkeit zur Genuszuweisung wird somit nicht als isoliertes Grammatikphänomen betrachtet, sondern als Teil eines umfassenden sprachlichen Netzwerks. Außerdem spielt dabei die kognitive Organisation sprachlicher Informationen eine zentrale Rolle. Demnach verfügen fortgeschrittene Lernende über ein stärker vernetztes mentales Lexikon, in dem Genus fest mit Wortformen verbunden sind.

Da das Genus zudem andere grammatische Strukturen beeinflusst, wie etwa die Adjektivdeklinaton oder Pronomenkongruenz, hat eine fehlerhafte Verwendung potenzielle Auswirkungen auf die sprachliche Korrektheit und Verständlichkeit. Somit

kann die Genusbeherrschung den allgemeinen grammatischen Stand aufzeigen. Die Ergebnisse der Testerhebungen zeigen jedoch ein anderes Bild. Demnach gibt es zwar einen kleinen Zusammenhang zwischen Genuswissen und allgemeinem Sprachstand, jedoch weist dieser keine Signifikanz auf. Die Tendenz deutet dennoch in die erwartete Richtung, dass ein höherer Sprachstand in einer besseren Genusverwendung zu erkennen ist, jedoch reichen die Daten nicht aus, um hier eine eindeutige Antwort geben zu können. Demnach kann dieses Ergebnis Zufall oder von anderen Variablen beeinflusst worden sein. Diese Variablen könnten Interferenzen der Erstsprache oder Alter sein. Welche genau nun für dieses Ergebnis sorgen und den Genusgebrauch sowie den allgemeinen Sprachstand beeinflussen, lässt sich nach dieser Untersuchung nicht sagen.

Dieser leicht positive jedoch statistisch nicht signifikante Zusammenhang ist jedoch keineswegs bedeutungslos. Der gewünschte Effekt kann nicht belegt oder bewiesen werden, dennoch kann man es nicht ausschließen. Somit ist der allgemeine Sprachstand zwar kein entscheidender Faktor für die korrekte Genuszuweisung, jedoch wäre es möglich, dass ab einem gewissen Sprachstand der Einfluss auf das Genus geringer wird und der Sprachstand somit nur bis zu einem gewissen Grad vom Genus beeinflusst wird. Somit muss die Hypothese eventuell überdacht werden und andere Variablen, die Sprachstand und Genuszuweisung beeinflussen könnten, ebenfalls in Betracht gezogen werden. Für die Beantwortung der ersten Forschungsfrage bedeutet dies nun, dass die Genusverwendung einen kleinen Teil zum Sprachstand beiträgt, jedoch nicht stark genug ausgeprägt ist, um eindeutig belegt werden zu können. Zudem reicht der allgemeine Sprachstand nicht aus, um die Fähigkeit der korrekten Genuszuweisung zuverlässig zu erklären.

Die zweite Hypothese nimmt an, dass der gezielte Einsatz mnemotechnischer Strategien, insbesondere Farbkodierung, im DaZ-Unterricht die korrekte Genusverwendung verbessert. Das Genus im Deutschen muss von vielen Lernenden explizit erlernt werden, da für viele Substantive das grammatische Geschlecht nicht zuverlässig aus semantischen oder morphologischen Merkmalen ableitbar ist. Mnemotechnische Verfahren wie die Farbkodierung bieten hierbei eine wertvolle Unterstützung, indem sie das grammatische Merkmal durch visuelle Reize markieren. Somit wird angenommen, dass visuelle Reize die kognitive Verarbeitungstiefe

erhöhen und die entsprechenden sprachlichen Strukturen nachhaltig im Gedächtnis verankern. Farben können somit als wirksames Hilfsmittel dienen, um die Genuskategorie im mentalen Lexikon zu verankern und den Lernerfolg zu steigern.

Das Ergebnis dieser Untersuchung deutet darauf hin, dass der gezielte Einsatz didaktischer Strategien, konkret Mnemotechnik durch Farbkodierung, die Genusverwendung bei Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache effektiv unterstützt. Im Rahmen des Vergleichs zwischen dem ersten und dem zweiten Genustest konnte ein kleiner, jedoch signifikanter Unterschied festgestellt werden, der darauf hinweist, dass das bessere Abschneiden im zweiten Test auf die angewandten Fördermaßnahmen zurückzuführen ist. Durch die visuelle Markierung des Genus, wird dieses für Lernende konkret greifbar gemacht. Dieses Vorgehen erleichtert das langfristige Abspeichern und den Abruf sprachlicher Strukturen und wirkt gleichzeitig der vorgeworfenen Unsystematizität des Genus im Deutschen entgegen.

Das signifikant bessere Ergebnis im zweiten Test spricht somit für den didaktischen Mehrwert solcher mnemotechnischen Methoden. Sie ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern das grammatische Geschlecht gezielter beizubringen. Insgesamt legen die Ergebnisse nahe, dass ein methodisch gestützter, visueller Zugang zum Genus einen wirkungsvollen Beitrag im DaZ-Unterricht darstellt. Die Farbkodierung bietet somit eine konkrete pädagogische Option, um die Genusbeherrschung bei DaZ-Lernenden gezielt zu fördern.

Gleichzeitig muss jedoch betont werden, dass diese Methode eine von mehreren möglichen Fördermaßnahmen darstellt und andere didaktische Ansätze ebenfalls zu ähnlichen Verbesserungen führen könnten. Darüber hinaus fällt der Unterschied zwischen den Mittelwerten der beiden Genustests gering aus. Dies deutet darauf hin, dass die mnemotechnischen Verfahren zwar einen positiven Lerneffekt erzielt haben, dieser jedoch in der vorliegenden Erhebung nur in begrenztem Umfang vorhanden ist. Von einem tatsächlichen Effekt kann daher nicht gesprochen werden, da die erzielten Unterschiede zu gering sind. Um aussagekräftigere Ergebnisse zu gewinnen, wäre es sinnvoll die Wirksamkeit der Farbkodierung im Vergleich zu einer anderen Methode zu untersuchen, die keine mnemotechnischen Hilfsmittel einsetzt. Zudem könnte der geringe Unterschied zwischen den Testergebnissen auch durch die relativ kurze Dauer der Fördermaßnahme bedingt sein. Die Durchführung von lediglich zwei

Unterrichtseinheiten mit jeweils 50 Minuten scheint möglicherweise ebenfalls nicht auszureichen, um eine deutliche Verbesserung der Genusbeherrschung zu bewirken. Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage kann somit gesagt werden, dass Mnemotechnik durch Farbkodierung eine Möglichkeit zur Förderung der Genuszuweisung darstellt, jedoch andere Methoden ebenfalls eine positive Auswirkung haben könnten und somit nicht direkt auf Farbkodierung zurückzuführen ist.

7.2. Vergleich mit dem aktuellen Forschungsstand

Dieses Unterkapitel wird in zwei Teile geteilt. Der erste Abschnitt beschäftigt sich mit dem ersten Fokus der vorliegenden Arbeit, nämlich dem Zusammenhang zwischen Genuszuweisung und allgemeinem Sprachstand, während der zweite Abschnitt den Fokus auf Förderung durch Farbkodierung legt.

Zusammenhang zwischen Sprachstand und Genuszuweisung

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass ein leichter, jedoch statistisch nicht signifikanter Zusammenhang zwischen dem allgemeinen Sprachstand und der Fähigkeit zur korrekten Genuszuweisung bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache besteht. Auch wenn ein positiver Trend erkennbar war, nämlich, dass Lernende mit höherem Sprachstand tendenziell bessere Ergebnisse im Genustest erzielten, kann nicht von einem klar belegten Einfluss des allgemeinen Sprachstandes auf die Genusverwendung gesprochen werden.

Dieses Ergebnis steht in einem positiven Verhältnis zur bisherigen Forschung, die den Erwerb des Genus im Deutschen als komplexen und schwer erlernbaren Teilbereich der Grammatik beschreibt. Demnach wird in zahlreichen Studien hervorgehoben, dass insbesondere Lernende mit Deutsch als Zweitsprache große Schwierigkeiten haben das grammatische Geschlecht korrekt zu erwerben und anzuwenden. Dies liegt laut Ruberg (2013, S. 184) und Werner (2012, S. 6) daran, dass der Genuszuweisung keine klar ersichtlichen Regelmäßigkeiten zuzuordnen sind. Als zentrale Ursache gilt laut Werner (2012, S. 6) die strukturelle Intransparenz des Genus im Deutschen. Anders als in Sprachen mit klaren morphologischen oder semantischen Regeln lässt sich das grammatische Geschlecht vieler deutscher Substantive nicht zuverlässig ableiten, wie Bülow (2016, S. 238) oder Werner (2012, S. 6) erklären. Zwar existieren

morphologische Muster wie die Endungen *-ung*, *-heit*, *-chen*, doch diese decken nur einen begrenzten Teil des Wortschatzes ab und erfordern in der Regel zusätzlich explizite Vermittlung und Übung, was Bülow (2016, S. 240) und Di Meola (2024, S. 161) kritisieren.

Vor diesem Hintergrund erscheint es nachvollziehbar, dass der Genuserwerb nicht in einem eindeutigen Zusammenhang mit dem allgemeinen Sprachstand steht. Vielmehr scheint es sich um einen Teilbereich zu handeln, der in besonderem Maße von gezielten Lerngelegenheiten, wiederholtem Input und metasprachlicher Aufmerksamkeit abhängig ist. In diesem Zusammenhang betonen Bordag und Pechmann (2018, S. 80) die Rolle eines gut vernetzten mentalen Lexikons für den sicheren Abruf grammatischer Merkmale wie des Genus. Allerdings zeigt sich auch, dass selbst fortgeschrittene DaZ-Lernende nicht zwangsläufig das Genus korrekt anwenden, wie Ruberg (2013, S. 124) untersuchte.

Das Ergebnis der vorliegenden Studie, das keinen signifikanten Zusammenhang zwischen Sprachstand und Genusverwendung feststellen konnte, lässt demnach annehmen, dass der Erwerb des Genus eine eigenständige Herausforderung darstellt, die nicht automatisch mit dem allgemeinen Sprachniveau mitwächst. Es unterstützt zudem den Umstand, dass eine hohe sprachliche Kompetenz nicht unbedingt zu einer sicheren Genusverwendung führt. Der Genuserwerb scheint vielmehr ein eigenständiger Lernprozess zu sein, der auf spezifische sprachliche Erfahrungen und gezielte Fördermaßnahmen angewiesen ist, wie Di Meola (2024, S. 156) und Jeuk (2018, S. 31) erläutern. Diese Interpretation wird auch durch die Tatsache gestützt, dass in der Literatur zahlreiche Einflussfaktoren auf den zweitsprachlichen Genuserwerb genannt werden, darunter die Art und Häufigkeit des sprachlichen Inputs (Ruberg 2013, S. 184), die explizite Vermittlung von Regelmäßigkeiten (Di Meola 2024, S. 161) sowie der Einsatz von Unterstützungsstrategien (Karsten 2011, S. 71; Brzezinska 2006, S. 245; Jeuk 2018, S. 26).

Insgesamt lässt sich aus diesem Teilergebnis schließen, dass der allgemeine Sprachstand eine gewisse Basis für den Genuserwerb bietet, wonach das Ergebnis mit Erkenntnissen von Binanzer (2017b, S. 52) übereinstimmt. Jedoch kann es nicht als verlässlicher Indikator für die Genusbeherrschung angesehen werden. Diese Erkenntnis liefert somit wertvolle Hinweise für die Praxis des DaZ-Unterrichts, da sie

verdeutlicht, dass auch sprachlich fortgeschrittene Lernende in bestimmten grammatischen Bereichen weiterhin gezielte Unterstützung brauchen. Die Genusverwendung sollte daher nicht in den Hintergrund geraten, sondern als expliziter Fördergegenstand betrachtet werden, der eine eigene didaktische Herangehensweise benötigt.

Genus-Förderung durch Farbkodierung

Im Gegensatz zum Zusammenhang zwischen allgemeinem Sprachstand und Genuszuweisung, der in dieser Studie nicht signifikant ausfiel, konnte der gezielte Einsatz mnemotechnischer Methoden, konkret der Farbkodierung, einen signifikant positiven Einfluss auf die Genusverwendung im zweiten Genustest zeigen. Obwohl die Differenz der Mittelwerte zwischen dem ersten und dem zweiten Test gering war, weist das statistisch signifikante Ergebnis dennoch auf die Wirksamkeit dieser didaktischen Maßnahme hin, wenn sie gezielt eingesetzt wird. Die Farbkodierung erwies sich in diesem Zusammenhang somit als hilfreich zur Förderung grammatischer Strukturen bei Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache.

Die aktuelle Forschungsliteratur stützt die Annahme, dass mnemotechnische Verfahren wie die Farbkodierung ein wirksames Mittel darstellen, um insbesondere grammatikalisch komplexe Strukturen im Zweitspracherwerb zu fördern. Dies gilt vor allem für den Bereich des Genuserwerbs, der in der wissenschaftlichen Diskussion von Bordag und Pechmann (2018, S. 80) als besonders herausfordernd beschrieben wird. Die Forschung weist außerdem darauf hin, dass semantische, morphologische oder phonologische Hinweise im Deutschen nur begrenzt verlässlich sind, wie es bei Werner (2012, S. 6) formuliert wird. Insofern wird die Genuszuweisung oft als weitgehend arbiträr erlebt. Genau hier setzen laut Jeuk (2018, S. 31) mnemotechnische Verfahren an, indem sie zusätzliche Lernkanäle aktivieren und die kognitive Verarbeitung von sprachlichen Informationen erleichtern. Zahlreiche Studien (Blei 1995; Karsten 2011; Brzezinska 2006; Jeuk 2018) betonen die Wirksamkeit von einem derartig multisensorischem Lernen. Karsten (2011, S. 59) betont besonders, dass die Kombination sprachlicher Inhalte mit visuellen Reizen, wie es bei der Farbkodierung der Fall ist, die Verarbeitungstiefe erhöht und zur besseren Speicherung im Langzeitgedächtnis beiträgt. Die Farbkodierung ermöglicht es, das abstrakte grammatische Merkmal Genus durch eine konkrete visuelle Eigenschaft,

zum Beispiel gelb für Maskulinum, grün für Femininum, rot für Neutrum, zu symbolisieren. Lernende können sich beim Abrufen von Wortformen somit auf eine zusätzliche visuelle Struktur stützen, die den Lernprozess erleichtern und stabilisieren soll.

Die signifikanten Ergebnisse dieser Studie stehen somit im Einklang mit den theoretischen und empirischen Erkenntnissen der Forschung. Dass der Unterschied in den Mittelwerten der beiden Tests nur gering ausfiel, schmälert den Wert des Ergebnisses jedoch nicht. Somit weist bereits vorhandene Forschung (Brzezinska 2006, S. 245; Aljehani 2022, S. 22) darauf hin, dass mnemotechnische Verfahren in der Regel keine sofortigen und drastischen Leistungssteigerungen hervorrufen, sondern auf eine Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen abzielen, auch wenn diese nicht langfristiger ist als bei anderen Methoden. Dies betrifft vor allem die korrekte und automatisierte Anwendung von grammatischen Strukturen wie dem Genus, das nicht als eigenständig, sondern als Teil eines größeren sprachlichen Systems verstanden werden muss.

Gleichzeitig ist jedoch zu betonen, dass die Farbkodierung nicht als Universal-Methode für erfolgreichen Genuserwerb interpretiert werden sollte. Sie stellt eher eine unterstützende Maßnahme dar, die eine positive Wirkung zeigen kann, aber nicht alle anderen didaktischen Strategien ersetzen kann oder als einzig zielführende Maßnahme interpretiert werden sollte. Der erfolgreiche Erwerb grammatischer Strukturen wie das Genus basiert auf einem Zusammenspiel verschiedener Faktoren. Dazu zählen laut anderen Studien der sprachliche Input (Ruberg 2013, S. 184) und die explizite Regelvermittlung (Di Meola 2014, S. 158). In dieser Hinsicht kann die Farbkodierung eine wertvolle Ergänzung sein, aber sie sollte immer als Teil eines breiteren methodischen Repertoires verstanden werden. Weder die Literatur noch die Ergebnisse der Untersuchung der vorliegenden Arbeit involvieren nämlich den Vergleich mit anderen Methoden, weshalb ein derartiger Schluss nicht gezogen werden kann.

Weiterhin verdeutlicht die Analyse der einzelnen Suffixe, dass insbesondere die Endungen *-el*, *-er* und *-ion* am zuverlässigsten korrekt zugeordnet wurden. Dieser Befund lässt sich mit dem in der Literatur häufig herangezogenen Konzept von Menzel (2003) der *Cue-Validity* erklären. Nach diesem Ansatz werden Genusindikatoren vor

allem dann erfolgreich erworben und angewendet, wenn sie eine hohe Validität und eine breite Anwendbarkeit im Sprachgebrauch aufweisen (Menzel 2003, S. 136). Das bedeutet, je häufiger ein morphologischer Hinweis wie ein bestimmtes Suffix mit einem bestimmten Genus korrekt verknüpft wird, desto eher erkennen Lernende darin ein verlässliches Muster. Ausgehend davon legt die Annahme nahe, dass Substantive mit diesen Suffixen im Sprachinput der Lernenden besonders häufig vorkamen, sei es durch wiederholte Übung im Unterricht, durch häufigen Gebrauch im Alltag oder durch eine Kombination beider Faktoren. Diese hohe Vertrautheit könnte somit den sicheren Abruf und die korrekte Genuszuweisung begünstigt haben.

Eine eindeutige empirische Aussage darüber, ob diese Suffixe tatsächlich im Unterricht stärker fokussiert oder häufiger geübt wurden, lässt sich allerdings nicht treffen, da entsprechende Daten zum individuellen Sprachinput der Lernenden in der vorliegenden Untersuchung nicht erhoben werden konnten. Demnach bleibt offen, inwiefern individuelles Vorwissen, außerschulischer Spracherwerb oder Sprachkontakte eine Rolle gespielt haben könnten. Die Ergebnisse liefern daher lediglich Rückschlüsse auf mögliche Tendenzen, nicht aber auf konkrete Ursachen. Trotz dieser Einschränkung liefert die Analyse wichtige Hinweise darauf, dass morphologische Merkmale wie bestimmte Suffixe eine didaktisch sinnvolle Ansatzstelle für den gezielten Genuserwerb darstellen können, insbesondere dann wenn diese systematisch im Unterricht behandelt werden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es keinen statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen dem allgemeinen Sprachstand und der Fähigkeit zur Genuszuweisung bei DaZ-Lernenden gibt, auch wenn ein positiver Trend erkennbar war. Diese Erkenntnis steht im Einklang mit der Literatur, die den Genuserwerb als komplexen und schwer zugänglichen Lernbereich beschreibt, der nicht automatisch mit zunehmendem Sprachstand verbessert wird. Jedoch zeigte der gezielte Einsatz mnemotechnischer Farbkodierung einen signifikant positiven Effekt auf die Genusverwendung, wie der zweite Test zeigte. Obwohl der Leistungszuwachs im Durchschnitt gering war, unterstützen die Ergebnisse die Annahme, dass mnemotechnische Lernmethoden wie Farbkodierung die kognitive Verarbeitung und langfristige Speicherung grammatischer Strukturen fördern können. Die Methode sollte jedoch

nicht als alleinige oder universelle Lösung interpretiert werden, sondern lediglich als eine Möglichkeit des Genuserwerbs.

7.3. Limitationen und methodische Reflexion

Die vorliegende Untersuchung weist auch einige Einschränkungen auf, die bei der Interpretation und Diskussion der Ergebnisse berücksichtigt werden müssen.

Die Stichprobengröße der Lernenden ($n=18$) ist begrenzt, was demnach die Aussagekraft der Ergebnisse einschränkt und die statistische Signifikanz, die in der Korrelation der Mnemotechnik mit dem Genuserwerb gemessen wurde, reduziert.

Zudem ist das Vorwissen und zwischenzeitlicher Input der einzelnen Schüler und Schülerinnen unklar, die jedoch Einfluss auf das Ergebnis und den Genuserwerb nehmen könnten. Weiters fehlt für eine Aussage über die tatsächliche Wirkung von mnemotechnischen Methoden der Vergleich mit anderen Methoden. Hierfür müsste eine Gruppe der Teilnehmenden mit einer anderen Intervention unterrichtet worden sein, damit ein Vergleich verschiedener Methoden möglich ist und der Effekt der Mnemotechnik objektiv beurteilt werden kann.

Die zwei Genustests an sich konzentrierten sich auf einzelne Substantive und Satzverwendung, was zwar eine gewisse Praxisnähe darlegt, aber nicht alle Dimensionen des Genusgebrauchs einbezieht. So wird die produktive Verwendung in Texten oder beim Sprechen nicht miteinbezogen. Dies würde jedoch noch einen tieferen Einblick in spontanen Sprachgebrauch zulassen und verhindert die aktive Fokussierung von Probanden und Probandinnen auf das untersuchte Item.

Die eingesetzten Maßnahmen für den Genuserwerb durch Mnemotechnik wurden nur kurzfristig über insgesamt 100 Minuten angewandt, weshalb sich der Lerneffekt schwer von einem reinen Übungseffekt trennen lässt. Längerfristige Effekte oder Transfers in der Sprachverwendung konnten somit nicht beobachtet werden.

Somit ergeben sich einige Überlegungen im Hinblick auf die Methodenauswahl und deren Aussagekraft. Die Kombination aus C-Test, Genustests und didaktischer Intervention liefern zwar ein solides methodisches Design für die Beantwortung der Forschungsfragen, dennoch verzichtet die Erhebung auf methodische Vielfalt. Die

Untersuchung stützt sich zudem nur auf quantitative Daten. Qualitative Verfahren wie Interviews hätten tiefere Einblicke in individuelle Lernstrategien, Schwierigkeiten und persönliche Meinung zu Mnemotechnik gegeben.

Die Genustests wurden zudem passend zur Fragestellung entwickelt, sind jedoch nicht standardisiert oder empirisch validiert. Eine Reliabilitätstestung dieser wäre sinnvoll gewesen, um die Aussagekraft der Ergebnisse zu untermauern. Dafür hätten die Genustests zum Beispiel zweimal durchgeführt werden können.

Für die Korrelationsanalyse für den Zusammenhang zwischen C-Test und ersten Genustest muss erwähnt werden, dass keine Kausalzusammenhänge abgeleitet werden können. Das nicht-signifikante Ergebnis weist auf eine gewisse Unabhängigkeit des Genus-Erwerbs vom allgemeinen Sprachgebrauch hin, jedoch bleiben Ursachen dafür offen. In dieser Arbeit wurde angenommen, dass der Genusgebrauch auch auf andere grammatikalische Phänomene Einfluss nimmt, da die richtige Artikelzuweisung Grundlage für zum Beispiel Adjektivdeklinations ist. Der Grund für den nicht vorhandenen Zusammenhang kann hierbei jedoch nicht erklärt werden. Möglichkeiten wären, dass Genus doch ein isoliertes sprachliches Phänomen darstellt. Demnach würden Lernende keinen systematischen Fortschritt machen, wenn sie Genus erwerben, da dieser nicht explizit verbessert werden kann, wie es beim Vokabelwissen oder Satzbau der Fall ist. Grund könnte jedoch auch die hohe Irregularität des Genus sein und die vielen Ausnahmen der Regeln. Somit kann davon ausgegangen werden, dass Lernende auf Genusfehler gar nicht aufmerksam werden und dies zu Fossilisierung führt, obwohl der Rest der sprachlichen Kompetenzen steigt. Zudem kann die Erstsprache ebenfalls Einfluss darauf nehmen, denn gerade bei Lernenden ohne Genusssystem in der Erstsprache könnte die metasprachliche Grundlage für den Erwerb des Genus fehlen. Vor allem bei Substantiven ohne klare Genus-Sex-Kongruenz könnten hierbei Schwierigkeiten entstehen.

7.4. Implikationen für die Forschung und Praxis

Die vorliegenden Ergebnisse betonen die Notwendigkeit den Erwerb des Genus im DaZ-Unterricht gezielt zu fördern. Da die Fähigkeit zur korrekten Genuszuweisung nicht in direktem Zusammenhang mit dem allgemeinen Sprachstand steht, muss

dieser Bereich unabhängig und systematisch behandelt werden. Es genügt nicht auf eine automatische Aneignung zu vertrauen, stattdessen sollten Fördermaßnahmen gezielt eingesetzt werden, die auf Übungs-Phasen und regelbasierten Strategien basieren.

Eine wirksame Methode stellt eben die Farbkodierung von Artikeln dar. Durch die visuelle Zuordnung von Farben zu grammatischen Geschlechtern können Lernende ein starkes visuelles Gedächtnis für Artikel entwickeln. Diese Kodierung sollte in allen Lernmaterialien konsistent verwendet werden, etwa in Tafelbildern, Arbeitsblättern und Übungen. Auf diese Weise wird das Genus nicht als abstrakte Regel, sondern als konkretes, visuell fassbares Element des Wortes erlebt.

Darüber hinaus ist es sinnvoll, das regelhafte Potenzial der deutschen Sprache im Bereich der Genuszuweisung explizit zu vermitteln. Zwar gibt es viele Ausnahmen, doch bestimmte morphologische Muster sind regelmäßig und lernförderlich. Dazu zählen zum Beispiel:

- Feminine Substantive mit den Endungen *-ung*, *-heit*, *-keit*, *-schaft*, *-ion*, *-tät* (z. B. *die Zeitung*, *die Gesundheit*)
- Maskuline Substantive, die auf *-er*, *-ling*, *-ismus* enden (z. B. *der Lehrer*, *der Lehrling*)
- Neutrale Substantive, die auf *-chen*, *-lein*, *-ment* enden (z. B. *das Mädchen*, *das Instrument*)

Solche morphologischen Regeln können DaZ-Lernenden Orientierung bieten und zudem die Genuszuweisung insbesondere bei neuen oder unbekannten Wörtern erleichtern. Wichtig ist hierbei, dass diese Regeln didaktisch kleinschrittig eingeführt, geübt und immer wieder wiederholt werden, idealerweise mit Beispielen und visuellen Elementen. Zusätzlich zur Regelvermittlung sollten Übungen eingesetzt werden, um die Genusverwendung zu stärken. Solche Maßnahmen fördern die Automatisierung des Genusgebrauchs und festigen das Wissen langfristig im mentalen Lexikon. Zuletzt sollte das Genuslernen fest in die Wortschatzarbeit integriert werden. Neue Wörter sollten stets mit Artikel und farblicher Markierung eingeführt werden.

7.5. Ausblick

Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass der Erwerb des Genus bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache eine eigenständige sprachliche Herausforderung darstellt, die nicht in direkter Abhängigkeit zum allgemeinen Sprachstand steht. Zudem wurde deutlich, dass gezielte didaktische Maßnahmen insbesondere unter Einsatz von Mnemotechniken und Farbkodierungen Potenzial für eine erfolgreiche Förderung haben. Dennoch bleiben einige Fragen offen, die in zukünftigen Untersuchungen weiter vertieft werden sollten.

Ein zentraler Anknüpfungspunkt für weitere Forschung liegt in der Vertiefung der Genusförderung unter unterschiedlichen methodischen Ansätzen. Während diese Arbeit den Fokus auf Mnemotechnik durch Farbkodierung legt, könnten zukünftige Studien beispielsweise den Vergleich verschiedener didaktischer Modelle untersuchen, etwa der Einsatz digitaler Lernformate, auditiven Übungen oder als Chunks. Auch wäre es sinnvoll die Langzeitwirkung von Genusfördermaßnahmen systematisch zu erfassen. Die vorliegende Untersuchung arbeitet mit einem kurzen Förderzeitraum. Es wäre daher aufschlussreich über mehrere Wochen oder Monate hinweg zu beobachten, ob sich Genuswissen auch dauerhaft festigt und in der freien Sprachproduktion wie beim Schreiben oder Sprechen zuverlässig anwenden lässt.

Ein weiterer Forschungsimpuls betrifft die alters- und schulformspezifische Betrachtung. So könnte unterschieden werden, ob das Alter beim Genuserwerb bei DaZ-Lernenden eine Rolle spielt oder welche Rolle die Bildungssprache des Elternhauses spielt und inwiefern sich Erstsprache und Mehrsprachigkeit auf den Erwerb des grammatischen Geschlechts auswirken.

Zudem wäre es gewinnbringend den Zusammenhang zwischen Genus und anderen grammatikalischen Strukturen wie Kasus, Artikelgebrauch oder Adjektivdeklinaton gezielt zu untersuchen. Solche Folgeuntersuchungen könnten aufzeigen, ob eine gesicherte Genusverwendung die Grundlage für weitere grammatische Fortschritte bildet und somit als Schlüsselkompetenz im Zweitspracherwerb gewertet werden sollte.

Nicht zuletzt könnten zukünftige Arbeiten verstärkt den Transfer in die Lehrkräftebildung und Unterrichtspraxis in den Blick nehmen. Konkret sollte es um eine mögliche Verankerung von der Schwierigkeit des Genus in Fortbildungen, Materialentwicklung und Schulcurricula gehen.

Insgesamt leistet die vorliegende Arbeit einen ersten Beitrag zur Verbindung von Sprachdiagnostik, Förderpraxis und grammatischer Feinanalyse im Bereich der Genuszuweisung – ein Feld, das auch in Zukunft vertiefte wissenschaftliche und didaktische Aufmerksamkeit verdient.

8. Conclusio

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, den Zusammenhang zwischen der Beherrschung der Genuszuweisung und dem allgemeinen Sprachstand bei Schülern und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache zu untersuchen sowie didaktische Ansätze zu identifizieren, die diese Lernenden beim Gebrauch eines festen Genus unterstützen können. Die theoretische Grundlage bilden sprachdidaktische und linguistische Überlegungen zur Genuserwerbsproblematik im Kontext von Zweitspracherwerb sowie ein Überblick über eine ausgewählte Methode zur Förderung der Genuskompetenz, nämlich Farbkodierung.

Im Rahmen der empirischen Untersuchung kann ein leichter, aber statistisch nicht signifikanter Zusammenhang zwischen dem allgemeinen Sprachstand der teilnehmenden Lernenden und deren Fähigkeit zur korrekten Genuszuweisung festgestellt werden. Dies weist darauf hin, dass die Genusbeherrschung trotz ihrer grammatischen Relevanz im Deutschen nicht unmittelbar oder allein mit dem allgemeinen Sprachstand einhergeht. Vielmehr scheint es, dass der Erwerb des Genus eigene, spezifische kognitive Anforderungen stellt, die sich nicht vollständig durch ein höheres Sprachniveau kompensieren lassen. Dies steht im Einklang mit bestehenden Studien, die die Genuszuweisung als besonders schwierig für DaZ-Lernende charakterisieren, da sie weder aus der Bedeutung noch aus der Form des Nomens eindeutig ableitbar ist.

Ein zweiter Schwerpunkt der Arbeit lag auf der Erprobung eines konkreten didaktischen Ansatzes, nämlich der Farbkodierung. Im Vergleich zwischen zwei

Genustests konnte bei den Schülern und Schülerinnen, die zuvor mithilfe farbkodierter Mnemotechnik morphologische Genusregeln erlernt und geübt hatten, eine signifikante Leistungssteigerung festgestellt werden. Diese Befunde deuten darauf hin, dass gezielte farbbasierte Techniken das Genuslernen wirksam unterstützen können. Besonders hervorzuheben ist, dass sich die Leistung im zweiten Genustest signifikant verbessert hat, was einen Hinweis auf einen positiven Lerneffekt durch die Fördermaßnahme liefert. In Anbetracht der Tatsache, dass die Genuszuweisung für viele DaZ-Lernende eine konstante Herausforderung darstellt, kann der Einsatz mnemotechnischer Methoden somit als erfolgreicher didaktischer Ansatz betrachtet werden.

Allerdings ist zu betonen, dass in der vorliegenden Untersuchung ausschließlich mit Farbkodierung gearbeitet wurde. Andere etablierte oder alternative Methoden wie etwa phonetische Ansätze oder spielerische Zugänge wurden nicht berücksichtigt. Daher kann keine klare Aussage darüber getroffen werden, ob die beobachteten Fortschritte tatsächlich auf Farbkodierung zurückzuführen sind oder ob vergleichbare oder sogar bessere Ergebnisse auch mit anderen Ansätzen erzielt worden wären. Ein direkter Vergleich unterschiedlicher didaktischer Methoden in einem kontrollierten Umfeld wäre hierfür notwendig und stellt eine sinnvolle Anschlussfragestellung für weitere Forschungsarbeiten dar.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Arbeit einen Beitrag zur differenzierten Betrachtung des Zusammenhangs zwischen Sprachstand und grammatischem Detailwissen bei DaZ-Lernenden leistet. Sie zeigt auf, dass Genuszuweisung ein spezifisches Lernproblem darstellt, wie Werner (2012), Jeuk (2018) oder Di Meola (2024) ausdrücken, das nicht automatisch mit dem Fortschritt im allgemeinen Spracherwerb gelöst wird. Darüber hinaus konnte mit der Mnemotechnik eine Methode identifiziert werden, die kurzfristig positive Effekte auf die Genusverwendung zeigt und somit für die sprachdidaktische Praxis relevant sein kann.

Die Ergebnisse dieser Arbeit sind sowohl für die Forschung als auch für die Unterrichtspraxis von Bedeutung. Für die Praxis ergibt sich die Empfehlung, Genuszuweisung gezielter und systematischer zu fördern und zwar idealerweise nicht isoliert, sondern eingebettet in sinnvoll kontextualisierte Lernumgebungen. Zudem

sollte die Genusbeherrschung nicht als selbstverständlich wahrgenommen und die Förderung gezielt in den Deutschunterricht aufgenommen werden. Für die Forschung bleibt die Frage offen, welche Kombination von Methoden langfristig am effektivsten ist und wie sich diese in heterogene Lerngruppen mit unterschiedlichen Erstsprachen transferieren lassen. Die vorliegende Arbeit kann als Grundlage für weiterführende Untersuchungen dienen, die sich diesen Aspekten mit einem breiteren methodischen Repertoire und größerer Stichprobe widmen.

9. Bibliografie

Aljehani, L. (2022). The effectiveness of using color-coding in teaching grammar for female Saudi Arabian EFL learners in KSA. *International Journal of English Language Education* 10(1), 21-43. https://www.researchgate.net/publication/361210307_The_Effectiveness_of_Using_Color-Coding_in_Teaching_Grammar_for_Female_Saudi_EFL_Learners_in_KSA

Andersen, C. & Fredriksson C. (2023). *Fremd- und Zweitsprache im mehrsprachigen Kontext*. Frank und Timme.

Baur, R., Goggin, M & Wrede-Jackes, J. (2013). Der C-Test: Einsatzmöglichkeiten im Bereich DaZ. *pro DaZ*, 1-17. <https://www.uni-due.de/prodaz/>

Binanzer, A. (2017a). *Genus – Kongruenz und Klassifikation. Evidenzen aus dem Zweitspracherwerb des Deutschen*. De Gruyter. <https://www-degruyter-com.uaccess.univie.ac.at/document/doi/10.1515/9783110548549/html>

Binanzer, A. (2017b). Genuserwerb als Referenzerwerb. In Ahrenholz, B; Heist, B & Lütke, B. (Hrsg.). *Deutsch als Zweitsprache: Perspektiven auf Schule und Hochschule. Erwerb und Didaktik*, 15-40. Fillibach Klett. https://www.researchgate.net/publication/339927168_Genuserwerb_als_Referenzerwerb_In_Ahrenholz_Bernt_Geist_Barbara_Lutke_Beate_Hrsg_Deutsch_als_Zweitsprache_Perspektiven_auf_Schule_und_Hochschule_Erwerb_und_Didaktik_Beitrage_aus_dem_Workshop_Deutsch_a

Blei, D. (1995). Lernstrategien und/oder Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht? *Info DaF* 22(1), 47-59. <https://www-degruyterbrill-com.uaccess.univie.ac.at/document/doi/10.1515/infodaf-1995-220107/pdf?stream=true>

Bordag, D. & Pechmann, T. (2018). Genuserwerb und -verarbeitung in einer L2. In Bordag, D., Pechmann, T., Schminke, S. Hopp, H. (Hrsg.). *Sprachverarbeitung im Zweitspracherwerb* (S. 75-92). De Gruyter.

Breder-Birkenes, M. & Fleischer, J. (2022). Genus- und Sexuskongruenz im Mittelhochdeutschen: eine Paralleltextanalyse zum Lexical hybrid kint. In Diwald, G. & Nübling D. (Hrsg.), *Genus – Sexus – Gender* (S. 241-267). De Gruyter.

Brezovic, M. (2015). *Umfrage zur Verwendung der Mnemotechniken im DaF-Unterricht*. [Masterarbeit, Universität Zagreb]. https://www.academia.edu/80762356/Umfrage_zur_Verwendung_der_Mnemotechniken_im_DaF_Unterricht

Brzenzinska, A. (2006). *Möglichkeiten des Einsatzes von Mnemotechniken zur Steigerung der Lernleistung beim Fremdsprachenlernen am Beispiel des Genuslernens mit Hilfe von Farbe*. [Dissertation, Universität Wien].

Bülöw, L. (2016). *Sprachdynamik im Lichte der Evolutionstheorie – Für ein integratives Sprachwandelmodell*. Franz Steiner Verlag. <https://biblioscout-net.uaccess.univie.ac.at/book/10.25162/9783515115339>

Cespivova, E. (2020). *Mnemotechnik und ihre Anwendung im Fremdsprachenunterricht*. [Masterarbeit, Karls-Universität]. Portal ujep <https://portal.ujep.cz>

Di Meola, C. (2024). Genusregeln für den DaF-Unterricht – ist weniger mehr?. *Deutsch als Fremdsprache* 61(3), 154-164. <https://esv-elibrary-de.uaccess.univie.ac.at/journal/article/10.37307/j.2198-2430.2024.03.04>

Dudenredaktion (abgerufen am 06. Mai 2025). *Suffix*. Duden. <https://www.duden.de/recht-schreibung/Suffix>

Eisenberg, P. & Schönreich, R. (2020). *Grundriss der deutschen Grammatik. Der Satz* (5th ed.). J.B. Metzler.

Frey, E. (2008). Prototypenorientierte Genuszuweisung vom Althochdeutschen und Vorschläge für eine Didaktisierung (im Exkurs zum Gotischen). *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 36(1), 1-26. <https://www-degruyter-com.uaccess.univie.ac.at/document/doi/10.1515/ZGL.2008.002/pdf?stream=true>

Hornby, G., Greaves, D. (2023). *Evidenzbasierte Lehrstrategien. Optimierung des Bildungserfolgs von Schülerinnen und Schülern*. Springer. https://link-springer-com.uaccess.univie.ac.at/chapter/10.1007/978-3-031-39294-8_7

Jeuk S. (2018). Der Genus der Nomen – Erwerb, Diagnose und Förderung bei mehrsprachigen Kindern im Grundschulalter. In B. Hövelbrinks et al. (Hrsgb.), *Der-Die-DaZ Forschungsbefunde zu Sprachgebrauch und Spracherwerb von Deutsch als Zweitsprache* (S. 25-38). De Gruyter.

Karsten, G. (2011). Mnemotechniken – Strategien für außergewöhnliche Gedächtnisleistungen. In Dresler, M. (Hrsg.). *Kognitive Leistungen* (S. 57-76). Spektrum Akademischer Verlag. https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/978-3-8274-2809-7_4

Khan, J. & Liu, C. (2020). The impact of colors on human memory in learning English collocations: evidence from south Asian tertiary ESL students. *Asian Pacific Journal of Second and Foreign Language Education* 5(17), 1-10. <https://sfeducation.springeropen.com/articles/10.1186/s40862-020-00098-8?>

Köpcke, K. (1982). *Untersuchungen zum Genusystem der deutschen Gegenwartssprache*. Max Niemeyer Verlag. <https://www-degruyter-com.uaccess.univie.ac.at/document/doi/10.1515/9783111676562/html>

Lipsky, A. (2016). Die Vermittlung der Artikelfunktionen in DaF-Lehrwerken: Wie berücksichtigen deutsche und japanische Anfängerlehrwerke die Zielgruppe der Lernenden mit artikelloser Erstsprache? *Info DaF: Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 43(6), 647-666. https://libkey.io/libraries/2327/articles/369126087/full-text-file?utm_source=api_1269

Menzel, B. (2003). Genuserwerb im DaF-Unterricht. *Deutsch als Fremdsprache* 40(4), 233-237. <https://esv-elibrary-de.uaccess.univie.ac.at/journal/article/10.37307/j.2198-2430.2003.04.06/download>

Noack, C. (2016). Führt das Genus in der deutschen Schulgrammatik ein Schattendasein?. In: Bittner, A. & Spieß, K. (Hrsg.). *Formen und Funktionen. Morphosemantik und grammatische Konstruktion* (S. 127-140). De Gruyter. <https://www-degruyter-com.uaccess.univie.ac.at/document/doi/10.1515/9783110478976-008/html>

Nübling, D. (2018). Und ob das Genus mit dem Sexus: Genus verweist nicht nur auf Geschlecht, sondern auch auf die Geschlechterordnung. *Sprachreport*, 34(3), 44-50. <https://research-ebsco-com.uaccess.univie.ac.at/c/tvp6zc/search/details/jy4z4snhw5>

Püschel, L. (2020). Genuserwerb im Deutschen bei sukzessiv bilingualen Kindern. *Sprache, Stimme, Gehör* 44(3), 157-159. <https://www-thieme-connect-de.uaccess.univie.ac.at/products/ejournals/pdf/10.1055/a-1073-4046.pdf>

Rephus, A. (2008). *Genuszuweisung im norwegischen DaF-Unterricht*. [Masterarbeit, Universität Oslo]. Duo Vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/25647>

Röhr-Sendlmeier, U. (2008). Laut-Farb-Verknüpfungen als Frühförderung des Rechtschreiberwerbs: Teil II der Längsschnittstudie bis zum Ende des ersten Schuljahres. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 59, 174-182. https://www.researchgate.net/publication/236888544_Laut-Farb-Verknuepfung_als_Fruhforderung_des_Rechtschreiberwerbs_Teil_II_der_Langsschnittstudie_bis_zum_Ende_des_ersten_Schuljahrs

Ruberg, T. (2013). Problembereiche im kindlichen Zweitspracherwerb. *Sprache, Stimme, Gehör* 31(49), 181-185. <https://www-thieme-connect-de.uaccess.univie.ac.at/products/ejournals/pdf/10.1055/s-0033-1358698.pdf>

Stark, E. (2009). Neutrum und Individuum. Zentrale Konzepte in der Grammatik der romanischen Sprachen. *Romanische Forschungen* 121(3), 273-319. <https://www-ingentaconnect-com.uaccess.univie.ac.at/content/klos/rofo/2009/00000121/00000003/art00001;jsessionid=9hea594tgfer0.x-ic-live-02#>

Twomey, C. & Kroneisen, M. (2021). The effectiveness of the loci-method as a mnemonic device: meta analysis. *Quarterly journal of experimental psychology* 74(8), 1317-1326. <https://journals-sagepub-com.uaccess.univie.ac.at/doi/epub/10.1177/1747021821993457>

Werner, M. (2012). *Genus, Derivation und Quantifikation: Zur Funktion der Suffigierung und verwandter Phänomene im Deutschen*. De Gruyter.

10. Anhang

10.1. Abbildungsverzeichnis

Grafik 1: Erstsprachen der Lernenden.....	67
Grafik 2: erreichter R/F-Wert pro SuS.....	72
Grafik 3: erreichte Punkte WE-Wert.....	73
Grafik 4: erreichte Punkte 1. Genustest.....	78
Grafik 5: erreichte Punkte einzelne Substantive 1. Genustest	79

Grafik 6: erreichte Punkte ganze Sätze 1. Genustest.....	80
Grafik 7: Regression C-Test und 1. Genustest.....	82
Grafik 8: erreichte Punkte 2. Genustest.....	86
Grafik 9: erreichte Punkte einzelne Substantive 2. Genustest	87
Grafik 10: einzelne Punkte ganze Sätze 2. Genustest	88
Grafik 11: Punkteverteilung auf die einzelnen Suffixe	89

10.2. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Genus-Laut-Regeln nach Köpcke (1982, S. 89-99) und Frey (2008, S. 20)	31
Tabelle 2: semantische Einordnung nach Köpcke (1982, S. 72) und Eisenberg und Schönereich (2020, S. 151-152).....	33
Tabelle 3: Genuszuteilung nach morphologischen Eigenschaften (Bülow 2016, S. 240).....	34
Tabelle 4: Detaillierte Einteilung der Genuszuteilung nach morphologischen Eigenschaften (Andersen & Fredriksson 2023, S. 227).....	35
Tabelle 5: Mittelwert und Standardabweichung C-Test	73
Tabelle 6: Standardabweichung und Mittelwert 1. Genustest	79
Tabelle 7: Mittelwert in % Vergleich 1. Genustest	80
Tabelle 8: Korrelation R/F-Wert und WE-Wert mit 1. Genustest	81
Tabelle 9: Regressionsanalyse.....	81
Tabelle 10: ANOVA-Analyse	81
Tabelle 11: Mittelwert und Standardabweichung 2. Genustest	86
Tabelle 12: Mittelwerte in % 2. Genustest	88
Tabelle 13: Vergleich der Mittelwerte 1. und 2. Genustest	89
Tabelle 14: t-Test Vergleich 1. und 2. Genustest	89

10.3. Genustests

1.Genustest

Schreibe die Artikel *der*, *die* oder *das* zu den Wörtern.

1. _____ Freiheit
2. _____ Schlüssel ist verloren gegangen, ich kann die Tür nicht mehr aufsperrern.
3. _____ Buch
4. _____ Freundschaft
5. _____ Hoffnung
6. _____ Fenster wurde mit einem Stein eingeschlagen.
7. _____ Reichtum
8. _____ Auto fuhr zu schnell, das gibt einen Strafzettel.
9. _____ Gemeinschaft
10. _____ Hund ist uns im Sommer zugelaufen.
11. _____ Tisch
12. _____ Blume am Tisch sieht wunderschön aus und riecht wahnsinnig gut.
13. _____ Glück
14. _____ Geduld
15. _____ Raum ist hell und es kommt viel Licht hinein.

2.Genustest

Fülle die Artikel der/die/das ein.

1. _____ Klugheit
2. _____ Malerei von diesem Künstler ist weltberühmt.
3. _____ Muffel
4. _____ Entscheidung wurde getroffen und daran ändert sich jetzt nichts mehr.
5. _____ Erklärung
6. _____ Apfel
7. _____ Landschaft ist bedeckt von Blumen und Bäumen.
8. _____ Position
9. _____ Ereignis letztes Jahr werden wir nie vergessen.
10. _____ Ewigkeit
11. _____ Fernseher ist schon sehr alt. Ich wünsche mir einen neuen.
12. _____ Parlament
13. _____ Verständnis
14. _____ Situation ist nicht unangenehm.
15. _____ Konferenz

10.4. Unterrichtsentwurf

1.Unterrichtsstunde

Klasse: 2. Klasse Mittelschule

Datum: 20. 05. 2025

Unterrichtsstunde/Uhrzeit: 1. Einheit/8:00-8:50

Lehrperson: Anna Vlastós, BEd

Zeitraumen	Aktivität	Interaktionsform	Material
10 Minuten	Bildern die passenden Artikel zuordnen Durch z.B. „Wieso ist es die Pflanze und nicht das Pflanze?“ auf anm. Willkürlichkeit hinweisen	Plenum L-SuS	2.Bildkarten
20 Minuten	Morphologische Regeln im Heft verschriftlichen.	Plenum	Tafelbild s. 5.2.2. Unterrichtsentwurf
20 Minuten	Substantive den passenden Artikeln und Farben zuordnen.	Einzelarbeit	3.Artikeltabelle

Materialien

2.Bildkarten



3.Artikeltabelle

Markiere die **ENDUNGEN** in der passenden Farbe und schreibe die Wörter in die richtige Spalte. Eine Information zu den Suffixen findest du in der Box.

der: -el, -er, -ich, -ig, -ling

die: -ei, -ion, -heit, -keit, -schaft, -ung, -enz

das: -chen, -ment, -lein, -nis

der	die	das

Gürtel, Emotion, Kätzchen, Drucker, Element, Kompetenz, Gesundheit, Partnerschaft, Deckel, Aktion, Hoheit, Gründung, Bücherei, Experiment, Berechnung, Frequenz, Gerechtigkeit, Wirtschaft, Zeugnis, Bohrer, Schnabel, Zeichner, Abbildung, Tässchen, Verhältnis, Erkenntnis, Sicherheit, Häuslein, Schlägerei, Sänger, König, Fräulein, Bauer, Gemeinschaft, Ehrlichkeit, Funktion, Häuschen, Schwächling, Liebling, Schönling, Zauberei, Organisation, Freiheit, Höflichkeit, Bewegung, Argument

2.Unterrichtsstunde

Klasse: 2. Klasse Mittelschule

Datum: 21. 05. 2025

Unterrichtsstunde/Uhrzeit: 1. Einheit/8:00-8:50

Lehrperson: Anna Vlastós, BEd

Zeitraumen	Aktivität	Interaktionsform	Material
10 Minuten	Gemeinsamer Vergleich der 3.Artikeltabelle	Plenum L-SuS	3.Artikeltabelle
10 Minuten	Substantive mit der passenden Farbe markieren.	Einzelarbeit	4.Farbmarkierung
10 Minuten	Farbe den Substantiven aus ei- nem Kurzreim zuordnen.	Plenum, Einzelarbeit	5.Kurzreime
20 Minuten	Bunten Buchstaben passend zur Farbe Substantive zuord- nen.	Teamarbeit (2-3)	6.Bunte Buchstaben

Materialien

4. Farbmarkierung

Markiere die Nomen mit der passenden Farbe.

Rot=das, Gelb=der, Grün=die

Drucker, König, Tendenz, Zeichnung, Teilchen, Einigkeit, Säuberung, Abwesenheit, Minderheit, Geheimnis, Vater, Organisation, Verhältnis, Endung, Element, Werbung, Sauberkeit, Rüssel, Funktion, Dokument, Lavendel, Funktion, Liebschaft, Büchlein, Deckel, Einigung, Leidenschaft, Richter, Nation, Kerlchen, Krönung, Helfer, Zeugnis, Feindschaft, Rundung, Kindlein, Abonnement, Höflichkeit, Teufel

5. Kurzreime

Der – goldene König, stark und mächtig

Der ist gelb wie Honig, steht gerne vorne und fühlt sich wohlig

Der Schwächling, der Drucker, der Vater –

er liebt seinen Kater

Die – grüne Gärtnerei, duftend und bunt

Die ist grün wie Leidenschaft oft lebendig und sanft

Die Funktion, die Einigkeit, die Umgebung –

immer in Bewegung

Das – rotes Häuschen, eckig und klein

Das ist ein Erlebnis, oft lustig und aufregend

Das Gedächtnis, das Kindlein, das Tässchen –
wie ein Kätzchen

Lies diese Reime laut vor und finde die Nomen. Schreibe die Nomen nacheinander auf und ordne ihnen passend zum Artikel die richtige Farbe zu.

Nomen			Farbe
1.	8.	15.	
2.	9.	16.	
3.	10.	17.	
4.	11.	18.	
5.	12.		
6.	13.		
7.	14.		

6. Bunte Buchstaben

Schreibe passend zu den Buchstaben ein Nomen dazu. Achte dabei auf die Farben – ordne roten Buchstaben neutrale Nomen, gelben maskuline und grünen feminine Nomen zu. Alle Nomen müssen eine zur Farbe passenden Endung (Suffix) haben.

A

B

D

F

A

B

D

F

A

B

D

F

G

H

K

M

G

H

K

M

G

H

K

M

R

T

Z

R

T

Z

R

T

Z

Mögliche Lösung für 6.:

Abwesenheit, Abonnement, Apfel
Büchlein, Berechnung, Bauer
Deckung, Deckel, Dokument
Fräulein, Feigling, Freundschaft
Gärtnerei, Gärtner, Gefängnis
Häuslein, Helfer, Hoheit
Krönung, König, Kindchen
Maurer, Männlein, Minderheit
Rüssel, Rundung, Management
Tendenz, Teufel, Teilchen
Zeugnis, Zeichnung, Zeichner

Quellen

Bild 1: Jysk (abgerufen am 06. Mai 2025). *Sessel*. <https://jysk.at/wohnzimmer/sessel/sessel-udsbjerg-stoff-beige/eichenfarben>

Bild 2: planetwissen (abgerufen am 06. Mai 2025). *Bär*. <https://www.planet-wissen.de/natur/wildtiere/baeren/index.html>

Bild 3: kartoffel.ch (abgerufen am 06. Mai 2025). *Kartoffel*. <https://www.kartoffel.ch/de/kartoffelfacts/ernaehrung-1.html>

Bild 4: freepik (abgerufen am 06. Mai 2025). *Stift*. <https://de.freepik.com/fotos-vektoren-kostenlos/stift>

Bild 5: tibs (abgerufen am 06. Mai 2025). *Spiel*. <https://tibs.at/taxonomy/term/2501>

Bild 6: fleurdirect (abgerufen am 06. Mai 2025). *Pflanze*. <https://www.fleurdirect.com/zimmerpflanzen/typ/grosse-zimmerpflanzen/>