



Stephanie Riehemann

StrateGe – Strategien zum Genuslernen

Ein Förderkonzept für Schule und Praxis

Stephanie Riehemann

StrateGe – Strategien zum Genuslernen

Ein Förderkonzept für Schule und Praxis

Mit 25 Abbildungen und 28 Tabellen

Mit Online-Material

Ernst Reinhardt Verlag München

Dr. *Stephanie Riehemann*, Studienrätin im Hochschuldienst an der Universität zu Köln, forscht und lehrt zur Pädagogik, Didaktik und Rehabilitation von Menschen mit Sprach- und Kommunikationsstörungen.

Hinweis: Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnungen nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

ISBN 978-3-497-02983-9 (Print)

ISBN 978-3-497-61462-2 (PDF-E-Book)

ISBN 978-3-497-61463-9 (EPUB)

© 2021 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in EU

Cover unter Verwendung eines Fotos von © Drobot [Dean/stock.adobe.com](https://www.adobe.com/stock/Dean) (Agenturfoto. Mit Model gestellt) Satz: ew print & medien service gmbh, Würzburg

Ernst Reinhardt Verlag, Kemnatenstr. 46, D-80639 München

Net: www.reinhardt-verlag.de E-Mail: info@reinhardt-verlag.de

Inhalt

Einleitung

1 Genus: das grammatische Geschlecht

- 1.1 Vom Sinn und Unsinn des deutschen Genus
- 1.2 Kindlicher Genuserwerb
- 1.3 Störungen des Genuserwerbs

2 (Sprach-)Lernstrategien: Hilfe zur Selbsthilfe

- 2.1 Lernstrategien
- 2.2 Sprachlernstrategien (SLS)
 - 2.2.1 Fremdsprachendidaktik
 - 2.2.2 Mehrsprachigkeitsdidaktik
 - 2.2.3 Sprachtherapie
 - 2.2.4 Genusförderung

3 StrateGe: Grundzüge der strategieorientierten Genusförderung im Schulalter

- 3.1 Förderziele
 - 3.1.1 Zielgruppe
 - 3.1.2 Strategisches Genuslernen
 - 3.1.3 Genuslernstrategien
- 3.2 Fördersetting
 - 3.2.1 Kleingruppe
 - 3.2.2 Kurzzeitintervention
 - 3.2.3 Förderphasen
 - 3.2.4 Methodische Elemente

4 Motivationsphase

4.1 Ziele und Strategien

4.2 Sprachinput und Wortmaterial

4.3 Umsetzung der Motivationsphase

4.3.1 Dialogische Inputgeschichten

4.3.2 Inputspiele und rezeptive Übungen

4.3.3 Visualisierungen

4.3.4 Kickoff-Spiele

4.3.5 Genuslernrunden

4.4 Umfeldarbeit: Sensibilisierung

4.5 Umsetzungsbeispiel: Kleidung

4.5.1 Fördergruppe

4.5.2 Erste Fördereinheit (FE 1)

4.5.3 Zweite Fördereinheit (FE 2)

5 Entdeckerphase

5.1 Ziele und Strategien

5.2 Modelllernen

5.3 Übungswortschatz

5.4 Umsetzung der Entdeckerphase

5.4.1 Wiederkehrende Elemente der Motivationsphase

5.4.2 Der Stopptrick (Monitoring)

5.4.3 Der Fragetrick

5.4.4 Die Sortiertricks

5.4.5 Die Merktricks

5.4.6 Der Kontrolltrick (Reflexion)

5.5 Umfeldarbeit: Kooperation

5.6 Umsetzungsbeispiel: Lebensmittel

5.6.1 Fördergruppe

5.6.2 Dritte Fördereinheit (FE 3)

5.6.3 Vierte Fördereinheit (FE 4)

- 5.6.4 Fünfte Fördereinheit (FE 5)
- 5.6.5 Sechste Fördereinheit (FE 6)

6 Transferphase

- 6.1 Ziele und Strategien
- 6.2 Wortmaterial
- 6.3 Umsetzung der Transferphase
 - 6.3.1 Suchaufträge
 - 6.3.2 Detektivaufgaben
 - 6.3.3 Sicherung und Wiederholung
 - 6.3.4 Wörtersammlung
 - 6.3.5 Sprachbewusste Übungen
- 6.4 Umfeldarbeit: Partizipation
- 6.5 Umsetzungsbeispiel: Haushalt
 - 6.5.1 Fördergruppe
 - 6.5.2 Siebte Fördereinheit (FE 7)
 - 6.5.3 Achte Fördereinheit (FE 8)

7 Evidenzbasierung

- 7.1 Bedarfsanalyse
- 7.2 Forschungsstudien

8 Literatur

9 Sachregister

Das Online-Material zum Buch können LeserInnen des Manuals auf der Homepage des Ernst Reinhardt Verlags unter <https://www.reinhardt-verlag.de> herunterladen. Das Zusatz-Material ist

passwortgeschützt. Das Passwort zum Öffnen der Dateien finden Sie vor dem Literaturverzeichnis.

Einleitung

„Darf ich in Pause gehen?“

„Die Apfel ist lecker.“

„Zeig mal de Heft.“

(Schüleräußerungen)

Das in diesem Buch beschriebene Konzept der *strategieorientierten Genusförderung (StrateGe)* ist zunächst aus den täglichen Herausforderungen meiner Tätigkeit als Sprachheillehrerin entstanden. Falsche Markierungen des grammatischen Geschlechts prägen die Alltagskommunikation mit Schülern im Förderschwerpunkt Sprache; sofern sie in den ersten Schuljahren überhaupt Artikel benutzen. In höheren Klassen fallen die falschen oder fehlenden Artikel beim freien Schreiben besonders deutlich auf. Kontextoptimierte Kasusprojekte ([Riehemann 2009](#)) führen zwar zu guten Erfolgen, in der Spontansprache werden diese allerdings oft von fehlerhaften Genusmarkierungen überlagert. Studien und Fachpublikationen stützen diese unterrichtlichen Beobachtungen ([Harr et al. 2018](#)). Vor allem für mehrsprachige oder spracherwerbsgestörte Kinder stellt der korrekte Artikelgebrauch eine echte Bildungshürde dar.

In der Sprachheilpädagogik, Sprachtherapie und Logopädie gelten Probleme im Genuserwerb als weitgehend ignorierbares Randproblem. Im Kontext von grammatischen Störungen scheint die Behandlung regelgeleiteter Phänomene (z. B. Kasus) dringender, erfolgversprechender und einfacher, während in der lexikalischen Therapie die semantische und phonologische Elaboration des nominalen Wortschatzes im Zentrum steht.

Der passende Artikel wird allenfalls nebenbei thematisiert. Im Gegensatz dazu finden die Genusprobleme mehrsprachiger Kinder im wachsenden Forschungs- und Lernbereich *Deutsch als Zweitsprache (DaZ)* große Beachtung. Seit den frühen 2000er Jahren sind zahlreiche Publikationen und Fördermaterialien zum Thema Genus aus der Mehrsprachigkeitsdidaktik heraus erschienen. So ist die Artikelsensibilisierung beispielsweise ein zentraler Baustein des weit verbreiteten Konzepts *Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen (DemeK)* ([Bezirksregierung Köln 2012](#)).

Die Konzeption der StrateGe hatte von Beginn an zum Ziel, die Erkenntnisse dieser unterschiedlichen Disziplinen derart zu verbinden, dass eine möglichst optimale Intervention für möglichst viele Kinder entsteht. Dabei muss beachtet werden, dass nicht alle Schüler mit eingeschränkter Genuskompetenz einen diagnostizierten Sprachtherapiebedarf oder einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Sprache aufweisen. Das gilt insbesondere für die große Gruppe mehrsprachiger Kinder. Im weiteren Verlauf dieses Buches wird daher der Begriff *Förderung* bevorzugt; wohlwissend, dass ein Großteil des Konzeptes eher rehabilitativ ausgerichtet ist. Das zeigt sich insbesondere in den vielfältigen Bezügen zu bestehenden sprachtherapeutischen Konzepten. Grundlegend für die Entwicklung der StrateGe war und ist - neben den praktischen Erfahrungen an der Förderschule Sprache - meine lange Zusammenarbeit mit Hans Joachim Motsch. Seine evidenzbasierten Konzepte *Kontextoptimierung* ([Motsch 2017](#)) und *Wortschatzsammler* ([Motsch et al. 2018](#)) bilden die methodische Grundlage und das wissenschaftliche Fundament der StrateGe. Es wird hier jedoch versucht, die strategieorientierte Genusförderung so zu erklären, dass die Kenntnis dieser Ansätze nicht zwingend notwendig ist. Gleichwohl wird die

konkrete Umsetzung Fachkräften mit entsprechenden Vorerfahrungen vermutlich leichter fallen.

Das Buch richtet sich an alle, die in sprachheil-/sonderpädagogischen, sprachtherapeutischen, logopädischen oder sprachförderlichen Kontexten mit genusunsicheren Kindern im Schulalter zusammenarbeiten. StrateGe-Interventionen werden primär an Grund- oder Förderschulen durchgeführt. Vor dem Hintergrund der notwendigen Umfeldarbeit und dem konstanten Kleingruppensetting ist das auch sinnvoll und zielführend. Nichtsdestotrotz ist die Umsetzung des Konzepts in sprachtherapeutischen Praxen oder außerschulischen Sprachfördergruppen denkbar und wünschenswert.

Das Buch zielt darauf ab, interessierte Fachkräfte möglichst konkret und anschaulich in die Methodik der StrateGe einzuführen. Zu diesem Zweck werden alle Elemente anhand exemplarischer Spiele, Übungen und Äußerungen dargestellt. Um eine hohe, individuelle Anpassung zu ermöglichen, werden aber keine fertigen Fördereinheiten geliefert. Einleitend beschäftigen sich die ersten beiden Kapitel mit den theoretischen Grundlagen der StrateGe.

[Kapitel 1](#) nimmt das deutsche Genus genauer unter die Lupe. Linguistische und entwicklungspsychologische Aspekte spielen hier ebenso eine Rolle wie die genaue Beschreibung von kindlichen Genusproblemen. Das zweite Kapitel geht der Frage nach, was eigentlich (Sprach-)Lernstrategien sind und wie sie vermittelt werden können. Gemeinsamkeiten und Unterschiede strategieorientierter Ansätze werden kurz aufgezeigt und in Hinblick auf die Genusförderung konkretisiert. Darauf aufbauend werden in [Kapitel 3](#) die Grundzüge der StrateGe dargestellt und die Umsetzung der drei Förderphasen ausführlich beschrieben ([Kapitel 4](#), [5](#) und [6](#)). Jedes praktische Kapitel wird durch die Darstellung eines

konkreten Umsetzungsbeispiels abgerundet. Den Schluss bilden Anmerkungen zur wissenschaftlichen Evaluation des Konzeptes in [Kapitel 7](#).

Um den Lesefluss möglichst wenig zu beeinträchtigen, werden im Text vorrangig genderneutrale Personen- oder Berufsbezeichnungen verwendet. Wenn dies nicht möglich ist, werden nur männliche Formen genannt, auch wenn alle Geschlechter gemeint sind. In konkreten Beispielen wurden die tatsächlichen Geschlechtsbezeichnungen der beteiligten Personen (z. B. die Lehrerin) verwendet.

Die Konzeption der StrateGe wäre im Alleingang niemals möglich gewesen. Besonderer Dank geht an Christina Schier und das gesamte Kollegium der „Schule an der Tesche“ als konstante Wegbegleiter. Zudem haben meine Kölner KollegInnen (vor allem Maria Lenzen und Tanja Ulrich) und zahlreiche Studentinnen in den letzten vier Jahren mitgedacht und mitgemacht. Das war mir eine große Hilfe! Letztendlich habe ich dieses Buch für all jene Kinder geschrieben, die sich Tag für Tag mit den Artikeln abmühen. Danke, dass ihr mich antreibt!

TIPP

Ergänzende Materialien und Informationen stehen im Online-Material des Ernst Reinhardt Verlags zur Verfügung. Entsprechende Hinweise finden sich im Text.

1 Genus: das grammatische Geschlecht

1.1 Vom Sinn und Unsinn des deutschen Genus

Der lateinische Begriff *Genus* kann mit Geschlecht oder Klasse übersetzt werden und wird in der Linguistik für jene morphologische Kategorie gebraucht, die Nomen verschiedenen Gruppen zuordnet. Dabei unterscheidet die deutsche Grammatik drei Genera: Maskulinum, Femininum und Neutrum. In der Regel hat jedes Nomen ein festes Genus. Dieses wird in unserer Sprache aber nicht am Nomen selbst markiert, sondern indirekt an den zugehörigen Artikeln (z. B. *ein* Auto), Adjektiven (z. B. *altes* Auto) und Pronomen (z. B. *ihr* Auto). Besonders deutlich wird die Markierung des Genus bei den bestimmten Artikeln: *der* (Mask.), *die* (Fem.) und *das* (Neut.). Diese gehören zu den häufigsten Wörtern unserer Sprache. Wir benutzen sie in fast jedem Satz. Gleichzeitig sind Artikel kurze, unscheinbare Wörter, die keine eigene Bedeutung tragen. Sie sind Funktionswörter und dienen einzig und allein der Klassifikation von Nomen. Sie werden daher in schulischen Kontexten auch als *Begleiter* bezeichnet.

Die Linguistik untersucht seit den 1980er Jahren, nach welchen Regeln die Einteilung in die drei Genusklassen erfolgt. Bei Lebewesen gibt es offenbar eine hohe Übereinstimmung mit dem natürlichen Geschlecht (z. B. *der* Mann, *die* Frau), obwohl selbst hier Ausnahmen auftreten (z. B. *das* Mädchen). Krüger beschreibt die Genuszuweisung als eine „intransparente Mischung aus Konvention und Willkür“ (Krüger 2017, 104). Diese zeigt

sich beispielsweise bei Fremdwörtern, die (noch) kein einheitliches Genus aufweisen (z. B. *der/das* Laptop). Gelegentlich gibt es auch dialektale Unterschiede (z. B. *der/das* Radiergummi) oder Abweichungen zwischen verschiedenen Sprachen. So heißt *das Auto* (Neut.) im Spanischen *el coche* (Mask.) und im Französischen *la voiture* (Fem.). Offensichtlich gibt es hier unterschiedliche Konventionen, die sprachspezifisch sind. Welches Geschlecht ein Nomen hat, scheint mehr oder minder zufällig zu sein. Zumal die grammatische Kategorie Genus in manchen Sprachen gar nicht vorkommt (z. B. Türkisch) oder andere Sprachen nur zwei Genera differenzieren (z. B. Italienisch). Und selbst in der deutschen Sprache kann der gleiche Gegenstand mit verschiedenen Genera in Verbindung stehen (z. B. der Wagen, die Karre, das Auto). Das grammatische Geschlecht ist offenbar weitgehend unabhängig von der Bedeutung eines Nomens, auch wenn Sprachwissenschaftler wie [Köpcke und Zubin \(1996\)](#) vereinzelt semantische Zuweisungsmuster nachweisen konnten (z. B. Automarken = Mask., Blumen = Fem., Medikamente = Neut.). Stets lassen sich aber Ausnahmen finden (z. B. *die* Corvette, *das* Veilchen, *die* Pille).

Stärker als die Bedeutung wirkt sich nämlich - zumindest bei einem Teil der Nomen - die phonologische und morphologische Wortstruktur auf die Genusklassifikation aus ([Wegener 1995](#); [Hoberg 2004](#)). [Tabelle 1](#) macht deutlich, dass es insbesondere die Wortendung ist, die Einfluss auf die Genuszuweisung hat. Nur einzelne Regeln (z. B. -chen = Neut.) gelten zu 100 %. In den meisten Fällen stellen sie nur Über-Wahrscheinlichkeiten dar. Sie werden daher als Genus-Cues (Hinweise) oder *Zuweisungsmuster* bezeichnet.

Tab. 1: Morphonologische Zuweisungsmuster der deutschen Sprache



Mask.	<ul style="list-style-type: none"> ■ -ling (der Lehrling, der Winzling) ■ -er (der Bäcker, der Winter) ■ -ist (der Egoist, der Mist) ■ -en (der Wagen, der Schinken) ■ -el (der Vogel, der Gürtel) ■ -ich (der Teppich, der Strich) ■ Einsilber (der Mann, der Hund)
Fem.	<ul style="list-style-type: none"> ■ -e (die Hose, die Pille) ■ -ung (die Heizung, die Werbung) ■ -keit (die Dankbarkeit, die Fähigkeit) ■ -heit (die Freiheit, die Dunkelheit) ■ -schaft (die Freundschaft, die Wissenschaft) ■ -ie (die Theorie, die Biologie)
Neutr.	<ul style="list-style-type: none"> ■ -tum (das Datum, das Altertum) ■ -chen (das Mädchen, das Veilchen) ■ -lein (das Kindlein, das Büchlein) ■ -nis (das Geheimnis, das Vermächtnis) ■ -o (das Radio, das Auto) ■ Ge- (das Gefühl, das Geheimnis)

Mit Blick auf die Genuslosigkeit anderer Sprachen und die weitgehende Zufälligkeit vieler Genuskorrespondenzen stellt sich die Frage, ob und wozu wir das grammatische Geschlecht überhaupt brauchen. Wäre es nicht einfacher, wenn alle Nomen den gleichen Artikel hätten (wie im Englischen) oder überhaupt kein Genus markiert würde (wie im Türkischen)? [Kruse \(2010\)](#) vergleicht das Genus im Deutschen mit einem Scharnier an der Schnittstelle von Lexikon und Grammatik. In beiden Bereichen dient es der Sortierung und verbindet damit typischerweise eine lexikalische Innenfunktion (Strukturierung des mentalen Lexikons) und eine grammatische Außenfunktion (Herstellen von Kongruenz und Kohärenz).

BEISPIEL

Funktionen des deutschen Genus

„Der Leiter holt die Leiter. Die braucht er, um auf das Dach zu kommen.“

Die lexikalische Funktion zeigt sich hier in der Unterscheidung der Homonyme anhand der Artikel (der/die Leiter). Andererseits reichen im zweiten Satz allein der Artikel (die) und das Pronomen (er), um einen sprachlichen Zusammenhang im Sinne der grammatischen Funktion herzustellen.

Das Genus macht unsere Sprache ökonomischer und zugleich ausdrucksstärker. Es macht deutlich, was zusammengehört. Das ist wichtig, wenn wir erzählen oder Texte verfassen. Gemeinsam mit anderen morphologischen Kategorien bietet es uns im Deutschen syntaktische Freiheiten, die andere (genuslose) Sprachen nicht haben. Gerade der schriftliche Ausdruck bedarf dabei einer hohen Korrektheit – auch in Bezug auf den Artikelgebrauch.

„Das Genus im Deutschen erfüllt eine wichtige Funktion bei der Produktion und beim Verständnis sprachlicher Strukturen, die im Zusammenhang mit dem Konzept der Bildungssprache stehen und damit eine wesentliche Voraussetzung für einen erfolgreichen Schulbesuch darstellen“ (Ruberg 2013, 335).



Artikel sind kein überflüssiges Sprach-Kosmetikum, sondern schaffen Ordnung auf lexikalischer und grammatischer Ebene. Zahlreiche semantische, grammatische und narrative Fähigkeiten basieren auf der Genuskompetenz.

1.2 Kindlicher Genuserwerb

Ausgehend von der Annahme, dass das Genus im Deutschen zwingend notwendig ist, stellt sich die Frage, wie und wann es erworben wird. Es liegen mehrere Studien vor, welche die kindliche Genusentwicklung anhand von Spontansprachproben untersuchen (Clahsen 1982; Tracy 1986; Bewer 2004; Szagun et al. 2007). Sie postulieren einen schnellen und mühelosen Genuserwerb bis zum dritten Lebensjahr. Die Daten legen nahe, dass von diesem Zeitpunkt an nur noch selten Genusfehler bei sprachnormalen, monolingualen Kindern auftreten. Davon abweichende Ergebnisse weisen Studien auf, bei denen Kinder im Vorschulalter aufgefordert wurden, zu vorgegebenen Nomen den passenden Artikel zu nennen (Mills 1986; Ruberg 2013). Hier zeigen Vier- und Fünfjährige höhere Fehlerquoten. Auch die Resultate des GED-Projekts verdeutlichen, dass eine 90 %-Genuskorrektheit wohl erst im Alter von 6-7 Jahren von den meisten sprachnormalen Kindern erreicht wird (Motsch 2017; Ulrich 2017).

Augenscheinlich stellt der Genuserwerb, ob in der Erst- oder Zweitsprache Deutsch, eine größere Herausforderung dar als bisher angenommen. Seine Komplexität resultiert primär aus der Mehrdeutigkeit der Artikel. Diese zeigen nämlich nicht nur das Genus des Nomens an, sondern auch dessen Kasus und Numerus. Das Genus ist unveränderlich, der Artikel aber wechselt ständig (z. B. *das* Auto, *dem* Auto, *des* Autos, *die* Autos, *der* Autos). Diese morphologische Verschmelzung wirkt sich auch auf den Erwerb aus. So beschreibt z. B. Bewer (2004) für die von ihr beobachteten Kinder, wie der einsetzende Akkusativerwerb wieder zu mehr Genusfehlern führt. Diese Vielschichtigkeit der Grammatikentwicklung macht es schwer, einen allgemeingültigen Verlauf im Bereich Genus zu beschreiben. Auf der Grundlage bisheriger Studien kann vermutet werden, dass die Entwicklung in Schritten

verläuft, die mutmaßlich sowohl im Erstsprache als auch im Zweitspracherwerb auftreten ([Binanzer 2017](#)). Charakteristisch scheint, dass Kinder folgende Phasen im Genuserwerb durchlaufen:

- 1 **Artikeleinsetzung:** Das Kind gebraucht in obligatorischen Kontexten nur *einen* Artikel oder einen Default (Platzhalter) für alle Genera.
- 2 **Ausbau des Genussystems:** Das Kind markiert zunehmend alle drei Genera, macht aber Fehler, die vor allem auf eine ungenügende lexikalische Speicherung oder ungünstige Kasuseinflüsse zurückzuführen sind. Es erkennt, dass jedem Nomen nur ein Artikel zugeordnet ist.
- 3 **Genussicherheit:** Das Kind ordnet immer mehr Nomen das korrekte Genus zu und schafft sinnvolle Kohärenzbezüge innerhalb von Phrasen, Sätzen und Texten. Wenn es unsicher ist, fragt es nach. Zeitgleich baut es seine Kasusfähigkeiten weiter aus.

Wie lange diese Phasen bei jedem einzelnen Kind dauern, hängt von unterschiedlichen Faktoren ab. Gerade DaZ-Kinder sind mit zusätzlichen Herausforderungen konfrontiert ([Ruberg 2015](#)). Kinder mit artikellosen Erstsprachen (z. B. Türkisch, Bosnisch-Serbisch-Kroatisch, Polnisch) brauchen oft länger, um die Artikel in der Zweitsprache Deutsch zu entdecken und zu verwenden. Kinder mit romanischen Erstsprachen (z. B. Spanisch, Italienisch, Portugiesisch) hingegen verwenden oft länger als monolinguale Peers ein zweigliedriges Genussystem (Mask./Fem.), das dem ihrer Erstsprache entspricht. Dabei kommt es hauptsächlich bei neutralen Nomen zu falschen Übertragungen. Wie immer im Spracherwerb spielen darüber hinaus die Korrektheit und Verlässlichkeit des sprachlichen Inputs eine zentrale Rolle ([Montanari 2010](#)). Es ist zu vermuten, dass Kinder in einem mehrsprachigen

Umfeld vermehrt falsche Genusmarkierungen hören und speichern.

Neben dem Verlauf und Zeitpunkt beschäftigen sich einige Erwerbsstudien mit der Frage, inwiefern Kinder schon in der Lage sind, Zuweisungsmuster (Tab. 1) zu nutzen. Trotz teils widersprüchlicher Studienresultate kann davon ausgegangen werden, dass der frühe Genuserwerb im Vorschulalter primär lexikalisch erfolgt, d. h. über ein Eins-zu-eins-Lernen von Nomen und Artikel (Baumeister 2016; Ulrich 2017). Entscheidend ist die Wortfrequenz. Je häufiger Kinder ein Nomen hören, desto schneller und sicherer speichern sie das Genus mit ab. Andererseits ist es denkbar, wenn auch wenig empirisch belegt, dass im späteren Verlauf Zuweisungsmuster unbewusst angewendet werden. Das zeigt sich sowohl in zuweisungskonformen Übergeneralisierungen (z. B. *die* Affe) als auch in der Genusmarkierung von Pseudowörtern (z. B. *die* Samme). Je verlässlicher Zuweisungsmuster sind, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie irgendwann implizit erworben werden. So verwundert es nicht, dass sie sich vor allem bei erwachsenen Zweitsprachenlernern nachweisen lassen. Es wäre aber auch denkbar, dass Zuweisungsmuster von jenen Kindern genutzt werden, deren lexikalische Entwicklung erschwert ist. Die Genus-Cues haben in diesem Fall also eher eine kompensatorische denn auslösende Funktion (Glaser 2016).

Damit einher geht eine zunehmende Verlagerung vom impliziten Genuserwerb hin zu einem reflexiven Genuslernen im Schulalter. Während natürliche Erwerbsprozesse im Austausch mit der Umwelt (einfach) passieren, können Lernaktivitäten aktiv gesteuert werden. Dabei stehen Lernen und Erwerben nach Ohm (2015) in einer wechselseitigen Beziehung zueinander. Das zeigt sich auch im Bereich der Genuskompetenzen. Der nominale Fachwortschatz wird im Unterricht nicht mehr nur

erworben, sondern bewusst vermittelt und gelernt. Spätestens mit der Einführung der Wortarten in der zweiten Klasse wird die Zusammengehörigkeit von Artikeln und Nomen explizit thematisiert. Bereits erworbene Nomen werden im Unterricht erneut aufgegriffen, während sich der zunächst auswendig gelernte Fachwortschatz im Alltag weiter automatisiert. Die kindliche Auseinandersetzung mit Nomen und Artikeln wird im Schulalter bewusster und damit auch strategischer.

1.3 Störungen des Genuserwerbs

Der Gebrauch falscher Artikel im Vorschulalter ist per se noch nicht auffällig. Vereinzelt Fehler können nicht als Ausdruck einer grammatischen Störung gewertet werden und bedürfen bei isoliertem Auftreten keiner Therapie. Der Gebrauch von Artikeln in obligatorischen Kontexten und eine überwiegende Genussicherheit sollten bei monolingualen Kindern jedoch bis zur Einschulung erreicht werden (Motsch 2017; Ulrich 2017).

Inwiefern auch mehrsprachige Kinder bereits zu diesem Zeitpunkt genussicher sind, hängt deutlich stärker von individuellen Einflussfaktoren ab (z. B. der Struktur der Erstsprache, dem Erwerbsbeginn in der Zweitsprache oder der Qualität der Sprachkontakte). Bei einem ungünstigen Verlauf kann es passieren, dass sich Genusfehler verfestigen. Viele mehrsprachige Schulkinder scheinen sich konstant auf einem zufälligen Rateniveau zu befinden. So geben auch in einer Befragung von [Lenzen et al. \(2020\)](#) 233 von 260 Lehrkräften an, dass ihre mehrsprachigen Schüler vermehrt Genusfehler machen. Das Genus gilt als zentraler Stolperstein beim Erwerb der Zweitsprache Deutsch. Fehler treten häufig ein Leben lang auf, auch bei ansonsten guten Sprachkompetenzen der mehrsprachigen Personen.

Und auch im Kontext von Sprachentwicklungsstörungen (SES) erweisen sich Genusprobleme als äußerst stabiles Merkmal, das sich oft hartnäckig bis ins Schulalter hält und bisweilen die (Schrift-)Sprache der Kinder stark einschränkt. Im Sinne der Scharnierfunktion korrespondieren Genusfehler dabei sowohl mit lexikalischen als auch mit grammatischen Störungen der Kinder.

Genusfehler können in allen Entwicklungsphasen auftreten. Sie zeigen sich nicht nur in der Verwendung falscher Artikel, sondern auf ganz unterschiedliche Art und Weise (Tab. 2).

- **Fehlender Artikelgebrauch:** Einigen Kindern bereitet schon der Einstieg in den Genuserwerb Probleme. Sie verwenden Artikel spontansprachlich nicht (z. B. „Stift“) oder nur unbestimmte Artikel (z. B. „ein Stift“) oder Defaults (z. B. „de Stift“). Wie bereits erwähnt, tritt dieses Phänomen immer wieder bei DaZ-Kindern mit artikellosen Erstsprachen auf. Nichtsdestotrotz ist ein vollständig fehlender Artikelgebrauch im Schulalter sicher selten. Er findet sich allenfalls im Kontext von komplexen Sprachentwicklungsstörungen oder im Rahmen des Zweitspracherwerbs, wenn das Kind bisher kaum Kontakt zum Deutschen hatte. Kinder, die ausschließlich Defaults oder unbestimmte Artikel verwenden, zeigen uns zwar, dass sie die Notwendigkeit der Artikelverwendung grundsätzlich erkannt haben; gleichzeitig wissen sie aber nicht, welcher Artikel der Richtige ist und setzen daher lieber einen universellen Platzhalter ein.

Tab. 2: Erscheinungsformen eingeschränkter Genuskompetenz

Fehlender Artikelgebrauch

- Vollständige Artikelauslassung
- Gebrauch unbestimmter Artikel
- Dauerhafter Defaultgebrauch

Unvollständiges Genussystem	<ul style="list-style-type: none"> ■ Starrer Gebrauch eines Artikels ■ Anwendung eines zweigliedrigen Genussystems ■ Inkonsistente Genuszuweisung
Genusunsicherheit	<ul style="list-style-type: none"> ■ Vereinzelte Artikelauslassungen ■ Konstante Fehlmarkierungen ■ (Konsequente) Übergeneralisierung ■ Fehlende Kongruenz nominaler Wortarten ■ Eingeschränkter Gebrauch von Genuslernstrategien

- **Unvollständiges Genussystem:** Andere Kinder haben zu Beginn der Schulzeit noch kein dreigliedriges Genussystem aufgebaut. Sie benutzen nur einen oder zwei bestimmte Artikel. Da die feminine Artikelform (die) auch im Plural und damit am häufigsten gebraucht wird, taucht sie bei betroffenen Kindern oft als erste und zunächst einzige Form auf. Meist ist es der neutrale Artikel (das), der in der Spontansprache fehlt. Besonders mehrsprachige Kinder mit einem zweigliedrigen Genussystem in der Erstsprache verharren länger als ihre Peers in dieser Phase. Ein unvollständiges Genussystem geht manchmal auch mit der fehlenden Erkenntnis einher, dass jedem Nomen nur ein Genus zugeordnet ist. Das führt zu einem inkonsistenten Artikelgebrauch der Kinder, bei dem „*der Stift*“ auch mal als „*die Stift*“ oder „*das Stift*“ bezeichnet wird.
- **Genusunsicherheiten:** Selbst wenn ein Kind alle Artikel spontansprachlich gebraucht, kann es also genusunsicher sein. Manchen Kindern fällt es schwer, die korrekten Zuordnungen abzuspeichern oder abzurufen. Das gilt auch, wenn diese längst bekannt sind oder schon oft geübt wurden. So weist Motsch (2017) darauf hin, dass im Fall einer grammatischen Störung vielfach

hochfrequente Nomen aus dem Alltagswortschatz falsch markiert werden. Ausschlaggebend ist hier offenbar die eingeschränkte phonologische Informationsverarbeitung vieler Kinder mit SES. Wenn der falsche Artikel mit dem Nomen abgespeichert wurde, kommt es zu konstanten Fehlmarkierungen. Diese Kinder bemerken ihre Fehler oft gar nicht. Für sie ist „*der Stift*“ einfach „*das Stift*“. Anders verhält es sich, wenn eine Genuszuweisung noch nicht (sicher) gespeichert wurde. Dann bleibt dem Kind nichts anderes, als den Artikel auszulassen oder zu raten. Manche Kinder bevorzugen hier recht eindeutig einen bestimmten Artikel, den sie stark übergeneralisieren (z. B. „*die Stift*“, „*die Radierer*“, „*die Anspitzer*“). Eine zusätzliche Hürde stellt die Vielfalt der im Sprachinput unweigerlich vorhandenen Artikelformen dar. Hier kommt es schnell zu Überlagerungen mit Kasusmarkierungen (z. B. „Das ist *den* Stift“.) Im Kontext von Mehrsprachigkeit können auch widersprüchliche Informationen aus der Erstsprache die sichere Genuszuweisung erschweren.

Im Alltag fallen viele Kinder mit geringer Genuskompetenz dadurch auf, dass sie ihre Fehler kaum bemerken. Das gilt insbesondere im Kontext von SES. Ihr eingeschränktes Selfmonitoring zeigt sich gleichermaßen in anderen sprachlichen Bereichen (z. B. Lesen, Sprachverständnis). Im Gegensatz zu sprachnormalen Kindern fragen sie seltener nach, selbst wenn sie die eigenen Unsicherheiten bemerken.

Letztlich erfolgt die Genusmarkierung nicht nur, wenn auch hauptsächlich, über die Artikel. Genusunsichere Kinder schaffen insgesamt weniger Kongruenz. Das beginnt bereits in einzelnen Nominalphrasen (z. B. „*der neu* Stift“), zeigt sich aber auch in der satzübergreifenden Verwendung von Pronomen (z. B. „*der Stift* - *es*“). Es muss jedoch festgestellt werden, dass bisher kaum empirische Daten

zum Pronomenerwerb ein- und mehrsprachiger Kinder vorliegen ([Ahrenholz 2007](#); [Ruff 2001](#)).

BEISPIEL

Mögliche Erscheinungsformen von Genusunsicherheiten

Die Lehrerin zeigt im Sachunterricht drei Bildkarten (Robbe, Eisbär, Nilpferd) und fragt, welches Tier nicht in der Arktis lebt. Sarah zeigt auf, weiß die Antwort, ist aber genusunsicher. Folgende Äußerungen wären denkbar:

- „Nilpferd“
- „de Nilpferd“
- „die Nilpferd, ach nein, der“
- „die Nilpferd, weil die Robbe und die Eisbär ist richtig“
- „die Nilpferd, das da“
- „die? Nilpferd“

Im mündlichen Sprachgebrauch sind Genusfehler womöglich tolerierbar. Sarah wird trotz ihrer Einschränkungen verstanden. Vielleicht wird die Lehrerin nicht einmal auf den falschen Artikel reagieren oder nur ein kurzes korrektives Feedback geben. Einerseits entlastet sie Sarah damit und stärkt ihre Sprechfreude im Unterricht. Andererseits erhält das Mädchen so weniger Gelegenheit, ihre eigenen Genuskompetenzen zu erweitern. Langfristig kann eine hohe Fehlertoleranz des Umfelds kontraproduktiv sein. Weil das Kind seine eigenen Fehler nicht bemerkt und/oder die Interaktionspartner nicht darauf reagieren, fossilisiert die Genuskompetenz auf einem dauerhaft niedrigen Niveau.



Genusfehler laufen Gefahr, zu einem vermeintlichen Luxusproblem degradiert zu werden, das sie nicht sind. Alle Kinder, ob ein- oder

mehrsprachig, ob mit oder ohne sprachlichen Förderbedarf, sollten beim Ausbau ihrer Genuskompetenz im Schulalter unterstützt werden. Das erhöht ihre sprachliche Korrektheit, ihre Ausdrucksfähigkeit und letztlich ihre individuellen Bildungschancen.

Diagnostik: Zur Überprüfung der kindlichen Genuskompetenz stehen im Jahr 2020 noch keine überzeugenden Verfahren zur Verfügung. In einigen gängigen Sprachentwicklungstests (z. B. [Petermann 2018](#); [Schulz / Tracy 2011](#)) fehlt sie vollständig. In anderen Verfahren ([Kauschke / Siegmüller 2009](#); [Motsch / Rietz 2019](#); [Mahlau 2016](#)) wird das Kind in kurzen Subtests aufgefordert, die passenden Artikel einiger Nomen zu benennen oder anzukreuzen. Die Normdaten der Verfahren geben einen Hinweis darauf, ob die Genuskompetenz als sprachnormal zu bewerten ist. Im Kontext von Mehrsprachigkeit jedoch sind die ausschließlich monolingualen Normierungen wenig aussagekräftig und mit äußerster Vorsicht zu betrachten. Offen ist zudem, inwieweit die Frequenz und Zuweisungskonformität der Items bei der Entwicklung der Verfahren berücksichtigt wurden. Die Beschreibung von Fehlertypen im Sinne einer qualitativen Auswertung ist in den vorliegenden Diagnostika entweder nicht vorgesehen oder nicht näher beschrieben. Die von [Baumeister \(2015\)](#) optimierte Version des Genus-Subtests der ESGRAF 4-8 ([Motsch / Rietz 2019](#)), die in den Evaluationen der StrateGe bislang genutzt wird, ist noch unveröffentlicht. Durch die wiederholte Benennung der Testitems in dieser Fassung wird eine erste Einschätzung der Genuskonstanz ermöglicht.

Besonders vielversprechend, vor allem in mehrsprachigen Kontexten, die einen Normvergleich erschweren, wäre die Entwicklung eines diagnostischen Vorgehens im Sinne eines „dynamic assessments“ ([Ehlert et al. 2018](#)). Dabei steht nicht die quantitative Überprüfung der kindlichen Genuskompetenz im Zentrum, sondern sein

Genus-Lernpotenzial. Dem Kind werden bisher unbekannte Nomen und Pseudowörter präsentiert. In einem mehrstufigen Verfahren wird dann beobachtet, wie schnell und mit welchen Hilfen das Kind die Genuszuweisungen lernt. Daraus ließe sich eine individualisierte Förderplanung unmittelbar ableiten.



Durch das Fehlen aussagekräftiger Diagnostikinstrumente obliegt es in weiten Teilen den einzelnen Fachkräften, informelle Anordnungen zur Überprüfung der Genus(lern)kompetenz zu finden und qualitativ auszuwerten.

2 (Sprach-)Lernstrategien: Hilfe zur Selbsthilfe

2.1 Lernstrategien

Lernstrategien werden von Friedrich und Mandl als *Handlungsweisen und Gedanken* definiert, „die Lernende aktivieren, um ihre Motivation und den Prozess des Wissenserwerbs zu beeinflussen und zu steuern“ (Friedrich / Mandl 2006, 1). Sie sind also nur teilweise beobachtbar (z. B. das Markieren von wichtigen Textstellen). Andere Strategien laufen in Form von Selbstinstruktionen im Kopf ab (z. B. „Hab ich das jetzt genug geübt?“). Lernstrategien sind das Kernelement selbstregulierten Lernens und werden auch als *Methodenkompetenz* bezeichnet. Sie optimieren das Lernverhalten und können von erfolgreichen Lernern je nach Bedarf abgerufen werden, um eine Aufgabe schnell und besser zu lösen. Lernstrategien sind hochautomatisiert, aber mit zunehmendem Alter bewusstseinsfähig. In der Fachliteratur findet sich vorrangig die Einteilung in drei Lernstrategietypen:

- 1 **Kognitive Lernstrategien** (Primärstrategien) helfen beim Aufnehmen, Verarbeiten und Speichern von Informationen. Sie sorgen für ein besseres Verstehen des Lerngegenstands (Elaborationsstrategien) und sichern die mentale Verfügbarkeit des Wissens (Abruf- und Merkstrategien).
- 2 **Metakognitive Lernstrategien** (Kontrollstrategien) helfen, den Lernprozess zu planen, zu überwachen und bedarfsgerecht anzupassen.

3 Stützstrategien (Sekundärstrategien) schaffen die notwendigen Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen. Sie beziehen sich auf motivationale, affektive und kooperative Aspekte und schließen das Nutzen externer Lernressourcen ein.

Fördermaßnahmen: Zwar zeigen schon Vorschulkinder nach [Lehmann und Hasselhorn \(2009\)](#) erste lernstrategische Verhaltensweisen, die größten Fortschritte vollziehen sich allerdings im Schulalter. Die Förderung der kindlichen Methodenkompetenz gehört demnach zu den zentralen Aufgaben der modernen Grundschulpädagogik und hat in dieser Schlüsselrolle Einzug gefunden in Bildungs- und Lehrpläne. Gerade vor dem Hintergrund einer sich schnell wandelnden Informationsgesellschaft scheint es plausibel, dass Kinder so früh wie möglich lernen, eigenständig Wissen aufzubauen. Dabei ist zu beachten, dass Lernstrategien nach [Hellmich und Wernke \(2009\)](#) schon von Kindern miteinander kombiniert werden. Die Förderung sollte daher nicht isoliert einzelne Strategien fokussieren, sondern möglichst viele Strategietypen umfassen. Im Grundschulalter ist die Methodenkompetenz zudem noch weniger stark automatisiert als bei Jugendlichen oder Erwachsenen. In Studien kennen Grundschüler manche Strategien, wenden diese aber nicht durchgängig an ([Artelt 2000](#)). Zu Beginn strategieorientierter Förderungen zeigen manche Kinder zudem ein so genanntes „Nutzungsdefizit“ (Lehmann / Hasselhorn 2009, 27). Die Umsetzung der neuen Verhaltensweisen benötigt dann zum einen so viele Ressourcen (z. B. im Arbeitsgedächtnis), dass der eigentliche Inhalt nicht mehr verarbeitet werden kann. Es ist daher sinnvoll, Lernstrategien zunächst nur an bekannten bzw. gleichbleibenden Aufgabenstellungen zu erproben. Zum anderen müssen die Kinder erst ein Gefühl dafür entwickeln, wann und wie eine Lernstrategie