



LUNDS
UNIVERSITET

Humanistische und theologische
Fakultät der Universität Lund

Masterarbeit 30 hp

2026

Der Löffel, das Messer, die Gabel und das Chaos?

Das deutsche Substantivgenus als Lernproblem am schwedischen Gymnasium

Verfasserin: Hedvig Bergström

Betreuer: Mikael Nystrand

English Abstract

This thesis examines German gender of German nouns as a learning and teaching challenge in Swedish upper secondary education. The study investigates how German teachers view the role of grammar, approach grammatical gender in the classroom and how they justify their didactic choices in relation to communicative competence and linguistic accuracy. The study is based on six semi-structured interviews with seven teachers of German at Swedish upper secondary schools. The material was analysed thematically and related to previous research on grammatical gender, gender assignment rules, grammar teaching, contrastive learning, and cognitive aspects of gender acquisition. The results show that the teachers regard grammar as an important part of German teaching, but not as an end in itself. Rather, grammar is seen as a tool that supports communicative language use. Grammatical gender is described as important as well as difficult. The teachers therefore combine explicit grammar instruction, memorisation, repetition, contextualised practice, and contrastive comparisons between German and Swedish. The thesis concludes that effective gender teaching requires a balance between rules, repetition and communicative contexts, as well as a conscious reflection on which gender rules are pedagogically useful.

Keywords: grammatical gender, German as a foreign language, grammar teaching, Swedish upper secondary school, gender assignment rules, communicative competence.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich den Lehrkräften danken, die sich bereit erklärt haben, an den Interviews teilzunehmen. Ihre Offenheit, ihr Engagement und ihre Bereitschaft, ihre Erfahrungen zu teilen, waren für diese Arbeit sehr wertvoll.

Ein besonderer Dank gilt meinem Betreuer, der mich während des Arbeitsprozesses unterstützt, aufgemuntert und begleitet hat. Ohne seine fachliche Beratung, seine hilfreichen Rückmeldungen und Unterstützung wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Hedvig Bergström

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
1.1 Fragestellung und Ziel der Arbeit	6
1.2 Aufbau der Arbeit	7
2. Material und Methode	7
3. Theoretischer Hintergrund	9
3.1 Das Genus als linguistisches Phänomen	9
3.1.1 Das Genus im Deutschen	11
3.1.1.1 Semantische Regeln	12
3.1.1.2 Morphologische Regeln	13
3.1.1.3 Phonologische Regeln	13
3.1.1.4 Genus vs. Sexus	14
3.1.2 Das Genus im Schwedischen	16
3.1.3 Das Schwedische vs. das Deutsche	17
3.2 Das Substantivgenus im Deutschunterricht	18
3.2.1 Grammatik im Fremdsprachunterricht	18
3.2.2 Genusregeln im Fremdsprachunterricht	20
3.2.3 Das Genus in den Grammatiken für den DaF-Unterricht	22
3.2.4 Didaktische Ansätze zur Genusvermittlung	24
3.2.5 Psychologische Perspektive der Genuszuweisung	27
4. Analyse des Primärmaterials	29
4.1 Die Rolle von Grammatik	30
4.2 Das Genus als Unterrichtsgegenstand	32
4.2.1 Das Genus als Bestandteil des Unterrichts	32
4.2.2 Genusfehler	33
4.3 Unterricht für die Vermittlung des Genus	35
4.3.1 Unterrichtsmethoden – explizit, induktiv, kontrastiv	35
4.3.2 Genusregeln als didaktische Unterstützung	37
4.3.3 Das Memorieren als Unterrichtsstrategie	39
4.3.4 Wiederholung als Unterrichtsstrategie	40
4.3.5 Arbeitsformen und Übungsformate	41
4.4 Psychologische und kognitive Aspekte des Genuserwerbs	42
4.5 Kontextuelle Faktoren	44
4.6 Generelle Reflexionen der Lehrkräfte	44
5. Diskussion und Ergebnis	45
5.1 Grammatik im Unterricht	45
5.2 Systematik und Arbitrarität	47
5.3 Genusregeln im Unterricht	48
5.4 Wiederholung, Memorieren und langfristiger Erwerb	50
5.5 Kontrastive und metasprachliche Perspektiven	52
5.6 Psychologische und kognitive Perspektive	53
5.7 Abschließende Diskussion	54
6. Zusammenfassung	56
7. Literaturverzeichnis	58
Anhang	61

1. Einleitung

Grammatik ist ein grundlegender Teil einer Sprache. Sie hilft, Wörter, Satzglieder und Sätze miteinander zu verbinden, so dass Bedeutung entsteht und Verständigung möglich wird. Eine wichtige Kategorie in der deutschen Grammatik ist das Substantivgenus. Diese Kategorie wird seit Langem in der Sprachwissenschaft diskutiert und stellt im Fremdsprachenunterricht eine besondere Herausforderung dar. Corbett beschreibt die grammatische Kategorie Genus mit den Worten: „Gender is the most puzzling of the grammatical categories.“¹

Mit diesem Zitat wird deutlich, dass das Genus keine einfache grammatische Kategorie ist, sondern etwas Schwieriges und Komplexes ausmacht. Dies spiegelt sich im Unterricht im Fach Deutsch als Fremdsprachenunterricht wider, weil das Substantivgenus nämlich eine der großen Schwierigkeiten für Deutschlernende darstellt und eine häufige Fehlerquelle im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht ist.² Ein Grund dafür ist, dass jedes Substantiv im Deutschen ein Genus hat, dieses aber meist nicht direkt am Substantiv selbst zu erkennen ist. Gleichzeitig ist die Genuszuweisung im Deutschen weder völlig beliebig noch konsequent regelhaft. Köpcke und Zubin verstehen die Genuszuweisung als ein Zusammenspiel semantischer, morphologischer und phonologischer Prinzipien.³ Für Lernende bleibt das System schwierig, weil das Genus vieler Substantive nicht unmittelbar aus der Bedeutung erschlossen werden kann. Dies zeigt sich z.B. an den drei Küchengegenständen *der Löffel*, *das Messer* und *die Gabel*, die zu demselben semantischen Bereich gehören, aber unterschiedliche Genera haben.

Für schwedische Lernende der deutschen Sprache kommt hinzu, dass sich das deutsche und das schwedische Genussystem voneinander unterscheiden. Während das Deutsche drei Genera (Maskulinum, Femininum und Neutrum) besitzt, hat das Schwedische nur zwei (Utrum und Neutrum). Außerdem werden maskuline und feminine Pronomina im Schwedischen normalerweise nur für Lebewesen verwendet, während im Deutschen auch unbelebte

¹ G. Corbett. *Gender*. (Cambridge University Press, 1991), S. 1.

² K. P. Wegera. Das Genus im Deutschen als Problem für türkische Deutschlerner. *Info DaF*. 22:1 (1995): S. 24-33, hier S. 24. <https://doi.org/10.1515/infodaf-1995-220104> (abgerufen am 11.05.2026).

³ Vgl. K. M. Köpcke & D. A. Zubin. Prinzipien für die Genuszuweisung im Deutschen. In: E. Lang & G. Zifonun. *Deutsch – typologisch*. (Berlin/New York: de Gruyter, 1996), S. 473-491, hier S. 473. <https://doi.org/10.1515/9783110622522-021> (abgerufen am 29.04.2026).

Substantive mit *er* oder *sie* bezeichnet werden. Dadurch kann das deutsche Genussystem für schwedische Lernende besonders merkwürdig und kompliziert erscheinen.

Das Genus kann auch zum Verständnis beitragen. Dies lässt sich an einem einfachen Beispiel von Köpcke und Zubin veranschaulichen:

(1) *Der Krug fiel in die Schale, aber sie zerbrach nicht.*

(2) *Der Krug fiel in die Schale, aber er zerbrach nicht.*

Weil *der Krug* maskulin und *die Schale* feminin ist, kann das Personalpronomen im zweiten Teilsatz eindeutig auf eines der beiden Substantive verweisen. In Satz (1) verweist das Pronomen *sie* auf *die Schale*, also dass *die Schale* nicht zerbrach. In Satz (2) verweist *er* auf *der Krug*, weshalb hier *der Krug* nicht zerbrach.⁴ Das Beispiel zeigt, dass das Genus im Deutschen nicht nur eine formale grammatische Kategorie ist, sondern auch eine bedeutungsunterscheidende Funktion haben kann. Für Lernende bedeutet dies, dass ein falsch gelerntes oder nicht gelerntes Genus nicht nur zu einer falschen Artikelwahl führen kann, sondern dass auch die Wahl von Pronomen die Verständlichkeit eines Satzes beeinflussen kann.

Der moderne Fremdsprachenunterricht in Schweden hat das übergreifende Ziel, die kommunikative Kompetenz der Lernenden zu entwickeln. Im schwedischen Lehrplan für moderne Sprachen wird betont, dass die Lernenden die Zielsprache in verschiedenen Zusammenhängen und zu unterschiedlichen Zwecken verwenden können sollen. Der Unterricht soll vor allem zu einer allseitigen kommunikativen Fähigkeit beitragen. Grammatik wird dabei nicht als isoliertes Ziel hervorgehoben, sondern muss in den kommunikativen Sprachgebrauch integriert werden.⁵ Daraus kann sich ein didaktisches Spannungsfeld ergeben. Einerseits ist grammatische Korrektheit, und damit auch das Genus, für eine präzise und differenzierte Sprachverwendung wichtig. Andererseits führen Genusfehler häufig nicht direkt zu Verständigungsproblemen und können deshalb im Unterricht gegenüber anderen kommunikativen Zielen in den Hintergrund treten. Der schwedische Lehrplan gibt auch keine

⁴ K. M. Köpcke & D. A. Zubin. *Sechs Prinzipien für die Genuszuweisung im Deutschen: Ein Beitrag zur natürlichen Klassifikation*. (Hannover/Buffalo, 1984), S. 43.

https://www.researchgate.net/publication/290842181_Sechs_Prinzipien_für_die_Genuszuweisung_im_Deutschen_Ein_Beitrag_zur_natürlichen_Klassifikation (abgerufen am 29.04.2026).

⁵ Skolverket. *Moderna språk – fortsättning*. (2025).

<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25#/search/subjects/MODO?v=1#MODO> (abgerufen am 19.03.2026).

detaillierte grammatische Progression vor, sondern erlaubt den Lehrkräften einen großen didaktischen Handlungsspielraum. Es ist die Aufgabe der Lehrkräfte zu entscheiden, wann und wie grammatische Strukturen, wie das Genus eingeführt, geübt und wiederholt werden. Interessant ist deshalb nicht nur, welche Regeln oder Übungen im Unterricht verwendet werden, sondern auch, wie Lehrkräfte ihre Entscheidungen begründen und wie sie das Verhältnis zwischen Regeln, Ausnahmen, Auswendiglernen, Wiederholung und kommunikativer Sprachverwendung einschätzen.

1.1 Fragestellung und Ziel der Arbeit

Ziel dieser Arbeit ist es zu untersuchen, wie Gymnasiallehrkräfte im Fach Deutsch in dem schwedischen Gymnasium mit dem grammatischen Bereich des Substantivgenus im Unterricht umgehen, und wie sie ihre didaktischen Entscheidungen begründen. Der Fokus liegt dabei auf der Vermittlung der Flexionsformen der bestimmten Artikel *der*, *das* und *die*, sowie auf der Frage, wie Lehrkräfte Regeln, Ausnahmen, Memorieren und kommunikative Sprachverwendung miteinander verbinden. Ein weiteres Ziel ist es, ein Interesse und eine Diskussion zu erwecken, weil es keine einfache Antwort gibt, wie man als Lehrkraft Grammatik, und insbesondere, wie man Substantivgenus unterrichten soll. Viele Faktoren spielen dabei eine Rolle und es soll hier versucht werden, diese Faktoren zu beleuchten.

Auf dieser Grundlage wurden die folgenden Forschungsfragen formuliert:

- Wie beschreiben Gymnasiallehrkräfte im Fach Deutsch die Rolle der Grammatik im Unterricht?
- Wie vermitteln Gymnasiallehrkräfte im Fach Deutsch das Substantivgenus?
- Wie begründen Lehrkräfte ihre didaktischen Entscheidungen im Verhältnis zu den curricularen Anforderungen an kommunikative Kompetenz und sprachliche Korrektheit?

Meine Hypothese ist, dass die Lehrkräfte die Grammatik als einen wichtigen Teil des Lernens einer Sprache betrachten, dass diese aber in der Praxis oft eine geringere Priorität als die kommunikative Kompetenz hat. Das Substantivgenus wird vermutlich weniger stark gewichtet, weil Fehler beim Genus selten zu großen Verständigungsproblemen führen. Es kommen aber auch Fälle vor, in denen unterschiedliche Genera zu unterschiedlichen Bedeutungen führen, wie z.B. *der Band* und *das Band*. Außerdem wird dieses Thema wahrscheinlich nur wenig wiederholt. Gleichzeitig wird angenommen, dass es für Lehrkräfte schwierig ist, das Genus so

zu erklären, dass es für die Lernenden verständlich und sinnvoll ist. Es wird darüber hinaus angenommen, dass sich Lehrkräfte der besonderen Schwierigkeit der Genuszuweisung durch die Lernenden bewusst sind.

1.2 Aufbau der Arbeit

Der Aufbau des Aufsatzes ist wie folgt: Das Material und die Methode werden im Kapitel zwei präsentiert. Als nächstes wird der theoretische Hintergrund im Kapitel drei präsentiert. Hier werden das Genus und vorherige relevante Forschung zum Genus vorgestellt. Danach erfolgt im Kapitel vier eine Präsentation des Primärmaterials. Im Kapitel fünf werden die Diskussion und die Ergebnisse mit dem theoretischen Hintergrund und der Forschung verglichen, analysiert und kommentiert. Zum Abschluss gibt Kapitel sechs eine Zusammenfassung der Arbeit.

2. Material und Methode

Der Aufsatz ist qualitativ angelegt, weil das Ziel darin besteht, ein vertieftes Verständnis der didaktischen Überlegungen und Erfahrungen von Gymnasiallehrkräften im Fach Deutsch zu erhalten. Eine qualitative Forschungsmethode ist besonders geeignet, wenn der Fokus auf der Interpretation von Wahrnehmungen, Erfahrungen und professionellen Reflexionen liegt und nicht auf statistischer Generalisierbarkeit.⁶

Die Datenerhebung erfolgte in der Form von semistrukturierten Interviews mit Gymnasiallehrkräften im Fach Deutsch. Die Interviews basieren auf standardisierten Fragen mit thematischen Schwerpunkten, die sowohl flexible Nachfragen und Vertiefungen ermöglichen als auch auf den Antworten der Interviewten bauen (s. Anhang).⁷ Dadurch konnten differenzierte und nuancierte Einblicke in die didaktischen Überlegungen der Lehrkräfte zur Vermittlung des Substantivgenus gewonnen werden. Die Auswahl der Interviewpartner erfolgte über eine strategische Auswahl.⁸ Die Lehrkräfte sollen nicht Deutsch als Erstsprache haben, d.h. sie sollen selbst Deutsch als Fremdsprache gelernt haben, und alle sollen im Gymnasium arbeiten. Sie wurden auch mit unterschiedlichen beruflichen Erfahrungen und Unterrichtskontexten als Ausgangspunkt ausgewählt, um verschiedene Perspektiven auf den Grammatikunterricht abzubilden. Die Anzahl der Informanten betrug sieben Personen, was im

⁶ L. Christoffersen & A. Johannessen. *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. (Studentlitteratur, 2015), S. 19-21.

⁷ Ibid., S. 85.

⁸ Ibid., S. 54-55.

Rahmen von qualitativer Forschung als vertretbar angesehen werden kann.⁹ Aus praktischen Gründen wurden die letzten zwei Interviewpartner zusammen interviewt, weshalb es sich insgesamt um sieben Informanten und sechs Interviews handelt. Die Anzahl der Interviewpartner wurde bewusst begrenzt, weil das Ziel der Studie nicht statistische Repräsentativität, sondern analytische Vertiefung ist. Die Interviews wurden sowohl digital als auch vor Ort durchgeführt, aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Die Transkription bildete die Grundlage für die anschließende Analyse des Primärmaterials.¹⁰ Die Analyse erfolgte im Rahmen eines thematischen Ansatzes. Zunächst wurde ein Gesamtverständnis des Interviewmaterials entwickelt, anschließend wurden bedeutungstragende Textstellen identifiziert und kodiert. Die Codes wurden zu übergeordneten Themen zusammengefasst, die in Beziehung zu den Forschungsfragen sowie zum Ziel des Aufsatzes gesetzt wurden.¹¹

Ethische Aspekte wurden während des gesamten Forschungsprozesses berücksichtigt. Alle Teilnehmenden wurden über Ziel und Ablauf der Studie informiert, die Teilnahme erfolgte freiwillig und die Interviewdaten wurden anonymisiert. Das Material wird ausschließlich im Rahmen dieser Arbeit verwendet. Die Studie orientiert sich an den forschungsethischen Grundsätzen des schwedischen Forschungsrats und folgt seinen Anforderungen des Informations-, Einwilligungs-, Vertraulichkeits- und Nutzungsprinzips. Die Teilnehmenden wurden darüber informiert, welchem Zweck die Studie dient, was ihre Teilnahme beinhaltet und dass sie ihre Einwilligung widerrufen können. Die Forschende trägt eine Verantwortung gegenüber den Teilnehmenden und der wissenschaftlichen Gemeinschaft. Die Studie wurde mit Sorgfalt und Verantwortung durchgeführt, wobei Forschungsfehler wie Plagiat, manipulierte Daten oder selektive Berichterstattung vermieden wurden. Ethisches Vorgehen und wissenschaftliche Qualität stehen dabei in engem Zusammenhang.¹²

Die Arbeit und die Methode sind auch nicht ohne Begrenzungen. Das Primärmaterial kann die Ergebnisse nicht statistisch generalisieren. Die Arbeit setzt sich nicht zum Ziel, repräsentative Aussagen über alle Deutschlehrkräfte in Schweden zu machen, sondern einen vertieften

⁹ M. L. Small. How many cases do I need?: On science and the logic of case selection in field-based research. *Ethnography*. 10:1 (2009): S. 5-38, hier S. 26-27. <https://doi.org/10.1177/1466138108099586> (abgerufen am 04.05.2026).

¹⁰ Christoffersen & Johannessen. *Forskningsmetoder för lärarstudenter*, S. 95-97.

¹¹ Als angehende Lehrerin im Fach Deutsch ist sich die Verfasserin der Tatsache bewusst, dass eigene Unterrichtserfahrungen und didaktische Überzeugungen die Interpretation des Materials beeinflussen können. Diese Vorverständnisse wurden im Analyseprozess kontinuierlich reflektiert, um eine möglichst transparente und nachvollziehbare Interpretation zu gewährleisten.

¹² Vetenskapsrådet. *God forskningssed*. (Stockholm, 2024), S. 22-25, S. 45-50, S. 57-70. <https://www.vr.se/uppdrag/etik/god-forskningssed---ny-utgava.html> (abgerufen am 21.01.2026).

Einblick in die didaktischen Überlegungen der befragten Lehrkräfte zu gewinnen. Eine weitere Begrenzung besteht darin, dass die Studie auf den Aussagen der Lehrkräfte basiert und keine Unterrichtsbeobachtungen oder Schülerperspektiven einbezieht. Die Ergebnisse zeigen vor allem, wie Lehrkräfte ihre eigene Unterrichtspraxis und die Schwierigkeiten der Lernenden beschreiben. Um die tatsächliche Umsetzung der Genusvermittlung im Unterricht noch genauer zu untersuchen, wären ergänzende Beobachtungen, Schülerinterviews oder Analysen von Schülertexten sinnvoll.

3. Theoretischer Hintergrund

Der folgende theoretische Hintergrund bildet die Grundlage für die Analyse der Interviews und dient dazu, die Aussagen der Lehrkräfte in einen größeren fachlichen Zusammenhang einzuordnen. Zunächst wird das Genus als linguistisches Phänomen beschrieben, wobei besonders die Frage im Mittelpunkt steht, inwiefern die Genuszuweisung im Deutschen arbiträr oder systematisch erklärbar ist. Danach wird das deutsche Genussystem mit dem schwedischen verglichen, weil die Untersuchung schwedische Deutschlernende betrifft. Anschließend wird das Substantivgenus aus didaktischer Perspektive behandelt, insbesondere im Hinblick auf Grammatikunterricht, Genusregeln, Übungsgrammatiken und mögliche Vermittlungsansätze. Abschließend wird auch eine psychologische Perspektive einbezogen, weil das Genus nicht nur als formale Kategorie, sondern auch als Teil des mentalen Lexikons und des Spracherwerbs verstanden werden kann. Dadurch entsteht ein theoretischer Rahmen, der sowohl die sprachwissenschaftliche Komplexität des Genus als auch seine Bedeutung für den Deutschunterricht sichtbar macht.

3.1 Das Genus als linguistisches Phänomen

Das Genus ist ein zentrales linguistisches Phänomen und bezeichnet das grammatische Geschlecht von Substantiven. Diese Kategorie ist in vielen Sprachen anzutreffen, aber Genus ist kein universelles Phänomen, sondern variiert stark zwischen Sprachen, sowohl hinsichtlich der Anzahl der Genera als auch ihrer funktionalen Ausgestaltung. In der Forschung existiert keine einheitliche und allgemeine Definition des Genus. Eine Definition, die oft verwendet wird, ist Hocketts „Genders are classes of nouns reflected in the behaviour of associated words”.¹³ Dies trifft offensichtlich für das Deutsche zu. Durrell beobachtet in Bezug auf das

¹³ C. F. Hockett. *A course in modern linguistics*. (New York: Macmillan, 1958), S. 231.

Deutsche, dass das Substantiv im Deutschen nur selten eindeutige Formen zur Markierung des Genus aufweisen. Das Genus eines Nomens wird hauptsächlich durch seine Verbindung mit bestimmten Determinanten oder Adjektivformen ausgedrückt. Diese Formen markieren gleichzeitig auch Kasus und Numerus.¹⁴

Der Ursprung des Genus ist unklar, und ob es arbiträr ist oder ob tatsächlich ein System dahintersteckt, ist ein Problem, mit dem sich viele ForscherInnen beschäftigt haben. Hier gibt es viele verschiedene Meinungen und die ForscherInnen sind sich nicht einig. Zwei Forscher, die viel mit diesem Thema gearbeitet haben, sind Zubin und Köpcke. Sie stellen fest, dass die Kategorie Genus in der Linguistik traditionell als ein Beispiel für den arbiträren Charakter der menschlichen Sprache betrachtet worden ist.¹⁵ Sie weisen z.B. auf Bloomfield hin, der schreibt: „[...] the gender categories of most Indo-European languages [...] do not agree with anything in the practical world [...] there seems to be no practical criterion by which the gender of a noun in German, French, or Latin could be determined“.¹⁶ Er meint also, dass das Genus keine semantische Funktion hat. Als Kritik dagegen stellt Ibrahim Folgendes fest: „It is not difficult to refute Bloomfield’s claim, for if we consider semantically animate nouns in Indo-European we find that almost every male being is masculine and almost every female being is feminine.“¹⁷

Zubin und Köpcke argumentieren dafür, dass das Genussystem z.B. in einer Sprache wie Deutsch eine wichtige Funktion erfüllt. Erstens organisiert das Genussystem das Lexikon mental, und zweitens bietet das Genussystem kommunikative Vorteile, wie Identifizierung von Elementen in komplexen Nominalphrasen. Sie stellen fest, dass in bestimmten lokalen Domänen des Wortschatzes im Deutschen die Genuszuweisung teilweise motiviert ist.¹⁸ Dies lässt sich an einigen Beispielen verdeutlichen. Viele Substantive zeigen aufgrund ihrer Wortbildung ein bestimmtes Genus, etwa *die Zeitung* oder *die Freiheit*, während Formen wie *das Ergebnis* neutral sind. Darüber hinaus lassen sich auch semantische Gruppen erkennen,

¹⁴ M. Durrell. Some problems in the morphology of the German noun phrase. *Transactions of the Philological Society*. (1979), S. 77.

¹⁵ D.A. Zubin und K. M. Köpcke. Affect Classification in the German Gender System. *Lingua*. 63 (1984): S. 41-96, hier S. 42-43. https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/germanistik/lehrende/koeppcke_k/1984_zubin_k__pcke_affect_classification.pdf (abgerufen am 04.05.2026).

¹⁶ L. Bloomfield. *Language*. (New York, 1933), S. 271–280, zit. nach D. A. Zubin und K. M. Köpcke. Affect Classification in the German Gender System. *Lingua*. 63 (1984): S. 41-96, hier S. 43.

¹⁷ M. H. Ibrahim. *Grammatical Gender: Its Origin and Development*. (The Hague, 1973), S. 51.

¹⁸ Zubin und Köpcke. Affect Classification in the German Gender System, S. 43-44.

z.B. alkoholische Getränke wie *der Wein* oder Wochentage wie *der Montag*. Gleichzeitig gibt es Fälle wie *das Mädchen*, in denen verschiedene Prinzipien miteinander konkurrieren.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Genus weder vollständig arbiträr noch vollständig regelbasiert ist, sondern durch verschiedene Prinzipien erklärt werden kann. Dieses Zusammenspiel macht das Genus zu einem komplexen Phänomen, das sowohl aus linguistischer als auch aus didaktischer Perspektive schwierig ist.

3.1.1 Das Genus im Deutschen

Das Genus im Deutschen ist also ein komplexes Phänomen. In der deutschen Sprache gibt es drei Genera: Maskulinum, Femininum und Neutrum. Wenn eine Sprache drei Genera besitzt, impliziert dies, dass es drei Klassen von Substantiven gibt, die sich syntaktisch durch die Kongruenzformen unterscheiden lassen, die sie auslösen.¹⁹ Die Genuszuweisung im Deutschen ist vielfältig, die Kategorie Genus bietet Schwierigkeiten beim Erlernen der deutschen Sprache als Fremdsprache, z.B. weil die Zuweisungsregeln für das Genus eines Substantives viele und nicht eindeutig sind. Das Genus kann für einen großen Teil der deutschen Substantive vorhergesagt werden, aber dabei besteht ein komplexes Zusammenspiel überlappender semantischer, morphologischer und phonologischer Faktoren.²⁰ Daher ist die Genuszuweisung im Deutschen ein umstrittenes Thema, insofern als in der Forschung Uneinigkeit darüber besteht, ob sie überwiegend systematisch erklärbar ist oder weitgehend arbiträr erfolgt. Die Tatsache, dass das Genussystem unsystematisch ist, zeigt sich bereits bei alltäglichen Beispielen wie den oben erwähnten *der Löffel*, *das Messer* und *die Gabel*. Auch wenn die Genuszuweisung auf den ersten Blick arbiträr erscheinen kann, lassen sich dennoch deutliche Prinzipien erkennen, die die Grundlage für verschiedene in der Forschung beschriebene Regeln bilden, die im Folgenden näher dargestellt werden. Alle Regeln für das Genus eines Substantives im Deutschen werden unten nicht präsentiert und es gibt auch eine unterschiedliche Menge von Ausnahmen, z.B. *die Nacht*, *der Käse* und *der Irrtum*, die hier auch nicht diskutiert werden.

¹⁹ Corbett. *Gender*, S. 4.

²⁰ Ibid., S. 49.

3.1.1.1 Semantische Regeln

Semantische Regeln basieren auf der Bedeutung eines Substantivs und bilden verschiedene Gruppen.²¹ So sind z.B. viele Bezeichnungen für alkoholische Getränke maskulin, während Sprachen und chemische Elemente in der Regel neutral sind. Solche Beispiele zeigen, dass das Genus im Deutschen in bestimmten Bedeutungsbereichen nicht völlig zufällig verteilt ist, sondern teilweise durch semantische Zusammenhänge motiviert werden kann.²²

Maskulinum:

- Tageszeiten & natürliche Zeiteinheiten: *der Abend, der Tag, der Sommer*
- Himmelsrichtungen, Winde, Niederschläge, einige Wetterereignisse: *der Norden, der Wind, der Schnee*
- Bezeichnungen für Minerale, Erden, Gesteine: *der Granit, der Sand, der Kalk*
- Bezeichnungen für Menschen, Berufe, Ränge ohne Bezugnahme auf das natürliche Geschlecht: *der Gast, der Arzt, der Lehrer*
- alkoholische Getränke: *der Wein, der Schnaps*
- Automarken: *der BMW, der Mercedes*
- Kaffee- und Teesorten: *der Espresso, der Schwarztee*
- Eisenbahnzüge: *der Intercity*

Neutrum:

- Bezeichnungen für junge Lebewesen: *das Kind, das Baby, das Kalb*
- Buchstaben: *das A*
- physikalische und theoretische Einheiten: *das Volt, das Meter, das Gramm*
- Bezeichnungen für chemische Elemente und Metalle: *das Gold, das Silber*
- Sprachen: *das Deutsche, das Schwedische*
- Namen von Städten & Kontinenten: *das neue Berlin, das schöne Europa*

Femininum:

- Grundzahlen: *die Eins*
- Namen von Schiffen: *die Titanic*
- Baum- und Blumenamen: *die Eiche, die Rose, die Tulpe*
- Motorräder: *die BMW, die Harley-Davidson*

²¹ K. P. Wegera. *Das Genus: ein Beitrag zur Didaktik des DaF-Unterrichts*. (Iudicium, München, 1997), S. 51-56.

²² Köpcke & Zubin. *Prinzipien für die Genuszuweisung im Deutschen*, S. 479-480.

- Flugzeugtypen: *die Boeing*

3.1.1.2 Morphologische Regeln

Morphologische Regeln der Genuszuweisung beziehen sich auf die Wortbildung von Substantiven. Bestimmte Ableitungssuffixe sind häufig mit einem festen Genus verbunden und können daher Hinweise auf das Genus eines Nomens geben. Einige der morphologischen Regeln sind die folgenden:²³

Derivationssuffixe

Maskulinum:

- Suffixe: *-er, -ling*
- Fremdwortbildungen: *-ant, -iker, -ismus*
- Verbstammkonversionen: *bauen > Bau*

Femininum:

- die Suffixe: *-ei, -heit, -keit, -in, -schaft, -ung*
- Fremdwortsuffixe *-ion, -ität, -ik, -ie, -ur, -age, -anz, -enz, -ette, -ade* oder Fremdwortausgänge *-ode*

Neutrum: die Suffixe *-chen, -lein, -tum*

- das Zirkumfix *Ge-...-e*
- Fremdwortsuffixe *-ing*, Fremdwortausgänge *-ment*
- syntaktische Konversionen ausgehend von Verben z.B. *das Essen* und auch von anderen Wortarten z.B. Adjektiven, wie *das Hoch* und Konjunktionen, wie *das Aber*.

3.1.1.3 Phonologische Regeln

Phonologische Regeln der Genuszuweisung beziehen sich auf lautliche Eigenschaften eines Substantivs, insbesondere auf Wortendungen oder formale Ähnlichkeiten zwischen Wörtern. Die wichtigsten phonologischen Tendenzen sind die folgenden:²⁴

²³ C. Di Meola. Genusregeln für den DaF-Unterricht – ist weniger mehr? *Deutsch als Fremdsprache*. 3 (2024): S. 154-164, hier S. 155.

²⁴ Vgl. Köpcke & Zubin. Prinzipien für die Genuszuweisung im Deutschen, S. 476-477; Wegera. *Das Genus: ein Beitrag zur Didaktik des DaF-Unterrichts*, S. 24; R. J. Fischer. *Genuszuordnung: Theorie und Praxis am Beispiel des Deutschen*. (Peter Lang, 2005), S. 100-104.

Maskulinum:

- einsilbige Nomina mit *kn-* am Wortanfang: *der Knopf*
- einsilbige Nomina mit *s* + Konsonant am Wortanfang: *der Spaß*
- einsilbige Nomina mit Nasal + Konsonant am Wortende: *der Klang*

Femininum:

- mehrsilbige Nomina mit Schwa-Endung *-e* (*ə* -Tendenz): *die Tasche*
- einsilbige Nomina mit Frikativ + Verschlusslaut am Wortende: *die Frucht*

Diese phonologischen Regeln stellen jedoch meist nur Tendenzen dar und erlauben keine sichere Genuszuweisung, weil zahlreiche Ausnahmen existieren.

3.1.1.4 Genus vs. Sexus

In der Sprachwissenschaft wurde die Frage nach der Motivation des Genus unterschiedlich beantwortet. Aufgrund der Nähe zwischen grammatischem Genus und biologischem Geschlecht (Sexus) gibt es verschiedene Erklärungen für den Ursprung des Genussystems. Grimm ging davon aus, dass das Genus aus einer Vorstellung einer beseelten Natur entstanden ist, in der Begriffe als männlich oder weiblich aufgefasst wurden. Brugmann lehnte später diese Sicht ab und sah das Genus als ein sprachliches System, das nicht mit Geschlecht zusammenhängt, sondern auf anderen Eigenschaften von Substantiven basiert.²⁵ Werner stellt Brugmann als Gegenposition zu Grimm dar. Während Grimm, davon ausging, dass das grammatische Genus aus dem natürlichen Geschlecht entstanden ist, nahm Brugmann an, dass der Einfluss von Sexus auf Genus sekundär sei. Demnach hatte Genus ursprünglich nicht die Funktion, Sexus auszudrücken, sondern war mit anderen Eigenschaften von Substantiven verbunden, wie Zählbarkeit (*der Wurf*), abstrakter kollektiver Bedeutung (*die Werferei*) und kontinuierlicher Bedeutung (*das Werfen*) verbunden.²⁶

In der heutigen Sprache kann also teilweise eine Korrelation zwischen Genus und Sexus festgestellt werden, während diese in anderen Fällen nicht vorhanden ist. Dies entspricht auch Ortmanns allgemeiner Beschreibung von Genussystemen: ²⁷ „In every language with gender,

²⁵ Vgl. J. Grimm. *Deutsche Grammatik*. 3. Teil. (Göttingen, 1831); K. Brugmann. Das Nominalgeschlecht in den indogermanischen Sprachen. In: H. Sieburg. *Sprache – Genus/Sexus*. (Frankfurt am Main, 1997), S. 33–43.

²⁶ M. Werner. *Zur Verwendung geschlechtergerechter Sprache - die grammatische Kategorie Genus*. (Ludwig-Maximilian-Universität, 2007), S. 1-2, S. 4-6.

²⁷ A. Ortmann. The Role of [+animate] in Inflection, In: R. Fabri, A. Ortmann und T. Parodi, Models of Inflection, *Linguistische Arbeiten*. 388 (1998): S. 60-84, hier S. 62.

at least for a core of the noun inventory, gender is assigned according to semantic criteria. On the other hand, it is almost equally common for languages to assign gender classes in an arbitrary manner.” Dies entspricht der allgemeinen Annahme, dass Genus in Sprachen mit Genussystemen zumindest in einem Kernbereich des Wortschatzes semantisch motiviert ist, während die Genuszuweisung zugleich in vielen Fällen arbiträr erfolgt. Die Frage, in welchem Ausmaß Sexus heute als Bestandteil deutscher Nomina aufgefasst werden kann, lässt sich daher nicht leicht beantworten.²⁸

Heute wird das Genus in erster Linie als grammatische Kategorie verstanden, die trotzdem sekundär zur Geschlechtsreferenz genutzt wird. Dies bedeutet, dass das Genus ursprünglich nicht geschlechtlich motiviert ist, aber in vielen Fällen zur Referenz auf Lebewesen verwendet wird. Besonders deutlich wird dies bei Personenbezeichnungen (*der Mann, die Frau*) und einigen Tierbezeichnungen (*die Stute, der Hengst*), bei denen männliche Lebewesen meist Maskulina und weibliche Lebewesen meist Feminina sind.²⁹ Auch wenn das Genus ursprünglich eine andere Funktion als die Angabe von Geschlecht hatte, kann aber die Tatsache nicht bestritten werden, dass sich eine Interaktion zwischen Genus und Sexus im Deutschen findet, die nicht nur Lebewesen, sondern auch andere Lexeme zu umfassen scheint. In der Linguistik wird also Genus deutlich vom biologischen Geschlecht, dem Sexus, unterschieden.³⁰ Während Sexus das natürliche Geschlecht bezeichnet, ist Genus eine grammatische Kategorie. Im Deutschen wird Genus vor allem durch Artikel, Artikelwörter und attributive Adjektive sichtbar, außerdem stehen die Deklinationstypen der Substantive in Beziehung zum Genus.³¹

Auch Wegera diskutiert intensiv das Verhältnis zwischen Genus und Sexus und unterscheidet zwischen zwei Aspekten. Zum einen kann das Genus durch das natürliche Geschlecht des bezeichneten Lebewesens motiviert sein. Zum anderen kann eine sexusmotivierte Genuszuweisung vorliegen. Der Unterschied zwischen den beiden ist, dass das natürliche Geschlecht das biologische Geschlecht eines Lebewesens ist, während eine sexusmotivierte Genuszuweisung nur vorliegt, wenn das biologische Geschlecht tatsächlich das grammatische

²⁸ M. Nystrand. Überlegungen zur Beziehung zwischen Genus und Sexus im Deutschen und Schwedischen mit ein paar Beispielen aus der Pferdewelt. *Lunder Arbeitspapiere zur Germanistik*. 11 (2019): S. 1-26, hier S. 9.

²⁹ G. Helbig. *Deutsche Grammatik: Grundfragen und Abriss*. (München, 1991), S. 62-63.

³⁰ Vgl. Ibrahim. *Grammatical Gender: Its Origin and Development*.

³¹ Helbig. *Deutsche Grammatik: Grundfragen und Abriss*, S. 62-63.

Genus bestimmt. Ausnahmen der sexusmotivierten Genuszuweisung bilden Wörter wie *Weib*, *Mädchen* und *Fräulein*, wobei die beiden letzteren einem morphologischen Prinzip folgen.³²

Es lässt sich folglich feststellen, dass zwischen Bedeutung und grammatischem Genus ein Spannungsverhältnis besteht. Einerseits kann das Genus semantisch motiviert sein, insbesondere bei Bezeichnungen für Lebewesen. Andererseits folgt die Genuszuweisung im Deutschen häufig formalen oder morphologischen Prinzipien, sodass Genus und Sexus nicht immer übereinstimmen.

3.1.2 Das Genus im Schwedischen

Das Genus im Schwedischen ist in der vorliegenden Arbeit von besonderer Relevanz, weil der Fokus auf schwedischen Deutschlernenden liegt und somit ihre Erstsprachenstruktur eine wichtige Rolle für den Fremdsprachenerwerb spielt. In der schwedischen Sprache gibt es zwei Genera, das Neutrum und das Utrum, auch t-Genus (*ett bord* ‚ein Tisch‘, *bordet* ‚der Tisch‘) und n-Genus (*en boll* ‚ein Ball‘, *bollen* ‚der Ball‘) genannt. Neutrum und Utrum gehören zum grammatischen Genus. Dies bedeutet, dass die Substantive in dem Lexikon in einer von diesen zwei Gruppen gelagert werden. Die Einteilung in diese Gruppen hängt von der Kongruenz von Artikeln, Attributen, Prädikativen und Pronomina ab.

Neben dem grammatischen Genus spielt auch das semantische Genus eine wichtige Rolle. Dieses orientiert sich nicht an der Form des Substantivs, sondern an den Eigenschaften des Referenten. Belebte Referenten, insbesondere Personen, werden in der Regel mit den Personalpronomina *han* ‚er‘ oder *hon* ‚sie‘ bezeichnet. Unbelebte Referenten werden mit den Pronomina *den* ‚es‘ oder *det* ‚es‘ wieder aufgenommen. Ein Beispiel hierfür ist das Substantiv *kvinna* ‚Frau‘, das grammatisch Utrum ist (*en kvinna* ‚eine Frau‘), jedoch semantisch als weibliche Person interpretiert wird und auf die deshalb mit *hon* ‚sie‘ referiert wird. Im Gegensatz stehen Substantive wie *boll* ‚Ball‘ oder *bord* ‚Tisch‘, die unbelebte Referenten bezeichnen und entsprechend mit *den* bzw. *det* ‚es‘ pronominalisiert werden.³³

Es ist hier zu erwähnen, dass die Pronomina *han* ‚er‘ und *hon* ‚sie‘ im Schwedischen nicht immer etwas Belebtes angegeben haben. Im Altschwedischen wurden auch unbelebte Dinge

³² Wegera, *Das Genus: ein Beitrag zur Didaktik des DaF-Unterrichts*, S. 13.

³³ Vgl. Y. Byrman. Vad har hunden för genus? *Språkbloggen*. (Svenska Dagbladet, 2012). <https://blog.svd.se/sprak/2012/03/13/vad-har-hunden-for-genus/> (abgerufen am 18.03.2026).

mit *han* ‚er‘ oder *hon* ‚sie‘ bezeichnet, z.B. *han* ‚er‘ für *eld* ‚Feuer‘ und *hon* ‚sie‘ für *klocka* ‚Uhr‘. Dies hängt damit zusammen, dass die schwedische Sprache, wie noch das Deutsche, früher drei Genera hatte (Maskulinum, Femininum und Neutrum), und das Utrum heute ein Zusammenfall der grammatischen Genera Maskulinum und Femininum ist.³⁴

3.1.3 Das Schwedische vs. das Deutsche

Zwei Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Schwedischen sind folglich, dass es im Deutschen drei Genera gibt, während das Schwedische nur zwei hat, sowie Unterschiede bei den Pronomina. Im Schwedischen gehören Lebewesen meistens zum Utrum, z.B. *pojken* ‚der Junge‘. In beiden Sprachen gibt es aber viele Fälle, in denen das grammatische Genus nicht mit dem biologischen Geschlecht übereinstimmt. Im Deutschen sieht man das z.B. bei Diminutiven wie *das Mädchen* oder *das Fräulein*, die trotz weiblicher Bedeutung neutral sind. Auch im Schwedischen gibt es solche Beispiele wie z.B. *barnet* ‚das Kind‘ oder *statsrådet* ‚der Minister‘, die beide neutral sind. Ähnlich ist es bei Tierbezeichnungen. Es gibt spezielle Wörter für das biologische Geschlecht, aber der allgemeine Begriff ist oft neutral: *das Schwein* – *der Eber* – *die Sau*, *das Pferd* – *der Hengst* – *die Stute*.³⁵ Im Schwedischen ist das manchmal auch der Fall (*svinet* ‚das Schwein‘), aber manchmal ist das Hyperonym ein Utrum (*hästen* ‚das Pferd‘).

Ein weiterer Unterschied zwischen den beiden Sprachen ist, wie oben erwähnt, die Verwendung von Pronomina. Im Deutschen werden die gleichen Pronomina für Dinge und Lebewesen verwendet, während die schwedischen Pronomina *han* ‚er‘ und *hon* ‚sie‘ nur für Lebewesen benutzt werden.³⁶ Für schwedische Lernende kann dies insofern relevant sein, als sie aus ihrer Erstsprache gewöhnt sind, zwischen belebten und unbelebten Referenten auch bei der Verwendung von Pronomina zu unterscheiden. Im Deutschen muss dagegen das grammatische Genus auch bei unbelebten Substantiven und bei bestimmten Tier- und Personenbezeichnungen konsequent in Artikeln, Adjektiven und Pronomina berücksichtigt werden. Dadurch kann es zu Interferenzen kommen, wenn schwedische Lernende deutsche Pronomina eher nach biologischem Geschlecht oder nach Belebtheit als nach grammatischem Genus wählen.

³⁴ Y. Byrman. Himlen, han är blå, och klockan, hon är två. *Språkbloggen*. (Svenska Dagbladet, 2012).

<https://blog.svd.se/sprak/2012/03/15/himlen-han-ar-bla-och-klockan-hon-ar-tva/> (abgerufen am 18.03.2026).

³⁵ Nystrand. Überlegungen zur Beziehung zwischen Genus und Sexus im Deutschen und Schwedischen mit ein paar Beispielen aus der Pferdewelt, S. 2.

³⁶ Ibid., S. 12.

3.2 Das Substantivgenus im Deutschunterricht

In Bezug auf das deutsche Genussystem stellt Wegera folgendes fest: „Zweifelloos stellt die korrekte Verwendung des nominalen Genus im Deutschen eine der Hauptbarrieren für Deutschlernende und eine der bedeutendsten Fehlerquellen im DaF-Unterricht dar.“³⁷ In der Forschung liegen zahlreiche Arbeiten zu diesem Themenfeld vor. Eine davon ist eine Untersuchung von Rogers, die zeigt, dass Genusfehler einen erheblichen Anteil an den Gesamtfehlern ausmachen und somit eine besonders problematische Kategorie darstellen.³⁸ Auch Wegera betont also, dass die Genuszuweisung im Deutschen eine der größten Herausforderungen für Deutschlernende darstellt und zugleich ein zentrales didaktisches Problem im DaF-Unterricht ist, unabhängig von der Erstsprache und dem Lernniveau. Ein Grund hierfür liegt nach Wegera darin, dass die Verteilung der Genera für Lernende häufig als wenig systematisch oder schwer durchschaubar erscheint. Daher müssen Substantive in der Regel zusammen mit ihrem Artikel gelernt werden, während didaktische Regeln lediglich eine unterstützende Funktion übernehmen können.³⁹

3.2.1 Grammatik im Fremdsprachunterricht

Der Unterricht in modernen Fremdsprachen in Schweden hat nach dem Lehrplan des schwedischen Gymnasiums das Ziel, dass die Lernenden Sprachkenntnisse entwickeln, um die Zielsprache in verschiedenen Situationen und zu unterschiedlichen Zwecken anwenden zu können. Im Mittelpunkt steht die Entwicklung einer umfassenden kommunikativen Kompetenz, die sowohl das Verstehen (Rezeption) als auch das Sprechen und Schreiben (Produktion und Interaktion) umfasst.⁴⁰ Vor diesem Hintergrund wird im Kommentarmaterial deutlich, dass grammatische Strukturen im Fremdsprachenunterricht nicht isoliert vermittelt werden sollen, sondern in kommunikative Zusammenhänge eingebettet werden sollen. Grammatik umfasst sprachliche Muster wie z.B. Wortflexion und Satzbau. Die Grammatik wird allerdings nicht nach einer festen Reihenfolge unterrichtet, sondern nach kommunikativen Situationen und Unterrichtsinhalten. Lehrkräfte wählen dementsprechend nach verschiedenem Thema relevante grammatische Strukturen aus, die für die jeweilige Kommunikationssituation

³⁷ Wegera. *Das Genus: ein Beitrag zur Didaktik des DaF-Unterrichts*, S. 9.

³⁸ M. Rogers. Learners' Difficulties with Grammatical Gender in German as a Foreign Language. *Applied Linguistics*. 8:1 (1987): S. 48-74, hier S. 68-70. <https://academic.oup.com/applij/article/8/1/48/160969> (abgerufen am 18.03.2026).

³⁹ Wegera. *Das Genus: ein Beitrag zur Didaktik des DaF-Unterrichts*, S. 24-25.

⁴⁰ Skolverket. *Moderna språk – fortsättning*.

bedeutsam sind.⁴¹ Gleichzeitig wird hervorgehoben, dass sprachliche Qualität im Vordergrund steht.⁴² Sprachliche Korrektheit wird im Lehrplan nicht als eigenständige Kategorie ausgewiesen, weil sie als Bestandteil dieser Qualitäten verstanden wird und implizit im Unterricht vermittelt wird.⁴³ Man vergleiche in diesem Zusammenhang Nystrand, der dafür argumentiert, dass auf allen Unterrichtsniveaus eine angemessene Balance zwischen Grammatikunterricht und anderen Formen des Sprachunterrichts gefunden werden muss. Sprachliche Korrektheit bleibt damit wichtig, sollte aber nicht isoliert vermittelt werden, sondern im Verhältnis zu kommunikativen Zielen betrachtet werden.⁴⁴ Gerade in heterogenen Lerngruppen wird diese Balance zu einer zentralen didaktischen Herausforderung. Insgesamt zeigt sich also von verschiedenen Seiten, dass Grammatik im Unterricht eine funktionale Rolle einnimmt und als Mittel zur erfolgreichen Kommunikation dient.

Was einen guten Unterricht ausmacht, ist eine umstrittene Frage, auf die es keine eindeutige Antwort gibt. Gehring beschreibt in seinem Buch *Fremdsprache Deutsch unterrichten*, dass erfolgreicher Fremdsprachenunterricht unter anderem durch Verständlichkeit, die Möglichkeit für Lernende zu kommunizieren, die Entwicklung von Achtsamkeit, die Bearbeitung von Aufgaben sowie Fehlertoleranz gekennzeichnet ist.⁴⁵ Auch Tornberg betont die zentrale Rolle der kommunikativen Kompetenz im Zweitspracherwerb. In Anlehnung an Hymes unterscheidet sie verschiedene Kompetenzbereiche, von denen die grammatische Kompetenz ein wesentlicher Bestandteil der tatsächlichen Sprachverwendung ist.⁴⁶ Darüber hinaus hebt Tornberg die Bedeutung des Wortschatzes hervor. Damit die Lernenden eine Sprache verwenden können, müssen Wörter im Langzeitgedächtnis gespeichert werden. Dies passiert

⁴¹ Skolverket, *Kommentarmaterial till ämnesplanerna i moderna språk och engelska – Gymnasieskolan och kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå*. (2022), S. 9, S. 11-12.
<https://www.skolverket.se/download/18.29f46a199c90154403582/1760094575803/Kommentarmaterial%20gymnasieskolan%20moderna%20språk.pdf> (abgerufen am 19.03.2026).

⁴² Skolverket, *Kommentarmaterial till ämnesplanerna i moderna språk och engelska – Gymnasieskolan och kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå*, S.15.

⁴³ „Anledningen är att ämnesplanerna i moderna språk, liksom GERS, är uppbyggda utifrån kommunikativa sammanhang och handlingar och inte utifrån till exempel grammatisk progression.“ „Die Grund dafür ist, dass die Fachpläne für moderne Sprachen ebenso wie der GERS auf kommunikativen Zusammenhängen und Handlungen aufbauen und nicht auf einer grammatischen Progression.“ (Meine Übersetzung) Skolverket, *Kommentarmaterial till ämnesplanerna i moderna språk och engelska – Gymnasieskolan och kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå*, S. 12.
 Skolverket, *Kommentarmaterial till ämnesplanerna i moderna språk och engelska – Gymnasieskolan och kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå*, S. 14-15.

⁴⁴ M. Nystrand. Grammatik – kanske inte alltid så dum? *Lingua*. 1 (2015): S. 10-13.

⁴⁵ W. Gehring, *Fremdsprache Deutsch unterrichten – Kompetenzorientierte Methodik für DaF und DaZ*. (Verlag Julius Klinkhardt, 2018), S. 19-24.

⁴⁶ U. Tornberg. *Språkdiraktik*. 6. Auflage. (Gleerups Utbildning AB, 2020), S. 56.

durch Wiederholung und auch durch das Lernen in bedeutungsvollen Kontexten.⁴⁷ Der Wortschatz nimmt somit eine zentrale Rolle im Zweitspracherwerb ein. Dies gilt insbesondere für den Erwerb des Genus, weil Artikel und Substantiv gemeinsam gespeichert werden müssen, um eine korrekte Verwendung in der Sprache zu ermöglichen.

3.2.2 Genusregeln im Fremdsprachunterricht

Die Frage nach der Rolle von Regeln im Unterricht ist umstritten. Rogers kommt zu dem Schluss, dass explizites Wissen von grammatischen Regeln weder notwendig noch ausreichend für den korrekten Sprachgebrauch ist. Der Erwerb des Genus ist vielmehr als ein langfristiger Entwicklungsprozess zu verstehen, bei den Lernenden schrittweise ein eigenes System zur Genuszuweisung aufbauen. Der vollständige Erwerb des Genussystems erfolgt vergleichsweise spät im Spracherwerbsprozess, sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache.⁴⁸

Für die Genusvermittlung im DaF-Unterricht ist nicht nur entscheidend, welche Regeln linguistisch beschrieben werden können, sondern vor allem, welche Regeln für Lernende didaktisch sinnvoll, verständlich und anwendbar sind. Di Meola schlägt vor, didaktische Regeln zur Genuszuweisung anhand mehrerer Kriterien zu beurteilen, darunter Validität, Reichweite, Systemrelevanz, Anwendbarkeit und Systematizität. Morphologische Regeln weisen häufig eine hohe Validität auf, weil bestimmte Suffixe relativ zuverlässig mit einem bestimmten Genus verbunden sind. Phonologische Regeln können zwar vergleichsweise leicht angewendet werden, weil sie sich auf die äußere Form des Wortes beziehen und keine zusätzlichen semantischen oder morphologischen Kenntnisse voraussetzen. Sie haben aber häufig den Charakter von Tendenzen. Semantische Regeln sind für Lernende oft verständlich, betreffen aber häufig kleinere Wortfelder und haben deshalb teilweise eine begrenzte Reichweite.⁴⁹

Auch Wegera untersucht, welche Regeln sich tatsächlich als Lernregeln für den DaF-Unterricht eignen. Er argumentiert dafür, dass wirksame Lernregeln möglichst ausnahmslos gelten sollen, einfach formuliert und anwendbar sein sollen, sich auf den Grundwortschatz beziehen und eine gewisse Reichweite besitzen sollen. Seine Analyse zeigt, dass viele Regeltypen diese Anforderungen nicht erfüllen. Die phonologischen Regeln sind nach Wegera zum Teil recht kompliziert und umfassen nur gewisse Tendenzen mit der Ausnahme, von Wörtern auf *-e*. Am

⁴⁷ Tornberg. *Språkdiradik*, S. 134.

⁴⁸ Rogers. *Learners' Difficulties with Grammatical Gender in German as a Foreign Language*, S. 55.

⁴⁹ Di Meola. *Genusregeln für den DaF-Unterricht – ist weniger mehr?*, S. 157-158.

geeignetsten erscheinen morphologische Regeln, weil viele Suffixe relativ zuverlässig mit einem bestimmten Genus verbunden sind. Semantische Regeln sind zwar meistens einfach zu verstehen, haben aber oft eine begrenzte Reichweite.⁵⁰

Das Problem der Genuszuweisung im Deutschen als Fremdsprache zeigt sich besonders in den Regeln, die in didaktischen Grammatiken formuliert werden. Diese sind häufig zahlreich, teilweise komplex und stimmen nicht immer mit den Ergebnissen der sprachwissenschaftlichen Forschung überein. Empirische Untersuchungen zeigen, dass solche Regeln nur einen relativ kleinen Teil der Substantive im Grundwortschatz auf dem Niveau B1 abdecken.⁵¹ Dies wird unter anderem durch die Untersuchung von Di Meola bestätigt, die zeigt, dass die in den untersuchten Übungsgrammatiken vermittelten Regeln häufig nur einen geringeren Teil des Grundwortschatzes erfassen, nämlich teilweise lediglich etwa 17 % bis 46 % und daher in ihrer Effektivität im Verhältnis zum Lernaufwand begrenzt sind.⁵²

Auch aus einer lerntheoretischen Perspektive wird die Wirksamkeit von Regeln relativiert. So zeigt Rogers, dass Zweitsprachlernende formelle Regeln zwar oft erklären können, sie jedoch nicht immer korrekt oder konsequent anwenden. Explizites Regelwissen ist somit weder notwendig noch ausreichend für den korrekten Sprachgebrauch. Zwar können bestimmte Bereiche, wie etwa die Genuszuweisung bei Lehnwörtern, regelgeleitet sein, jedoch ist ihre didaktische Umsetzung problematisch, weil die Wechselwirkungen zwischen den Regeln noch nicht ausreichend beschrieben worden sind und entsprechende Regelmodelle für Lernende zu komplex sein können.⁵³

Wegera zeigt, dass Fehler bei der Genuszuweisung nicht zufällig auftreten, sondern sowohl von der Stellung eines Wortes im Grundwortschatz als auch vom Regelwissen der Lernenden beeinflusst werden. Dabei spielen sowohl explizit erlernte Regeln als auch im Lernprozess entwickelte Regularitäten eine Rolle, weil sie die Fehlerhäufigkeit reduzieren können. Besonders Substantiven mit klaren morphologischen Mustern wird seltener ein falsches Genus zugewiesen.⁵⁴

⁵⁰ Wegera. *Das Genus: ein Beitrag zur Didaktik des DaF-Unterrichts*, S. 65-86.

⁵¹ Di Meola. Genusregeln für den DaF-Unterricht – ist weniger mehr?, S. 154.

⁵² Ibid., S. 161.

⁵³ Rogers. *Learners' Difficulties with Grammatical Gender in German as a Foreign Language*, S. 55.

⁵⁴ Wegera. *Das Genus: ein Beitrag zur Didaktik des DaF-Unterrichts*, S. 29-30.

Rogers kritisiert gängige Unterrichtspraktiken im Umgang mit Genus. So wird Genus häufig lediglich als lexikalisches Merkmal eines Substantivs behandelt oder der bestimmte Artikel ausschließlich als verwendet (z.B. *der-Wort*, *das-Wort*, *die-Wort*). Ebenso problematisch ist nach Rogers ein linearer Unterrichtsansatz, bei dem das Genus zuerst behandelt wird, und erst danach andere grammatische Kategorien wie der Kasus vermittelt werden. Ein solcher Ansatz kann zu falschen Erwartungen bei den Lehrenden führen und Lernende sogar zu Fehlern verleiten. Insgesamt wird das grammatische Genus im Deutschen in seiner morphologischen, syntaktischen und semantischen Komplexität oft unterschätzt, ebenso wie die lange Zeitspanne, die erforderlich ist, bis Regelwissen tatsächlich zu korrekter Sprachproduktion führt.⁵⁵

3.2.3 Das Genus in den Grammatiken für den DaF-Unterricht

Die in der Literatur untersuchten Übungsgrammatiken, die in der Unterrichtspraxis verwendet werden, gehen unterschiedlich ausführlich auf das Thema Genus ein. Teilweise wird betont, dass das Genus zusammen mit dem Nomen gelernt werden muss, teilweise werden mehr oder weniger umfangreiche Regellisten präsentiert, die das Erlernen des korrekten Genus erleichtern sollen. Aber die Frage ist, inwiefern diese Regeln didaktisch sinnvoll sind. Untersuchungen zeigen, dass Lernende durchaus auf solche Regeln zurückgreifen, was ihre Relevanz im Lernprozess unterstreicht.⁵⁶

Di Meola betont also, dass die Übungsgrammatiken meistens nur einen begrenzten Teil des Grundwortschatzes durch ihre Regelsysteme korrekt erfassen, was im Verhältnis zum erforderlichen Lernaufwand als unzureichend zu bewerten ist. Im Durchschnitt enthalten solche Grammatiken etwa zwanzig Regeln, wobei vor allem morphologische Regeln in der Form von Suffixlisten, sowie semantische Regeln in der Form von Wortfeldern dominieren. Phonologische Regeln werden hingegen nur selten berücksichtigt.⁵⁷ Typischerweise werden die Regeln kurz eingeführt und anschließend durch Übungen wie Lückentexte oder Zuordnungsaufgaben eingeübt. Dabei werden die Regeln häufig isoliert präsentiert. In vielen Grammatiken finden sich lediglich unbegründete Listen morphologischer, phonologischer und semantischer Kriterien, die nur mit wenigen Beispielen illustriert werden. Zudem werden Ausnahmen nicht konsequent oder systematisch behandelt. Di Meolas Schlussfolgerung lässt

⁵⁵ Rogers. *Learners' Difficulties with Grammatical Gender in German as a Foreign Language*, S. 71.

⁵⁶ P. Österling. *Der, die oder was?* (Universität Lund, 2012), S. 16-20.

<https://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=3008482&fileId=3008483> (abgerufen am 18.03.2026).

⁵⁷ Di Meola. *Genusregeln für den DaF-Unterricht – ist weniger mehr?*, S. 157.

sich so zusammenfassen: Das Problem der Regeln in den Übungsgrammatiken ist, dass sie oft zusammenhanglos und listenartig präsentiert werden, und den Lernenden nur begrenzt weiterhelfen. Das führt dazu, dass sie sich nicht zu einem Gesamtpaket verdichten.⁵⁸ Auch Calpestrati zeigt, dass es zwar viele Studien zur Didaktisierung des Genus gibt, die Grammatiken aber meist nur formale Kriterien vermitteln. Diese gelten oft nur innerhalb bestimmter Kategorien und helfen nur eingeschränkt dabei, das Genussystem als Ganzes zu verstehen.⁵⁹ In eine ähnliche Richtung argumentiert Rogers, die darauf hinweist, dass das Problem mit der Genusvermittlung, die Konzentration auf Genusregeln ist, während die komplexen morphologischen Beziehungen innerhalb der Nominalphrase häufig vernachlässigt werden.⁶⁰

Wegera beleuchtet einen anderen Grund für die Schwierigkeiten mit der Genuszuweisung, und zwar, dass dieses Phänomen entweder nur wenig oder nicht ausreichend berücksichtigt wird. Er meint, dass in den meisten Fällen der Unterricht unzureichend bleibt.⁶¹ Die Grammatikeinheit zum Genus wirkt auch ein wenig zu knapp für fortgeschrittene Lernende. Er findet, dass die fortgeschrittenen Lernenden mehr und kompliziertere Regeln lernen können, mit mehr Ausnahmen, weil für sie das kein Problem ist.⁶² Auch Calpestrati ist der Meinung, dass eine vertiefte Behandlung des Genussystems fehlt; sowohl die Beschreibung als auch die Übungen konzentrieren sich vor allem auf Flexionsformen und die Bestimmung von Satzgliedern.⁶³

Ein weiteres Problem stellt die große Anzahl an Genusregeln dar. Diese Regeln unterscheiden sich in ihrer Reichweite, Zuverlässigkeit und Anwendbarkeit. Zudem können Regelkonflikte auftreten, weshalb teilweise eine Hierarchie der Regeln angenommen wird und auch viele Mikroregeln durch allgemeinere Regeln überflüssig werden.⁶⁴ Dies passiert, wenn mehrere

⁵⁸ Di Meola. Genusregeln für den DaF-Unterricht – ist weniger mehr?, S. 158-159.

⁵⁹ N. Calpestrati. Das grammatische Genus als Unterrichtsproblem im DaF-Unterricht, In Auteri et al., *Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive, Jahrbuch für Internationale Germanistik*, Beihefte 10 (Peter Lang, 2021): S. 643-657, hier S. 643.

https://www.researchgate.net/publication/366905642_Das_grammatische_Genus_im_Deutschen_und_im_Italienischen_Formale_Kriterien_praktische_Anwendungen_und_didaktische_Implikationen_aus_kontrastiver_Sicht (abgerufen am 18.03.2026).

⁶⁰ Rogers. Learners' Difficulties with Grammatical Gender in German as a Foreign Language, S. 55.

⁶¹ Wegera. *Das Genus: ein Beitrag zur Didaktik des DaF-Unterrichts*, S. 9.

⁶² I. Doual. Rezension zu: K. P. Wegera. *Das Genus: ein Beitrag zur Didaktik des DaF-Unterrichts* (München 1997). *Info DaF*. 26:2 (2017): S. 296-298, hier S. 297.

<https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.1515/infodaf-1999-2-393/html> (abgerufen am 18.03.2026).

⁶³ Calpestrati. Das grammatische Genus als Unterrichtsproblem im DaF-Unterricht, S. 643.

⁶⁴ Di Meola. Genusregeln für den DaF-Unterricht – ist weniger mehr?, S. 157.

Regeln für dieselben Substantive relevant sind, wie z.B. die Regel, dass Substantive auf *-e* feminin sind und die Regel, dass Namen von Blumen feminin sind: *die Rose*.

Ein anderer Regelkonflikt liegt bei dem Substantiv *das Mädchen* vor. Hier setzt sich die morphologische Diminutivregel gegenüber dem semantischen Prinzip des natürlichen Geschlechts durch, während bei *der Rüde* die semantische Genuszuweisung stärker ist als die phonologische Tendenz der femininen Nomina auf *-e*.⁶⁵ Für den DaF-Unterricht ist es wichtig, dass Genusregeln nicht nur als einzelne Regeln betrachtet werden können. Lernende müssen auch erkennen, dass die Regeln unterschiedliche Reichweite und Zuverlässigkeit besitzen und dass sie in bestimmten Fällen miteinander konkurrieren können. Die Anwendung von Genusregeln setzt daher nicht nur Regelwissen voraus, sondern auch ein Verständnis dafür, wann eine Regel anwendbar ist und wo ihre Grenzen liegen.

Die obigen Beobachtungen lassen sich in einen größeren Zusammenhang der Grammatikvermittlung einordnen. Man vergleiche in diesem Zusammenhang Freunds Beobachtung, dass Grammatik von Lernenden häufig dann als langweilig wahrgenommen wird, wenn sie zu knapp und sparsam dargestellt wird. Freund meint damit, dass grammatische Beispiele oft nicht nur wegen ihres Inhalts langweilig wirken, sondern weil sie zu reduziert präsentiert werden und den Lernenden dadurch kein klarer Zusammenhang oder Nutzen deutlich wird.⁶⁶

3.2.4 Didaktische Ansätze zur Genusvermittlung

Die Sprache ist in erster Linie als ein Kommunikationsmittel und ein Handlungsinstrument zu betrachten. Deshalb soll man immer mit Texten arbeiten und nicht mit isolierten Wörtern und Sätzen. Der Unterricht sollte deshalb schrittweise von Satzgrammatik zu einer Textgrammatik gehen.⁶⁷ Calpestrati schlägt hier einen möglichen didaktischen Ansatz vor, sogenannte Genusindikatoren stärker zu nutzen. Wenn diese im Unterricht hervorgehoben werden, können Lernende besser erkennen, wie Substantive mit Artikeln, Adjektiven oder Pronomina im Text zusammenhängen. Dadurch lernen sie, das Genus nicht nur einem einzelnen Wort zuzuordnen, sondern auch über andere grammatische Hinweise im Satz oder im Text zu erschließen.⁶⁸ Vor diesem Hintergrund kritisiert Calpestrati, dass die Rolle des Genus im Text bislang kaum

⁶⁵ Di Meola. Genusregeln für den DaF-Unterricht – ist weniger mehr?, S. 155.

⁶⁶ F. Freund. „Varför blir grammatik så tråkigt?“. *Moderna språk*. (1983): S. 35-44, hier S. 38.

⁶⁷ Helbig. *Deutsche Grammatik: Grundfragen und Abriss*, S. 150.

⁶⁸ Calpestrati. Das grammatische Genus als Unterrichtsproblem im DaF-Unterricht, S. 656.

berücksichtigt wird, was insbesondere für Lernende auf Grund- und Mittelstufenniveau zu Schwierigkeiten führen kann.⁶⁹

Diese textbezogene Perspektive ist auch deshalb relevant, weil Schwierigkeiten mit dem Genus nicht nur zu falschen Artikeln oder Kongruenzfehlern führen können, sondern sich auch auf die gesamte sprachliche Produktion auswirken können. Im Bereich des Fremdsprachengebrauchs zeigt Elyildirim, dass Lernende bei sprachlichen Unsicherheiten häufig auf Vermeidungsstrategien zurückgreifen. Die Lernenden lassen problematische Strukturen aus, vereinfachen ihre Äußerungen oder formulieren sie um, um kommunikative Schwierigkeiten zu umgehen. In ihrer Studie über türkische Englischlernende betrifft dies vor allem komplexe grammatische Strukturen sowie idiomatische oder unbekannte lexikalische Einheiten.⁷⁰ Auf das Substantivgenus bezogen lässt sich daraus schließen, dass Lernende möglicherweise nicht nur ein falsches Genus verwenden, sondern auch genusmarkierende Formen wie Artikel, Pronomina, Adjektivendungen oder komplexere Nominalphrasen vermeiden.

Ein Problem bei der Vermittlung des grammatischen Genus ist, dass formale Aspekte verschiedener Sprachsysteme oft nicht miteinander verglichen werden. Ein solcher Vergleich könnte helfen.⁷¹ Freund meint, dass Vergleiche zwischen dem Deutschen und dem Schwedischen hilfreich sein können und unter anderem dazu führen können, dass die Grammatik nicht als langweilig betrachtet wird.⁷² Der Vergleich zwischen Erstsprache und Zielsprache fördert auch die bewusste Analyse beider Sprachen.⁷³ Ein solcher Vergleich kann den Lernenden helfen, die Funktion des deutschen Genus besser zu verstehen. Aus kontrastiver Sicht ist dies besonders relevant, weil das Deutsche und das Schwedische, wie oben festgestellt wurde, unterschiedliche Genussysteme haben. Im Deutschen kann das Pronomen *er* auf ein maskulines unbelebtes Substantiv wie *der Stuhl* verweisen, während im Schwedischen in einem entsprechenden Fall *den* verwendet wird. Dadurch wird sichtbar, dass *er*, *sie* und *es* im Deutschen nicht nur biologisches Geschlecht ausdrücken, sondern grammatische Kongruenz markieren. Nystrand betont, dass eine solche kontrastive Perspektive jedoch voraussetzt, dass die Lernenden auch über grundlegende grammatische Kenntnisse in der Erstsprache verfügen.

⁶⁹ Calpestrati. Das grammatische Genus als Unterrichtsproblem im DaF-Unterricht, S. 655.

⁷⁰ S. Elyildirim. Avoidance Strategy in Foreign Language Production. *Journal of Süleyman Demirel University Institute of Social Sciences*. 28 (2017): S. 231-242, hier S. 231-232. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2697176> (abgerufen am 19.03.2026).

⁷¹ Calpestrati. Das grammatische Genus als Unterrichtsproblem im DaF-Unterricht, S. 655-656.

⁷² Freund. "Varför blir grammatik så tråkigt?", S. 40.

⁷³ Tornberg. *Språkdiraktik*, S. 162.

Wenn diese Kenntnisse fehlen, kann es schwieriger werden, das Schwedische als Ausgangspunkt für das Verständnis deutscher Lernprobleme zu verwenden.⁷⁴ Die kontrastive Perspektive kann also als didaktisches Hilfsmittel dienen, weil sie Lernende auf Unterschiede zwischen Erst- und Zielsprache aufmerksam macht. Dadurch kann das deutsche Genus als Teil eines größeren grammatischen Zusammenhangs sichtbar werden. Ein solcher Vergleich kann der Verfestigung grammatischer Strukturen dienen und zur Entwicklung grammatischer Metareflexion in der Fremdsprache beitragen.⁷⁵

Im modernen Fremdsprachenunterricht, auf jeden Fall in Schweden, wird Grammatik nicht als Selbstzweck verstanden, sondern sie soll den Spracherwerb unterstützen. Dabei lassen sich zwei grundlegende Positionen unterscheiden: Während die sogenannte Anti-Grammatik-Fraktion auf expliziten Grammatikunterricht weitgehend verzichten möchte, betont die Pro-Grammatik-Fraktion die Bedeutung von Regelwissen, weil dieses den Lernenden helfen kann und eine unterstützende Funktion im Spracherwerb erfüllt.⁷⁶ In Bezug auf die Vermittlung von Grammatik unterscheidet Gehring zwischen deduktiven und induktiven Ansätzen. Bei der deduktiven Vermittlung wird eine Regel erklärt und anschließend angewendet, wobei häufig die Sprachsystematik im Vordergrund steht. Ein Beispiel dafür wäre, dass die Lehrkraft zuerst erklärt, dass Substantive mit den Endungen *-ung*, *-heit*, *-keit* und *-schaft* feminin sind, und die Lernenden danach den richtigen Artikel in Übungen einsetzen. Die induktive Vermittlung geht dagegen von Beispielen aus, aus denen die Lernenden selbst Regeln erschließen, wodurch eher implizite Lernprozesse angeregt werden. Die Lernenden könnten z.B. mehrere Substantive wie *die Zeitung*, *die Freiheit* und *die Freundschaft* vergleichen und daraus selbst ableiten, dass diese Endungen häufig mit dem Femininum verbunden sind.⁷⁷ Tornberg ergänzt diese Perspektive, indem sie zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen unterscheidet, also zwischen dem Wissen über Sprachregeln und der Fähigkeit, diese in der Kommunikation anzuwenden.⁷⁸

Ein weiterer Aspekt, der für die Rolle expliziter Grammatikkenntnisse auch im Zusammenhang mit der Genusvermittlung spricht, ist die Bedeutung metalinguistischen Wissens beim Lernen weiterer Fremdsprachen. In der Forschung zum mehrsprachigen Lernen wird davon ausgegangen, dass Transfer nicht nur aus der Erstsprache, sondern auch aus bereits gelernten

⁷⁴ Nystrand. Grammatik – kanske inte alltid så dumt?

⁷⁵ Calpestrati. Das grammatische Genus als Unterrichtsproblem im DaF-Unterricht, S. 657.

⁷⁶ Gehring, *Fremdsprache Deutsch unterrichten – Kompetenzorientierte Methodik für DaF und DaZ*, S. 87-88.

⁷⁷ Ibid., S. 88.

⁷⁸ Tornberg. *Språkdiraktik*, S. 89.

Zweitsprachen erfolgen kann. Entscheidend ist dabei auch unter anderem das explizite metalinguistische Wissen in der Erstsprache, das als bewusstes Wissen über sprachliche Regeln verstanden werden kann und in der Regel durch formalen Sprachunterricht entwickelt wird. Dieses Wissen kann unter bestimmten Bedingungen den Transfer beim Lernen einer dritten Sprache beeinflussen. Metalinguistische Bewusstheit erleichtert es Lernenden außerdem, Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachen zu erkennen.⁷⁹ Für die Genusvermittlung ist dies besonders relevant, weil Lernende dadurch Unterschiede zwischen dem deutschen und dem schwedischen Genussystem bewusster wahrnehmen und grammatische Strukturen gezielter vergleichen können.

Grammatikunterricht zielt darauf ab, die Sprachverwendung zu verbessern, führt jedoch nicht automatisch zu kommunikativer Kompetenz. Grammatik kann sowohl als Produkt als auch als Prozess verstanden werden, wobei beide Perspektiven einander ergänzen sollten.⁸⁰ Induktive Arbeitsweisen fördern insbesondere die sprachliche Bewusstheit, wobei bewusstes Regelwissen eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung für fortgeschrittene Sprachentwicklung darstellt.⁸¹ Schließlich kann Grammatik auch als Fähigkeit verstanden werden, Zusammenhänge zwischen Form und Bedeutung zu erkennen und Sprache als ein ganzheitliches System zu begreifen.⁸² Diese Ansätze sind insbesondere für die Vermittlung des Genus relevant, weil hier sowohl Regelwissen als auch Anwendung im Sprachgebrauch eine zentrale Rolle spielen.

3.2.5 Psychologische Perspektive der Genuszuweisung

Neben didaktischen und linguistischen Ansätzen spielt auch die psychologische Perspektive eine wichtige Rolle für das Verständnis des Genuserwerbs. Eine zentrale Frage in der Forschung ist, ob und in welcher Form Prinzipien der Genuszuweisung mental repräsentiert sind und ob ihnen eine psychologische Realität zugeschrieben werden kann. Es gibt hier ForscherInnen, die meinen, dass das Genus nicht nur eine grammatische Kategorie, sondern

⁷⁹ Y. Falk, C. Lindqvist, C. Bardel. The role of L1 explicit metalinguistic knowledge in L3 oral production at the initial state. *Bilingualism: Language and Cognition*. 18:2 (2015): S. 227-235, hier S. 227, S. 229. <https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/7FF9B23F11FAD7D713013A5F013D4A02/S1366728913000552a.pdf/the-role-of-l1-explicit-metalinguistic-knowledge-in-l3-oral-production-at-the-initial-state.pdf> (abgerufen am 28.04.2026).

⁸⁰ Tornberg. *Sprachdidaktik*, S. 148, 158.

⁸¹ Ibid., S. 165.

⁸² Ibid., S. 169-170.

auch eine kognitive Struktur ausmacht, die im mentalen Lexikon organisiert ist.⁸³ Diese Vorstellung erinnert in gewisser Weise an Grimm, der dem Genus ebenfalls eine über die Grammatik hinausreichende Bedeutung zuschrieb (vgl. Abschnitt 3.1.1.4). In der neueren Forschung steht jedoch nicht die historische Herleitung aus dem Sexus im Vordergrund, sondern die kognitive Repräsentation von Genus.

Die Genuszuweisung lässt sich nicht auf einen einzigen Faktor reduzieren, sondern kann, wie in den vorherigen Abschnitten gezeigt wurde, durch verschiedene Prinzipien erklärt werden. Es wird angenommen, dass jedes Nomen zusammen mit seiner Genuszuweisung im mentalen Lexikon gespeichert wird. Gleichzeitig spielt Analogiebildung eine wichtige Rolle, indem Sprecher neue Wörter anhand vorhandener Muster einordnen. Darüber kann die Genuszuweisung auch regelbasiert erfolgen. Ein anderer Ansatz geht davon aus, dass das Genus durch prototypische Gruppen organisiert ist. Dabei wird das Genus eines Nomens zwar individuell gespeichert, steht aber in enger Verbindung zu anderem Nomen mit ähnlichen phonologischen oder semantischen Eigenschaften. Diese gruppenbasierte Organisation spricht für eine kognitive Strukturierung des Genussystems.⁸⁴

Die Forschung zeigt, dass das grammatische Genus nicht nur eine formale Kategorie ist, sondern auch die kognitive Verarbeitung und Interpretation von Substantiven beeinflussen kann. Besonders deutlich wird dies bei Tierbezeichnungen, bei denen Genus und Sexus nicht immer übereinstimmen. Ek und Nystrand weisen darauf hin, dass deutschsprachige SprecherInnen dazu tendieren, grammatisches Genus mit biologischem Geschlecht zu verbinden, etwa wenn *Hund* eher mit männlichen Tieren und *Katze* eher mit weiblichen Tieren assoziiert wird. Dies ist bemerkenswert, weil solche Substantive grundsätzlich auf Tiere beider biologischer Geschlechter verweisen können.⁸⁵

Diese Verbindung zwischen Genus und biologischem Geschlecht wird auch durch die Studie von Imai et al. deutlich. In ihrer Untersuchung wurden deutsche ErstsprachlerInnen mit

⁸³ K. M. Köpcke & D. A. Zubin. Die kognitive Organisation der Genuszuweisung zu den einsilbigen Nomen der deutschen Gegenwartssprache. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*. 11 (1983): S. 166-182, hier S. 166-168, S. 179-180. https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/germanistik/lehrende/koepcke_k/1983_k__pcke_zubin_genuszuweisung.pdf (abgerufen am 18.03.2026).

⁸⁴ Vgl. Köpcke & Zubin. Die kognitive Organisation der Genuszuweisung zu den einsilbigen Nomen der deutschen Gegenwartssprache, S. 166-168, S. 179-180; Zubin & Köpcke. Affect Classification in the German Gender System, S. 43-46.

⁸⁵ B. M Ek & M. Nystrand, Ist mein Kater eine Katze?. *Lingua* 1 (2022): S. 1-33, hier S. 29-30.

japanischen Versuchspersonen verglichen, deren Sprache kein grammatisches Genus kennt. Die Versuchspersonen sollten Schlussfolgerungen über geschlechtsspezifische biologische Eigenschaften von Tieren ziehen. Dabei zeigte sich, dass die deutschsprachigen Versuchspersonen häufiger falsche Schlussfolgerungen zogen, wenn das biologische Geschlecht in der Aussage mit dem grammatischen Genus des Tiernamens übereinstimmte. So kann das feminine Genus von *die Giraffe* dazu führen, dass SprecherInnen eine weibliche Eigenschaft auf Giraffen übertragen, obwohl das Wort sowohl männliche als auch weibliche Tiere bezeichnen könnte. Die japanischen Versuchspersonen zeigten diese Tendenz hingegen nicht. Für die psychologische Perspektive der Genuszuweisung ist dies relevant, weil dies darauf hindeutet, dass Genus nicht nur als grammatische Information im mentalen Lexikon gespeichert wird, sondern in bestimmten Kontexten auch mit semantischen und biologischen Vorstellungen verbunden sein kann. Gleichzeitig zeigen Imai et al., dass dieser Effekt besonders dann auftritt, wenn das Genus durch Artikel sichtbar markiert wird. Das spricht dafür, dass nicht unbedingt die Vorstellung vom Tier selbst dauerhaft verändert wird, sondern dass die grammatische Markierung im konkreten Sprachgebrauch bestimmte Assoziationen aktiviert. Damit wird deutlich, dass das deutsche Genus eine kognitive Dimension besitzt.⁸⁶

Insgesamt deutet also vieles darauf hin, dass das Genus nicht nur eine formale Kategorie darstellt, sondern auch eine psychologische Rolle besitzt, die mit Wahrnehmung, Kategorisierung und Sprachverarbeitung verbunden ist. Diese psychologischen Aspekte sind auch für den Unterricht relevant, weil sie erklären können, wie die Lernenden Wörter kategorisieren, speichern und lernen. Es kann auch erklären, warum die Lernenden trotz Regelkenntnis häufig Fehler machen.

4. Analyse des Primärmaterials

In diesem Abschnitt wird das Primärmaterial vorgestellt.⁸⁷ Das Primärmaterial besteht aus sechs Interviews mit sieben Lehrenden (zwei von ihnen wurden zusammen interviewt). Das erste Interview wurde am 06.02.2026 durchgeführt und das letzte am 13.03.2026. Die Lehrenden werden nicht beim Namen genannt, stattdessen werden sie als LK1, LK2, LK3 und so weiter bezeichnet.

⁸⁶ M. Imai et al. All Giraffes Have Female-Specific Properties: Influence of Grammatical Gender on Deductive Reasoning About Sex-Specific Properties in German Speakers. *Cognitive Science* 38:3 (2014): S. 514–536, hier S. 514-516.

⁸⁷ Alle Zitate, die im Folgenden vorkommen, sind von mir übersetzt worden.

4.1 Die Rolle von Grammatik

Die Interviews zeigen, dass die Lehrkräfte der Grammatik im Deutschunterricht insgesamt eine wichtige Rolle zuschreiben aber sie trotzdem nicht als Selbstzweck betrachten. Vielmehr wird Grammatik überwiegend als ein Mittel verstanden, das die kommunikative Fähigkeit unterstützt, sprachliche Sicherheit fördert und nach Lerngruppe und Unterrichtskontext unterschiedlich gewichtet wird.

Ein zentrales Thema in den Interviews ist, dass Grammatik und Kommunikation nicht als Gegensätze verstanden werden. Aber die Lehrkräfte sind sich alle einig, dass die kommunikative Fähigkeit das ist, was am wichtigsten ist. Mehrere Lehrkräfte betonen, dass grammatische Kenntnisse jedoch notwendig seien, damit Kommunikation verständlich und präzise/korrekt werde. LK1 verweist darauf, dass das Ziel darin bestehe, dass die Lernenden sich sowohl mündlich als auch schriftlich verständlich machen könnten, was zugleich bedeute, dass Grammatik keineswegs unwichtig sei. Auch LK2 beschreibt Grammatik als ein Mittel der Kommunikation, während die Kommunikation das eigentliche Ziel bleibe. Ähnlich formuliert LK3, dass man sich ohne Grammatik nicht ausdrücken könne, „Wenn du die Grammatik nicht hast, kannst du dich nicht ausdrücken, also irgendwie hängt alles zusammen.“ LK4 betont ebenfalls, dass zwischen Kommunikation und Grammatik ein Gleichgewicht bestehe, weil das, was man mitteilen wolle, auch von anderen verstanden werden müssen. Dies könne teilweise mit fehlerhafter Grammatik gelingen, aber nicht immer, wodurch grammatische Korrektheit in bestimmten Situationen von großer Bedeutung sei. In ähnlicher Weise hebt LK6 hervor, dass ein Konflikt zwischen kommunikativer Freiheit und sprachlicher Korrektheit dann entstehen könne, wenn Lernende so gravierende Fehler machen, dass das Verstehen beeinträchtigt werde. Im Gegensatz dazu sagt LK1, dass es keinen Konflikt zwischen der kommunikativen Kompetenz und der sprachlichen Korrektheit gebe, weil der Fokus im Unterricht auf verschiedenen Dingen zu verschiedenen Zeitpunkten liege. Dabei wird auch deutlich, dass das Verhältnis zwischen kommunikativer Kompetenz und sprachlicher Korrektheit in Prüfungskontexten unterschiedlich gewichtet wird. LK5 sieht darin in mancher Hinsicht einen möglichen Konflikt und verweist auf Prüfungen für Sprachdiplome: Dort könnten Lernende teilweise grobe Grammatikfehler machen und dennoch eine hohe Note erreichen. Für LK5 zeigt dies, dass solchen Lernenden trotz kommunikativer Leistung ein ganzheitliches Bild der Sprache fehlen könne. Ähnlich deutet LK3 die Gewichtung der Prüfungen für Sprachdiplome, da Grammatik nur an einer Stelle ausdrücklich geprüft werde, während andere

Teilkompetenzen mehrfach erfasst würden. Dies mache sichtbar, welchen Bereichen im Prüfungssystem ein höherer Stellenwert zukomme.

Im Material wird auch ein Spannungsfeld sichtbar. LK2 weist darauf hin, dass sprachliche Korrektheit in den Lehrplan nur begrenzt hervorgehoben werde, während Aufgaben aus Prüfungssammlungen mitunter stark auf Formen und Grammatik fokussiert seien. Auch LK3 und LK7 beschreiben eine schwierige Balance. Kommunikation sei zwar das Wichtigste, zugleich bestehe aber die Gefahr, dass Lernende aus Angst, sich mündlich nicht grammatisch korrekt ausdrücken zu können, lieber gar nichts sagen.⁸⁸ Damit zeigt sich, dass Grammatik aus der Sicht der Lehrkräfte einerseits eine notwendige Stütze der Kommunikation darstellt, andererseits aber nicht so stark in den Vordergrund treten darf, dass sie die spontane Sprachproduktion hemmt. Die sprachliche Korrektheit ist in der Produktion wichtig, aber ob, wann und wie korrigiert werden sollte, ist ein Balanceakt. In diesem Zusammenhang heben sämtliche Lehrkräfte hervor, dass man Fehler nicht zu viel korrigieren solle. Deshalb werden Fehler im Mündlichen oft nicht sofort verbessert, sondern eher im Nachhinein aufgegriffen, korrekt wiederholt oder allgemein mit der ganzen Gruppe besprochen. Vor allem das Genus wird häufiger schriftlich korrigiert. Gleichzeitig hängt es stark von den einzelnen Lernenden ab, wie viel Korrektur sinnvoll und realistisch ist.

Das Material zeigt außerdem, dass die Rolle der Grammatik nicht als statisch beschrieben wird, sondern in der Unterrichtssituation unterschiedlich ausfällt. So betont LK3, dass Grammatik in schriftlichen Kontexten wichtiger sei als im mündlichen Kontext und formuliert, dass beim Schreiben gelte, je mehr Grammatik man könne und wisse, desto besser. Auch LK1 unterstreicht die Bedeutung grammatischer Kenntnisse im schriftlichen Bereich, indem sie/er darauf hinweist, dass man ohne Grammatik auf die Texte der Lernenden kaum sinnvoll Rückmeldung geben könne. Damit wird deutlich, dass grammatische Korrektheit insbesondere beim Schreiben eine zentrale Rolle spielt, während im mündlichen Bereich die Verständlichkeit und der kommunikative Fluss stärker im Vordergrund stehen. LK4 beschreibt, dass grammatische Strukturen besonders in Anfängerkursen stark im Vordergrund stünden, während auf höheren Niveaus eher Inhalt, Differenzierung und Formalitätsgrad wichtiger würden. Auch LK5 verweist darauf, dass die Gewichtung grammatischer Inhalte stark von der jeweiligen Lerngruppe abhängen. Bei motivierten und leistungsstarken Lerngruppen könne expliziter Grammatikunterricht sehr sinnvoll sein, während er in anderen Kontexten unter Umständen

⁸⁸ Vgl. die Vermeidungsstrategien von Elyldirim im Abschnitt 3.2.4.

weniger wirksam erscheine. Zudem bringt LK6 eine gewisse Unsicherheit im Hinblick auf die schulischen Rahmenbedingungen zum Ausdruck, da Grammatik in Bewertungszusammenhängen nicht immer die höchste Priorität habe, obwohl Genus- und Kasusfehler für höhere Leistungen später durchaus relevant seien.

Über ihre sprachliche Funktion hinaus wird Grammatik in den Interviews teilweise auch als Mittel zur allgemeinen kognitiven Entwicklung verstanden. Besonders deutlich wird dies bei LK5. Die Lehrkraft beschreibt Grammatikunterricht nicht nur als sprachliches Trainieren, sondern auch als Übungsfeld für Selbstdisziplin, Gedächtnis, Mustererkennung und abstraktes Denken.⁸⁹ Auch wenn Lernende grammatische Inhalte nicht immer dauerhaft behalten, sieht LK5 einen Wert darin, dass sie lernen, Regeln zu vergleichen, Strukturen zu erkennen und analytisch zu arbeiten. In diesem Sinne wird Grammatik als eine Form von schulischer und akademischer Vorbereitung verstanden, die über den eigentlichen Sprachunterricht hinausweist.

Insgesamt zeigen die Interviews, dass Grammatik von den Lehrkräften als unverzichtbarer, jedoch nicht isolierter Bestandteil des Deutschunterrichts verstanden wird. Sie erscheint im Material zugleich als Grundlage für Verständlichkeit, als Mittel der Kommunikation, als besonders relevanter Faktor im schriftlichen Sprachgebrauch sowie als Bereich, der möglichst funktional und eingebettet vermittelt werden sollte.

4.2 Das Genus als Unterrichtsgegenstand

Nach den allgemeinen Aussagen der Lehrkräfte zur Rolle der Grammatik im Deutschunterricht geht es im Folgenden um das Substantivgenus als einen spezifischen grammatischen Bereich. In den Interviews wird deutlich, dass das Genus insgesamt als wichtig angesehen wird, aber gleichzeitig mit besonderen Schwierigkeiten verbunden ist. Die Aussagen der Lehrkräfte zeigen, dass das Genus im Unterricht zwischen Relevanz, begrenzter Priorität und sprachlicher Komplexität steht.

4.2.1 Das Genus als Bestandteil des Unterrichts

In den Interviews wird deutlich, dass das Substantivgenus als ein wichtiger Bestandteil des Deutschunterrichts/der deutschen Sprache betrachtet wird. Gleichzeitig zeigt sich aber, dass es

⁸⁹ Vgl. die obige Diskussion von Nystrand im Abschnitt 3.2.4.

im Unterricht nicht immer die höchste Priorität hat. LK1 sagt, zum Beispiel, dass das Genus „superwichtig“ sei, betont aber auch in diesem Zusammenhang, dass es „wichtigere Dinge“ gebe. Ähnlich beschreibt LK2 das Genus als eine Ressource und als etwas, „womit man sich im Unterricht auseinandersetzen muss“. Auch LK4 hebt hervor, dass das Genus „einen Platz hat und ein Faktor im Unterricht ist.“

Mehrere Lehrkräfte sehen das Genus als einen relevanten grammatischen Bereich, der nicht einfach weggelassen werden kann. Gleichzeitig wird seine Bedeutung oft relativiert, weil Genusfehler häufig nicht unmittelbar zu Verständigungsproblemen führen. LK1 meint, dass es „relativ selten“ zu Missverständnissen komme und dass das Genus deshalb „ziemlich unten auf der Prioritätenliste“ stehe. Auch LK2 sagt, dass es „nicht genauso wichtig wie andere Dinge“ sei, auch wenn es in bestimmten Fällen für das Verstehen wichtig werden könne. Trotz dieser begrenzten Priorisierung wird das Genus aber nicht als unwichtig beschrieben. Vor allem im Zusammenhang mit anderer Grammatik bekommt es eine wichtige Funktion. LK1 betont, dass das Genus notwendig sei, „denn später sollen sie Kasus daraufsetzen, flektieren usw.“. Das Genus erscheint damit als ein Bereich, der nicht immer im Zentrum steht, aber als Grundlage für weitere grammatische Strukturen verstanden wird.

4.2.2 Genusfehler

In den Interviews wird das Genus als ein schwieriger Lernbereich beschrieben. Mehrere Lehrkräfte betonen, dass das Genussystem im Deutschen kompliziert, teilweise unlogisch und begrenzt durchschaubar ist. LK3 sagt zum Beispiel: „Genus ist total schwierig“ und erklärt, dass die Lernenden damit viele Fehler machen. Als besonders problematisch wird beschrieben, dass es zwar Regeln gebe, diese aber nicht alles abdeckten. LK3 meint, dass das Problematische am Genus darin liege, „dass es nicht konsequent ist“ und dass die Lernenden trotz vieler gelernter Regeln „trotzdem da mit einem Wort sitzen“.

Gleichzeitig wird in mehreren Interviews betont, dass es durchaus deutliche Regeln gebe, die den Lernenden helfen könnten. LK1 sagt, dass es „sehr deutliche Regeln“ gebe, die „handfest und leicht zu verstehen“ seien und dass man damit „sehr weit“ komme. Gerade hier zeigt sich aber auch die Spannung, die viele Lehrkräfte beschreiben, dass das Genus einerseits als teilweise regelhaft erscheine, andererseits aber auch als voller Ausnahmen und Einzelwörter, die einfach memoriert werden müssten. LK7 betont in diesem Zusammenhang, dass die Regeln

„nur einen Bruchteil der Wörter abdecken“ und dass die Lernenden bei den meisten Substantiven das Genus trotzdem mitlernen müssten.

Mehrere Lehrkräfte heben außerdem hervor, dass nicht nur die Menge der Regeln, sondern auch die Ausnahmen und Widersprüche Schwierigkeiten verursachen. Genannt werden etwa Wörter, wie das oben erwähnte *das Mädchen*, in denen natürliches Geschlecht und grammatisches Genus nicht übereinstimmen. Dazu sagt LK6, dass die Form *die Mädchen* natürlich für die Lernenden sei, aber zugleich mehrere Mädchen bedeute und deshalb zu Missverständnissen führen könne. Solche Beispiele empfinden die Lernenden laut LK1 und LK3 oft als besonders seltsam. Insgesamt entsteht das Bild eines Lernbereichs, der von den Lehrkräften als vermittelbar, aber zugleich als besonders herausfordernd beschrieben wird.

Die Interviews zeigen auch, dass Lernende verschiedene Strategien verwenden, wenn sie das Genus nicht sicher beherrschen. Häufig wird einfach geraten, besonders mündlich, wo weniger Zeit zum Nachdenken bleibt. Mehrere Lehrkräfte berichten, dass manche Lernende wahllos Artikel wählten und im nächsten Satz schon wieder ein anderes Genus benutzten. Das Material zeigt, dass andere Lernende das Problem eher vermeiden, indem sie bestimmte Artikel weglassen, unbestimmte Artikel benutzen, keine Adjektive einsetzen oder ganze Formulierungen umschreiben. Nach LK1 führe das jedoch oft dazu, dass Texte sprachlich einfach und flach bleiben und kaum über ein E-Niveau hinauskommen. Gleichzeitig gibt es auch bewusstere Strategien. LK1 nennt die Methode der Ausschließung, wenn Lernende Regeln kennen und dadurch Vermutungen anstellen können. LK5 beschreibt, dass stärkere Lernende Wege fänden, Unsicherheit geschickt zu umgehen, etwa indem sie bei einem Wort einen bestimmten Kasus verwendeten, bei dem Maskulinum und Neutrum gleich aussähen. Manche Lernende entwickeln sogar eigene Regeln. Insgesamt zeigt sich, dass viele Lernende ein grammatisches Bewusstsein haben, auch wenn das gewählte Genus nicht immer korrekt ist.

Genusfehler werden also von den Lehrkräften meist nicht als besonders schwere Fehler im kommunikativen Sinne beschrieben. Mehrere Lehrkräfte betonen, dass Texte trotz falschem Genus oft verständlich bleiben. LK4 sagt zum Beispiel, dass Genusfehler „an sich ja ein kleiner Fehler“ seien und nur selten zu Verständnisproblemen führten. Ähnlich meint LK1, dass solche Fehler einen Text normalerweise nicht völlig überlagerten, solange die übrigen sprachlichen Elemente stimmten. Gleichzeitig wird aber deutlich, dass Genusfehler trotzdem größere Folgen haben können, weil sie andere grammatische Bereiche mit sich ziehen. Vor allem LK3, LK4 und LK7 heben hervor, dass mit einem falschen Genus oft auch Flexion, Pronomina oder

Kasusmarkierung falsch würden. LK3 sagt, dass man den Text noch verstehe, das eigentliche Problem aber darin liege, dass „alles andere falsch wird“. In dieselbe Richtung geht LK4, die/der beschreibt, dass dann oft „alles zusammenbricht“. Genusfehler erscheinen damit nicht nur als isolierte Artikel- oder Wortfehler, sondern als Fehler, die sich auf die gesamte Satzstruktur auswirken können. Mehrere Lehrkräfte verbinden damit auch eine Einschätzung der sprachlichen Kompetenz der Lernenden. LK5 sagt, man verstehe zwar oft trotzdem, was gemeint sei, aber der Fehler sei zugleich „ein deutlicher Indikator dafür, dass du die Sprache nicht kannst“. Wie oben festgestellt wurde, meinen mehrere Lehrkräfte, dass Genusfehler ihre Bedeutung nicht verlieren, obwohl sie nicht als besonders schwere Fehler für die Verständlichkeit beschrieben werden. Genus- und Kasusfehler werden nämlich später wichtig, weil sie die Möglichkeit beeinflussen können, höhere Noten zu erreichen. Die Lehrkräfte sehen deshalb ein Risiko darin, dass Lernende früh den Eindruck bekommen könnten, solche sprachlichen Details spielten keine große Rolle, obwohl sie später für eine differenzierte und korrekte Sprachverwendung entscheidend werden können. Insgesamt zeigt sich folglich, dass Genusfehler von den Lehrkräften meist als kleine Fehler mit begrenzter kommunikativer Wirkung, aber mit potenziell weitreichenden grammatischen Folgen verstanden werden.

4.3 Unterricht für die Vermittlung des Genus

Die Interviews zeigen, dass die Vermittlung des Genus im Unterricht mit unterschiedlichen didaktischen Strategien und Arbeitsweisen verbunden ist. Die Lehrkräfte beschreiben verschiedene Formen des Unterrichts, die von expliziter Regelvermittlung über Memorieren und Wiederholung bis hin zu unterschiedlichen Übungsformaten reichen. Gleichzeitig wird deutlich, dass diese Entscheidungen nicht losgelöst vom Unterrichtskontext getroffen werden, sondern stark von Faktoren wie Lerngruppe, Zeit und Vorkenntnissen beeinflusst werden. Im Folgenden werden die zentralen Aspekte der Genusvermittlung im Unterricht näher dargestellt.

4.3.1 Unterrichtsmethoden – explizit, induktiv, kontrastiv

In den Interviews wird deutlich, dass die Lehrkräfte die Genusvermittlung mit unterschiedlichen, oft kombinierten Unterrichtsformen gestalten. Mehrere Lehrkräfte beschreiben einen expliziten Grammatikunterricht als wichtigen Ausgangspunkt. LK1 spricht von „separatem Grammatikunterricht“, damit die Lernenden das Gelernte selbst „in ein Fach einordnen können“. Auch LK4 beschreibt den Grammatikunterricht vor allem in den niedrigeren Kursen als sehr deutlich, strukturiert und stark gelenkt. Am Anfang werde „extrem

deutlich“ gearbeitet, mit Übungen, die zunächst nur das betreffende Phänomen testen, bevor man schrittweise darauf aufbaue und später zu Texten übergehe. Gleichzeitig betont LK5, dass ein vollständig expliziter Grammatikunterricht nicht ausreiche, wenn die Lernenden das Wissen nicht aktiv hervorholen und in einem größeren Zusammenhang anwenden könnten.

Zusätzlich verwenden mehrere Lehrkräfte auch induktive und entdeckende Elemente.⁹⁰ Diese werden jedoch meist nicht isoliert, sondern ergänzend eingesetzt. LK2 erklärt, dass zunächst deduktiv gearbeitet werde, „um die Struktur zu bekommen“, danach aber zum Teil auch induktiv, indem die Lernenden selbst etwas untersuchen und Strukturen entdecken dürften. Ähnlich äußern sich LK1 und LK3, wobei beide betonen, dass dies gerade am Anfang oder beim ersten Kontakt mit einem neuen Phänomen anstrengend oder schwierig für die Lernenden sein könnte. Zugleich sehen mehrere Lehrkräfte darin einen Vorteil, weil das eigene Denken der Lernenden aktiviert werde und einige Lernende dadurch besser lernten.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist das kontrastive Arbeiten. Mehrere Lehrkräfte vergleichen das Deutsche mit dem Schwedischen, zum Teil auch mit dem Englischen, um den Lernenden Zusammenhänge verständlicher zu machen. LK4 beschreibt den Vergleich mit dem Schwedischen ausdrücklich als einen Weg, die Lernenden zu erreichen. Mehrere Lehrkräfte weisen auch darauf hin, dass expliziter Grammatikunterricht sowie kontrastives Arbeiten dazu beitragen können, dass die Lernenden grammatische Terminologie erwerben. Die bewusste Arbeit mit Begriffen und der Vergleich zwischen den Sprachen erleichterten es den Lernenden, sprachliche Strukturen zu benennen und besser zu verstehen. Gleichzeitig wird deutlich, dass kontrastives Arbeiten gewisse Voraussetzungen hat. LK3 weist darauf hin, dass viele Lernende nur begrenzte grammatische Kenntnisse aus ihrer Erstsprache mitbringen. Deshalb müsse beim Vergleich mit dem Schwedischen oft zuerst geklärt werden, wie die entsprechende Struktur im Schwedischen funktioniere. Kontrastives Arbeiten kann dadurch hilfreich sein, ist aber zugleich zeitaufwendig und muss im Unterricht abgewogen werden. LK5 betont in diesem Zusammenhang, dass kontrastives Arbeiten nicht nur das Verständnis des Deutschen fördern könne, sondern auch die Aufmerksamkeit für die eigene Sprache schärfe. Durch den Vergleich nehmen die Lernenden sprachliche Strukturen bewusster wahr, entweder im Deutschen oder im Schwedischen.

⁹⁰ Vgl. 3.2.4.

Darüber hinaus zeigen die Interviews, dass auch Systematik, visuelle Hilfen und Wiederholung eine wichtige Rolle spielen. Genannt werden etwa das systematische Sortieren von Wörtern, farbliche visuelle Unterstützung und das schrittweise Aufbauen von Regeln in Verbindung mit Texten und Arbeit mit Vokabeln und Wortschatz. Insgesamt zeigen die Aussagen, dass die Genusvermittlung nicht auf eine einzelne Methode reduziert werden kann, sondern meist durch eine Kombination aus klarer Struktur, entdeckendem Lernen, kontrastiven Vergleichen und systematischer Einübung gestaltet wird.

4.3.2 Genusregeln als didaktische Unterstützung

Die Genusregeln werden von den Lehrkräften insgesamt als ein wichtiges didaktisches Hilfsmittel betrachtet. Mehrere Lehrkräfte betonen, dass Regeln den Lernenden helfen könnten, weil sie dann das Genus nicht bei jedem einzelnen Wort lernen müssten. LK2 hält es zum Beispiel für wichtig, dass sie die Regeln lernen, weil sie dann nicht für jedes einzelne Wort Zeit verwenden müssen. Auch LK3 hebt hervor, dass die Regeln „eine Hilfe“ seien, weil die Lernenden so nicht „das Genus für alle Wörter auswendig lernen“ müssten. In eine ähnliche Richtung gehen LK4 und LK5. LK4 meint, dass man „alle verschiedenen Regeln benutzen“ müsse, also Endungen, Gruppen und weitere Hilfen. LK5 betont ebenfalls, dass bei vielen der Vokabeln, die die Lernenden lernten, das Genus mithilfe von Regeln bestimmt werden könne und dass es wichtig sei, ihnen zu zeigen, dass Regeln eine Hilfe seien.

Gleichzeitig wird deutlich, dass der Unterricht mit Genusregeln begrenzt ist und an die jeweilige Lerngruppe angepasst werden muss. LK1 sagt ausdrücklich, dass es davon abhängen, welche Regeln und wie viele man nehme. Bei stärkeren Gruppen könne man etwas mehr hinzufügen, während man bei gewöhnlichen Gruppen nicht in die Tiefe gehe, weil sie es „sowieso schon schwierig“ fänden. Auch LK3 beschreibt dies als einen Balanceakt. Man könne das Genus zwar „supergründlich durchgehen“, die Frage sei aber, „wie viel hängen bleibt“. Deshalb beginne sie/er mit den einfachsten und logischsten Regeln und baue dann Schritt für Schritt darauf auf. Ähnlich sagen auch LK6 und LK7, dass sie die grundlegenden Regeln und einige Ausnahmen behandelten.

Die Lehrkräfte beschreiben die Vermittlung von Ausnahmen als einen besonders schwierigen Teil der Genusvermittlung. Einerseits werden Genusregeln als hilfreich und notwendig angesehen. Andererseits betonen mehrere Lehrkräfte, dass diese Regeln immer wieder durch Ausnahmen begrenzt würden, was bei den Lernenden leicht Frustration auslösen könne.

Deshalb werden Ausnahmen häufig nicht als eigenes System vermittelt, sondern eher im Zusammenhang mit Wortschatzarbeit, Wiederholung und konkreten Beispielen behandelt. Die Lernenden sollen lernen, dass Regeln beim Genus zwar eine wichtige Stütze bieten, dass aber bestimmte Substantive trotzdem zusammen mit dem Artikel memoriert werden müssen. Die Lehrkräfte betonen auch, dass die Lerngruppe von großer Bedeutung sei, wenn entschieden werde, wie viele Ausnahmen, wann und wie unterrichtet werden sollte.

Mehrere Lehrkräfte heben hervor, dass nicht alle Regeltypen gleich zugänglich sind. LK1 beschreibt übergreifende Systeme, bei denen feminine Wörter oft über Endungen und maskuline eher über Gruppen vermittelt werden. Zugleich warnt er/sie davor, dass Endungen leicht zu einer bloßen „Aufzählungsliste“ werden können, mit der die Lernenden dann nichts anfangen wüssten. Deshalb sei es wichtig, sehr deutlich zu machen, wann welche Regel angewendet werden könne. Auch LK5 betont hier, mit Endungen täten sich die Lernenden oft leicht, sie würden diese aber auch schnell wieder vergessen. Semantische Gruppen (vgl. Abschnitt 3.1.1.1) blieben ihnen dagegen eher im Gedächtnis. Schwieriger seien Regeln, die mehr Metawissen verlangten, etwa wenn die Lernenden erkennen müssten, dass ein Substantiv von einem Verb ausgehe. Bei solchen Regeln verliere man die Lernenden leicht.

Die Interviews zeigen auch, dass das Lernen von Regeln nicht automatisch bedeutet, dass dieses Wissen in einer konkreten Sprachsituation verfügbar ist. LK5 weist darauf hin, dass es nicht ausreiche, Regeln einmal gelernt zu haben. Dies bedeute nämlich nicht, dass die Lernenden dieses Wissen hervorholen könnten, wenn sie es bräuchten. In eine ähnliche Richtung geht LK7, die/der sagt, dass viele Lernende Regeln anwenden könnten, wenn sie viel Zeit hätten, etwa in der schriftlichen Produktion, dass aber das eigentliche Problem darin liege, dass „die Mehrheit die Regeln nicht lernt“. Im Zusammenhang erwähnen mehrere Lehrkräfte, dass die Lernenden eine nonchalante Einstellung gegenüber dem Genus und den Genusregeln hätten. LK5 sagt: „Die Lernenden unterschätzen die Bedeutung der Genusregeln“ und LK7 formuliert ähnlich, dass die Lernenden nicht verstünden, wie wichtig es sei, das Genus eines Substantives zu lernen und auch die Genusregeln zu lernen. Diese teilweise nachlässige Haltung der Lernenden kann also damit zusammenhängen, dass sie die Bedeutung des Genus nicht immer erkennen. LK7 weist zugleich selbstkritisch darauf hin, dass Lehrkräfte dessen Relevanz vielleicht nicht deutlich genug betonen, weil andere sprachliche Bereiche oft als wichtiger erscheinen, obwohl ein falsches Genus dazu führt, dass die Sprache weniger zielsprachlich klingt.

Insgesamt zeigen die Aussagen der Lehrkräfte, dass Genusregeln im Unterricht als wichtige Unterstützung verstanden werden, aber ihre Vermittlung immer mit Begrenzungen verbunden ist. Regeln können Struktur geben und das Lernen entlasten, zugleich müssen sie ausgewählt, vereinfacht und an die Lerngruppe angepasst werden. Außerdem bleibt unsicher, wie viel von diesem Wissen tatsächlich langfristig verfügbar und anwendbar wird.

4.3.3 Das Memorieren als Unterrichtsstrategie

Die Interviews zeigen, dass Memorieren im Unterricht eine wichtige Rolle spielt, wenn das Substantivgenus behandelt wird. Mehrere Lehrkräfte sagen, dass die Lernenden den Artikel immer zusammen mit dem Wort lernen sollten. Für alle Lehrkräfte gehört der Artikel zur Vokabel. Ein Wort wird also erst richtig gelernt, wenn auch das Genus mitgelernt wird. Das zeigt sich auch daran, dass die Lernenden bei Vokabeltests den Artikel angeben müssen.

Gleichzeitig beschreiben die Lehrkräfte Memorieren nicht nur als kontextloses Auswendiglernen. LK1 betont, dass Memorieren nur sinnvoll sei, wenn die Lernenden auch darüber nachdenken, was sie lernen. Auch LK2 sagt, dass Memorieren allein nicht immer eine gute Methode sei. Wichtig sei, dass die Lernenden bis zu einem gewissen Grad verstünden, was sie memorierten, z.B. beim natürlichen Genus. Außerdem könne Schreiben helfen, das Gelernte besser zu verstehen und zu behalten.

Neben dem Memorieren von Wort und Artikel erwähnen die Lehrkräfte auch das Memorieren von Regeln als wichtig. LK2 sagt, dass ein großer Teil des Genusunterrichts auf dem Memorieren von Vokabeln und Regeln beruhe. Ähnlich meint LK3, dass die Lernenden zwar das Genus mit dem Wort lernen müssten, dass Regeln ihnen aber helfen könnten, neue Wörter leichter zu lernen. Memorieren bezieht sich also nicht nur auf einzelne Wörter, sondern auch auf Genusregeln.

Außerdem wird in den Interviews deutlich, dass Lernende unterschiedlich lernen. LK3, LK4 und LK7 betonen, dass nicht alle die gleichen Strategien oder Voraussetzungen hätten. Deshalb nennen sie auch verschiedene Wege, das Memorieren zu unterstützen, z.B. Übungen, Wiederholung, Bewegung, Farben oder Lieder. Insgesamt zeigen die Interviews, dass Memorieren als wichtiger Teil des Genusunterrichts betrachtet wird, aber meist mit Verständnis, Wiederholung und verschiedenen Lernstrategien verbunden ist.

4.3.4 Wiederholung als Unterrichtsstrategie

Wiederholung ist, wie oben erwähnt, nach der Ansicht der Lehrkräfte eine wichtige Unterrichtsstrategie bei der Vermittlung des Genus. Mehrere Lehrkräfte beschreiben, dass sie Regeln und Wortartikel immer wieder in verschiedenen Situationen aufgreifen. LK1 sagt zum Beispiel, dass die Lernenden nicht einfach die Antwort bekämen, wenn sie nach einem Wort oder Artikel fragten, sondern stattdessen an eine passende Regel erinnert würden. Auch LK4 beschreibt, dass Wiederholung oft dann geschehe, wenn Lernende etwas falsch sagten oder wenn ein Wort im Unterricht auftauche. In solchen Momenten werden die Lernenden noch einmal an Regeln erinnert, die sie eigentlich schon kennen.

Außerdem wird deutlich, dass Wiederholung häufig im Zusammenhang mit anderen Aufgaben stattfindet. LK1 und LK3 nennen Vokabelhausaufgaben, LK2 wiederholt Genusregeln oft vor Schreibaufgaben oder Aufsätzen und LK3 greift das Thema auch im Zusammenhang mit Texten auf. Dabei geht es z.B. darum, gemeinsam zu überlegen, woran man in einem Satz erkennen kann, dass ein Wort maskulin ist. LK6 und LK7 sagen ebenfalls, dass Wiederholung meist dann passiere, wenn sich eine natürliche Gelegenheit ergebe, zum Beispiel, wenn Lernende nach einem Wort fragen. Eine systematische Wiederholung des ganzen Themas finde dagegen eher selten statt.

Gleichzeitig betonen mehrere Lehrkräfte, dass Wiederholung oft nicht ausreicht. LK3 sagt, dass sie das Genus nicht oft genug wiederhole, weil bei den Lernenden vieles nicht hängen bleibe. Ähnlich meinen LK5 und LK6, dass man das Thema eigentlich häufiger und deutlicher wiederholen müsste. LK5 beschreibt, dass man oft denke, etwas sei noch da, weil es am Anfang des Kurses behandelt wurde, aber später zeige sich, dass die Lernenden sich nicht mehr daran erinnerten. Deshalb sei es wichtig, Regeln öfter und auf verschiedene Weise zu wiederholen, damit die Lernenden etwas hätten, woran sie sich orientieren könnten, statt nur zu raten. Die Aussagen von LK1 zeigen, dass das Memorieren allein nicht ausreicht, wenn Wissen nicht langfristig befestigt wird. Ein zentrales Problem besteht darin, dass die Lernenden Regeln und Genusformen zwar zunächst lernen, sie später aber wieder vergessen. Deshalb betont LK1 die Bedeutung von Wiederholung und kontinuierlichem Üben. Weil die Lernenden mit sehr unterschiedlichen Vorkenntnissen kämen, sei viel Wiederholung notwendig, teils auch in der Form von Förderunterricht.

Wie schon oben erwähnt wurde, wird also Memorieren im Interviewmaterial nicht nur als Auswendiglernen verstanden. Zwar betonen mehrere Lehrkräfte, dass die Lernenden den Artikel zusammen mit dem Substantiv lernen müssen. Dieses Memorieren wird jedoch nicht als sauberes Speichern einzelner Formen beschrieben, sondern mit Verständnis, Wiederholung und Anwendung verbunden. Entscheidend ist dabei, dass die Lernenden nicht nur wissen, dass ein Wort einen bestimmten Artikel hat, sondern auch verstehen, wann und warum dieses Wissen zu gebrauchen ist. Ein Beispiel dafür ist, wenn Lehrkräfte häufige Genusfehler in Schülertexten aufgreifen oder Regeln wiederholen, sobald ein passendes Wort im Unterricht auftaucht. In solchen Situationen wird das, was memoriert war, erneut aktiviert und mit konkreter Sprachproduktion verbunden. Das Memorieren erscheint damit von den Lehrkräften als eine notwendige, aber nicht ausreichende Strategie.

Wie oben festgestellt wurde, beschreiben die Lehrkräfte, dass Wiederholung zentral sei. LK1 beobachtet, dass Regeln leicht vermischt werden und Ausnahmen schnell in Vergessenheit geraten, was bei den Lernenden zu Frustration führen kann. Auch LK3 betont, dass viele Lernende Regeln zwar kennen, sie aber nicht anwenden. Grammatische Zusammenhänge würden außerdem oft nur in dem Moment verstanden, in dem sie behandelt werden, danach schnell wieder vergessen. Ähnlich beschreibt LK6, dass Regeln am Anfang durchgegangen werden, später aber häufig nicht mehr präsent sind. Die Aussagen zeigen, dass Genusregeln im Unterricht nicht nur eingeführt, sondern kontinuierlich wieder aufgegriffen und in neuen Kontexten aktiviert werden müssen. Gleichzeitig weisen mehrere Lehrkräfte darauf hin, dass auch Memorieren eine Rolle spiele, obwohl Lernende heute häufig Schwierigkeiten mit dem Auswendiglernen hätten. LK5 ergänzt, dass Regeln von Lernenden oft ernster genommen würden, wenn sie mit einem Test verbunden seien.

Insgesamt zeigen die Interviews, dass Wiederholung von den Lehrkräften als notwendig angesehen wird, aber im Unterricht nicht immer in dem Umfang stattfindet, den sie selbst für sinnvoll halten. Die Wiederholung der Genusregeln erscheint meist eingebettet in andere Zusammenhänge wie Vokabelarbeit, Texte oder Schreibaufgaben und nur selten als eigene, systematische Wiederholungseinheit.

4.3.5 Arbeitsformen und Übungsformate

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, das Genus zu unterrichten, und die Lehrkräfte verwenden unterschiedliche didaktische Methoden und auch unterschiedliche Übungen. Das Material

zeigt, dass die Lehrkräfte bei der Vermittlung des Genus mit einer großen Vielfalt an Übungsformaten arbeiten. Genannt werden unter anderem isolierte Einsetz- und Ergänzungsaufgaben, Lückentexte, Präsentationen, Gruppenarbeiten, spielerische Übungen, Wettbewerbe sowie kreative Aufgaben wie gemeinsames Schreiben. Mehrere Lehrkräfte betonen dabei, dass unterschiedliche Aufgaben unterschiedliche Funktionen erfüllen. Isolierte Übungen werden vor allem zu Beginn eingesetzt, um Regeln und Strukturen sichtbar zu machen, während komplexere und offenere Aufgaben dazu dienen, das Gelernte in größere sprachliche Zusammenhänge einzuordnen. Auffällig ist außerdem, dass viele Lehrkräfte die Bedeutung von Variation hervorheben.⁹¹ Dies wird sowohl mit motivationalen Gründen als auch mit Unterschieden zwischen den Lernenden begründet. Verschiedene Aufgabenformate sollen dazu beitragen, dass möglichst viele Lernende einen Zugang zum Stoff finden und dass Regelwissen nicht nur reproduziert, sondern auch angewendet und schrittweise automatisiert werden kann. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Lehrkräfte die Genusvermittlung nicht nur als Vermittlung einzelner Regeln verstehen, sondern auch als Möglichkeit, den Lernenden ein besseres Verständnis für sprachliche Zusammenhänge zu vermitteln.

4.4 Psychologische und kognitive Aspekte des Genuserwerbs

Mehrere interviewte Lehrkräfte schreiben dem Substantivgenus nicht nur eine formale, sondern auch eine psychologische und kognitive Dimension zu. Sie beschreiben, dass das Genus beeinflussen könne, wie sich die Lernenden Wörter innerlich vorstellten, organisierten und im Gedächtnis behielten. Besonders deutlich äußern dies LK2, LK3, LK5 und LK7. LK2 betont, dass das Genus psychologisch wirke und dass manche Artikel von den Lernenden als logischer erlebt würden. Auch LK3 beschreibt, dass Lernende solche Wörter leichter lernten, die sie als logisch wahrnehmen, etwa bei natürlichem Geschlecht oder anderen semantisch naheliegenden Kategorien, während unlogische Wörter größere Schwierigkeiten bereiteten. Mehrere Lehrkräfte heben außerdem hervor, dass Lernende dazu neigen, das natürliche Geschlecht zu stark auf das Genus zu übertragen. LK1 beobachtet dies bei Tierbezeichnungen, während LK6 und LK7 sagen, dass Lernende solche Regeln zwar verstünden, sie aber überproportional verwendeten.⁹² LK7 beschreibt, dass Lernende das natürliche Geschlecht sogar auf unbelebte Dinge übertrügen und versuchten, auch diese mental als männlich oder weiblich zu kategorisieren, z.B. *der Tisch*. Zugleich zeigen die Interviews, dass solche Assoziationen im

⁹¹ Vgl. Freund im Abschnitt 3.2.4.

⁹² Vgl. Ek & Nystrand, Imai et al. im Abschnitt 3.2.5.

Unterricht auch produktiv werden können. LK4 berichtet, dass Wörter wie *der Löffel* und *die Gabel* zu humorvollen Diskussionen führen könnten, etwa wenn Lernende überlegen, ob an einer Gabel „etwas Weiblicheres“ sei. Solche Vorstellungen können aus ihrer Sicht auch als Merkhilfe dienen.

LK5 betont besonders stark, dass das Genus das „innere Bild“ eines Wortes mitpräge. Dabei verweist LK5 auf Studien, die zeigen, dass grammatisches Genus auch die Wahrnehmung von Gegenständen beeinflussen kann. Als Beispiel nennt LK5 das Wort *Brücke*. Da *Brücke* im Deutschen feminin ist, werde sie von Deutschsprachigen eher mit Eigenschaften wie Eleganz oder Schlankheit verbunden, während Sprecher anderer Sprachen, in denen das entsprechende Wort maskulin ist, andere Assoziationen haben können (vgl. 3.2.5). Für LK5 zeigt dieses Beispiel, dass Genus nicht nur eine formale grammatische Kategorie sei, sondern auch mit Vorstellungen und Bedeutungen verbunden sein kann. Besonders interessant ist, dass LK5 diese Überlegung auf Zweitsprachlernende überträgt. Nach Ansicht von LK5 gilt dieser Zusammenhang für Lernende möglicherweise noch stärker als für Deutschsprachige, weil sie das Genus nicht automatisch verwendeten, sondern bewusst mitlernten und in der Sprachproduktion das Genus aktiv beachten müssten. Während Deutschsprachige das Genus meist ohne metasprachliche Reflexion verwenden, müssen Lernende bei jedem neuen Substantiv wahrnehmen, ob es maskulin, feminin oder neutral ist. Dadurch wird das Genus zu einem Teil des bewussten Wortlernens. Wörter wie *das Mädchen* bleiben nach Erfahrung von LK5 deshalb oft besonders stark im Gedächtnis, weil sie trotz einer bekannten semantischen Erwartung als auffällig oder seltsam empfunden werden. Gerade solche Abweichungen können dazu führen, dass Lernende das Wort im Gedächtnis behalten und das Genus besonders deutlich wahrnehmen.

Darüber hinaus spricht LK5 an, dass Genus auch mit Vorstellungen über Personen und Rollen verbunden sein könne. Die Lehrkraft beobachtet, dass Berufsbezeichnungen teilweise als männlich geprägt wahrgenommen würden, und berichtet, dass sie auch mit alternativen Formen wie *Person arbeite*. Insgesamt zeigt sich, dass das Genus von mehreren Lehrkräften nicht nur als grammatische Kategorie beschrieben wird, sondern auch als ein Phänomen, das Wahrnehmung, Kategorisierung und Gedächtnis beeinflussen kann.

4.5 Kontextuelle Faktoren

Die Interviews zeigen deutlich, dass die Vermittlung des Genus stark von den jeweiligen Unterrichtsbedingungen geprägt ist. Mehrere Lehrkräfte betonen, dass die Lernenden mit sehr unterschiedlichen Vorkenntnissen in den Unterricht kämen. Besonders zu Beginn des Gymnasiums entsteht ein Spannungsfeld. Einerseits müssen frühere Inhalte aus den Klassen 6–9 wiederholt werden, andererseits besteht zugleich der Anspruch, zügig voranzukommen, damit alle ein ausreichendes Niveau für die folgenden Kurse erreichen. Diese Heterogenität wird von den Lehrkräften als didaktische Herausforderung beschrieben, weil dabei die Gefahr bestehe, sowohl leistungsschwächere als auch leistungsstärkere Lernende zu verlieren.

Darüber hinaus verweisen die Lehrkräfte auf institutionelle Rahmenbedingungen, die ihre didaktischen Entscheidungen mitbestimmen. Große Lerngruppen erschweren es, im Unterricht stärker zu variieren, mit neuen Arbeitsformen zu experimentieren oder allen Lernenden kontinuierlich Rückmeldung zu geben. Auch wird es dadurch schwieriger sicherzustellen, dass alle aktiv mitarbeiten und ausreichend zum Sprechen kommen. Die Lehrkräfte erwähnen eine Reihe kontextueller Faktoren, die den gesamten Deutschunterricht beeinflussen und somit auch die Grammatikunterricht und das Lernen des Genus betreffen.

4.6 Generelle Reflexionen der Lehrkräfte

Mehrere Lehrkräfte äußerten im Verlauf der Interviews auch allgemeinere Reflexionen über Unterricht, Lernen und die Bedeutung von Forschung. Dabei wurde deutlich, dass sie ihren eigenen Unterricht fortlaufend im Spannungsfeld zwischen Input, expliziter Grammatikvermittlung, Motivation und kognitiven Voraussetzungen der Lernenden betrachten. LK3 betont, dass sprachlicher Input zwar wichtig sei, dass reiner Input im schulischen Kontext mit nur wenigen Wochenstunden jedoch nicht ausreiche, um grammatische Strukturen zuverlässig zu erwerben. Auch LK6 reflektiert darüber, dass selbst intensiv bearbeitete grammatische Inhalte nicht immer hängen blieben und dass oft unklar sei, woran dies liege. Mehrere Lehrkräfte heben deshalb hervor, wie wichtig es sei zu verstehen, wie Lernende denken, wofür sie aufnahmefähig seien und was sie motiviere. Forschung wird in diesem Zusammenhang als relevant angesehen, weil sie helfen könne, Unterricht stärker an den Denkweisen, Lernvoraussetzungen und Erinnerungsstrategien der Lernenden auszurichten. Genannt werden dabei unter anderem farbliche visuelle Unterstützung, feste Strukturierung von

Wortschatz sowie anschauliche und einprägsame Präsentationsformen, etwa über Bilder, um grammatische Muster besser im Gedächtnis zu verankern. Insgesamt zeigen diese Aussagen, dass die Lehrkräfte ihren Unterricht nicht als etwas Statisches verstehen, sondern als etwas, das weiterentwickelt und an neue Erkenntnisse sowie an die jeweilige Lerngruppe angepasst werden muss.

5. Diskussion und Ergebnis

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Interviews dargestellt und zugleich mit der früheren Forschung sowie dem theoretischen Hintergrund in Beziehung gesetzt. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie die befragten Lehrkräfte die Rolle der Grammatik und insbesondere des Substantivgenus im Deutschunterricht beschreiben, welche didaktischen Überlegungen sie machen und wie sie die Lernprozesse der Lernenden einschätzen. Die Darstellung orientiert sich an den zentralen Aspekten, die im Interviewmaterial sichtbar wurden: Grammatik im Unterricht, Genusregeln, Wiederholung und Memorieren, kontrastive Perspektiven sowie psychologische und kognitive Aspekte des Genuserwerbs.

5.1 Grammatik im Unterricht

Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass die Lehrkräfte die Rolle der Grammatik weitgehend im Einklang mit der kommunikativen Ausrichtung des schwedischen Lehrplans verstehen. Im Lehrplan für moderne Fremdsprachen steht die kommunikative Fähigkeit im Mittelpunkt und wie im Abschnitt 3.2.1 erwähnt wurde, wird Grammatik nicht als isoliertes Ziel verstanden, sondern als Teil einer umfassenderen kommunikativen Kompetenz.⁹³ Auch im Kommentarmaterial des Lehrplans wird betont, dass grammatische Strukturen funktional und in kommunikative Zusammenhänge eingebettet vermittelt werden sollen.⁹⁴ Diese Perspektive spiegelt sich deutlich in den Aussagen der Lehrkräfte wider. Grammatik wird nicht als Selbstzweck betrachtet, sondern als Mittel, um Kommunikation zu ermöglichen. Mehrere Lehrkräfte betonen, dass Kommunikation das Ziel des Unterrichts sei, dass grammatische Kenntnisse aber notwendig seien, damit Lernende sich verständlich ausdrücken könnten und dass Grammatik die Sprachverwendung unterstützen solle. Andererseits berichten einige

⁹³ Skolverket. *Moderna språk – fortsättning*.

⁹⁴ Skolverket, *Komentarmaterial till ämnesplanerna i moderna språk och engelska – Gymnasieskolan och kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå*, S. 9, 11-12.

Lehrkräfte, dass Grammatik in Prüfungen für Sprachdiplome manchmal eine geringere Priorität habe. Dadurch kann die Bedeutung der Grammatik im Unterricht infrage gestellt werden. Einerseits sehen die Lehrkräfte Grammatik als wichtig an, weil sie den Lernenden hilft, sich verständlich und korrekt auszudrücken. Andererseits zeigen z.B. Prüfungsformate, dass grammatische Korrektheit nicht immer so wichtig ist.

Gleichzeitig wird im Material ein anderes Spannungsfeld sichtbar. Einerseits soll der Unterricht die Lernenden ermutigen, die Sprache aktiv zu verwenden. Andererseits kann mangelnde grammatische Sicherheit die Verständlichkeit beeinträchtigen oder dazu führen, dass Lernende sich weniger ausdrücken wollen. Im Material wird deutlich, dass die Lehrkräfte im mündlichen Bereich unmittelbare Korrekturen vermeiden, weil zu viel Korrektur den kommunikativen Fluss unterbrechen und die Lernenden hemmen kann. Diese Haltung passt zu Gehrings Beschreibung eines guten Fremdsprachenunterrichts, in dem Fehlertoleranz ein zentrales Merkmal darstellt. Aber in Gehrings Beschreibung sind auch Verständlichkeit und Kommunikation wichtige Merkmale, was dieses Spannungsfeld deutlich macht und was auch bedeutet, dass hier eine Balance notwendig ist.⁹⁵ Gleichzeitig kann die Fehlertoleranz dazu führen, dass das Genus von den Lernenden als weniger wichtig wahrgenommen wird. Gerade weil Genusfehler am Anfang selten zu großen Verständigungsproblemen führen, besteht die Gefahr, dass sie im Unterricht eine niedrigere Priorität bekommen als andere Bereiche wie Verben, Wortschatz oder Wortstellung. Was als ein kleines Artikelproblem erscheint, kann daher später zu einem Hindernis für sprachliche Korrektheit und höhere Leistungsniveaus werden. Die Schlussfolgerung ist, dass es keine einfache Antwort gibt, wie man sich als Lehrkraft zum Unterricht verhalten soll, aber dass man eine Balance zwischen verschiedenen Fähigkeiten finden muss, die auch an die Lernenden angepasst ist.

Diese Perspektive lässt sich auch mit der Forschung zu Vermeidungsstrategien verbinden. Wie bereits im Abschnitt 3.2.4 gezeigt wurde, zeigt Elyldirim, dass Lernende bei sprachlichen Unsicherheiten problematische grammatische Strukturen oder unbekannte lexikalische Einheiten auslassen, vereinfachen oder umformulieren können, um kommunikative Schwierigkeiten zu umgehen.⁹⁶ Die Interviews zeigen ähnliche Muster, nämlich dass Lernende nicht nur falsche Artikel verwenden oder raten, sondern es vermeiden, für Genus markierte Formen zu verwenden, indem sie Artikel weglassen, keine Adjektive verwenden oder ganze

⁹⁵ Gehring, *Fremdsprache Deutsch unterrichten – Kompetenzorientierte Methodik für DaF und DaZ*, S. 19-24.

⁹⁶ Elyldirim. Avoidance Strategy in Foreign Language Production, S. 231-232.

Formulierungen umschreiben. Daraus lässt sich schließen, dass Genusprobleme auch aus diesem Grund nicht nur als isolierte Artikelfehler verstanden werden sollten. Sie können vielmehr die gesamte sprachliche Produktion beeinflussen und dazu führen, dass Texte einfacher, weniger variantenreich und weniger präzise werden. Gleichzeitig zeigen bewusstere Strategien, wie eine Methode der Ausschließung oder gezielte Umformulierungen, dass Lernende nicht nur passiv Fehler machen, sondern aktiv mit grammatischer Unsicherheit umgehen. Didaktisch spricht dies dafür, Genus als Teil der gesamten Nominalphrase und der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit zu behandeln, was mit der Auffassung mehrerer ForscherInnen (vgl. 3.2.3), unter anderem Rogers, Di Meola und Calpestrati übereinstimmt.⁹⁷

5.2 Systematik und Arbitrarität

Das Primärmaterial in dieser Arbeit zeigt, dass die Lehrkräfte das deutsche Genus weder als völlig beliebig noch als vollständig regelhaft behandeln. Diese Sichtweise steht in Übereinstimmung mit der Forschung, in der das Genus im Deutschen als ein System beschrieben wird, das durch semantische, morphologische und phonologische Prinzipien motiviert sein kann.⁹⁸ Gleichzeitig wird betont, dass Ausnahmen sowie Regelkonflikte auftreten können.⁹⁹ Das deutsche Genussystem erscheint also nicht als reines Chaos, aber auch nicht als ein vollständig durchschaubares Regelsystem. Diese Tatsache wird auch in den Interviews deutlich. Im Abschnitt 4.3.2 wurde gezeigt, dass die Lehrkräfte Genusregeln im Unterricht verwenden. Diese Regeln werden von den Lehrkräften als konkrete Hilfe beschrieben, an der die Lernenden festhalten können. Gleichzeitig betonen sie, dass viele Substantive nicht durch Regeln erklärt werden könnten und dass das Genus deshalb auch zusammen mit dem Substantiv gelernt werden müsse.

Gerade diese Verbindung von Regelwissen und Memorieren ist didaktisch interessant. Die Lehrkräfte scheinen Genusregeln nicht als vollständige Lösung des Genusproblems zu verstehen, sondern als eine Möglichkeit, den Lernenden ein komplexes System zugänglicher zu machen. Dadurch bestätigen ihre Erfahrungen die Forschung, weil, wenn das Genus teilweise systematisch ist, Regeln im Unterricht sinnvoll sind und wenn die Regeln aber nur

⁹⁷ Vgl. Di Meola. Genusregeln für den DaF-Unterricht – ist weniger mehr? S. 159; Calpestrati. Das grammatische Genus als Unterrichtsproblem im DaF-Unterricht, S. 643; Rogers. Learners' Difficulties with Grammatical Gender in German as a Foreign Language, S. 55.

⁹⁸ Vgl. Köpcke & Zubin. Prinzipien für die Genuszuweisung im Deutschen, S. 473.

⁹⁹ Di Meola. Genusregeln für den DaF-Unterricht – ist weniger mehr? S. 157.

eine begrenzte Reichweite haben, sie durch andere Lernstrategien ergänzt werden müssen.¹⁰⁰ Die wichtigste Funktion der Regeln besteht daher nicht darin, jedes einzelne Substantiv erklären zu können, sondern darin, die Wahrnehmung von Unregelmäßigkeit zu reduzieren. Daraus lässt sich schließen, dass Genusregeln im Unterricht weder abgelehnt noch überbetont werden sollten. Werden sie gar nicht vermittelt, kann das deutsche Genus für Lernende als völlig zufällig erscheinen, aber sie sollen auch nicht als feste Regeln präsentiert werden. Eine didaktisch angemessene Vermittlung müsste Regeln deshalb als Hilfe darstellen, weil sie Struktur schaffen, das Memorieren entlasten und den Lernenden ein Gefühl von Systematik geben, ohne den Eindruck zu erwecken, dass das deutsche Genus vollständig regelbasiert ist.

5.3 Genusregeln im Unterricht

Während oben deutlich wurde, dass das deutsche Genussystem nicht vollständig arbiträr ist, zeigt sich, dass diese Systematik begrenzt didaktisch nutzbar ist. Genusregeln können den Lernenden helfen, aber sie decken jedoch nur einen Teil des Wortschatzes ab und führen nicht automatisch zu sicherem Sprachgebrauch. Dies wird auch in der Forschung problematisiert. Wie im Abschnitt 3.2.2 festgestellt wurde, zeigt Di Meola, dass die in gängigen Übungsgrammatiken vermittelten Regeln nur einen begrenzten Teil des Grundwortschatzes erfassen, was auch die Lehrkräfte betonen.¹⁰¹ Auch Wegera fragt danach, welche Genusregeln sich als Lernregeln für den DaF-Unterricht eignen. Viele Regeln sind für den Unterricht nur eingeschränkt geeignet, weil sie zu speziell, zu komplex oder zu ausnahmenreich sind.¹⁰² Im Hinblick darauf kann es didaktisch sinnvoller sein, weniger Regeln zu gebrauchen, wenn sie dadurch klarer, übersichtlicher und besser anwendbar werden. Gleichzeitig können aber unterschiedliche Regeltypen verschiedenen Lernenden helfen, weil alle Lernenden unterschiedlich sind und verschiedene sprachliche Phänomene auf unterschiedliche Weise lernen. Zusammenfassend lässt sich dann sagen, dass das Genus im Deutschunterricht nicht als nebensächlicher Bereich betrachtet werden sollte. Vielmehr sollte stärker darüber nachgedacht werden, welche Genusregeln vermittelt werden und wie sie den Lernenden helfen können. Gerade weil das Genus leicht in den Hintergrund gerät, verdient es im Unterricht mehr bewusste Aufmerksamkeit.

¹⁰⁰ Vgl. Wegera. *Das Genus: ein Beitrag zur Didaktik des DaF-Unterrichts*, S. 24-25; Rogers. *Learners' Difficulties with Grammatical Gender in German as a Foreign Language*, S. 55.

¹⁰¹ Di Meola. *Genusregeln für den DaF-Unterricht – ist weniger mehr?* S. 154, S. 161.

¹⁰² Wegera. *Das Genus: ein Beitrag zur Didaktik des DaF-Unterrichts*, S. 65-86.

Die Aussagen der Lehrkräfte zeigen, dass diese Forschungsperspektive auch in der Unterrichtspraxis sichtbar wird. Die Lehrkräfte vermitteln zwar Genusregeln, tun dies aber selektiv. Sie versuchen nicht, alle möglichen Regeln zu unterrichten, sondern wählen diejenigen aus, die für die jeweilige Lerngruppe verständlich und anwendbar sind. Mehrere Lehrkräfte betonen, dass es sonst zu viel werde und dass die Lernenden mit zu vielen Regeln schnell überfordert wären. Ein wichtiges Ergebnis aus den Interviews ist also, dass die Lehrkräfte das Thema nicht willkürlich vereinfachen, sondern auswählen, welche Teile der Systematik für die Lernenden tatsächlich brauchbar sind.

Gleichzeitig zeigen die Interviews, dass Regelwissen allein nicht genügt. Mehrere Lehrkräfte beschreiben, dass Lernende Regeln in Tests oder isolierten Übungen beherrschen könnten, aber später in eigenen Texten oder in der freien Produktion, könnten sie die Regeln nicht anwenden. Regeln werden verwechselt, Ausnahmen werden vergessen oder das Wissen ist in der konkreten Sprachsituation nicht verfügbar. Damit bestätigen die Lehrkräfte eine zentrale Beobachtung von Rogers, dass explizites Wissen über grammatische Regeln nicht gleichbedeutend mit korrektem Sprachgebrauch ist. Rogers betont außerdem, dass Genus nicht nur ein Merkmal des einzelnen Substantivs ist, sondern mit Kasus, Numerus, Artikeln und Adjektivendungen innerhalb der gesamten Nominalphrase zusammenhängt.¹⁰³ Daraus wird deutlich, dass Genusregeln im Unterricht eine wichtige Hilfe sein können, aber nicht als einzige Lösung verstanden werden sollten. Die Lernenden müssen das Genus zusammen mit dem Substantiv lernen und in eigenen Sätzen und Texten anwenden. Deshalb kann es sinnvoll sein, Genusregeln mit anderen Strategien zu verbinden, z.B. mit dem Memorieren von Artikeln, Wiederholung und Übungen in konkreten Kontexten. Weiterhin betonen mehrere Lehrkräfte, dass auch andere Faktoren eine Rolle spielen können, unter anderem wenig Zeit im Unterricht oder dass die Lernenden ziemlich spät Adjektivendungen lernen. Es ist deshalb fraglich, ob Textarbeit schon am Anfang sinnvoll ist.

Eine zentrale Schlussfolgerung aus der Forschung zum Genus im Deutschen und im Deutschunterricht sowie aus den Aussagen der Lehrkräfte ist, dass die Frage nicht lautet, ob Genusregeln unterrichtet werden sollen, sondern wie sie in den Unterricht eingebettet werden sollen. Genusregeln können den Lernenden helfen, bestimmte Muster zu erkennen, und das Auswendiglernen teilweise entlasten. Sie ersetzen jedoch nicht das Mitlernen des Artikels mit dem Substantiv. Die begrenzte Reichweite der Regeln spricht deshalb nicht gegen ihre

¹⁰³ Rogers. *Learners' Difficulties with Grammatical Gender in German as a Foreign Language*, S. 55, S. 71.

Verwendung, sondern für einen bewussten, selektiven und kontextgebundenen Einsatz. Dadurch wird deutlich, dass Genusregeln im Unterricht nicht isoliert behandelt sollten, sondern mit anderen Strategien zu verbinden sind.

5.4 Wiederholung, Memorieren und langfristiger Erwerb

Ein weiterer zentraler Aspekt, die im vorherigen Abschnitt kurz erwähnt wurde und der sowohl aus der Forschung als auch aus den Interviews hervorgeht, betrifft die Bedeutung von Strategien wie Wiederholung, Memorieren und langfristigen Erwerb. Das Genus kann nicht als ein grammatisches Phänomen verstanden werden, das durch eine einmalige Einführung abgeschlossen ist. Vielmehr muss es immer wieder aufgegriffen und in neuen Zusammenhängen angewendet werden. Im Abschnitt 3.2.1 wurde gezeigt, dass Tornberg betont, dass sprachliches Wissen im Langzeitgedächtnis verankert werden muss und dass dies durch Wiederholung sowie durch sinnvolle und kommunikative Kontexte geschieht.¹⁰⁴ In diesem Zusammenhang ist auch die Unterscheidung zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen relevant.¹⁰⁵ Lernende können nämlich eine Regel kennen und sie beispielsweise in einem Test wiedergeben, ohne sie automatisch in der eigenen Sprachproduktion anwenden zu können. Diese Unterscheidung erklärt auch die Beobachtungen der Lehrkräfte, dass Lernende Genusregeln zunächst lernen, diese aber später vergessen oder beim Schreiben und Sprechen nicht sicher einsetzen. In diesem Zusammenhang sagen dazu mehrere Lehrkräfte, dass das Genus und die Regeln öfter und gründlicher wiederholt werden müssten, aber dass dies auch für viele andere Bereiche gelte. Außerdem zeigen die Interviews, dass unterschiedliche Strategien wie Farben, Bewegung, Übungen und wiederholte Begegnungen mit Wörtern, das Lernen des Genus unterstützen und erleichtern können.

Daraus ergibt sich ein didaktisches Spannungsfeld zwischen Ideal und Praxis. Einerseits erscheint es sinnvoll, das Genus langfristig zu behandeln, also nicht nur am Anfang eines Kurses, sondern immer wieder im Zusammenhang mit neuen grammatischen Bereichen wie Kasus, Adjektivdeklinations- oder Pronomina. Andererseits weisen die Lehrkräfte darauf hin, dass Zeit, Kursinhalte und unterschiedliche Lernvoraussetzungen eine solche kontinuierliche Wiederholung erschweren. Gerade deshalb ist die Wiederholung besonders wichtig. Wenn das Genus nur als isolierte Regel oder als Vokabelliste behandelt wird, verbleibt es leicht als

¹⁰⁴ Tornberg, *Sprachdidaktik*, S. 134.

¹⁰⁵ Ibid., S. 89.

deklaratives Wissen. Erst wenn Lernende das Genus wiederholt in sinnvollen Kontexten sehen und selbst verwenden, kann es allmählich zu einem Teil ihres prozeduralen Sprachwissens werden.¹⁰⁶ Eine wichtige Schlussfolgerung ist daher, dass nicht nur die Einführung des Genus entscheidend ist, sondern vor allem seine langfristige Integration in den Unterricht.

Ein weiterer wichtiger Aspekt sind die kontextuellen Rahmenbedingungen des Unterrichts. Die Interviews zeigen, dass die Lehrkräfte zwar verschiedene Strategien zur Vermittlung des Substantivgenus beschreiben, diese aber nicht unabhängig vom Unterrichtskontext umsetzen können. Besonders Zeitmangel, unterschiedliche Vorkenntnisse der Lernenden und die Anforderungen der jeweiligen Kurse beeinflussen, wie viel Raum dem Genus gegeben werden kann (vgl. Abschnitt 4.5). Das Genus wird von den Lehrkräften nicht als unwichtig betrachtet, aber kann hinter anderen Bereichen wie Wortschatz, Verben, Kasus oder kommunikativen Aufgaben zurücktreten. Dadurch wird deutlich, dass die Genusvermittlung nicht nur eine Frage didaktischer Überzeugungen ist, sondern auch von praktischen Bedingungen abhängt. Besonders in heterogenen Gruppen ist eine systematische Wiederholung schwierig, weil einige Lernende bereits über sichere Kenntnisse verfügen, während andere grundlegende Strukturen noch nicht beherrschen. Zwischen dem, was für den Genuserwerb sinnvoll wäre, und dem, was im Unterrichtsalltag möglich ist, entsteht deshalb ein Spannungsfeld.

Neben diesen unterrichtlichen Rahmenbedingungen spielt auch die Perspektive der Lernenden eine wichtige Rolle. Die Interviews zeigen, dass einige Lernende das Genus als weniger wichtig wahrnehmen, weil Genusfehler die Kommunikation oft nicht unmittelbar verhindern. Die Lehrkräfte sagen dazu auch, dass die Lernenden nicht die Hilfe der Genusregeln verstehen und sie deshalb nicht lernen. Dadurch kann eine Nachlässigkeit entstehen. Dies kann erklären, warum Genusregeln zwar in Testsituationen verstanden werden, aber in der eigenen Produktion nicht immer zuverlässig angewendet werden. Für den Unterricht bedeutet dies, dass Lehrkräfte nicht nur Regeln erklären, sondern auch die Relevanz des Genus und der Genusregeln sichtbar machen müssen. Genus sollte daher als Teil einer genaueren und differenzierteren Sprachverwendung behandelt werden. Beispiele mit Pronomina, Adjektivendungen oder Bedeutungsunterschieden können zeigen, dass Genus auch für Verständlichkeit und sprachliche Qualität wichtig ist.

¹⁰⁶ Tornberg. *Språkdidaktik*, S. 89.

5.5 Kontrastive und metasprachliche Perspektiven

Die Vermittlung des deutschen Genus kann nicht nur als eine Frage einzelner Genusregeln verstanden werden, sondern besitzt auch eine kontrastive und metasprachliche Dimension. Für schwedische Lernende ist das deutsche Genussystem besonders herausfordernd, weil das Schwedische und das Deutsche zwar, wie bereits in Abschnitt 3.1.3 erwähnt wurde, beide grammatisches Genus haben, aber eine unterschiedliche Verwendung von Pronomina aufweisen.¹⁰⁷ Diese Unterschiede können dazu führen, dass Lernende das deutsche Genus zunächst durch Kategorien verstehen, die ihnen aus dem Schwedischen vertraut sind, die aber im Deutschen nicht immer funktionieren. Besonders deutlich wird dies in der von mehreren Lehrkräften beschriebenen Tendenz, *der* mit männlich und *die* mit weiblich zu verbinden. Dass *der Tisch* maskulin ist, ohne biologisch männlich zu sein, kann deshalb eine Schwierigkeit sein, die mit dem Verständnis des Unterschieds zwischen Genus und Sexus zusammenhängt (vgl. Abschnitt 4.4).

Gerade hier wird die Bedeutung metasprachlichen Wissens deutlich. Nystrand argumentiert dafür, dass kontrastiver Unterricht Lernenden helfen kann, Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen dem Deutschen und dem Schwedischen bewusster wahrzunehmen. Gleichzeitig setzt ein solcher Vergleich voraus, dass Lernende grammatische Kategorien überhaupt benennen und über sie reflektieren können.¹⁰⁸ Die Aussagen der Lehrkräfte zeigen, dass vielen Lernenden die grundlegende grammatische Terminologie fehlt und dass Lehrkräfte deshalb häufig zuerst erklären müssen, wie bestimmte Strukturen im Schwedischen funktionieren, bevor ein sinnvoller Vergleich mit dem Deutschen möglich ist. Dies setzt nicht nur voraus, dass die Lehrkräfte die schwedische Grammatik kennen, sondern erfordert auch viel Zeit im Unterricht. Damit bestätigt das Interviewmaterial, dass Genusunterricht nicht isoliert betrachtet werden kann. Er ist vielmehr Teil einer breiteren Förderung sprachlicher Bewusstheit. Expliziter Grammatikunterricht lässt sich vor diesem Hintergrund nicht nur dadurch begründen, dass Lernende einzelne Regeln zur Genuszuweisung lernen sollen, sondern auch dadurch, dass sie lernen sollen, sprachliche Strukturen zu erkennen, zu vergleichen und über Sprache nachzudenken. In diesem Sinne kann Grammatikunterricht, wie besonders bei LK5 oben deutlich wurde, auch als Übung in Mustererkennung, abstraktem Denken und analytischer Reflexion verstanden werden. Die Schlussfolgerung ist daher, dass kontrastive

¹⁰⁷ Byrman. Vad har hunden för genus?; Nystrand. Überlegungen zur Beziehung zwischen Genus und Sexus im Deutschen und Schwedischen mit ein paar Beispielen aus der Pferdewelt, S. 12.

¹⁰⁸ Nystrand. Grammatik – kanske inte alltid så dumt?

Genusvermittlung besonders dann didaktisch sinnvoll ist, wenn sie mit metasprachlicher Arbeit verbunden wird. Das Problem liegt nicht allein im deutschen Genussystem, sondern auch darin, ob Lernende über die sprachlichen Werkzeuge verfügen, um dieses System bewusst zu erfassen und mit dem Schwedischen in Beziehung zu setzen.

5.6 Psychologische und kognitive Perspektive

Neben didaktischen und linguistischen Ausgangspunkten ist auch die psychologische Perspektive wichtig, um den Genuserwerb zu verstehen. Im Abschnitt 3.2.5 wurde gezeigt, dass Köpcke und Zubin davon ausgehen, dass ein Substantiv nicht nur mit seiner Bedeutung und Form, sondern auch mit seinem Genus im mentalen Lexikon gespeichert wird. Gleichzeitig erfolgt diese Speicherung nicht völlig isoliert, sondern, wie Köpcke und Zubin zeigen, nach Mustern und in prototypischen Gruppen.¹⁰⁹ Das bedeutet, dass Genera nicht nur grammatische Markierungen sind, sondern auch als kognitive Orientierungshilfen dienen können. Diese Perspektive spiegelt sich deutlich in den Interviews wider. Mehrere Lehrkräfte beschreiben, dass Lernende beim Lernen des Genus nach Logik suchen und versuchen, Substantive in Gruppen einzuordnen. Gleichzeitig zeigen die Aussagen der Lehrkräfte, dass solche Muster auch zu Übergeneralisierungen führen können. Besonders beim Verhältnis von Genus und Sexus übertragen Lernende das biologische Geschlecht teilweise zu stark auf das grammatische Genus, wie im obigen Beispiel im Abschnitt 4.4, in dem *der Tisch* als etwas Männliches aufgefasst wird.

Auch die Forschung zu Genus und Sexus unterstützt diese Beobachtung. Ek und Nystrand zeigen, dass Genus und biologisches Geschlecht bei Tierbezeichnungen im Deutschen eng miteinander verbunden sein können, aber nicht immer übereinstimmen.¹¹⁰ Die Studie von Imai et al. geht noch einen Schritt weiter und zeigt, dass grammatisches Genus auch Assoziationen beeinflussen kann. So können grammatisch feminine oder maskuline Substantive bestimmte Vorstellungen aktivieren, besonders wenn das Genus durch den Artikel sichtbar wird. Das bedeutet jedoch nicht, dass Genus die Vorstellung dauerhaft bestimmt, sondern eher, dass es im konkreten Sprachgebrauch bestimmte Assoziationen auslösen kann.¹¹¹ Besonders deutlich

¹⁰⁹ Vgl. Köpcke & Zubin. Die kognitive Organisation der Genuszuweisung zu den einsilbigen Nomen der deutschen Gegenwartssprache, S. 166-168, S. 179-180; Zubin & Köpcke. *Sechs Prinzipien für die Genuszuweisung im Deutschen: Ein Beitrag zur natürlichen Klassifikation*. S. 43-46.

¹¹⁰ Ek & Nystrand, Ist mein Kater eine Katze?, S. 29-30.

¹¹¹ Imai et al. All Giraffes Have Female-Specific Properties: Influence of Grammatical Gender on Deductive Reasoning About Sex-Specific Properties in German Speakers, S. 514-516.

wird diese Verbindung von LK5 beschrieben, der/die mit dem oben erwähnten Beispiel *die Brücke* zeigen will, dass das Genus das innere Bild eines Wortes mitprägen kann. Ein feminines Genus könne dazu führen, dass eine Brücke mit Eigenschaften wie Eleganz oder Schlankheit verbunden werde (vgl. Abschnitt 4.4). Für LK5 zeigt dies, dass Genus nicht nur eine formale Kategorie ist, sondern auch mit Wahrnehmung und Vorstellung zusammenhängen kann. Für Zweitsprachlernende ist dies nach LK5 möglicherweise besonders relevant, weil sie das Genus nicht automatisch verwenden, sondern bewusst mitlernen und bei der Sprachproduktion beachten müssen. Dies zeigt die didaktische Relevanz der psychologischen Perspektive. Die psychologische Perspektive macht sichtbar, wie Lernende das Genus verarbeiten und welche Strategien sie beim Speichern neuer Substantive verwenden. Dadurch können Lehrkräfte besser verstehen, warum Lernende nach Logik suchen, warum bestimmte Muster hilfreich sind und warum dieselben Muster manchmal zu falschen Übertragungen führen. Für die Genusvermittlung bedeutet dies, dass Unterricht nicht nur Regeln bereitstellen sollte, sondern auch die kognitiven Prozesse der Lernenden berücksichtigen muss. Genusregeln, Wiederholung, Beispiele und kontrastive Reflexion können so gezielter eingesetzt werden, um den Lernenden beim Aufbau stabiler Verbindungen zwischen Substantiv und Genus zu verhelfen.

Insgesamt zeigt der Vergleich zwischen Forschung und Lehrkräfteaussagen, dass Genus im Deutschunterricht nicht nur als formales Problem der Artikelwahl verstanden werden sollte. Genus ist auch mit Speicherung, Kategorisierung, Wahrnehmung und Assoziationen verbunden. Daraus lässt sich schließen, dass Genusvermittlung nicht nur aus Regeln und Memorieren bestehen sollte, sondern stattdessen brauchen die Lernenden auch Möglichkeiten, Muster zu erkennen, Ausnahmen bewusst wahrzunehmen und das Genus wiederholt in sinnvollen Kontexten anzuwenden.

5.7 Abschließende Diskussion

Zusammenfassend zeigt die vorliegende Arbeit, dass das Substantivgenus im Deutschunterricht weder als isolierte Regelgrammatik noch als nebensächliches Detail verstanden werden sollte. Die Forschung und die Interviews machen deutlich, dass das Genus nicht nur die Artikelwahl betrifft, sondern auch Kasus, Adjektivdeklinaton, Pronomina und damit die gesamte Nominalphrase beeinflusst. Gleichzeitig bleibt das Genus für Lernende schwierig, weil Regelwissen nicht automatisch in der freien Sprachproduktion aktiviert wird. Lernende können

Regeln verstehen und in konzentrierte Übungen anwenden, aber sie beim Schreiben oder Sprechen trotzdem vergessen oder falsch übertragen. Daraus ergibt sich eine zentrale didaktische Konsequenz: Genus muss regelmäßig, funktional und in verschiedenen Kontexten wiederholt werden. Regeln können den Lernenden Orientierung geben, reichen aber allein nicht aus. Sie müssen durch Memorieren, Wiederholung, variierte Übungen, kontrastive Reflexion und Anwendung in sinnvollen Zusammenhängen ergänzt werden. Die Aussagen der Lehrkräfte zeigen, dass viele von ihnen genau diese Balance suchen, dass sie grammatische Korrektheit fördern wollen, ohne die kommunikative Sicherheit der Lernenden zu hemmen.

Auch die allgemeinen Reflexionen der Lehrkräfte im Abschnitt 4.6 zeigen, dass diese Arbeit unter konkreten Rahmenbedingungen geschieht. Zeitmangel, unterschiedliche Vorkenntnisse, Motivation, Lehrmittel und Prüfungsanforderungen beeinflussen, wie intensiv Genus behandelt werden kann. Deshalb gibt es keine einfache Methode, die immer funktioniert. Vielmehr ist eine flexible Genusvermittlung notwendig, die an die jeweilige Lerngruppe angepasst wird. Eine der wichtigsten Schlussfolgerungen ist daher, dass Grammatikunterricht nicht als Gegensatz zu kommunikativer Kompetenz verstanden werden sollte. Wenn Genus wiederholt, bewusst und kontextbezogen behandelt wird, kann dies langfristig zu einer genaueren, sichereren und variableren Sprachverwendung beitragen. Weitere Forschung könnte untersuchen, wie Lernende selbst Genusregeln wahrnehmen und welche Unterrichtsformen ihnen am besten helfen, das Genusystem nicht nur zu verstehen, sondern auch in der eigenen Sprachproduktion anzuwenden.

Abschließend sollen hier die Ergebnisse der Arbeit direkt auf die Forschungsfragen bezogen werden:

Erstens zeigt die Arbeit, dass die Lehrkräfte Grammatik als einen wichtigen, aber nicht isolierten Teil des Deutschunterrichts verstehen. Grammatik soll die kommunikative Kompetenz unterstützen und den Lernenden helfen, sich verständlich, korrekt und differenziert auszudrücken.

Zweitens erweist sich, dass das Substantivgenus durch eine Kombination verschiedener Strategien vermittelt wird, durch Regeln, Memorieren, Wiederholung und Anwendung in unterschiedlichen Kontexten. Die Lehrkräfte betrachten Regeln als hilfreich, aber nicht als ausreichend, weil das Wissen über Genus erst durch wiederholte Aktivierung im Sprachgebrauch stabilisiert wird.

Drittens wird deutlich, dass die didaktischen Entscheidungen der Lehrkräfte von der Balance zwischen Kommunikation und sprachlicher Korrektheit geprägt sind. Genusfehler werden zwar nicht immer als kommunikationsstörend wahrgenommen, können aber die sprachliche Korrektheit und Variation begrenzen. Deshalb sollte Genus im Unterricht nicht nur erklärt, sondern regelmäßig wiederholt und in bedeutungsvolle sprachliche Zusammenhänge eingebettet werden.

6. Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit wird das deutsche Substantivgenus als Lern- und Unterrichtsproblem im schwedischen Gymnasium untersucht. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie Gymnasiallehrkräfte im Fach Deutsch mit dem Genus im Unterricht umgehen, welche Rolle Grammatik dabei spielt und wie Lehrkräfte ihre didaktischen Entscheidungen im Verhältnis zu kommunikativer Kompetenz und sprachlicher Korrektheit begründen. Die Studie basiert auf einer qualitativen Methode. Das Primärmaterial besteht aus sechs semistrukturierten Interviews mit sieben Deutschlehrkräften, die an schwedischen Gymnasien unterrichten. Die Interviews wurden thematisch analysiert und mit Forschung zu Genus, Genusregeln, Grammatikunterricht, kontrastivem Lernen und kognitiven Aspekten des Genuserwerbs in Beziehung gesetzt.

In der Arbeit wird gezeigt, dass die Lehrkräfte Grammatik als einen wichtigen Bestandteil des Deutschunterrichts betrachten, jedoch nicht als Selbstzweck. Grammatik soll vor allem die kommunikative Sprachverwendung unterstützen. Das Substantivgenus wird von den Lehrkräften sowohl als ein wichtiger als auch ein schwieriger Bereich beschrieben, weil das deutsche Genussystem für schwedische Lernende ungewohnt und komplex ist. Es gibt verschiedene Gründe dafür, z.B. viele Regeln, Regelkonflikte, und Ausnahmen, und weil Regeln nur einen Teil des Wortschatzes erklären können. Gleichzeitig zeigen die Interviews, dass Genusregeln, Wiederholung, Memorieren, variierte Unterrichtsformen/Übungsformen und kontrastive Vergleiche zwischen Deutsch und Schwedisch als wichtige didaktische Hilfen verwendet werden.

Eine zentrale Schlussfolgerung ist, dass Genus nicht nur einmal erklärt, sondern auch regelmäßig wiederholt und in sinnvolle Kontexte eingebettet werden muss. Regeln können den Lernenden Orientierung geben, reichen aber allein nicht aus, um einen sicheren Gebrauch des deutschen Substantivgenus zu ermöglichen. Das Genus muss deshalb sowohl als grammatisches System als auch als Teil der Wortschatzarbeit und der kommunikativen Sprachproduktion verstanden werden. Die Arbeit zeigt damit, dass die Frage nicht lautet, ob das Substantivgenus als grammatisches Phänomen im Unterricht behandelt werden soll, sondern wie es didaktisch sinnvoll, bewusst und langfristig in den Deutschunterricht integriert werden kann.

Schlüsselwörter: Substantivgenus, Deutsch als Fremdsprache, Grammatikunterricht, schwedisches Gymnasium, Genusregeln, kommunikative Kompetenz.

7. Literaturverzeichnis

- Bloomfield, L. *Language*. (New York, 1933), S. 271–280, zit. nach D. A. Zubin und K. M. Köpcke. Affect Classification in the German Gender System. *Lingua*. 63 (1984): S. 41-96.
- Brugmann, K. Das Nominalgeschlecht in den indogermanischen Sprachen. In: H. Sieburg. *Sprache – Genus/Sexus*. (Frankfurt am Main, 1997).
- Byrman, Y. Vad har hunden för genus? *Språkbloggen*. (Svenska Dagbladet, 2012). <https://blog.svd.se/sprak/2012/03/13/vad-har-hunden-for-genus/> (abgerufen am 18.03.2026).
- Byrman, Y. Himlen, han är blå, och klockan, hon är två. *Språkbloggen*. (Svenska Dagbladet, 2012). <https://blog.svd.se/sprak/2012/03/15/himlen-han-ar-bla-och-klockan-hon-ar-tva/> (abgerufen am 18.03.2026).
- Calpestrati, N. Das grammatische Genus als Unterrichtsproblem im DaF-Unterricht, In Auteri, L. Barrale, N. Di Bella, A. Hoffmann, S. *Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive, Jahrbuch für Internationale Germanistik*, Beihefte 10 (Peter Lang, 2021): S.643-657.
https://www.researchgate.net/publication/366905642_Das_grammatische_Genus_im_Deutschen_und_im_Italienischen_Formale_Kriterien_praktische_Anwendungen_und_didaktische_Implikationen_aus_kontrastiver_Sicht (abgerufen am 18.03.2026).
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. (Studentlitteratur, 2015).
- Corbett, G. *Gender*. (Cambridge University Press, 1991).
- Di Meola, C. Genusregeln für den DaF-Unterricht – ist weniger mehr? *Deutsch als Fremdsprache*. 3 (2024): S. 154-164.
- Durrell, M. Some problems in the morphology of the German noun phrase. *Transactions of the Philological Society*. (1979).
- Ek, B. M & Nystrand, M. Ist mein Kater eine Katze?. *Lingua*. 1 (2022): S. 1-33.
- Elyldirim, S. Avoidance Strategy in Foreign Language Production. *Journal of Süleyman Demirel University Institute of Social Sciences*. 28 (2017): S. 231-242.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2697176> (abgerufen am 19.03.2026).
- Falk, Y. Lindqvist, C. Bardel, C. The role of L1 explicit metalinguistic knowledge in L3 oral production at the initial state. *Bilingualism: Language and Cognition*.18:2 (2015): S. 227-235.
<https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/7FF9B23F11FAD7D713013A5F013D4A02/S1366728913000552a.pdf/the-role-of-l1-explicit-metalinguistic-knowledge-in-l3-oral-production-at-the-initial-state.pdf> (abgerufen am 28.04.2026).
- Fischer, R. J. *Genuszuordnung: Theorie und Praxis am Beispiel des Deutschen*. (Peter Lang, 2005).
- Freund, F. Varför blir grammatik så tråkigt?. *Moderna språk*. (1983): S. 35-44.
- Gehring, W. *Fremdsprache Deutsch unterrichten – Kompetenzorientierte Methodik für DaF und DaZ*. (Verlag Julius Klinkhardt, 2018).
- Grimm, J. *Deutsche Grammatik*. 3. Teil. (Göttingen, 1831).

- Helbig, G. *Deutsche Grammatik: Grundfragen und Abriss*. (Iudicium, München, 1991).
- Hockett, C. F. *A course in modern linguistics*. (New York: Macmillan, 1958).
- Ibrahim, M. H. *Grammatical Gender: Its Origin and Development*. (The Hague, 1973).
- Imai, M. Schalk L., Saalbach, H. Okada, H. All Giraffes Have Female-Specific Properties: Influence of Grammatical Gender on Deductive Reasoning About Sex-Specific Properties in German Speakers. *Cognitive Science*. 38:3 (2014): S. 514–536.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/cogs.12074> (abgerufen 04.05.2026).
- Köpcke, K. M & Zubin, D. A. Die kognitive Organisation der Genuszuweisung zu den einsilbigen Nomen der deutschen Gegenwartssprache. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*. 11 (1983): S. 166-182.
https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/germanistik/lehrende/koepcke_k/1983_k__pcke_zubin_genuszuweisung.pdf (abgerufen am 18.03.2026).
- Köpcke, K. M. & Zubin, D. A. *Sechs Prinzipien für die Genuszuweisung im Deutschen: Ein Beitrag zur natürlichen Klassifikation*. (Hannover/Buffalo, 1984).
- Köpcke, K. M. & Zubin, D. A. Prinzipien für die Genuszuweisung im Deutschen. In: Lang, E. & Zifonun, G. *Deutsch – typologisch*. (Berlin/New York: de Gruyter, 1996), S. 473-491. <https://doi.org/10.1515/9783110622522-021> (abgerufen am 29.04.2026)
- Nystrand, M. Überlegungen zur Beziehung zwischen Genus und Sexus im Deutschen und Schwedischen mit ein paar Beispielen aus der Pferdewelt. *Lunder Arbeitspapiere zur Germanistik*. 11 (2019): S. 1-16.
- Nystrand, M. Grammatik – kanske inte alltid så dumt? *Lingua*. (2015): S.10-13.
- Ortmann, A. The Role of [+animate] in Inflection, In: Fabri, R. Ortmann, A. und Parodi, T. Models of Inflection. *Linguistische Arbeiten*. 388 (1998): S. 60-84.
- Rogers, M. Learners' Difficulties with Grammatical Gender in German as a Foreign Language. *Applied Linguistics*. 8:1 (1987): S. 48-74.
<https://academic.oup.com/applij/article/8/1/48/160969> (abgerufen am 18.03.2026).
- Small, M. L. How many cases do I need?: On science and the logic of case selection in field-based research. *Ethnography*. 10:1 (2009): S. 5-38.
<https://doi.org/10.1177/1466138108099586> (abgerufen am 04.05.2026).
- Skolverket, *Kommentarmaterial till ämnesplanerna i moderna språk och engelska – Gymnasieskolan och kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå*. (2022).
<https://www.skolverket.se/download/18.29f46a199c90154403582/1760094575803/Kommentarmaterial%20gymnasieskolan%20moderna%20språk.pdf> (abgerufen am 19.03.2026).
- Skolverket. *Moderna språk – fortsättning*. (2025).
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25#/search/subjects/MODO?v=1#MODO> (abgerufen am 19.03.2026).
- Tornberg, U. *Språkdidaktik*. 6. Auflage. (Gleerups Utbildning AB, Malmö, 2020).
- Vetenskapsrådet. *God forskningssed*. (Stockholm, 2024). <https://www.vr.se/uppdrag/etik/god-forskningssed---ny-utgava.html> (abgerufen am 21.01.2026).

- Wegera, K. P. *Das Genus: ein Beitrag zur Didaktik des DaF-Unterrichts*. (Iudicium, München, 1997).
- Wegera, K. P. Das Genus im Deutschen als Problem für türkische Deutschlerner. *Info DaF*. 22:1 (1995): S. 24-33. <https://doi.org/10.1515/infodaf-1995-220104> (abgerufen am 11.05.2026).
- Werner, M. *Zur Verwendung geschlechtergerechter Sprache - die grammatische Kategorie Genus*. (Ludwig-Maximilian-Universität, 2007).
- Zubin, D. A. und Köpcke, K. M. Affect Classification in the German Gender System. *Lingua*. 63 (1984): S. 41–96.
https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/germanistik/lehrende/koepcke_k/1984_zubin_k__pc_ke_affect_classification.pdf (abgerufen am 04.05.2026).
- Österling, P. *Der, die oder was?* (Universität Lund, 2012).
<https://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=3008482&fileId=3008483> (abgerufen am 18.03.2026).

Anhang

Intervjuguide

Del 1

1. Kan du berätta kort om din bakgrund som lärare i tyska?
 - utbildning
 - antal år i yrket
 - vilka kurser/årskurser du undervisar
2. Hur skulle du beskriva grammatikens roll i din tyskundervisning generellt?
 - explicit grammatikundervisning – väver in det mycket?
 - mindre roll
 - elever svårare för grammatik
 - elevers attityder kring grammatik
3. Hur tänker du kring balansen mellan kommunikativ förmåga och språklig korrekthet?
 - Upplever du ibland en konflikt mellan dessa mål?
 - språklig korrekthet nämns inte i ämnesplanerna – inte handla om elevers fel (deras kunskap)
 - Ämnesplanerna uppbyggda utifrån kommunikativa sammanhang och handlingar och ej grammatisk progression
 - samtidigt ska eleverna kommunicera korrekt, förståeligt
 - mha grammatiska fenomen förstå sammanhanget
 - hur tolkar du detta? Hur får man en bra balans? Vad tycker du väger tyngst?

Del 2

4. Finns det grammatiska områden där du upplever att explicit undervisning är nödvändig?
 - Skulle du placera substantivgenus i den kategorin? Varför/varför inte?
5. Hur ser du på relationen mellan att ”våga använda språket” och att använda rätt genus?
 - olika till olika nivåer?
 - små genusfel – stora textproblem

Del 3

7. Hur upplever du att elever generellt förhåller sig till substantivgenus i tyskan?

- Är det ett område som väcker frustration, osäkerhet eller ointresse?
 - har de svårt att förstå det?
8. Vilka delar av genus upplever du som mest problematiska för elever?
- artikelval
 - pronomen
 - böjningar av olika slag
9. Hur reagerar elever när de upplever genus som ”ologiskt”?
- till exempel *das Mädchen*
 - frustration – hur hanterar du detta hos elever? försöker förklara, gå på djupet eller bara säger att det är att lära sig
10. går du igenom regler – alla, några – ofta kritik att det är för många?
11. Hur förhåller du dig till repetition av dessa regler? något som eleverna bör behärska nu, mycket annat att gå igenom
12. regelhierarkin?
13. regelkonflikter morph>sem>phon

Del 4

10. Använder du genusregler i undervisningen?
- Vilken typ av regler i så fall (ändelser, betydelse, ordgrupper)?
11. Upplever du genus som ett sammanhängande system eller mer som många separata regler? – bara reglerna eller kopplar och visar i texter osv
- Pratar du med elever om detta?
12. Hur hanterar du undantag inom genus?
- Tar du upp dem tidigt, senare, eller undviker du dem?
13. Har du någon strategi för att hantera situationer där olika genusregler ”krockar”?
- regelhierarkin? Regelkonflikt? morph>sem>phon

Del 5

14. I vilken utsträckning bygger din genusundervisning på memorering?

- minnesstrategier
- Hur ser du på memorering som inlärningsstrategi?
- alltid artikel ihop med ord osv
- memorering av regler: förstår eleverna reglerna – använder de reglerna även om de kan dem

15. Har du märkt att elever utvecklar egna strategier för genus, till exempel:

- att gissa *der* eller *die*
- att undvika substantiv
- att formulera om meningar
- andra strategier som elever skulle använda
- har du strategier för att undervisa – några regler i taget, färgkodning?

Hur ser du på repetition? Hur mycket repeterar du?

16. Hur förhåller du dig till sådana strategier?

- Ser du dem som problem, resurser eller något oundvikligt

Eleverna gör fel: påpeka muntligt, i skrift?

- Hur mycket fel ska kommenteras? – Samband med att eleverna ska våga
- när ska elever bli rättade
- korrigerar direkt / senare / inte alls
- förklarar / avdramatiserar / går vidare
- ses genusfel som småfel eller förståelseproblem

Del 6

17. Tror du att grammatiskt genus påverkar hur elever föreställer sig det som ordet betecknar?

die Giraffe – alla får barn, Språk utan genus ser annorlunda på det

18. Har du märkt att vissa genusval upplevs som mer ”naturliga” för elever?

19. Hur hanterar du situationer där elevers föreställningar om genus påverkar deras språkanvändning?

20. Tänker du att genus kan fungera som en psykologisk eller kognitiv kategori, inte bara en grammatisk?

- Tror du att grammatiskt genus bara handlar om att välja rätt artikel, eller kan det också påverka hur elever tänker kring ord och betydelser? Hur tänker du kring det?

Del 7

21. När arbetar du med genus på textnivå, till exempel pronomen och referens över flera meningar?

22. Upplever du att genusfel ibland påverkar förståelsen i längre texter?

- Hur arbetar du med detta i undervisningen?

Del 8

24. Hur förändras ditt sätt att arbeta med genus när eleverna blir mer avancerade?

25. Finns det genusaspekter som du medvetet väntar med?

26. Hur mycket styr läroboken hur du undervisar genus?

- I vilken utsträckning gör du egna didaktiska val?

Vilka typer av övningar brukar du göra med eleverna?

- lucktexter
- skriva reglerna
- hitta grammatiska fenomen i texter
- ge eleverna regler – eller ska de hitta själva
- åsikter kring övningar – vad funkar
- istället jobba med meningar där eleverna ser den grammatiska betydelsen ex. -es – ska vara das
 - o brukar boken följas
 - o hur ser du på det egna handlingsutrymmet

Del 9

27. Om du fick utforma genusundervisningen helt fritt – hur skulle den se ut?

28. Finns det något i genusundervisningen som du själv upplever som problematiskt eller otillfredsställande?
29. Tror du att forskning om genus (lingvistisk eller psykologisk) är relevant för lärarpraktiken?
30. ”Hur ser du på genuset i tyskan i dag – som ett problem, en resurs eller något man helt enkelt måste förhålla sig till i undervisningen?”