

Universität Bielefeld

Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft

Bachelorarbeit

im Kernfach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

zum Thema:

DER, DIE, DAS??? –

Vom (Un)Sinn einer gezielten Genusvermittlung im DaZ-Unterricht

vorgelegt von

Jessica Wunder

Erstgutachterin: Dr. Susanne Horstmann

Zweitgutachterin: Dr. Tina Claußen

Bielefeld, im September 2019

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	3
2. Problemaufriss: Das Genus als spezifische Hürde beim DaZ-Lernen.....	5
2.1 Die Funktion des Genus im Deutschen	6
2.2 Missverstehen durch Genusfehler.....	7
2.3 Die soziale Komponente von fehlerhaftem Deutsch.....	8
3. Genusvermittlung in Forschung und Lehre	9
3.1 Stimmen <i>gegen</i> eine explizite Genusvermittlung.....	9
3.2 Stimmen <i>für</i> eine explizite Genusvermittlung	10
3.2.1 Fürsprecher*innen und ihre Ansätze	10
3.2.2 Genuszuweisungsregeln – und ihre Grenzen.....	13
3.3 Konkrete Vermittlungsvorschläge	15
3.3.1 Lerntypen und mehrkanalige Vermittlungsmethoden.....	16
3.3.2 Die Mnemotechnik als assoziative Lerntechnik.....	18
3.3.3 Durch mnemotechnische Hilfen Regeln und Regelausnahmen erinnern	19
4. Empirie: Aktionsforschung im eigenen DaZ-Unterricht	23
4.1 Theoretische Grundlagen von Aktionsforschung: Planung – Aktion – Beobachtung – Reflexion	23
4.2 Das Forschungsvorhaben („ <i>Praxiserkundungsprojekt</i> “).....	25
4.2.1 Forschungsfrage und Lerngruppe (<i>Planung</i>).....	26
4.2.2 Praxiserkundung (<i>Aktion</i>)	27
4.2.3 Datenauswertung (<i>Beobachtung</i>)	29
4.2.4 <i>Reflexion</i> der Ergebnisse.....	33
5. Didaktischer Vorschlag zur Genusvermittlung	36
6. Fazit und Ausblick.....	50
7. Literatur- und Abbildungsverzeichnis.....	53
8. Eigenständigkeitserklärung.....	58
9. Anhang: PEP-Erhebungsdaten (Anlagen 1-5)	59

1. Einleitung

„Deutsche Sprache – schwere Sprache!“, so urteilt der Volksmund. Mark Twain postulierte bereits im Jahre 1880: „Meine philosophischen Studien haben mich davon überzeugt, daß ein begabter Mann Englisch [...] in dreißig Stunden lernen kann, Französisch in dreißig Tagen und Deutsch in dreißig Jahren.“ (Twain 2018 [1880]: 73) Nicht wenige Deutschlernende würden diese Aussagen wohl ohne zu zögern unterschreiben. Ganz abzusprechen ist ihnen ihr Wahrheitsgehalt nicht, finden sich im Deutschen doch zahlreiche, insbesondere grammatische Phänomene, die das Erlernen der Sprache erschweren: ein komplexes Kasussystem einhergehend mit komplizierten Adjektivdeklinationstabellen, Bandwurmörter wie das gerade Gesehene (auch Komposita genannt), Verwirrung stiftende Wechselpräpositionen, multiple Pluralmorphemformen und nicht zuletzt *drei* bestimmte Artikel: *der*, *die* und *das*. Selbst bei Erstsprachler*¹innen scheiden sich zuweilen die Geister, wenn es darum geht, das adäquate Genus etwa für <Joghurt>² oder <Barock>³ zu benennen. Wie sollen sich dann erst Nichterstsprachler*innen dem schier aussichtslos erscheinenden Unterfangen stellen, bei der Sprachproduktion das korrekte Genus aus drei möglichen – Maskulinum, Femininum oder Neutrum – auszuwählen? Zumal es keiner ersichtlichen, erlernbaren Logik zu folgen scheint.

Doch derart willkürlich, wie das deutsche Genussystem auf den ersten Blick erscheinen mag, ist es erfreulicherweise nicht: Es existieren Regeln zu seiner Bestimmung. Ob diese hilfreich sind oder ob ihrer Komplexität eher verwirren, soll die vorliegende Bachelorarbeit ‚DER, DIE, DAS??? – Vom (Un)Sinn einer gezielten Genusvermittlung im DaZ-Unterricht‘ näher beleuchten. Darin wird der Fragestellung nachgegangen, ob und wie eine explizite, mehrkanalige Genusvermittlung im DaZ-Unterricht dazu beitragen kann, dass Lernende Regularitäten und Ausnahmen seiner Zuweisung besser erinnern.

Ziel dieser Arbeit ist es, unter Berücksichtigung neurowissenschaftlicher und unterrichtsdidaktischer Ansätze den möglichen Mehrwert gezielter Lehr- und Lernmethoden beim Vermitteln und Erlernen des deutschen Genussystems herauszuarbeiten. Konkret sollen dabei in einem ersten Schritt das Genus als Lernhürde beim Deutschlernen, seine Funktion und mögliche Folgen seiner Nichtbeherrschung dargestellt (Kap. 2) und im Anschluss daran divergierende Forschungsmeinungen skizziert und diskutiert werden (Kap. 3.1-3.2) – auch unter Einbezug einzelner Studien und grammatischer Aufbereitungen des Themas. Danach

¹ Mithilfe des *Genderstars** versuche ich, alle Gender anzusprechen. Sollte mir dies nicht an jeder Textstelle gelingen, ist dies einzig dem Ziel geschuldet, den Lesefluss nicht zu stark zu beeinträchtigen.

² Im Duden angegeben als Nomen türk. Ursprungs mit Genus „*der u., bes. österr. u. schweiz., das; [...] bes. ostösterr. auch: die*“ (Dudenredaktion 2017: 598, Hervorh. i. O.).

³ Die Diskussion um das Genus des Nomens <Barock> entbrannte im WiSe 2018/19 im Rahmen eines dt.-span. Lyrikseminars an der Universität Bielefeld. Etwa die Hälfte der Teilnehmer*innen sprach sich für Neutrum <*das* Barock> aus, die andere für Maskulinum <*der* Barock>. Ein Blick in den Duden (Dudenredaktion 2017: 246) gibt beiden Parteien Recht: Beide Genera sind zulässig.

wird sich dem Genus aus unterrichtspraktischer Perspektive dahingehend genähert, dass nach Sichtung und kritischer Bewertung von Vermittlungsvorschlägen in der Fachliteratur und ausgewählten Lehrwerken (Kap. 3.3) ein im DaZ-Unterricht auf der Basis von Aktions-/Lehrerforschung vorgenommene eigenes kleines Genus-Erkundungsprojekt präsentiert, ausgewertet und reflektiert wird (Kap. 4). Die Erkenntnisse aus Forschung, Lehre und Praxis-erkundung münden schließlich in einem eigenen didaktischen Vorschlag zur Genusvermittlung (Kap. 5).

Die Motivation zur Themenwahl entstand durch meine langjährige Tätigkeit als DaF- bzw. DaZ⁴-Lehrende in Spanien und Deutschland. Dabei konnte ich beobachten, wie wenig Genusregelwissen die Lernenden unabhängig von ihrem Sprachniveau besitzen, wie dankbar sie aber sind, wenn sie erfahren, dass – entgegen der verbreiteten Annahme, das Genus im Deutschen sei völlig arbiträr – durchaus einige Genuszuweisungsregeln existieren. Im Laufe meines DaF-/DaZ-Studiums hatte ich zudem Gelegenheit, mich mit Lerntechniken des Sprachenlernens und insbesondere dem Mehrwert von Mnemotechniken für das Erinnern schwieriger Lerninhalte auseinanderzusetzen. Hier sehe ich Anknüpfungspunkte, die neuro- und unterrichtsdidaktischen Erkenntnisse der Forschung möglicherweise auch bei der Genusvermittlung nutzen zu können.

Wenngleich das Thema Genus sowohl für den DaF- als auch für den DaZ-Unterricht relevant ist, fokussiere ich in dieser Arbeit die Zielgruppe der DaZ-Lernenden, die die Sprache im Inland erlernen. Denn der DaZ-Lernkontext ist ein spezieller: DaZ-Lernergruppen zeichnen sich – im Gegensatz zu DaF-Lernergruppen – durch ihre sprachliche Heterogenität aus. Diese schafft unterschiedliche (meta)sprachliche Ausgangslagen, die eine unterschiedliche Wahrnehmung linguistischer Inhalte bedingen: Das Türkische etwa kennt weder die Kategorie Genus noch Genus kennzeichnende Artikel, im Rumänischen existiert beides (Oleschko 2010: 20ff.). Vermutlich wird also eine rumänische DaZ-Lernerin das ihr vertraute Phänomen schneller durchdringen können als ein türkischer Lerner, dem das Konzept völlig fremd ist.⁵ Dadurch ergibt sich im DaZ-Unterricht ein anderes Herangehen an die Genus-Thematik als in einem DaF-Kontext, in dem alle Kursteilnehmer*innen i. d. R. dieselbe Ausgangssprache sprechen. Im Idealfall spricht die Lehrkraft diese sogar selbst, so dass sie bei Verständnisfragen meta-sprachlich erläuternd in die Erstsprache ihrer Schüler*innen wechseln könnte. Im DaZ-Kontext mit einer Vielzahl an Sprachen, oft ohne gemeinsame Brückensprache, entfällt diese

⁴ Das Akronym *DaF* steht für *Deutsch als Fremdsprache*, also das Deutsch, das vornehmlich im nichtdeutschsprachigen Ausland institutionell als eine Fremdsprache vermittelt und gelernt wird. *DaZ* bedeutet *Deutsch als Zweitsprache*. In Abgrenzung zu *DaF* findet der Zweitsprachenunterricht in einem deutschsprachigen Land statt; die Lernenden bestreiten also auch ihren Alltag in der Zielsprache (Glück 2005: 136f.).

⁵ Natürlich können bei der Aneignung eines grammatischen Phänomens noch andere Faktoren mit hineinspielen (z. B. Bildungsniveau, kognitive Reife, grundsätzliche Lernbereitschaft). Eine ausführliche Besprechung dieser lernerinternen Faktoren würde den Rahmen meiner Arbeit sprengen, sind aber u. a. nachzulesen bei Hufeisen (vgl. 2011: 200ff.) unter *kognitive, neuropsychologische* und *emotionale Faktoren* beim Fremdsprachenlernen.

Hilfestellung zumeist. Es müssen andere Vermittlungswege geschaffen werden, etwa das sprachkontrastive Arbeiten oder mnemotechnische Lerntechniken; beides wird in Kap. 3 und 4 aufgegriffen. Doch wieso ist es überhaupt sinnvoll, in einem kommunikativen Lernkontext, in dem die Lernenden in erster Linie auf das Bestreiten ihres deutschsprachigen Alltags vorbereitet werden sollen, ein so schwieriges Grammatikthema wie das Genus zu explizieren? Schließlich wird das Verstehen durch einen morphosyntaktischen Kongruenzfehler (bspw. in einem durch falsche Genuswahl ungrammatisch (*) klingenden Satz wie **Das ist meine kleine Haus.*) doch kaum gefährdet (Wegener 1995: 10; 112). Dass diese Auffassung zu kurz greift und andere Faktoren wie z. B. das mit nicht korrekt geformten Sätzen einhergehende mangelnde soziale Prestige der Sprechenden außer Acht lässt, wird in Kap. 2 besprochen.

Auch der sprachliche Input ist in einem DaZ-Lernkontext ein anderer als bei DaF: DaZ-Lernende besitzen gegenüber DaF-Lernenden den Vorteil, auch außerhalb des Unterrichts mit sog. *ungesteuertem Input* in Berührung zu kommen. Dies bringt die Immersion (das ‚Sprachbad‘) beim Leben im Zielsprachenland mit sich. Wegener (2005) spricht in diesem Zusammenhang von „massenhafte[m] Input, der [...] den ganzheitlichen Erwerb [...] ermöglicht“ (ebd.: 113). DaZ-Lernende können so auch auf die von Krohn & Krohn (2008) als „akustisches Monitoring [durch] (Sprach-)erlebniserinnerung“ bezeichnete Lernstrategie „Das klingt gut.“ zurückgreifen (ebd.: 244f.). Doch nicht jede*r, der/die im Zielsprachenland lebt, macht automatisch vom Angebot des ‚Eintauchens‘ in die Zielsprache Gebrauch: Manche Migrant*innen bleiben im Alltag lieber unter sich oder erachten es als schwierig, mit Deutschmuttersprachler*innen in Kontakt zu treten. Ihr zentraler Berührungspunkt mit der deutschen Sprache ist dann – ähnlich wie bei DaF-Lernenden – nur ihr Sprachkurs, so meine Beobachtung und auch die von Kolleg*innen in den DaZ-Integrationskursen. Hinzu kommt die Tatsache, dass ein Teil der Migrant*innen als lernungewohnt einzustufen ist, da sie in ihren Heimatländern keine oder nur wenig schulische Erfahrungen sammeln konnten.

Es sollte verdeutlicht werden, weshalb der DaZ-Kontext ein besonderer ist: Hier treffen ganz unterschiedliche Voraussetzungen für das Deutschlernen in einer Lernergruppe aufeinander – eine Herausforderung für alle Beteiligten. Umso wichtiger ist es, gute Lernstrategien und didaktische Hilfsmittel zur Verfügung zu stellen, um diese Herausforderung mit Erfolg zu krönen. Die vorliegende Arbeit möchte versuchen, einen kleinen Beitrag dazu zu leisten.

2. Problemaufriss: Das Genus als spezifische Hürde beim DaZ-Lernen

Jedes deutsche Nomen kann i. d. R. einem der drei Genera – Maskulinum, Femininum oder Neutrum – zugeordnet werden. Welchem Genus das Nomen angehört, ist am Wort selbst nicht immer auszumachen, denn das Genusmerkmal ist dem Nomen inhärent (Wegera 1997: 11). Am bestimmten Artikel im Nominativ Singular, von dem es im Deutschen – mit den Genera

korrelierend – ebenfalls drei gibt (*der, die* und *das*), wird das Genus sichtbar. Einige Sprachen (z. B. Französisch oder Spanisch) besitzen nur zwei Genera, Maskulinum und Femininum. Nicht immer ist die Zuweisung in allen Sprachen gleich (Oleschko 2010: 2ff.), was die Gefahr von Interferenzen⁶ birgt. In manchen Sprachen (z. B. Türkisch) ist die Kategorie Genus inexistent. Diesen Deutschlernenden ist das Phänomen an sich und der Sinn hinter den drei bestimmten Artikeln, die es ausdrücken, umso schwerer begreiflich, so Hinrichs (2013):

Türkisch, Russisch [und] Polnisch [...] haben überhaupt keinen Artikel. Hinzu kommt, dass im Türkischen auch ein Geschlecht unbekannt ist. Diese Fakten sprechen für sich selbst: **Das Sprachbewusstsein** ihrer Sprecher **ist auf einen Artikel gar nicht eingestellt** (ebd.: 211, Hervorh.: JW).

Sogar der Comedian Kaya Yanar, selbst ein in Deutschland geborener Sohn türkischer Einwanderer, weist in einem Stand-up-Comedy-Beitrag augenzwinkernd auf die Schwierigkeit der Genuszuweisung für Deutschlernende hin. Man könne nicht einmal jemanden richtig auf Deutsch beleidigen, wenn man nicht wisse, ob es *der, die* oder *das* ‚Drecksack‘ heiße: „Und deswegen helfen wir Ausländer uns immer n bisschen. [...] Und zwar machen wir statt ‚der‘, ‚die‘, ‚das‘ immer nur einen Universalartikel: ‚d‘! „d‘ Arschloch, d‘ Drecksack, d‘ Karotte, d‘ Bus [...]“⁷ – eine die Kommunikation erst einmal sichernde, bei Krohn & Krohn (2008: 70) in abgewandelter Form als „Vereinfachungsstrategie“ bezeichnete Methode, die im Hinblick auf das Prestige seiner Anwender*innen jedoch fragwürdig erscheint (wie sich in 2.3 zeigen wird). Die Lernenden sehen sich also – Kaya Yanars gut gemeintem ‚Genus-Trick‘ zum Trotz – mit der Mammut-Lernaufgabe konfrontiert, jedes Nomen einzeln mit seinem scheinbar willkürlich zugeteilten Genus lernen zu müssen. Dies entmutigt seit jeher Deutschlernende im Anfänger- und Fortgeschrittenenunterricht, vermittelt es doch den Eindruck, das Erlernen der Genera käme einer sinnentleerten Sisyphusarbeit gleich. Als Konsequenz aus dem zuvor von Hinrichs Gesagten sollte den Lernenden daher in einem ersten Schritt bewusst gemacht werden, was Genus eigentlich ist, welchen Sinn es hat und welche Funktionen es im Deutschen erfüllt. Darum und um etwaige Auswirkungen seiner Unkenntnis soll es im Folgenden gehen.

2.1 Die Funktion des Genus im Deutschen

Die Mehrheit der indoeuropäischen Sprachen verfügt über Genussysteme; die meisten Sprachen der Welt verzichten jedoch ganz darauf. Genus ist somit eine sprachspezifische Kategorie (Wegener 1995: 178). Vielen DaZ-Lernenden ist diese Kategorie fremd und ihre Funktion, Nomen in Gruppen einzuordnen, nicht geläufig (Horstmann et al.: im Druck, Kap. 7.2.1). Entsprechend schwer stellt sich ihnen der Erwerb dar. Ähnlich äußert sich Rogina (2010: 154):

Das Genus hat auf den ersten Blick keine naheliegende und offensichtliche Funktion, es hat auch keine ersichtliche Bedeutung, es ist ein rein formal wirksames Phänomen **und**

⁶ Bezeichnung für den negativen Transfer erst- oder fremdsprachlicher Strukturen auf die neu zu erlernende Sprache (Demme 2010: 136f.).

⁷ Das Video ist abrufbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=I21uhFCljIU>, Min. 1:50-2:02 (29.07.2019).

entzieht sich damit allem, was aus der Lernsicht als sinnvoll erkannt, als lernenswert eingestuft und als lernstimulierend empfunden wird[.] (Hervorh.: JW)

Zudem tritt das Genus stets als „Merkmalbündel Genus – Kasus – Numerus“ auf (ebd.: 155) und muss – dies kommt erschwerend hinzu – anhand einer von Ambiguität gekennzeichneten Artikelflexion (bspw. bezeichnet der bestimmte Artikel *die* sowohl Fem.|Nom./Akk.|Sing. als auch Nom./Akk.|Pl.) erst mühselig durch den Kontext entschlüsselt werden (ebd.). Sperber (1989) unterstreicht, ein Großteil der Sätze im Deutschen beinhalte „zumindest einen Artikel, [...] ein Pronomen oder ein Adjektiv, das sich auf ein entsprechendes Substantiv bezieht und dessen Kasus, Numerus und grammatisches Genus reflektiert“ (ebd.: 147). Die Kenntnis des Genus ist also unabdingbar für die Kongruenz innerhalb der Nominalgruppe; zudem eröffnet und schließt es die sog. *Nominalklammer*⁸ (Rogina 2010: 155). Daneben sorgt es im Rahmen der Textkohäsion für anaphorische (auf ein Nomen/einen Satzteil rückverweisende) und kataphorische (vorverweisende) Referenzbezüge. Rogina bezeichnet das Genus damit als multifunktional zur Schaffung von Kongruenz, Nominalklammer und Textkohäsion und für Deutschlernende als schwer zu verarbeiten und anzuwenden (ebd.: 156). Als so wichtiges Phänomen der deutschen Sprache sei es daher „prädestiniert für eine adäquate, wohlüberlegte didaktische Intervention“ (ebd.). Auch Weerning (2011) spricht sich dafür aus, Lernenden die vielfältigen Funktionen des Genus zur Kennzeichnung von Zusammengehörigem bewusst zu machen: „Genusmarkierungen [können] genauso wichtig sein wie die ‚Rückennummern von Spielern auf einem Fußballfeld‘.“ (ebd.: 27) Erst auf den zweiten Blick also können Deutschlernende erkennen, weshalb das Genus durchaus lernenswert ist: „Das Genus des Nomens bestimmt [...] die zu wählenden Formen von Artikeln, Adjektiven und Pronomen. Wenn [es] nicht bekannt ist, ist es [...] unmöglich, grammatisch korrekte Sätze zu bilden.“ (Horstmann et al.: im Druck, Kap. 7.2.1).

2.2 Missverstehen durch Genusfehler

Rogina (2010) sieht in Genusfehlern die Gefahr eines kommunikativen Problems: Normabweichungen in der Genusflexion hätten ein Missverstehenspotenzial inne (ebd.: 151). In dieselbe Richtung, wenngleich etwas differenzierter, argumentiert Weerning (2011): Ein falsches Genus führe zwar nicht automatisch zu Missverstehen (ebd.: 27), dies sei jedoch nur auf der paradigmatischen Ebene⁹ der Fall, etwa in dem Satz: „*Ich habe *einen Katze und *eine*

⁸ Mit *Nominalklammer* oder auch *nominaler Kongruenzklammer* bezeichnet Ronneberger-Sibold (2013: 26ff.) eine komplexe deutsche Nominalphrase (NP), die am linken Rand zumeist durch ein Artikelwort eröffnet und rechts vom in Genus, Kasus und Numerus kongruenten Kernsubstantiv geschlossen wird. Durch das Markieren der Grenzen komplexer NP erleichtert sie dem/der Hörer*/in/Leser*/in die syntaktische Dekodierung. Ein anschauliches Beispiel zum Aufzeigen der syntaktischen Genusfunktion findet sich bei Wegener (1995: 65): „**[d]as** den Kölnern durch die unfaire Schiedsrichterentscheidung aberkannte **Tor**“ (Hervorh.: JW); durch die Genuskongruenz werden Anfang und Ende der komplexen NP angezeigt (ebd.).

⁹ Bezeichnung für alle Elemente derselben Ebene: Die syntaktische Abfolge der umgebenden Wörter bleibt unverändert; die Wörter können einander ersetzen (Horstmann et al.: im Druck, Kap. 1.2).

Hund“ (ebd., Hervorh. i. O.). Auf syntagmatischer Ebene¹⁰ hingegen, wenn anaphorische Rückbezüge durch Pronomina erfolgen, könne eine falsche Genuswahl sehr wohl inhaltliches Missverstehen nach sich ziehen: „*Ich habe *einen Katze und *eine Hund. Stell dir vor, es [?] ist größer als er [=*der Katze?].*“ (ebd., Hervorh. i. O.) Die Kongruenzbezüge sind für den/die Hörer*in/Leser*in an dieser Stelle nicht mehr ersichtlich.

2.3 Die soziale Komponente von fehlerhaftem Deutsch

Dass der korrekte Gebrauch von Sprache immer auch mit dem Ansehen des/der Sprecher*in einhergeht, mit sozialer Einordnung bis hin zur Ausgrenzung, darauf verweist Wiese (2012) am Beispiel des Kiezdeutsch: Durch seine Wahrnehmung als einen in einer niedrigeren sozialen Schicht gesprochenen Dialekt erhält dieser eine Negativbewertung als „gebrochenes“ oder gar „falsches“ Deutsch (ebd.: 170) und seine Sprechergruppe, der sprachliche Inkompetenz, Bildungsferne oder gar Dummheit zugeschrieben werden, infolgedessen ein abwertendes Sozialprestige (ebd.). Damit einher geht die Belegung des Standarddeutschen mit einem höheren gesellschaftlichen Status: „Grundsätzlich wird ein Sprachgebrauch, der der Standardsprache nahe kommt, als ‚besser‘ und ‚korrekter‘ eingeschätzt als ein Dialekt – und seine Sprecher/innen werden entsprechend positiver bewertet.“ (ebd.: 159)

Nun handelt es sich bei der fälschlichen Genuswahl Deutschlernender nicht um eine Gruppenzugehörigkeit ausdrückende Sprachvariante. Gezeigt werden sollte lediglich, wie sensibel Muttersprachler*innen auf den nicht standardsprachlichen Gebrauch der deutschen Sprache reagieren – selbst, wenn es sich nur um eine dialektale Sprechweise wie Kiezdeutsch handelt mit einem grammatisch systematischen, wenngleich von der Standardsprache abweichenden Regelwerk (ebd.: 138). Daher ist anzunehmen, dass ‚echte‘ Regelverstöße bei der Sprachproduktion Deutschlernender ebensowenig Toleranz erfahren und ihr soziales Ansehen in der deutschen Gesellschaft leiden kann. Konkret für das Genus findet meine Annahme Belege bei Diehl et al. (2000) und bei Brzezińska (2009). Letztere postuliert, deutsche Muttersprachler*innen empfinden die falsche Nutzung oder das komplette Weglassen von Artikeln „als besonders störend und auffallend“ (ebd.: 74). Diehl et al. explizieren, Deutsche erachteten Genusfehler als besonders markante Fehler: „[D]iese Verstöße [...] [sind] für Muttersprachler/innen so auffällig [...], dass sie gerne übersehen lassen, was in vielen anderen Bereiche [sic!] erfolgreich gemeistert wird.“ (ebd. 2000: 187) L2-Sprechende erschienen so „„ungebührlich lange‘ als Lernende“ (ebd.). Auch nach Menzel & Tamaoka (1995) birgt eine falsche Genuszuweisung längst nicht nur die Gefahr grammatischer Fehlbezüge und inhaltlicher Irritation:

Für den DaF-Unterricht ist [...] außer der linguistischen Komponente des korrekten Artikelgebrauchs besonders auch die Interaktionsebene von Bedeutung. Die inkorrekte Verwendung von Artikeln und Pronomen führt nicht nur zu inhaltlichen Mißverständnissen,

¹⁰ Meint die Zusammengehörigkeit von in einem Satz aufeinander folgenden Konstituenten (Glück 2005: 669).

sondern belastet das Selbstverständnis des Sprechers und **verleitet die Interaktionspartner besonders im akademischen Bereich zu intellektueller Unterschätzung ihres Gegenübers.** (ebd.: 13; Hervorh.: JW)

Ob eine intellektuelle Unterschätzung des/der Gesprächspartner*in tatsächlich primär in einem akademischen Umfeld zum Tragen kommt, erscheint mir fragwürdig, lässt doch der situative Kontext *akademische Bildungseinrichtung* ein gewisses intellektuelles Niveau des Gegenübers vermuten. Für den DaZ-Unterricht ist es jedoch relevanter, dass Lernende beim Bestreiten ihres deutschen Alltags möglicherweise nicht als kompetente Gesprächspartner*innen wahrgenommen werden. Dass vermehrte Genusfehler ihrem Ansehen schaden können, sollte den Lernenden meines Erachtens nicht vorenthalten werden. So lässt sich auch die Notwendigkeit bzw. – motivierender formuliert – der positive Effekt des beschwerlichen Genuslernens unterstreichen.

3. Genusvermittlung in Forschung und Lehre

In der Sprachforschung und Unterrichtsdidaktik besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass es sich beim Genusystem um ein für Nichterstsprachler*innen schwer zu erlernendes grammatisches Phänomen der deutschen Sprache handelt. Ob und wenn ja, wie sich dem Genus in unterrichtlich gesteuerten Kontexten anzunähern ist, darin scheiden sich hingegen die Geister – wobei sich nicht wenige Autor*innen gegen didaktische Maßnahmen aussprechen.

3.1 Stimmen gegen eine explizite Genusregelvermittlung

Die verbreitete Empfehlung in didaktischer und Forschungsliteratur ist die, das Genus beim Wortschatzlernen durch Notieren des Nomens mit dem bestimmten Artikel im Nominativ Singular (Krohn & Krohn 2008: 16), an dem es formal erkennbar wird, stets mitzulernen (Brzezińska 2009: 103). Die Existenz von Genuszuweisungsregeln findet selten Erwähnung – und wenn doch, so werden diese ob ihrer hohen Komplexität und vieler Ausnahmen nicht selten als unlernbar eingestuft. Ein eigener Blick in gängige Deutschlerngrammatiken erhärtet dieses Bild. So heißt es etwa in Helbig & Buschas (2001) *Deutscher Grammatik für den Ausländerunterricht*: „[E]s [ist] für die Mehrzahl der Substantive nicht möglich, praktikable Regeln zur Genusbestimmung zu geben. Bei vielen Substantiven muss die das Genus repräsentierende Artikelform zusammen mit dem Substantiv gelernt werden[.]“ (ebd.: 246) Rusch & Schmitz (2007) formulieren selbigen Lerntipp in ihrem Grammatikbuch *Einfach Grammatik* noch prägnanter: „Lernen Sie Substantive immer mit dem Artikel.“ (ebd.: 74) – ein Ratschlag, dem sich selbst das Goethe-Institut anschließt (Brzezińska 2009: 103). Als noch ausschließlicher beschreiben Felgentreu et al. (2006) im *Duden – Deutsch Basiswissen Schule* das Genus-Phänomen: „Eine feste Regelung, welcher Artikel einem bestimmten Substantiv zugeordnet wird, gibt es in der deutschen Sprache nicht.“ (ebd.: 50) Hier verwundert, dass im Anschluss eine Tabelle mit 21 Suffixen als „typische Endungen“ (ebd.)

für das jeweilige Genus deutscher Substantive folgt, die sehr wohl eine gewisse Zuweisungssystematik erkennen lassen.

Auch in der Forschungsliteratur sprechen sich viele Autor*innen für den Lerntipp des Mitlernens aufgrund der Nichtidentifizierbarkeit des jedem Nomen inhärenten Genusmerkmals und seiner als arbiträr erachteten Zuweisung aus (Schirrmeyer 2015: 138): „[N]ur durch das lexikalische Lernen von Nomina mit definitivem Artikel im Nominativ Singular“ sei der Genuszuweisungsproblematik beizukommen, so skizziert Schirrmeyer den weit verbreiteten Ansatz (ebd.), den er selbst jedoch infrage stellt (s. 3.2.2). Imider (2010: 129) hingegen folgt der traditionellen Sichtweise und postuliert, das Deutsche besitze kein zuverlässiges Genusregelsystem. Trotz einiger weniger Suffixe ({-chen}/{-lein}, substantivierte Adjektive und Verben = Neutra; {-in}, {-heit}, {-keit}, {-schaft}, {-ung}, {-ei}, {-ie}, {-ion} = Feminina) sei das Genus eines Großteils der Substantive unmarkiert und daher einfach auswendig zu lernen (ebd.).

Doch bereits in den 1990er Jahren gab es Autor*innen, die sich für eine explizite Genusvermittlung aussprachen. Menzel & Tamaoka (1995) etwa kritisieren die verbreitete Auffassung, das deutsche Genus sei „arbiträr und undurchschaubar“ und „müßte demnach mit jedem einzelnen Substantiv zusammen auswendig gelernt werden“ (ebd.: 13). Welche Gegenargumente sie und andere Autor*innen anführen, ist Thema des folgenden Abschnitts.

3.2 Stimmen für eine explizite Genusvermittlung

Wenngleich das Genus als grammatische Kategorie jedem Substantiv inhärent und nicht vollumfänglich durch Regeln beschreibbar ist, spricht dies nicht automatisch gegen das Vermitteln der existierenden Zuweisungsregeln. Inzwischen plädieren immer mehr Autor*innen für eine explizite Genusvermittlung, wenngleich aus Ermangelung an umfangreicheren Studien zum Thema – insbesondere in der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung (Krohn & Krohn 2008: 9) – die unter 3.1 dargelegte traditionelle Sichtweise in Forschung und Lehre nach wie vor überwiegt.

3.2.1 Fürsprecher*innen und ihre Ansätze

Ein großer Verfechter der unterrichtlichen Genusregelvermittlung ist Schirrmeyer (2015), der die sog. *Arbitraritätstheorie*¹¹ der Forschung über die Genusverteilung kritisiert und die stiefmütterliche Behandlung von Genuszuweisungsprinzipien in DaF-Materialien aufgrund der Annahme, sie deckten nur Randbereiche des nominalen Wortschatzes ab, rügt (ebd.: 137f.). Unter Berufung auf diverse Arbeiten zum Thema – u. a. von Köpcke & Zubin (1984), Wegener (1995), Menzel (2004), Krohn & Krohn (2008) und seine eigene, 2011 durchgeführte

¹¹ Bezeichnung für die „weit verbreitete Sichtweise, dass das dem Nomen inhärente Merkmal Genus am Nomen selbst nicht identifizierbar sei und es auch keine klaren Prinzipien gebe, nach denen deutschen Nomina ein Genus zugewiesen wird“ (Schirrmeyer 2015: 138).

quantitative Studie – skizziert er in einer diachronen Betrachtungsweise, dass in der deskriptiven Linguistik bereits seit den 1980er Jahren zunehmend Evidenz für das Vorhandensein eines Genusregelapparates vorliegt, der die angenommene voll umfängliche Arbitrarität von Zuweisungsregeln relativiert (Schirrneister 2015: 137ff.). Zudem verweist er auf das unterrichtlich gut handhabbare, komprimierte Regelwerk von Wegener (1995), das trotz seines Potenzials, die Vermittlungssituation zu verbessern, bis heute wenig Beachtung in der DaF-Lehrpraxis gefunden hat (Schirrneister 2015: 137). Den gängigen Lerntipp, den bestimmten Artikel mit jedem Substantiv mitzulernen, lehnt Schirrneister ab. Dabei werde verkannt, welche hohe Gedächtnisbelastung dieses Unterfangen für Lernende darstellt. Auch Muttersprachler*innen erlernten das Genus beim natürlichen Spracherwerb schließlich nicht als „ganzheitlich gespeicherte, unanalyisierte Einheit“ in Form des bestimmten Artikels als „eine[r] Art Genusmorphem“ (Wegener 1995: 95, zit. n. Schirrneister 2015: 139). In seiner Studie erarbeitet Schirrneister mit seiner Testgruppe mittels Kategorisierens und Hypothesenbildung schrittweise fünf einfache Genusgrundregeln und vergleicht die Korrektheit der Genuszuweisung von 100 nominalen Testitems später mit der einer Kontrollgruppe ohne explizite Regelvermittlung (ebd.: 146f.). Die positiven Ergebnisse stützen seine Auffassung, die regelgeleitete Genusvermittlung im DaF-Unterricht zu forcieren – wenngleich er ein Desiderat für größer angelegte Longitudinalstudien über die Nachhaltigkeit der Regelwirksamkeit in der produktiven Anwendung ausspricht (ebd.: 152).

Opdenhoff (2009), der das lexikalische Artikelmitlernen an und für sich nicht verteufelt, räumt ein, der komplexen Aufgabe damit nicht völlig gerecht zu werden (ebd.: 31). Er spricht sich für den unterstützenden Einsatz mnemotechnischer Merkhilfen aus (ebd.: 31f.), die unter 3.3.2 Erwähnung finden werden. Rogina (2010) bewertet den Lerntipp, den bestimmten Artikel mitzulernen, zuerst einmal als wichtige Anregung für Lernende, insbesondere unter Berücksichtigung mentaler Verarbeitungsprozesse:

Das [...] Bündeln von Daten zu größeren Einheiten – Schemata bzw. sprachlichen Chunks – bildet eine wesentliche Strategie des Gedächtnisses, die dazu dient, die Zahl der Einzeldaten zu reduzieren und damit eine ökonomischere Verarbeitung garantieren zu können. (ebd.: 153)

Dies könne zudem eine Lernroutine für neuen nominalen Wortschatz generieren (ebd.). Kritisch zeigt Rogina schließlich auf, wieso der Tipp des Mitlernens dennoch zu kurz greift: Er allein sei für Lernende weder motivierend, noch seien sie dadurch imstande, die Tragweite des Genus bzw. seiner Unkenntnis einzuschätzen (ebd.: 158). Hierzu sei eine „kognitive Einsicht“ in Sinn und Funktion des Genus erforderlich, denn „[n]ur solches Wissen, das [...] als wesentlich, notwendig und sinnvoll eingestuft wird, hat eine Chance, ausreichend Aufmerksamkeit zu erhalten, um mental bleibende Spuren zu hinterlassen“ (ebd.: 156). Deshalb plädiert Rogina für frühzeitige Lernaktivitäten, die dieses Sprachwissen vermitteln. Das farbige Markieren der vom Genus abhängenden Formen bei der Textarbeit etwa hebe seine Tragweite hervor und diene gleichzeitig als lernstrategische Hilfe, das Genus zuweilen

an Flexionselementen festmachen zu können (ebd.). Ebenso eigneten sich auditive Impulse wie Wahrnehmungsübungen der Flexionsendungen in Hörtexten oder das wiederholte, unterschiedlich betonte Vorlesen dieser dazu, dem eher unauffälligen Genus die nötige Aufmerksamkeit zu verschaffen (ebd.: 158). Auch könnten Genus-Lernplakate erstellt und daran Phänomene wie Kongruenz, Rektion oder Klammerbildung ausgehandelt und theoretisch reflektiert werden (ebd.: 157). Nur durch die umfassende Erarbeitung deklarativen¹² Genuswissens werde es für die Lernenden nachvollziehbar, wieso sich die Beschäftigung mit einem derart mühevollen, zeitintensiven Thema lohne (ebd.: 157f.). An dieser Stelle sei angemerkt, dass Roginas auf der Vermittlung linguistischen Wissens basierende Vorschläge kaum mit nicht-akademischen und noch weniger mit nie zuvor beschulten Lernenden umzusetzen sind, da diese selten über die notwendigen kognitiven Fähigkeiten für intensive metasprachliche Reflexionen in der Zielsprache verfügen. Dennoch sind Roginas Ansätze als spannend zu bewerten und in abgewandelter, vereinfachter Form sicherlich im DaZ-Unterricht einsetzbar.

Auch Oleschko (2010) nähert sich der Genus-Thematik mit linguistischem ‚Werkzeug‘ und weist auf die Unterschiede in der Genuszuweisung von Sprachen hin, bspw. beim Wort „Deutsch: *der* (m) Mond, Spanisch: *la* (f) luna, Griechisch: *to* (n) feggari“ (Oleschko 2010: 2, Hervorh. i. O.). Dabei unterstreicht er die Notwendigkeit, mehrsprachigen Lernenden diese Unterschiede durch Sprachvergleiche¹³ bewusst zu machen; so bekäme auch „die Lehrkraft eine Vorstellung vom Genusssystem der Herkunftssprache[n]“ (ebd.).

Menzel (2004) als eine weitere Fürsprecherin der expliziten Genusregelvermittlung übt berechtigterweise Kritik an Autor*innen, die die Genuszuweisung des Deutschen als arbiträr bezeichnen und anschließend einzelne Regeln präsentieren (ebd.: 57). Gleiches ist bei Felgentreu et al. (2006: 50) zu beobachten: Trotz des Negierens einer Genusssystematik wird eine Vielzahl typischer Suffixe aufgeführt (s. 3.1). Menzel deklariert die Genuszuweisung als „Lernaufgabe“ im DaF-Unterricht und liefert im Nachgang zu einer empirischen Studie über die Genuskompetenz japanischer DaF-Lernender unterschiedlich geartete didaktische Vermittlungsvorschläge (2004: 13), die in Kap. 3.3.1 eingehender besprochen werden.

¹² Beim kognitionspsychologischen Begriff *deklaratives Wissen* handelt es sich um Faktenwissen (‚Wissen was‘), das Sprachwissen (u. a. über Grammatik) und Weltwissen umfasst und gemeinsam mit dem *prozeduralen Wissen* (‚Wissen wie‘/Handlungswissen) zur Sprachverarbeitung beiträgt (Biechele 2010: 44).

¹³ Anschauliche Sprachvergleiche mit Sätzen in verschiedenen Ausgangssprachen finden sich bei Horstmann et al. (im Druck, vgl. Kap. 5.4.1). Mittels der sog. *Minimalpaarbildung* wird ein Einzelelement in unveränderter Satzumgebung ausgetauscht. Verändert sich dadurch die Bedeutung, so handelt es sich um ein Minimalpaar. Mit dieser Probe lässt sich ein Erkenntnisgewinn über unterschiedlich geartete linguistische Fragestellungen generieren (ebd., Kap. 1.2).

Ebensowenig zu unterschätzen ist der lernpsychologische Wert eines expliziten Genus-Regelwerks, so heben Götze et al. (1979) selbst zu Zeiten der *kommunikativen Wende*¹⁴ hervor: Es nehme den Lernenden den „natürliche[n] ‚Horror‘ [...] vor dem Chaos in der zu erlernenden Sprache“ (ebd.: 49). Auch Meinert (1989) spricht einer gewissen Regelanzahl den positiven Effekt zu, Deutschlernenden Anhaltspunkte und Faustregeln zu liefern, welche ihnen „das Gefühl vermitteln, dem Genus im Deutschen nicht vollkommen machtlos gegenüberzustehen“ (Meinert 1989: 21, zit. n. Brzezińska 2009: 104). Genauso wie Meinert erachtet Wegera (1997: 65ff.) eine didaktische Reduktion der Vielzahl an Genuslernregeln als sinnvoll. Nach welchen Kriterien sich diese Regeln in lehr- und lernbare Einheiten zusammenfassen lassen, wird im nun folgenden Teilkapitel erörtert.

3.2.2 Genuszuweisungsregeln – und ihre Grenzen

Bei Wegera (1997: 17ff.) findet sich eine Vielzahl an Genuszuweisungsregeln; diese unterteilt er in *morphologisch*, *semantisch* und *phonologisch* motivierte Regeln. Morphologisch motivierte Regeln beziehen sich v. a. auf Derivationsuffixe, die (fast) immer ein festes Genus anzeigen; bspw. ist {-ung} stets Femininum, {-chen} Neutrum. Semantisch motivierte Regeln fassen Bedeutungsaspekte von Nomen zusammen. So sind weibliche Lebewesen Femininum, männliche Maskulinum; Tages- und Jahreszeiten (mit Ausnahme *die Nacht*), Wochentage und Monate sind Maskulinum. Phonologisch motivierte Regeln bilden Übereinstimmungen in der Lautstruktur ab: Viele Nomen mit e *Schwa* [ə] im Auslaut sind Femininum, viele einsilbige Nomen Maskulinum (ebd.). Eine ausführliche Besprechung aller Genuszuweisungsregeln würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen und auch ihr Anliegen – die Vermittlung einiger besonders repräsentativer, leicht erlernbarer Regeln sowie das Erinnern von Regelausnahmen – verfehlen. Für am Thema Interessierte sei auf die detaillierten Regelpräsentationen von Wegera (1997: 17ff.), Wegener (1995: 68ff.) und Grimm (1987: 17ff.) verwiesen.

Als prädestiniert für eine didaktische Aufbereitung erachtet Wegera (1997: 17ff.) solche Regeln, die die Kriterien *Ausnahmslosigkeit* (ohne Ausnahmen gültig), *Einfachheit* (verständlich formuliert und ohne zusätzliches Regelwissen anwendbar), *Grundwortschatzbezogenheit* (den zentralen Wortschatz der Lernenden betreffend) und *Ergiebigkeit* (auf einen größeren Teil des Lexikons anwendbar) erfüllen (ebd.: 65f.). Insgesamt ist eine Hierarchie hinsichtlich der Gültigkeit morphologischer Zuweisungsregeln vor semantischen und phonologischen Regeln erkennbar (Wegener 1995: 87f., Wegera 1997: 100ff.). Wegeras eingehende Genusstudie mündet in einer „Grammatikeinheit zum Genus“ mit all jenen Zuweisungsregeln, die die o. g. Kriterien weitestgehend erfüllen (1997: 99). Darin stellt er drei morphologisch motivierte

¹⁴ Die *kommunikative* bzw. *kommunikativ-pragmatische Wende* vollzog sich ab Ende der 1960er Jahre und bedeutete in der Fremdsprachendidaktik ein Abrücken vom strukturalistisch geprägten, grammatikzentrierten Unterricht hin zum Vermitteln von Kommunikationsfähigkeit in konkreten Sprechsituationen (Glück 2005: 507).

Regeln samt einer Vielzahl an deutschen und Fremdsuffixen, zehn semantische Regeln sowie eine phonologische Regel vor (ebd.: 99ff.). Sein Versuch einer komprimierten Regeldarstellung fällt mit 14 Regeln und 35 Nebenregeln (in Form verschiedener Derivationssuffixe) meines Erachtens noch immer zu umfangreich aus, um für eine unterrichtliche Vermittlung von Nutzen zu sein. Zudem lässt Wegera eine didaktische Aufbereitung des Themas vermissen, listet er doch lediglich die auf der Basis seines Kriterienkatalogs als gut vermittelbar eingestuft Regeln samt einiger Ausnahmen auf. Es sei also festgehalten, dass Genuszuweisungsregeln in dem Moment Grenzen erfahren, in dem sie durch Unterteilen in zu viele Einzelregeln zu komplex werden (Verletzung des Kriteriums *Einfachheit*). Dass beim Formulieren von Genuszuweisungsregeln die Lernbarkeit gegeben sein muss, hebt auch Wegener (1995) hervor. Dieser Maxime folgend, formuliert sie – im Gegensatz zu Wegeras 14 – lediglich fünf Zuweisungsregeln: vier formale und eine semantische (ebd.: 89). Da ein Großteil ihrer Regeln meinem empirischen Teil zugrunde liegt, seien sie hier überblicksartig präsentiert (ebd.: 89f.):

Drei phonologische Regeln:

- 1) *Schwa*-Auslaut-Regel [ə] = Femininum. (Eigene Beispiele: *die Hose, die Nase*)
- 2) Einsilberregel = Maskulinum. (Eigene Beispiele: *der Kopf, der Fuß*)
- 3) Auslaut-Regel auf <-el>, <-en>, <-er> (bei Schirrmeyer 2015: 141 als „Pseudosuffix-Regel“ bezeichnet) = Maskulinum. (Eigene Beispiele: *der Ärmel, der Rücken, der Finger*)

Eine morphologische Regel:

- 4) Derivationssuffix-Regel = Femininum, Maskulinum oder Neutrum, z. B.:
 - Suffixe {-heit}, {-keit}, {-schaft}, {-ung}, {-ei} = Femininum. (Eigene Beispiele: *die Krankheit, die Süßigkeit, die Mannschaft, die Heizung, die Malerei*)
 - Suffixe {-ling}, {-ig}, {-ich} = Maskulinum. (Eigene Beispiele: *der Lehrling, der Käfig, der Teppich*)
 - Suffixe {-chen}, {-lein}, {-um}, {-nis} = Neutrum. (Eigene Beispiele: *das Häuschen, das Büchlein, das Datum, das Ergebnis*)

Eine semantische Regel:

- 5) *Sexus*-Regel: Bezeichnungen für männliche Lebewesen = Maskulinum, Bezeichnungen für weibliche Lebewesen = Femininum. (Eigene Beispiele: Maskulinum = *der Vater, der Cousin, der Freund, der Hund*; Femininum = *die Mutter, die Cousine, die Freundin, die Hündin*)

Sicherlich liegt in der Überschaubarkeit von Wegeners Regeln ihre große Stärke. Auch Krohn & Krohn (2008: 114) heben den Aspekt der Lernbarkeit von Regeln hervor und weisen darauf hin, zu komplex angelegte Genusregelwerke könnten aus lernpsychologischer Sicht zu einer stärkeren Belastung, wenn nicht gar Überlastung des Gedächtnisses führen (ebd.). Diese Gefahr laufen Wegeners komprimierte Regeln nicht. Zudem decken sie etwa zwei Drittel des Grundwortschatzes¹⁵ ab, wie (Neu-)Auszählungen von Wegener (1995: 94) und Schirrmeyer

¹⁵ Der Grundwortschatz mit 2.000 Wörtern, den Wegener (1995) ihrer Untersuchung zugrundelegt, geht zurück auf Oehler (1966); der Grund- und Aufbauwortschatz mit ca. 4.000 Wörtern, den Schirrmeyer (2015: 141f.) in seiner Neuausählung zur Verifizierung der Reichweite von Wegeners Regeln nutzt, basiert auf den Erhebungsdaten von Tschirner (2008).

(2015: 142f.) ergaben. Gleichwohl räumt Wegener ein, aufgrund vieler Ausnahmen könnten nicht alle Regeln dem Kriterium *Validität* (analog zu Wegeras *Ausnahmslosigkeit*) standhalten (Wegener 1995: 94). Nichtsdestotrotz nutzt Schirrmeyer (2015: 144) Wegeners übersichtlichen Regelapparat als Grundlage seiner eigenen Genusstudie. Zum Umgang mit Regelausnahmen stellt er Menzels (2004: 140) Desiderat zur Diskussion, in künftigen empirischen Studien auch den möglichen Nutzen einer Regelausnahmenvermittlung zu eruieren (Schirrmeyer 2015: 144). Dieser spannenden Frage möchte ich in meiner eigenen Unterrichtsbeforschung nachgehen (s. Kap. 4.2.2, Anlagen 2-4).

Es sollte gezeigt werden, dass das deutsche Genusssystem nicht – wie häufig angenommen – völlig arbiträr daherkommt, sondern durchaus Zuweisungsregeln existieren, die allerdings insbesondere unter den Kriterien *Einfachheit/Lernbarkeit* und *Validität/Ausnahmslosigkeit* gut ausgewählt sein wollen. Wie nun eine unterrichtliche Vermittlung grammatischer Themen im Allgemeinen und ‚guter‘ Genusregeln im Einzelnen aussehen kann und welche Aspekte es dabei zu berücksichtigen gilt, damit beschäftigt sich das nächste Teilkapitel.

3.3 Konkrete Vermittlungsvorschläge

Dass Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht niemals isoliert, d. h. losgelöst von sprachlichen Kontexten erfolgen sollte, darüber besteht in Forschung und Lehre spätestens seit der kommunikativen Wende der 1970er Jahre Konsens. Dennoch hält sich zuweilen der Glaube – auch bei den Lernenden selbst –, auswendig gelerntes Grammatikwissen führe zum Sprechen (Brinitzer et al. 2013: 79). Wohl auch, um diesem Irrglauben entgegenzuwirken, wird in unterrichtsdidaktischen Beiträgen oft auf die *dienende* Funktion von Grammatik innerhalb eines kommunikativen Sprachunterrichts verwiesen. Huneke & Steinig (2010) etwa fordern, Grammatikarbeit nicht zum Selbstzweck, sondern stets in kommunikative Kontexte eingebettet zu betreiben – schließlich gehe es beim Sprechen nicht um das Erkennen und Beschreiben, sondern um das adäquate Anwenden sprachlicher Strukturen (ebd.: 185). Brinitzer et al. (2013) bezeichnen Grammatik als „ein Werkzeug“ für alle übrigen Fertigkeiten und sprechen sich gegen das reine Memorieren von Formen und Tabellen aus: „[T]heoretisches Grammatikwissen führt nicht dazu, sich in einer Fremdsprache ausdrücken zu können[.]“ (ebd.: 79) Nichtsdestotrotz kann Grammatikarbeit im Sprachunterricht für bestimmte, insbesondere erwachsene Lerngruppen durchaus von Vorteil sein, so bemerken Huneke & Steinig (2010):

Ob und in welchem Umfang Grammatikarbeit eine sinnvolle und entlastende Hilfe ist, hängt auch von den Lernenden und von der jeweiligen konkreten Lernsituation ab. [...] Erwachsene werden oft auf Grund der [...] abgeschlossenen kognitiven Entwicklung einen viel größeren Gewinn aus ihr ziehen können, ja darauf angewiesen sein, wenn ihre Spracherwerbsfähigkeit für den ungesteuerten Erwerb nachgelassen hat. (ebd.: 177)

Neben dem Faktor Lernalter verweisen Huneke & Steinig auch auf strukturelle Unterschiede zwischen der L1 und Deutsch als L2¹⁶ – je größer diese seien, desto eher biete sich ihrer Ansicht nach die Arbeit mit grammatischen Phänomenen an – sowie auf die Existenz unterschiedlicher Lerntypen¹⁷ (ebd.). Um diese soll es im Folgenden gehen.

3.3.1 Lerntypen und mehrkanalige Vermittlungsmethoden

Kognitiv-analytische, d. h. Regeln intellektuell leichter durchdringende Lernende profitieren eher von Grammatikarbeit als imitativ-ganzheitlich geprägte Lerntypen, die durch Nachahmung und mit allen Sinnen lernen. Je nach den spezifischen Bedürfnissen und Lerngewohnheiten der Lernergruppe kann Grammatikarbeit durch Bewusstmachen grammatischer Regularitäten also durchaus als Lernhilfe dienen (Huneke & Steinig 2010: 178ff.). An dieser Stelle unterschlagen die Autoren jedoch, dass eine Regelpräsentation auch für ganzheitlich Lernende durchaus gewinnbringend sein kann: eben dann, wenn diese die unterschiedlichen Wahrnehmungskanäle – visuell/optisch (sehen), auditiv/akustisch (hören), kinästhetisch/motorisch/haptisch (sich bewegen, erfühlen) – anspricht und so das Erinnern des Lernstoffs erleichtert (Brzezińska 2009: 50ff.). Insbesondere dem visuellen Wahrnehmungskanal kommt Brzezińska zufolge eine wichtige Rolle zu: „Eine [...] Verstärkung der Behaltensleistung ermöglicht eine bildliche Konkretisierung der zu lernenden Inhalte [...] – abstraktes Material wird dadurch bedeutungshaltiger und konkreter, wenn es eine äußere Form bekommt.“ (ebd.: 67) Sinnvoll seien Abbildungen und Hervorhebungen wie Farben, Unterstreichungen oder Umrahmungen (ebd.). Gleichwohl warnt Brzezińska vor einer Benachteiligung der haptischen Lerntypen in vornehmlich audiovisuell geprägten Unterrichtskontexten (ebd.: 52).

Auch Brinitzer et al. (2013: 73ff.) legen Lehrenden eine interaktive, multisensorische (alle Sinne ansprechende) Grammatikvermittlung mittels „Aktivitäten, Bildern, Gegenständen, Farben und Formen“ nahe (ebd.: 73). Als einige wenige Autor*innen geben sie am Beispiel der verschiedenen Valenzen¹⁸ von Verben mit Akkusativ und/oder Dativ (ebd.: 74ff.) anschauliche Hinweise, wie eine mehrkanalig ausgerichtete Didaktisierung grammatischer Phänomene de facto aussehen kann. Einige ihrer Ideen – etwa der Einsatz unterschiedlicher Farben, das Aufhängen farbig gestalteter Plakate und Tabellen, Wortschatz-Pantomime, eine Tafelrallye (staffelähnlicher Wettlauf zur Tafel mit Stift zum Anschreiben eines Wortes als

¹⁶ L1 = Erstsprache, d. h. die Sprache, die ein Mensch zuerst als Muttersprache erlernt (Höhle 2010: 69); L2 = Zweitsprache. Bezeichnung für alle Sprachen, die sich ein Mensch nach der Erstsprache aneignet. Im engeren Sinn bezeichnet die L2 eine im Migrationskontext angeeignete Sprache, mit der die Sprecher*innen – im Gegensatz zu einer Fremdsprache – auch in ihrem Alltag in Berührung kommen (Siebert-Ott 2010: 366).

¹⁷ Die auf Vester (1975: 118ff.) zurückgehende *Lerntypentheorie* klassifiziert Lernende nach dem Sinneskanal, mit dem sie den Lernstoff besonders gut aufnehmen. Wenngleich die Existenz von Lerntypen nicht unumstritten und ihre Auswirkung auf den Lerneffekt kognitionswissenschaftlich nicht final belegt ist, empfehlen inzwischen viele Lehrerhandreichungen ein ganzheitliches Lehren und Lernen mit allen Sinnen (Brzezińska 2009: 50ff.).

¹⁸ Linguistische Bezeichnung für die Wertigkeit von Verben hinsichtlich ihrer Fähigkeit, unterschiedlich viele Wörter bzw. Wortgruppen an sich zu binden (null-, ein-, zwei- oder dreiwertige Verben) (Müller 2009: 136).

Staffelstab) und die induktive¹⁹ Regelfindung (ebd.) – lassen sich leicht auf andere Grammatikthemen übertragen. Besonders wertvoll für eine gelungene Didaktisierung erscheint mir die Empfehlung des gemäßigten Einübens eines grammatischen Phänomens hinsichtlich seiner Intensität und Wiederholungsintervalle: „Anstatt zu lange oder zu konzentriert eine Sache zu üben, sollten Sie **immer mal wieder auf das Thema zurückkommen**. Dabei sollten Wiederholungen variiert und mit Neuem verknüpft werden.“ (ebd.: 77, Hervorh.: JW) Auch die von Rogina (2010) vorgeschlagenen Lernaktivitäten zum Hervorheben der Genusfunktion sprechen verschiedene Lernkanäle und -typen an: Das farbige Markieren des Genus und seiner Korrelate bei der Textarbeit bietet visuellen Lerntypen eine Lernhilfe; Wahrnehmungsübungen der Flexionsendungen in Hörtexten und durch unterschiedlich betontes lautes Lesen – etwa zur auditiven Diskrimination des bestimmten Artikels in Kombination mit Kasus („Was hören Sie? ‚Der‘ oder ‚den‘? ‚Dem‘ oder ‚den‘?“; ebd.: 158) – sprechen den auditiven Lerntyp an. Als kognitiv herausfordernd, aber durchaus sinnvoll zur Förderung kommunikativer Kompetenz²⁰ als übergeordnetem Lernziel von Fremdsprachenunterricht erachte ich Roginas produktiven Ansatz, die Lernenden eigenständig Texte entwerfen und auswendig lernen zu lassen (ebd.).

Die Sprachlehrforschung erachtet es als Aufgabe des Sprachunterrichts, fremdsprachlichen Input so für die Lernenden aufzubereiten, dass er zu *Intake*²¹ werden kann (Menzel 2004: 265). Für das Genus hält Menzel daher unterschiedliche Lernkanäle und Lerntypen ansprechende didaktische Ideen bereit, die seine Aneignung begünstigen können. Indem sie empfiehlt, den Input für eine effektive Verarbeitung zu strukturieren (ebd.), bespielt auch sie das bereits unter 3.2.2 angesprochene Kriterium *Lernbarkeit*. Der Input sollte dabei visuell (durch farbliche Differenzierung der drei Genera) und altersgerecht (bei ausreichend Zeit und einem angenehmen Lernklima z. B. mittels *TPR*²²-Aufgaben für junge Lerner*innen) dargeboten werden (ebd. 278f.). Ebenso gelte es, Übergeneralisierungen früh erlernter Inputformen und damit der Gefahr von Fossilisierungen²³ entgegenzuwirken, indem die Aufmerksamkeit gezielt auf konfliktive Formen (Regelausnahmen) gelenkt werde (ebd.: 272). Statt langer Regel- und Ausnahmenlisten sollte lediglich auf die Existenz von Ausnahmen hingewiesen und diese

¹⁹ Statt einer expliziten Erklärung durch die Lehrkraft werden Regelhaftigkeiten zu einem Phänomen durch die Beschäftigung mit Beispielen selbstständig von den Lernenden erschlossen und formuliert; dadurch erhöht sich die Behaltensleistung der Regeln (Pessutti Nascimento 2014: 164ff.).

²⁰ Fähigkeit, eigene Kommunikationsbedürfnisse durch zielsprachlich adäquates Sprachhandeln in verschiedenen Sprechsituationen zu befriedigen. Grammatikwissen ist dabei unerlässlich, dient jedoch stets der Kommunikation (Horstmann et al. 2019: im Druck, Kap. 2.6).

²¹ Jene Elemente des dargebotenen sprachlichen Inputs, auf die Lernende beim Spracherwerb ihre Aufmerksamkeit lenken, mit vorhandenem Wissen abgleichen und im Idealfall darin integrieren (Aguado 2010: 133).

²² *Total Physical Response*; alternative Lehrmethode mit Gestik und Bewegung, die, ähnlich dem kindlichen L1-Erwerb, mehrere Wahrnehmungskanäle aktiviert zur Steigerung der Behaltensleistung (Rische 2010: 342f.).

²³ Zentraler Begriff in Selinkers (1972) *Interlanguage-Hypothese*, der besagt, dass sich eine fehlerhafte sprachliche Form durch mangelnde Aufmerksamkeit verfestigen und als korrekturresistentes Element in die Lerner-sprache eingehen kann (Müller 2009: 277).

dann punktuell, d. h. im Moment ihres Auftretens, behandelt werden (z. B. *das Auge* als regelwidrige Ausnahme zur *Schwa*-Auslaut-Regel für Feminina) (ebd.: 277f.). Speziell im Anfängerunterricht bietet es sich an, Lernende die gemeinsamen genusrelevanten Merkmale einzelner, nach formalen oder semantischen Kriterien gebündelter Substantive selbstständig herausarbeiten zu lassen (ebd.: 270ff.). Punktuelle Zuweisungsübungen mit unbekanntem Nomen könnten anschließend helfen, die erarbeiteten Genusmarker zu festigen (ebd.: 275). Der anfangs höhere zeitliche Aufwand, der mit einer solchen induktiven Vorgehensweise einhergeht, zahlt sich durch das Sensibilisieren für diese sog. „Genuscues“ (also jene am Nomen erkennbare morphologische Merkmale, die auf das Genus hinweisen, z. B. die Suffixmorpheme {-ung}, {-heit} und {-keit} als ausnahmslose Indikatoren für Femininum) schon nach kurzer Zeit aus (ebd.). In der Tat müssen Deutschlernende bereits in einem frühen Lernstadium genuskongruente Formen bilden, ohne dabei automatisch das passende Genus zu kennen (ebd.: 276). Daher erscheint mir Menzels Empfehlung, Genuszuweisungsmerkmale bereits im Anfängerunterricht zu thematisieren (ebd.), durchaus sinnvoll – auch wenn der zeitliche Mehraufwand nicht völlig von der Hand zu weisen ist.

Brzezińska (2009: 103) bemängelt das Fehlen brauchbarer Didaktisierungsvorschläge zur Genusvermittlung (ebd.) – wenngleich sie einräumt, Meinerts und Wegeras Versuche, die umfassenden Genusregeln nach formalen und semantischen Kriterien zu kategorisieren, seien erste gedächtnisentlastende Ansätze. Ihr Ansinnen ist es, angelehnt an Sperber (1989), alternative Lerntechniken²⁴ wie Mnemotechniken aufzuzeigen, die dem Gehirn das Memorieren des jeweiligen Genus eines Nomens erleichtern können. Wodurch genau sich die Mnemotechnik auszeichnet und wie eine mnemotechnische Genusaufbereitung aussehen kann, soll nachfolgend näher beleuchtet werden.

3.3.2 Die Mnemotechnik als assoziative Lerntechnik

Die Lerntechnik *Mnemo*²⁵*technik* umfasst alle kognitiven, visuell-auditive Assoziationen nutzenden Lernhilfen, z. B. Merkverse, um Lerninhalte besser zu erinnern und die Gedächtnisleistung zu erhöhen (Duden 2010: 678, Nordkämper-Schleicher 1998: 74f.). Da sie auf dem Prinzip beruht, sich den Lernstoff durch das Assoziieren mit außergewöhnlichen Inhalten einzuprägen, wird sie auch als *assoziationsorientierter Ansatz* bezeichnet (Stickel-Wolf & Wolf 2001: 263). Wieso aber können Mnemotechniken eine gedächtnisunterstützende Wirkung erzielen? Sperber (1989: 65) begründet dies mit der Fähigkeit des menschlichen Gedächtnisses, neben verbalen Sprachinformationen auch visuelle, akustische, olfaktorische (den Geruchs- und Geschmackssinn betreffende) sowie kinästhetische (Bewegungsempfindungen

²⁴ Alle Maßnahmen, mit denen Lernende den Lernstoff aktiv elaborieren, z. B. Karteikarten führen, wiederholtes Nachsprechen oder physische Aktivität. In der Literatur werden die Begriffe *Lerntechnik* und *Lernstrategie* z. T. austauschbar für den Lernprozess unterstützende Verfahren verwendet (Nordkämper-Schleicher 1998: 74ff.).

²⁵ Von altgriech. *Mneme* = Gedächtnis, Erinnerung (Böttger 2016: 168)

betreffende) Sinneseindrücke zu speichern und assoziativ zu verbinden. Durch die so entstehenden Gedächtnisspuren lassen sich Informationen einprägen, wiedererkennen und abrufen. Auf diese Weise können selbst zusammenhanglose Lexeme verarbeitet werden – und dies durch das Schaffen interaktiver, auf Visualisierung, Organisation und Semantisierung beruhender Gedankenbilder besonders tief (ebd.: 66f.). Da unser Gedächtnis visuelle vor verbalen Inhalten speichert und abrufen, sind solche bildhaften Assoziationen besonders wirksam, so postuliert Brzezińska (2009: 62). Böttger (2016: 167) pflichtet ihr bei: „Wird ein zu erlernendes Wort **in eine Geschichte, einen Kontext eingebettet**, kann es leichter abgerufen werden. Einzelne Wörter werden immer zusammen mit **Handlungen, Bewegungsmustern und Bildern** assoziiert.“ (Hervorh.: JW) Damit beschreibt Böttger indirekt die den visuellen und kinästhetischen Sinneskanal tangierende sog. *Geschichtentechnik*, die in Kap. 3.3.3 näher erläutert wird.

Bereits Mitte der 1970er Jahre verwies der für seine wegweisenden Publikationen zum vernetzten Denken bekannte Biochemiker und Systemforscher Vester (1975: 88f., 153ff., 190f.) auf den großen Nutzen mehrkanaliger Assoziationen beim Abspeichern schwieriger Lerninformationen (bspw. einzelner, zusammenhangloser Vokabeln) im Langzeitgedächtnis:

[U]nser Gehirn [muß] die neue Information mit bereits vorhandenen Gedächtnisinhalten assoziieren. Es muß Vorstellungen und Bilder zusammenbringen, um die vielen Wahrnehmungskanäle eines echten Erlebnisses, wie sehen, hören, fühlen, schmecken, riechen, anfassen und sich bewegen, wenigstens teilweise zu ersetzen. Das heißt, wir müssen [...] Ein-Kanal-Informationen [...] innerlich zu Mehr-Kanal-Informationen machen – quasi zu einem *inneren* Erlebnis. (ebd.: 88f., Hervorh. i. O.)

Da das menschliche Gehirn intensiv Erlebtes langfristig memoriert, erleichtern solche Assoziationen das Abspeichern im und das spätere Abrufen des Lernstoffs aus dem Langzeitgedächtnis (ebd.: 89). Zudem hebt Vester den positiven Effekt von Freude beim Lernen hervor: Eine durch Neugier, Spaß und Spiel aufgenommene Information werde durch die positive Hormonreaktion und eine bessere Synapsenfunktion tiefer im Gehirn verankert (ebd.: 175).

3.3.3 Durch mnemotechnische Hilfen Regeln und Regelausnahmen erinnern

Brzezińska (2009: 104f.) nimmt zu der verbreiteten Haltung, das Genus stets mit dem Nomen mitzulernen, eine deutliche Gegenposition ein und verweist ihrerseits auf den Mehrwert mnemotechnischer Hilfen:

„**Da [...] das bloße ‚Auswendiglernen‘, welches von allen gängigen Lehrwerken und Grammatiken vorgeschlagen wird, wohl kaum als gedächtnisentlastend bezeichnet werden kann, muss [...] auf andere Lerntechniken zurückgegriffen werden – an dieser Stelle finden die Mnemotechniken ihren Einsatz.**“ (ebd., Hervorh.: JW)

Als besonders hilfreiche Mnemotechnik erachtet sie nach einer eigenen experimentellen Untersuchung die visuelle Assoziation von Genus mit Farbe (ebd.: 126ff.). Die sog. *Farbkodierungstechnik*, bei der je eine Farbe einem Genus zugeordnet wird (blau = Maskulinum, rot = Femininum, grün = Neutrum, ebd.: 150f.), erhöht die Gedächtnis- und damit

die Lernleistung von „Artikel-Substantivpaaren“ (ebd.: 174). Allerdings ist eine konsequente, einheitliche Farbwahl vonnöten (ebd.: 184). Menzel (2004) pflichtet ihr bei, gibt jedoch zu bedenken, zum Gelingen dieser visuellen Mnemotechnik müsse den Lernenden zuerst der Bezug zwischen Farbe und Genus bewusst werden. (Menzel 2004: 279). Auch Reim und Rhythmus können helfen, Genusregelmäßigkeiten zu verinnerlichen. Als Merkmals für Maskulina schlägt Brzezińska (2009) „Merk dir eins, das ist nicht schwer: Tage, Monate und Jahreszeiten sind immer ‚der‘!“ (ebd.: 109) vor – ein für die semantische Regeldarstellung brauchbar erscheinender Vers. Ergänzend dazu könnte Luschers (2001: 65) Reim „-chen und -lein machen alles klein!“ zum Erinnern der morphologischen Diminutivregel für Neutra dienen. Menzel (2004) empfiehlt als mnemotechnische Merkhilfe für morphologische Suffixregeln das kreative Aneinanderreihen ausnahmsloser Suffixe zu sog. *Quasi-Wörtern*: „der *Iglingorismus*, die *Heitungkeiteischafion*, das *Tumchenmamentum*“ (ebd.: 279, Hervorh. i. O.). Opdenhoff (2009) fasst diese drei *Quasi-Wörter* wiederum zu einem Merkmals zusammen und kombiniert damit geschickt zwei Sperber (1989: 152) zufolge gute Mnemotechniken zum Erinnern formaler und semantischer Merkmale: „*Herr Ig-ling-or-is-mus und Frau Heit-ung-keit-ei-schafion fahren mit ihrem Kind Tum-chen-ma-ment-um in den Urlaub.*“ (Opdenhoff 2009: 32, Hervorh. i. O.) Eine mögliche Einschränkung erfahre die *Quasi-Wort-Methode* nur durch die unterschiedlichen Lerntypen: Während den einen die außergewöhnlichen Wortschöpfungen nützen, könnten sie andere verwirren (Menzel 2004: 279). Dies gilt es bei der Präsentation von Mnemotechniken stets zu berücksichtigen.

Leider handelt es sich bei nur wenigen Regeln in den Regelapparaten von Wegera und Wegener (s. Kap. 3.2.2) um ausnahmslos gültige. Oft existiert eine Vielzahl an Nomen, die trotz deckungsgleicher formaler oder semantischer Merkmale mit anderen Nomen ein abweichendes Genus besitzen und das Kriterium *Ausnahmslosigkeit* verletzen. Beispiele für solche Ausnahmen im Grundwortschatz gibt es viele, z. B. *die Nacht* (nach der semantischen Regel für Tageszeiten eigentlich Maskulinum, ebd.: 51) oder *das Ende* (nach der phonologischen *Schwa*-Auslaut-Regel eigentlich Femininum, ebd.: 24). Gerade für Regelausnahmen bietet sich Brzezińska zufolge der Einsatz mnemotechnischer Lernhilfen an (ebd. 2009: 104ff.). Dazu präsentiert sie verschiedene spielerisch-motivierende Lernformen, die mehrere Sinneskanäle ansprechen (ebd.: 110f.). Exemplarisch erwähnt sei Röschs Laufspiel „Laufen mit Genus(s)“ (2003: 133, zit. n. Brzezińska 2009: 110): Im Kursraum werden große Filzfiguren (z. B. Kreis, Quadrat und Dreieck) als Genussymbole verteilt. Die Lehrkraft nennt ein Nomen, die Lernenden laufen daraufhin zum passenden Symbol und bilden dort einen Satz mit dem Wort. Das Lernspiel macht sich z. T. das räumliche Assoziieren der antiken *Loci-Technik*²⁶

²⁶ Visuelle Mnemotechnik der Antike (*loci* = lat. Orte): Umwandlung der Lerninformation in einzelne Gedankenbilder und Verknüpfung dieser mit sog. *mnemonischen* Orten, die bereits fest im Gedächtnis verankert sind. Zum Informationsabruf mentales Durchwandern der gewählten Orte zwecks Erinnerns des kreierte Gedankenbildes samt der zugehörigen Lerninformation (Nordkämper-Schleicher 1998: 77).

zunutze und verbindet kinästhetische und visuelle Lerntypen ansprechende körperliche Aktivität mit optischen Impulsen (Farbe und geometrische Formen) (Brzezińska 2009: 110). Multisensorisch ist auch die sog. ‚*Artikelgymnastik*‘, bei der die Lernenden in drei Gruppen aufgeteilt und jeder Gruppe ein bestimmter Artikel samt einer Bewegung zugeordnet werden. Die Lehrkraft nennt ein Nomen, die richtige Artikel-Gruppe springt auf, ruft den Artikel und führt die zugewiesene Bewegung aus. Alle anderen müssen sitzen bleiben und schweigen, was den Spaßfaktor erhöht (Koenig 2003: 14). Das bekannte *Memoryspiel* – mit Lektionswortschatz und Artikeln als Kopiervorlage in den Handreichungen zum Kursbuch *studio d A1* zu finden (Bettermann et al. 2005: 94f.) – erscheint mir eine weitere gut handhabbare Aktivität für Nomen ohne Regel, da es schnell erklärt ist und sowohl visuelle als auch haptische Lerntypen anspricht (Brzezińska 2009: 110). Als besonders geeignete visuelle Mnemotechniken für das Erinnern von Regelausnahmen empfiehlt Brzezińska das *Visuelle Gruppieren*, das *Visuelle Clustering* und die bereits indirekt von Böttger (2016: 167) bespielte *Geschichtentechnik* (Brzezińska 2009: 110): Das *Visuelle Gruppieren* ordnet zusammenhanglose Nomen desselben Genus einander optisch zu (z. B. durch Notieren der Wörter untereinander an der Tafel oder auf farbigen Plakaten); beim *Visuellen Clustering* interagieren die Nomen zusätzlich miteinander (ebd.: 109). Bei der auf bildlichen Assoziationen beruhenden *Geschichtentechnik* werden die Nomen zuerst in imaginäre oder gemalte Bilder integriert und dann in einer selbst erdachten Geschichte miteinander verknüpft (Nordkämper-Schleicher 1998: 83f.). Auch Menzel (2004) hebt – angelehnt an Sperber (1989) – die Leistungsfähigkeit von Mnemotechniken für Regelausnahmen hervor (Menzel 2004: 278ff.). Wie Brzezińska und Böttger erachtet sie die *Geschichtentechnik* als eine gute Erinnerungshilfe. Individuelle semantische Verbindungen zwischen Nomen und Genus zu schaffen, sei eine von vielen Lernenden bereits intuitiv angewandte Lernstrategie (ebd.: 279f.). Illustrative Beispiele zum Schaffen einprägsamer Gedächtnisbilder finden sich in nachfolgenden Lehrwerken (Funk et al. 1999a und 2010):



Abb. 1: Lehrwerksauszug Sowieso 1 (Funk et al. 1999a: 19)



Abb. 2: Lehrwerksauszug Studio d A1 (Funk et al. 2010: 32)

Gut nachvollziehbar expliziert und begründet das Lehrerhandbuch zum Kursbuch *Sowieso 1* die Vorgehensweise dieser visuellen Mnemotechnik:

Immer wenn die S²⁷ ein Wort lernen und mit dem Artikel Schwierigkeiten haben, sollen sie Gegenstand und Wort zu einem ‚Artikel-Bild‘ im Kopf in Verbindung bringen. Zum Beispiel: Die S stellen sich das Bild vor, wie ein Elefant mit einem Kugelschreiber im Rüssel ein Wort schreibt. [...] Auf diese Weise sind alle Nomen mit den entsprechenden Bildern (Elefant, Haus, Tänzerin) zu verbinden. Machen Sie den S dieses Verfahren bewusst. Sprechen Sie in der Muttersprache darüber. Greifen Sie diese Merkhilfe immer wieder auf. Zunächst können Sie die Bilder gemeinsam im Kurs entwickeln, später sollen die S sie [...] für sich entwerfen [...].
Erinnern Sie in der nächsten Stunde an diese Bilder und an die Artikel. [...] Die Bilder, die immer kleine Episoden sind, werden im Gedächtnis besonders gut verarbeitet. (Funk et al. 1999b: 35, Hervorh.: JW)

Als positiv ist der Hinweis zu bewerten, den Lernenden das Vorgehen bewusst zu machen und oft zu wiederholen, um sie an diesen ihnen zuerst vielleicht ungewöhnlich erscheinenden Lernweg behutsam und nachhaltig heranzuführen.²⁸ Nicht umsetzbar in DaZ-Anfängerkursen mit vielen unterschiedlichen L1 ohne gemeinsame Brückensprache erscheint mir die von Funk et al. (1999b: 35) wohl für sprachhomogene DaF-Lernergruppen formulierte Instruktion, die Merkhilfe in der L1 der Lernenden zu thematisieren. Umso wichtiger ist es, die Mnemotechnik anschaulich, d. h. durch gute visuelle Beispiele zu präsentieren und einzuüben. Verwunderlich ist nur, dass ihre Funktionsweise lediglich in A1-Lehrwerken beschrieben wird. Schließlich handelt es sich bei der Genuszuordnung um eine kognitive Erinnerungsleistung, die auch auf höheren Niveaustufen herausfordernd bleibt. In meiner Praxiserkundung werde ich die so vielversprechende *Geschichtentechnik* in Verbindung mit den anderen beiden vorgestellten visuellen Mnemotechniken – *Visuelles Gruppieren* und *Visuelles Clustering* – gemeinsam mit meiner Lernergruppe austesten (s. Kap. 4.2.2, Anlagen 2-4).

Eine interessante experimentelle Studie zur Verknüpfung von visuellen Mnemotechniken und Genuszuweisung hat Opdenhoff (2009) durchgeführt. Seine Brzezińska ähnelnden Überlegungen, Lernenden das Genus durch mnemotechnische Hilfen erinnerbarer zu machen, überprüft er an drei Lernergruppen mit insgesamt 81 Schüler*innen (SuS) in Spanien (ebd. 32). Dabei konzentriert er sich auf zwei Mnemotechniken: die soeben bei Funk et al. (1999b: 35) gesehene Bildassoziation (*Geschichtentechnik*) und die von Brzezińska favorisierten Farben. Eine Vergleichsgruppe prägt sich die 30 zu erlernenden Nomen ohne mnemotechnische Hilfen ein (ebd.: 33). Opdenhoffs Studie weist strukturelle Ähnlichkeiten zu meinem Vorhaben auf, so dass ich seine Resultate im Rahmen meiner Ergebnis-Reflexion in Kap. 4.2.4 heranziehen werde.

Im Hinblick auf die eingangs gestellte Fragestellung nach dem Ob einer regelgeleiteten Genusvermittlung konnte dieses Kapitel – nach Abwägen des Für und Wider – zeigen, dass

²⁷ S = hier: Schüler*innen

²⁸ Ähnliche Beobachtungen hat Opdenhoff (2009: 32) bei seiner Studie mit spanischen DaF-Lernenden gemacht, die der assoziativen *Geschichtentechnik* anfangs kritisch gegenüberstanden und sie belächelten.

ausreichend Evidenz dafür vorhanden ist, das Genus explizit im Unterricht zu thematisieren: Es existieren einige nützliche Genusregeln und sehr vielversprechende multisensorische Wege ihrer Vermittlung; für Regelausnahmen eignen sich besonders mnemotechnische Lernmethoden. Einige dieser Methoden möchte ich in der Unterrichtspraxis selbst ausprobieren. Wie genau mein Forschungsvorhaben aussieht, auf welcher theoretischen Grundlage es basiert und welche Kriterien es bei der Durchführung zu berücksichtigen gilt, wird im Folgekapitel skizziert.

4. Empirie: Aktionsforschung im eigenen DaZ-Unterricht

Durch den glücklichen Umstand, neben dem Studium in DaZ-Integrationskursen zu lehren, bietet es sich an, das theoretisch Besprochene selbst in der Praxis auszutesten, um der Fragestellung dieser Bachelorarbeit nach dem Wie einer expliziten Genusvermittlung einen Schritt näherzukommen. Als ‚Werkzeug‘ meiner Praxisbeforschung dient mir die theoretische Basis der sog. *Aktionsforschung*.

4.1 Theoretische Grundlagen von Aktionsforschung: Planung – Aktion – Beobachtung – Reflexion

Bei der *Aktionsforschung* (auch *Lehrer-* oder *Handlungsforschung*, engl. *Action Research*) handelt es sich um einen empirischen, qualitative wie quantitative Verfahren²⁹ nutzenden Forschungsansatz, der bereits im frühen 20. Jahrhundert praktiziert wurde und u. a. auf den Erziehungsphilosophen John Dewey zurückgeht (Schart & Legutke 2012: 158):

Für ihn [Dewey, Anm. JW] spielten die Erfahrungen der Lehrenden eine zentrale Rolle bei der Formulierung von praxisrelevanten Theorien und pädagogischen Konzepten. Er plädierte deshalb für ein reflexives Lehren, bei dem die Praktikerinnen und Praktiker die Motive, die Folgen und die Beschränkungen ihres alltäglichen Handelns selbst ergründen.

Indem Lehrende ihren Unterricht also auf eine eigene praxisrelevante Fragestellung hin erforschen und die Ergebnisse reflektieren, werden sie selbst zu Forschenden (Feldmeier 2014: 255ff.). Feldmeier konkretisiert Deweys Forderung nach einem Einbezug der Lehrkräfte in die Forschung mit dem Fokus auf neue bzw. unzureichend erforschte Gebiete des Deutschunterrichts: „Die dort tätigen Lehrkräfte spüren zuallererst die Notwendigkeit von Forschung, die den Unterricht verbessern kann, da ihnen z. T. geeignete Curricula, methodische Hinweise oder zielgruppenspezifische Unterrichtsmaterialien fehlen.“ (ebd.: 255) Die Vorteile von Aktionsforschung sind vielfältig (Feldmeier 2014: 257f.): Forschende Lehrer*innen haben – im Gegensatz zu Wissenschaftler*innen – unmittelbaren Zugang zu ihrem Forschungsfeld; die

²⁹ Die zwei methodologischen Hauptpositionen innerhalb der Forschungsansätze sind *qualitative* und *quantitative* Verfahren. Die praxisorientierte Handlungsforschung nutzt eher *qualitative* Verfahren (kleinere Stichproben über einen bestimmten Zeitraum). Die Theorienbildung geschieht erst im Forschungsprozess durch Interpretation der Daten – im Gegensatz zur *quantitativen* Forschung, die zuvor aufgestellte Hypothesen durch größere Stichproben (Experimente) verifiziert oder falsifiziert (Riemer 2010: 87f.).

Unterrichtssituation wird weitgehend natürlich belassen und sog. *Beobachtereffekte* werden minimiert (ebd.). Die im Forschungsprozess gesammelten Erkenntnisse können unmittelbar in den Unterricht einfließen, d. h., es wird „genuine Forschung von Praktikern für die Praxis“ (Riemer 2002: 137) betrieben. So geschieht gewissermaßen eine „Qualitätsentwicklung ‚von unten‘“ (Riemer 2009: 359, zit. n. Feldmeier 2014: 257). Zudem dient die Aktionsforschung zur Professionalisierung der Lehrkräfte im Sinne eines „lebenslangen Lernens“ (Riemer 2002: 129).

Burns' (2010) ähnlich geartete Definition von Aktionsforschung tangiert eine Schwierigkeit dieser Art der Praxisbeforschung: „[A] teacher becomes an ‚investigator‘ or ‚explorer‘ of his or her personal teaching context, **while at the same time being one of the participants in it.**“ (ebd.: 2; zit. n. Feldmeier 2014, Hervorh.: JW) Denn das gleichzeitige Unterrichten und forschende Beobachten des Geschehens stellt die Lehrkraft vor große Herausforderungen (Feldmeier 2014: 266), für die es geeigneter Hilfsmittel bedarf. Schart & Legutke (2012: 160) raten daher, nur solche Forschungsvorhaben auszuwählen, die im Rahmen des normalen Unterrichtsalltags realisierbar sind: „Klein, aber fein“ sollten sie sein. (ebd.) Denkbare Instrumente zum Daten sammeln sind Selbstbeobachtungsprotokolle, Tagebücher, Videoaufnahmen oder das Hospitieren durch Kolleg*innen (ebd.: 161). Auf welche Weise auch immer die Daten gesammelt werden – entscheidend ist, dass dies systematisch erfolgt, so Riemer (2009: 361, zit. n. Feldmeier 2014: 261): „Von Aktionsforschung kann dann gesprochen werden, wenn dazu die systematische Sammlung und Dokumentation von Daten tritt, die mittels eines systematischen Methodeneinsatzes erhoben und ausgewertet werden.“ Wie nun läuft die Aktionsforschung im Einzelnen ab? In Anlehnung an Burns (2010: 9) setzt sich ein Aktionsforschungszyklus aus vier Phasen zusammen (Feldmeier 2014: 258ff.):

1. Planung: Einzelforschung vs. kollegiale Kooperation, Forschungsfrage entwickeln, (zeitliche) Rahmenbedingungen prüfen, Ressourcen/Lehrmaterialien beschaffen, Überprüfungsinstrumente bestimmen, Datennutzungsrechte klären.
2. Aktion: Unterrichten unter Berücksichtigung der Forschungsfrage.
3. Beobachtung: Systematische Datensammlung, Auswertung und Triangulation³⁰ mithilfe qualitativer und/oder quantitativer Forschungsmethoden.
4. Reflexion: Zusammenführen und Evaluieren analysierter Daten, ggf. Forschungsfrage anpassen und neuen Zyklus starten oder Abbruch und Ergebnisveröffentlichung.

An den ersten Zyklus schließen sich i. d. R. so lange weitere Zyklen an, bis keine neuen Erkenntnisse mehr generiert und die Ergebnisse veröffentlicht werden können.

³⁰ Die *Triangulation* führt Daten aus drei Quellen zusammen, die unterschiedliche Perspektiven auf den Forschungsgegenstand liefern. Bei der Aktionsforschung sind dies Lehrer- und Schülerperspektive, z. B. Interviewbefragung und die Sichtweise neutraler Dritter (Hospitation im Unterricht) (Altrichter et al. 2018: 160ff.).

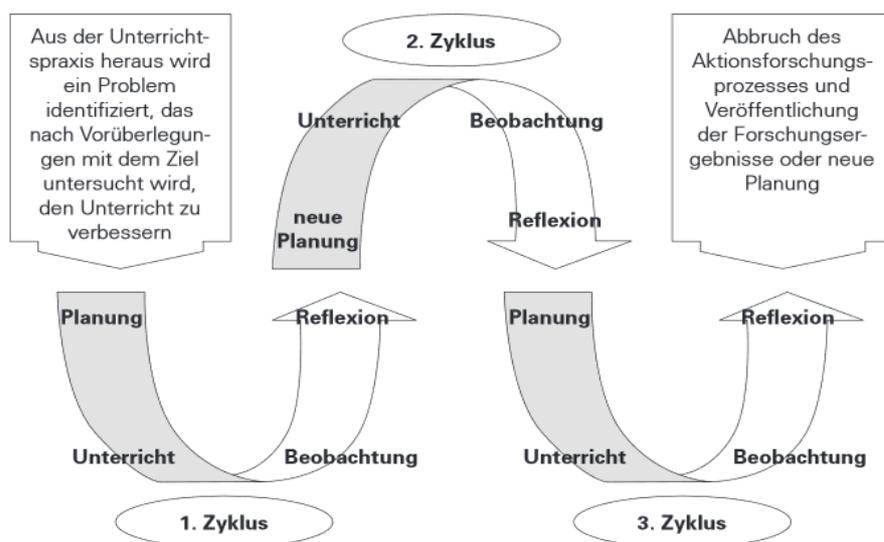


Abb. 3: Phasen der Aktionsforschung beispielhaft in drei Zyklen (Feldmeier 2014: 258; nach Burns 2010: 9)

4.2 Das Forschungsvorhaben („Praxiserkundungsprojekt“)

Bei meiner Tätigkeit als Kursleiterin in Integrationskursen auf den Niveaustufen A1-B1 komme ich mit einer Vielzahl an Lernergruppen in Berührung, die in ihrer Altersstruktur, Aufenthaltsdauer in Deutschland, Bildungsstand, Sprachlernerfahrung etc. teilweise sehr heterogen sind. Für alle stellt das Genus eine Lernhürde dar. Dass sie der Thematik nicht gänzlich ausgeliefert sind, haben die in Kap. 3 herausgearbeiteten Ansätze und Vermittlungsvorschläge gezeigt. Diese in der Praxis auszuprobieren mit Fokus auf einige für die Genusregel- und -ausnahmenvermittlung besonders geeignet erscheinende mnemotechnische Hilfen, ist Ziel meines kleinen Forschungsvorhabens.

Mir ist bewusst, dass eine voll umfängliche Aktionsforschung mit ihren Zyklen und Erhebungsmethoden zeitliche und methodische Schwierigkeiten birgt. Deshalb habe ich mich dafür entschieden, auf eine Triangulation meiner Daten zu verzichten, die im Rahmen dieser in Zeit und Umfang begrenzten Bachelorarbeit kaum möglich wäre. Auch Altrichter et al. (2018) raten „LehrerInnen, die erste Forschungserfahrungen machen, nicht mit der Triangulation [zu] beginnen“ (ebd.: 162). Stattdessen eigneten sich Erhebungsmethoden wie die freie Beobachtung und das Festhalten dieser in Forschungstagebüchern oder vertonte Unterrichtsmitschnitte. Diese stellten „weniger belastende Methoden der Datensammlung dar“ als sich mit der Fremdwahrnehmung eines/einer Beobachter*in und der der Lernenden auseinanderzusetzen und dabei die Eigenwahrnehmung möglicherweise konterkariert zu sehen; auf manche Lehrende könne dies bedrohlich wirken. Gleichzeitig mindere der Verzicht auf Triangulation den Aufwand, der mit dem Einladen eines/einer externen Beobachter*in und der Auswertung von Daten aus drei verschiedenen Quellen einhergehe (ebd.). Da mein Forschungsvorhaben auch auf die Resultate einer Vergleichsgruppe verzichten muss, die im selben Zeitraum ohne explizite Genusvermittlung unterrichtet worden wäre, sind die

gewonnenen Erkenntnisse überwiegend subjektiver Natur. Im Bewusstsein dieser Eingeschränktheit ziehe ich es vor, in Anlehnung an das Fortbildungsprogramm *Deutsch Lehren Lernen* (Schart & Legutke 2012) statt von Aktionsforschung fortan von einem „Praxiserkundungsprojekt“ (PEP) zu sprechen, gleichwohl es auf dem Modell der Aktions- bzw. Lehrerforschung beruht (ebd.: 162). Es erfolgt lediglich eine Schwerpunktverschiebung von der methodischen Datenerhebung und -auswertung hin zum forschend-reflektierenden Erfahrungslernen, bei dem Lehrkräfte in erster Linie „Fragen an [i]hren eigenen Unterricht [...] stellen [und] über die Erweiterung [i]hrer Handlungsmöglichkeiten [...] reflektieren“ (ebd.: 5).

4.2.1 Forschungsfrage und Lernergruppe (Planung)

Ich habe in meinem Unterricht häufig Anwendungsschwierigkeiten der Lernenden beim Genus festgestellt. Daher möchte ich ihnen Wege und Lernstrategien aufzeigen, um sich das Genus besser zu merken. Entsprechend lautet die Forschungsfrage meines PEPs: ***Trägt ein regelmäßiges Thematisieren von Genusregeln und Ausnahmen mithilfe von Mnemotechniken dazu bei, dass die Lernenden das Genus der Nomen besser erinnern?***

An dieser Stelle sei angemerkt, dass es sich bei der Forschungsfrage im Prinzip um die eingangs formulierte Fragestellung dieser Bachelorarbeit handelt, allerdings in nuancierter Form: Da das Ob einer expliziten, mehrkanaligen Genusvermittlung bereits unter Kap. 3 eine ausführliche Behandlung mit positivem Fazit erfahren hat, sollen nun Vorschläge für das Wie in der Praxis erkundet werden. Der Fokus liegt dabei auf mnemotechnischen Lernstrategien insbesondere zum Erinnern von Regelausnahmen – worunter ich auch all jene Nomen fasse, die keiner Genuszuweisungsregel ähneln.

Die Durchführung meines PEPs erfolgt in einem BAMF-geförderten A2-DaZ-Integrationskurs für Erwachsene in einer Bielefelder Sprachschule. Dieser findet dreimal pro Woche von 17.15 bis 20.30 Uhr (4 UEs³¹) im Teamteaching³² statt; ich selbst unterrichte dort nur an einem Wochentag (immer montags). Die Gruppenstärke beträgt 13 Schüler*innen (SuS) von 21 bis 51 Jahren, die sich seit weniger als einem bis zu sechs Jahren in Deutschland aufhalten. Sie kommen aus Afghanistan, Bangladesch, Bulgarien, Griechenland, dem Irak, dem Iran, Marokko, Moldawien, Spanien und der Türkei. Ihre gelernten Berufe sind Busfahrer, Elektriker, Koch, Krankenschwester, Lagerarbeiter, Maler, Regieassistentin, Übersetzer und Ungelernte; ein Großteil von ihnen ist in Deutschland derzeit arbeitslos. Nicht alle vertretenen Erstsprachen kennen die Kategorie Genus. Wie in Kap. 3.3 bei Huneke & Steinig zu strukturellen Unterschieden zwischen L1 und L2 gesehen, macht diese Tatsache eine explizite Vermittlung des Phänomens umso sinnvoller. Unterteilt in die Anzahl der Genera und Sprecher*innen ergibt sich für die Lernergruppe folgendes Bild:

³¹ UE = Unterrichtseinheit, Dauer pro Einheit = 45 Minuten; nach 2 Einheiten erfolgt eine 15-minütige Pause.

³² Gemeint ist das Aufteilen der Kurstage auf zwei Lehrende, nicht das zeitgleiche Unterrichten der Lernergruppe.

Drei Genera (wie im Deutschen)		Zwei Genera		Kein Genus	
Sprache	Sprecher*innen	Sprache	Sprecher*innen	Sprache	Sprecher*innen
Bulgarisch	1	Hindi	1	Türkisch	4
Griechisch	1	Hocharabisch	1		
Rumänisch	1	Kurdisch	2		
		Paschto	1		
		Spanisch	1		

Tab. 1: Genus in den L1 der Lernenden (Eigene Darstellung, angelehnt an Oleschko 2010: 7)

Die Lernenden sind über die Durchführung des Genusexperiments im Rahmen meiner universitären Abschlussarbeit informiert und erklären sich mit der anonymisierten Nutzung ihrer Daten (Testbögen, Lernertexte, Tafelbilder) einverstanden.

4.2.2 Praxiserkundung (*Aktion*)

Die Aktionsphase des PEPs fand zwischen Dezember 2018 und Mai 2019 in dem oben skizzierten DaZ-Integrationskurs statt. Mein Vorgehen bzw. den Unterrichtsablauf habe ich durch Abfotografieren der entstandenen Tafelbilder, Unterrichtsmaterialien und Lernaktivitäten dokumentiert (s. Anlagen 1-5) und meine Eindrücke sowie die Reaktionen der Schüler*innen (SuS) – Kommentare, Verhaltens- und Vorgehensweisen, etwaige Probleme – stichpunktartig nach jedem Unterricht festgehalten (s. Spalte *Eigene Beobachtungen/Bemerkungen* in den Unterrichtsprotokollen I-IV, Anlagen 1-4).

Meine Aktionsphase habe ich grob in drei Lehr-/Lernblöcke eingeteilt, die – wenngleich auf verschiedene Unterrichtsmomente verteilt – letztlich wie ein Zahnrad ineinander greifen:

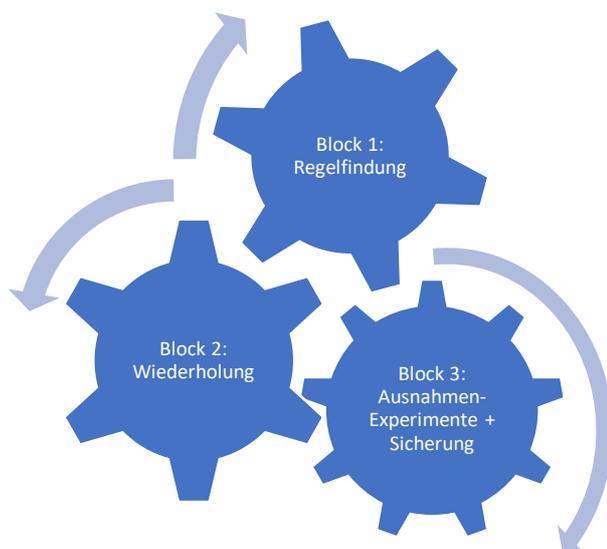


Abb.4: Die drei Blöcke einer verzahnten Genusvermittlung im PEP (Eigene Darstellung)

Die den drei Blöcken zuzuordnenden Aktivitäten habe ich an verschiedenen Lerntagen im Erhebungszeitraum durchgeführt. Während die Regelfindung (Block 1) und insbesondere die Ausnahmen-Experimente + Sicherung (Block 3) einer Unterrichtsplanung samt zeitlicher Konkretisierung bedurften, wurden die Wiederholungsaktivitäten (Block 2) spontan in das Unterrichtsgeschehen integriert. Der zeitliche Ablauf der PEP-Aktionsphase gestaltete sich wie folgt:

Dezember	Block 1: Regelfindung (2 UE)
	Block 2: Genus-Wiederholung
Januar	Block 2: Genus-Wiederholung
Februar	Block 3: Ausnahmen-Experiment I (2 UE)
	Block 2: Genus-Wiederholung
März	Block 2: Genus-Wiederholung
April	Block 3: Ausnahmen-Experiment I – Sicherung (1 UE)
	Block 2: Genus-Wiederholung
Mai	Block 2: Genus-Wiederholung
	Block 3: Ausnahmen-Experiment II (2 UE)

Tab. 2: Verteilung der PEP-Aktionsblöcke auf den Erhebungszeitraum (Eigene Darstellung)

Block 1: Regelfindung (2 UE)

Die Annäherung ans Genus findet an einem Kurstag in einer Doppelstunde statt, deren übergeordnetes Lernziel im Sinne eines punktuellen *Focus on Form*, d. h. der zeitweisen Fokussierung auf eine grammatische Form in einem sonst kommunikativ geprägten Zweitsprachenunterricht (Long 2000: 179ff.), das Kennen einiger Genusregeln und Lernstrategien zum Umgang mit Regelausnahmen ist (s. Anlage 1).

Block 2: Genus-Wiederholung

Über den gesamten Erhebungszeitraum verteilt, d. h. in den Wochen nach und zwischen Regelvermittlung, Ausnahmen-Experimenten und Sicherung, konfrontiere ich die SuS immer wieder mit den Genusregeln und den erarbeiteten Lernstrategien, wenn sich im Unterrichtsgeschehen die Gelegenheit dazu bietet (Beispiele und Tafelbilder s. Anlage 5).

Block 3: Ausnahmen-Experimente I+II, Sicherung (Test und Reflexion) (5 UE)

Sechs Wochen nach der Regelfindung führe ich das Ausnahmen-Experiment I unter Nutzung der Mnemotechniken *Visuelles Gruppieren*, *Visuelles Clustering* und *Geschichtentechnik* durch (2 UE, s. Anlage 2). Zwei Monate danach überprüfe ich mithilfe eines Testbogens die Genuszuordnung zu den im Experiment behandelten Nomen (1 UE, s. Anlage 3). Einen Monat später schließe ich – orientiert an Roginas (2010: 158) produktivem Ansatz (s. Kap. 3.3.1) – das Ausnahmen-Experiment II samt einer Transferphase an, in der die SuS die erinnerten

Nomen kontextgebunden nutzen, eigene kleine Lernertexte zu allen Genera schreiben und darin Nomen und Genusmarker farbig markieren (2 UE, s. Anlage 4).

4.2.3 Datenauswertung (Beobachtung)

Die PEP-Daten habe ich systematisch durch regelmäßiges Mitschreiben meiner Beobachtungen und Erstellen von Unterrichtsprotokollen (UP) sowie durch das Abfotografieren von Genus-Tafelbildern, eingesetzten Unterrichtsmaterialien und durchgeführten Lernaktivitäten gesammelt (s. Anlagen 1-5). Aufgrund der großen Datenmenge nehme ich die Datenauswertung pro verfasstem UP (I-IV) und darin pro Unterrichtsphase *Einstieg – Erarbeitung – Anwendung/Sicherung* (angelehnt an Harmer 2007: 52f., s. auch Kap. 5) vor. Die Beobachtungen, die mir für die PEP-Forschungsfrage am aufschlussreichsten erscheinen, fasse ich nachfolgend kurz zusammen. Unter Berücksichtigung der Fragestellung dieser Bachelorarbeit nach einer mehrkanaligen Genusvermittlung werte ich die Daten zusätzlich hinsichtlich der in den Lernaktivitäten angesprochenen Lernkanäle aus. Ergänzt werden die Daten aus den geplanten Genus-Blöcken 1 und 3 um eine thematische Auflistung aller spontan im Unterrichtsgeschehen im Wiederholungs-Block 2 durchgeführten Genus-Aktivitäten (s. Anlage 5):

PEP-Datenauswertung der Beobachtungen in Block 1 u. 3 (s. Anlagen 1-4)

Block 1: Regelfindung – UP I (s. Anlage 1)

Übergeordnetes Lernziel dieses Blocks ist es, den SuS erste Genuszuweisungsregeln und Mnemotechniken zum Umgang mit Regelausnahmen näherzubringen.

Einstiegsphase:

Der motivierende Einstieg mit dem *der/die/das*-Lied funktioniert: Viele SuS klatschen den Refrain mit. (auditiv, haptisch-kinästhetisch)

Erarbeitungsphase:

Die induktive Regelfindung funktioniert weitgehend: Die SuS erkennen die *semantischen* und *morphologischen Regeln* rasch und liefern sogar eigene Beispiele; die *phonologischen Regeln* werden mit Hilfestellung erschlossen. Die SuS äußern sich positiv über die ‚Klatsch-Hilfe‘. (auditiv, haptisch-kinästhetisch) Die Angabe der ca.-Prozentwerte zur Regelgültigkeit nehmen die SuS dankbar auf und akzeptieren durch den Hinweis auf 75% Zutreffen auch die geringere Gültigkeit der Einsilberregel. (visuell)

Die Mnemotechniken *Post it*-Methode und *Genuspunktekleben* finden Anklang; die SuS berichten spontan über eigene Erfahrungen im Umgang mit Heftzetteln als Merkhilfe.

Das Sensibilisieren für die Bedeutung von Genuswissen durch (farblich gekennzeichnetes) Aufzeigen der Verbindung zur Kompositabildung funktioniert gut, da Komposita bereits thematisiert wurden. (visuell)

Sicherungsphase:

Beim Museumsgang arbeiten die SuS engagiert in EA oder PA, beschriften viele *Post its* und heften diese an die Gegenstände im Kursraum. (visuell, haptisch-kinästhetisch)

Wir etablieren die Lernroutine, Regelausnahmen auf farbigen Wandplakaten zu notieren. (visuell, haptisch-kinästhetisch)

Problematisch:

- Die Bedeutungserfassung meiner gewählten Beispiele für die morphologischen Suffix-Regeln {-heit} und {-keit} (die *Offenheit, Blödheit, Einsamkeit, Wichtigkeit, Nützlichkeit*) fällt vielen SuS schwer.
- Die astronomischen Symbole/Piktogramme, die ich zur zusätzlichen Genus-Visualisierung nutze, kennen viele SuS nicht.
- Einige SuS übergeneralisieren die phonologische Regel ‚*zweimal klatschen und am Ende -e*‘ auf zweisilbige Nomen ohne e *Schwa* im Auslaut.
- Beim Umgang mit den im Kursbuch genutzten farbigen Genuspunkten benötigen die SuS Unterstützung, obwohl diese meiner Genus-Farb-Zuordnung entsprechen.
- Nicht alle SuS sind mit dem Umgang mit Wörterbüchern vertraut; eine Anleitung ist nötig. Dabei zeigt sich: Nicht alle SuS beherrschen sicher das Alphabet.
- Bei der Ergebnissicherung nach dem *Museumsgang* sind einige schwächere SuS noch nicht imstande, Genusregeln selbst anzuwenden und Regelausnahmen zu erkennen.

Block 3: Ausnahmen-Experiment I – UP II (s. Anlage 2)

Übergeordnetes Lernziel ist es, die SuS mit den Mnemotechniken *Visuelles Clustering* und *Geschichtentechnik* für den Umgang mit Regelausnahmen vertraut zu machen.

Einstiegsphase:

Der motivierende Einstieg mit dem der/die/das-Lied funktioniert erneut: Es animiert viele SuS zum Mitklatschen, wenngleich nicht zum Mitsingen. Die Verbindung zwischen Liedtitel und Unterrichtsthema wird erkannt. (auditiv, haptisch-kinästhetisch)

Erarbeitungsphase:

Das erneute Sensibilisieren für die Bedeutung von Genuswissen durch Erläutern der Verbindung zum aktuellen Grammatikthema *Indefinitpronomen* ist für die meisten SuS nachvollziehbar. (auditiv)

Anwendungs-/Sicherungsphase:

Die gemeinsame Wiederholung der Genusregeln an der Tafel fällt positiv aus. Die SuS erinnern viele morphologische Regeln ({-ung}, {-heit}, {-keit}, {-chen}) und liefern eigene Beispiele, z. T. aus dem aktuellen LWS. Die semantischen Regeln werden nicht von selbst erinnert, ebensowenig das bei der Regelfindung erst später ergänzte Suffix {-um} und die phonologische Auslautregel [o]. Die SuS erkennen die *Schwa*-Auslaut-Regel ‚*zweimal klatschen und am Ende -e*‘ schnell (z. B. bei *Kan-ne, Pfan-ne*), übergeneralisieren diese jedoch erneut (z. B. bei *Löf-fe*). (visuell, auditiv, haptisch-kinästhetisch)

Beim Kennenlernen weiterer Mnemotechniken erschließen sich den SuS das *Visuelle Clustering* und die *Geschichtentechnik* nicht unmittelbar; erst mein illustratives *Hai*-Beispiel an der Tafel, zu dem wir gemeinsam einen Satz formulieren, schafft Abhilfe. (visuell)

Bei der GA zur Geschichtentechnik arbeiten die meisten SuS engagiert mit; es entstehen z. T. spannende Produkte. (visuell, haptisch-kinästhetisch)

Problematisch:

- Das gewählte Schlüsselwort ‚*Hai*‘ für die *der*-Gruppe bereitet Schwierigkeiten: das Nomen ist vielen SuS unbekannt; einige verwechseln das Bild mit einem Wal.
- Nicht alle Gruppen folgen in der GA-Phase der Aufgabenstellung, einen Text zu verfassen, sondern halten sich lange beim Malen der Gegenstände auf.
- Drei lernschwächere SuS beteiligen sich kaum an der GA, da sie die Aufgabenstellung entweder nicht verstanden haben oder sprachlich noch nicht in der Lage sind, mitzuwirken (stark heterogene Lernergruppe).

Block 3: Sicherung Ausnahmen-Experiment I (Test) – UP III (s. Anlage 3)

Übergeordnetes Lernziel ist das Erinnern des Genus der zuvor mit visuellen Mnemotechniken (*Visuelles Clustering, Geschichtentechnik*) eingeübten nominalen Ausnahmen. Alle 24 Testitems wurden – aufgeteilt auf drei Genus-Gruppen – von den SuS beim Ausnahmen-Experiment I bearbeitet und gemeinsam gesichert (s. Anlage 2).

Testauswertung

Es sei angemerkt, dass die Aussagekraft der Ergebnisse aufgrund der geringen und uneinheitlichen Testpopulation erheblich eingeschränkt ist: 8 SuS, 7 von 13 beim Ausnahmen-Experiment I anwesend (1 S *der*-Gruppe, 3 SuS *die*-Gruppe, 3 SuS *das*-Gruppe, 1 S zuvor nicht anwesend). Entsprechend besitzen die Testergebnisse allenfalls Stichprobencharakter und lassen keine verallgemeinernden Schlüsse über die Wirkung der genutzten visuellen Mnemotechniken zu. Dennoch erscheint mir für meine Lernergruppe ein Blick auf die Ergebnisverteilung durchaus interessant:

Ergebnisse *der*-Gruppe (nur eine S von 5 anwesend):

Genus der Testitems	Korrektheit	in %
Maskulinum	5 (von 8)	64
Femininum	3 (von 8)	38
Neutrum	7 (von 8)	88
Gesamt	15 (von 24)	63

Ergebnisse *die*-Gruppe (3 SuS von 4 anwesend):

Genus der Testitems	Korrektheit	in %
Maskulinum	4 (von 8)	50
Femininum	3 (von 8)	38
Neutrum	7 (von 8)	88
Gesamt	14 (von 24)	58

Ergebnisse *das*-Gruppe (3 SuS von 4 anwesend):

Genus der Testitems	Korrektheit	in %
Maskulinum	4 (von 8)	50
Femininum	4 (von 8)	50
Neutrum	7 (von 8)	88
Gesamt	15 (von 24)	63

Ergebnisse *ohne* Experiment-Teilnahme (ein S):

Genus der Testitems	Korrektheit	in %
Maskulinum	2 (von 8)	25
Femininum	1 (von 8)	13
Neutrum	6 (von 8)	75
Gesamt	9 (von 24)	38

Die Trefferquote der korrekt zugewiesenen Genera liegt für alle Genus-Gruppen im Durchschnitt bei >60%; der S ohne Experiment-Teilnahme, der weder die Nomen noch die visuellen Lernstrategien kannte und in der Auswertung gewissermaßen als Kontrollperson fungiert, weist <40% das korrekte Genus zu.

Mit Ausnahme der *die*-Gruppe (38%) erzielen die Gruppen hohe Werte bei der Zuordnung ihrer Gruppen-Items (*der*-Gruppe = 64%, *das*-Gruppe = 88%). Überraschend ist, dass alle Gruppen und auch die Kontrollperson die neutralen Items mit hoher Korrektheit (75%-88%)

bestimmen. Im Nachgang zum Test äußern sich vier der sieben SuS dahingehend, ob ihnen bei der Genuszuweisung die eingeübten visuellen Mnemotechniken behilflich waren:

Positiver Nutzen:

2 lernstarke SuS geben an, durch das *Visuelle Clustering* und die *Geschichtentechnik* die meisten Testitems ihrer Gruppen (*der-* und *das-*Gruppe) erinnert zu haben. (Eine später von mir durchgeführte personenbezogene Auszählung bestätigt ihre Selbsteinschätzung.)

Kein Nutzen:

Ein lernstarker S hat sich auf die Lernstrategie ‚*Das klingt richtig.*‘ (sog. „akustisches Monitoring“, Krohn & Krohn 2008: 344f.) verlassen. Eine lernschwache S gibt an, sich nicht an das Genus vieler Testitems aus ihrer Genus-Gruppe (*die*) erinnert zu haben, obwohl sie die Nomen bei der GA sogar selbst gezeichnet hatte.

Block 3: Ausnahmen-Experiment II – UP IV (s. Anlage 4)

Übergeordnetes Lernziel ist es, dass die SuS die ihnen bekannten mnemotechnischen Lernstrategien zum Erinnern von Regelausnahmen anwenden.

Anwendungs-/Sicherungsphase:

Die Auszählung der Genusboxen ergibt eine hohe Trefferquote für die zwei lernstärkeren Gruppen: 20 von 24 (83%) und 17 von 24 Items (71%) werden richtig erinnert; die lernschwächere Gruppe kommt auf 14 von 24 Treffern (58%). Auch dieses Ergebnis ist aufgrund seiner geringen Testpopulation (7 SuS) nicht repräsentativ.

Gut funktioniert das Schreiben eigener Lernertexte nach der *Geschichtentechnik*, nachdem ich an unser *Hai*-Beispiel aus Experiment I erinnere. Die entstandenen Texte sind je nach S (lernstark/lernschwach) unterschiedlich umfangreich und kreativ; die lernstärkeren SuS integrieren mehr Nomen in ihre Texte. (haptisch-kinästhetisch)

Das farbige Markieren der Schlüsselwörter, bestimmten Artikel und Nomen zum Hervorheben der Genusbezüge in den Texten funktioniert weitgehend; einige lernschwächere SuS benötigen dabei allerdings meine Hilfe. (visuell)

Das Vorlesen und Aufhängen der Lernertexte wird positiv angenommen. (auditiv, visuell)

In der Reflexionsphase an der Tafel nennen die SuS einzelne Lernstrategien, die ihnen beim Erinnern des Genus behilflich sind. Einigen SuS sind die Bezeichnungen für die Lernmethoden nicht geläufig; hier helfe ich. (auditiv, visuell)

Der abschließende Genus-Staffellauf funktioniert gut. Alle SuS haben Spaß und lachen viel. Im Vordergrund steht der Wettbewerbscharakter, das Genus-Zuordnen geschieht nebenbei und weitgehend korrekt. (haptisch-kinästhetisch)

Problematisch:

- Die SuS greifen zur Genusbestimmung von nominalen Ausnahmen z. T. übergeneralisierend auf die phonologischen *Klatsch*-Regeln zurück (z. B. *Di-ät*).
- Das Nomen *Fabrik* wird von allen SuS als Neutrum angesehen, obwohl es wochenlang auf dem roten Ausnahmen-Wandplakat für Femininum stand und sogar von einer S bebildert worden war.
- Das Ergebnis der Reflexion über präferierte Lernstrategien zum Erinnern des Genus mittels eines sog. *Blitzlichtes* an der Tafel ist wenig aussagekräftig, da einige SuS die Aktivität nicht ganz verstanden und zwei SuS bereits den Kursraum verlassen haben.

Auswertung der primär angesprochenen Lernkanäle

- Visuell: **12 Lernaktivitäten**
- Auditiv: 7 Lernaktivitäten
- Haptisch-kinästhetisch: 9 Lernaktivitäten

Eine mehrkanalige Genusvermittlung ist gegeben. Die Lernaktivitäten sprechen alle Lernkanäle an, wobei der visuelle Lernkanal am häufigsten beteiligt ist.

4.2.4 Reflexion der Ergebnisse

Im Folgenden werden meine im Beobachtungsteil ausgewerteten Daten konkret auf die PEP-Forschungsfrage und ihren unterrichtlichen Nutzen hin evaluiert und anschließend in Kap. 5 – im Sinne einer Ergebnisveröffentlichung, die die Beobachtungen als „Teil des kollektiven Wissens der Forschergemeinde“ (Feldmeier 2014: 262) auch anderen forschenden Lehrenden zugänglich macht – in meinem didaktischen Vorschlag aufgegriffen. Die in der Aktionsforschung angedachte Alternative, die Forschungsfrage ggf. anzupassen und einen neuen Aktionszyklus zu starten, ist im Rahmen dieser Arbeit nicht zu bewältigen.

Die PEP-Forschungsfrage sollte zum einen eruieren, ob das Genus regelmäßig im DaZ-Unterricht Platz finden kann. Dies lässt sich auf Basis der in Block 2 (s. Anlage 5) gesammelten Daten bejahen: Innerhalb des sechsmonatigen Erhebungszeitraums ergaben sich zahlreiche Gelegenheiten, das Genus ohne gezielte Vorbereitung in den Unterricht zu integrieren (s. 4.2.2, Tab. 2). Die Voraussetzung dafür ist, dass die Lehrkraft für die Thematik sensibilisiert ist und sich die ihr spontan im Unterrichtsgeschehen bietenden ‚Genus-Momente‘ erkennen kann bzw. auch will. Neben konkreten Nachfragen der Lernenden eignen sich dazu Wortschatzarbeit, spielerische Aktivitäten oder das Behandeln grammatischer Phänomene, die mit dem Genus korrelieren (z. B. Komposita, Pronomen, Kasus – s. Tafelbilder 5-7 in Anlage 5).

Der zweite Teil der Forschungsfrage sollte den positiven Einfluss von Mnemotechniken auf das Erinnern von Genus-Nomen-Zuordnungen erkunden. Wie die Datenauswertung zum Ausnahmen-Test (s. Anlage 3) zeigt, ist die Aussagekraft der erhobenen Daten eingeschränkt. Dennoch sind zumindest Tendenzen erkennbar, dass die in der jeweiligen Genus-Gruppe in Ausnahmen-Experiment I mnemotechnisch bearbeiteten Nomen den SuS am ehesten im Gedächtnis geblieben sind. Zwei SuS gaben zudem selbst an, beim Erinnern des Genus auf mnemotechnische Lernstrategien zurückgegriffen zu haben. Spannend sind in diesem Zusammenhang die Resultate der in Kap. 3.3.3 kurz umrissenen Studie von Opdenhoff (2009) zur Wirksamkeit zweier visueller Mnemotechniken (Bildassoziation und Farbe) beim Erinnern der Genera: Die besten Ergebnisse verzeichnete seine Lernergruppe, die mit Bildassoziation arbeitete (ebd.: 36). Opdenhoff führt dies auf den beim bildlichen Assoziieren stattfindenden tieferen kognitiven, die Sinne anregenden Prozess zurück, bei dem eine bedeutungsleere Information veranschaulicht wird (ebd.). Seine Studie liefert also Evidenz, dass die

Geschichtentechnik das Genuslernen unterstützen kann, wenngleich er zu Recht einschränkt, der Erfolg einer Lernmethode hänge aufgrund verschiedener Lerntypen stets auch von ihrer Akzeptanz durch die Lernenden ab (ebd.). In meinem PEP wurden alle Lerntypen angesprochen, wobei der visuelle Lernkanal durch die Schwerpunktsetzung auf die drei visuellen Mnemotechniken *Visuelles Gruppieren*, *Visuelles Clustering* und *Geschichtentechnik* leicht gegenüber dem haptisch-kinästhetischen und auditiven Lernkanal überwog. Mit Blick auf den Nutzen der Daten für eine explizite unterrichtliche Genusvermittlung seien meine prägnantesten Beobachtungen kurz nachgezeichnet:

I. Genus-Routinen etablieren

- Als auditiver Einstieg einer geplanten Genuseinheit bietet sich das thematisch passende Sesamstraßenlied *der/die/das* an, das den Aufmerksamkeitsfokus auf das Genus lenkt.
- Über die gesamte Unterrichtszeit hinweg muss eine konsequente Genusfarbzuordnung erfolgen. Angelehnt an Brzezińska (2009: 150f.) bietet sich für *der* blau, für *die* rot und für *das* grün an – Farben, die auch viele DaF-/DaZ-Lehrwerke verwenden und für die zudem IWB-Stifte existieren.
- Beinhaltet die Wortschatzarbeit regelhafte Nomen, sollten die sog. „Genuscues“ (Menzel 2004: 275) durch (farbige) Markierungen hervorgehoben werden.
- Treten bei der Wortschatzarbeit nominale Regelausnahmen auf, sollten diese auf einem Ausnahmen-Wandplakat festgehalten und von den SuS in der Genusfarbe notiert werden.
- Das Wiederaufgreifen der Genus-Funktion bietet sich beim Besprechen von grammatischen Phänomenen an, die von ihm abhängen (Zusammenhänge markieren). Dies fördert das Verständnis für seine Tragweite und die Notwendigkeit seiner Beherrschung (Rogina 2010: 156ff.; Weerning 2011: 27).
- Genusregeln und Mnemotechniken wenden die SuS oft nicht automatisch an. Es gilt, bei der Wortschatzarbeit daran zu erinnern und über nützliche Lernstrategien zu reflektieren.

II. Genus-Regelvermittlung

- Eine induktive Regelfindung bietet sich an. Zuerst sollten semantische Regeln thematisiert werden, die in vielen Sprachen ähnlich funktionieren. Für die morphologischen und phonologischen Regeln sind bekannte oder inhaltlich leicht verständliche, weniger abstrakte Nomen zu wählen.
- Aufgrund der begrenzten Lernbarkeit von Regeln ist eine Regelreduktion auf leichter erlernbare Regeln sinnvoll – orientiert am bereits bekannten Lernwortschatz – und eine sukzessive Einführung dieser zur Vermeidung einer „Überlastung des Gedächtnisses“ (Krohn & Krohn 2008: 114).
- Für die phonologischen Regeln empfiehlt es sich, die linguistischen Termini ‚Einsilberregel‘ und ‚Schwa-Auslaut-Regel‘ vereinfacht als ‚Klatsch-Regeln‘ (‚*einmal klatschen*‘ bzw.

‚zweimal klatschen und am Ende e‘) zu bezeichnen. Selbst wenn das Verb ‚klatschen‘ unbekannt ist, ist die Geste gut einprägsam und wird von vielen SuS schnell selbstständig angewandt. Aber: Bei der *Schwa*-Auslaut-Regel besteht die Gefahr der Übergeneralisierung auf zweisilbige Nomen, die nicht auf *e Schwa* enden. Zudem setzen die ‚*Klatsch*-Regeln‘ Silbenkenntnis voraus, über die nicht alle SuS verfügen. Silben können durch Aufzeigen der Vokale und betontes Silbenklatschen demonstriert werden.

- Regelgültigkeit kenntlich machen: ‚100%‘ neben ausnahmslosen morphologischen Regeln notieren, die phonologischen Regeln z. B. mit ‚97%‘ (*Schwa*-Auslaut-Regel) und ‚75%‘ (Einsilberregel) angeben.³³ Die hohen Prozentzahlen motivieren und sind schnell visuell erfassbar. Bei der Einsilberregel tragen sie zur Akzeptanz der relativ vielen Ausnahmen bei.

III. Einsatz von Mnemotechniken

- Zur ersten Annäherung an Mnemotechniken bieten sich die Post it-Methode und das Genuspunktekleben an, die auch die Genusfarben nutzen und schnell erklärt sind.
- Weniger geeignet sind astronomische Piktogramme zur Genusunterscheidung, da die Symbole den SuS evtl. nicht bekannt sind.
- Die Genusfarbzuordnung darf nicht als selbstverständlich angenommen werden. Manche SuS tun sich schwer, den Zusammenhang selbstständig herzustellen. Es ist gezielt zu thematisieren, wofür welche Farbe steht (s. dazu auch Menzel 2004: 279, Kap. 3.3.3).
- Die Mnemotechniken *Visuelles Clustering* und *Geschichtentechnik* müssen wiederholt eingeübt werden und bedürfen einfacher Schlüsselwörter. Damit die Bildassoziation gelingt, ist die Verwendung genusfarbener, visuell gut einprägsamer Nomen ratsam, die den SuS geläufig sind. (Mein *Hai*-Beispiel war zwar anschaulich, aber vielen SuS unbekannt, so dass ihnen das Anknüpfen schwerfiel.)
- Lernkanäle: Der visuelle Lernkanal wird am häufigsten angesprochen. Um den verschiedenen Lerntypen gerecht zu werden und das Genusthema möglichst abwechslungsreich zu gestalten, sollten ausreichend Lernaktivitäten integriert werden, die auch die auditiven und haptisch-kinästhetischen Lernkanäle anregen.

Die erhobenen Daten sind durch die geringe Testpopulation als stichprobenartig, fehlende Triangulation und Kontrollgruppe als subjektiv und nicht reliabel zu werten und damit in ihrer Validität eingeschränkt. Dennoch liefern sie mir als Lehrende – ganz im Sinne des Ziels von Aktionsforschung, „den eigenen Unterricht verbessern zu wollen“ (Feldmeier 2014: 265) – wertvolle Erkenntnisse, welches Vorgehen bei der Genusvermittlung schon gut funktioniert, wo Nachbesserungspotenzial besteht und welche Faktoren es zu beachten gilt, die bei der theoretischen Planung der Lernaktivitäten unberücksichtigt geblieben waren. So bedarf etwa

³³ Wegera (1997: 98) beziffert die Reichweite der *Schwa*-Auslaut-Regel mit „weit über 90%“; bei Schirrmeyer (2015: 151) wird die Reichweite der Einsilberregel mit 67% etwas niedriger als von mir im Kurs angegeben.

die assoziative *Geschichtentechnik*, die den Schwerpunkt meiner Ausnahmen-Experimente bildete, eines stetigen Trainings. Denn das Schaffen eigener Gedankenbilder als Erinnerungsstrategie für Genus-Nomen-Zuordnungen ist kognitiv anspruchsvoll und muss gerade in einer sehr heterogenen Lernergruppe mit teils lernungewohnten Lernenden durch gute Beispiele veranschaulicht und schrittweise eingeübt werden. Zudem sind geeignete Schlüsselwörter zu wählen, die die Lernenden bereits kennen und ihnen das Assoziieren erleichtern.

Unter Berücksichtigung meiner PEP-Ergebnisse in Verbindung mit den theoretischen Erkenntnissen zur Tragweite von Genuswissen aus Kap. 2 und den in Kap. 3 herausgearbeiteten didaktischen, teilweise von mir erprobten Vermittlungsansätzen verschiedener Autor*innen wage ich nun einen eigenen didaktischen Vorschlag zur Genusvermittlung, in den das Theoriewissen der Wissenschaft und das im PEP gewonnene *Handlungswissen*³⁴ als sog. *Erfahrungswissen* – von Schart & Legutke (2012) definiert als „eine Brücke [...] zwischen Wissenschaft und Praxis“ (ebd.: 155) – einfließen.

5. Didaktischer Vorschlag zur Genusvermittlung

Brzezińska (2009), die sich intensiv mit Genusstudien und der (fehlenden) Aufbereitung des Genus-Themas in Lehrwerken und Grammatiken beschäftigt hat, kritisiert den Mangel an praxistauglichen Didaktisierungsvorschlägen:

[E]ffektive Lösungskonzepte [...] sind bislang nur wenige vorhanden und auch diese erweisen sich bei näherer Betrachtung als nur teilweise hilfreich für die Praxis des DaF-Unterrichts. Somit bleibt ein einheitliches didaktisches Konzept weiterhin aus. Der am häufigsten erteilte Ratschlag [...] ist schlicht und einfach, die Artikelsubstantivpaare ‚auswendig‘ zu lernen. (ebd.: 124)

Entsprechend möchte ich nun – in Anlehnung an die Erkenntnisse aus Forschung, Lehre und meinem eigenen PEP – einen didaktischen Vorschlag zur Genusvermittlung unterbreiten. Dabei versuche ich, in Anlehnung an Harmers dreistufiges Phasenmodell³⁵ (2007: 52f.) für den Fremdsprachenunterricht die präsentierten Lernaktivitäten den drei Grundrhythmen *Einstieg/Motivation – Erarbeitung – Anwendung/Sicherung* zuzuordnen. Mir ist bewusst, dass Harmers Modell nicht das einzige ist, das Unterrichtsabläufe strukturiert. Ein ähnliches, wengleich fünfstufiges Modell sieht bereits Zimmermann (1988: 160ff.) vor: *Präsentation – Kognitivierung – Einübung – Transfer – Anwendung*; die Kognitivierung, d. h. die sprachbezogene, grammatische Bewusstmachung, kann für Zimmermann (ebd.: 162) zu jedem Zeitpunkt erfolgen (so geschehen in meinem Genus-Wiederholungs-Block 2, s. Anlage 5). Auch Raabe (2007) postuliert unter Bezugnahme auf Zimmermanns fünfstufiges

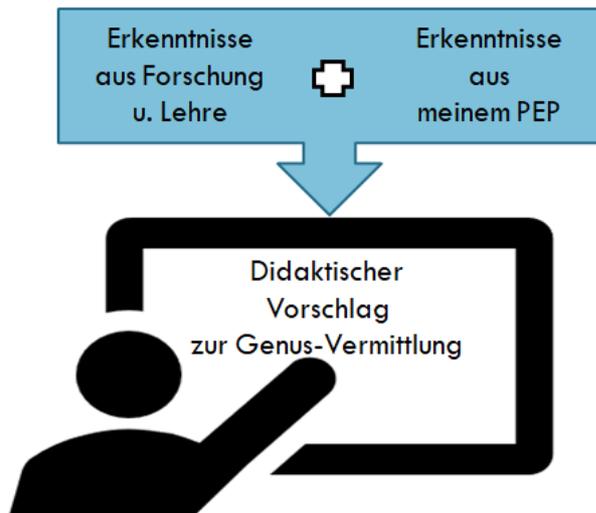
³⁴ Neues Wissen, das durch Austesten, d. h. negative wie positive Unterrichtserfahrungen, auf Basis der in der Lehrerbildung erworbenen Kenntnisse entsteht (Schart & Legutke 2012: 153).

³⁵ In Harmers *Phasenmodell* (2007: 52f.) findet in der *Einstiegsphase* („engage“) eine motivierende Themenanbahnung samt Aktivierung des Vorwissens der SuS statt. In der *Erarbeitungsphase* („study“) werden Strukturen präsentiert bzw. selbst von den SuS erarbeitet, systematisiert und eingeübt. Die *Anwendungs-/Sicherungsphase* („activate“) festigt Inhalte in kommunikativen Kontexten, es findet ein Transfer statt (Ende et al. 2013: 102ff.).

Phasenmodell, Grammatik bedürfe keiner festen Phasierung: Neben dem reinen Einüben sei die Präsentation eines Grammatikthemas auch vorwegnehmend im Einstieg denkbar oder könne als Ausgangspunkt für eine induktive Reglerschließung im Rahmen der Kognitivierung dienen (ebd.: 284). Zu bedenken gibt Raabe, dass die *Transferphase* vom grammatischen Üben zur kommunikativen Sprachanwendung im Unterricht aus Zeitmangel oft zu kurz komme (ebd.). Transferübungen sollte daher ausreichend Beachtung geschenkt werden – eine Maxime, die ich auch in meinem didaktischen Vorschlag umzusetzen versuche. Da eine ausführlichere didaktische Erörterung aller Phasenmodelle mit ihren Vor- und Nachteilen an dieser Stelle zu weit führen würde, sei Interessierten die Lektüre von Ende et al. (2013: 100ff.) empfohlen. Dort findet sich ein gut lesbarer Überblick über alle Modelle mit anschaulichen Umsetzungsbeispielen aus der DaF-/DaZ-Lehrpraxis.

Das Genus ist ein komplexes Phänomen, das sich nicht in einer einzigen Unterrichtseinheit erlernen lässt, sondern immer wieder aufgegriffen und trainiert werden muss. Nur so können sich Genusregeln und mnemotechnische Lernstrategien zum Memorieren von Ausnahmen festigen. Die von mir vorgeschlagene Phasenzuordnung soll als Orientierung dienen, in welcher Unterrichtsphase sich eine bestimmte Lernaktivität besonders anbietet. Es sei aber der Lehrkraft überlassen, unter Berücksichtigung ihres spezifischen Unterrichtskontextes (Zeitfaktor, Vorwissen der SuS, Lerntempo, bevorzugte Lernkanäle etc.) zu entscheiden, wann und in welcher zeitlichen Ausprägung ihr das Aufgreifen der Genus-Thematik sinnvoll erscheint.

Wie in Kap. 3.3 und 4.2 gesehen, spricht vieles für eine mehrkanalige Genusvermittlung. Da unterschiedliche Lerntypen existieren, eignet sich nicht jede Lernstrategie gleichermaßen für alle Lernenden (Opdenhoff 2009: 36). Umso wichtiger ist es, abwechslungsreiche Lernaktivitäten für alle Lerntypen anzubieten, die auch den Faktor *Spaß* – so Vester (1975: 175) – als wichtige mentale Verarbeitungshilfe einbeziehen. Dies versuche ich in meinem didaktischen Vorschlag zu berücksichtigen und dabei auch Brzezińskas Rat zu befolgen, den haptischen gegenüber den auditiv-visuellen Lernkanälen nicht zu vernachlässigen (2009: 52). Die in dem didaktischen Vorschlag vorgestellten Lernaktivitäten – besonders in der Anwendungs-/Sicherungsphase – sind als ‚Aktivitätenpool‘ zu verstehen, aus dem je nach verfügbarer Zeit und Unterrichtssituation geschöpft werden kann. Eine ca.-Angabe zum Zeitumfang, der Zweck und das intendierte Lernziel hinter jeder Übung sollen rasche Orientierung bieten und der Lehrkraft so die Entscheidung für eine geeignete Genus-Lernaktivität erleichtern.



Zielgruppe:	Anfänger*innen, aber auch mit fortgeschrittenen DaZ-Lernenden durchführbar.
Übergeordnetes Lernziel:	Die SuS kennen die Bedeutung der Kategorie Genus in der deutschen Sprache. Sie erinnern das Genus von Nomen mithilfe von Zuweisungsregeln und mnemotechnischen Lernstrategien und können es in kommunikativen Kontexten anwenden.
Zeitumfang:	Je nach Lernaktivität verschieden (s. ca.-Zeiten am Ende jeder Aktivität).
Phasierung:	Es wurde eine Zuordnung der Lernaktivitäten zu den drei Unterrichtsphasen <i>Einstieg – Erarbeitung – Anwendung/Sicherung</i> (nach Harmer 2007: 52f.) vorgenommen, erweitert um eine zusätzlich ausgewiesene <i>Transferphase</i> (angelehnt an Raabe 2007: 284), in der die Inhalte auf kommunikative Situationen übertragen werden.

I. Einstieg

Ein motivierender Themeneinstieg gelingt durch einen immer wiederkehrenden visuellen oder auditiven Impuls, der den Aufmerksamkeitsfokus rasch aufs Genus lenkt.

1. **Sesamstraßenlied der, die, das (Genus-Einstieg auditiv)**

Lehr-/Lernaktivität: Die L startet das Lied und animiert die SuS zum Mitsingen und insbesondere zum Mitklatschen des Refrains. Da das Lied ‚Doppelklatsch‘-Passagen enthält, wird ein Bezug zur phonetischen *Schwa*-Auslaut-Regel (‚zweimal klatschen und am Ende -e‘, s. II.: 2c) hergestellt. **Hinweis:** Gerade schüchterne SuS, die sich mit dem Mitsingen schwertun, lassen sich leichter zum Mitklatschen animieren.

Zweck: Aufmerksamkeitslenkung (körperliches ‚Aufwecken‘ durch Mitklatschen und Mitsingen), Lernroutine herstellen (Wiederkehrender auditiver Impuls, der signalisiert: ‚Jetzt geht’s ums Genus!‘).

Ziel: Die SuS kennen das Unterrichtsthema und aktivieren ihr Vorwissen.

Materialien: Sesamstraßenlied (https://www.youtube.com/watch?v=uPHi5xn_q5c, 1.8.2019), Audioabspielgerät.

Lernkanäle: auditiv, kinästhetisch

ca.-Zeitaufwand: 1-2 Minuten

2. Flipcards/Gegenstände benennen (Genus-Einstieg visuell)

Lehr-/Lernaktivität: Die L hält drei Flipcards hoch und bittet um Nennung der darauf zu sehenden Gegenstände samt des bestimmten Artikels. Die L heftet die Karten an die Tafel, beschriftet sie farbig mit dem jeweiligen Artikel und erfragt das Stundenthema.

Alternative: Statt Flipcards zeigt die L auf drei Gegenstände mit allen Genera im Kursraum (z. B. *der Tisch, die Tafel, das Fenster*) oder zeichnet drei Gegenstände an die Tafel.

Zweck: Schnelles Anbahnen des Genus-Themas (ggf. auch ohne Hilfsmittel).

Ziel: Die SuS aktivieren ihr Vorwissen.

Materialien: Drei IWB-Farbstifte in den Genusfarben, evtl. drei bebilderte Flipcards und Tafelmagnete/Klebeband.

Lernkanal: visuell

ca.-Zeitaufwand: 2 Minuten

II. Erarbeitung:

Die Aktivitäten 1.-4. sind als Bestandteil einer ersten Genus-UE gedacht, in der das Phänomen durch einen punktuellen Formfokus herausgearbeitet wird. Die induktive Regelfindung und der Verweis auf Regelausnahmen lassen sich mit ersten Mnemotechniken kombinieren; in späteren UE empfiehlt sich eine sukzessive Genusregelerweiterung (5.). Die farbige Visualisierung (6.) sollte von Beginn an konsequent erfolgen, ein auditives Sensibilisieren für die Genusform (7.) und das Aufzeigen der Genusfunktion und Tragweite (8.) immer dann, wenn es die Unterrichtssituation erlaubt.

1. Sprachvergleich/Minimalpaaranalyse

Lehr-/Lernaktivität: Die L schreibt drei einfache Minimalpaarsätze, die sich in nur einem Parameter unterscheiden und Genusinformation enthalten, nebeneinander an die Tafel. Die SuS schreiben die Sätze in ihren Erstsprachen tabellarisch darunter. Anschließend gemeinsame Reflexion über die Sätze der jeweils anderen Sprachen unter Anleitung der L: *„Welches Wort steht für was? Ist erkennbar, ob das Wort Maskulinum, Femininum oder Neutrum ist? Gibt es einen bestimmten Artikel?“* Die L markiert die Genusmarker in den Sätzen farbig.

Zweck: Herausfinden, ob das Konzept *Genus* in den L1 der SuS (oder in weiteren ihnen bekannten Sprachen) existiert; die SuS für das Genus sensibilisieren.

Lernziel: Die SuS wissen um die Existenz der Kategorie *Genus* im Deutschen; die L weiß um das (Nicht-)Vorhandensein von Genussystemen in den L1 der SuS.

Materialien: Tafel, Farbstifte, Minimalpaarsätze (z. B.: *Die Frau schläft. | Der Mann schläft. | Das Kind schläft.*)

Lernkanäle: visuell, auditiv

ca.-Zeitaufwand: 10-15 Minuten (abhängig von der Anzahl der verglichenen Erstsprachen)

2. Genusregelfindung

Lehr-/Lernaktivität: Anhand einfacher Beispiele (z. B. bereits bekannter oder in der Kursbuchlektion thematisierter Nomen), die die L an der Tafel notiert, leiten die SuS erste Genusregeln selbst ab. Vorgeschlagene Vermittlungsreihenfolge:

a. Semantische Regeln zu maskulinen, femininen und jungen Lebewesen sowie Berufsbezeichnungen (natürliche Sexus- und Diminutivregeln: z. B. *der = der Vater, Arzt, Hund; die = die Mutter, die Ärztin, Hündin; das = das Kind, Baby, Lamm*). In vielen Sprachen mit Genus existiert die semantische Sexus-Regel. Es bietet sich daher an, mit ihr zu beginnen.

b. Morphologische Regeln: Suffix {-in} als Ergänzung der semantischen Regel für feminine Lebewesen und Berufe (z. B. *die Schwägerin, Freundin, Ärztin, Lehrerin, Hündin, Löwin*) sowie {-chen} als Erweiterung der Diminutivregel (z. B. *das Mädchen, Männchen, Brötchen, Häuschen, Tischchen, Stühlchen* – Letztere sind gut im Kursraum visualisierbar!).

c. Phonologische ‚Silbenklatsch‘-Regeln: *Schwa*-Auslaut-Regel ‚zweimal klatschen und am Ende -e‘ und Einsilberregel ‚einmal klatschen‘, z. B. *die = die Tasche, Tasse, Flasche, Sonne, Rose, Straße, Klasse, Schule; der = der Tisch, Stuhl, Ball, Mond, Baum, Weg, Raum, Kurs*. Das Anschreiben mehrerer bekannter Nomen untereinander erleichtert die Regelfindung und verdeutlicht die Nützlichkeit der Regeln trotz eingeschränkter Validität der Einsilberregel. Prozentzahlen motivieren zusätzlich: ‚2x klatschen + -e‘ = ca. 97%, ‚1x klatschen‘ = ca. 75%.
Hinweis: 1.) Das ‚Silbenklatschen‘ eignet sich gut, da es mehrere Lernkanäle anspricht. Aber: Nicht allen SuS ist bekannt, was eine Silbe ist! Eine einfache Erklärung ist ratsam, z. B., dass in jeder Silbe ein Vokal vorkommt. Ergänzt dazu betontes Sprechen und Klatschen der Silben. 2.) Gefahr der Übergeneralisierung: Durch die gute Einprägbarkeit der ‚Klatsch-Geste‘ nutzen die SuS die phonologischen Regeln evtl. für Ausnahmen oder zweisilbige Nomen ohne *Schwa* im Auslaut. Auf diesen Fehler gilt es zur Vermeidung von Fossilisierung hinzuweisen.
Zweck: Induktives Vorgehen, entdeckendes Lernen, Gestik nutzen, Lernerlebensweltnähe schaffen durch bekannte und nützliche Nomen.

Lernziel: Die SuS kennen erste Genusregeln.

Materialien: Tafel, Farbstifte in den Genusfarben.

Lernkanäle: visuell, haptisch-kinästhetisch, auditiv

ca.-Zeitaufwand: 30 Minuten

3. Regelausnahmen und einfache Mnemotechniken präsentieren

Lehr-/Lernaktivität: Im Rahmen der Regelfindung verweist die L auf die Existenz von Regelausnahmen, vorzugsweise beim Vermitteln der phonologischen Einsilberregel: Die L weist auf die Tür im Kursraum (ein Nomen, das die meisten SuS kennen) und fragt, welches Genus sie nach der Regel ‚einmal klatschen‘ eigentlich hätte. Die L beschriftet ein *Post it* in rot und heftet es an die Tür. (Als weiteres Beispiel zum Zeigen der *Post it*-Methode dient z. B. das Fenster.) Die L deutet auf die Tafel und demonstriert das *Genuspunktekleben* durch gut sichtbares Ankleben/Anmalen eines roten Punktes in einer Ecke der Tafel als Zeichen dafür, dass die Tafel Femininum ist. Die L ermuntert die SuS, beide Methoden in ihren Wohnungen zu nutzen, um sich das Genus ihrer Haushaltsgegenstände einzuprägen.

Zweck: Sensibilisieren für Regelausnahmen/Nomen ohne Regel, Mnemotechniken nutzen.

Lernziel: Die SuS kennen erste Mnemotechniken für den Umgang mit Regelausnahmen.

Materialien: *Post its*, Tafel, Farbstifte und/oder Klebepunkte in den Genusfarben.

Lernkanäle: visuell

ca.-Zeitaufwand: 5 Minuten

4. Ausnahmen-Plakate/Visuelles Gruppieren

Lehr-/Lernaktivität: Die L notiert die unter 3. als Ausnahmen deklarierten Beispiele (*die Tür, die Tafel, das Fenster*) untereinander auf drei farbigen *der/die/das*-Ausnahmen-Plakaten und hängt diese gut sichtbar an die Wand im Kursraum.

Zweck: Mnemotechnik *Visuelles Gruppieren* demonstrieren, Lernroutine für den Umgang mit Regelausnahmen etablieren.

Lernziel: Die SuS kennen die Mnemotechnik *Visuelles Gruppieren*.

Materialien: 3 farbige Wandplakate (blau, rot, grün)

Lernkanal: visuell

ca.-Zeitaufwand: 5 Minuten

5. Genusregelerweiterung

Lehr-/Lernaktivität: Die L führt sukzessive weitere Genusregeln ein, stets orientiert am Kenntnisstand der SuS und am Lektions- bzw. Bedarfs*wortschatz (Stichwort *Lernbarkeit*, Wegener 1995: 89). Vor der Regelerweiterung sollten die unter 2. vermittelten Genusregeln in 1-2 UE wiederholt und gefestigt werden (Stichwort *kognitive Überlastung*, Krohn & Krohn 2008: 114). Empfohlene Reihenfolge der Regelerweiterung:

a. Semantische Regeln: Tages-, Jahreszeiten, Monate und Wochentage = Maskulinum; gut vermittelbar mit dem Merkvers: „Merk dir eins, das ist nicht schwer: Tage, Monate und Jahreszeiten sind immer ‚der‘!“ (Brzezińska 2009: 109).

b. Morphologische Suffix-Regeln:

Femininum:

Nomen mit dem Suffix {-ung} (100%-Regel): z. B. *die Zeitung**, *Heizung**, *Anleitung*, *Bewerbung**, *Ausbildung**, *Prüfung**, *Einbürgerung**, *Anerkennung**, *Rechnung**, *Meinung*.

Nomen mit dem Suffix {-heit} (100%-Regel): z. B. *die Gesundheit**, *Krankheit**, *Sicherheit**, *Freiheit**, *Menschheit*, *Schönheit*, *Einheit*.

Nomen mit dem Suffix {-keit} (100%-Regel): z. B. *die Pünktlichkeit**, *Arbeitslosigkeit**, *Staatsangehörigkeit**, *Sauberkeit*, *Persönlichkeit*, *Gemeinsamkeit*, *Möglichkeit*.

Nomen mit dem Suffix {-schaft} (100%-Regel): z. B. *die Freundschaft*, *Botschaft**, *Staatsbürgerschaft**, *Gesellschaft**, *Mutterschaft*, *Mannschaft*, *Wirtschaft*.

Zum besseren Einprägen der vier femininen Suffixe eignet sich die *Quasi-Wort-Methode* in Anlehnung an Sperber (1989: 152), z. B.: *die Heitungkeitschaft* oder *die Schaftheitungkeit*. Falls die SuS Spaß daran finden, können sie eigene Wortkreationen schaffen.

Maskulinum:

Nomen mit dem Suffix {-ling} (100%-Regel): z. B. *der Schmetterling*, *Frühling*, *Zwilling*, *Flüchtling**, *Lehrling**, *Liebling*, *Feigling*.

Neutrum:

Nomen mit dem Suffix {-lein} (100%-Regel) in Ergänzung zur bereits eingeführten Diminutivregel {-chen} (Hinweis: unüblichere Form!): z. B. *das Kindlein*, *Blümlein*, *Männlein*. Merkhilfe für Diminutivregeln mit dem Reim: „-chen und -lein machen alles klein!“ (Luscher 2001: 65).

Nomen mit dem Suffix {-um} = oft Neutrum: z. B. *das Visum**, *Datum**, *Museum*, *Zentrum*, *Gymnasium**, *Studium**, *Ministerium**, *Jubiläum*, *Antibiotikum*, *Aquarium*.

c. Phonologische Regel:

Nomen mit [o] im Auslaut = oft Neutrum: z. B. *das Auto*, *Kino*, *Foto*, *Büro*, *Konto*, *Abo*.

Zweck: Induktives Vorgehen, Lernerlebensweltnähe durch bekannte und nützliche Nomen erzeugen, auditive Merkhilfen durch Reime, ggf. kreativen Umgang mit Sprache fördern.

Lernziel: SuS kennen weitere Genuszuweisungsregeln.

Materialien: Tafel, Farbstifte in den Genusfarben.

Lernkanäle: visuell, auditiv

ca.-Zeitaufwand: verschieden (als geplante Genus-UE ca. 20 Min., aber auch punktuell einsetzbar, dann kürzer)

*In Integrationskursen sinnvoller Wortschatz, da er die Lebenswelt vieler Migrant*innen tangiert.

6. Genus sehen

Lehr-/Lernaktivität: Die L notiert jedes Nomen stets in der Farbe seines Genus: Maskulinum = *blau*, Femininum = *rot*, Neutrum = *grün* und weist die SuS auf den Zusammenhang zwischen Genus und Farben hin. Die L überprüft durch punktuelle Nachfrage, welche Farbe für welches Genus steht und animiert die SuS, nominalen Wortschatz stets in diesen Farben zu notieren.

Zweck: Systematische Visualisierung des Genus durch fixe Genusfarben; Sensibilisierung für den Zusammenhang Farbe ↔ Genus; Animieren zur Nutzung von Farbe als Merkhilfe.

Lernziel: Die SuS kennen den Zusammenhang zwischen den Farben *blau*, *rot* und *grün* und dem Genus und wenden diese selbstständig an.

Materialien: Tafel, Farbstifte in den Genusfarben

Lernkanal: visuell

ca.-Zeitaufwand: 1 Minute

7. Genus hören

Lehr-/Lernaktivität: Die L nennt Minimalpaar-Wörter und erfragt die Flexionsendung, z. B. ‚Hören Sie *der*, *den* oder *dem*? *der Mann* | *den Mann* | *dem Mann*‘ (Artikel-Nomen-Verbindungen, angelehnt an Rogina 2010: 158). Die SuS geben still, per Fingerzeig, zu verstehen, welche Endung sie hören (z. B. *der* = einen Finger, *den* = zwei Finger, *dem* = drei Finger zeigen). Die L erfragt ggf. den Kasus des gehörten bestimmten Artikels; die SuS bilden damit im Anschluss einen ganzen Satz.

Zweck: Aufmerksamkeitsfokus auf Genusmarker (ggf. in Verbindung mit Kasus) lenken, auditive Wahrnehmung und Diskrimination der Flexionsendungen schulen.

Lernziel: Die SuS können Flexionsendungen des bestimmten Artikels auditiv unterscheiden.

Materialien: Hörtext (z. B. vorgesprochene Minimalpaar-Wörter)

Lernkanal: auditiv

ca.-Zeitaufwand: 5 Minuten

8. Genus-Funktion aufzeigen

Lehr-/Lernaktivität: Die L verdeutlicht den Zusammenhang zwischen Genus und von ihm abhängenden Phänomenen durch farbiges Markieren der Korrelate bei der Textarbeit, z. B. Artikel, Pronomen, Adjektivendungen (angelehnt an Rogina 2010: 156ff. und Weerning 2011: 27).

Zweck: Aufzeigen von Flexionselementen als Genusmarker, Sensibilisierung für den Stellenwert von Genuswissen, Motivieren für den Lerngegenstand Genus.

Lernziel: Die SuS erkennen den Zusammenhang zwischen Genus und anderen grammatischen Phänomenen und verstehen die Tragweite von Genus(un)wissen.

Materialien: Tafel, Farbstifte in den Genusfarben

Lernkanal: visuell

ca.-Zeitaufwand: 2 Minuten (punktuell einsetzbar)

III. Anwendung/Sicherung:

In der Anwendungsphase werden das Genusregelwissen und Lernstrategien zum Umgang mit Regelausnahmen gefestigt. Eine punktuelle, variantenreiche Wiederholung in kürzeren Intervallen ist sinnvoll (Stichwort *gemäßigtes Einüben*, Brinitzer et al. 2013: 77). Viele der folgenden Aktivitäten lassen sich mit geringem Zeitaufwand in den Unterricht integrieren und sind nicht als feste Abfolge, sondern als *Aktivitätenpool* zu verstehen, aus dem je nach Vorlieben der SuS und verfügbarer Zeit geschöpft werden kann. Es bietet sich an, Lernaktivitäten, die die SuS gut annehmen, regelmäßig durchzuführen und so Lernroutinen zu etablieren.

1. Museumsgang

Lehr-/Lernaktivität: Die L verteilt *Post its* und Stifte. Die SuS bestimmen mithilfe von Genusregeln und Wörterbüchern das Genus der Gegenstände im Kursraum. Die SuS notieren Nomen und Artikel und heften *Post its* an die Gegenstände. Zum Abschluss wandern alle SuS – wie bei einem Gang durchs Museum – durch den Kursraum und betrachten die beklebten

Gegenstände. Anschließend Festhalten und Reflexion an der Tafel, ob die gefundenen Nomen einer Regel folgen. Andernfalls notiert ein S das Wort auf dem Ausnahmen-Plakat (s. II.: 4.).

Hinweis: Nicht alle SuS wissen mit einem Wörterbuch umzugehen; evtl. den Umgang mit 1-2 Beispielnomen üben und dabei ggf. das Alphabet wiederholen.

Zweck: Regelwissen festigen, Wörterbücher anwenden, eine Lernroutine für Regelausnahmen etablieren, Lerneraktivierung.

Lernziel: Die SuS können selbstständig Regelwissen und Lernstrategien zur Genusbestimmung nutzen und Regelausnahmen erkennen.

Materialien: *Post its* und Farbstifte, Wörterbücher, farbige Ausnahmen-Plakate

Lernkanäle: haptisch-kinästhetisch, visuell

ca.-Zeitaufwand: 20 Minuten

2. Wortschatzarbeit mit Genus verknüpfen (Routinen etablieren)

Lehr-/Lernaktivität: Die L fragt im Rahmen der nominalen Wortschatzarbeit nach dem Genus, der Zuweisungsregel und markiert die zugehörigen Genusmarker, sog. „*Genuscues*“ (Menzel 2004: 275), farbig. Regelausnahmen hält ein S auf dem Ausnahmen-Wandplakat fest. Alle SuS schreiben diese farbig in ihre Hefte. Lerntipp: Pro Genus und Farbe eine Heftseite nutzen.

Zweck: Kontinuierliche Wiederholung des Regelwissens, Mnemotechniken nutzen, Lernroutine im Umgang mit Ausnahmen etablieren.

Lernziel: Die SuS festigen ihr Genusregelwissen und Lernstrategien für Regelausnahmen.

Materialien: Tafel, Farbstifte, farbige Ausnahmen-Wandplakate

Lernkanal: visuell

ca.-Zeitaufwand: unterschiedlich, da punktuell integrierbar (wenige Minuten)

3. Adventskalender (tägliche Aktivität im Dezember)

Lehr-/Lernaktivität: Die L hängt einen Adventskalender im Kursraum auf, erklärt die deutsche Tradition dahinter und lässt pro Unterrichtstag je einen S ein Türchen öffnen (nach einem Wochenende dürfen mehrere SuS die Türchen öffnen). Die L erfragt die Bezeichnung der Schokoladenfiguren samt Genus: ‚*Regel oder Ausnahme?*‘ (Weiteres Vorgehen s. 2.)

Zweck: Kontextuelle Wiederholung des Regelwissens (Weihnachts-Wortschatz in Verbindung mit einer deutschen Weihnachtstradition), Spaß, Mnemotechniken nutzen, Lernroutine im Umgang mit Ausnahmen etablieren.

Lernziel: Die SuS festigen ihr Genusregelwissen und Lernstrategien für Regelausnahmen.

Materialien: Adventskalender, Tafel, Farbstifte, farbige Ausnahmen-Wandplakate

Lernkanal: visuell, haptisch

ca.-Zeitaufwand: 5 Minuten

4. Tafel-Staffellauf (mit Genus)

Lehr-/Lernaktivität: Die L teilt die SuS in zwei Gruppen ein, die sich hintereinander mit etwas Abstand und Blick zur Tafel in zwei Reihen aufstellen. Je ein IWB-Marker dient als Staffelstab. Die L stellt die Aufgabe, z. B. alle Lebensmittel anzuschreiben oder alle Wörter des aktuellen LWS, die die SuS erinnern. Die L gibt das Startsignal (‚*Auf die Plätze – Fertig – Los!*‘), der erste S läuft los, schreibt ein Wort an, läuft zurück zu seiner Gruppe und übergibt den Staffelstab (Stift) an das nächste Gruppenmitglied, das wieder losläuft usw. Die SuS dürfen, wenn sie an der Reihe sind, ein falsch geschriebenes Wort eines anderen S ihrer Gruppe korrigieren. Die L stoppt die Zeit und gibt das Schlussignal. Gemeinsame Auswertung: Pro korrektem Wort erhält die Gruppe einen Punkt. Wer zusätzlich ein Nomen mit dem richtigen bestimmten Artikel notiert hat, erhält einen Zusatzpunkt. Die Gruppe mit den meisten Punkten gewinnt.

Zweck: Spielerische Wiederholung von Wortschatz, Orthografie und Genus, ganzheitliche Aktivierung der SuS, Teamwork, Wettbewerb, Lernen mit Spaß.

Lernziel: Die SuS fokussieren die Orthografie und das Genus bekannter Nomen.

Materialien: Tafel, zwei IWB-Stifte.

Lernkanäle: haptisch-kinästhetisch, visuell

ca.-Zeitaufwand: 8-10 Minuten

5. Artikelecken-Lauf

Lehr-/Lernaktivität: Die L oder ein S nennt ein Nomen, alle SuS (oder drei SuS im Wettstreit) laufen in die zugehörige ‚Artikelecke‘ im Kursraum (zuvor markiert als *der-*, *die-* und *das-*Ecke). Gemeinsame Überprüfung; bei falscher Wahl Wechsel in die richtige Ecke. Dort formuliert jeder S einen Satz mit Nomen + Artikel; ein S notiert das Nomen mit dem bestimmten Artikel farbig an der Tafel (angelehnt an das Spiel „Laufen mit Genus(s)“, Rösch 2003: 133).

Zweck: Spielerische Wiederholung des Genus, ganzheitliche Aktivierung der SuS, Wettbewerb, Lernen mit Spaß.

Lernziel: Die SuS festigen ihr Genuswissen.

Materialien: Markierung für die *Artikelecken*, z. B. drei farbige *der/die/das*-Plakate

Lernkanäle: kinästhetisch, auditiv, visuell

ca.-Zeitaufwand: 5-10 Minuten

6. Genusgymnastik

Lehr-/Lernaktivität: Die L teilt die SuS in drei Gruppen ein und ordnet jeder Gruppe ein Genus (in Form des bestimmten Artikels) samt einer Bewegung zu. Die L nennt ein Nomen, die entsprechende Gruppe springt auf, ruft laut ihren Artikel und führt die zugewiesene Bewegung aus. Alle anderen SuS müssen sitzen bleiben und schweigen, andernfalls erhalten sie einen Strafpunkt (angelehnt an Koenig 2003: 14).

Zweck: Spielerische Wiederholung des Genuswissens, ganzheitliche Aktivierung der SuS, Wettbewerb, Lernen mit Spaß.

Lernziel: Die SuS festigen ihr Genuswissen.

Materialien: ggf. Genus-Schilder für die Gruppenzuordnung

Lernkanäle: haptisch-kinästhetisch, auditiv, visuell

ca.-Zeitaufwand: 5-7 Minuten

7. Artikel abklatschen

Lehr-/Lernaktivität: Die L schreibt die bestimmten Artikel groß in drei Kästchen an die Tafel. Zwei SuS erhalten je eine Fliegenklatsche und positionieren sich damit vor der Tafel, die Schlaghand auf dem Rücken. Ein anderer S nennt laut ein Nomen, die beiden SuS klatschen so schnell wie möglich auf den zugehörigen bestimmten Artikel. Der schnellere S erhält einen Punkt. Max. drei Durchgänge pro Paar, dann Wechsel, damit alle SuS an die Reihe kommen.

Zweck: Wiederholung des Genuswissens, Wettbewerb, Lernen mit Spiel und Spaß.

Lernziel: Die SuS wiederholen ihr Genuswissen.

Materialien: zwei Fliegenklatschen, Tafel, Farbstifte

Lernkanäle: haptisch-kinästhetisch, visuell, auditiv

ca.-Zeitaufwand: 5-10 Minuten (je nach Gruppengröße)

8. Genus-Memory

Lehr-/Lernaktivität: Die L teilt die SuS in Kleingruppen von 3-4 SuS ein, verteilt mehrere Sätze Memory-Kärtchen und erläutert das Spiel: Wer an der Reihe ist, deckt zwei Kärtchen auf und

versucht, Pärchen zu sammeln. Auf einem Kärtchen ist ein Gegenstand abgebildet, auf dem anderen die Bezeichnung samt des best. Artikels. Wer die meisten Pärchen sammelt, gewinnt.

Zweck: Spielerische Wiederholung des Genuswissens, Lernen mit Spaß.

Lernziel: Die SuS festigen ihr Genuswissen.

Materialien: Memory-Kärtchen (Kopiervorlage: *studio d A1*, Bettermann et al. 2005: 94f.)

Lernkanäle: haptisch, visuell

ca.-Zeitaufwand: 10-15 Minuten

9. **Galgenmännchen (mit Genus)**

Lehr-/Lernaktivität: Die L malt – stellvertretend für jeden Buchstaben eines Nomens – Striche an die Tafel. Die SuS nennen reihum einen Buchstaben des Alphabets, die L schreibt diesen entweder über den Strich oder zeichnet sukzessive ein Männchen, das an einem Galgen hängt – so lange, bis die SuS das Wort erraten oder aber das Männchen komplett am Galgen hängt. Im Anschluss erfragt die L das Genus (oder malt zuvor drei Striche für den bestimmten Artikel vor das Nomen) und die zugehörige Genusregel. Folgt das Nomen keiner Regel, notiert es ein S auf dem Ausnahmen-Plakat.

Zweck: Spielerische Wiederholung des Genuswissens und des Alphabets, Wettbewerb, Lernen mit Spaß. Bei Wahl eines Kompositums ist die Übung erweiterbar um die Genuszuweisung bei Komposita (Letztwortregel).

Lernziel: Die SuS festigen ihr Genuswissen und kennen das Alphabet.

Materialien: Tafel, Farbstifte

Lernkanäle: visuell, auditiv

ca.-Zeitaufwand: 5 Minuten

10. **Tic Tac Toe-Wurfspiel (mit Genus)**

Lehr-/Lernaktivität: Die L teilt die SuS in zwei Gruppen ein, zeichnet ein großes Quadrat mit 3x3 Kästchen an die Tafel und beschriftet diese von 1-9. Einer Gruppe wird das Symbol Kreuz (X), der anderen ein Kreis (O) zugewiesen. Ziel ist es, drei Kästchen horizontal, vertikal oder diagonal mit dem eigenen Symbol zu versehen. Dazu wirft immer ein S pro Gruppe den Ball mit etwas Abstand zur Tafel auf die nummerierten Kästchen. Hinter jedem Kästchen verbirgt sich eine Frage zu verschiedenen Themen, darunter Genus, z. B.: ‚Nenne fünf feminine Obstsorten.‘, ‚Wie lautet der bestimmte Artikel von Baum, Baby und Biene?‘ ‚Nenne zwei Regeln für maskuline Nomen.‘ o. ä. Der Werfer darf sich mit seiner Gruppe beraten, muss aber die finale Antwort geben. Trifft ein S kein oder ein schon belegtes Kästchen, ist die andere Gruppe an der Reihe. Beantwortet eine Gruppe eine Frage falsch, ist ebenfalls die andere Gruppe an der Reihe. Hinweis: Pro Zahl sollte die L mind. zwei Fragen parat halten, falls eine Gruppe falsch antwortet und die Zahl danach erneut getroffen wird.

Zweck: Spielerische Wiederholung verschiedener Unterrichtsthemen, darunter Genus, Wettbewerb, Lernen mit Bewegung und Spaß.

Lernziel: Die SuS wiederholen verschiedene Unterrichtsthemen, u. a. das Genus.

Materialien: Tafel, Farbstifte, weicher Ball, ca. 18 Fragen zu Lektionsthemen.

Lernkanäle: haptisch-kinästhetisch, visuell, auditiv

ca.-Zeitaufwand: 15-20 Minuten

11. **Montagsmaler (mit Genus)**

Lehr-/Lernaktivität: Die L bittet einen S nach vorne und zeigt ihm ein Nomen. Der S entscheidet, ob er das Wort an die Tafel zeichnet oder pantomimisch darstellt. Die übrigen SuS raten das Nomen und geben auch sein Genus an; der S notiert den Begriff samt best. Artikel an der Tafel. Als nächstes ist der S an der Reihe, der das Wort erraten hat.

Hinweis: Es empfiehlt sich, die Aktivität als Routine zum Wiederholen von LWS zu etablieren (z. B. immer montags unter dem Namen ‚Montagsmaler‘).

Zweck: Spielerische Wortschatz- und Genusüberprüfung, Lerneraktivierung, Lernen mit Bewegung und Spaß (angelehnt an die „Wortschatz-Pantomime“ bei Brinitzer et al. 2013: 74ff.).

Lernziel: Die SuS festigen ihr Wortschatz- und Genuswissen.

Materialien: Tafel, Farbstifte

Lernkanäle: haptisch-kinästhetisch, visuell, auditiv

ca.-Zeitaufwand: 10-15 Minuten (je nach Größe der Lernergruppe)

12. Hände hoch!

Lehr-/Lernaktivität: Die L verteilt drei Genuskärtchen mit dem bestimmten Artikel pro S. Die L (oder ein S) nennt ein Nomen des aktuellen LWS. Die L ruft ‚Hände hoch!‘, alle SuS halten gleichzeitig (ohne zu sprechen!) eine Artikelkarte in die Höhe. Gemeinsamer Vergleich durch Notieren von Nomen und bestimmtem Artikel an der Tafel (angelehnt an Klepsch 2017: 86f.).

Zweck: Spielerisches Wiederholen des LWS samt Genus, gleichzeitiges Aktivieren aller SuS, Sensibilisieren für die Genusfarben.

Lernziel: Die SuS kennen den aktuellen LWS samt Genus.

Materialien: mehrere Sätze farbige Genuskärtchen, Tafel, Farbstifte

Lernkanäle: auditiv, visuell, haptisch-kinästhetisch

ca.-Zeitaufwand: 5 Minuten

13. Artikeldiktat

Lehr-/Lernaktivität: Die L verteilt Wortkärtchen mit Nomen des aktuellen LWS. Nacheinander lesen die SuS ihr Wort laut vor, ohne dabei den bestimmten Artikel zu nennen; alle SuS notieren das Nomen mit Artikel. Gemeinsame Überprüfung, indem ein S alle Nomen mit Artikel an die Tafel schreibt. Die SuS zählen, wie viele Artikel sie richtig zugeordnet haben (angelehnt an Klepsch 2017: 86).

Zweck: Wiederholung des LWS samt Genuswissen, Lesen und Hören schulen.

Lernziel: Die SuS kennen das Genus des aktuellen LWS.

Materialien: Wortkärtchen, Tafel, Farbstifte

Lernkanäle: auditiv, visuell

ca.-Zeitaufwand: 5 Minuten (je nach Gruppengröße und Anzahl der Kärtchen)

14. Artikel zocken

Lehr-/Lernaktivität: Die L teilt die SuS in Dreiergruppen ein und verteilt pro Gruppe 15 Wortkarten mit nominalem Wortschatz und drei farbige *der/die/das*-Artikelkärtchen pro Person. Die SuS bilden einen Wortkartenstapel, decken die erste Karte auf und legen auf das Kommando ‚*der – die – das*‘ verdeckt ihre Artikelkärtchen daneben. Die Karten werden aufgedeckt und die Korrektheit im Wörter- bzw. Kursbuch überprüft. Haben alle SuS den richtigen Artikel gelegt, kommt die Karte aus dem Spiel, andernfalls wird sie unter den verbliebenen Kartenstapel geschoben – so lange, bis die Karten von allen drei SuS korrekt zugeordnet wurden (angelehnt an Klepsch 2017: 85f.).

Zweck: Wiederholung des LWS samt Genuswissen, Lernen mit Spiel & Spaß.

Lernziel: Die SuS kennen das Genus des aktuellen LWS.

Materialien: Wortkarten, *der/die/das*-Artikelkärtchen in der Anzahl der SuS, Wörterbuch/Kursbuch

Lernkanäle: visuell, haptisch-kinästhetisch

ca.-Zeitaufwand: 10-15 Minuten

15. **Visuelles Clustering**

Lehr-/Lernaktivität: In Ergänzung zum *Visuellen Gruppieren* (s. II.: 4.) präsentiert die L drei Schlüsselbegriffe, die sie zusätzlich zu den Genusfarben mit dem jeweiligen Genus in Verbindung bringt. Geeignet sind Nomen, die die SuS bereits kennen und die gut visualisierbar sind, z. B. für Maskulinum ein *Tisch*, für Femininum eine *Tasche*, für Neutrum ein *Haus*. Die Schlüsselbegriffe können auch gemeinsam mit den SuS festgelegt werden. Die L animiert die SuS, sich die Begriffe der Ausnahmen-Plakate mit dem jeweiligen Schlüsselbegriff vorzustellen oder aufzumalen: Beim Schlüsselbegriff *Tasche* könnte z. B. eine Tasche gezeichnet werden, in der sich alle Regelausnahmen für Femininum befinden, bei Maskulinum liegen die Nomen übereinander gestapelt auf einem *Tisch* oder sind bei Neutrum über die Stockwerke eines *Hauses* verteilt. Hier geht es nicht um Logik; es kann z. B. auch ein Elefant auf dem Tisch stehen. Je kreativer und lustiger die Assoziationen, desto einprägsamer die mnemotechnische Hilfe (Brzezińska 2009: 109f.).

Zweck: Visuelle Mnemotechnik und Kreativität vermitteln.

Lernziel: Die SuS kennen die Mnemotechnik *Visuelles Clustering* und die Schlüsselbegriffe, mit denen sie das Genus künftig assoziieren.

Materialien: Farbstifte, Schlüsselwörter, Ausnahmen-Plakate

Lernkanal: visuell

ca.-Zeitaufwand: 15 Minuten

16. **Geschichtentechnik**

Lehr-/Lernaktivität: Die L erinnert an die Schlüsselwörter des *Visuellen Clustering* und demonstriert, wie diese und die nominalen Ausnahmen in einer kleinen Geschichte miteinander interagieren können. Ein Assoziationsbeispiel für *die Tasche* und die Regelausnahmen *die Bank*, *die Gabel*, *die Maus*, *die Wurst* könnte bspw. lauten:

*„Eine **Maus** findet **eine Tasche**, öffnet **die Tasche**, greift hinein und findet **eine Bank**. Die **Maus** setzt sich auf **die Bank**, greift wieder in **die Tasche** und findet **eine Gabel**. Die **Maus** legt **die Gabel** auf **die Bank**, greift wieder in **die Tasche** und findet **eine Wurst**. Die **Maus** spießt **die Wurst** mit **der Gabel** auf und isst sie.“*

Die L ermuntert die SuS, kreativ zu sein und ähnliche ‚Quatschgeschichten‘ zu erfinden. Je amüsanter und unrealistischer die Geschichte, desto einprägsamer ist sie! Die SuS heben die Genusmarker in ihren Texten farbig hervor, zeichnen die Geschichte und lernen sie ggf. auswendig. Wer möchte, kann seine Geschichte vorlesen. Die Texte und Bilder werden im Kursraum aufgehängt. In der nächsten UE sollen die SuS sich an ihre Assoziationen erinnern und versuchen, ihre Geschichten und ggf. auch die der anderen SuS anhand der Bilder frei nachzuerzählen (angelehnt an Brzezińska 2009: 110 und Rogina 2010: 158).

Zweck: Genusausnahmen erinnern durch Bildassoziation, kreativer Umgang mit Sprache, Lerneraktivierung.

Lernziel: Die SuS kennen die *Geschichtentechnik* zum Memorieren von Ausnahmen, können kleine Texte verfassen, diese erinnern und mündlich nacherzählen.

Materialien: Ausnahmenplakate mit Symbolen, Zettel, Farbstifte

Lernkanal: visuell, auditiv

ca.-Zeitaufwand: 30 Minuten

17. **Genus und Lernstrategien reflektieren**

Lehr-/Lernaktivität: Die L fragt die SuS, was ihnen beim Erinnern des Genus von Nomen hilft und notiert die Aussagen an der Tafel. Mittels einer *Blitzlicht*- Befragung stimmen die SuS über ihre Lieblings-Lernstrategien ab: Alle SuS gehen zur Tafel und kreuzen die nützlichsten Lernhilfen an. Im Anschluss erfragt die L Beispiele für die am häufigsten angekreuzten Lernhilfen.

Zweck: Aufgreifen von Lernstrategien zur Genusbestimmung.

Lernziel: Die SuS erinnern und reflektieren bevorzugte Lernstrategien.

Materialien: Tafel, Farbstifte

Lernkanal: visuell

ca.-Zeitaufwand: 7 Minuten

IV. Transfer (Genus anwenden in kommunikativen Kontexten)

Die nachfolgend vorgeschlagenen produktiven Genuslernaktivitäten sollen Raabes (2007: 284) Forderung nach ausreichender Berücksichtigung einer Transferphase erfüllen, in der die SuS grammatische Phänomene in kommunikativen Kontexten anwenden.

1. **Kreatives Schreiben**

Lehr-/Lernaktivität: Die L notiert mehrere Nomen samt bestimmtem Artikel farbig an der Tafel. Die L animiert die SuS, in PA oder EA einen Text zu verfassen, in dem möglichst viele der Nomen vorkommen. Die SuS markieren alle Genusmarker im Text. Anschließend werden die Texte vorgelesen. Die SuS zählen mit, wie viele der vorgegebenen Nomen verwendet wurden; stärkere SuS achten zusätzlich auf die korrekte Artikelwahl und ggf. -deklinations nach Kasus. Gewonnen hat, wer die meisten Nomen in seinen Text integriert hat. Die Übung ist auch im Rahmen der *Geschichtentechnik* pro Genus durchführbar.

Zweck: Schreibtraining, Nutzung des Genus in kommunikativen Kontexten, Sensibilisierung für Genusmarker und Kasus, Wettbewerb, Kreativität fördern, gegenseitiges Zuhören fördern.

Lernziel: Die SuS können das Genus in kommunikativen Kontexten anwenden und Genusmarker erkennen.

Materialien: Zettel und Farbstifte/Textmarker

Lernkanäle: visuell, auditiv

ca.-Zeitaufwand: 10-15 Minuten

2. **Ich packe meinen Koffer**

Lehr-/Lernaktivität: Die L zeigt ggf. das Bild eines Koffers oder bringt eine Realie mit (Koffer, Tasche) und sagt: ‚*Ich packe meinen Koffer und nehme mit... ein/e/n...*‘ Die L visualisiert den Genusbezug an der Tafel durch farbiges Notieren der genannten Gegenstände und Einteilung in die Spalten Maskulinum (der → Akk. *einen*) | Femininum (die → Akk. *eine*) | Neutrum (das → Akk. *ein*). Fällt den SuS die Artikelwahl schwer, ggf. gemeinsame Reflexion durch Überprüfen von ‚*Genuscues*‘.

Zweck: Transfer des Genus auf kleinere kommunikative Kontexte (ausgedrückt am unbestimmten Artikel), nominalen Wortschatz und Genuswissen wiederholen.

Lernziel: Die SuS können das Genus in ganzen Sätzen anwenden.

Materialien: Tafel, farbige Stifte, ggf. Realie (Koffer/Tasche, alternativ Flipcard)

Lernkanäle: auditiv, visuell

ca.-Zeitaufwand: 5-7 Minuten (je nach Gruppengröße)

3. **Kreative Kettensätze**

Lehr-/Lernaktivität: Die L beginnt einen Kettensatz, z. B.: ‚*Im Meer schwimmt ein Fisch...*‘; die SuS führen ihn weiter: ‚*Der Fisch frisst einen Köder. Der Köder hängt an einer Angel. Die Angel gehört einem Mann. Der Mann sitzt auf einem Schiff. Das Schiff hat eine Köchin. Die Köchin brät den Fisch. Der Fisch schmeckt gut.*‘ Zur Visualisierung der Bezüge notiert die L die mündlichen Sätze untereinander an der Tafel und unterstreicht die Bezugswörter.

Die Übung kann auch als Schreibaufgabe erfolgen: Die L schreibt den ersten Satz auf einen Zettel und reicht ihn an einen oder zwei SuS weiter, diese schreiben den nächsten Satz, reichen den Zettel abermals an ihre Sitznachbarn weiter etc. Derselbe Ausgangssatz kann mehrfach verteilt werden. So entstehen unterschiedliche Texte, und mehrere SuS werden gleichzeitig aktiv.

Zweck: Transfer des Genuswissens auf kleinere kommunikative Kontexte unter Berücksichtigung der Artikel und Kasus; Markieren der Thema-Rhema-Struktur (Aufgreifen von Bekanntem und Hinzufügen einer neuen Information zur Schaffung von Textkohäsion), Lerneraktivierung, Kreativität fördern.

Lernziel: Die SuS können das Genus kreativ zum Weitererzählen einer Geschichte nutzen und Zusammenhänge zwischen bestimmtem und unbestimmtem Artikel und Kasus herstellen.

Materialien: Tafel, Farbstifte

Lernkanäle: auditiv, visuell

ca.-Zeitaufwand: 5-7 Minuten (je nach Gruppengröße)

4. Vorbereitetes freies Sprechen

Lehr-/Lernaktivität: Im Nachgang zur Aktivität *Geschichtentechnik*, bei der die SuS ihren eigenen Text auswendig lernen und zeichnen sollten, dient diese Übung nun zur mündlichen Anwendung des Genus. Die L bittet die SuS, sich an ihre selbst verfassten Texte und Zeichnungen zu erinnern und zu versuchen, diese oder die Geschichten der anderen SuS anhand der gezeichneten Bilder nachzuerzählen.

Zweck: Freies Sprechen üben über selbst entwickelte Inhalte zum Genus.

Lernziel: Die SuS können eigene Geschichten unter Nutzung des korrekten Genus mündlich wiedergeben.

Materialien: Texte und Bilder aus der *Geschichtentechnik* (s. III.: 16.)

Lernkanäle: auditiv, visuell

ca.-Zeitaufwand: 8-10 Minuten (je nach Gruppengröße)

Legende:

EA = Einzelarbeit

IWB = Interaktives Whiteboard

L = Lehrkraft

L1 = Erstsprache

LWS = Lektionswortschatz

PA = Partnerarbeit

S = Schüler*in

SuS = Schülerinnen und Schüler

UE = Unterrichtseinheit(en)

6. Fazit und Ausblick

Ziel meiner Bachelorarbeit war es zu eruieren, ob ein explizites Thematisieren des als große Lernschwierigkeit geltenden Genus im DaZ-Unterricht sinnvoll ist und welche Potenziale mehrkanalige Vermittlungsansätze bergen, um Zuweisungsregeln und Regelausnahmen besser zu erinnern. Dazu habe ich in einem ersten Schritt den DaZ- vom DaF-Vermittlungskontext abgegrenzt und mit Verweis auf das (Nicht)Verstehen und soziale Prestige der Lernenden die Bedeutung von Genuswissen und seiner expliziten Vermittlung im kommunikativen DaZ-Unterricht erläutert. Damit einhergehend wurden die vielfältigen Funktionen des Genus bei der Konstruktion grammatisch korrekter, zusammenhängender Sätze herausgearbeitet. Anschließend habe ich die auf der Arbitrarität des deutschen Genusystems und der Nichterlernbarkeit zu komplexer, ausnahmenträchtiger Regelwerke basierenden Contra-Argumente und die für die Existenz und das Vermitteln von Genuszuweisungsregeln plädierenden Pro-Argumente – auch belegt durch einzelne Studien zum Thema – gegeneinander abgewogen und mich den Fürsprecher*innen angeschlossen. In einem nächsten Schritt habe ich einige mehrkanalige, verschiedene Lerntypen ansprechende Genusvermittlungsvorschläge vorgestellt und ihre Vorzüge sowie etwaige Schwierigkeiten (Gefahr von Übergeneralisierung und Fossilisierung, Zeitfaktor) diskutiert. Dabei habe ich mich auf die Mnemotechnik als lerntechnische Hilfe fokussiert und kurz ihre gedächtnisunterstützende Wirkung aus neurowissenschaftlicher Perspektive erläutert, um dann konkrete didaktische Einsatzmöglichkeiten unterschiedlicher Mnemotechniken für die Vermittlung von Genusregeln und den Umgang mit Regelausnahmen an konkreten Beispielen zu präsentieren. Mein Schwerpunkt lag dabei auf visuellen Mnemotechniken, insbesondere der auf Bildassoziation beruhenden *Geschichtentechnik* und ihrem Potenzial für das Erinnern von nominalen Ausnahmen, die den Genusregeln widersprechen bzw. keiner Genusregel folgen.

In einem sich dem Theorieteil anschließenden kleinen Praxiserkundungsprojekt auf der Basis von Aktionsforschung im eigenen DaZ-Unterricht habe ich versucht, meinen Lernenden das Genus mithilfe ausgesuchter Zuweisungsregeln und mnemotechnischer Lernstrategien explizit zu vermitteln und das Erinnern der behandelten Nomen dann durch verschiedene Sicherungsaktivitäten (Testbögen, Genuszuordnungsboxen) überprüft. Zudem habe ich das Genus im Laufe des Erhebungszeitraums immer wieder punktuell mittels verschiedener Lernaktivitäten in das Unterrichtsgeschehen integriert. Die der Aktionsforschung zugrundeliegende Theorie samt ihres vierphasigen Aktionsforschungszyklus habe ich umfassend dargestellt und dabei auf mögliche Probleme in der Durchführung aufgrund des limitierten Zeitrahmens einer Bachelorarbeit hingewiesen. Diesen bin ich durch die Schwerpunktverschiebung von einer Datenauswertung, die den Ansprüchen qualitativ-quantitativer Forschungsmethoden gerecht wird, hin zur eingehenden Reflexion meiner Unterrichtsbeobachtungen zwecks einer künftig optimierten Genusvermittlung begegnet. Damit habe ich

den Nutzen des Praxiserkundungsprojekts für meine eigene professionelle Weiterentwicklung als DaZ-Lehrende und die reflektierte Weitergabe des gewonnenen Erfahrungswissens an interessierte Lehrende in den Mittelpunkt meines Forschungsinteresses gerückt.

Konkret habe ich in der Planungsphase die Fragestellung dieser Arbeit an die Anforderungen einer unterrichtlich beobachtbaren Forschungsfrage angepasst, das freie Beobachten und Erstellen von Unterrichtsprotokollen als Überprüfungsinstrumente festgelegt und meine Lernergruppe über das Forschungsvorhaben informiert. In der Aktionsphase habe ich das Genus und mnemotechnische Lernhilfen in einem sechsmonatigen Erhebungszeitraum in zwei vorbereiteten Genus-Blöcken (Regelfindung und Ausnahmen-Experimente + Sicherung) sowie einem punktuell eingesetzten Wiederholungs-Block in den Unterricht eingebunden. Die Datenauswertung erfolgte pro Unterrichtsprotokoll mittels Zusammenfassens aller Beobachtungen, Auswertung der Testbögen und der in den Lernaktivitäten angesprochenen Lernkanäle. In der Reflexionsphase habe ich die gesammelten Daten unter Berücksichtigung der Forschungsfrage ausgewertet und dabei die wichtigsten positiven wie negativen Aspekte herausgearbeitet. In dem Wissen um ihre limitierte Aussagekraft habe ich meine Daten anschließend um die Resultate einer ähnlich gearteten, validen Genusstudie von Opdenhoff (2009) ergänzt. Es folgte die positive Beantwortung meiner Forschungsfrage, dass eine regelmäßige Genusvermittlung im DaZ-Unterricht möglich ist und mnemotechnische Hilfen das Erinnern des Genus erleichtern können. Meinen Aktionsforschungszyklus habe ich – im Sinne einer Ergebnisveröffentlichung – mit der Unterbreitung eines eigenen didaktischen Vorschlags abgeschlossen, der versucht, die herausgearbeiteten Erkenntnisse aus Theorie und Praxis zu vereinen. Bis heute sind komplette didaktische Vermittlungskonzepte zum gezielten unterrichtlichen Umgang mit Genus rar gesät. Diese Lücke zu schließen, maßt sich die vorliegende Bachelorarbeit sicher nicht an. Vielmehr wurde in Form des didaktischen Vorschlags ein Versuch unternommen, auf die vielfältigen Genusvermittlungsmöglichkeiten hinzuweisen, indem unterschiedlich geartete, leicht in den Unterricht integrierbare Lernaktivitäten präsentiert wurden. Als zentrale Aspekte sind dabei das Sensibilisieren der Lernenden für die Existenz der Kategorie Genus und die Tragweite seiner (Nicht)Beherrschung sowie der Einsatz abwechslungsreicher, mehrkanaliger Lernaktivitäten und -strategien zur Erleichterung des Genuserwerbs zu nennen. Gleichzeitig soll das Bewusstsein von Lehrenden für die Genus-Thematik geschärft und ihnen aufgezeigt werden, wie dieses grammatische Phänomen selbst in einen kommunikativ geprägten DaZ-Unterricht wenig zeitintensiv und themenübergreifend eingebunden werden kann.

Die eingangs gestellte Fragestellung dieser Bachelorarbeit, ob und wie eine explizite, mehrkanalige Genusvermittlung im DaZ-Unterricht dazu beitragen kann, dass Lernende Regularitäten und Ausnahmen seiner Zuweisung besser erinnern, möchte ich abschließend wie folgt beantworten: Die theoretische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen

Vermittlungsmethoden und die Erkenntnisse aus meinem eigenen kleinen Forschungsprojekt lassen den Schluss zu, dass sich eine explizite Genusvermittlung positiv auf das Erinnern von Nomen, die Genusregeln folgen, wie auch von Regelausnahmen auswirken kann. Die im Rahmen des Praxiserkundungsprojekts durchgeführten Ausnahmen-Experimente und die in meinem didaktischen Vorschlag empfohlenen Lernaktivitäten haben gezeigt, dass viele verschiedene, mehrkanalige Wege der Genusvermittlung gehbar sind. Insbesondere die visuell-assoziative *Geschichtentechnik* stellt ein probates Hilfsmittel dar, um sich nominalem Wortschatz, der keiner Genusregel folgt, zu nähern und ist bereits DaZ-Anfänger*innen gut vermittelbar. Ergänzt um die positiven Ergebnisse von Opdenhoffs Studie zur Wirksamkeit von Bildassoziationen beim Genuserwerb sei ein mnemotechnisches Herangehen ans Genus daher ausdrücklich zu empfehlen und der traditionellen Auffassung des Mitlernens des bestimmten Artikels als einzigem Handlungsvorschlag widersprochen.

Dennoch existieren bis heute zu wenige Longitudinalstudien über die Frage, ob Genuszuweisungsregeln und mnemotechnische Lernmethoden nachhaltig Wirkung zeigen. Entsprechend schließe ich mich dem von Schirrmeyer (2015: 152) ausgesprochenen Desiderat für weitere Genusstudien an, die den Langzeiteffekt der Regelwirksamkeit in der Sprachproduktion überprüfen. Zudem wäre es wünschenswert, den Nutzen von Mnemotechniken – insbesondere der so vielversprechenden assoziativen *Geschichtentechnik* – für das Erinnern von Regelausnahmen in größerem Umfang zu erforschen.

Abschließend sei angemerkt, dass ein derart gewichtiges, für die erfolgreiche Sprachentwicklung DaZ-Lernender gewinnbringendes Thema wie das Genus, das multifunktional ist und dadurch so vieles bedingt, weder seine stiefmütterliche Behandlung noch seinen Ruf als grammatisches ‚Schreckgespenst‘ verdient. Unbestreitbar ist es für Nichtmuttersprachler*innen auf allen Lernstufen eines der schwierigsten Phänomene der deutschen Sprache. Umso wichtiger ist eine frühzeitige Sensibilisierung für das Thema, um die Lernenden beim Aufbau kommunikativer Kompetenz zu unterstützen. Diese Bachelorarbeit wollte aufzeigen, dass dafür eine Vielzahl an abwechslungsreichen, spaßbringenden, multisensorischen Lernaktivitäten zur Verfügung stehen, die den verschiedenen Lerntypen gerecht werden und nur darauf warten, ausprobiert zu werden. Vielleicht geschieht so ein Umdenken in den Köpfen hartnäckiger ‚Genusvermittlungsgegner*innen‘, damit das Lehr- und Lernmotto – angelehnt an Röschs Laufspiel – künftig lautet: *Lernen mit Genus = Lernen mit Genuss!*

7. Literatur- und Abbildungsverzeichnis

- Aguado, Karin (2010): Intake (engl.). In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 133.
- Altrichter, Herbert; Posch, Peter; Spann, Harald (2018): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. 5., grundl. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bettermann, Christel; Werner, Regina; Funk, Hermann; Kuhn, Christina; Demme, Silke (2005): *Studio d A1 – Unterrichtsvorbereitung*. Berlin: Cornelsen.
- Biechele, Barbara (2010): Deklaratives Wissen. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 44.
- Böttger, Heiner (2016): *Neurodidaktik des frühen Sprachenlernens – Wo die Sprache zuhause ist*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brinitzer, Michaela; Hantschel, Hans-Jürgen; Kroemer, Sandra; Möller-Frorath, Monika; Ros, Lourdes (2013): *DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett.
- Brzezińska, Agnieszka (2009): *Lernpsychologie und Mnemotechniken beim Fremdsprachenlernen: am Beispiel des Artikellernens im DaF-Unterricht*. Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Serie B, Bd. 10. Innsbruck u.a.: Studien-Verlag.
- Burns, Anne (2010): *Doing Action Research in English Language Teaching. A Guide for Practitioners*. New York: Routledge.
- Demme, Silke (2010): Interferenz, die. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 136-137.
- Diehl, Erika; Christen, Helen; Leuenberger, Sandra; Pelvat, Isabelle; Studer, Thérèse (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Dudenredaktion (Hrsg.) (2017): *Duden. Die deutsche Rechtschreibung*. Bd. 1, 27., völlig neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin: Dudenverlag.
- Duden (2010): *Fremdwörterbuch*, Bd. 5, 10., aktual. Aufl. Mannheim u.a.: Dudenverlag.
- Ende, Karin; Grotjahn, Rüdiger; Kleppin, Karin; Mohr, Imke (2013): *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. Fort- und Weiterbildungsprogramm Deutsch lehren lernen, Bd. 6. München: Goethe-Institut.
- Feldmeier, Alexis (2014): Besondere Forschungsansätze: Aktionsforschung. In: Settineri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh, 255-267.
- Felgentreu, Simone; Huster, Sonja; Lindner, Gerald (2006): *Duden – Basiswissen Schule Deutsch*. 2. Aufl. Mannheim u.a.: Dudenverlag.

- Funk, Hermann; Koenig, Michael; Scherling, Theo; Neuner, Gerd (1999a): *Sowieso 1 – Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Kursbuch*. Nachdr. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Funk, Hermann; Koenig, Michael; Scherling, Theo; Neuner, Gerd (1999b): *Sowieso 1 – Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Lehrerhandbuch*. Nachdr. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Funk, Hermann; Kuhn, Christina; Demme, Silke (2010): *Studio d A1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch*. Berlin: Cornelsen.
- Glück, Helmut (2005): *Metzler Lexikon Sprache*, 3. Aufl. Stuttgart u.a.: Metzler.
- Götze, Lutz; Kemme, Hans-Martin; Latzel, Sigbert (1979): *Lehrschwierigkeiten im Fach Deutsch als Fremdsprache. Abschlussbericht. Projektgruppe Lehrschwierigkeiten im Fach Deutsch als Fremdsprache 9*. München: Goethe-Institut.
- Grimm, Hans-Jürgen (1987): *Lexikon zum Artikelgebrauch*. Leipzig: VEB.
- Harmer, Jeremy (2007): *The Practice of English Language Teaching*. 4. Aufl. Harlow, Essex: Pearson Longman.
- Helbig, Gerhard; Buscha, Joachim (2001): *Deutsche Grammatik – Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Hilpert, Silke; Niebisch, Daniela; Penning-Hiemstra, Sylvette; Pude, Angela; Specht, Franz; Reimann, Monika; Tomaszewski, Andreas (2016): *Schritte Plus Neu 3. Deutsch als Zweitsprache für Alltag und Beruf*. Kursbuch und Arbeitsbuch. München: Hueber.
- Hinrichs, Uwe (2013): *Multi Kulti Deutsch: Wie Migration die deutsche Sprache verändert*. München: Beck.
- Höhle, Mandy (2010): Erstsprache, die. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 69.
- Horstmann, Susanne; Settinieri, Julia; Freitag, Dagmar (2020): *Einführung in die Linguistik für DaF/DaZ*. Paderborn: Schöningh/UTB.
- Hufeisen, Britta (2011): Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. In: Bogner, Andrea; Ehlich, Konrad; Eichinger, Ludwig M.; Kelletat, Andreas F.; Krumm, Hans-Jürgen; Michel, Willy; Reuter, Ewald; Wierlacher, Alois; Dengel, Barbara (Hrsg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, Bd. 36/2010. München: iudicium, 200-207.
- Huneke, Hans-Werner; Steinig, Wolfgang (2010): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 5., neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin: E. Schmidt.
- Koenig, Michael (2003): Nachdenken über Spiele. Ein Plädoyer für die spielerische Umgestaltung von Lernaktivitäten im Fremdspracheunterricht. *Babylonia* 1/03, 8-17. Online unter babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2003-1/Baby1_03Koenig.pdf (01.08.2019).
- Köpcke, Klaus-Michael; Zubin, David (1984): Sechs Prinzipien für die Genuszuweisung im Deutschen: Ein Beitrag zur natürlichen Klassifikation. *Linguistische Berichte* 93, 26-50.

- Krohn, Dieter; Krohn, Karin (2008): *Der, das, die – oder wie? Studien zum Genuserwerb schwedischer Deutschlerner*. Germanistische Schlaglichter – Neue Folge, Bd. 2. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Long, Michael H. (2000): Focus on Form in Task-Based Language Teaching. In: Lambert, Richard D.; Shohamy, Elana (Hrsg.): *Language Policy and Pedagogy. Essays in honor of A. Ronald Walton*. Philadelphia u.a.: John Benjamins, 179-192.
- Luscher, Renate (2001): *Übungsgrammatik für Anfänger. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- Meinert, Roland (1989): *Die deutsche Deklination und ihre didaktischen Probleme*. Studien Deutsch, Bd. 7. München: Iudicium.
- Menzel, Barbara (2004): *Genuszuweisung im DaF-Erwerb. Psycholinguistische Prozesse und didaktische Implikationen*. Berliner Beiträge zur Linguistik, Bd. 1. Berlin: Weißensee.
- Menzel, Barbara; Tamaoka, Katsuo (1995): Der? Die?? Das??? Genuszuweisung bei Anfängern: Zufall, Pauken oder Strategie? *Deutsch als Fremdsprache* 32, 1, 12-22.
- Müller, Horst M. (Hrsg.) (2009): *Arbeitsbuch Linguistik. Eine Einführung in die Sprachwissenschaft*. 2., überarb. u. aktual. Aufl. Paderborn u.a.: Schöningh.
- Nordkämper-Schleicher, Ulrike (1998): *Besser behalten: Mnemotechniken beim Sprachenlernen am Beispiel „Deutsch als Fremdsprache“ für Erwachsene*. Freiburg (Breisgau): Pädag. Hochschule.
- Oehler, Heinz (1966): *Grundwortschatz Deutsch*. Stuttgart: Klett.
- Oleschko, Sven (2010): *Genus International*. Stiftung Mercator ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Universität Duisburg-Essen. Online unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/das_genus_in_verschiedenen_sprachen_alphabetisch_geordnet.pdf (20.6.2019).
- Opdenhoff, Jan-Hendrik (2009): Mnemotechnische Methoden im DaF-Erwerb – Eine experimentelle Studie zur Genuszuweisung. *Deutsch als Fremdsprache* 46, 1, 31-37.
- Pessutti Nascimento, Priscilla Maria (2014): Grammatik induktiv vermitteln: Vor- und Nachteile für Lehrende, Schwierigkeiten und Lösungsansätze. In: Dengscherz, Sabine; Businger, Martin; Taraskina, Jaroslava (Hrsg.): *Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik. DaF/DaZ lernen und lehren im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, empirischer Unterrichtsforschung und Vermittlungskonzepten*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 163-180.
- Raabe, Horst (2007): Grammatikübungen. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5., unveränd. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto, 283-287.
- Riemer, Claudia (2002): Für und über die eigene Unterrichtspraxis forschen. Anregungen zur Lehrerhandlungsforschung. In: Schreiber, Rüdiger (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache am Studienkolleg. Unterrichtspraxis, Tests, Evaluation*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 129-143.

- Riemer, Claudia (2009): Empirische Unterrichtsforschung und Action Research. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer & Friedrich, 359-363.
- Riemer, Claudia (2010): Forschungsansätze, die. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 87-88.
- Rische, Kerstin (2010): Total Physical Response (TPR). In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 342-343.
- Rogina, Irene (2010): Das Genus der Substantive – Überlegungen aus der fremdsprachlichen Lern- und Erwerbssicht. *Deutsch als Fremdsprache* 47, 151-159.
- Ronneberger-Sibold, Elke (2013): Einführung in die historische Morphologie des Deutschen von der Gegenwartssprache aus. *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*, 13-34. Online unter: http://www.jug.hu/images/docs_JuG2013/ronneberger.pdf (18.06.2019).
- Rösch, Heidi (Hrsg.) (2003): *Deutsch als Zweitsprache: Sprachförderung, Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen. Unterrichtspraxis Grundschule*. Braunschweig: Schroedel.
- Schart, Michael; Legutke, Michael (2012): *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. Fort- und Weiterbildungsprogramm Deutsch lehren lernen, Bd. 1. München: Goethe-Institut.
- Schirrmeister, Lars (2015): Möglichkeiten der regelgeleiteten Genusvermittlung im Deutschen als Fremdsprache. In: Handwerker, Brigitte; Bäuerle, Rainer; Doval, Irene; Lübke, Barbara (Hrsg.): *Zwischenräume: Lexikon und Grammatik im Deutschen als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, 137-154.
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10, 3, 209-231.
- Siebert-Ott, Gesa (2010): Zweitsprache, die. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 366.
- Sperber, Horst G. (1989): *Mnemotechniken im Fremdsprachenerwerb*. München: iudicium.
- Stickel-Wolf, Christine; Wolf, Joachim (2001): *Wissenschaftliches Arbeiten und Lerntechniken: Erfolgreich studieren – gewusst wie!* 1. Aufl. Wiesbaden: Gabler.
- Tschirner, Erwin (2008): *Grund- und Aufbauwortschatz Deutsch als Fremdsprache nach Themen*. Berlin: Cornelsen.
- Twain, Mark (¹2018 [1880]): *The Awful German Language. Die schreckliche deutsche Sprache*. Aus dem Englischen von Ana Maria Brock. Hamburg: Nikol.
- Vester, Frederic (1975): *Denken, Lernen, Vergessen: Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann läßt es uns im Stich?* Stuttgart: Dt. Verl.-Anst.
- Weerning, Marion (2011): Genus im DaF-Unterricht in Italien: Was sagen Lehrwerke und Grammatiken? *Linguistik Online* 49, 5, 23-46.
- Wegener, Heide (1995): *Die Nominalflexion des Deutschen – verstanden als Lerngegenstand*. Tübingen: Max Niemeyer.

Wegener, Heide (2005): Komplexität oder Kontrastivität der L2 – Worin liegt das Problem für DaZ/DaF? *ODV-Zeitschrift* 12, 91-114.

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

Wiese, Heike (2012): *Kiezdeutsch: ein neuer Dialekt entsteht*. Beck'sche Reihe. München: Beck.

Zimmermann, Günther (1988): Lernphasenmodell für den fremdsprachlichen Grammatikunterricht. In: Dahl, Johannes; Weis, Brigitte (Hrsg.): *Grammatik im Unterricht*. München: Goethe-Institut, 160-175.

Abbildungen und Tabellen

Abb. 1: Lehrwerk Sowieso 1

Funk, Hermann; Koenig, Michael; Scherling, Theo; Neuner, Gerd (1999a): *Sowieso 1 – Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Kursbuch*. Nachdr. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Abb. 2: Lehrwerk Studio d A1

Funk, Hermann; Kuhn, Christina; Demme, Silke (2010): *Studio d A1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch*. Berlin: Cornelsen.

Abb. 3: Phasen der Aktionsforschung beispielhaft in drei Zyklen

Feldmeier, Alexis (2014): Besondere Forschungsansätze: Aktionsforschung. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh, 255-267.

Burns, Anne (2010): *Doing Action Research in English Language Teaching. A Guide for Practitioners*. New York: Routledge.

Abb. 4: Die drei Blöcke einer verzahnten Genusvermittlung im PEP: Eigene Darstellung

Tab. 1: Genus in den L1 der Lernenden: Eigene Darstellung (angelehnt an Oleschko)

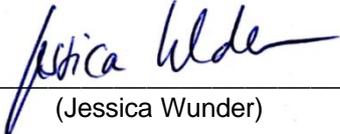
Oleschko, Sven (2010): *Genus International*. Stiftung Mercator ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern, Universität Duisburg-Essen. Online unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/das_genus_in_verschiedenen_sprachen_alphabetisch_geordnet.pdf (20.6.2019).

Tab. 2: Verteilung der PEP-Aktionsblöcke auf den Erhebungszeitraum: Eigene Darstellung

8. Eigenständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit selbstständig verfasst und gelieferte Datensätze, Zeichnungen, Skizzen und graphische Darstellungen selbstständig erstellt habe. Ich habe keine anderen Quellen als die angegebenen benutzt und habe die Stellen der Arbeit, die anderen Werken entnommen sind – einschl. verwendeter Tabellen und Abbildungen – in jedem einzelnen Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht.

Bielefeld, den 02.09.2019



(Jessica Wunder)

9. Anhang

9.1 PEP-Forschungsvorhaben: Anlagen 1-5

9.1.1 Anlage 1: Regelfindung (Block 1) – Unterrichtsprotokoll I und Tafelbilder (4 Seiten)

9.1.2 Anlage 2: Ausnahmen-Experiment I (Block 3) – Unterrichtsprotokoll II, Tafelbilder und Unterrichtsmaterialien (6 Seiten)

9.1.3 Anlage 3: Sicherung Ausnahmen-Experiment I (Block 3) – Unterrichtsprotokoll III, Tafelbild und Testbogen (3 Seiten)

9.1.4 Anlage 4: Ausnahmen-Experiment II (Block 3) – Unterrichtsprotokoll IV, Tafelbilder und Unterrichtsmaterialien (5 Seiten)

9.1.5 Anlage 5: Wiederholung (Block 2) – Lernaktivitäten-Liste und Tafelbilder (4 Seiten)

Unterrichtsbeobachtung zur Genusregelfindung

Niveau/Lerngruppe: A2, 13 SuS

Lernziel: Die SuS kennen erste Genuszuweisungsregeln und mnemotechnische Lernstrategien zum Umgang mit Regelausnahmen.

Zeitungsumfang: 2 Unterrichtseinheiten (UE à 45 Min.), 1 Doppelstunde an einem Kurstag (Dezember 2018)

Beobachtungs-Instrumente:



1. Unterrichtsprotokoll I
2. Abfotografierte Genus-Tafelbilder (Tafelbild 1-3)

Hilfsmittel/Quellen:



Tablet u. Lautsprecher, Audio-Datei: Sesamstraßenlied ‚*der, die, das*‘ (https://www.youtube.com/watch?v=uPHi5xn_q5c, 01.08.2019)



Kursbuch *Schritte Plus Neu 3 (A2.1)*: Hilpert et al. 2016, München: Hueber.

1. Unterrichtsprotokoll I:

ca.-Zeit	Lehr- und Lernaktivitäten (+ Zweck u. Unterrichtsphase*)	Sozialform	Hilfsmittel/Medien	Eigene Beobachtungen/Bemerkungen
1 Min.	Vorspielen des thematisch passenden Sesamstraßenliedes <i>der, die, das</i> ; L singt u. klatscht Refrain mit u. animiert SuS zum Mitmachen. Zweck: Interesse am Thema wecken, SuS aktivieren, haptischen u. auditiven Lernkanal ansprechen. Phase: Motivierender Einstieg	PL	Audio-Datei, Tablet, Lautsprecher	Die meisten SuS klatschen den Refrain bereitwillig mit; beim Mitsingen tun sie sich schwer.
15 Min.	Regelfindung I: L notiert einige teils bekannte Nomen; SuS leiten daraus erste Genusregeln ab: 1. Semantische Regeln: weibl./männl. Lebewesen = Fem./Mask.; kleine Lebewesen = Neutr. 2. Morphologische Regeln: {-ung}, {-heit}, {-keit} = Fem.;{-chen} = Neutr. Zweck: Lerneraktivierung** durch entdeckendes Lernen (induktives Vorgehen). Phase: Erarbeitung	PL	IWB, farbige IWB-Stifte	s. Tafelbild 1 Angelehnt an Brzezińska (2009: 150f.) werden alle Nomen konsequent in blau (Mask.), rot (Fem.) bzw. grün (Neutr.) angeschrieben. Die morphologischen Regeln erkennen die SuS schnell an Suffixen u. liefern für {-ung} sogar ein eigenes Beispiel: <i>Heizung</i> . Meine Beispiele sind z.T. zu abstrakt u. den SuS inhaltlich schwer begreifbar (<i>Offenheit, Blödeheit; Einsamkeit, Wichtigkeit, Nützlichkeit</i>).

Anlage 1: Regelfindung (Block 1)

ca.-Zeit	Lehr- und Lernaktivitäten (+ Zweck u. Unterrichtsphase)	Sozialform	Hilfsmittel/ Medien	Eigene Beobachtungen/Bemerkungen
15 Min.	<p>Regelfindung II: L notiert einige zweisilbige Nomen mit e-Schwa im Auslaut u. fragt nach Gemeinsamkeiten. L demonstriert die ‚Zweisilbigkeit‘ durch betontes Lesen u. zweimaliges Silbenklatschen der Nomen. L nennt weitere Beispiele u. fordert SuS auf, mitzuklatschen. L weist auf die hohe Gültigkeit der Regel hin. L bezeichnet die Schwa-Auslaut-Regel als ‚zweimal klatschen und am Ende -e‘. L notiert einige einsilbige Nomen u. lässt SuS erneut Gemeinsamkeiten suchen; erst dann gibt sie den Hinweis ‚einmal klatschen‘.</p> <p>Zweck: Lerneraktivierung** durch entdeckendes Lernen (induktives Vorgehen); Nutzung des haptisch-kinästhetischen u. auditiven Lernkanals; Vereinfachung linguistischer Termini. Phase: Erarbeitung</p>	PL	IWB, farbige IWB-Stifte	<p>s. Tafelbild 1</p> <p>SuS finden das e Schwa im Auslaut schnell als gemeinsames Charakteristikum aller Nomen heraus; für die Zweisilbigkeit benötigen sie jedoch Hilfestellung.</p> <p>Alle SuS klatschen bei den phonologischen Regeln bereitwillig mit.</p> <p>Wenngleich statistisch nicht belegt, beziffere ich die Regelgültigkeit mit 97% (e Schwa) und 75% (Einsilber) zur besseren Nachvollziehbarkeit der Reichweite der vermittelten Regeln. Ich bezeichne die ¾-Regel als gute u. die 97%-Regel als super Regel! Viele SuS stimmen mir nickend zu.</p>
10 Min.	<p>L notiert weitere Beispielnomen, die der Kursbuch-Lektion entstammen, erfragt Genus u. zugehörige Regel. Dabei Erweiterung der morpholog. Regel um das Suffix {-um} u. der phonolog. Regel um den Auslaut [o] mit Beispielen.</p> <p>Zweck: Regeln einüben mit Lektionsbezug, d. h. Aufgreifen des aktuellen Lektionswortschatzes (LWS) u. Nutzung dieses zur Regelerweiterung. Phase: Anwendung/Sicherung; Erarbeitung</p>	PL	IWB, farbige IWB-Stifte; Kursbuch	<p>s. Tafelbild 2</p> <p>Starke SuS nennen das passende Genus samt Regel, schwächere tun sich schwer. Durch das schnelle ‚Vorpreschen‘ der Stärkeren bleibt den Schwächeren zu wenig Reflexionszeit.</p> <p>Da mehrere Nomen im LWS auf {-um} u. [o] enden (Zentrum, Museum, Kino), ergänze ich diese Regeln für Neutrum. So kennen die SuS direkt nützliche Regelbeispiele.</p>
5 Min.	<p>Gemeinsamer Blick in LWS-Teil des Kursbuches. L weist auf Genusfarbpunkte hin u. lässt SuS einige Beispielnomen heraussuchen.</p> <p>Zweck: Sensibilisierung für Genusfarben. Phase: Erarbeitung</p>	PL, EA	Kursbuch	<p>Unser Kursbuch nutzt bei der Wortschatzarbeit dieselben Genusfarbzuweisungen wie ich.</p> <p>Viele SuS sind mit dem Umgang des LWS u. den Farbpunkten nicht vertraut u. benötigen Hilfestellung beim Auffinden.</p>
2 Min.	<p>L malt als zusätzliche Genus-Unterscheidungshilfe astronomische Symbole (Piktogramme) in den korrespondierenden Genusfarben an.</p> <p>Zweck: Weitere visuelle Mnemotechnik anbieten unter Rückgriff auf das Weltwissen der SuS (Bedeutung astronomischer Zeichen). Phase: Erarbeitung</p>	LV/PL	IWB, farbige IWB-Stifte	<p>s. Tafelbild 2</p> <p>Der Einsatz von Piktogrammen zur Genusdifferenzierung erfolgt in Anlehnung an Opdenhoff (2009: 32).</p> <p>Vielen SuS ist der Zusammenhang zwischen den eingesetzten Mars- u. Venus-Symbolen u. Genera nicht klar; keine effektive Lernhilfe!</p>
3 Min.	<p>L notiert zur Einführung in die Regelausnahmen Nomen des LWS ohne Regel (das Hotel, das Restaurant, das Gleis, die Bank, der Kiosk, der Schlüssel). SuS überlegen, ob die Wörter einer Genusregel folgen. Da der LWS Komposita beinhaltet (u. a. Tankstelle, Haltestelle, Fahrplan, Stadtplan), wiederholt L die Genusregel: Komposita tragen das Genus des letzten Nomens.</p>	LV/PL	IWB, farbige IWB-Stifte	<p>s. Tafelbild 2</p> <p>Übergeneralisierung der Schwa-Auslaut-Regel: Einige SuS klatschen zweimal bei Ho-tel u. Schlüs-sel. Ich weise auf das Fehlen von e-Schwa im Auslaut hin. Dass Gleis u. Bank nach der Einsilberregel Mask. wären, bemerkt nur ein S nach meinem Vorklatschen. Die Regel wird noch nicht von allen erinnert.</p>

Anlage 1: Regelfindung (Block 1)

ca.-Zeit	Lehr- und Lernaktivitäten (+ Zweck u. Unterrichtsphase*)	Sozialform	Hilfsmittel/ Medien	Eigene Beobachtungen/Bemerkungen
	Zweck: Regeln im Lektionskontext festigen; Sensibilisierung für Existenz von Ausnahmen. Phase: Anwendung (Regeln); Erarbeitung (Ausnahmen)			Viele SuS erinnern sich an die Kompositaregel. Ich weise auf die Tragweite der (Un)Kenntnis von Genus hin: Ohne Genuswissen keine korrekte Kompositabildung.
5 Min.	L u. SuS beschriften drei farbige Plakate (blau, rot, grün) mit den respektiven Artikeln u. hängen diese für alle gut sichtbar im Kursraum auf. Ein S notiert die Ausnahmen des LWS auf den Plakaten. Hinweis der L: Fortan werden alle Ausnahmen auf den Wandplakaten festgehalten! Zweck: Visuelle Lernstrategie; Lernroutine etablieren im Umgang mit Regelausnahmen. Phase: Erarbeitung	PL	farbige <i>Ausnahmen</i> -Plakate, Farbstifte	SuS beschriften bereitwillig die <i>Ausnahmen</i> -Plakate.
5 Min.	L stellt zwei visuelle Mnemotechniken vor: 1. <i>Post it-Methode</i> : Kleine farbige Heftzettel werden beschriftet u. an Gegenstände geheftet. L bringt als Beispiel ein rotes <i>Post it</i> an der Wanduhr im Kursraum an. 2. <i>Genuspunkteleben</i> : Kleine Aufkleber in den Genusfarben werden an bekannten Gegenständen angebracht. L malt als Beispiel einen roten Kreis an <i>die</i> Tafel als Signal für Femininum. Zweck: Vermittlung visueller Mnemotechniken. Phase: Erarbeitung	LV/PL	IWB, farbige IWB-Stifte, <i>Post it</i>	s. Tafelbild 2 Die SuS finden die Methoden spannend u. berichten von eigenen Erfahrungen <i>mit Post its</i> daheim; ich ergänze meine Erfahrungen dazu in Spanien. Es entsteht ein kurzer Austausch über den Nutzen dieser Methode. Eine S ist begeistert vom <i>Genuspunkteleben</i> u. fragt, wo es diese Aufkleber gibt. Ein S entdeckt weitere Genuspunkte im Kursraum, die eine andere Lerngruppe dorthin geklebt haben muss (an <i>die</i> Tür – rot u. <i>das</i> Fenster – grün).
7 Min.	L bringt Wörterbücher mit u. übt mit SuS anhand eines Beispielnomens, wie man das Genus nachschlägt u. was die Kürzel bedeuten. Zweck: Umgang mit Wörterbüchern kennen. Phase: Erarbeitung	PL, EA	Wörterbücher	Einige SuS tun sich mit dem Auffinden des Beispielnomens schwer; teilweise scheint das Alphabet nicht gut genug gefestigt zu sein. Manche SuS nutzen Online-Wörterbücher auf ihren Handys. Ich empfehle daher zuverlässige Seiten/Apps wie <i>leo.org</i> oder <i>Pons</i> .
15 Min.	Aktivität <i>Museumsgang</i> Zweck: Neues Regelwissen u. den Umgang mit Ausnahmen mittels Mnemotechniken (Farben, <i>Post its</i>) erproben; Wörterbücher nutzen; haptisch-kinästhetische Lernkanäle ansprechen. Phase: Anwendung	EA/PA	<i>Post its</i> , Wörterbücher, Farbstifte	Alle SuS machen engagiert mit u. bearbeiten die Aufgabenstellung in PA oder EA (genauer Ablauf der Aktivität <i>Museumsgang</i> s. didaktischer Vorschlag, Kap. 5).
7 Min.	Sammeln der beim <i>Museumsgang</i> gefundenen Nomen an der Tafel u. Regelreflexion. Ausnahmen werden auf Wandplakaten notiert. Zweck: Regelfestigung; Ausnahmen-Routine etablieren. Phase: Sicherung	PL	IWB, farbige IWB-Stifte, <i>Ausnahmen</i> -Plakate	Die stärkeren SuS können die Regeln, z. T. mit meiner Hilfe, auf die gefundenen Worte übertragen; schwächere SuS tun sich schwerer. Zwei SuS notieren bereitwillig die Ausnahmen auf den Plakaten u. bebildern sie teilweise.

*Unterrichtsphasen in Anlehnung an Harmers (2007: 52f.) dreistufigen Grundrhythmus für Fremdsprachenunterricht: *engage* (Einstieg) – *study* (Erarbeitung) – *activate* (Anwendung/Sicherung) (s. Ende et al. 2013: 102ff.).

**Unterrichtsprinzip, bei dem die SuS so aktiv wie möglich am Lernprozess beteiligt werden (s. Ende et al. 2013: 144)

EA = Einzelarbeit PA = Partnerarbeit GA = Gruppenarbeit LV = Lehrervortrag PL = Plenum
LWS = Lektionswortschatz IWB = Interaktives Whiteboard

Anlage 1: Regelfindung (Block 1)

2. Genus-Tafelbilder:

1. Semantische Regeln

die [♀] Frau	der [♂] Mann	das Kind
die Lehrer ⁱⁿ	der Lehrer	das Baby
die Schwester	der Junge	das Kleinkind
die Tochter	der Bruder	der Löwe
die Schwiegermutter	der Opa	
die Oma	der Vater	
die Schneider ⁱⁿ	der Taxifahrer	
die Krankenschwester	der Tischler	
die Informatiker ⁱⁿ	der Schneider	
die Bä ^{er}	der Informatiker	
	der Bär	

2. Morphologische Regeln

- die: die Zeitung, die Wohnung, die Krönung, die Erinnerung, die Leitung, die Schließung, die Scheidung, die Heizung, ...
- ung
- die: Gesundheit, Krankheit, Schönheit, Offenheit, Blödsinn, Blindheit, heizen → Heiz-ung
- heit
- die: Einsamkeit, Wichtigkeit, Nützlichkei^t, ...
- keit

3. Phonologische Regeln

die Tasche	die Klasse
die Katze	die Straße
die Tasse	die Biene
die Lampe	die Fliege
die Blume	die Mücke
die Rose	die Sonne
die Hose	

Other words listed: der Tag, der Ball, der Tisch, der Stuhl, der Bus, der Weg, der Kopf, der Zug, der Bär, Peter, der Hund, die Bücher, das Mädchen, das Tischchen, das Brötchen, das Eichhörnchen, das Stühlchen, das Blümchen, die Bananen, der Computer, der Fußball, das Auto.

Tafelbild 1: Regelfindung anhand vorgegebener Nomen

Regelausnahmen im LWS

LWS: S. 39, 40, 41

Regel: FEMININUM = DIE

Regelausnahmen: das Gleis, das Hotel, das Restaurant, der Kiosk, der Schlüssel, die Bank, das Zentrum, das Album, das Stadtkim, das Kino, das Museum, der Bahnhof, der Weg, der Platz, der Stadtplan, der Fahrplan.

Maskulinum = der ♂

Femininum = die ♀

Neutrum = das ○

Piktogramme (astronomische Symbole)

Neue morphologische u. phonologische Regeln im LWS

Morphologische u. phonologische Regeln im LWS, z. T. mit Komposita

der Heißluftballon (☀️), der Ausfall, 20% Rabatt (Prozent), Der Zug fällt aus., denn, der Kaffee, das Café.

Post it-Methode (die Uhr)

Tafelbild 2: Regelintensivierung mit LWS – Nutzung von Farben und Piktogrammen; Post it-Methode zur Visualisierung von Ausnahmen

Unterrichtsbeobachtung zum Ausnahmen-Experiment I

Niveau/Lerngruppe: A2, 13 SuS anwesend

Lernziel: Die SuS kennen die mnemotechnischen Lernstrategien *Visuelles Gruppieren*, *Visuelles Clustering* und *Geschichtentechnik* (s. Brzezińska 2009: 109f.) und können diese zum Erinnern von Regelausnahmen anwenden.

Zeitungsumfang: 2 Unterrichtseinheiten (UE à 45 Min.), 1 Doppelstunde an einem Kurstag (Februar 2019)

Beobachtungsinstrumente:



1. Unterrichtsprotokoll II
2. Abfotografierte Unterrichtsmaterialien (Genus-Tafelbilder 1-2, Abbildungen 1-6)

Hilfsmittel/Quellen:



Tablet u. Lautsprecher, Audio-Datei: Sesamstraßenlied „*der, die, das*“ (https://www.youtube.com/watch?v=uPHi5xn_q5c, 01.08.2019)



Kursbuch *Schritte Plus Neu 3 (A2.1)*: Hilpert et al. 2016, München: Hueber.

1. Unterrichtsprotokoll II

ca.-Zeit	Lehr- und Lernaktivitäten (+ Zweck u. Unterrichtsphase*)	Sozialform	Hilfsmittel/Medien	Eigene Beobachtungen/Bemerkungen
3 Min.	Vorspielen des thematisch passenden Sesamstraßenliedes <i>der, die, das</i> ; L singt u. klatscht Refrain mit u. animiert SuS zum Mitmachen. Danach mündlicher Hinweis der L, dass wir uns heute erneut mit der Genusthematik beschäftigen: ‚ <i>Wie in dem Lied gehört, geht es um ...?</i> ‘ L wartet Antwort der SuS ab u. visualisiert das Thema in den drei Genusfarben an der Tafel. Zweck: SuS aktivieren, haptischen, auditiven u. visuellen Lernkanal ansprechen, Routine etablieren (Lied als ‚trigger‘: Es geht ums Genus!). Phase: Motivierender Einstieg	PL	Audio-Datei, Tablet, Lautsprecher, IWB, farbige IWB-Stifte	Die meisten SuS klatschen den Refrain bereitwillig mit; beim Mitsingen tun sie sich noch immer schwer. Auf meine Nachfrage nennt ein S den Titel des gehörten Liedes: ‚ <i>der, die, das</i> ‘.
2 Min.	L verdeutlicht Bedeutung von Genuswissen am Lektionsthema <i>Indefinitpronomen</i> (Hast du <i>eins/e/en?</i>), die nur korrekt nutzbar sind bei Kenntnis des Genus des Bezugsnomens. Zweck: Sensibilisieren für die Tragweite der (Un)Kenntnis des Genus von Nomen. Phase: Erarbeitung.	LV	Kursbuch- lektion zu Indefinitpronomen	SuS begreifen den Zusammenhang sofort, da sie zuvor in einer Festigungsübung zum Indefinitartikel über das Genus der Bezugsnomen reflektieren mussten. Die Vermittlung des Stellenwerts von Genuswissen erfolgt angelehnt an Rogina (2010: 157f.) u. Weerning (2011: 27).

Anlage 2: Ausnahmen-Experiment I (Block 3)

ca.-Zeit	Lehr- und Lernaktivitäten (+ Zweck u. Unterrichtsphase*)	Sozialform	Hilfsmittel/ Medien	Eigene Beobachtungen/Bemerkungen
10 Min.	<p>Wiederholung schon bekannter Genusregeln durch Zuruf; L hält genannte Regeln an der Tafel fest.</p> <p>Zweck: Überprüfung, welche Regeln am besten in Erinnerung geblieben sind. Phase: Anwendung/Wiederholung.</p>	PL	IWB, farbige IWB-Stifte	<p>SuS erinnern sechs Genusregeln: Genannt werden vier morphologische Suffixregeln (3x Fem., 1x Neutr.) u. beide phonologischen ‚Klatsch-Regeln‘. Die <i>Schwa</i>-Auslaut-Regel bezeichnet ein S mit ‚zweimal ...‘ (klatscht in die Hände), eine S konkretisiert: ‚Und -e!‘</p> <p>Zwei semantische Regeln nennen die SuS nur auf meine Nachfrage, wieso es <i>die</i> Frau u. <i>die</i> Lehrerin heißt; bei Mask. ziehen sie den Analogieschluss zur <i>die</i>-Regel. Auch die phonolog. Auslautregel [o] und die Suffixregel {-um} für Neutrum erinnern sie nur mit meiner Hilfe.</p> <p>Die SuS liefern einige Beispiele zu den Regeln, v. a. aus dem aktuellen LWS. Zwei stärkere S betreiben sogar Wortbildung: <i>schön</i> → <i>Schönheit</i>; <i>traurig</i> → <i>Traurigkeit</i> (alle genannten Regeln u. Beispielnomen s. Tafelbild 1).</p>
10 Min.	<p>Überleitung zum Ausnahmen-Experiment mittels aktuellem LWS (<i>Löffel</i>, <i>Pfanne</i>, <i>Kanne</i>, <i>Glas</i>). SuS ordnen diese Nomen den wiederholten Regeln zu. L nutzt die Ausnahmen <i>Glas</i> u. <i>Löffel</i> als Erinnerung, dass nicht alle Nomen durch Genusregeln erschließbar sind.</p> <p>Zweck: Bewusstmachen von Regelausnahmen. Phase: Anwendung/Wiederholung.</p>	PL	IWB, farbige IWB-Stifte; Kursbuch	<p>Die Regelfindung für <i>Pfanne</i> u. <i>Kanne</i> gelingt schnell (s. Tafelbild 1). Bei <i>Löffel</i> wird die Regel ‚zweimal klatschen und am Ende -e‘ von einer S übergeneralisiert; ein anderer S korrigiert sie, <i>Löffel</i> besitze kein -e am Ende.</p> <p>Da inzwischen leider verschwunden, erinnere ich an die farbigen Wandplakate, auf denen wir einige Regelausnahmen notiert hatten.</p>
15 Min.	<p>L teilt SuS in drei Genus-Gruppen (4-5 SuS) ein. SuS erstellen neue Ausnahmen-Genus-Plakate u. notieren den LWS u. weitere bekannte Nomen (<i>Visuelles Gruppieren</i>). L ordnet jedem Plakat ein Symbol zu: blau= <i>der Hai</i>, rot = <i>die Tasche</i>, grün = <i>das Haus</i> (Vorbereitung auf <i>Visuelles Clustering</i>, s. Abb. 1).</p> <p>Zweck: Visuelle Mnemotechniken nutzen. Phase: Anwendung.</p>	GA, LV	Farbplakate, Filzstifte, Farbplakate mit Symbolen, Kursbuch	Die Gruppenbildung erfolgt zügig durch Abzählen. Ich Sorge allerdings dafür, dass sich in jeder Gruppe mind. ein stärkerer S befindet.
25 Min.	<p>L weist auf die Schwierigkeit des Auswendiglernens der Genera bei langen Wortlisten hin u. erinnert an die Lernstrategien <i>Farbzuordnung</i> u. <i>Visuelles Gruppieren</i>. L stellt das <i>Visuelle Clustering</i> (mentales Verbinden von Wörtern mit einem Schlüsselwort) u. die <i>Geschichtentechnik</i> (Geschichte ausdenken mit Schlüsselwort) vor.</p> <p>L bittet die SuS, einige maskuline Nomen auszuwählen u. mit dem Hai in Verbindung zu bringen (in einem Satz oder einer kleinen Geschichte). Ergebnissichtung gemeinsam an der Tafel.</p> <p>Zweck: Lernstrategien erinnern, Kennenlernen weiterer mnemotechnischer Lernstrategien. Phase: Anwendung/Transfer</p>	LV, EA/PA	IWB, Papier u. Farbstifte	<p>Ich zeige das <i>Visuelle Clustering</i> u. die <i>Geschichtentechnik</i> am <i>Hai</i>-Symbol: Der gefräßige <i>Hai</i> ist das Schlüsselwort für unsere auf den Ausnahmen-Plakaten gruppierten maskulinen Nomen. Man stelle sich vor, wie der Hai durchs Meer schwimmt u. die Dinge auf der Liste verschlingt.</p> <p>Beim Anwenden der <i>Geschichtentechnik</i> tun sich viele SuS schwer, eine mentale Verbindung zwischen Hai u. mask. Nomen herzustellen. Daher zeichne ich ein Beispiel mit zwei Nomen an die Tafel u. formuliere gemeinsam mit den SuS einen Satz, in dem Schlüsselwort u. Nomen fett markiert werden (s. Tafelbild 2).</p>

Anlage 2: Ausnahmen-Experiment I (Block 3)

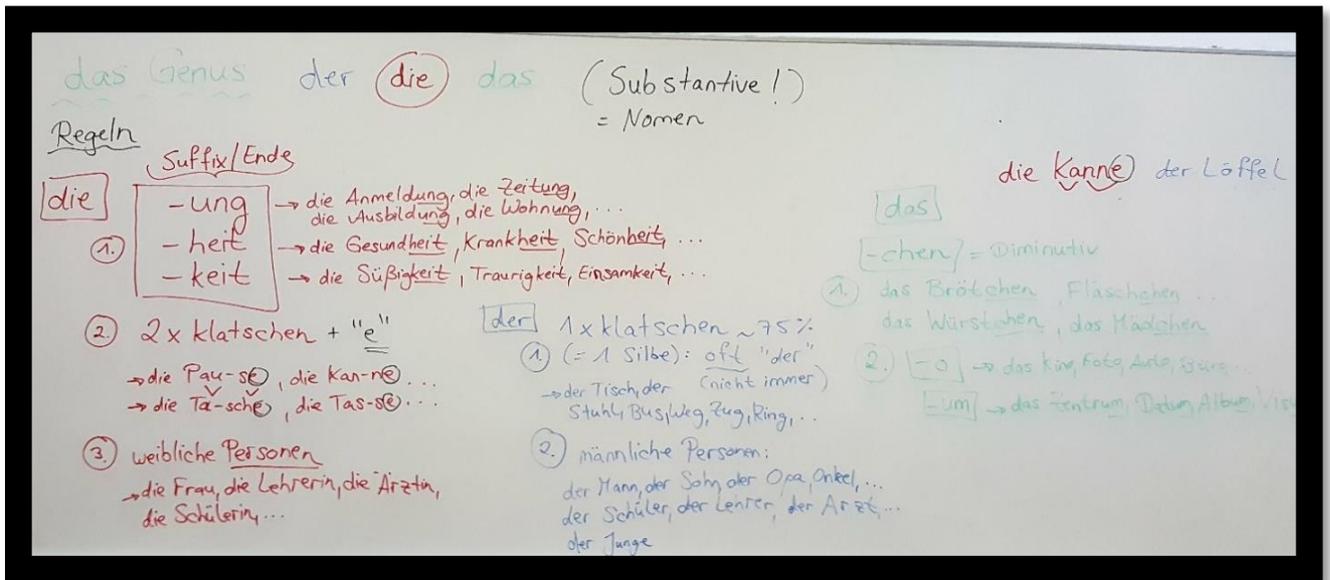
ca.-Zeit	Lehr- und Lernaktivitäten (+ Zweck u. Unterrichtsphase*)	Sozialform	Hilfsmittel/ Medien	Eigene Beobachtungen/Bemerkungen
20 Min.	<p>Die Gruppen bekommen die Aufgabenstellung, analog zum <i>Hai</i>-Beispiel für ihre Wörterlisten Assoziationen zum jeweiligen Genussymbol herzustellen, einen kleinen Text dazu zu schreiben u. diesen zu bebildern.</p> <p>Zweck: Nutzung der <i>Geschichtentechnik</i>, Produktion von Lernertexten. Phase: Anwendung/Transfer</p>	LV, GA	Ausnahmen-Plakate samt Symbolen, Papier u. Stifte	<p>Einige schwächere S begreifen – trotz wiederholter Erklärung – die Aufgabenstellung nicht ganz, stärkere S arbeiten hingegen fleißig u. kreativ. Es entstehen spannende Endprodukte (s. Abb. 2-6 u. Auswertung Endprodukte).</p> <p>Meine Wahl des <i>Hai</i>-Symbols als Schlüsselwort für Maskulinum ist trotz des markant aufgerissenen Mauls als visueller Impuls schwierig für die SuS, da sie das Wort zuvor nicht kannten und das Tier anfangs mit einem Wal verwechseln. Dies führt zu einer unscharfen semantische Zuordnung (wenngleich <i>Wal</i> zumindest dasselbe Genus wie <i>Hai</i> trägt).</p>
15 Min.	<p>Am Ende der Arbeitsphase hängen alle Gruppen ihre Endprodukte gut sichtbar an die Wand. L animiert die SuS, sich die Produkte (Wortlisten u. Sätze) von nahem anzuschauen. Ein S pro Gruppe liest den Text vor. L bittet einen anderen S, dabei im Bild auf die erwähnten Nomen zu zeigen. L weist darauf hin, dass es sich lediglich um <i>eine</i> Möglichkeit handelt, durch Assoziation Wörter u. Genus zuzuordnen.</p>	PL	farbige <i>Ausnahmen-Plakate</i> , Lernertexte	<p>Die meisten SuS zeigen sich an den Endprodukten der anderen Gruppen interessiert.</p> <p>Am Ende jeder Gruppenpräsentation wird applaudiert.</p>

*Unterrichtsphasen in Anlehnung an Harmers (2007: 52f.) dreistufigen Grundrhythmus für Fremdsprachenunterricht: *engage* (Einstieg) – *study* (Erarbeitung) – *activate* (Anwendung/Sicherung) (s. Ende et al. 2013: 102ff.).

EA = Einzelarbeit PA = Partnerarbeit GA = Gruppenarbeit LV = Lehrervortrag PL = Plenum

LWS = Lektionswortschatz

2. Abfotografierte Genus-Tafelbilder und Unterrichtsmaterialien:



Tafelbild 1: Wiederholung Genusregeln – Regelnennung durch die SuS (teils mit eigenen Beispielen)



Tafelbild 2: Mnemotechniken Visuelles Gruppieren (1.), Visuelles Clustering (2.) und Geschichtentechnik (3.) am Beispiel des ‚Hai‘-Symbols und der maskulinen Nomen ‚der Schlüssel‘, ‚der Hals‘

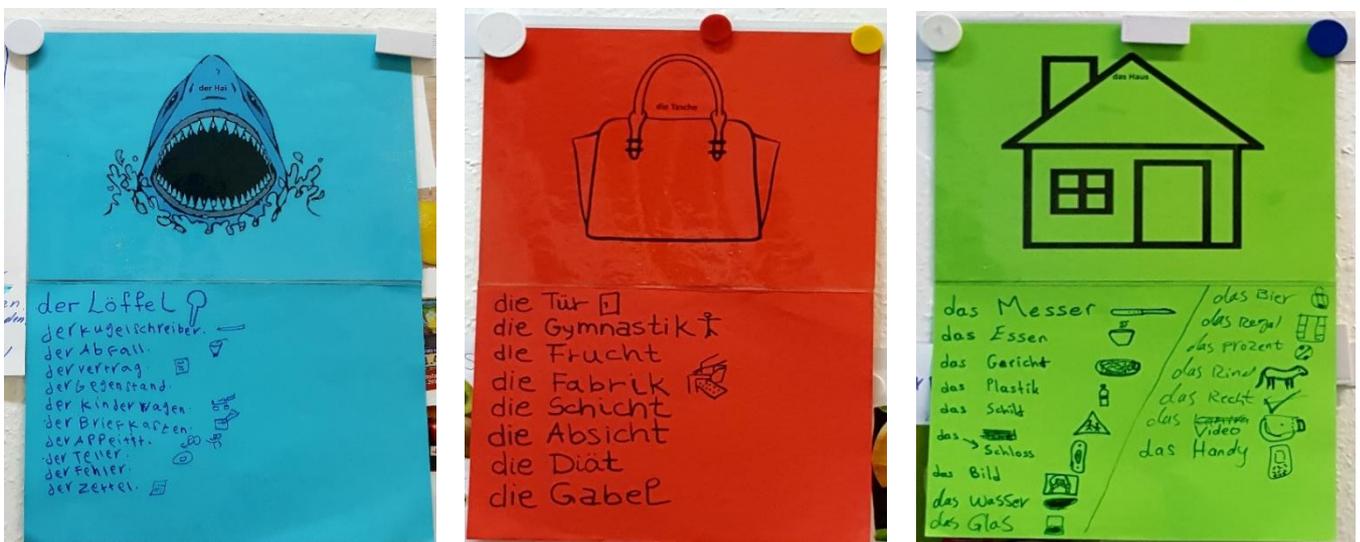


Abb. 1: Genus-Ausnahmen-Plakate ergänzt um die Schlüsselwörter ‚der Hai‘, ‚die Tasche‘, ‚das Haus‘

Gruppenarbeitsphase **Geschichtentechnik** – Produkte entstehen



Abb. 2: ‚Hai‘-Gruppe (Maskulinum)



Abb. 3: ‚Haus‘-Gruppe (Neutrum)

Endprodukte **Geschichtentechnik**:

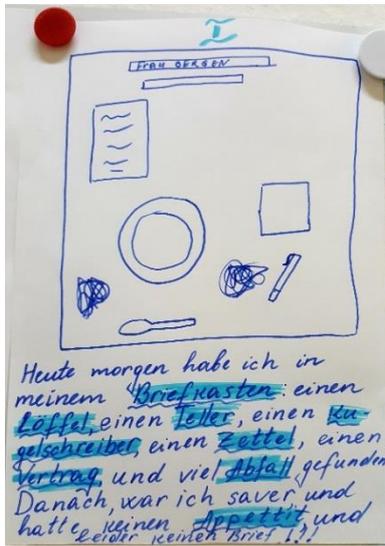
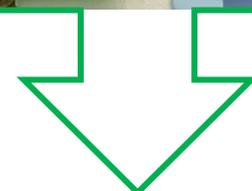
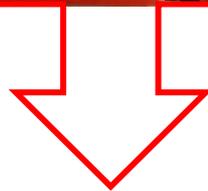
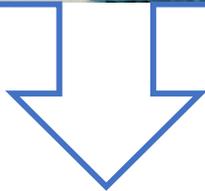
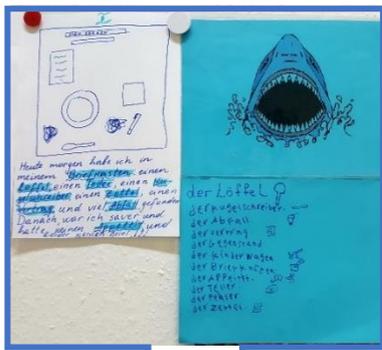


Abb. 4: Endprodukt ‚Hai‘-Gruppe



Abb. 5: Endprodukt ‚Tasche‘-Gruppe



Abb. 6: Endprodukt ‚Haus‘-Gruppe

Auswertung der Endprodukte:

Gruppe 1 – der Hai:

Die *Hai*-Gruppe erarbeitet das anspruchsvollste Produkt. Statt des vorgegebenen Symbols *Hai* nutzt sie als Schlüsselwort einen *Briefkasten* (Teil des LWS und zuvor im Kurs thematisiert). In den aufgezeichneten Briefkasten werden sechs Nomen des Ausnahmen-Plakates gemalt (*der Löffel, der Teller, der Kugelschreiber, der Zettel, der Vertrag, der Abfall*); im Kontext einer kleinen Geschichte kommen zwei weitere maskuline Nomen (*der Appetit, der Brief*) hinzu:

*Heute morgen habe ich in meinem **Briefkasten** einen **Löffel**, einen **Teller**, einen **Kugelschreiber**, einen **Zettel**, einen **Vertrag** und viel **Abfall** gefunden. Danach war ich sauer und hatte keinen **Appetit** und leider keinen **Brief!!!*** (s. Abb. 4)

Alle maskulinen Nomen und das Schlüsselwort sind blau hervorgehoben. Der Lernertext zeugt von Originalität, Kreativität und Humor.

Gruppe 2 – die Tasche:

Die *Tasche*-Gruppe verwendet viel Zeit auf das Abmalen des Taschensymbols. Am Ende werden lediglich zwei feminine Nomen hineingezeichnet (*die Tür, die Gabel*). Ein zugehöriger Satz wird erst nach dem Hinweis der L formuliert, dass auch eine kleine Geschichte geschrieben werden soll. Das Ergebnis ist simpler als von Gruppe 1, aber ebenfalls assoziativ:

*Die **Gabel** steckt in der **Tasche**. Eine kleine **Tür** steht in der **Tasche**.* (s. Abb. 5)

Auch hier sind Schlüsselwort und verbundene Nomen in der Genusfarbe (rot) hervorgehoben.

Gruppe 3 – das Haus:

Die *Haus*-Gruppe findet schnell Sätze und verwendet viel Zeit darauf, diese schön zu bebildern. Die assoziative Aufgabenstellung wurde jedoch nicht verstanden: Die Gruppe notiert zuerst nur einzelne Nomen und visualisiert diese, ohne eine Verbindung zum *Haus*-Symbol herzustellen. Nach entsprechendem Hinweis der L wird nachgebessert. Das Ergebnis lautet:

*Das **Haus** hat ein **Messer**.*

*Das **Rind** trinkt ein **Bier**.*

*Das **Handy** steht im **Haus**.*

*Das **Gold** liegt im **Regal** und das **Regal** steht im **Haus**.* (s. Abb. 6)

Schlüsselwort und Nomen wurden nicht farbig oder fett hervorgehoben. Stattdessen wurden alle Bilder in verschiedenen Abstufungen der Genusfarbe (grün) gemalt.

Unterrichtsbeobachtung zum Ausnahmen-Experiment I: Sicherung

Niveau/Lerngruppe: A2, 8 SuS anwesend (7 davon waren im Genus-Experiment I)

Lernziel: Die SuS können das Genus der zuvor mittels *Visuellem Clustering* und *Geschichtentechnik* eingeübten Ausnahmen-Nomen erinnern.

Zeitungsumfang: 1 Unterrichtseinheit (45 Min.) an einem Kurstag (April 2019)

Beobachtungsinstrumente/Hilfsmittel:



1. Unterrichtsprotokoll III
2. Abfotografiertes Genus-Tafelbild
3. Testbögen

1. Unterrichtsprotokoll III

ca.-Zeit	Lehr- und Lernaktivitäten (+ Zweck u. Unterrichtsphase*)	Sozialform	Hilfsmittel/Medien	Eigene Beobachtungen/Bemerkungen
5 Min.	<p>L verteilt Testbögen u. bittet SuS, nicht voneinander abzuschreiben, um das Ergebnis nicht zu verfälschen. L erklärt, dies sei kein Test, sondern nur eine Überprüfung des Ausnahmen-Experiments. L macht ihr Vorhaben im Rahmen der Bachelorarbeit, transparent u. sichert die Anonymisierung der Daten zu. Als Dankeschön erhalten die SuS Schokoladen-Marienkäfer.</p> <p>Zweck: Überprüfung, ob die im Ausnahmen-Experiment angewandten Mnemotechniken dazu führen, dass die SuS die erlernten Nomen auch nach zwei Monaten noch erinnern u. ob sie die Nomen ihrer Genus-Gruppe besser behalten haben als die der anderen Gruppen.</p> <p>Phase: Einstieg; Erarbeitung</p>	PL	Testbögen, Schokoladen-Marienkäfer	<p><u>Testitems:</u> Abgefragt werden insgesamt 24 Nomen; 8x <i>der</i>, 8x <i>die</i>, 8x <i>das</i> (s. 3., Abb. 1). Alle Nomen waren Teil des Ausnahmen-Experiments im Februar.</p> <p>Die Endprodukte der Genus-Gruppen <i>Hai</i>, <i>Tasche</i>, <i>Haus</i> samt Lernertexte hingen in den letzten Wochen gut sichtbar im Kursraum.</p> <p><u>Datenschutz.</u> Die SuS sind einverstanden, sich für den Moment namentlich (zwecks Zuordnung zu den drei Genus-Gruppen) u. später anonymisiert an der Überprüfung zu beteiligen. Nur ein S äußert Bedenken, andere SuS könnten über seine ‚blöden‘ Antworten lachen. Ich sichere ihm erneut Anonymität zu.</p>
15 Min.	<p>SuS schreiben den Test ohne Hilfsmittel. L bittet darum, alle Nomen, deren Genus nicht erinnert u. nur durch Raten zugeordnet werden könnten, einzukreisen.</p> <p>Zweck: Überprüfung, welche Ausnahmen-Nomen noch erinnert werden; Datentransparenz durch Markieren der Genusunkenntnis.</p> <p>Phase: Anwendung</p>	EA	Testbögen	<p>Nicht alle SuS verstehen den Hinweis, Nomen mit unbekanntem Genus einzukreisen (oder möchten ihre Unkenntnis nicht zugeben). Ein S nutzt die Strategie, bei Unwissenheit ‚der/die/das‘ in die Lücke einzutragen, andere lassen den Genusmarker weg.</p> <p>Testergebnisse s. Kap. 4.2.3 (Datenauswertung)</p>

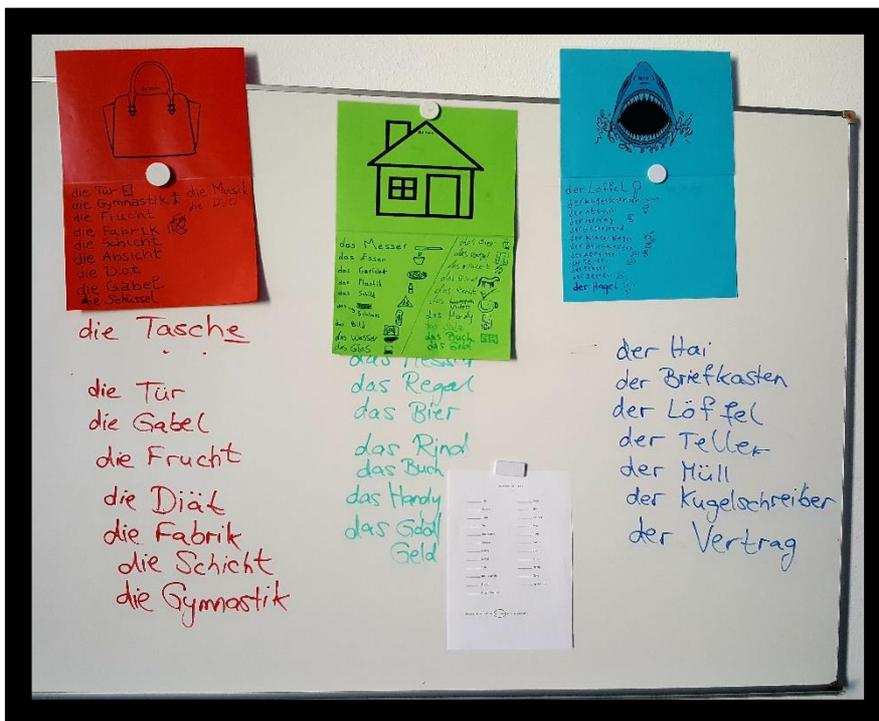
Anlage 3: Sicherung Ausnahmen-Experiment I (Block 3)

ca.-Zeit	Lehr- und Lernaktivitäten (+ Zweck u. Unterrichtsphase*)	Sozialform	Hilfsmittel/Medien	Eigene Beobachtungen/Bemerkungen
15 Min.	<p>SuS äußern den Wunsch, die Testergebnisse gemeinsam zu sichern, auch wenn dies gar nicht von der L angedacht war.</p> <p>L geht mit SuS den Testbogen durch, lässt sich das jeweilige Genus ansagen u. listet die Nomen nach Genusfarben geordnet an der Tafel auf. L bringt die Ausnahmen-Plakate samt Schlüsselwörtern über den Nomen an.</p> <p>Zweck: Lernerwünschen entsprechen (unterrichtliche Mitbestimmung fördern); Erfolgskontrolle; Nutzung bekannter Mnemotechniken (<i>Genusfarben, Visuelles Gruppieren u. Visuelles Clustering</i>) auch bei der Ergebnissicherung.</p> <p>Phase: Anwendung/Sicherung</p>	PL	IWB, farbige IWB-Stifte, Ausnahmen-Plakate, Testbogen	<p>Ergebniskontrolle s. Tafelbild 1</p> <p>Viele SuS geben nach dem Test an, bei den Items ihrer Genus-Gruppe weniger Zuordnungsprobleme zu haben. Das gilt jedoch nicht für alle SuS: die Schwächeren konnten sich nicht an alle Genera der Wörter ihrer Gruppe erinnern, in einem Fall nicht einmal an den des Schlüsselwortes (<i>Hai</i>).</p>
10 Min.	<p>Feedback-Runde: L befragt SuS zu ihren Eindrücken beim Test: <i>„Welche Nomen waren leicht zu erinnern? Was hat geholfen?“</i></p> <p>Zweck: Sensibilisierung für Lernstrategien, Reflektieren über den Nutzen der vermittelten Lernstrategien.</p> <p>Phase: Anwendung/Sicherung (Reflexion)</p>	PL		<p>Zwei stärkere S geben an, die meisten in ihrer Genus-Gruppe visualisierten Items problemlos erinnert zu haben. Ein stärkerer S hat keine Visualisierung genutzt, sondern danach entschieden, was für ihn richtig klingt. Eine schwächere S gibt an, sie konnte sich an viele Items ihrer Gruppe nicht erinnern, obwohl sie diese bei der GA sogar selbst gezeichnet hatte.</p>

*Unterrichtsphasen in Anlehnung an Harmers (2007: 52f.) dreistufigen Grundrhythmus für Fremdsprachenunterricht: *engage* (Einstieg) – *study* (Erarbeitung) – *activate* (Anwendung/Sicherung) (s. Ende et al. 2013: 102ff.).

EA = Einzelarbeit PA = Partnerarbeit GA = Gruppenarbeit LV = Lehrervortrag PL = Plenum

2. Abfotografiertes Genus-Tafelbild:



Tafelbild 1: Ergebniskontrolle Genus-Ausnahmen-Test

3. Testbogen

DER, DIE oder DAS?

_____ Hai	_____ Regal
_____ Tasche	_____ Diät
_____ Haus	_____ Vertrag
_____ Tür	_____ Bier
_____ Briefkasten	_____ Rind
_____ Messer	_____ Fabrik
_____ Gabel	_____ Buch
_____ Löffel	_____ Schicht
_____ Teller	_____ Handy
_____ Müll / Abfall	_____ Gold
_____ Frucht	_____ Gymnastik
_____ Kugelschreiber	

(Bitte am Ende alle Wörter einkreisen, wo du geraten hast!)

Abb. 1: Testbogen mit den 24 im Ausnahmen-Experiment behandelten Nomen (je 8 pro Genus)

Unterrichtsbeobachtung zum Ausnahmen-Experiment II

Niveau/Lerngruppe: A2, 7 SuS anwesend

Lernziel: Die SuS kennen mnemotechnische Lernstrategien und können diese zum Erinnern von Regelausnahmen anwenden.

Zeitungsumfang: 2 Unterrichtseinheiten (à 45 Min.) an einem Kurstag (Mai 2019)

Beobachtungsinstrumente:



1. Unterrichtsprotokoll IV
2. Abfotografierte Unterrichtsmaterialien: 2 Tafelbilder, 5 Abbildungen

1. Unterrichtsprotokoll IV

ca.-Zeit	Lehr- und Lernaktivitäten (+ Zweck u. Unterrichtsphase*)	Sozialform	Hilfsmittel/Medien	Eigene Beobachtungen/Bemerkungen
5 Min.	L erläutert das Stundenthema – das erneute Arbeiten mit Genus-Ausnahmen – durch Hochhalten dreier Flipcards mit Nomen ohne Regel u. Erfragen des jeweiligen Genus. L teilt die SuS in drei Kleingruppen à 2 bzw. 3 SuS auf. Zweck: Lernaktivität vorbereiten. Phase: Einstieg	LV	Ausnahmen-Flipcards	Durch die geringe Teilnehmerzahl ergeben sich zwei stärkere u. ein lernschwächeres Team (dieses allerdings mit 3 statt 2 SuS).
20 Min.	Jede Gruppe erhält 24 bebilderte u. beschriftete Wortkärtchen ohne Genusmarker. Die Nomen sind aus Ausnahmen-Experiment I u. Genustest bereits bekannt. SuS decken die Kärtchen nacheinander auf u. notieren zuerst einzeln das jeweilige Genus. Die Gruppe vergleicht u. einigt sich dann auf ein Genus pro Wortkarte. Die Kärtchen werden in drei farbige Genusboxen gefüllt. Zweck: Genus bekannter Nomen erinnern, Ergebnisfindung in der Gruppe, voneinander lernen. Phase: Anwendung	GA/PA, EA	Wortkärtchen, Genusboxen, Zettel, Stift	Kärtchen-Zuordnung in Genusboxen s. Abb. 1 Für einige Nomen entstehen in den Gruppen Diskussionen über das korrekte Genus. Immer wieder höre ich, wie die phonologischen Klatsch-Regeln übergeneralisiert angewandt werden, etwa bei <i>Di-ät</i> („2x klatschen!“). Daher interveniere ich mit dem Hinweis, dass unser Thema <i>Regelausnahmen</i> ist u. fast alle Nomen (außer der Schlüsselwörter <i>Hai</i> u. <i>Tasche</i>) keiner Regel folgen. Ich erinnere erneut an unsere mnemotechnischen Wandplakate, die ich vor Beginn der UE bewusst abgehängt hatte.

Anlage 4: Ausnahmen-Experiment II (Block 3)

ca.-Zeit	Lehr- und Lernaktivitäten (+ Zweck u. Unterrichtsphase*)	Sozialform	Hilfsmittel/ Medien	Eigene Beobachtungen/Bemerkungen
20 Min.	Gemeinsame Ergebnissicherung. L öffnet Genusboxen, zählt die korrekt zugeordneten Nomen pro Gruppe u. kürt die Siegergruppe. SuS erhalten drei farbige <i>der/die/das</i> -Kärtchen. L hält 24 unbeschriftete Flipcards hoch, alle SuS zeigen durch Hochhalten der Artikelkarten das gewählte Genus u. nennen das abgebildete Nomen. L heftet Flipcards – nach Genus u. Schlüsselbegriffen sortiert – an die Tafel u. beschriftet die Karten. Zweck: Spielcharakter zur Motivation u. Vermeidung einer Testatmosphäre; Wissensüberprüfung, Einsatz visueller Mnemotechniken. Phase: Anwendung/Sicherung	PL	IWB, farbige IWB-Stifte, Genusboxen, Wortkärtchen, Flipcards, farbige Artikel-Kärtchen, Kekse	Ergebnis Genusbox-Auszählung: Die meisten Nomen wurden korrekt zugeordnet (20/24 u. 17/24 bei den stärkeren Gruppen, 14/24 bei der schwächeren Gruppe). Die beste Gruppe bekommt ‚Sieger-Kekse‘. Überraschend ist, dass alle Gruppen dem Nomen <i>Fabrik</i> fälschlich Maskulinum, <i>der Fabrik</i> , zugewiesen haben, obwohl das Wort wochenlang bebildert auf dem roten Ausnahmen-Plakat für Femininum zu sehen war. Ergebnissicherung s. Tafelbild 1
25 Min.	L greift die <i>Geschichtentechnik</i> auf u. bittet die SuS, gemeinsam oder allein pro Genus eine kleine Phantasiegeschichte zu schreiben, die Schlüsselbegriff u. Nomen verbindet. Anschließend Vorlesen u. Aufhängen der Lernertexte. Zweck: Festigung der <i>Geschichtentechnik</i> . Übertragung von grammatischem Genuswissen auf kommunikative Kontexte (Schreibtraining); wertschätzende Ergebnissicherung. Phase: Anwendung/Transfer	GA/PA/EA	Tafelbild mit Nomen, Schlüsselwörter, Zettel, Stifte	Die SuS begreifen die Aufgabenstellung schnell, als ich sie an unser <i>Hai</i> -Beispiel aus Ausnahmen-Experiment I erinnere. Nach meinem Hinweis auf eine Visualisierung durch Genusfarben markieren die SuS die jeweiligen Schlüsselwörter, Nomen u. Genusmarker, teilweise wird dazu aber meine Hilfe benötigt. Zwei SuS bitten explizit darum, dass ich ihre Texte korrigiere. Beispiel-Lernertexte s. Abb. 2-4
7 Min.	L fragt SuS, welche Lernstrategien sie kennen u. notiert diese an der Tafel. Mittels <i>Blitzlicht-Umfrage</i> an der Tafel geben die SuS an, welche Lernstrategien sie bevorzugen beim Erinnern des Genus deutscher Nomen. Zweck: Sensibilisierung für Lernstrategien u. Nachdenken über eigene Präferenzen. Phase: Sicherung/Reflexion	PL, EA	IWB, farbige IWB-Stifte	Genannte Lernstrategien u. <i>Blitzlicht</i> s. Tafelbild 2. Einige Lernstrategien nennen SuS selbstständig (Punkte 1, 3, 6, 7, 10, 11), den Rest mit meiner Hilfe. Das <i>Blitzlicht</i> -Ergebnis ist nicht aussagekräftig, da der Ablauf nicht von allen verstanden wurde.
13 Min.	L teilt SuS in zwei Gruppen u. stellt das Wettbewerb ‚Genus-Staffellauf‘ vor: Die Gruppen stellen sich hintereinander auf. Auf <i>Los</i> greift der erste S das oberste Kärtchen seines Kartenstapels, läuft los u. wirft das Kärtchen in die passende Genusbox. Er läuft zurück, klatscht den nächsten S ab, dieser greift erneut eine Karte vom Stapel, läuft los usw. Am Ende gemeinsames Auszählen der richtigen Kärtchen. Zweck: Stundenabschluss auf spielerische Weise mit Wettbewerbscharakter (Spaß); Bewegungslernen (Ansprechen des haptisch-kinästhetischen Lernkanals). Phase: Sicherung	GA/EA, PL	Genusboxen, Wortkärtchen in doppelter Ausführung (zwei Kartenstapel)	Die Aktivität ist eine Abwandlung des <i>Tafelstaffellaufs</i> (s. Didaktischer Vorschlag). Es sollte genügend Platz im Kursraum geschaffen werden zum Platzen der Genusboxen u. dem Wettlaufen (s. Abb. 5). Alle SuS haben sichtlich Spaß bei dem Laufspiel; es wird viel gelacht. Auszählen der Genusboxen: Ein Großteil der Kärtchen wurde korrekt zugeordnet.

*Unterrichtsphasen in Anlehnung an Harmers (2007: 52f.) dreistufigen Grundrhythmus für Fremdsprachenunterricht:

engage (Einstieg) – *study* (Erarbeitung) – *activate* (Anwendung/Sicherung) (s. Ende et al. 2013: 102ff.).

EA = Einzelarbeit PA = Partnerarbeit GA = Gruppenarbeit LV = Lehrervortrag PL = Plenum

2. Abfotografierte Tafelbilder und Unterrichtsmaterialien:



Abb. 1: Abschluss Gruppenarbeit – Einsortieren der Wortkärtchen in Genusboxen



Tafelbild 1: Ergebnissicherung Flipcard-Genus-Zuweisung (Visuelles Gruppieren/Visuelles Clustering)

Geschichtentechnik – Lernertexte



Abb. 2: Lernertexte eines schwächeren S mit je 4-5 Nomen

Der Hai kauft einen Teller und findet einen Löffel im Meer. Der Hai frisst einen Vertrag und mein Sohn spielt mit dem Hai und schwimmt. (5 maskuline Nomen)

Meine Tasche hat eine Tür vergessen und die Tasche ist in der Fabrik. Ich mache Gymnastik in der Fabrik. In der Fabrik morgens arbeiten. (4 feminine Nomen)

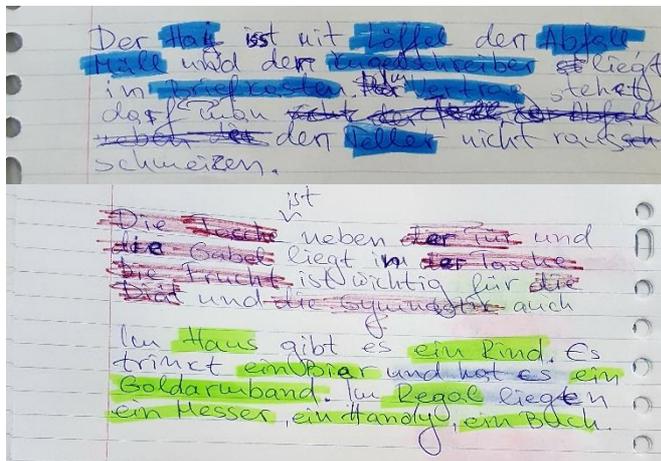


Abb. 3: Lernertexte einer stärkeren S mit je 6-8 Nomen

Der Hai isst mit Löffel den Abfall, Müll und der Kugelschreiber liegt im Briefkasten. Im Vertrag steht man darf den Teller nicht raus-schmeißen. (8 maskuline Nomen)

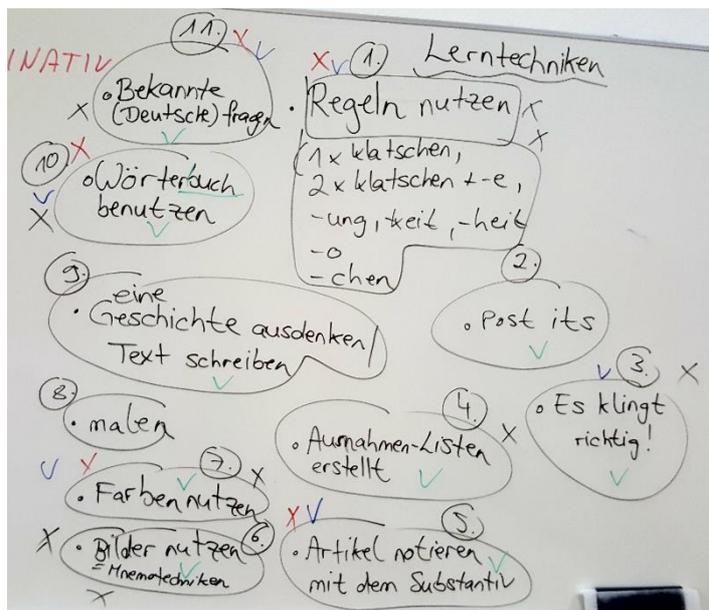
Die Tasche ist neben der Tür und die Gabel liegt in der Tasche. Die Frucht ist wichtig für die Diät und die Gymnastik auch. (6 feminine Nomen)

Im Haus gibt es ein Rind. Es trinkt ein Bier und hat es ein Goldarmband. Im Regal liegen ein Messer, ein Handy, ein Buch. (8 neutrale Nomen)



Abb. 4: Farbige markierte Wörterliste der Lernertexte aus Abb. 3 (Visuelles Gruppieren)

Reflexion über Lernstrategien



Tafelbild 2: Blitzlicht zu präferierten Lerntechniken der SuS

1. Regeln nutzen: ‚Klatsch‘-Regeln, Suffixe {-ung}, {-heit}, {-keit} / {-chen}, phonologische Auslaut-Regel [o]
2. Post its
3. Es klingt richtig!
4. Ausnahmen-Listen erstellen
5. Artikel mit dem Substantiv notieren
6. Bilder nutzen, Mnemotechniken
7. Farben nutzen
8. malen
9. eine Geschichte ausdenken/Text schreiben
10. Wörterbuch benutzen
11. Bekannte (Deutsche) fragen

Genusbox-Staffellauf

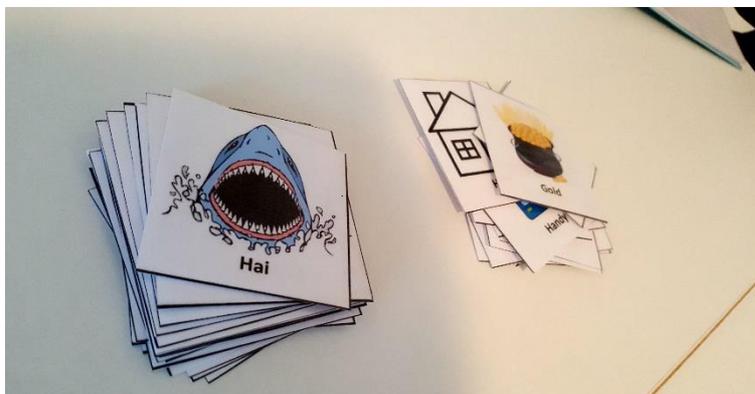


Abb. 5: Genusbox-Staffellauf (Farbige Genusboxen sind im Kursraum aufgestellt, zwei Kärtchenstapel liegen auf dem Tisch.)

Block 2: Genus-Wiederholung (monatlich von Dezember 2018 bis Mai 2019)

Im Erhebungszeitraum ergaben sich zahlreiche Gelegenheiten, das Genus spontan ins Unterrichtsgeschehen zu integrieren und den Lernenden themenübergreifend bewusst zu machen. Dieses Vorgehen entspricht der *Kognitivierungsphase* innerhalb von Zimmermanns (1988) fünf-stufigem Lehrphasenmodell, die er für grammatikbezogene Themen als zu jedem Unterrichtszeitpunkt möglich erachtet (ebd.: 162, s. auch Kap. 5). Meine Beobachtungen liste ich – nach Aktivitäten gruppiert – nachfolgend auf, ergänzt um die abfotografierten Tafelbilder:

a) Situationsabhängiges Aufgreifen von Genus

Spontane Situation: Eine S niest, ein anderer wünscht ‚*Gesundheit*‘.

L: ‚*Ist es der, die oder das Gesundheit? Und wieso?*‘

Anschließend sollen die SuS weitere Nomen mit dem Suffix {-heit} finden und in der Genusfarbe (rot) an die Tafel schreiben. Dieses Vorgehen lässt sich immer durchführen, wenn im Unterrichtsverlauf ein Nomen genannt wird, das einer der vermittelten Regeln folgt.

Im Dezember: Aufhängen eines Adventskalenders. Die Schokofiguren hinter den Törchen nach dem Öffnen anschreiben und reflektieren lassen, ob sie einer Genusregel folgen (z. B. *die Ker-ze, der Schneemann*) oder auf das Ausnahmen-Plakat gehören (z. B. *das Geschenk*).

b) Ausnahmen-Plakate erweitern

Bei nominalem Wortschatz, der keiner Regel folgt, bitte ich stets einen S, das Nomen auf unsere Ausnahmen-Wandplakate zu schreiben und ggf. zu bebildern.

c) Genusmarker visualisieren

Neuer Wortschatz wird immer mit dem bestimmten Artikel in den Genusfarben notiert; morphologische Genusmarker werden zusätzlich markiert (s. Tafelbilder 1-4).

d) Sensibilisierung für die Funktion von Genus

Bei grammatischen Themen, die Genuswissen erfordern (z. B. Kompositabildung, Kasus, Pronomen), nutze ich eine Visualisierung der Abhängigkeit vom Genus durch farbiges Hervorheben der Genusmarker (angelehnt an Rogina 2010: 156f.; s. Tafelbilder 5-7).

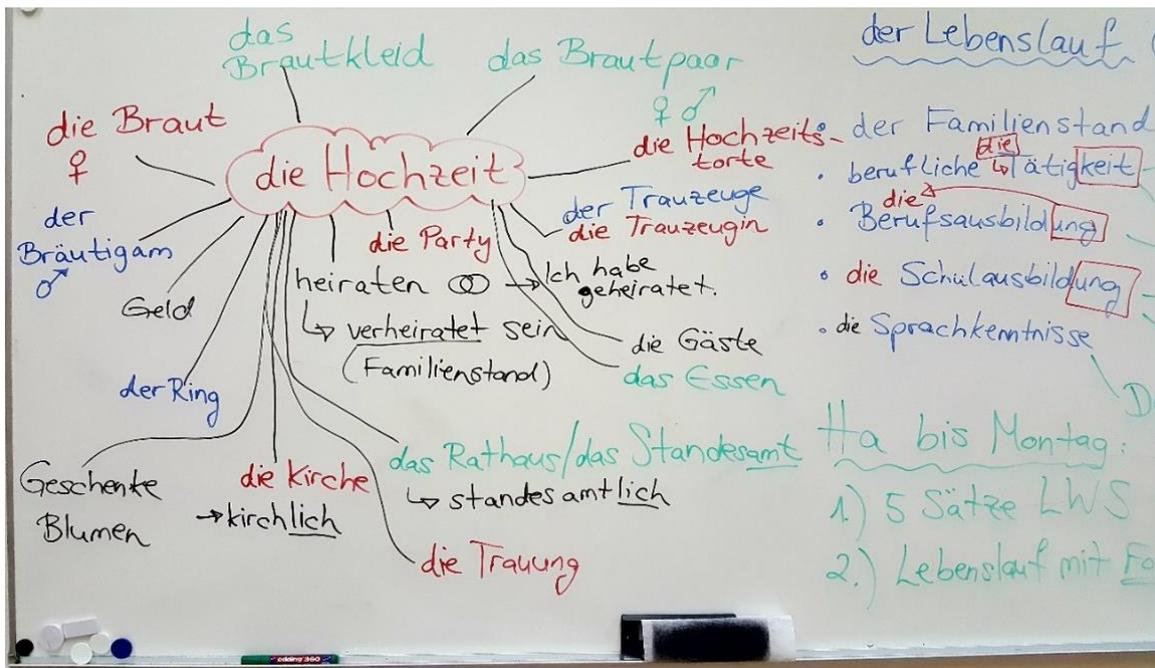
e) Lernspiele mit Genus

Viele Spiele eignen sich zur Genus-Wiederholung, selbst wenn dies nicht das eigentliche Lernziel ist. Gut funktioniert haben in meiner Lerngruppe folgende Spiele (s. Tafelbilder 8-10):

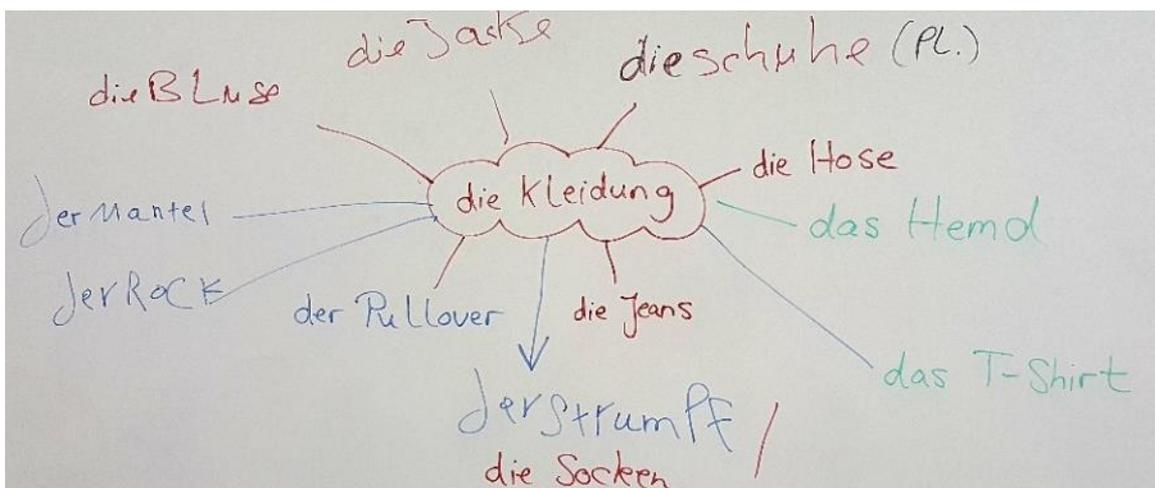
- *Galgenmännchen**: Wortschatzspiel zum Wiederholen des Alphabets, gut um das Genus erweiterbar (bei Komposita ggf. ergänzt um die Zuweisungsregel für Komposita).
- *Staffellauf**: Primär zur Wortschatzfestigung und Sensibilisierung für Orthografie, aber gut um das Genus erweiterbar (Extrapunkte vergeben pro richtig notiertem best. Artikel).
- *Tic Tac Toe**: Ballwurfspiel an der Tafel mit Wettbewerbscharakter zur Festigung verschiedenster Themen; Genusfragen lassen sich leicht integrieren.

*Eine ausführliche Spiele-Beschreibung findet sich in meinem didaktischen Vorschlag (s. Kap. 5).

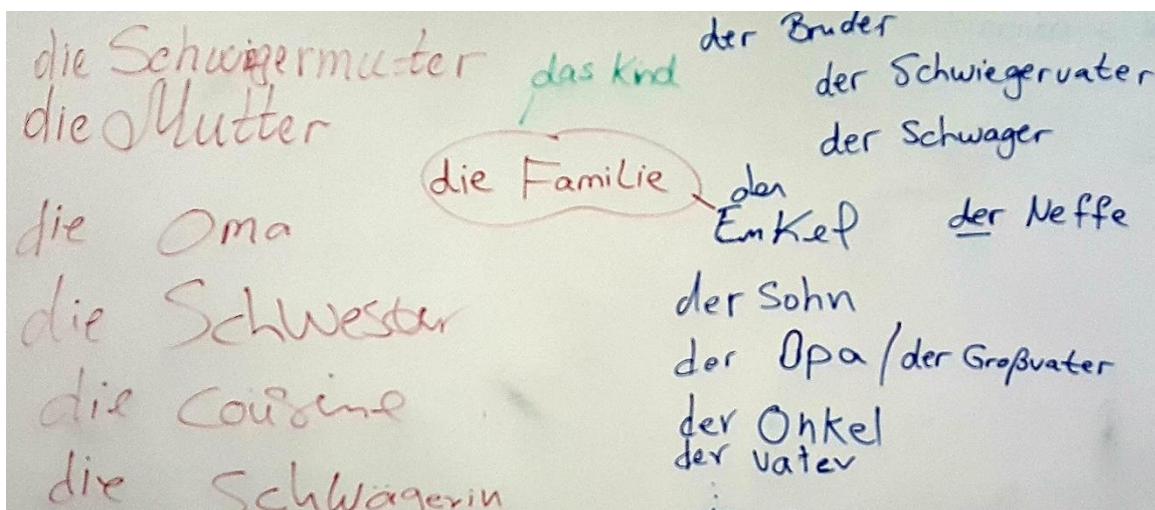
Tafelbilder mit Genus



Tafelbild 1: Wortigel 'die Hochzeit'; Markierung morphologischer Genusmarker



Tafelbild 2: Wortigel 'die Kleidung' (von den SuS farbig erweitert)



Tafelbild 3: Wortigel 'die Familie' (erweitert um farbiges Visuelles Gruppieren durch die SuS)

Anlage 5: Genus-Wiederholung (Block 2)

Personen im Bild:

der Markt HA: Rätsel „Mein Tag“ - Wer ist das? der Korb

(A) ^{die} Verkäuferin (F) der Taxifahrer (Korb)

(B) die Verkäuferin (G) der Mann (der Anzug)

(C) die Frau (H) der Junge (die Krawatte)

(D) der Hund (I) der Motofahrer (der Koffer ☐)

(E) das Kind (J) der Junge / der Teenager / der Jugendliche (der Senf)

(K) der Kunde (13-19 Jahre alt) der Skater

Tafelbild 4: Selbstständige Bildauswertung der SuS in Abwesenheit der L, dabei ungefragt Nutzung von bestimmtem Artikel und Genusfarben

das Haus + der Mann 

der Hausmann

der Feierabend x

das Feierabendbier (die der das)

die Lieblingskneipe (die Bar)

Tafelbilder 5 u. 6: Komposita-Regeln und Genus; Nutzung von Genusfarben, Bilder und Regelmarkierungen

Nominativ (Subjekt) Wer? Was?	Hier ist/sind...	Akkusativ Wen? Was?	Ich habe/möchte/brauche
<u>der</u> Löffel	einer / keiner	<u>den</u> Löffel	einen / keinen
<u>das</u> Messer	<u>eins</u> / <u>keins</u>	<u>das</u> Messer	<u>eins</u> / <u>keins</u>
<u>die</u> Tasse	<u>eine</u> / <u>keine</u>	<u>die</u> Tasse	<u>eine</u> / <u>keine</u>
<u>die</u> Nüsse (Pl.)	<u>welche</u> / keine	<u>die</u> Nüsse (Pl.)	<u>welche</u> / keine

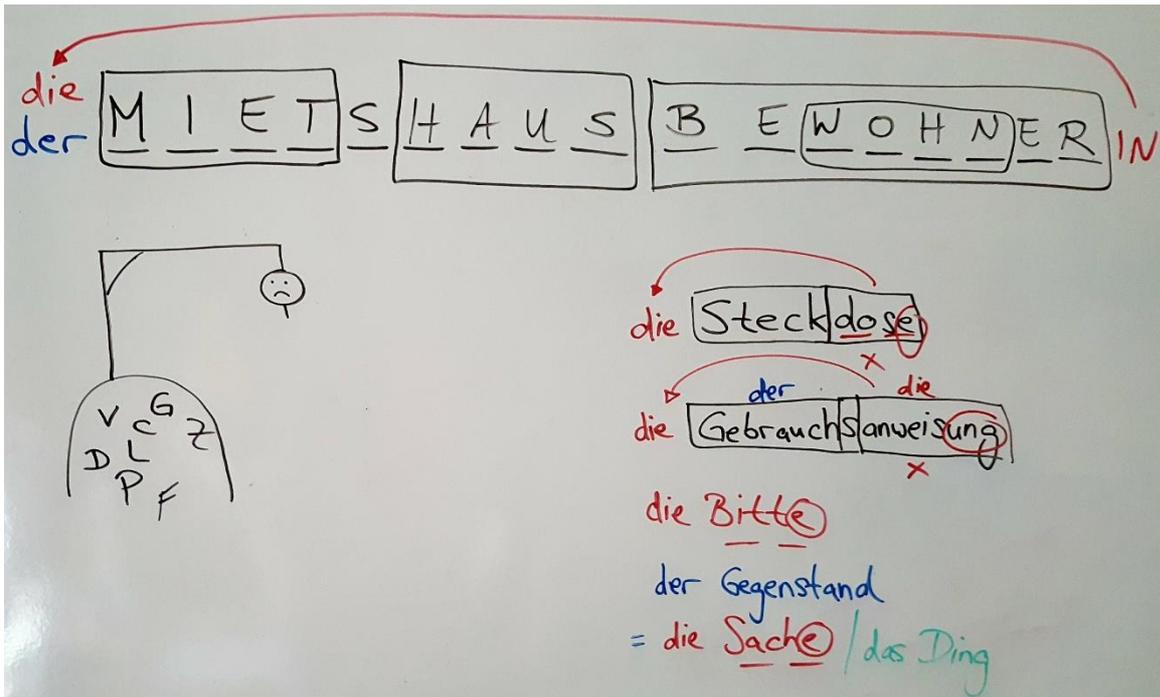
37

→ Hast du ein Radiergummi?

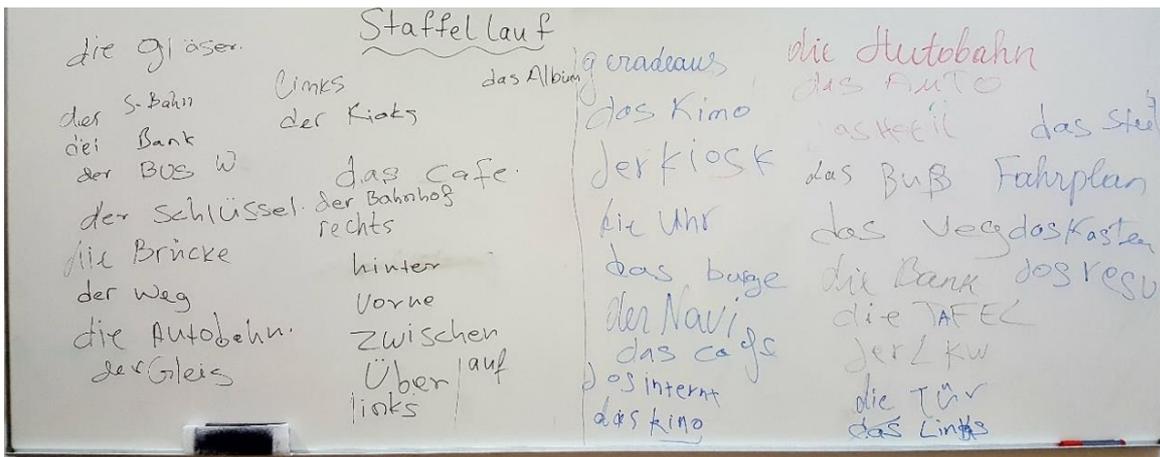
→ Ja, ich habe eins

Tafelbild 7: Aufzeigen des Zusammenhangs mit Artikeln, Indefinitpronomen und Kasus durch Genusfarben

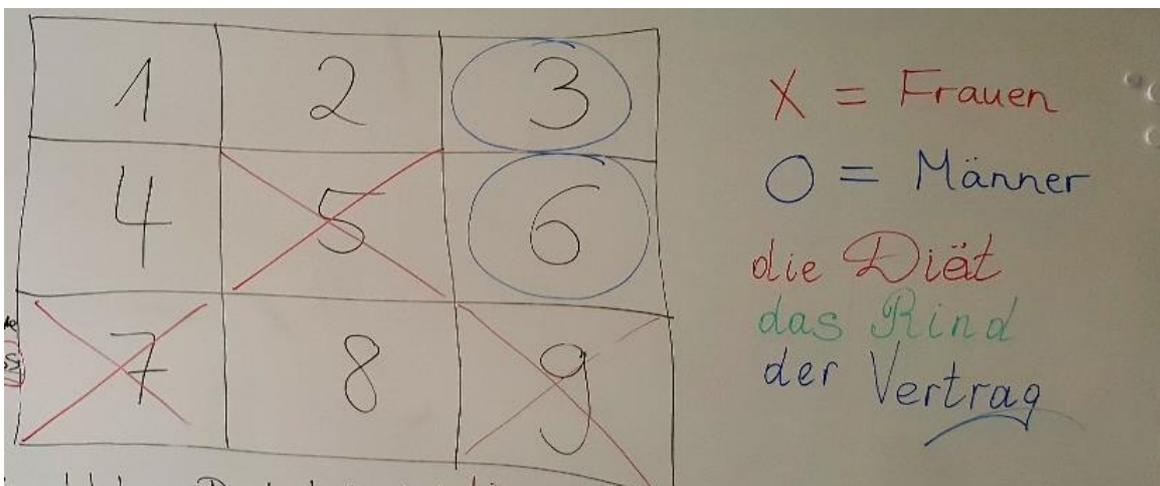
Anlage 5: Genus-Wiederholung (Block 2)



Tafelbild 8: Galgenmännchen mit Genusreflexion; Visualisierung von Komposita- und Genusregeln



Tafelbild 9: Tafel-Staffellauf mit Genus (am bestimmten Artikel sichtbar)



Tafelbild 10: Tic Tac Toe-Spiel mit Genusfragen (Die Antwort hat eine S unaufgefordert in den Genusfarben notiert.)