



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra germanistiky

Diplomová práce

Variabilität im Genussystem des gegenwärtigen Deutsch und deren Vermittlung im DaF

Grammatical gender variability in present German
language and its mediation in teaching German as
a second language

Vypracoval: Bc. Šárka Dibďáková
Vedoucí práce: Mgr. Jana Kusová, Ph.D.

České Budějovice 2015

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 25. 6. 2015

Šárka Dibďáková

Poděkování

Úvodem bych chtěla velmi poděkovat paní Mgr. Janě Kusové, Ph.D., za odborné vedení mé práce a za cenné připomínky a rady, které pro mne byly přínosem a díky nimž mohla být tato práce napsána. Rovněž děkuji doc. PaedDr. Haně Andrášové, Ph.D, za cenné připomínky k didaktické části a za poskytnutí učebnic. Oběma děkuji za jejich ochotu, vstřícnost a čas, který si na mne vždy udělaly.

Anotace

Variabilita rodového systému současné němčiny a její zprostředkování ve výuce němčiny jako cizího jazyka

Tato diplomová práce se zabývá variabilitou gramatického rodu německých substantiv a zprostředkováním tohoto jevu při výuce němčiny jako cizího jazyka. K ověření rozsahu a způsobů kolísání jsou využity metody korpusové lingvistiky (korpus *DeReKo* a jeho nástroje – *COSMAS II*).

Teoretická část práce je zaměřena na zprostředkování obecného úvodu do dané problematiky. Z lingvistického hlediska je pozornost zaměřena na charakteristiku morfosyntaktické kategorie rodu a její roli v systému morfologie současné němčiny. V empirické části práce je proveden vlastní lingvodidaktický výzkum spolu s korpusovou analýzou.

Cílem práce je vytvořit didaktické materiály a navrhnout postupy, které budou žáky senzibilizovat ve vztahu ke kategorii rodu, zprostředkují pochopení základních principů a možné variability systému.

Abstract

Grammatical gender variability in present German language and its mediation in teaching German as a second language

This diploma thesis deals with variability of grammatical gender in German substantives and mediation of this phenomenon during a lesson of German as a second language. Methods of corpus linguistics are used to verify the range and the ways of fluctuation (corpus *DeReKo* and its tools – *COSMAS II*).

Theoretical part focuses on mediation of general introduction to this topic. From the linguistic point of view, attention is paid to the characteristics of morphosyntactic category of gender and its role in system of present German morphology. In the empirical part of this thesis, there is a linguo-didactic research together with corpus analysis.

The aim of this thesis is to create didactic material and to suggest methods that will sensitize pupils in relation to the gender category and that will mediate understanding of basic principles and possible variability of the system.

Inhalt

Einleitung.....	8
1 Substantiv und seine Charakteristik im Deutschen.....	10
2 Grammatiche Kategorie <i>Genus</i>	11
2.1 Genussystem im Deutschen.....	11
2.2 Unterschiede zwischen dem Sprachsystem im Deutschen und im Tschechischen.....	12
2.3 Grammatiches vs. natürliches Genus	13
2.4 Faktoren für die Genuszuweisung	14
2.4.1 Semantik.....	14
2.4.2 Morphologie	16
2.4.3 Phonetik.....	17
2.5 Doppeltes Genus.....	17
3 Grammatik im Unterricht	20
3.1 Grammatik.....	20
3.2 Sprachentwicklungsstufen und die <i>Processability Theory</i>	21
3.2.1 Stufen des Grammatikerwerbs.....	23
3.2.2 Die <i>Processability Theory</i> und die Lehrbarkeit von Sprachen.....	24
3.3 Grammatik und ihre Position im FSU.....	25
3.4 Grammatikarbeit im Unterricht	26
3.4.1 Formen der Grammatikarbeit	27
3.4.2 Genus und Faustregeln im Unterricht	28
3.4.3 Weniger ist mehr!.....	30
4 Korpuslinguistik.....	31
4.1 Was ist die Korpuslinguistik	31
4.2 Methoden der Korpuslinguistik	32

4.3	Geschichte der Korpuslinguistik	32
5	Korpus	34
5.1	Was ist ein Korpus	34
5.2	Kriterien für ein Korpus	35
5.3	Arten von Korpora	36
5.4	Internet als Korpus?	38
6	Institut für Deutsche Sprache und seine Korpora	40
6.1	Korpora der geschriebenen Gegenwartssprache des IDS	40
6.2	COSMAS II	41
6.3	Deutsches Referenzkorpus	42
7	Lehrwerkeanalyse	43
7.1	Macht mit! (Polyglot)	43
7.2	Passt schon! (Polyglot).....	45
7.3	Beste Freunde (Hueber)	47
7.4	SUPER! (Hueber)	50
7.5	Zusammenfassung der Lehrwerkeanalyse	53
8	Didaktisches Material für die Vermittlung des Genus bzw. seiner Schwankung	54
8.1	Typologie der grammatischen Übungen	54
8.2	Übung 1 – <i>Im Kiosk</i>	56
8.3	Übung 2 – <i>Aschenputtel</i>	57
8.4	Übung 4 – <i>Spiel mit Homonymen</i>	58
9	Korpusanalyse.....	61
	Schluss	72
	Resumé.....	77
	Literaturverzeichnis.....	82
	Internetquellen.....	85

Einleitung

Die vorliegende Diplomarbeit widmet sich der Variabilität im Genussystem des gegenwärtigen Deutsch und deren Vermittlung im DaF-Unterricht. Der theoretische Teil der Arbeit bietet eine allgemeine Einleitung in die gegebene Problematik und will als theoretische Unterlage für den praktisch orientierten Teil der Arbeit dienen, wo eine linguodidaktische Forschung sowie eine Korpusanalyse durchgeführt werden.

Die Arbeit setzt sich aus mehreren Abschnitten zusammen. In den ersten Kapiteln werden das Substantiv und seine morphosyntaktische Kategorie Genus vorgestellt. Es wird zuerst das Genussystem im Deutschen kurz erklärt, dies anschließend mit dem Genussystem im Tschechischen verglichen. Im Rahmen der grammatischen Kategorie Genus werden auch einige Faktoren für die Genuszuweisung sowie das doppelte Genus erwähnt.

Da das Genus der Substantive eines der Phänomene der Grammatik darstellt, rücken auch die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht und ihr Erwerbsprozess ins Blickfeld. Zuerst werden die Sprachentwicklungsstufen genannt, dann widmet man sich der Positionen der Grammatik sowie einigen möglichen Grammatikarbeiten im Fremdsprachenunterricht.

Im Hinblick auf die Korpusanalyse, die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt wird, beschäftigt man sich nachfolgend auch mit der Korpuslinguistik. Nach der Vorstellung dieser Disziplin wird der Begriff *Korpus* erklärt. Darüber hinaus werden auch Kriterien für Korpora sowie ihre Arten genannt. Im Zusammenhang mit den Arten der Korpora wird es auch polemisiert, inwiefern das *World Wide Web* für ein Korpus gehalten werden kann. Da man im praktisch orientierten Teil mit einem der Korpora vom Institut für Deutsche Sprache arbeitet, wird dieses Institut auch kurz vorgestellt.

Nach der Vermittlung der theoretischen Grundlagen setzt der praktisch orientierte Teil der Arbeit fort. Als Erstes wird eine Lehrwerkeanalyse durchgeführt. In den ausgewählten Lehrwerken von Verlagen *Polyglot (Macht mit!, Passt schon!)* und *Hueber (Beste Freunde, SUPER!)* wird die Arbeit mit der grammatischen Kategorie Genus auch im Hinblick auf ihre mögliche Variabilität analysiert. Nach der Analyse wird ein eigenes didaktisches Material vorgestellt. Insgesamt handelt es

sich um drei Übungen, die das Genus, einige Regeln für die Genuszuweisung sowie die mögliche Genusschwankung (sowohl semantisch als auch diatopisch) vermitteln.

Im letzten Teil der Arbeit wird die schon erwähnte Korpusanalyse durchgeführt. Sie soll als Bestätigung bzw. Widerlegung der Genusschwankung bei den Substantiven dienen, die in analysierten Lehrwerken vorkommen. Im Rahmen der Korpusanalyse wird es mit dem *Deutschen Referenzkorpus* gearbeitet, das das IDS zur Verfügung stellt.

Das Ziel der Arbeit besteht darin, so ein didaktisches Material vorzuschlagen, das das Verstehen von Prinzipien und von der möglichen Variabilität im deutschen Genussystem vermittelt.

1 Substantiv und seine Charakteristik im Deutschen

Das Substantiv, eine der wichtigsten Wortarten, soll nach Bußmann (2008, S. 697) mehr als die Hälfte des Grundwortschatzes bilden. Seine Charakteristik ist von drei grammatischen Kategorien – Genus, Numerus und Kasus – geprägt, die das morphologische Verhalten des jeweiligen Substantivs bestimmen. Da das Substantiv zu flektierenden Wortarten gehört, sind die drei genannten Kategorien gerade bei der Flexion komplex sichtbar, wenn verschiedene Formen des Substantiv bzw. des Artikelwortes vorkommen. Jede von Kategorien hat ihre eigene Funktion im System der deutschen Nominalflexion. Das Genus hat eine formal-grammatische Bedeutung, der im Satz realisierte Kasus erfüllt eine syntaktische Funktion und der Numerus bringt die Semantik des Wortes zum Ausdruck, d. h. wievielmals das mit dem Substantiv Bezeichnete in der Opposition „eines“ vs. „mehr“ erscheint (Helbig, Buscha, 2001, S. 244).

Ist über die Merkmale der deutschen Substantive die Rede, sollte ihre Rechtschreibung erwähnt werden. Im Vergleich mit anderen Sprachen schreibt man jedes Substantiv im Deutschen mit einem großen Anfangsbuchstaben, auch wenn es um keinen Eigennamen geht (wie es in anderen Sprachen sein könnte). Das weitere Merkmal der deutschen Substantive stellt der Gebrauch der Artikelwörter dar, die anhand ihrer Formen die für das Substantiv charakteristischen grammatischen Kategorien – Genus, Kasus und Numerus – äußern. Während der Kasus und der Numerus der aktuellen Aussagen angepasst werden und sich nicht nach dem Substantiv, sondern nach der Semantik oder der Syntax richten, ist das Genus mit dem Substantiv fest verbunden. (Povejšil, 1999, S. 110 – 111).

Das Deutsche verfügt aufgrund der Artikelverwendung über die Fähigkeit, zwischen der Bestimmtheit und der Unbestimmtheit der bezeichneten Objekte zu unterscheiden. Der unbestimmte Artikel teilt mit, dass das Substantiv im Kontext neu oder irgendwie unbekannt ist. Ein solches Substantiv wird z. B. zum ersten Mal erwähnt oder bezeichnet eine Sache, die nicht einzigartig, sondern eine von Vielen ist. Demgegenüber findet man das Substantiv mit dem bestimmten Artikel vertraut bzw. einzigartig (Povejšil, 1999, S. 110 – 111).

2 Grammaticische Kategorie *Genus*

Der aus Latein stammende Begriff *Genus* bezeichnet eine der grammatischen Kategorien. Im Rahmen der nominalen Klassenbildung ist es zwischen drei Genera zu unterscheiden: Maskulinum, Femininum und Neutrum. In Genusklassen gibt es in den indoeuropäischen Sprachen außer den quantitativen Unterschieden (wie z. B. das Neutrum, das in den Romanischen Sprachen zusammen mit dem Maskulinum eine Klasse bildet) auch die semantischen. Einige Sprachen verwenden sogar das Genus gar nicht. Sie haben darüber entweder nie verfügt (z. B. Türkisch, uralische Sprachen), oder sie haben es während des Sprachwandels verloren (Bußmann, 2008, S. 227 – 228).

2.1 Genussystem im Deutschen

Im Deutschen sowie in allen Sprachen, die das Genus verwenden, herrscht die Genuskongruenz zwischen dem Substantiv und dem Adjektiv bzw. dem Artikel, die miteinander eine Nominalphrase bilden. Das Adjektiv bzw. das Artikelwort richten sich im Genus gerade nach dem Substantiv (Mutter – Fem. → eine junge Mutter/Vater – Mask. → ein junger Vater). Außerdem herrscht die Genuskongruenz auch zwischen dem Substantiv und dem Pronomen, das das Substantiv vertritt, wobei das Pronomen dem Genus des Substantivs entsprechen muss (Mutter – Fem. → **sie**/Vater – Mask. → **er**) (Hentschel, Weydt, 2003, S. 159).

Auch wenn das Genus im Deutschen mit dem Substantiv fest verbunden und nicht wählbar ist, kann man bei einigen, vor allem bei den abgeleiteten Wörtern, doch ihr Genus anhand der Endung des Substantivs einschätzen. Es gibt nämlich einige Endungen, die für ein bestimmtes Genus charakteristisch sind und so das Genus des Substantivs vorbestimmen können (z. B. *-er* → Maskulinum). Bei unmotivierten Wörtern ist die Zuweisung zu einem von drei Genera schon arbiträr. Das Genus ist eindeutig bei deutschen Komposita, bei denen das ganze Wort das Genus des letzten Gliedes (des Basiswortes) trägt. In diesem Fall muss man jedoch

das Genus des Basiswortes kennen, das nach der Endung bestimmt werden kann oder arbiträr ist.

2.2 Unterschiede zwischen dem Sprachsystem im Deutschen und im Tschechischen

Sowohl das Deutsche als auch das Tschechische gehören im Rahmen der Sprachtypologie zu den flektierenden Sprachen. Während das Deutsche jedoch die flektierende Sprache des analytischen Typs ist, wird das Tschechische zu den flektierenden Sprachen des synthetischen Typs gezählt.

Im Tschechischen bestimmen die Endungen die Form des Substantivs und sie äußern auch seine grammatischen Kategorien. Die Artikelwörter werden in dieser Sprache nur selten verwendet, in der Regel für die Äußerung anderer Bedeutungen als der grammatischen. Auch für den Unterschied zwischen der Bestimmtheit und Unbestimmtheit benutzt das Tschechische andere Mittel (z. B. Pronomina, Wortstellung, Kontext) als den Artikel. Im Deutschen handelt es sich demgegenüber um eine der wichtigsten Aufgaben des Artikels. In der deutschen Sprache äußert meist nicht die Endung, sondern das dem Genus entsprechende Artikelwort Kasus und Numerus des Substantivs (Povejšil, 1999, S. 110 – 111).

Die Fähigkeit, das Genus zu markieren, verliert das deutsche Artikelwort im Plural, wo es unter drei Genera nicht mehr unterschieden wird. Die oben erwähnte Genuskongruenz zwischen dem Substantiv und dem Adjektiv (Attribut) bzw. dem Artikel ist so im Tschechischen konsequenter als im Deutschen, denn die Übereinstimmung zwischen dem Attribut und dem Substantiv im Tschechischen auch im Plural eingehalten wird. Darüber hinaus gibt es im Tschechischen die Genuskongruenz auch bei Adjektiven in der prädikativen Position, denn das Adjektiv im Prädikat trägt die vom Genus des Subjekts abhängige Endung. Weder im Plural, noch beim Adjektiv im Prädikat erkennt man im Deutschen das Genus des Substantivs bzw. des Subjekts (Povejšil, 1999, S. 111 – 112).

	<i>Deutsch:</i>	<i>Tschechisch:</i>
Sg.:	Der Vater ist glücklich.	(Ten) Otec je šťastný.
	Die Mutter ist glücklich.	(Ta) Matka je šťastná.
	Das Baby ist glücklich.	(To) Miminko je šťastné.
Pl.:	Die Väter sind glücklich.	(Ti) Otcové jsou šťastní.
	Die Mütter sind glücklich.	(Ty) Matky jsou šťastné.
	Die Babys sind glücklich.	(Ta) Miminka jsou šťastná.

Tab. 1: **Genusmarkierung im Deutschen und im Tschechischen**

Ein weiterer wesentlicher Unterschied zwischen dem Sprachsystem des Tschechischen und des Deutschen besteht im Bereich des Kasus. Während es in der tschechischen Sprache sieben Kasus gibt, stellt das Deutsche seinen Sprechern nur vier Kasus zur Verfügung. In dieser Sprache fehlen im Vergleich zum Tschechischen die Kasus, die syntaktische Funktionen erfüllen (Vokativ, Lokal, Instrumental) (Povejšil, 1999, S. 110 – 111).

2.3 Grammatisches vs. natürliches Genus

In einigen Fällen benutzt man im Rahmen der Genuszuweisung anstatt der Dreiteilung nur die Zweiteilung, und zwar bei den Substantiven, die etwas Lebendes, eine Person bzw. ein Tier, bezeichnen. Dann sollte sich das Genus nach dem natürlichen Geschlecht der Person bzw. des Tiers richten, aufgrund dessen es sich um das natürliche Genus (Sexus) handelt. Solche Substantive werden entweder dem Maskulinum oder dem Femininum zugeordnet (Povejšil, 1999, S. 112).

Auch wenn das natürliche Genus als eine feste Regel für die Genuszuweisung erscheinen kann, stößt man auch bei einigen Personen bzw. Tiere bezeichnenden Substantiven auf Ausnahmen, weil das Genus dem Geschlecht der Person bzw. des Tieres nicht immer entsprechen muss. Ein typisches Beispiel für eine solche Ausnahme ist z. B. das Wort *Fräulein*, das eine weibliche Person bezeichnet, grammatisch jedoch zu Neutra gezählt wird. Auch beim Wort *Weib*, von dem das Adjektiv *weiblich* abgeleitet wurde, ist es zu sehen, dass das grammatische Genus wirklich nicht immer dem Sexus entspricht (Povejšil, 1999, S. 112).

Wenn man Genus bei solchen Substantiven bestimmen will, die entweder unbelebte Gegenstände benennen oder die doch etwas Lebendiges bezeichnen, sich aber nicht nach dem Sexus richten (aufgrund dessen werden sie zu Ausnahmen gezählt), stehen einem andere Aspekte zur Verfügung: die morphologischen, semantischen sowie lautlichen, nach denen man das Substantiv zu einem der drei Genera zuordnen kann. Damit beschäftigt sich das Kapitel 2.4.

2.4 Faktoren für die Genuszuweisung

Auch wenn die Situation als unübersichtlich wahrgenommen werden kann, gibt es im Deutschen auch einige Faustregeln, die bei der Genuszuweisung hilfreich sein können. Das Genus kann bei einer Reihe der Substantive im Hinblick entweder auf das Suffix oder auf die Bedeutung bestimmt werden. Einige Grammatiken (z. B. Duden) führen noch einen Aspekt an, und zwar die Lautstruktur, nach der sich das Genus auch richten kann. Zusammen mit der Lautstruktur des Wortes wurden drei Kriterien genannt, die die Genuszuweisung im Deutschen beeinflussen können. Nach Duden handelt es sich um die semantischen, morphologischen und lautlichen Faktoren (Duden, 2009, S. 153).

2.4.1 Semantik

Personenbezeichnungen

Hentschel/Weydt (2003) führen in ihrer Grammatik an, dass das Genus des eine Person bezeichnenden Substantivs mit dem Geschlecht der Person übereinstimmt. Autoren anderer Grammatiken äußern sich zu diesem Thema ausführlicher und erwähnen bei den Substantiven, deren Genus sich rein nach dem natürlichen Geschlecht der Person richtet, auch solche Personenbezeichnungen, die zu einem der drei Genera unabhängig vom Geschlecht der bezeichneten Person zugeordnet wird. Darunter wird z. B. der *Mensch*, die *Person*, das *Kind* oder alle Pluralia tantum gezählt, weil es im Deutschen bei Pluralformen kein Genus mehr zu

unterscheiden ist. Außerdem gibt es u. a. auch solche Personenbezeichnungen, bei denen sich die Morphologie anhand eines Suffixes durchgesetzt hat. Das Genus solcher Substantive akzeptiert dann das Geschlecht der Person nicht mehr. Es handelt sich vor allem um Diminutiva mit Suffixen *-chen*, *-lein* und dem regionalen Suffix *-le* (Duden, 2009, S. 156).

Die Substantive, die zum femininen Genus gehören, sollten nach Duden (2009, S. 155) ausschließlich weibliche Personen bezeichnen. Demgegenüber kann es bei Maskulina, v. a. im Plural, zur Neutralisierung kommen, womit sie generisch verwendet werden und beide Geschlechter bezeichnen können. Das nicht gleichberechtigte Benutzen der zwei Formen für jedes Geschlecht könnte aus der Sicht der Genderlinguistik interessant sein. Hentschel/Weydt (2003, S. 164) sagen zu dieser Problematik sogar, dass die Identität der Frauen dadurch beschädigt sei.

Die Frauenbewegung hat zur Folge, dass sich das sogenannte Splitting durchgesetzt hat, wobei sowohl die männliche als auch die weibliche Form gesagt werden sollte. Wegen der unökonomischen Aussagen stieß das Splitting jedoch bald auf Kritik, was insbesondere die Substantive betrifft, die in beiden Formen genannt werden sollen und noch um Possessivpronomen oder Attribute erweitert sind (Hentschel, Weydt, 2003, S. 165 – 166). Trotzdem blieb das Splitting erhalten, um u. a. auch inhaltliche und kommunikative Missverständnisse zu vermeiden. Statt der neutralisierten Formen werden so beide genannt, die in der geschriebenen Sprache oft verkürzt werden (Duden, 2009, S. 155).

Tierbezeichnungen

Das Genus bei Tierbezeichnungen entspricht ihrem natürlichen Geschlecht vor allem bei erwachsenen Tieren, und beliebig ist dann dort, wo das Substantiv alle Tiere einer Gattung bezeichnet. Im Zusammenhang mit dem Genus bei Substantiven, die Tiere bezeichnen, verdient die These von Köpcke und Zubin, die in der Grammatik von Hentschel und Weydt angeführt ist, Erwähnung. Danach werde das Genus dem Substantiv nach dem Grad der Ähnlichkeit des Tiers mit dem Menschen zugeordnet, wobei gelte, je ähnlicher das Tier dem Menschen sei, desto mehr steige die Wahrscheinlichkeit, dass es zu Maskulina gehören werde. Außerdem solle die Größe und Stärke des Tieres sowie seine Schönheit eine Rolle bei der Genuszuweisung spielen. Zu den Feminina sollen dann eher die Tiere gezählt

werden, die kriechend und ästhetisch nicht wirkungsvoll sind (Hetschel, Weydt, 2003, S. 160 – 161).

Sachbezeichnungen

Semantische Regeln für die Genuszuweisung im Rahmen der Sachbezeichnungen behandeln nur einige Grammatiken. Z. B. Hetschel/Weydt (2003) verweisen in diesem Zusammenhang nur auf die Phonologie oder Morphologie. Viele andere Autoren, u. a. Engel (2009, S. 272), präsentieren jedoch, dass die Gruppenbedeutung der Substantive, die Dinge bezeichnen, für ihre Einordnung zu einem der drei Genera ausschlaggebend ist.

Eine solche Liste, die anführt, zu welchem Genus ein Substantiv aufgrund seiner Bedeutung zugewiesen werden kann, ist z. B. auch in der Grammatik von Helbig/Buscha (2005, S. 246 – 247) oder in der DUDEN Grammatik (2009, S. 159 – 163) zu finden. Die Autoren richten sich hier nach der Gruppenbedeutung und nach der Begriffshierarchie. Das Genus eines Hyponyms kann durch ein entsprechendes Hyperonym gegeben werden. So sind Maskulina z. B. die Namen der Jahreszeiten, Monate oder Wochentage, Feminina z. B. die substantivischen und substantivierten Kardinalzahlen und Neutra z. B. die Namen von physikalischen Einheiten, Buschstaben, Noten, Farben oder Sprachen (Helbig, Buscha, 2001, S. 246 – 247).

2.4.2 Morphologie

Während das Genus sowohl bei Personenbezeichnungen als auch bei Tierbezeichnungen eher durch die Semantik bestimmt wird, kann man sich gerade bei Sachbezeichnungen nach der Morphologie am besten richten (Duden, 2009, S. 164).

Die morphologischen Kriterien können vor allem bei abgeleiteten Wörtern die Schlüsselrolle für die Genuszuweisung spielen, wobei die Suffixe meistens ausschlaggebend sind. Für jedes Genus gibt es eine breite Reihe der typischen Suffixe, deren Liste z. B. die DUDEN Grammatik anführt. Die für Maskulina

typischen Suffixe sind *-ant*, *-asmus*, *-ich*, *-ig*, *-ismus*, *-ling* oder *-or*, für Feminina z. B. *-ade*, *-anz*, *-ei*, *-enz*, *-heit*, *-ie*, *-ik*, *-ion*, *-keit*, *-ness*, *-schaft*, *-tät* oder *-ung* und für Neutra dann Suffixe *-är*, *-chen*, *-ett*, *-in*, *-ing*, *-lein*, *-ma*, *-ment* oder *-um*. Wie bei allen Regeln muss man jedoch auch hier mit zahlreichen Ausnahmen rechnen (Duden, 2009, S. 166).

Im Rahmen der Morphologie kann die Genuszuweisung der Substantive dadurch bestimmt werden, wenn das Substantiv ein Deverbativum (Nullsuffix → Maskulinum, Suffix *-t* → Femininum), ein Kollektivum mit Präfix *Ge-* (→ Neutrum), ein Deminutivum (*-chen*, *-lein* → Neutrum) oder ein substantivierter Infinitiv (→ Neutrum) ist (Helbig, Buscha, 2001, S. 248 – 249).

2.4.3 Phonetik

Nach der DUDEN Grammatik sollten auch lautliche Faktoren, konkret die Lautstruktur des Wortes, bei der Genuszuweisung berücksichtigt werden. Über das Genus können in solchen Fällen die Anzahl der Silben im Wort sowie die Konsonantengruppen an seinem Ende entscheiden. Wenn ein einsilbiges Wort auf eine Konsonantengruppe anfängt oder so endet, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass ein solches Substantiv als Maskulinum vorkommt. Bei dieser Tendenz, die sich nicht so stark durchsetzt, stößt man so oft auf reiche Ausnahmen (Duden, 2009, S. 166).

2.5 Doppeltes Genus

Auf die gleichzeitige Zugehörigkeit eines Substantivs zu zwei Genera haben schon die Autoren der DUDEN Grammatik im Zusammenhang mit der Liste der Suffixe hingewiesen, die das Genus bestimmen. Es wurden hier u. a. auch die Suffixe *-nis*, *-sal* und *-tum* genannt, bei denen zwei Genera auftreten, „wobei die einzelnen damit gebildeten Wörter allerdings jeweils auf eine der zwei Möglichkeiten festgelegt sind“ (Duden, 2009, S. 166). Das doppelte Genus kann bei vielen Substantive auch ohne Rücksicht auf ihre Suffixe vorkommen, was bedeutet, dass ein Substantiv entweder zwischen zwei Genera schwankt oder zu zwei Genera

gehört, wobei diese Doppelzugehörigkeit entweder diatopisch oder semantisch bedingt wird (Duden, 2009, S. 166).

Die Genusschwankung hängt oft mit der Geschichte zusammen und kommt häufig bei den Substantiven vor, die aus anderen Sprachen übernommen wurden. Bei der Übernahme des Wortes aus einer genuslosen Sprache schwankt sein Genus solange, bis sich einer der „deutschen“ Faktoren für die Genuszuweisung durchsetzt, „ohne dass rückblickend immer klar ist, welcher Faktor schließlich den Ausschlag gegeben hat“ (Schulte-Beckhausen, 2002, zit. nach Duden, 2009, S. 167). Demgegenüber könnte man erwarten, dass das Genus der Substantive bei Entlehnungen aus Sprachen, die diese morphologische Kategorie auch verwenden, zusammen mit dem Wort übernommen wird. Bei einigen Substantiven begann ihr Genus jedoch zu schwanken, als die deutschen Regeln für die Genuszuweisung immer stärker wirkten und das Genus der Substantive schließlich änderten (Duden, 2009, S. 167 – 168).

Das Genus ändert sich während der Entwicklung der deutschen Sprache nicht nur bei entlehnten Substantiven und so ist diese Erscheinung auch bei einigen nativen Wörtern zu sehen. Es handelt sich insbesondere um Sachbezeichnungen mit dem maskulinen Genus, die jedoch eines der für Feminina typischen Suffixe *-e* haben (Duden, 2009, S. 168 – 169).

Die Genusschwankung überdauerte bei einigen Substantiven bis die heutige Gegenwartssprache, denn keines der Genera hat sich endgültig durchgesetzt. Eine solche Schwankung ist z. B. „bei Eigennamen mit Bestandteilen, die in ähnlicher Form, aber mit anderem Genus auch im Deutschen vorhanden sind“ (Duden, 2009, S. 168).

Nach Helbig/Buscha (2001, S. 249 – 251) ist für Substantive mit dem doppeltem Genus die Gliederung in folgende zwei Hauptgruppen möglich:

- 1) Die erste Gruppe bilden die Substantive, die über zwei verschiedene Genera verfügen, deren semantische Bedeutung jedoch mit beiden Genera identisch ist. Hier ist über die Genusschwankung die Rede.
- 2) Zu der zweiten Gruppe werden solche Substantive gezählt, die zwar auch über zwei Genera verfügen, bei denen aber ihre semantischen Bedeutungen

aufgrund der verschiedenen Genera unterschiedlich sind. Diese Substantive bezeichnet man als Homonyme.

„Der Gebrauch unterschiedlicher Genera ist zum Teil regional bedingt. Ein einzelner Sprecher verwendet allerdings in der Regel nur ein bestimmtes Genus“ (Engel, 2009, S. 271). Einerseits kann die Semantik beim doppelten Genus ausschlaggebend sein, andererseits kann der verschiedene Gebrauch in verschiedenen Regionen entscheiden. In einigen Fällen geht es um eine Fachsprache, die bestimmte Substantive mit anderen Genera als die Alltagssprache verwendet (Engel, S. 271, 2009).

3 Grammatik im Unterricht

3.1 Grammatik

Der Begriff *Grammatik* kann unterschiedlich verstanden werden. Koepfel präsentiert in seiner Publikation drei von Helbig übernommene Bedeutungen dieses Begriffes: die *Grammatik A* stellt das Regelsystem einer bestimmten Sprache dar, die *Grammatik B* bezeichnet eine linguistische Beschreibung der *Grammatik A* und zuletzt bedeutet die *Grammatik C* das Regelsystem im Kopf eines Lerner als Ergebnis des Spracherwerbs. Mit der *Grammatik C* kann auch die interne Grammatik bzw. das implizite Regelsystem verstanden werden. Im Rahmen der *Grammatik B* unterscheidet man noch verschiedene grammatische Beschreibungen danach, welches Ziel sie verfolgen. An dieser Stelle sind die linguistischen (möglichst vollständige, explizite Beschreibung) und die didaktischen Grammatiken (Umformung der linguistischen Grammatik im Hinblick auf Unterrichts- und Sprachlernzwecke) zu differenzieren (Koepfel, 2010, S. 180).

Der Begriff *didaktische Grammatik* gilt als Synonym für *pädagogische Grammatik* bzw. *Lernergrammatik* und geht von der linguistischen Grammatik aus. Schmidt (1990, zit. nach Koepfel, 2010, S. 181), hat die wichtigsten Unterschiede zwischen der pädagogischen (Lernergrammatik) und wissenschaftlichen (linguistischen) Grammatik nachfolgend formuliert:

Linguistische Grammatik	Lerner-Grammatik
<i>Totalität</i> (Ausnahmen von der „Regel“ besonders wichtig)	<i>Auswahl</i>
<i>Abstraktheit</i> (der Beschreibung/Darstellung)	<i>Konkretheit/Anschaulichkeit</i> (der Abbildung/Darstellung)
<i>Kürze</i> (der Darstellung)	<i>Ausführlichkeit</i> (der Darstellung der als wichtig erkannten Elemente)
<i>Keine lernpsychologischen Vorgaben/Rücksichten</i>	<i>Lernpsychologischen Kategorien:</i> Verstehbarkeit

	Behaltbarkeit
	Anwendbarkeit

Tab. 2: **Unterschiede zwischen der pädagogischen und wissenschaftlichen Grammatik** (Schmidt, 1990, zit. nach Koeppel, 2010, S. 181)

Bei der Erklärung des Begriffes *Grammatik* kann man nach Edmondson noch zwischen der **internen** und der **externen** Grammatik unterscheiden. Bei der ersten Möglichkeit der Begriffsinterpretation geht es um „eine kognitive Ausstattung, auf deren Grundlage eine Person eine Sprache, konform mit bestimmten Normen, verwenden kann“ (Edmondson, 2002, S. 53). Mit der internen Grammatik versteht man so ein psychologisches, neurologisches, psycholinguistisches oder kognitives Konstrukt. Unter der zweiten Betrachtung des Begriffes, der externen Grammatik, sollte man sich z. B. ein Buch oder ein Lehrwerk, einfach einen Datenträger vorstellen, der systematische Aspekte einer bestimmten Sprache beschreibt. Bevor man sich mit der Frage beschäftigen will, wie die externe Grammatik didaktisch (mit welcher didaktischen Darstellung) eingesetzt werden soll, muss man sich im Rahmen der internen Grammatik bewusst werden, wie diese eigentlich erworben wird (Edmondson, 2002, S. 53 – 55).

3.2 Sprachentwicklungsstufen und die *Processability*

Theory

Laut empirischen Untersuchungen durchlaufen alle Lerner im Rahmen der Sprachlernprozesse dieselben Entwicklungsstufen und für jede der Stufen gibt es einige typische Fehler, die alle Lerner machen. Damit hängt die *teachability hypothesis* zusammen, die durch folgende Aussagen charakterisiert ist: der Lerner kann keine der Phasen im Lernprozess auslassen („*you can't skip stages*“) und der Lehrer soll das unterrichten, was unterrichtbar ist („*teach what is teachable*“). Im Rahmen der zweiten Aussage sollte man auf interindividuelle Variationen Rücksicht nehmen, wie z. B. die Geschwindigkeit des Spracherwerbs, das Maß des Bemühens von Lernern oder die normgerechte angebrachte Ausdrucksweise. Pienemann erklärt

in seinem psycholinguistisch fundierten Ansatz, warum konkrete grammatische Strukturen im konkreten Zeitpunkt lehrbar sind und stellt in seiner *Processability Theory* eine weiterentwickelte Form der *teachability hypothesis* vor (Multhaup, 2002, S. 72 – 74).

Im Rahmen der Sprachproduktionsprozesse erklärt die *Processability Theory* die hohe Geschwindigkeit mit einer inkrementellen Verarbeitungsweise, wobei die inkrementelle Verarbeitung bedeutet, „dass sich das Sprachvermögen auf verschiedene Komponenten des Sprachwissens stützt, von denen eine jede auf eine bestimmte Aufgabe spezialisiert ist“ (Multhaup, 2002, S. 76).

Inkrementelle Verarbeitungsprozesse stellen eine *online* Vermittlung zwischen Mitteilungsabsichten eines Sprechers und den lexiko-grammatischen Möglichkeiten derjenigen Sprache in dem Fall, dass es als im neuronalen Netz des Sprechers gespeicherte Wissens Elemente zur Verfügung steht. Die normgerechte grammatische Richtigkeit garantiert ein sogenanntes *feature merging*, zu dem z. B. die Herstellung einer Kongruenz zwischen einem Nomen und einem Adjektiv oder ein sog. *determinator* nach Numerus, Genus, Kasus (Multhaup, 2002, S. 77 – 78).

Die Herstellung grammatisch geordneter Äußerungen, deren Teile systematisch ineinander greifen, ist eigentlich das Ergebnis eines Prozesses, in dem diese Teile gelernt wurden. Dieser Prozess fängt mit der Übernahme und dem Gebrauch von holistischen Phrasen, die bei der Annahme grammatisch (grammatische Funktion der Wörter) nicht analysiert wurden, die aber in der Kommunikation effektiv wirkten. Später beginnt man unter dem sozialen Druck, in dem man neue effektive Ausdrucksweisen sucht, die übernommenen Phrasen zu analysieren, was zur Folge hat, dass man die Funktion der konstitutiven Teile der Äußerungen entdeckt. Das entdeckte System ermöglicht einem, die Teile weiter kreativ und systematisch zu benutzen. Dem entspricht Pienemanns *implicational hierarchy of processing procedures* (siehe unten) (Multhaup, 2002, S. 80).

Der Beginn des kommunikativen Sprachgebrauchs ist mit einer vorsprachlich-konzeptuellen Sprechabsicht des Sprechers verbunden. So müssen alle Sprecher am Anfang nach lexikalischen Einheiten suchen, die die Konzepte in eine sprachliche Form umsetzen.

„Parallel dazu müssen diese lexikalischen Einheiten, so sie denn im mentalen Lexikon vorhanden sind, nach notional-grammatischen Kriterien zum einen in eine der Sprechabsicht gemäße Reihenfolge gebracht werden, zum anderen eine morphologische Bearbeitung erfahren, die ihnen eine den Sprechabsichten in Tempus, Kasus, Genus, Aspekt, usw. gemäße Sprachform geben. Die muss allerdings auch artikuliert werden können, was eine Übung in der Aussprache voraussetzt“ (Multhaupt, 2002, S. 82 – 83).

3.2.1 Stufen des Grammatikerwerbs

Pienemann unterscheidet im Rahmen des Grammatikerwerbs bei der zweiten Sprache sechs Stufen, die sog. *implicational hierarchy of processing procedures*, die er mit Beispielen aus dem Englischunterricht belegt:

Ein Spracherwerbsprozess beginnt mit der Erinnerung an ein Wort und seine Verwendung. Auf dieser ersten Stufe des Grammatikerwerbs (1) begreift der Lerner die grammatischen Funktionen der Bestandteile in den verwendeten Ausdrücken nicht. Diese Einsicht kommt erst in der zweiten Phase (2). Nach der Einübung solcher Sprachproduktionen und mit einem hinreichenden mentalen Lexikon kann der Lerner auf eine weitere Stufe (3) des Grammatikerwerbs fortschreiten. Nun ist der Lerner z. B. fähig, Pluralmorpheme an ein Nomen anzuhängen (*two dog-s*), also Pluralformen von erkannten Wörtern zu bilden, wobei jedoch die Übergeneralisierung vorkommen kann (*two woman-s*). Auf derselben Stufe beginnen die Lerner im Rahmen der Satzorganisation den Sinn eines Satzes durch ein Adverb, eine Negativpartikel oder durch das Hilfsverb *do* für die Fragestellung (ohne Veränderungen in der Wortfolge) zu modifizieren (Multhaupt, 2002, S. 83 – 84).

„Mit der Stufe 4 der *hierarchy of processing procedures* geht der mentale Prozessor dazu über, nunmehr auch einen *inter-phrasal information check* vorzunehmen, also über die Grenzen der einzelnen Satzkonstituenten hinweg darauf zu achten, dass unter ihnen ein *agreement* nach Numerus, Genus, Kasus, usw. hergestellt wird“ (Multhaupt, 2002, S. 84).

In der Satzorganisation ist schon eine einfache Inversion in Fragesätzen zu sehen. In der folgenden Phase des Grammatikerwerbs (5) werden die Rechenoperationen (im Englischen z. B. die Inversion der Wortfolge bei „*Wh-fronting*“) durchgeführt und die Lerner beginnen auf dieser Stufe auch das Suffix *-s*

bei der Konjugation für die dritte Person im Singular automatisiert zu benutzen. „Erst auf der nächsten, sechsten Stufe [...] wird es dann möglich, z. B. in indirekten Fragen die sonst für Frageformen typische Inversion der Wortstellung wieder aufzuheben [...]“ (Multhaup, 2002, S. 84).

Aus oben Genanntem ergibt sich, wie die *Processability Theory* die Aussage „*teach what is teachable*“ erklärt: es sollte dem Lerner das beigebracht werden, wofür er kognitiv ‚reif‘ ist. Diese Interpretation der genannten Aussage verlangt jedoch von Lehrern, dass sie hinreichend fähig sind, aus Äußerungen eines Lerners zu erkennen, auf welcher Sprachlernstufe sich er befindet (Multhaup, 2002, S. 85).

Die didaktisch bemerkenswerte Botschaft der *Processability Theory* besteht so darin, dass Lerner konkrete grammatische Strukturen in einem konkreten Zeitpunkt im Spracherwerb sprachproduktiv verarbeiten können (Multhaup, 2002, S. 93 – 95).

3.2.2 Die *Processability Theory* und die Lehrbarkeit von Sprachen

„Aus der neurophysiologisch fundierten Erkenntnis, dass kognitive Prozesse nicht losgelöst von Handlungsmotiven und Emotionen möglich sind, die ihren Ursprung in den subcorticalen Strukturen des Gehirns haben (Limbisches System), ergeben sich wichtige Konsequenzen für das, was in psycholinguistischen Studien als deklaratives und prozedurales Wissen bezeichnet wird“ (Multhaup, 2002, S. 86).

Am Anfang von Sprachlernprozessen imitieren die Lerner ihre Vorbilder und sie bemühen sich, die Wörter in der Zielsprache nach den Vorbildern auszusprechen. Dank der Imitation wird es ermöglicht, die Aussprache an praktischen Beispielen (an Wörtern und holistischen Phrasen) zu lernen. Warum man im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts zuerst holistische Phrase lernt, ohne sie grammatisch zu analysieren, hängt damit zusammen, dass „sich ein prozedurales Sprachwissen erst auf der Grundlage eines deklarativ vorhandenen lexikalischen Wissens ausbilden kann“ (Multhaup, 2002, S. 92). Wenn ein Lerner also zuerst holistische Phrasen (lexikalisiert) lernt, hat er später ein breiteres Material dafür, Grammatikregeln an Beispielen, die er schon kennt, besser zu verstehen. Es ist geeignet, die Vokabeln im Kontext zu lernen, denn ein solcher Wortschatz kann später zur impliziten Wahrnehmung der Grammatik führen (Multhaup, 2002, S. 92 – 94).

3.3 Grammatik und ihre Position im FSU

Wenn man sich mit der Frage befasst, welche Rolle die Grammatik im Fremdsprachenunterricht spielt, muss es betont werden, dass die Grammatik kein Ziel, sondern ein Mittel zur Kommunikation ist.

Zur Rolle der Grammatik im Fremdspracheunterricht äußert sich Koeppel, der in seiner Publikation einen Überblick der Positionen der Grammatik und eine Begründung solcher Positionen von Ellis anführt. Nach ihm sind drei Positionen aufgrund der Grammatikinstruktion im Unterricht zu unterscheiden: erstens Nullposition, zweitens Formale Grammatik als Erleichterung des Spracherwerbs und drittens Notwendigkeit von Grammatik (Koeppel, 2010, S. 23 – 24).

Krashen, einer der Vertreter der Nullposition der Grammatikinstruktion im Fremdsprachenunterricht und Autor des Monitormodells sagt:

„Ziel des Grammatikunterrichts könne nur sein, zu einem optimalen Monitorgebrauch zu führen. Dieser zeichnet sich dadurch aus, dass der Lerner seine bewussten Regeln verwendet, um die Korrektheit seiner Äußerungen zu erhöhen, aber nur, wenn darunter die Kommunikation nicht leidet, d. h. in der Regel beim Schreiben oder beim vorbereiteten Sprechen“ (Krashen, 1982, zit. nach Koeppel, 2010, S. 28).

In der zweiten Position, in der die Grammatik als Erleichterung des Spracherwerbs interpretiert wird, ermöglicht der Grammatikunterricht den Erwerb einer Sprache, wobei es hier die Kongruenz zwischen Lehrzielen und der natürlichen Erwerbsabfolge herrschen muss. Hierbei sollten die Lerner explizite Regeln lernen, es wird von ihnen jedoch nicht verlangt, die unterrichteten Formen und Regeln produktiv zu verwenden, sie sollten nur die Bedeutung ausgewählter Formen des Inputs interpretieren (Koeppel, 2010, S. 24).

Die dritte Möglichkeit für die Position der Grammatik im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts stellt nach Ellis die Notwendigkeit von Grammatik dar, nach der „einige linguistische Eigenschaften von älteren Lernern nicht mehr erworben werden können“ (Koeppel, 2010, S. 25). Bei solchen Lernern kann es zur Übergeneralisierung kommen, deshalb sind Grammatikregeln und explizite Korrekturen als Feedback (auch negatives) an dieser Stelle eine Notwendigkeit (Koeppel, 2010, S. 23 – 25).

Daraus folgt, dass sich die Aufgabe des Grammatikunterrichts nach Koeppel nachfolgend formulieren lässt:

„Dem Sprachverarbeiter und den impliziten Lernprozessen zuzuarbeiten, Strukturkenntnisse zu ermöglichen und Anstöße zu weiterem Erwerb zu geben, wo immer Inputmerkmale nicht wahrgenommen und damit nicht in die Lernaltersprache integriert werden. Dies trifft vor allem auf solche Strukturen zu, die unauffällig sind, nur geringes kommunikatives Gewicht haben oder deren kommunikative Leistungen sich dem Lerner nicht erschließen wie etwa die des Genus im Deutschen“ (Koeppel, 2010, S. 37).

3.4 Grammatikarbeit im Unterricht

Was die Einbettung von Grammatikarbeit betrifft, sollten die Themen und Situationen in Hinsicht auf ihre Funktionalität ausgewählt und geartet werden. „Neue grammatische Strukturen sollten zuerst in Texten und Dialogen auftreten, dort inhaltlich, situativ und funktional verstanden und teilweise auch schon in reproduktiver Weise verwendet worden sein, bevor sie bewusst gemacht und geübt werden“ (Koeppel, 2010, S. 183).

Bei der Verarbeitung eines Inputs nimmt man in der ersten Reihe seinen Sinn und seine Bedeutung wahr, was für die Konsequenzen hat, dass man zuerst Inhaltswörter verarbeitet und damit die Lexeme vor grammatischen Elementen bevorzugt (Edmondson, 2002, S. 63).

An die Vorstellung von neuen grammatischen Strukturen in Texten oder Dialogen knüpft das Übungsgeschehen an, das die Automatisierung der Strukturen in der Sprachproduktion ermöglicht. In diesem Zusammenhang wird die Grammatikarbeit so eingebettet, dass der Lerner jedes Element der Übung (jeden Satz) in seiner möglichen kommunikativen Funktion als durchsichtig wahrnimmt. Wenn die Sätze in einer Übung keinen Kontext haben, arbeitet der Lerner nicht inhaltlich, sondern nur formal (Koeppel, 2010, S. 183 – 184).

3.4.1 Formen der Grammatikarbeit

Was die Grammatikarbeit betrifft, waren für sie früher, im Sinne des traditionellen Unterrichts, deduktive Erklärungen, Explizitheit, Bildung unzusammenhängender Sätze sowie hohe Abstraktheit charakteristisch. Heute wird dies anders betrachtet:

„Da Ziel des Fremdsprachenunterrichts [...] der Aufbau impliziten Wissens als Grundlage des Sprachkönnens sein muss, ist jeweils abzuwägen, mit welchem Grad an Explizitheit grammatische Phänomene für welche Lerner in welcher Lernsituation zu behandeln sind.“ (Koeppel, 2010, S. 189)

Eine der Möglichkeiten, grammatische Strukturen und Regeln durchsichtig und verstehbar zu machen, ist ihre Visualisierung. Neben der Vermittlung von Einsichten in ihre Funktionen können drucktechnische Mittel, Tabellen, graphische oder bildliche Darstellungen sowie Symbolisierungen als Erinnerungsstützen für ihre Anwendung dienen (Koeppel, 2010, S. 189). Eine Art der Visualisierung stellen auch altbekannte Paradigmen dar, die morphologische Informationen veranschaulichen. Diachron gesehen werden heute die Paradigmen anders aufgebaut und es wird mit ihnen anders verfahren. Eine durchdachte Kategorisierung kann u. a. dem Lerner als mnemotechnische Erinnerungshilfe dienen. Wofür die Paradigmen jedoch kritisiert sind, ist die Tatsache, dass sie zwar Auskunft darüber geben, wie z. B. Flexionsendungen verteilt sind, sie lassen jedoch für den Lerner viele Fragen offen (Koeppel, 2010, S. 194 – 196).

Eine weitere Variante der Grammatikarbeit bieten z. B. Faustregeln, Strukturkenntnis durch die Muttersprache oder Merksprüche, die schon in der Grammatik-Übersetzungs-Methode eine Schlüsselrolle spielten. Am Anfang der Kommunikativen Didaktik (1970er Jahre) befanden sie sich nicht im Zentrum vom Interesse und erst in neueren Lehrwerken haben sie ihre Betätigung wieder gefunden. Als Beispiel für einen Merkspruch oder eine Faustregel ist z. B. „Her *von NachSeitZu* und Frau *AusBeiMit* bleiben mit dem Dativ fit!“ oder „*TeKaMoLo*“ anzuführen (Koeppel, 2010, S. 199).

Merkverse, Merksätze sowie Sinnsprüche tragen dem Sprachlernen auch nach Butzkamm bei, der sagt, dass sie in einem Zwischenstadium eine Vermittlerrolle spielen, bis die Regelungen hinreichend automatisiert und angenommen werden.

Auch die Visualisierung der Grammatikstrukturen betrachtet dieser Autor als hilfreich und empfiehlt, verschiedene Mittel, z. B. graphische Verdeutlichung, Faustregel oder muttersprachliche Spiegelung zu kombinieren (Butzkamm, 2002, S. 250 – 251).

3.4.2 Genus und Faustregeln im Unterricht

Die Bedeutung von Faustregeln besteht darin, dass sie als Hilfe und Stütze für die Sprachproduktion dienen. Ein Fall dafür ist das Genus und Pluralformen der Substantive im Deutschen:

„Faustregeln können gegenüber expliziten und vollständigen Regeln Zeit sparen, sie sind aber auch dort einsetzbar, wo traditionell keine Regeln gegeben werden, sondern auf pures Auswendiglernen verwiesen wird. Dies ist der Fall beim Genus und bei den Pluralformen von Substantiven, die ‚einfach‘ mit jedem solchen Wort gelernt werden sollen“ (Koeppel, 2010, S. 200).

Am Anfang des Deutschlernens kann man den Eindruck gewinnen, dass man sich zu jedem Substantiv sein Genus merken muss, was man jedoch als unnötig finden kann, weil ein falsches Genus die Bedeutung einer Aussage, die im Kontext verankert ist, nicht ändert.

„Die korrekte Genuszuweisung zu einem Substantiv hat im Deutschen aber weiterreichende Folgen, denn das Genus wird nicht nur an den wichtigsten Wörtern in der Substantivgruppe markiert, am Artikel, am Adjektiv, u. U. am Relativpronomen, sondern zieht sich auch in Form wiederaufnehmender Pronomina durch weite Teile der Äußerung oder des Textes“ (Koeppel, 2010, S. 200).

Zum Erwerb und zur Vermittlung der Genuszuweisung führt nicht nur der Weg des Auswendiglernens, denn es gibt einige Faustregeln, die den Lernern dabei helfen können. Nach Koeppel ist jedoch an dieser Stelle zu erwähnen, dass Genusregeln den Lernern erst in dem Moment vermittelt werden sollten, wenn sie einige Zeit mit jedem Substantiv und seinem Genus sowie mit seiner Pluralform gearbeitet haben. Danach ist es möglich, die Regeln ausreichend zu illustrieren und eine Induktionsbasis zur Verfügung zu stellen (Koeppel, 2010, S. 200 – 201).

Die Faustregeln, die einen Sinn für Deutschlerner haben sollen, sollten sich nicht auf semantische Felder (wie z. B. Himmelsrichtungen sind maskulin), sondern

auf konkrete Formen der Wörter mit einer Reichweite (wie z. B. Substantive mit dem Suffix *-en*, *-el*, *-er* sind maskulin) beziehen. Die erste der genannten Regeln, die ein semantisches Feld betrifft, bezieht sich nur auf vier Substantive vom gesamten Wortschatz, was als unpraktisch erscheinen kann. Demgegenüber führt Koppel konkret zu der genannten formbezogenen Regel an, dass ihre Validität 65,6 % beträgt, was bedeutet, dass man anhand dieser Regel bei zwei Drittel aller Substantive mit Suffixen *-en*, *-el* oder *-er* ihr korrektes Genus weiß. Darüber hinaus ist die Genuszuweisung nicht einmal beim Rest solcher Substantive regellos (z. B. *Leben* > ein substantiviertes Infinitiv > Neutrum) (Koeppel, 2010, S. 201).

Für die Betrachtung, inwiefern es sinnvoll ist, eine Regel der Genuszuweisung im Unterricht zu vermitteln, kann ihre Reichweite und Validität ausschlaggebend sein. Koeppel nennt in seiner Publikation fünf Regeln nach Arbeiten Heide Wegeners (1995a/b):

- 1) „Prinzip des natürlichen Geschlechts [...] (Reichweite 5,9 %, Validität 86,1 %).
- 2) Schwa-Regel: Substantive, die auf *-e* auslauten, sind im unmarkierten Fall Feminina (Reichweite 16,9 %, Validität 90,5 %).
- 3) Substantive auf *-en*, *-el*, *-er* sind meist Maskulina (Reichweite 10,2 %, Validität 65,6 %).
- 4) Einsilberregel: Einsilber und andere Kernwörter sind im unmarkierten Fall Maskulina (Reichweite 25,9 %, Validität 51,8 %).
- 5) Ableitungssuffixe determinieren das Genus des Substantivs (Reichweite für *-ung* 4,6 %, für *-heit* 1,9 %, Validität 100 %).“ (zit. nach Koeppel, 2010, S. 201 – 202)

Wenn man auf ein solches Substantiv stößt, bei dem mehrere Regeln anzuwenden sind, steht einem die Hierarchie der Genuszuweisungsregeln zur Verfügung: Morphologie steht über der Semantik und die Semantik über der Phonologie (deshalb nicht die Mädchen aufgrund des Prinzips des natürlichen Genus, sondern **das Mädchen** aufgrund seines Wortbildungsmorphems sowie nicht die Junge wegen der Schwa-Regel, sondern **der Junge** wegen des Prinzips des natürlichen Genus). „Die Regeln, ihre Hierarchie und die Sensibilisierung für die ‚Ausnahmen‘ sind noch jeweils lernergruppengerecht zu didaktisieren und

methodisch umzusetzen, damit sie wirklich eine Lernhilfe darstellen“ (Koeppel, 2010, S. 202).

3.4.3 Weniger ist mehr!

Nach Butzkamm hat das vermittelte Regelwissen während des Unterrichts in dem Moment Sinn, wenn die Schüler solches Wissen geistig nachvollziehen können. Der Lehrer hat eine schwere Aufgabe, neben der Komplexität einer Regel auch die Erkenntnismöglichkeiten einzelner Schüler im Hinblick auf die Regel einschätzen zu können. In dieser Hinsicht muss es im Unterricht außer den Regeln auch eine vielfältige und lebendige Anwendungserfahrung angeboten werden (Butzkamm, 2002, S. 100).

Bei der Kommunikation benutzen wir unsere Grammatik nicht mehr bewusst, denn wir zwei Gedankengänge gleichzeitig bewusst nicht verwenden können, woraus erfolgt, dass wir während des Sprechens nicht schaffen, zugleich die Grammatikregeln bewusst anzuwenden. Damit hängt zusammen, dass die Lehrer mit expliziten Regeln sparsam und vorsichtig sein sollten und nur solche Grammatikregeln den Schülern vermitteln, die leicht fassliche Kategorien behandeln. „Die Kunst besteht darin, dem Schüler genau *die* kognitive Hilfe – und nicht mehr – zu bieten, die er benötigt, um einen Schritt nach vorn zu tun.“ (Butzkamm, 2002, S. 101). Laut dem zitierten Autor sollten die Lehrer „grammatische Minimalisten“ sein, denn es gilt auch hier, dass weniger mehr ist (Butzkamm, 2002, S. 100 – 102).

Die Lehrer sollten nach Butzkamm in Kauf nehmen, dass alle Erklärungen, die sich die Lerner mit ihrem Vorverständnis bzw. Weltwissen noch nicht merken können, für sie nicht lockend sind. Dasselbe gilt auch für die Grammatik, aufgrund dessen die Lehrer mit vermittelten grammatischen Kategorien überlegt und sparsam umgehen sollen. Es ist geeignet, solche Kategorien „von dem in der Muttersprache schlummernden Sprachverständnis her zu entwickeln“ (Butzkamm, 2002, S. 249).

4 Korpuslinguistik

4.1 Was ist die Korpuslinguistik

Die Korpuslinguistik ist eine junge Disziplin der Sprachwissenschaft, deren Untersuchungsgegenstand die natürliche Sprache ist. Es handelt sich um einen methodischen Ansatz, „sprachwissenschaftliche Aussagen auf die (meist statistische) Analyse von Korpora (Textsammlungen) zu stützen“ (Bußmann, 2008, S. 379). Nach Šulc (2009, S. 10) hängt die Entstehung dieser Disziplin, die sich zurzeit dynamisch entwickelt, mit der Entwicklung der technologischen Möglichkeiten zusammen, die die Korpuslinguistik ausnutzt.

In der Sprachwissenschaft gibt es zwei unterschiedliche Einstellungen zu Untersuchungen der menschlichen Sprache: theoretisch und empirisch. Beide wollen das Ziel erfüllen, die Sprache zu beschreiben, wobei sie sich mit Phänomenen in der Sprache befassen und diese anschließend ins Sprachsystem einordnen. Der Unterschied zwischen den Einstellungen besteht darin, dass man sich beim theoretischen Ansatz auf das Sprachsystem konzentriert, wohingegen der Sprachgebrauch bei empirisch orientierten Untersuchungen im Zentrum des Interesses liegt (Scherer, 2006, S. 1).

Die theoretisch arbeitenden Linguisten, die sich an die Sprachkompetenz orientieren, nennt man nach Lemnitzer/Zinsmeister (2010, S. 6 – 7) *Denker* und die empirisch arbeitenden Linguisten, also auch die Korpuslinguisten, *Beobachter*, weil sie neue Theorien nach authentischen Sprachdaten, mit denen sie arbeiten und die sie beobachten, entwickeln.

4.2 Methoden der Korpuslinguistik

Während einer Forschung stehen uns zwei Methoden, die Induktion und die Deduktion, zur Verfügung und gerade darin bestehen weitere Unterschiede zwischen der theoretischen und der empirischen Einstellung zu Untersuchungen der menschlichen Sprache. Bei der empirisch orientierten Forschung wird das Beobachtete verallgemeinert, wozu man also die Induktion benutzt. Im Gegensatz zu diesem Verfahren nutzt man bei den rationalistisch orientierten Untersuchungen die Deduktion aus. Das Besondere wird hier vom Allgemeinen abgeleitet, wobei das ganze Verfahren und Theorien erfahrungsunabhängig sind (Lemnitzer, Zinsmeister, S. 15 – 19).

Die Korpuslinguisten benutzen bei Untersuchungen des Sprachgebrauchs anhand von authentischen Sprachdaten folgende Methoden: Befragung, Experiment oder Arbeit mit einem Korpus. Nach Scherer haben sowohl die Methode der Befragung von Sprechern als auch Experimente mit ihnen den Nachteil, dass die Antworten der Befragten nicht spontan produziert wurden und man eine größere Menge von Leuten ansprechen muss, um objektive Ergebnisse der Untersuchungen zu bekommen, was aufwendig sein kann. Wenn man die genannten Nachteile meiden möchte, nutzt man die dritte Möglichkeit – die Arbeit mit einem Korpus – aus, denn ein Textkorpus ermöglicht einem, mit authentischen Sprachdaten zu arbeiten (Scherer, 2006, S. 2 – 3).

4.3 Geschichte der Korpuslinguistik

Vor der Korpuslinguistik, wie man sie heute kennt und die in sechziger Jahren ihre Wurzeln hat, und vor der Arbeit mit Korpora, die elektronisch zur Verfügung stehen, solle es nach Šulc (1999) schon früher eine Generation der Linguisten geben, die auch mit dem authentischen Sprachgebrauch arbeiteten. Šulc führt an, dass z. B. Lexikographen die Karteien, also ein heutiges Korpus (die Kartei stellte früher eine Textsammlung dar) für ihre Arbeit benutzten. Dieser Autor präsentiert weiter, dass das *Brown Corpus* von Henry Kučera und Nelson Francis, das in 1961 - 1964 für linguistische Zwecke zusammengefasst werden sollte, für das

erste elektronische Korpus gehalten wird (Šulc, 1999, S. 28 – 30). Noch vor der Generation der elektronischen Korpora stellt u. a. das *Käding-Korpus* aus dem Jahr 1897 einen korpuslinguistischen Ansatz dar, das als ein Mittel für die Abhandlung über Rechtschreibregeln dienen sollte (Lenz, 2006, S. 6).

Das *Brown Corpus* fand seine Bedeutung auch in der Epoche, in der ähnliche korpusbasierte Arbeiten im Zentrum vom Interesse nur selten standen. Die Rede ist über die Epoche nach dem Anbruch der generativen Grammatik von Noam Chomsky in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Für Noam Chomsky stellen die Korpora kein günstiges Material für die Beschreibung der Grammatik dar und er selbst finde eine statistische Analyse trivial (Šulc, 1999, S. 30). Dieser Linguist hat seine Aufmerksamkeit den universellen Gesetzmäßigkeiten gewidmet und „durch die Hinwendung vieler Linguisten zu Chomskys Projekt einer Universalgrammatik, die ein Spiegelbild der genetisch verankerten Sprachbefähigung ist, geriet in Deutschland Korpora zunehmend ins Abseits“ (Lenz, 2006, S. 6). Die Durchsetzung der Korpuslinguistik wurde durch die Entwicklung der Technologie und des Internets gegeben, denn die Möglichkeiten, die die Technologie anbietet, erweiterten das Blickfeld dieses Sprachwissenschaftsbereiches (Lenz, 2006, S. 6).

5 Korpus

5.1 Was ist ein Korpus

Unter dem Begriff *Korpus* versteht man eine Sammlung von Texten bzw. Textteilen, heutzutage typischerweise digitalisiert, wobei mit dem Text neben der schriftlichen Produktion der Sprache auch die gesprochenen Äußerungen gemeint sind. Für ein linguistisches Korpus ist u. a. auch das charakteristisch, dass es zweckgebunden zusammengestellt wurde und die beinhaltenen Texte über Metadaten und linguistische Annotationen verfügen (Lemnitzer, Zinsmeister, 2010, S. 40 – 41).

Nach Scherer (2006, S. 10) bilden die folgenden Sprachwissenschaftsbereiche die wichtigsten Anwendungsgebiete von Korpora: Erforschung von sprachlichen Strukturen und Varietäten, Lexikografie, Grammatikografie, Fremdsprachenunterricht, Übersetzung und Computerlinguistik.

Ein Korpus enthält konkrete sprachliche Äußerungen, „die als empirische Grundlage für sprachwissenschaftliche Untersuchungen dienen“ (Bußmann, 2008, S. 378). Weiter führt diese Autorin des Lexikons der Sprachwissenschaft an, dass der Stellenwert und die Beschaffenheit eines Korpus mit spezifischen Fragestellungen und methodischen Voraussetzungen des theoretischen Rahmens der Untersuchungen zusammenhängen. Als Beispiel präsentiert sie den Unterschied zwischen dem Strukturalismus und der Generativen Syntax.

„Während der Strukturalismus bei der Beschreibung von sprachlichen Strukturen ausschließlich von beobachtbaren Korpora sprachlicher Äußerungen ausgeht, sich induktiver Aufdeckungsprozeduren bedient, die Intuition der Forschenden als Beurteilungsinstanz ablehnt und die Gültigkeit der Aussagen auf das jeweils zugrunde liegende Korpora einschränkt, spielen Korpora in der generativen Grammatik keine wesentliche Rolle.“ (Bußmann, 2008, S. 378)

Im Zusammenhang mit der Arbeit mithilfe eines Korpus stellt sich ein weiterer Unterschied zwischen den zwei oben genannten Einstellungen zur Untersuchung der Sprache heraus. Während ein Korpus beim rationalistischen Verfahren die anhand der Deduktion festgestellten Aussagen überprüft und korrigiert, wobei man in diesem Fall über die korpusgestützte Linguistik spricht,

halten die empirisch arbeitenden Linguisten ein Korpus für eine primäre Quelle für ihre Forschung, weil die Arbeit des Empirismus auf authentischen Sprachdaten basiert. Deshalb geht es hier um die korpusbasierte Linguistik (Lemnitzer, Zinsmeister, 2010, S. 19).

5.2 Kriterien für ein Korpus

„Ein Korpus ist eine Sammlung von Texten oder Textteilen, die bewusst nach bestimmten sprachwissenschaftlichen Kriterien ausgewählt und geordnet werden.“ (Scherer, 2006, S. 3) Für die Unterscheidung eines Korpus von anderen Textsammlungen soll es deshalb von solchen Texten gebildet werden, die nach vorab festgelegten Kriterien ausgewählt wurden (Scherer, 2006, S. 4).

In der ersten Linie muss ein Korpus für die sprachliche Gesamtheit repräsentativ sein, die den Untersuchungsgegenstand darstellt. Dieses Kriterium, das dem Ziel eines Korpus folgt, repräsentativ zu sein, zeigt das folgende Beispiel mit der Jugendsprache: Will ein Korpus zur Untersuchung einer solchen sprachlichen Gesamtheit dient, ist es zu erklären, wen man zu Jugendlichen zählt. Außerdem muss man zur Kenntnis nehmen, dass nicht alle Textsorten bei Jugendlichen gleichmäßig vorkommen und dass es zu einem Ungleichgewicht zwischen der aktiven Produktion und der passiven Perzeption kommen kann (Scherer, 2006, S. 5 – 6).

Als nächstes Kriterium für die Entstehung eines Korpus führt Scherer (2006, S. 6) seine Beständigkeit an. Dieses Kriterium, dass der Inhalt eines Korpus nach der Zusammensetzung persistent ist, muss jedoch nicht immer eingehalten werden, was z. B. bei Monitorkorpora zu sehen ist, die ihre Zusammensetzung im Laufe der Zeit ändern.

Auch die Größe der Korpora hänge vom Untersuchungsgegenstand ab. Nach Scherer sei lange eine Million Textwörter, in denen die Korpusgröße gemessen wird, für ein Standard gehalten worden, was jedoch mit den immer neuen technologischen Möglichkeiten heute nicht mehr gelte (Scherer, 2006, S. 6 – 7). Neben der Gesamtgröße eines Korpus bestimmt das nächste Kriterium die Größe einzelner Textabschnitte – der sogenannten Textproben, die in einem Korpus enthalten sind.

In ein Korpus werden die Texte entweder in ihrer gesamten Länge oder nur die vorher festgelegte Anzahl von Textwörtern integriert (Scherer, 2006, S. 7).

Um die Repräsentativität eines Korpus zu gewährleisten, muss man sich auch mit seinem Inhalt beschäftigen. Es bietet sich hier die Methode des Zufallsprinzips an. Scherer sagt, dass sich diese Methode jedoch bald als unzuverlässlich zeigen könne, weil die Zufallsauswahl der Textproben die ganze Gesamtheit nicht repräsentieren müsse. Es ist also notwendig, die Gewichtung von bestimmten Textsorten und Sprechgruppen zu definieren und neben der Textsorte auch den Urheber, der den ausgewählten Text produziert hat, zu beachten (Scherer, 2006, S. 8).

Damit hängt das weitere Kriterium zusammen – die Metadaten, die den Inhalt eines Korpus dokumentieren. Sie geben Auskunft über die Herkunft des Textes (Zeitpunkt und Situation der Äußerung bzw. Veröffentlichung) und über seinen Urheber (Name, Alter, Geschlecht, Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe). Anhand der Arbeit mit einem Korpus, das die Metadaten enthält, werde den Forschern ermöglicht, soziolinguistische Untersuchungen auch im Hinblick auf das soziale Umfeld der Sprecher und im Hinblick auf den Einfluss von einem solchen Umfeld auf ihren Sprachgebrauch durchzuführen (Scherer, 2006, S. 8 – 9). Nach Lemnitzer/Zinsmeister (2010, S. 190) sollen die Metadaten einen Kommentar zu Primärdaten bilden, also zu Texten bzw. Äußerungen, die in einem Korpus versammelt sind.

5.3 Arten von Korpora

Für die Klassifizierung der Korpora sind verschiedene Merkmale zu unterscheiden. Einige hängen mit den oben genannten Kriterien zusammen, nach denen man z. B. in Hinsicht auf Persistenz ein statisches Korpus und ein Monitorkorpus unterscheidet. An die Persistenz kann weiter der zeitliche Bezug der Texte im Korpus anschließen, nach dem sich Korpora der Gegenwartssprache und historische Korpora unterscheiden lassen. Auch die Vollständigkeit der enthaltenen Texte kann die Korpora klassifizieren, wobei man hier zwischen einem Volltext- und einem Probenkorpus unterscheiden kann. Als ein weiteres Merkmal für die

Klassifizierung von Korpora können auch das Sprachmedium der Texte sowie das Geltungsbereich, also Sprachbezug des Korpus, dienen. Während man nach dem Sprachmedium das Korpus entweder der geschriebenen oder der gesprochenen Sprache unterscheidet, sind nach dem Geltungsbereich das Referenz- und das Spezialkorpus zu differenzieren (Scherer, 2006, S. 17).

Zum zeitlichen Bezug des Inhalts eines Korpus führt Šulc weiter an, dass die Korpora in diesem Zusammenhang auch in synchron und diachron geteilt werden können. Der Unterschied zwischen diesen Arten besteht darin, dass die diachronen Korpora die Sprache in einem längeren Zeitraum aufnehmen, während sich die synchronen Korpora ausschließlich mit der Gegenwartssprache befassen, was z. B. bei der Untersuchung des Wortschatzes, der Grammatik oder des Diskurses nutzbar sein kann (Šulc, 1999, S. 12).

Scherer (2006, S. 17) klassifiziert die Arten von Korpora aufgrund der folgenden Merkmale, woraus folgt, dass die Arten immer zu zweit in der Opposition stehen:

Merkmal	Arten von Korpora	
Speichermedium	computerlesbares Korpus	vs. nicht computerlesbares Korpus
Hierarchie	Gesamtkorpus	vs. Teilkorpus
Vollständigkeit der Texte	Volltextkorpus	vs. Probenkorpus
Abgeschlossenheit	statisches Korpus	vs. Monitorkorpus
Aufbereitung des Korpus	annotiertes Korpus	vs. nicht annotierte Korpus
Zeitlicher Bezug	Korpus der Gegenwartssprache	vs. historisches Korpus
Geltungsbereich des Korpus	Referenzkorpus	vs. Spezialkorpus
Anzahl der Sprachen	einsprachiges Korpus	vs. mehrsprachiges Korpus

Tab. 3: **Arten von Korpora** (Scherer, 2006, S. 17)

In den annotierten Korpora soll die sogenannte Annotation die Einheiten der Texte linguistisch beschreiben. Die Beschreibung, die die Wortarten bzw. morphologische Kategorien markiert, nennt Šulc (1999, S. 13) *Tagging*, die syntaktische Markierung dann *Parsing*.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es formale und inhaltliche Kriterien für die Klassifizierung von Korpora gibt. Nach den formalen Kriterien unterscheidet man computerlesbare Korpora und Papierkorpora, Gesamt- und Teilkorpora, Proben- und Volltextkorpora, statische Korpora und Monitorkorpora, Korpora mit und Korpora ohne eine Annotation, nach den inhaltlichen dann Korpora der gesprochenen und der geschriebenen Sprache, Korpora der Gegenwartssprache und historische Korpora, Referenz- und Spezialkorpora sowie ein- und mehrsprachige Korpora (Scherer, 2006, S. 31).

5.4 Internet als Korpus?

Das World Wide Web umfasst eine riesige Menge von authentischen Texten aller Arten und in allen Sprachen. Auf den ersten Blick kann man so den Eindruck gewinnen, dass das WWW für ein Korpus gehalten werden kann. Was die Datenmenge betrifft, bildet es wirklich eine gute Quelle. Bei einer Forschung können sich jedoch bald einige seiner Mängel zeigen, denn das Internet stellt einem nur kaum Metadaten zu Texten zur Verfügung, was zur Folge haben kann, dass man Informationen über die Herkunft, den Entstehungszeitpunkt oder über den Urheber nur schwer findet. Bei Texten in frequentierten Sprachen ist dann oft auch problematisch die Frage zu beantworten, ob der Text von einem Muttersprachler verfasst wurde. Das WWW kann also dort eine günstige Quelle für eine linguistische Forschung sein, wo v. a. sprachstatistische, quantitative Untersuchungen durchgeführt werden sollen (Lemnitzer, Zinsmeister, 2010, S. 43 – 44).

Mit der Frage, inwieweit das Internet für ein Korpus gehalten werden kann, beschäftigen sich auch Čermák/Koček¹ und weisen dabei auf solche Vorteile eines Korpus hin, über welche das Internet nicht verfügt. Einerseits enthält das Internet ein umfangreiches Textmaterial, andererseits erfüllt es eine Reihe der Kriterien für

¹ Erreichbar unter: http://ucnk.ff.cuni.cz/co_je_korpus.php. [online]. [zit. 2015-03-17].

Korpora nicht, die u. a. auch bei Scherer (2006, S. 3 – 9) zu finden sind und oben genannt wurden.

Erstens führen Čermák/Koček die schnelle Entwicklung des Internets und die Dynamik seines Inhaltes an, der unstabil sein könne. Demgegenüber solle der Inhalt eines Korpus persistent sein und es solle auch u. a. eine ausführliche Dokumentation der Daten zur Verfügung stehen, was im Internet langfristig nicht zuverlässig sei.¹

Zweitens erfülle das Internet nach Čermák/Koček das Kriterium nicht, dass die Texte in ein Korpus nach vorab festgelegten Kriterien ausgewählt werden sollten sowie dass die Gewichtung von bestimmten Textsorten und Sprechgruppen auch berücksichtigt werden sollte. In diesem Zusammenhang repräsentiert das Internet wahrscheinlich nicht die ganze Gesamtheit der Sprache und so wäre es als Korpus nicht genügend repräsentativ.²

Als nächster Mangel des Internets als Korpus führen Čermák/Koček seine nicht spezialisierte Suchmaschine an. Da das Internet primär dem Ziel folgt, andere Informationen als die linguistischen zu suchen, verfügt es nicht über die Funktionen beim Aussuchen, die ein Korpusmanagement anbietet. Solche Funktionen stellen den Forschern im Vergleich zum Internet viele Recherchertools für die Sortierung des Textmaterials zur Verfügung und man kann so in einem Korpus hochwertigere Informationen finden.³

Im Zusammenhang mit der Frage, inwieweit das Internet für ein Korpus gehalten werden kann, werden abschließend auch die Metadaten, also die Informationen über die Herkunft des Textes und über seinen Urheber des Textes, bei Čermák/Koček erwähnt. Die können bei Texten im Internet meistens nur mit Schwierigkeiten bestimmt werden, womit das Internet ein nächstes Kriterium für Korpora nicht erfüllt.⁴

² Erreichbar unter: http://ucnk.ff.cuni.cz/co_je_korpus.php. [online]. [zit. 2015-03-17].

³ Erreichbar unter: http://ucnk.ff.cuni.cz/co_je_korpus.php. [online]. [zit. 2015-03-17].

⁴ Erreichbar unter: http://ucnk.ff.cuni.cz/co_je_korpus.php. [online]. [zit. 2015-03-17].

6 Institut für Deutsche Sprache und seine Korpora

Das Institut für Deutsche Sprache (IDS), die zentrale außeruniversitäre Einrichtung für die Forschungen und Dokumentation der gegenwärtigen Deutschsprache, wurde im Jahr 1964 gegründet. Zu seinen Zielen gehören eher längerfristige Projekte, an deren zahlreiche Forschungsgruppen arbeiten. Das Institut stellt eine Bibliothek, Archive, Dokumentationen und maschinenlesbare Textsammlungen sowie Sprachdatenbanken auch den externen Forschern zur Verfügung.⁵

6.1 Korpora der geschriebenen Gegenwartssprache des IDS

Allen, die wissenschaftliche Zwecke verfolgen wollen, bietet das Institut für Deutsche Sprache eine umfangreiche Sammlung an deutschsprachigen Korpora sowohl der geschriebenen als auch der gesprochenen Sprache an. Während das *Korpusarchiv der Arbeitsgruppe für Korpustechnologie* 50 Korpora der geschriebenen Sprachen zur Verfügung stellt, deren Inhalt rund zwei Milliarden Textwörter (Texte aus Zeitungen, Zeitschriften, belletristische Texte, Fach- und Trivalliteratur) beträgt, befinden sich die Korpora der gesprochenen Sprache im *Archiv für Gesprochenes Deutsch (ADS) der Abteilung Pragmatik*, das 38 Korpora verwaltet. Diese Korpora der gesprochenen Sprache (Varietäten des Deutschen im In- und Ausland, Dialekte und Umgangssprachen, Standardsprache in verschiedenen Kontexten) verfügen über Video- und Tonbandmaterial sowie über Transkriptionen (Scherer, 2006, S. 80 – 81).

Die Korpora der geschriebenen Gegenwartssprache des IDS betragen zum 15. 9. 2014 über 25 Milliarden Wörter, womit sie die größte Sammlung elektronischer Korpora mit deutschsprachigen Texten darstellen. Ihr Inhalt wird von belletristischen, wissenschaftlichen, populärwissenschaftlichen, publizistischen

⁵ Erreichbar unter: <http://www.ids-mannheim.de/org/aufgaben.html>. [online]. [zit. 2015-03-21].

Texten sowie von anderen Textarten gebildet. Die Korpora sind den Benutzern über das Program *COSMAS II* zugänglich.⁶

6.2 COSMAS II

COSMAS II stellt ein eigenes Programm des Instituts für Deutsche Sprache dar, das seinen Benutzern ermöglicht, verschiedene Recherchen und Analysen durchzuführen. Es ist entweder online zu verwenden oder lokal unter Windows zu installieren (Scherer, 2006, S. 81). *COSMAS* ist eine Abkürzung von „*Corpus Search, Management and Analysis System*“.

Das Korpusrecherche- und Korpusanalyzesystem *COSMAS II*, ein Nachfolgesystem von *COSMAS I* (1999- 2003), ermöglicht den Benutzern nach einer Registrierung in 145 Korpora, u. a. auch im *Deutschen Referenzkorpus*, zu recherchieren. Ergebnisse von Suchanfragen, die z. B. aus Wörtern, Wortklassen oder Angaben zu Textbereichen und Positionen gebildet werden können, und die Ergebnisse des Recherchierens können dann nach verschiedenen Gesichtspunkten sortiert und analysiert werden.⁷

Wie schon gesagt wurde, ist es für eine Arbeit im *COSMAS II* eine Registrierung erforderlich. Danach kann man sich unter seinem Benutzernamen in eine *COSMAS II*-Sitzung anmelden und anschließend ein Archiv öffnen, wobei es hier mit dem Archiv eine Sammlung aller Korpora gemeint wird, in dem man ein konkretes Korpus auswählt. Die Arbeit setzt mit der Formulierung einer Suchanfrage fort, wonach eine Anzeige der Ergebnisse kommt. Die Ergebnisse können in verschiedenen Formen (Sortierung bzw. Zusammenfassung nach verschiedenen Kriterien) präsentiert werden und man hat die Möglichkeit, mithilfe verfügbarer Werkzeuge detaillierte Informationen über gefundene Treffer zu erhalten.⁸

⁶ Erreichbar unter: <http://www1.ids-mannheim.de/kl/projekte/korpora/>. [online]. [zit. 2015-03-21].

⁷ Erreichbar unter: <http://www.ids-mannheim.de/cosmas2/projekt/einsteiger/was.html>. [online]. [zit. 2015-03-21].

⁸ Erreichbar unter: <http://www.ids-mannheim.de/cosmas2/projekt/hilfe/quick.html>. [online]. [zit. 2015-03-21].

Unter solchen Werkzeugen findet man die Kookkurrenzanalyse (Auskunft über die statistische Wahrscheinlichkeit von gemeinsam auftretenden Wörtern und deren syntagmatischen Mustern), die KWIC-Ansicht (*Key Word in Context*, zeilenweise und farblich hervorgehoben), die Beleg-Ansicht (ein größerer, nicht auf eine Zeile begrenzter, Kontext, zugehörige Quelleninformationen) sowie den Export (Sicherung der Ergebnisse und verschiedener Aspekte der durchgeführten Recherche). Nach einem erfolgreichen Export meldet man sich ab.⁹

6.3 Deutsches Referenzkorpus

Das Projekt des IDS in der Kooperation mit der Universität Tübingen und Universität Stuttgart zum Auf- bzw. Ausbau des *Deutschen Referenzkorpus (DeReKo I)* dauerte vom Mai 1999 bis März 2002 und folgt dem Ziel, „die deutsche Gegenwartssprache (von 1956 bis Ende 2001) möglichst breit und der Sprachwirklichkeit angemessen zu repräsentieren, mit modernen korpuslinguistischen Verfahren aufzubereiten und der Wissenschaft zu Verfügung zu stellen“.¹⁰

Als Quelle des enthaltenen Textmaterials in diesem Korpus dienten insgesamt zwölf regionale und überregionale deutsche, österreichische und schweizerische Tageszeitungen, Fachzeitungen, über 250 belletristische Titel und Sachbücher sowie politische, rechtliche und wissenschaftliche Texte, wobei Korpora ca. 993 Millionen Textwörtern enthält.¹¹

⁹ Erreichbar unter: <http://www.ids-mannheim.de/cosmas2/projekt/hilfe/quick.html>. [online]. [zit. 2015-03-21].

¹⁰ Erreichbar unter: http://www1.ids-mannheim.de/kl/projekte/dereko_i.html. [online]. [zit. 2015-03-21].

¹¹ Erreichbar unter: http://www1.ids-mannheim.de/kl/projekte/dereko_i.html. [online]. [zit. 2015-03-21].

7 Lehrwerkeanalyse

Bei der Analyse der ausgewählten Lehrwerke (siehe unten) wird die Vermittlung der grammatischen Kategorie *Genus* zuerst im Allgemeinen, anschließend im Zusammenhang mit seiner möglichen Schwankung bei einigen Substantiven betrachtet. Es werden die modernen Lehrwerke analysiert, die bis Juni 2015 herausgegeben wurden und die bis zum Sprachniveau A1 – A2 führen. Im Vergleich zu den zwei für Grundschulen (Sekundarstufe I) bestimmten Lehrbüchern wird die Problematik der grammatischen Kategorie Genus auch in zwei Lehrwerken für Mittelschule (Sekundarstufe II) analysiert. Wenn keine konkrete Seite in Zitationen der Lehrwerke angeführt wird, beziehen sich diese Zitationen auf die ganze konkrete Publikation.

7.1 Macht mit! (Polyglot)

Macht mit! ist ein dreibändiges Deutschlehrwerk (Deutsch als zweite Fremdsprache), das für den Deutschunterricht an Grundschulen und an mehrjährigen Gymnasien bestimmt ist. Jeder Teil beinhaltet immer sechs Themenbereiche. Am Ende des Schulbuchs ist eine sowohl alphabetische als auch eine thematische Wortliste zu finden. Die ersten zwei Teile des Lehrwerks *Macht mit!*, die analysiert werden, führen zum Erwerb des Sprachniveaus A1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens¹². Jeder Teil stellt ein Lehrbuch, ein Lehrhandbuch und ein Arbeitsbuch sowie eine CD mit Audioaufnahmen und verschiedene Beilagen zur Verfügung (Jankásková et al., 2008, S. 1).

Im **ersten Teil** des Lehrbuchs *Macht mit!* wird die grammatische Kategorie *Genus* nicht speziell beschrieben und man beschäftigt sich damit nur in Bezug auf die Formen von vor Substantiven stehenden Artikelwörtern, die je nach dem Genus variieren. Dazu wird eine farbige Unterscheidung als Mittel der Veranschaulichung verwendet (Blau für Maskulina, Grün für Neutra, Rot für Feminina). Dies ist in allen

¹² Erreichbar unter: <http://www.polyglot.cz/nakladatelstvi/e-shop/seznam-titulu/produkt-167-macht-mit-1-dil-kniha-pro-zaka/?detail>. [online]. [zit. 2015-06-09].

Lektionen zu sehen, z. B. auch im Rahmen der Possessivpronomen. In einigen Übungen im Kursbuch werden die Substantive, die für die Bildung von Sätzen verwendet werden sollen, in „Blasen“ je nach dem Genus sortiert, was dem Lerner die Bildung einer normgerechten Form des Artikelwortes erleichtern soll (Jankásková et al., 2008. S. 28).

Im Allgemeinen lässt sich sagen, dass keine Regeln für die Genuszuweisung in diesem Lehrwerk genannt werden, mindestens nicht explizit. Trotzdem wird es in einigen Lektionen den Lernenden angedeutet, wonach man sich im Zusammenhang mit dem Genus des Substantivs richten kann. Die Rede ist über die Determination des Genus anhand des Ableitungssuffixes *-in*, wodurch die Lernenden bemerken könnten, dass das Genussystem im Deutschen nicht völlig regellos ist. Sonstige mögliche Faustregeln für die Genuszuweisung sind im *Macht mit!* nicht zu finden. Z. B. in der zweiten (u. a. mit dem Thema Wochentage) sowie in der vierten Lektion (u. a. mit den Themen Jahreszeiten und Monate) bietet sich die semantische Regel, dass alle Wochentage/Monate/Jahreszeiten maskulin sind, dies wird hier jedoch nicht behandelt (Jankásková et al., 2008, S. 18, 36).

Was die Genusschwankung bei einigen Substantiven betrifft, wird sie nur ohne Kontext in der Wortliste am Ende des Lehrbuchs angedeutet, sonst ist diese Problematik in diesem (sowie im zweiten) Teil des Lehrwerks nicht bearbeitet. Bei den Substantiven, die entweder diatopisch schwanken (*Cola*) oder die aufgrund des verschiedenen Genus ihre Bedeutung ändern (*Stift*), gibt es keine Erwähnung darüber, dass solche Substantive ein schwankendes Genus haben sollten. Daraus erfolgt, dass diese Problematik dementsprechend in Übungen im Kursbuch nicht geübt wird (Jankásková et al., 2008).

Im **zweiten Teil** des Lehrwerks *Macht mit!* setzten die Autoren mit der farbigen Unterscheidung drei Genera bei den Aufgaben in Übungen fort und verwenden dieses Mittel für Veranschaulichung auch im Rahmen der Deklinationsformen. Ein solches Verfahren erleichtert den Lernern die Erinnerung an das Genus der Substantive und unterbricht die Kommunikation nicht, wobei es die Lerner so unterstützt, dass sie sich auch visuell merken können, zu welchem der drei Genera das jeweilige Substantiv gehört (Jankásková et al., 2010).

Die ständige farbige Visualisierung der Formen, die abhängig vom Genus sind, hilft den Schülern, wie schon gesagt wurde, auch bei der Deklination. Ohne

Übertreibung steht eine Tabelle in Form eines Zettels mit Musterformen für jedes Genus (im zweiten Teil auch für Plural), je nach dem Thema und der Absicht der Lektionen, auf jeder Seite des Lehrbuchs zur Verfügung (z. B. in der zweiten Lektion *Zu Hause*). Aufgrund dieser Grammatik-Tabellen können die Schüler die farbigen Kasusformen u. a. auch nach verschiedenen Präpositionen visuell speichern. Man darf jedoch nicht vergessen, dass solche Unterstützungen im Prozess der Automatisierung von Regeln stufenweise aus Augen verschwinden sollten, damit sie automatisch auch ohne Hilfe verwendet werden können (Jankásková et al., 2010, S. 13).

Die Genusschwankung wird im zweiten Teil des Lehrwerks *Macht mit!* etwas häufiger erwähnt, aber nur in der Wortliste am Ende des Buchs, kontextfrei und ohne eine weitere Bemerkung oder Begründung. Die Substantive, bei denen das schwankende Genus in der Wortliste angeführt ist (*r/s Joghurt, r/s Poster, r/s Ketchup*), werden praktisch in Übungen im Kursbuch meistens mit dem Nullartikel verwendet (wodurch das Genus nicht markiert wird), denn es handelt sich meistens um Lebensmittel (z. B. *Joghurt* oder *Ketchup*). Nur in der dritten Lektion stößt man auf „eine *Cola*“ und „einen *Joghurt*“, womit die Autoren eines der zwei Genera bevorzugt haben („*Cola*“ wurde in der Wortliste im ersten Teil des Lehrbuchs nur zu Feminina zugeordnet), ohne es zu kommentieren. Andere Substantive mit dem schwankenden Genus, z. B. *Keks*, sind in der Wortliste nur mit einem Genus angeführt (Jankásková et al., 2010).

7.2 Passt schon! (Polyglot)

Die Reihe der Lehrbücher für Mittelschulen, *Passt schon!*, wird vier Teile enthalten, bis jetzt (Juni 2015) ist jedoch nur der erste Teil zu bekommen. Da diese Reihe für Mittelschulen bestimmt ist, führt ihr Inhalt vom Anfang aus bis zum Erwerb des Sprachniveaus B1 (das Niveau der Abiturprüfung). Der erste Teil des Lehrwerks, der zum Sprachniveau A1 führt, enthält ein Kursbuch und ein integriertes Arbeitsbuch, wobei er auch eine Grammatikübersicht, eine alphabetische Wortliste und eine Sprachbiographie als Bestandteile des Bandes bietet. Wie für alle Lehrwerke des Verlags *Polyglot* stehen auch für *Passt schon!* einige

Zusatzmaterialien in der Webseite *www.polyglot.cz* kostenlos zur Verfügung. Der erste und bisher der einzige herausgegebene Teil ist in acht strukturierte Lektionen geteilt und jede Lektion besteht dann aus Abteilen. Am Ende jeder Lektion sind sowohl eine Übersicht der in derjenigen Lektion durchgenommenen Grammatik als auch eine Übersicht des benutzten Wortschatzes zu finden.¹³

Was die Wortart *Substantiv* und seine grammatische Kategorie *Genus* betrifft, wird neben der Orthographie des deutschen Substantivs (Anfangsbuchstaben großgeschrieben) auch die Genus-Dreiteilung in der Grammatikübersicht im ersten Teil des Lehrbuchs *Passt schon!* erwähnt. Der *Junge*, die *Frau* und das *Kind* wurden als Beispielsubstantive für die einzelnen Genera ausgewählt. Das Beispiel für das Maskulinum finde ich jedoch nicht geeignet, denn es handelt sich um ein Substantiv, das schwach dekliniert wird, woraus erfolgt, dass es als Mustersubstantiv im Rahmen der nächsten Lektionen nicht verwendet werden kann. Darüber hinaus hat *der Junge* eine für Feminina typische Endung *-e* (Dusilová et al., 2014).

Nach einem solchen Beispiel überzeugt der Lehrer dann seine Schüler über ein Regelsystem in der grammatischen Kategorie *Genus* nur mit Schwierigkeiten, wenn das gewählte maskuline Beispiel wegen der Endung *-e* nach morphologischen Kriterien eher als Ausnahme betrachtet werden kann. Den Eindruck der nicht passenden Auswahl von Mustersubstantiven für die Präsentation der grammatischen Kategorie *Genus* in der Grammatikübersicht kann man u. a. auch aufgrund dessen gewinnen, dass es in der ersten Lektion mit anderen Beispielen gearbeitet wird, als dann später in der Grammatikübersicht am Ende des Lehrbuchs, und zwar mit Substantiven der *Mann*, die *Frau* und das *Mädchen* (Dusilová et al., 2014, S. 5).

Im Laufe des ganzen Lehrbuchs stehen den Lernern wieder die „Zettel“ mit Musterformen der Artikelwörter je nach dem Genus häufig zur Verfügung, im Vergleich z. B. mit dem Lehrwerk *Macht mit!* (Polyglot) wird es in *Passt schon!* jedoch mit keiner farbigen Veranschaulichung für die Unterscheidung der drei Genera gearbeitet. Im Rahmen der Regeln für die Genuszuweisung wird in der zweiten Lektion (Familie, Anteil Berufe) diesmal auch mittels der Farben Blau und Rot angedeutet, dass die abgeleiteten Wörter mit dem Ableitungssuffix *-in* feminin

¹³ Erreichbar unter: <http://www.polyglot.cz/nakladatelstvi/e-shop/seznam-titulu/produkt-202-passt-schon-1-dil-ucebnice-a-pracovni-sesit/?detail>. [online]. [zit. 2015-06-10].

sind. Andere Regeln für das Genussystem sind im Lehrbuch nicht zu finden (Dusilová et al., 2014, S. 18).

Was die Genusschwankung betrifft, erwähnt der erste Teil des Lehrwerks *Passt schon!* das schwankende Genus bei zwei Substantiven in der Wortliste, die semantisch wieder zum Hyperonym *Lebensmittel* gehören, und zwar *e/s Cola* und *r/s Joghurt*. Z. B. beim Substantiv *Paprika* wird das schwankende Genus jedoch nicht mehr angeführt, dieses Wort kommt im Lehrbuch nur als Maskulinum vor. Das Substantiv *Cola* ist in Übungen als Femininum verwendet und das Substantiv *Joghurt* kommt nur im Rahmen der Mengenangaben vor, es kommt also mit dem Nullartikel vor (z. B. drei Becher Joghurt) (Dusilová et al., 2014).

Die Schwankung im Genussystem bei den angeführten Wörtern (genauso wie in *Macht mit!*) kommentieren die Autoren des Lehrwerks nicht. Die Schüler bekommen keine Erklärung, was das angeführte schwankende Genus bedeutet und wie sie es verwenden sollten. Keine Bemerkung steht auch bei Pluralformen vom Substantiv der *Test, -s/e*, der *Paprika, - θ/s* sowie das *Omelett, -s, -e* zur Verfügung, die Lerner wissen also nicht, wie sie die zwei Möglichkeiten sowohl für das Genus als auch für die Pluralform verstehen sollen (Dusilová et al., 2014).

7.3 Beste Freunde (Hueber)

Dieses Lehrbuch, das für Deutschlernende aus Grundschulen und mehrjährigen Gymnasien bestimmt ist, wird von Autoren thematisch sehr interessant konzipiert. In jedem Teil werden die Schüler von einer Gruppe der Protagonisten im gleichen Alter begleitet, von denen der deutsche Alltag den tschechischen Lernenden vermittelt wird. Die ganze Reihe des Lehrwerks *Beste Freunde* beinhaltet insgesamt 6 Teile, jedem Sprachniveau vom A1 bis B1 nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen widmen sich immer zwei Teile, wobei jeder Teil Lehrbuch und Arbeitsheft mit CDs, Lehrhandbuch, Materialien für die interaktive Tafel sowie on-line Unterstützung unter der Webseite www.hueber.cz/beste-freunde zur Verfügung stellt.¹⁴

¹⁴ Erreichbar unter: https://www.hueber.de/seite/pg_info_willkommen_cz_bfr. [online]. [zit. 2015-06-13].

Wie es schon gesagt wurde, werden die tschechischen Schüler während des Lernens mit dem Lehrbuch *Beste Freunde* von einer Gruppe der Jugendlichen aus deutschsprachigen Ländern begleitet. Das Lehrbuch wird in drei Module gegliedert, in dem immer einer der Protagonisten als Hauptperson auftritt, wobei jedes Modul drei Lektionen enthält. Am Ende der Module gibt es immer ein Thema aus der Landeskunde, das nachfolgend im Projekt kontrastiv zur Tschechischen Republik bearbeitet wird. Danach folgen die Grammatik des Moduls „auf einen Blick“ und eine kurze Wiederholung. Am Ende jedes Teils stehen den Schülern wieder eine komplette Grammatikübersicht, die nach den Wortarten strukturiert wird, und eine alphabetische Wortliste zur Verfügung (Georgiakaki, 2014).

Was das Substantiv und seine grammatische Kategorie *Genus* betrifft, wird es in der Grammatikübersicht im **ersten Teil** des A1-Bandes erwähnt, dass man die deutschen Substantive mit einem großen Anfangsbuchstaben schreibt und dass sie mit dem Artikelwort verwendet werden, das neben dem Genus auch die zwei weiteren grammatischen Kategorien, Numerus und Kasus, ausdrückt. Es wird hier erklärt, dass man im ganzen Lehrbuch mit Farben (Blau für Maskulina, Grün für Neutra, Rot für Feminina und Gelb für Pluralformen) arbeitet, um die Formen des Artikelwortes sowie die Deklinationssuffixe je nach dem Genus zu unterscheiden. Schon im Vorwort am Anfang des Lehrbuchs steht eine Bemerkung, dass eine Neuigkeit im Rahmen des Genus im Buch zu finden ist: die Genera sind nicht traditionell (Maskulina, Feminina, Neutra + Pluralformen) gereiht, sondern neu mit Rücksicht auf die häufige Formenkongruenz bei Maskulina mit Neutra sowie bei Feminina mit Pluralformen (Georgiakaki et al., 2014).

Die farbige Veranschaulichung der verschiedenen Artikelformen wird im Laufe des ganzen Lehrwerks *Beste Freunde I* ständig verwendet, sowohl in Übungen, in Grammatiken „auf den ersten Blick“ und in der Grammatikübersicht am Ende des Buchs als auch in „Spickzetteln“, die den Schülern als Hilfe für die Übungen und u. a. als Hilfe für die bessere Auseinandersetzung mit Unterschieden zwischen dem Deutschen und dem Tschechischen dienen. In Übungen lässt sich die farbige Markierung der Genera so interpretieren, dass sie die Erinnerung an das Genus des Substantivs erleichtern und dass die mögliche Unsicherheit, zu welchem Genus das Substantiv gehört, die Kommunikation nicht unterbricht (z. B. der Bildung der Dialoge in der Übung 11 auf der Seite 51) (Georgiakaki et al., 2014).

Die Schüler bekommen gleich in der ersten Lektion einen Lerntipp, der die Lernstrategie betrifft und der ihnen das Lernen des Wortschatzes erleichtern soll. Die Kinder sollen die Vokabeln ins Heft farbig abschreiben, womit sie dieselben Farben wie im Lehrbuch anwenden müssen. Dieser Lerntipp wird den Schülern durch die Bemerkung erklärt, dass die tschechischen und die deutschen Substantive nicht immer zu demselben Genus zuzuordnen sind (Georgiakaki et al., 2014, S. 13).

Die Regeln für die Genuszuweisung erwähnen die *Besten Freunde* nicht, bis auf die Ausnahme der Wortbildung anhand des Ableitungssuffixes *-in*, was auch in anderen Lehrwerken zu sehen ist (am Beispiel von *Berufen* erklärt). Auf dem „Spickzettel“ wird das Prinzip dieser Wortbildungsart verständlich farbig angedeutet (Georgiakaki et al., 2014, S. 49).

Mit der Genusschwankung arbeitet dieses Lehrwerk jedoch nicht. In *Besten Freunden* wird das schwankende Genus sogar nicht einmal in der Wortliste, wie in anderen Lehrwerken, angeführt. Substantive wie z. B. *Cola*, *Limo* oder *E-Mail* werden nur als Feminina, *Schnitzel* als Neutrum oder *Stift* als Maskulinum verzeichnet (Georgiakaki et al., 2014).

Der **zweite** Teil der *Besten Freunden*, A1.2, in dem die Schüler zu ihren Bekannten aus dem ersten Teil neue Freunde kennenlernen, wird die farbige Unterscheidung der (Artikel)Formen je nach dem Genus und Numerus auf dem gleichen Prinzip wie im ersten Teil benutzt (im Rahmen einiger Übungen sowie im Rahmen der Grammatik „auf den ersten Blick“ oder der „Spickzettel“ im ganzen Lehrbuch) (Georgiakaki et al., 2015).

In der Wortliste ist kein Substantiv mit dem doppelten Genus angeführt (nur *e Cola*, *e Limo*, *e E-Mail* oder *s Poster*). Auch im Rahmen der Homonyme steht im Lehrbuch keine Bemerkung, dass das Genus bei diesen Substantiven ihre Bedeutung ändern kann (nur *r Morgen*, *r See*, *s Teil*; dem Substantiv *Teil* mit dem neutralen Genus wird sogar auch die Bedeutung vom *Teil* als Maskulinum zugeordnet) (Georgiakaki et al., 2015, S. 92).

7.4 SUPER! (Hueber)

Das weitere und zugleich auch letzte Lehrbuch für Deutsch als zweite Fremdsprache, das analysiert wird, kann an Mittelschulen sowie mehrjährigen Gymnasien eingesetzt werden. Die Reihe des *SUPER!* wird drei Bände enthalten, bis jetzt (Juni 2015) sind nur die ersten zwei Teile zu bekommen. Jeder Teil führt zu einem der Sprachniveau, vom A1 bis B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (Niveau der Abiturprüfung). Das Lehrwerk arbeitet bewusst mit der Muttersprache der Lerner, und zwar wie mit Grundlage für die kontrastive Grammatik, Phonetik sowie Landeskunde, was den Schülern erleichtert, in die deutsche Sprache einzusteigen. Der Verlag Hueber bietet ein online Lehrwerkservice im Internet, wo das Lösungsschüssel, Zusatzmaterialien oder Online-Übungen zu finden sind.¹⁵

Sowohl *SUPER! 1* als auch *SUPER! 2* sind in 5 Module eingeteilt, wobei jedes Modul immer drei Lektionen enthält. Das Lehrbuch hat ein integriertes Arbeitsbuch, in dem eine Wortliste mit dem Wortschatz aus der konkreten Lektion, jeweils am Ende, zur Verfügung steht. Am Ende jedes Teils ist eine Grammatikübersicht (auf Tschechisch) zu finden, die nach Wortarten strukturiert wird. Im zweiten Teil gibt es darüber hinaus auch eine Liste der unregelmäßigen Verben und Mischverben. Jeder Teil enthält auch eine eingelegte Audio-CD (auch im Lehrbuch für Schüler). Den Schülern dient u. a. auch sog. „*meine Regel*“ als Begleiter während des Deutschlernens mit dem Lehrbuch *SUPER! 1* (sogleich wie mit dem *SUPER! 2*), durch die sie dazu geführt werden, die Grammatik(regeln) selbst zu entdecken (Neuner, 2014, 2015).

Der **erste Teil** des Lehrwerks *SUPER!* enthält einige Notizen zur grammatischen Kategorie *Genus* in der Grammatikübersicht im Rahmen des Artikels, der die grammatischen Kategorien des Substantivs (neben Genus auch Numerus und Kasus) ausdrückt. Die Schüler erfahren, dass es im Deutschen, genauso wie im Tschechischen, drei Genera gibt und dass es im ersten Modul für ein besseres Merken des Genus von neuen Substantiven mithilfe einer farbigen Veranschaulichung gearbeitet wird. Die Autoren benutzen „klassische“ Farben für

¹⁵ Erreichbar unter: https://cz.hueber.de/seite/pg_willkommen_spe. [online]. [zit. 2015-06-11].

die Genusunterscheidung in den „Grammatik-Tabellen“ sowie in einigen Übungen (meistens am Anfange von jedem Modul): Blau für Maskulina, Grün für Neutra und Rot für Feminina. Darüber hinaus markieren die Autoren die Pluralformen gelb. Die Schüler bekommen auch einen Tipp (auf Tschechisch, wie in *Besten Freunden*), was das grammatische Genus und den Wortschatz betrifft. Sie sollten die Vokabeln in Hefte farbig schreiben, wodurch das Lernen ihres Genus erleichtert wird (Neuner, 2014, S. 17).

Nach dem ersten Modul, in dem das Genus der deutschen Substantive vorgestellt wurde, wird es mit der farbigen Unterscheidung der Genera nicht mehr gearbeitet. In „Grammatik-Tabellen“, die im ganzen Lehrbuch zu finden sind, stehen entsprechende Musterformen immer je nach dem Lernstoff, es wird jedoch nur das Artikelwort einheitlich für alle Genera rot markiert. Die farbige Veranschaulichung bleibt nur auf der ersten Seite jedes Moduls in Übungen erhalten, in denen einige neue Wörter zum ersten Mal vorkommen (Neuner, 2014).

Es ist bemerkenswert, wie die Autoren die Genera nacheinander reihen. Wir stoßen auch in diesem Lehrbuch nicht auf die, kann man sagen, klassische Reihenfolge der Genera in „Grammatik-Tabellen“ Maskulinum – Femininum – Neutrum – Plural, sondern mit einer solchen Reihenfolge, die auch Koeppel (2010) für eine günstige mnemotechnische Erinnerungshilfe für Schüler hält (siehe oben) und die sich nach der häufigen Kongruenz in Deklinationen richtet. Danach bekommen wir die Reihenfolge, die auch bei *Besten Freunden* zu sehen ist: Maskulinum – Neutrum – Femininum – Plural, was in der Grammatikübersicht so erklärt wird, dass das Lernen dank dieser Kongruenzen in Deklinationen erleichtert wird (Neuner, 2014).

Im Rahmen des Regelsystems in der grammatischen Kategorie *Genus* werden zwar keine semantischen Regeln angedeutet, was man jedoch für etwas Praktischeres halten kann, ist die Arbeit mit Wortbildung im zweiten Modul, in der sechsten Lektion. An der „Grammatik-Tabelle“ können die Schüler das Prinzip sowohl der Bildung von Komposita als auch der Genuszuweisung bei zusammengesetzten Wörtern ablesen. Dies wird auch in Übungen im integrierten Arbeitsbuch geübt, die jedoch nicht kontextuell, sondern rein formal an die Wortbildung und Genuszuweisung orientiert sind, denn die Schüler sollen die Wörter zusammensetzen und diesen dann ihren Artikel zuweisen (Neuner, 2014, S. 40).

Mit der Wortbildungsart Derivation und mit der weiteren Regel für die Genuszuweisung hängt auch eine von „*meinen Regeln*“ im zweiten Modul, in der fünften Lektion zusammen. Hier sollen die Schüler nach dem Musterwort *Tennispielerin* entdecken, dass alle Substantive mit dem Ableitungssuffix *-in* weibliche Personen bezeichnen, aufgrund dessen solche Substantive zu Feminina gehören (Neuner, 2014, S. 35).

Was die Substantive betrifft, die ein schwankendes Genus haben, arbeitet dieses Lehrbuch mit diesem Phänomen nicht besonders. Bei Substantiven, die in der genannten grammatischen Kategorie schwanken, wird die Schwankung meistens nicht angeführt – sowohl bei Wörtern, deren Genusschwankung diatopisch bedingt ist (nur *e E-Mail*, *e Cola*, *s Schnitzel*, *s Poster*) als auch bei solchen, die aufgrund des verschiedenen Genus ihre Bedeutung ändern (nur *e Band*). Nur bei einigen Wörtern liest man zwei angeführte Genera (*r/s Ketchup*, *r/s Joghurt*), was jedoch nicht weiter ausgeführt wird. Die Lerner bekommen, wie auch in den anderen analysierten Lehrbüchern, keine Erklärung, wie sie die zwei Genera interpretieren sollen. Und genauso beschäftigt sich damit auch keine Übung, sowohl im Lehr- als auch im integrierten Arbeitsbuch arbeitet man entweder mit einem von zwei angeführten Genera (*r Joghurt*) oder das Substantiv wird mit dem Nullartikel benutzt (*Ketchup*) (Neuner, 2014).

Im **zweiten Teil** von *SUPER!* äußert man sich zum Genus sowie zu seiner Schwankung genauso wie im ersten Teil. Am Anfang einiger Module werden die neuen Wörter in Übungen farbig markiert, in „Grammatik-Tabellen“, in denen die Genera wieder aufgrund der Deklinationssuffixe gereiht werden, benutzen die Autoren eine einheitliche farbig (rote) Veranschaulichung nur für das Artikelwort ohne Rücksicht auf das Genus (Neuner, 2015).

In der Wortliste im Arbeitsbuch findet man keine Bemerkung zur Genusschwankung, auch wenn hier Substantive vorkommen, die ein sowohl diatopisch als auch semantisch bedingtes schwankendes Genus haben (nur *e E-Mail*, *e Paprika*, *r See* oder *s Messer*) (Neuner, 2015).

Was eine Erwähnung verdient, sind die in der Wortliste angeführte regionalen Varianten von Benennungen einiger Lebensmitteln im Modul 9, in der Lektion 27 (z. B. *Semmel* – *Brötchen*, *Erdapfel* – *Kartoffel*, *Marille* – *Aprikose*, *Paradeiser* – *Tomate*), womit sich auch einige Übungen praktisch beschäftigen.

Desto mehr kann überraschend sein, dass die diatopisch (also regional) unterschiedliche Verwendung von Genera bei einigen Substantiven in der Wortliste mindestens nicht erklärt wird (Neuner, 2015, S. 196).

7.5 Zusammenfassung der Lehrwerkanalyse

Aus der Analyse folgt, dass es keine Unterschiede in der Vermittlungsweise der Problematik der grammatischen Kategorie *Genus* und seiner möglichen Schwankung in Lehrbüchern für Grundschulen und mehrjährige Gymnasien und in Lehrbüchern für Mittelschulen und Gymnasien gibt. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es eher eine ähnliche Darstellung dieser Problematik in Abhängigkeit vom Verlag als in Abhängigkeit vom Alter der Zielgruppe zu beobachten ist.

Sowohl der Verlag Polyglot als auch der Verlag Hueber arbeiten mit Paradigmen in Grammatikübersichten und bieten den Schülern in allen Lektionen die „Grammatik-Zettel“ als Unterstützung. Der Unterschied besteht darin, dass der Verlag Hueber mit einer neuen Weise arbeitet, die die Reihenfolge der Genera in den Paradigmen betrifft. Nicht die „klassische“ Reihung *der – die – das – Plural*, sondern die Reihung *der – das – die – Plural* hat für Schüler den Vorteil, dass sie die ähnlichen Formen nebeneinander sehen, was ihnen während des Lernens hilfreich sein kann. Der Verlag Hueber arbeitet auch mehr mit Farben, die als Mittel für die Veranschaulichung der Unterschiede in Genera dienen, und insgesamt wirkt seine Visualisierung in Tabellen verständlicher.

In allen Lehrbüchern gab es keinen Kommentar zum schwankenden Genus, woraus sich die Aufgabe für die Lehrer ergibt, die Erwähnungen in einigen Wortlisten den Schülern selbst zu erklären.

8 Didaktisches Material für die Vermittlung des Genus bzw. seiner Schwankung

Die oben durchgeführte Lehrwerkeanalyse hat angedeutet, wie die Autoren mit der grammatischen Kategorie *Genus* arbeiten. Vor allem mit der Genusschwankung beschäftigen sie sich in den Lehrwerken, die in dieser Arbeit analysiert wurden, nicht besonders. Es hängt dann von Lehrern und Lehrerinnen ab, wie sie diese Problematik den Schülern im Unterricht selbst vermitteln. Was jedoch in Lehrbüchern fehlt, ist die Antwort auf die Frage, wie das Verständnis vom Genus der deutschen Substantive und seiner möglichen Variabilität den Schülern beigebracht werden soll.

Was die grammatische Kategorie *Genus* allgemein betrifft, halte ich die farbige Veranschaulichung der Unterschiede unter Genera für ein günstiges Mittel und eine günstige Stütze im Lernprozess. Es kann etwas kompliziert sein, die Frage nach der Vermittlung der Genusschwankung im Unterricht zu beantworten, v. a. in Hinblick auf Butzkamms These, dass weniger manchmal mehr ist (Butzkamm, 2002, S. 249). Auf dem Sprachniveau A1/A2 kann deshalb die fehlende praktische Behandlung der Genusschwankung verstanden werden. Es ist jedoch ganz eindeutig, dass eine nicht kommentierte Andeutung eines schwankenden Genus ungünstig ist, wenn Schüler keine Erklärung bekommen, wie sie die Andeutung verstehen sollen.

Deshalb wird in diesem Teil der Arbeit ein didaktisches Material für die Vermittlung des Genus im Unterricht sowohl im Allgemeinen als auch im Hinblick auf seine mögliche Schwankung vorgeschlagen. Es soll die Schüler im Verhältnis für die Kategorie des Genus sensibilisieren sowie das Verstehen von Prinzipien und von der möglichen Variabilität im System vermitteln.

8.1 Typologie der grammatischen Übungen

Die Abfolge der grammatischen Übungen sollte in Phasen der Vermittlung, der Festigung und der Anwendung gegliedert werden. Jede Phase beachtet dabei die allgemeinen Grundprinzipien der Fremdsprachenvermittlung, wozu das Prinzip der Vernetzung, des mehrkanaligen Lernens und der Einbettung in einen kommunikativ

sinnvollen Kontext. Neben den Übungen nach Prinzipien des handlungsorientierten und spielerischen Lernens finden auch traditionelle Übungsformen (z. B. Einsetz- und Ergänzungsübungen) im Zusammenhang mit der Grammatik ihre Bedeutung. Der Lehrer bzw. die Lehrerin sollten in jedem Fall kompetent sein, jedes Lehrmaterial mit einem entsprechenden kommunikativen Rahmen zu versehen (Janíková, 2011, S. 55).

Janíková führt in ihrer Publikation eine Übersicht von Möglichkeiten der Arbeit an der Grammatik und Lernstrategien an, in der sie die Übungen in zwei Gruppen je nach der Strategie sortiert:

a) „Strategie zum selbstständigen Herausfinden grammatischer Regeln

- in einer Grammatik nachschlagen [...]
- Umgang mit Nachschlagewerken üben
- Beispiele sammeln, vergleichen, ordnen
- Regelmäßigkeiten herausfinden, markieren
- Regeln formulieren, überprüfen, revidieren

b) Strategien zum Üben und Behalten der Grammatik

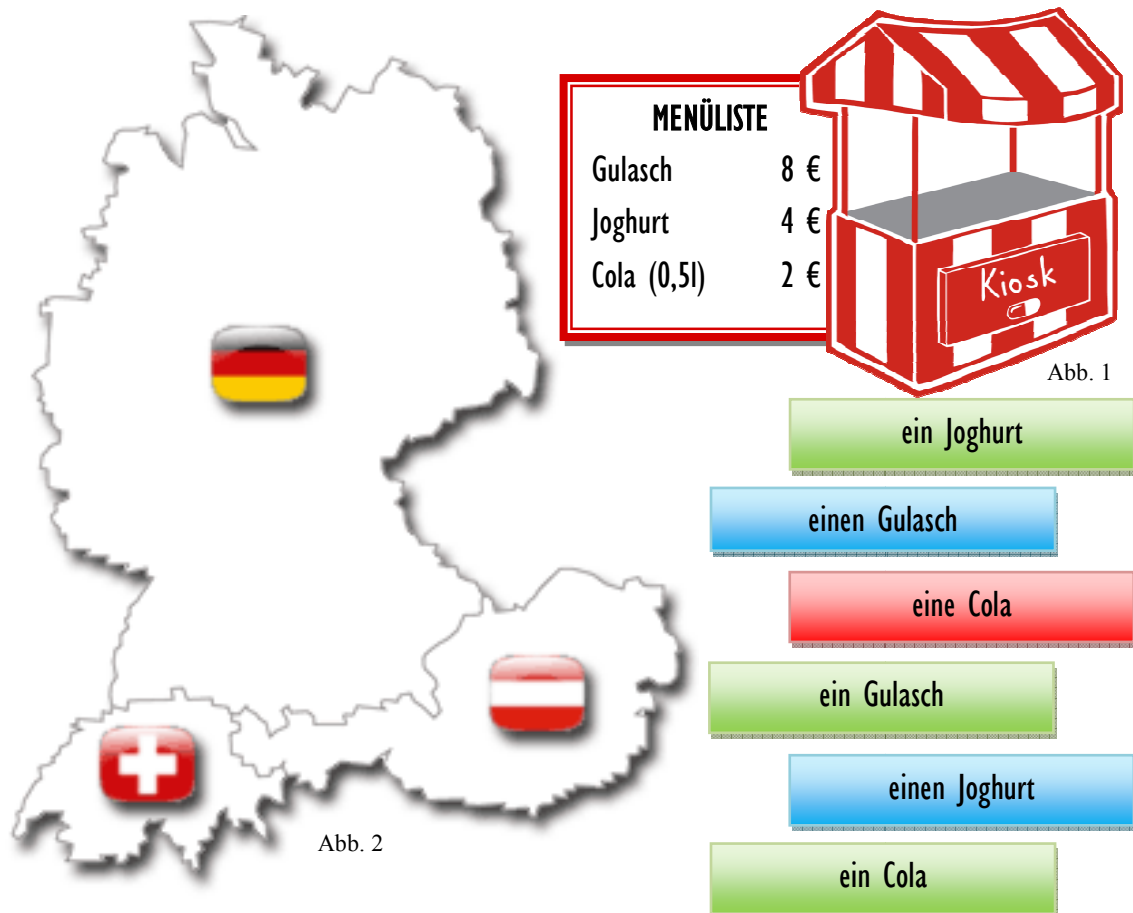
- Regeln/Beispiele auswendig lernen
- nach weiteren Beispielen suchen
- Regeln mit eigenen Worten neu formulieren [...]
- Eselsbrücke bauen/verwenden/suchen
- Lösungsschlüssel zu Grammatikübungen verwenden
- mit der Muttersprache/anderen Fremdsprachen vergleichen
- graphische Hilfe anfertigen
- Grammatikspiele spielen
- verschiedene Übungsformen kennen
- „Grammatikspickzettel“ anfertigen und damit üben
- eigenes Grammatikheft führen
- Grammatik im Kontext lernen (z. B. Geschichten erfinden)
- sich gegenseitig abfragen [...]
- beim Lesen unbekannte grammatische Formen in einer Grammatik nachschlagen
- eigene Übungen entwerfen“ (Janíková, 2011, S. 56)

8.2 Übung 1 – Im Kiosk

Die erste Übung konzentriert sich auf die Genusschwankung, die praktisch gezeigt und geübt wird. Sie kann kontextuell z. B. zum Thema Ferien zugeordnet werden. Mittels dieser Übung, die das mehrkanalige Lernen einsetzt, wird die Grammatik im Kontext geübt, weil die Genusschwankung in einen kommunikativ sinnvollen Kontext eingebettet wird, was zum Üben und Behalten der Grammatik beiträgt. Ein Schüler klebt immer eine „Bestellung“ an die Karte auf, die an der Tafel hängt. Damit wird es veranschaulicht, welches Genus in welchem Land verwendet wird. Die anderen Schüler können in Hefte die Genusschwankung eintragen (z. B. in Spalten).

Die Übung hat zum Ziel, Bestellungen vom Essen/Trinken zu üben, in Abhängigkeit vom Land. Sie sollte in der Phase der Festigung und Anwendung der vermittelten Grammatik eingesetzt werden.

Aufgabe: Was bestellst du im Kiosk in Deutschland/in Österreich/in der Schweiz?¹⁶



MENÜLISTE

Gulasch	8 €
Joghurt	4 €
Cola (0,5l)	2 €

ein Joghurt

einen Gulasch

eine Cola

ein Gulasch

einen Joghurt

ein Cola

Abb. 1

Abb. 2

¹⁶ Abb. 1 erreichbar unter: <http://skillpill.com/kiosk>. [online]. [zit. 2015-06-16].

Abb. 2 erreichbar unter: <http://www.newstroll.de/unsere-partner/>. [online]. [zit. 2015-06-16].

Richtige Lösung:

In Deutschland bestelle ich *einen/ein* Gulasch, *einen* Joghurt, *eine* Cola.

In Österreich bestelle ich *ein* Gulasch, *ein* Joghurt, *ein* Cola.

In der Schweiz bestelle ich *einen/ein* Gulasch, *ein* Joghurt, *eine* Cola.

8.3 Übung 2 – Aschenputtel

In der nächsten Übung helfen die Schüler dem Aschenputtel, die verschütteten Wörter zurück in richtige Schüssel nach Farben (= je nach dem Genus) zu sortieren. Diese Übung vermittelt den Schülern einige Regeln im Genussystem des Deutschen und führt sie induktiv dazu, langsam das Genussystem und die Regeln für die Genuszuweisung zu entdecken. Sie ist in solcher Phase des Unterrichts anwendbar, wenn die Schüler die Wörter schon kennen und damit eine Zeit schon arbeiteten. Das ermöglicht, die Regeln induktiv abzuleiten und hinreichend zu illustrieren. Nach der Sortierung sind die Schüler darauf gelenkt, eine Tabelle sowie einen „Grammatikspickzettel“ zu ergänzen, wodurch die Grammatikregeln entdeckt werden. Für ältere Zielgruppe wären thematische Modifikationen möglich.

Aufgabe: *Hilf dem Aschenputtel, die Wörter nach Farben zu sortieren!*¹⁷

Ahnung	Februar	Mädchen	Zeitung	
November	Buchhandlung	April	Kleidung	
Brötchen	Juni	Ärztin	März	Freundin
September	Prinzessin	Januar	Schülerin	
Dezember	Spielerin	Lehrerin	Juli	
Gesundheit	Mai	Krankheit	August	Köchin
		Oktober		

DER DAS DIE

Abb. 3

¹⁷ Abb. 3 erreichbar unter: http://www.cinestar.de/ccds_cache/img/a7/a79c879e681759f157e45cb374fcc4e1.600x450x0.jpg. [online]. [zit. 2015-06-16].

Nach Janíková entspricht diese Übung v. a. der Strategie des selbstständigen Herausfindens grammatischer Regeln (Janíková, 2011, S. 56), weil die Schüler nach der Übung, in der sie Beispiele sammelten und ordneten, Regelmäßigkeiten herausfinden und folgende Regeln selbst formulieren können:

„Mein SPICKZETTEL“

Alle Monate sind.....

Alle Wörter auf *-in* sind.....

Alle Wörter auf *-ung* sind.....

Alle Wörter auf *-heit* sind.....

Alle Wörter auf *-chen* sind.....

8.4 Übung 4 – *Spiel mit Homonymen*

Die letzte vorgeschlagene Übung beschäftigt sich mit Homonymen. Zuerst sollen die Schüler jedes Wort zu einem richtigen Bild zuordnen und nachfolgend die Wörter in die kurzen Texte ergänzen. Zuletzt haben die Schüler die Möglichkeit, selbst eine Geschichte/ein Gedicht auszudenken. Das Ziel der Übung ist also, dass sich die Schüler dessen bewusst werden, dass das Genus eine Schlüsselrolle für das richtige Verständnis spielen kann.

Die Übung vermittelt das doppelte Genus bei den Substantiven, die aufgrund des Genus ihre Bedeutung verändern. Es geht um die Phase der Vermittlung, die Schüler werden jedoch dazu geführt, das Prinzip induktiv zu entdecken, wozu die farbige Veranschaulichung beiträgt.

Aufgabe: Ordne die Wörter zu Bildern zu!¹⁸



Abb. 4



Abb. 5



Abb. 6



Abb. 7

- a) **der** SEE b) **die** SEE c) **der** MESSER d) **das** MESSER

Ergänze die Wörter in die Texte:

1. Gib **das** in die Spülmaschine!
2. **Dieser**, der 27€ kostet, ist ein sehr praktisches Gerät!
3. In Tschechien gibt es **keine**
4. **Der** im Wald ist 80 Meter tief.

¹⁸ Abb. 4 erreichbar unter: <http://www.netdoktor.de/news/schnupfen-hilfe-aus-dem-meer/>. [online].[zit. 2015-06-16].

Abb. 5 erreichbar unter: <http://www.rockway-shop.eu/moto-pneu/meric-flaku-pneu-rucickovy>. [online].[zit. 2015-06-16].

Abb. 6 erreichbar unter: <http://www.durmitor.cz/>. [online].[zit. 2015-06-16].

Abb. 7 erreichbar unter: <http://www.vseprokuchyne.cz/japonsky-nuz-berghoff-gourmet-line-sid-1399485-detail>. [online].[zit. 2015-06-16].

Auch diese Übung arbeitet mit der farbigen Veranschaulichung, womit das Ziel verfolgt wird, eine visuelle Stütze den Schülern zu bieten. Im Rahmen der Homonyme kann man an dieser Stelle auch mit Kenntnissen aus der Muttersprache arbeiten. Darüber hinaus bieten sich weitere mögliche Aufgaben für die Schüler:

- *Versuche eigene Beispielsätze ausdenken!*
- *Was ist also ein Homonym?*
- *Kennst du noch weitere Homonyme?*
- *Welche Homonyme kennst du in deiner Muttersprache?*

9 Korpusanalyse

In diesem Teil der Arbeit wird die Korpusanalyse durchgeführt, die als Orientierungsunterlage für die Behandlung der Genusschwankung dienen soll. Er hat zum Ziel, die Genusschwankung bei den Substantiven zu beweisen oder zu widerlegen, die mit einem doppelten Genus in den analysierten Lehrwerken erschienen oder die z. B. nach Wörterbüchern schwanken sollen, die jedoch nicht als Substantive mit dem schwankenden Genus in Wortlisten der Lehrwerke angeführt wurden. Es geht um folgende Substantive: *Cola*, *E-Mail*, *Joghurt*, *Keks*, *Ketchup*, *Limo*, *Paprika*, *Poster*, *Schnitzel*. Darüber hinaus wurde auch ein weiteres Substantiv mit dem schwankenden Genus hinzugefügt, und zwar das Substantiv *Gulasch*, das auch auf dem Sprachniveau A1/A2 verständlich ist und in der grammatischen Kategorie Genus schwanken soll.

Wie es schon angedeutet wurde, will dieser Teil der Arbeit als Orientierungsanalyse und nicht als rein linguistische Forschung dienen. Die durchgeführte Korpusanalyse soll nur den Aufsatz über die Genusschwankung in Lehrbüchern ergänzen und unterstützen. Deshalb wurden höchstens 200 zufällig sortierte KWICs und Belege auch von den Lemmata exportiert, zu denen mehr als 200 Treffer gefunden wurden.

Für die vorliegende Korpusanalyse wurde das Vorkommen aller oben genannten Substantive mit dem jeweiligen Genus im *Deutschen Referenzkorpus* untersucht. Die exportierten Daten mussten nachfolgend manuell überprüft und sortiert werden, im Rahmen dessen z. B. solche Treffer aussortiert werden mussten, in denen sich die Artikelwörter nicht auf die gesuchten Lemmata bezogen (meistens handelte sich um Komposita). Weiter wurden auch die Treffer in die Auswertung der Analyse nicht eingerechnet, die nach den Belegen die Genusschwankung beim jeweiligen Substantiv behandelten und so beide möglichen Genera erwähnten.

Daneben mussten auch der Kasus sowie der Numerus des gesuchten Lemmas beachtet werden. Dies betrifft v. a. die Substantive, deren Genus zwischen maskulin und neutral schwanken sollte. Von den Treffern mit dem neutralen Genus mussten somit alle Akkusativformen gestrichen werden, denn während die Nominativ- und Akkusativformen des Artikelwortes bei Neutra identisch sind (*das – das*), unterscheidet man im Rahmen der Maskulina Formen für diese Kasus (*der – den*). Bei Substantiven, die im Rahmen des Genus in der Opposition maskulin oder

feminin standen, musste beachtet werden, ob sich das Artikelwort *der* wirklich auf *Paprika*, also auf Maskulinum im Nominativ bezieht. Hier mussten also solche Treffer aussortiert werden, in denen das Artikelwort in der Dativform von Feminina oder in der Genitivform vom Plural vorkam (wie z. B. im folgenden Beleg: „[...] Zwei Schalotten in dünne Scheiben schneiden und mit der Paprika in Butter anschwitzen, [...] (M00/MAI.23447 Mannheimer Morgen, 25.05.2000; Kalbsbries im Paprikamantel)). In diesem Zusammenhang wurden auch solche Treffer gestrichen, bei denen nicht eindeutig klar war, um welchen Kasus und Numerus es geht. Dies betrifft die Substantive, deren Plural- und Singularformen identisch sein konnten (wie z. B. *Paprika* oder *Poster*).

Wenn es bei konkreten Substantiven nicht anders angeführt ist, wurde für die Analyse ihrer möglichen Genusschwankung mit der Version des Deutschen Referenzkorpus *DeReKo-2014-II* gearbeitet.

Cola (das, die)

Das Substantiv *Cola* erschien in vielen von analysierten Lehrbüchern, meistens als Femininum. Nur im Lehrbuch *Passt schon! I* wurde das schwankende Genus in der Wortliste angeführt, in Übungen hat man jedoch nur mit *der Cola* gearbeitet. In Wörterbüchern ist *Cola* sowohl mit dem femininen als auch mit dem neutralen Genus zu finden (z. B. im Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache, 2010, S. 261 oder in *Ilustrovaný slovník*, 2006, S. 157). Das Wörterbuch Duden online äußert sich darüber hinaus auch zum diatopischen Vorkommen der genannten Genera. Nach diesem Wörterbuch sollte *Cola* im österreichischen, schweizerischen sowie im süddeutschen Bereich ausschließlich als Femininum erscheinen.¹⁹

Zur Bewertung der Genusschwankung beim Wort *Cola* standen die Treffer zur Verfügung, die vom Deutschen Referenzkorpus, von der Version DeReKo-2012-II, im März 2013 exportiert wurden.

Nach der Datensortierung gab es 73 Treffer zum Lemma *das Cola*. Davon kamen 35 Treffer in Österreich, 13 in der Schweiz und 25 in Deutschland vor. Im Gegenteil dazu wurden 205 Treffer *zur Cola* exportiert, wobei die Mehrheit von

¹⁹ Erreichbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Cola>. [online].[zit. 15-06-19].

Treffern, 169 Belege, deutsche Quellen hatten. 14 Treffer kamen dann aus österreichischen, 22 Treffer aus schweizerischen Quellen.

Daraus lässt sich folgern, dass *Cola* in Deutschland eindeutig als Femininum und in Österreich eher als Neutrum vorkam. In der Schweiz ist *Cola* häufiger mit dem weiblichen Genus zu sehen.

E-Mail (das, die)

Das Wort *E-Mail*, das in Lehrbüchern *Beste Freunde* oder *SUPER!* erschien, ist mit dieser Orthographie in Wörterbüchern meistens als Femininum zu finden (z. B. im Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache, 2010, S. 344 oder in *Ilustrovaný slovník*, 2006, S. 218). Das Wörterbuch Duden online registriert dieses Substantiv sowohl mit dem femininen als auch mit dem neutralen Genus. *Das E-Mail* sollte eher im süddeutschen, österreichischen und schweizerischen Bereich vorkommen.²⁰

Zum Wort *E-Mail* als Femininum stand ein umfangreiches Material für die Analyse zur Verfügung, und zwar 1599 Treffer. Davon kam *die E-Mail* 84mal in Österreich, 124mal in der Schweiz, 1388mal in Deutschland und dreimal in Lichtenstein vor. Da dieser Teil der Arbeit nicht als rein linguistische Forschung, sondern als Orientierungsanalyse dienen will, wurden von den gesamten 1599 Treffern nur 200 zufällig sortierte KWICs und Belege exportiert. Von diesen wurden dann nur sechs Treffer gestrichen (das Artikelwort bezog sich nicht auf das gesuchte Lemma).

Zum *E-Mail*, also zum Neutrum, wurden 260 Treffer vom Deutschen Referenzkorpus exportiert (63 Treffer aus österreichischen, 117 aus schweizerischen und 80 aus deutschen Quellen). Auch von diesen Treffern wurden nur 200 zufällig sortierte KWICs und Belege exportiert. Nach der Reinigung dieses Materials blieben 165 Treffer übrig, bei 35 gestrichenen Treffern bezog sich das Artikelwort meistens nicht auf das Wort *E-Mail*. Einige gestrichene Belege behandeln dabei gerade das schwankende Genus bei *E-Mail*, wie z. B. der folgende Beleg aus der Schweiz:

„[...] Die grammatischen Besonderheiten sind nicht so augenfällig, deshalb werden sie seltener angeführt, wenn es darum geht, das Schweizer Standarddeutsch als eigene Varietät zu beschreiben. Sie betreffen v. a. die Genus- und die Numerus-Markierung

²⁰ Erreichbar unter: http://www.duden.de/rechtschreibung/E_Mail. [online]. [zit. 15-06-18].

und die Wortbildung. Betrachten wir dazu einige Beispiele: Genus-Unterschiede zeigen sich bei Wörtern wie ‚der Drittel‘, ‚der Prozent‘, ‚das Kamin‘, ‚der Match‘, ‚das E-Mail‘ (im deutschen Standarddeutsch ‚das Drittel‘, ‚das Prozent‘, ‚der Kamin‘, ‚das Match‘, ‚die E-Mail‘) [...]“ (NZZ07/JAN.02144 Neue Zürcher Zeitung, 16.01.2007, S. 63; Ist Standarddeutsch in der Schweiz eine Randerscheinung?)

Es wurden auch Treffer zur orthographischen Variante des Wortes – *Email* – exportiert. Diese Variante ist in Wörterbüchern immer als Neutrum zu finden, darüber hinaus meistens in einer anderen Bedeutung. Z. B. Langenscheidts Großwörterbuch registriert dieses Wort im folgenden Sinne: „ein harter, glänzender Überzug, der als Schutz oder zur Dekoration auf Metall aufgetragen wird“ (2010, S. 344). Deshalb blieben nur fünf Treffer zum Lemma *das Email* im Sinne einer elektronischen Nachricht von gesamten 44 übrig. Als Femininum standen 79, nach der Datensortierung 67 Treffer zur Verfügung. Die Mehrheit von Quellen der weiblichen *Email* war jedoch die deutsche Domäne *Wikipedia*, wo meistens Diskussionen geführt wurden. Man kann so vermuten, dass die Urheber der Beiträge das Wort *E-Mail* nur ‚einfacher‘ geschrieben haben. Diese Exporte wurden deshalb für die Auswertung der Genusschwankung nicht eingerechnet.

Aus Ergebnissen lässt es sich erschließen, dass man beim Wort *E-Mail* auf das schwankende Genus zwar stoßen kann, aber dass die weibliche Variante des grammatischen Genus markant überwiegt.

Gulasch (der, das)

In Lehrbüchern, die im Kapitel 7 analysiert wurden, kam dieses Wort nicht vor, es kann jedoch für die Vermittlung der Genusschwankung für ein günstiges Beispiel gehalten werden. Es ist auch auf dem Sprachniveau A1/A2 verständlich und das schwankende Genus ist im Prinzip diatopisch bedingt. Alle Wörterbücher (z. B. Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache, 2010, S. 509, *Ilustrovaný slovník*, 2006, S. 338 oder das Wörterbuch Duden online) führen das schwankende Genus *der/das* an, wobei das online Wörterbuch darüber hinaus eine Bemerkung hinzufügt, dass es in Österreich nur *das Gulasch* gibt.²¹

Nach den Treffern, die im März 2013 vom Deutschen Referenzkorpus, von der Version DeReKo-2012-II, exportiert wurden, kommt *das Gulasch* (nach der

²¹ Erreichbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Gulasch>. [online].[zit. 15-06-19].

Datensortierung 95 Treffer) häufiger als *der Gulasch* (nach der Datensortierung nur neun Treffer) vor. Viele Treffer mussten gestrichen werden, weil sich das Artikelwort nicht auf das gesuchte Lemma, also auf *Gulasch*, bezog. *Den Gulasch* gibt es im nördlichen Teil des deutschsprachigen Gebiets, aber auch hier eher selten. Während das Substantiv *Gulasch* im Rahmen seines Genus in Deutschland sowie in der Schweiz eher schwankt, kommt dieses Wort in Österreich ausschließlich als Neutrum vor.

Joghurt (der, das)

Die Wörterbücher (Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache, 2010, S. 607 oder Ilustrovaný slovník, 2006, S. 404) führen beim Wort *Joghurt* zwei Genera – *der* und *das*, wobei der Langenscheidt Verlag sich in seinem Wörterbuch konkret äußert, dass *das Joghurt* vor allem in Österreich vorkommt. Im Wörterbuch Duden online²² ist *Joghurt* sogar auch als Femininum zu finden. Dieses online Wörterbuch äußert sich ebenfalls zum diatopischen Vorkommen der Genera: *das Joghurt* besonders österreichisch und schweizerisch, *die Joghurt* österreichisch mundartlich. In dieser Arbeit wird jedoch nur die Opposition Maskulinum – Neutrum analysiert, die auch in Lehrbüchern vorkam. In diesen wird jedoch praktisch nur mit *Joghurt* als Maskulinum gearbeitet (*Macht mit! 2, Passt schon! 1, SUPER! 1*).

Das Deutsche Referenzkorpus beinhaltet 212 Treffer zum Lemma *der Joghurt*, wovon nur drei Treffer gestrichen werden mussten. Die Mehrheit von maskulinen *Joghurts* (201 Treffer) kommt eindeutig in Deutschland vor. Einer der gestrichenen Treffer behandelte die diatopischen Unterschiede des Deutschen, nicht nur was die grammatische Kategorie Genus betrifft:

„In einem Land, wo das Joghurt der Joghurt heißt, wundert es schließlich keinen, dass nicht einmal eine Kiste Bier existiert, sondern nur ein ganzer Kasten Bier. Knödel und Nockerl sind dort gänzlich unbekannt, man spricht dort von Klops oder Kloß und Klößchen. Eine ganz normale Köchin wird dort als Kochfrau niedergemacht, Kraut heißt dort Kohl, Marmelade Konfitüre, Brombeere Kroatzbeere (bei den Bayern), Preiselbeere Krausbeere (bei den Norddeutschen), und unser Striezel, das Milchbrot, nennt sich Kuchenbrot. Und das edelste Fleisch, der Lungenbraten oder

²² Erreichbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Joghurt>. [online].[zit. 15-06-17].

Jungfernbraten, das Filet eben? – Lendenbraten!“ (DIV/GRE.00001 Gruber, Reinhard P.: Einfach essen! - Graz, Österreich, 2010)

Zum neutralen *Joghurt* stehen nach dem Export 139 Treffer zur Verfügung. Diese Anzahl sank markant danach, als v. a. die Akkusativformen vom Joghurt gestrichen wurden. Einer der Treffer zum Lemma *das Joghurt* erwähnt sogar die Variante dieses Substantivs als Femininum: „[...] In Deutschland meist der Joghurt, heißt es in Österreich und der Schweiz das Joghurt (im Osten Österreichs auch die Joghurt)“ (WDD11/J32.98140: Diskussion:Joghurt/Archiv, In: Wikipedia – URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Diskussion:Joghurt/Archiv>; Wikipedia, 2011).

Nach der Datensortierung blieben so nur 84 Treffer übrig. Die Mehrheit von aussortierten Treffern betraf die Erscheinungen im Akkusativ in Österreich (39 gestrichene Treffer), was darauf hinweist, dass *das Joghurt* v. a. in Österreich benutzt wird. Demgegenüber verwendet man *Joghurt* als Maskulinum überwiegend in Deutschland.

Keks (der, das)

Die Wörterbücher (Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache, 2010, S. 627, Ilustrovaný slovník, 2006, S. 418 oder Wörterbuch Duden online²³) evidieren das Substantiv *Keks* sowohl mit dem maskulinem als auch mit dem neutralen Genus. Das Wörterbuch Duden online führt die neutrale Variante als seltener an, nach Langenscheidts Großwörterbuch kommt *das Keks* besonders in Österreich vor.

Zum Lemma *der Keks* stand ein Material von über 120 Treffern zur Verfügung. Nach der Datensortierung sank diese Anzahl auf 112, wovon vier Treffer in Österreich, fünf in der Schweiz und 103 in Deutschland vorkamen. Gestrichen wurden nur acht Treffer, wobei es meistens um Pluralformen oder Komposita ging.

Das Keks wurde nur 15mal exportiert. Nach der Datensortierung blieben sogar nur sieben Treffer zur Verfügung. In gestrichenen Treffern bezog sich das Artikelwort nicht auf das gesuchte Lemma, weil Keks als Teil eines Kompositums vorkam, oder es handelte sich um Belege über die Genusschwankung, wie z. B. im folgenden Beleg:

²³ Erreichbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Keks>. [online].[zit. 15-06-18].

„Auch die Grammatiker wissen, dass hinter den Geschlechtszuweisungen für Groß- und Kleinmut keine festen Regeln stehen; sie sagen, hier liege ein typischer Fall von Genus-Schwankung vor. Diese Schwankung hat dazu geführt, dass viele Substantiva im Lauf der deutschen Sprachgeschichte ihr ursprüngliches Geschlecht verändert haben. So haben wir „die Mauer“ in Analogie zu „die Wand“ – obwohl „Mauer“ vom lateinischen ‚murus‘ stammt – und ‚murus‘ ist männlich. Viele Beispiele gibt es für Substantive mit schwankendem Genus: Der Dotter und das Dotter, der Radio und das Radio, der Bonbon und das Bonbon, der Keks und das Keks, der Schlamassel und das Schlamassel, der Butter und die Butter.“ (U04/JUL.00557 Süddeutsche Zeitung, 03.07.2004, S. ROM6; Fragen der Leser)

Aus der Analyse des Substantiv *Keks* ist zu erschließen, dass es eher als Maskulinum verwendet wird, womit auch das Lehrbuch *Macht mit!* arbeitet. Nicht einmal in Österreich kam *Keks* als Neutrum besonders häufig, was schon die Bemerkungen in Wörterbüchern angedeutet haben. Man muss jedoch beachten, dass das Substantiv *Keks* in österreichischen sowie in schweizerischen Quellen im Prinzip nur minimal erschien.

Ketchup (das, der)

Beim Wort *Ketchup* wird das Genus *das* sowohl *der* in Wörterbüchern (im Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache, 2010, S. 629, in *Ilustrovaný slovník*, 2006, S. 419 oder im Wörterbuch Duden online²⁴) angeführt. Eine Erklärung ist weder in einem der genannten Wörterbücher noch in im Kapitel 7 der analysierten Lehrbücher, in denen *Ketchup* vorkam (*Macht mit! 2*, *SUPER! 1*) zu finden.

Zum Lemma *das Ketchup* wurden insgesamt 111 Treffer exportiert, nach der Datensortierung standen jedoch nur 84 davon zur Verfügung. Die Sortierung nach Ländern hat gezeigt, dass *das Ketchup* in Österreich 13mal, in der Schweiz zehnmal und in Deutschland 61mal erschien. Darüber hinaus wurden Treffer auch zum Lemma *das Ketschup* exportiert, wobei diese orthographische Form des Substantivs zweimal in Deutschland vorkam.

Zum *Ketchup* als *Maskulinum* wurden insgesamt 78 Treffer exportiert, wovon 16 Treffern gestrichen werden mussten. In der Regel handelte sich um Komposita, wie z. B. im folgenden Beleg: „[...] Ein besonders erfolgreicher Sommerhit war der ‚Ketchup Song‘ von Las Ketchup (2002) – er hielt sich sieben Wochen auf Platz 1.

²⁴ Erreichbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Ketchup>. [online].[zit. 15-06-17].

[...]“ (M13/JUL.05306 Mannheimer Morgen, 17.07.2013, S. 13; Musik: Jedes Jahr dasselbe Spiel – irgendwann gibt es das eine Lied für Sonne und Strand / Erklärungsversuche). Nach der Sortierung des exportierten Materials konnte man also mit 62 Auftreten vom maskulinen *Ketchup* arbeiten, wozu noch neun *Ketschups* zukamen. Insgesamt 71 Treffer des *Ketchups/Ketschups* als Maskulinum können nachfolgend nach Ländern sortiert werden: in Österreich eine, in der Schweiz drei und in Deutschland 58 Vorkommen.

Die Korpusanalyse hat gezeigt, dass das Substantiv *Ketchup* zwar schwankt, aber dass die Schwankung diatopisch nicht besonders beeinflusst wird. Unterschiede im Genusgebrauch sind in Abhängigkeit von Ländern zwar in Österreich und in der Schweiz zu beobachten, wo es eher *das* Ketchup gibt, in Deutschland kommen jedoch beide Genera im Prinzip in gleichem Maße vor. Deshalb lassen sich keine diatopischen Schlüsse daraus folgen, was begründen kann, warum in Wörterbüchern sowie in Lehrbüchern keine Erklärung zum schwankenden Genus zu finden war.

Limo (das, die)

In Wörterbüchern steht das Substantiv *Limo* entweder mit einem Genus – mit dem femininen (Ilustorvaný slovník, 2006, S. 473), das auch im Lehrbuch *Beste Freunde 1* angeführt wurde, oder mit dem schwankendem Genus *die/das* (Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache, 2010, S. 713 oder Duden Wörterbuch online, nach dem *Limo* als Neutrum seltener vorkommt²⁵).

Der Bemerkung im online Wörterbuch entsprechen auch die Ergebnisse der Korpusanalyse, die aufgrund der von der Version des Deutschen Referenzkorpus DeReKo-2012-II exportierten Treffer durchgeführt wurde. Zum *Limo* als Neutrum wurden nur acht Treffer exportiert, wovon keiner für die Analyse verwendet werden konnte (meistens bezog sich das Artikelwort nicht auf das gesuchte Lemma). Zur *Limo* wurden dann 92 Treffer exportiert, diese Anzahl sank nach der Datensortierung auf 61 Treffer, wovon *die Limo* 14mal in Österreich, zweimal in der Schweiz und 45mal in Deutschland vorkam.

Daraus ist zu erschließen, dass das Genus beim Wort *Limo* in der Praxis nicht besonders schwankt. Meistens stößt man auf *die Limo*, was u. a. dadurch beeinflusst

²⁵ Erreichbar unter: http://www.duden.de/rechtschreibung/Limo_Getraenk. [online].[zit. 15-06-19].

werden kann, dass es bei *der Limo* um eine Abkürzung von der *Limonade* geht. Demgegenüber kommt *Limo* als Neutrum wirklich nur selten vor.

Paprika (der, die)

Das Substantiv *Paprika* erschien in zwei analysierten Lehrwerken immer mit einem anderen Genus, und zwar in *Passt schon!* als Maskulinum, in *SUPER! 2* als Femininum. Die Wörterbücher wie Langenscheidts Großwörterbuch (2010, S. 830), *Ilustrovaný slovník* (2006, S. 549) oder Wörterbuch Duden online²⁶ führen zum Wort *Paprika* sowohl das neutrale als auch das feminine Genus. Langenscheidts Großwörterbuch (2010, S. 830) sowie das Wörterbuch von Fraus-Verlag (2006, S. 549) unterscheiden aufgrund des Genus Bedeutungen vom Wort *Paprika* (z. B. *der Paprika* im Sinne einer Pflanze oder eines Gewürzes, *der* oder *die Paprika* im Sinne der Frucht oder auch im Sinne einer Paprikaschote). Für die Korpusanalyse wurden die Lemmata *die Paprika* und *der Paprika* eingegeben. Es wurden die Treffer im Sinne einer Frucht bearbeitet.

Nach der Datensortierung des exportierten Materials zu *dem Paprika* blieben von 180 nur 64 Treffer zur Verfügung. Bei den gestrichenen Treffern handelte sich entweder um Dativformen von *der Paprika* oder um Genitivformen im Plural. In einigen Treffern bezog sich das Artikelwort *der* nicht auf das gesuchte Lemma, weil es um Komposita ging. 26 Vorkommen kamen aus Österreich, zwei aus der Schweiz und 36 aus Deutschland.

Zum Wort *Paprika* mit dem *femininen* Genus wurden 233 Treffer im Deutschen Referenzkorpus gefunden (68mal in Österreich, fünfmal in der Schweiz, 160mal in Deutschland). Wie es schon gesagt wurde, verfolgt diese Arbeit das Ziel, nicht als linguistische Analyse, sondern als Orientierungsanalyse zu dienen. Deshalb wurden bei diesem Lemma nur 200 zufällig sortierte KWICs und Belege exportiert. Von dieser Zahl mussten insgesamt 62 Treffer gestrichen werden, meistens aufgrund der Tatsache, dass es nach dem Kontext nicht möglich war, zu unterscheiden, ob es sich um eine Form im Singular oder im Plural handelt. So blieben 138 Treffer übrig, wovon *die Paprika* 33mal in Österreich, viermal in der Schweiz und 101mal in Deutschland vorkam.

²⁶ Erreichbar unter: http://www.duden.de/rechtschreibung/Paprika_Paprikaschote_Gemuese. [online].[zit. 15-06-19].

Zusammenfassend lässt sich zum Substantiv *Paprika* sagen, dass man auf das schwankende Genus in allen Ländern, auch wenn in beschränktem Maße, stoßen kann, dass aber das feminine Genus trotzdem überall überwiegt.

Poster (das, der)

Das Substantiv *Poster*, das mit dem schwankenden Genus im Lehrbuch *Macht mit! 2* und mit dem neutralen in *SUPER! 1* zu sehen war, wird in Wörterbüchern als Neutrum (im Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache, 2010, S. 858), irgendwo auch als Maskulinum angeführt (in *Ilustrovaný slovník*, 2006, S. 568 oder im Wörterbuch Duden online). Das Wörterbuch Duden online vermittelt dazu, dass *Poster* als Maskulinum seltener vorkommt²⁷, was auch die folgende Korpusanalyse bestätigt.

Was das Lemma *das Poster* betrifft, wurden insgesamt 547 Treffer gefunden. Die Sortierung aller Treffer nach Ländern hat gezeigt, dass die Mehrheit in Deutschland vorkam (454 Treffer, in Österreich dann 27 Treffer, in der Schweiz 64, in Lichtenstein zwei). Wie es schon gesagt wurde, dient diese Arbeit als Orientierungsanalyse, deshalb wurden von den gesamten 547 nur 200 Treffer exportiert. Davon wurden 83 Treffer aussortiert, meistens aufgrund einer Akkusativform des Lemmas. Die Resttreffer können nach Ländern folgendermaßen sortiert werden: drei Treffer in Österreich, zehn Treffer in der Schweiz und 104 Treffer in Deutschland.

Der Poster kam 135mal vor, wovon 104 Treffer gestrichen werden mussten. Meistens handelte es sich um Genitivformen im Plural oder um Komposita, bei denen sich das Artikelwort nicht auf das gesuchte Lemma bezog. Bei 27 (von 31 übrigen) Treffern wurden deutsche und bei drei Treffern österreichische Quellen angeführt. Ein Treffer kam aus einer schweizerischen Quelle.

Man kann davon deduzieren, dass das Substantiv *Poster* in der Praxis eher mit dem neutralen Genus zu verwenden ist.

²⁷ Erreichbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Poster>. [online].[zit. 15-06-18].

Schnitzel (das, der)

Das Wort *Schnitzel* ist in Wörterbüchern eher ohne das schwankende Genus als Neutrum zu finden (in *Ilustrovaný slovník*, 2006, S. 631 oder im Wörterbuch Duden online²⁸). Im Wörterbuch Duden online sowie im Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache (2010, S. 967) werden zwei Bedeutungen vom Wort *Schnitzel* (Synonym für *der/das Schnipsel*) angeführt, worüber hinaus Langenscheidts Großwörterbuch auch das doppelte Genus erwähnt (2010, S. 967). In Lehrbüchern, in denen das Wort *Schnitzel* vorkam, also in *Besten Freunden 1* und in *SUPER! 1*, ist auch nur das neutrale Genus zu finden.

Zum Neutrum wurden vom Deutschen Referenzkorpus 716 Treffer exportiert. Davon gab es 173 Vorkommen in Österreich, 45 in der Schweiz, 497 in Deutschland und eine in Lichtenstein. Man kann jedoch einschätzen, dass diese Zahlen nach einer Datensortierung (v. a. Akkusativformen) senken werden. Wie es schon oben anklang, will dieser Teil der Arbeit nicht als rein linguistische Forschung, sondern als Orientierungsanalyse dienen. Deshalb wurden nur 200 zufällig sortierte KWICs und Belege von insgesamt 716 Treffern exportiert. Von dieser Anzahl wurden 99 Treffer aussortiert, meistens handelte es sich um Akkusativformen, weiter bezog sich das Artikelwort nicht auf das Wort *Schnitzel* oder es war aus dem Kontext nicht klar, um welchen Kasus es geht. So blieben 101 Treffer übrig, von denen 18 Treffer in Österreich, fünf in der Schweiz und 78 in Deutschland vorkamen.

Zum Lemma *der Schnitzel* wurden 96 Treffer exportiert. Nach der Materialsartierung blieben jedoch nur zwei Erscheinungen übrig, denn sonst handelte es sich entweder um Genitivformen im Plural oder um *Schnitzel* im Sinne eines Schnipsels. In einigen Fällen kam das Wort *Schnitzel* auch als Teil eines Kompositums und das Artikelwort bezog sich so nicht auf *Schnitzel*.

Aus den Ergebnissen der Analyse der Genusschwankung beim Substantiv *Schnitzel* ist zu erschließen, dass *Schnitzel* (im Sinne eines panierten Fleisches) ganz eindeutig zu Neutra gehört.

²⁸ Erreichbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Schnitzel>. [online].[zit. 15-06-17].

Schluss

Die Arbeit mit dem Thema *Variabilität im Genussystem des gegenwärtigen Deutsch und deren Vermittlung im DaF* setzt sich aus mehreren Abschnitten zusammen. In den ersten Kapiteln wurden die Wortart Substantiv und die grammatische Kategorie Genus vorgestellt. Dann rückten die Grammatik im Unterricht und ihr Erwerbsprozess ins Blickfeld. Weil eine Korpusanalyse in der Arbeit durchgeführt werden sollte, wurde auch die Korpuslinguistik vorgestellt. Daran wurden die Lehrwerkeanalyse, der Vorschlag des didaktischen Lehrmaterials für die Vermittlung des Genus im Unterricht sowie die genannte Korpusanalyse angeschlossen.

Am Anfang des theoretischen Teils der Arbeit wurde das Substantiv vorgestellt, das die am häufigsten benutzte Wortart ist (Bußmann, 2008, S. 697). Zu den morphosyntaktischen Kategorien, die seine grammatische Charakteristik prägen, gehören Genus, Numerus und Kasus, die im Deutschen durch das Artikelwort geäußert werden. Im Rahmen des Genus verwendet man meistens die Dreiteilung – maskulin, feminin, neutral (das sog. grammatische Genus). Manchmal findet jedoch auch die Zweiteilung ihre Bedeutung – maskulin und feminin (das sog. natürliche Genus, das sich nach dem Geschlecht der bezeichneten Person, bzw. des bezeichneten Tiers richtet) (Povejšil, 199, S. 112).

Das Genus ist als einzige der grammatischen Kategorien mit dem Substantiv fest verbunden. Bei einigen Substantiven ist jedoch die Zuweisung zu einem der drei Genera motiviert. Die Rede ist über die semantischen, morphologischen sowie phonetischen Kriterien, die bei der Genuszuweisung ausschlaggebend sein können. Die Semantik betrifft v. a. die Personen- oder Tierbezeichnungen (natürliches Genus), die Morphologie spielt die Rolle bei derivierten Wörtern, weil das Genus anhand des Suffixes bestimmt werden kann, und im Rahmen der Phonetik kann die Lautstruktur des Wortes entscheidend werden (Duden, 2009, S. 157). Nach der kurzen Vorstellung des Genus wurde seine mögliche Schwankung erwähnt. Das doppelte Genus kann entweder diatopisch oder semantisch bedingt sein (Helbig, Buscha, 2001, S. 249 – 251).

Als Nächstes wurde der Begriff *Grammatik* im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht erklärt, wobei es vor allem zwischen der linguistischen (wissenschaftlichen) Grammatik und der Lerner-Grammatik zu unterscheiden ist.

Die Lerner-Grammatik (auch didaktische/pädagogische Grammatik) arbeitet nur mit einer Auswahl von dem System und ist konkret, anschaulich und ausführlich. Darüber hinaus respektiert sie die Verstehbarkeit, die Behaltbarkeit sowie die Anwendbarkeit der Grammatikregeln (Koeppel, 2010, S. 181).

Nach empirischen Untersuchungen durchläuft der Sprachlernprozess bei jedem Lerner dieselbe Entwicklungsstufen. Auf jeder der Stufen machen die Lerner typische Fehler, womit die sog. *teachability hypothesis* mit ihren Thesen „*you can't skip stages*“ und „*teach what is teachable*“ zusammenhängt. Als weiterentwickelte Form dieser Hypothese stellt Pienemann seine *Processability Theory* dar, wobei er im Rahmen des Grammatikerwerbs insgesamt sechs Stufen unterscheidet (Multhaup, 2002, S. 72 – 74).

Die Arbeit mit der Grammatik sollte in Hinsicht auf ihre Funktionalität in den Unterricht eingesetzt werden. Neue grammatische Strukturen sollten in Texten situativ und funktional vorgestellt werden. Daran schließt das Übungsgeschehen an, das die Strukturen automatisiert (Koeppel, 2010, S. 183 – 184). Die grammatischen Strukturen können u. a. visualisiert vermittelt werden – mittels Tabellen, Darstellungen, Symbolisierungen oder Paradigmen für die Veranschaulichung von morphologischen Informationen (Koeppel, 2010, S. 189).

Als weitere mögliche Grammatikarbeit können Faustregeln, Strukturkenntnisse durch die Muttersprache sowie Merksprüche dienen. Merkverse, Merksätze sowie Sinnsprüche spielen eine Vermittlerrolle in einem Zwischenstadium, bis die Regeln automatisiert und angenommen werden (Butzkamm, 2002, S. 250 – 251), und einige Faustregeln können auch bei der Vermittlung der Genuszuweisung hilfreich sein (Koeppel, 2010, S. 200 – 201).

Nachfolgend wurde die Korpuslinguistik, eine moderne linguistische Disziplin, vorgestellt. Die Korpuslinguistik hat ihre Wurzeln in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts und in letzten Jahren entwickelt sie sich dynamisch, was mit dem allgemeinen technologischen Fortschritt zusammenhängt. Die Korpuslinguistik nutzt nämlich Computer und weitere technische Möglichkeiten für ihre Arbeit aus (Šulc, 1999, S. 10). Ihr Untersuchungsgegenstand ist die natürliche Sprache, die anhand von authentischen Sprachdaten untersucht wird. Dafür nutzt die Korpuslinguistik die Arbeit mit einem Korpus aus. Unter einem Korpus wird eine Textsammlung verstanden, die solche Texte beinhaltet, die nach vorab gelegten

Kriterien und im Einklang mit einem konkreten Zweck des Korpus ausgewählt wurden (Scherer, 2006, S. 2 – 10).

Im Rahmen der Arten von Korpora wurde auch das *World Wide Web* erwähnt, das eine riesige Menge von authentischen Texten umfasst. Es kann vielleicht für ein Korpus gehalten werden, Čermák/Koček weisen jedoch auf solche Eigenschaften eines Korpus hin, über die das WWW nicht verfügt (z. B. Persistenz des Inhaltes, Kriterien für die Auswahl der Texte, spezielle Suchmaschine oder Metadaten zum Inhalt).²⁹

Da für die Korpusanalyse das *Deutsche Referenzkorpus* verwendet wurde, widmete man sich weiter auch den Korpora des IDS in Mannheim, das deutschsprachige Korpora sowohl der geschriebenen als auch der gesprochenen Sprache zur Verfügung stellt. Die Korpora des IDS wie auch das *Deutsche Referenzkorpus* sind den registrierten Benutzern über das Programm *COSMAS II* zugänglich und ermöglichen online oder nach einer Installation unter Windows, verschiedene Recherchen und Analysen durchzuführen (Scherer, 2006, S. 80 – 81).

Am Anfang des praktisch orientierten Teils wurde eine Lehrwerkeanalyse durchgeführt. Es wurden die neuen DaF-Lehrbücher für das Sprachniveau A1/A2 analysiert, die für Grundschulen, Gymnasien sowie Mittelschulen bestimmt wurden (*Macht mit!*, *Passt schon!*, *Beste Freunde* und *SUPER!*). Die Lehrwerke wurden aus der Sicht der grammatischen Kategorie Genus beobachtet. Man beschäftigte sich mit Fragen, wie die Autoren mit dem Genus im Allgemeinen arbeiten, wie sie diese grammatische Kategorie den Schülern vermitteln und inwiefern sie die mögliche Variabilität im Genussystem behandeln. Es wurde beobachtet, welche Genera bei den Substantiven, die schwanken sollen (z. B. laut Wörterbüchern), angeführt werden. Danach wurde untersucht, wie es mit den Substantiven, bei denen das schwankende Genus angeführt wurde, praktisch in Übungen gearbeitet wurde.

Aus der Analyse war zu entschließen, dass es keine wesentlichen Unterschiede in der Vermittlungsweise der Problematik der grammatischen Kategorie *Genus* und seiner möglichen Schwankung in Lehrbüchern für Grundschulen und in Lehrbüchern für Mittelschulen gab. Eine ähnliche Darstellung dieser Problematik war eher in Abhängigkeit vom Verlag als vom Alter der Zielgruppe zu beobachten.

²⁹ Erreichbar unter: http://ucnk.ff.cuni.cz/co_je_korpus.php. [online]. [zit. 2015-03-17].

Beide Verlage der analysierten Lehrbücher arbeiten mit Paradigmen in Grammatikübersichten und bieten den Schülern die „Grammatik-Zettel“ als Unterstützung in allen Lektionen. Der Verlag *Hueber* arbeitet jedoch mit einer neuen Weise im Rahmen der Reihenfolge der Genera in den Paradigmen (statt *der – die – das – Plural* neu *der – das – die – Plural*), die für Schüler den Vorteil hat, dass sie die ähnlichen Suffixe in Paradigmen nebeneinander sehen, was für sie während des Lernens hilfreich sein kann. Der Verlag *Hueber* arbeitet auch mehr mit einer farbigen Veranschaulichung der Genera. Insgesamt wirkte seine Visualisierung in Tabellen verständlicher. In allen Lehrbüchern war kein Kommentar zum schwankenden Genus zu finden, woraus sich die Aufgabe für die Lehrer erschließen ließ, die Erwähnungen der Genusschwankung in einigen Wortlisten den Schülern selbst zu erklären.

Nach der Lehrwerkeanalyse wurde ein didaktisches Material zur Vermittlung des Genus im DaF-Unterricht sowohl im Allgemeinen als auch in Hinsicht auf seine mögliche Schwankung entworfen. Insgesamt wurden drei Übungen vorbereitet. Die erste von den Übungen beschäftigte sich mit der Genusschwankung. Ein Schüler „bestellt“ sich *im Kiosk* vom Menü (*Gulasch, Joghurt, Limo*) und klebt seine „Bestellung“ auf die Karte von Deutschland/Österreich/von der Schweiz, die an der Tafel hängt, je nach dem Genus des Substantivs. Damit wird es veranschaulicht, welches Genus in welchem Land verwendet wird. In der zweiten Übung, die den Schülern hilft, einige Faustregeln für die Genuszuweisung zu entdecken, helfen die Schüler dem *Aschenputtel*, die verschütteten Wörter zurück in richtige Schüssel nach Farben, also nach dem Genus zu sortieren. Im Rahmen der letzten Übung, im *Spiel mit Homonymen*, werden sich die Schüler dessen bewusst, dass das Genus in einigen Fällen eine Schlüsselrolle für das richtige Verständnis spielen kann.

Zum Schluss der ganzen Arbeit wurde die Korpusanalyse mit Hilfe vom Deutschen Referenzkorpus (*DeReKo-2014-II*) durchgeführt. Es wurden die Substantive analysiert, die mit einem doppelten Genus in den analysierten Lehrwerken erschienen oder die schwanken sollen, aber die als Substantive mit dem schwankenden Genus in Wortlisten der Lehrwerke nicht angeführt wurden (*die Cola, die E-Mail, der/das Joghurt, der Keks, der/das Ketchup, die Limo, der/die Paprika, der/das Poster, das Schnitzel; der/das Gulasch*).

Das Substantiv *Cola*, das in Lehrbüchern nur als Femininum vorkam, schwankt nach Analyseergebnissen diatopisch – in Deutschland trinkt man *eine*

Cola, während in Österreich *ein* Cola. Eine diatopische Genusschwankung war auch beim Wort *Gulasch* zu sehen. Während man in Deutschland sowohl auf *einen* Gulasch als auch auf *ein* Gulasch stoßen kann, benutzen die Österreicher dieses Substantiv ausschließlich als *Neutrum*. Auch das Substantiv *Joghurt* hat ein diatopisch schwankendes Genus – in Deutschland isst man *einen* Joghurt, in Österreich *ein* Joghurt. Das doppelte Genus wurde also auch in Lehrbüchern treffend angeführt. Die Genusschwankung kam auch in exportierten Treffern beim Wort *Ketchup* vor, für seine Schwankung wurden jedoch keine diatopischen Bedingungen definiert.

Bei den übrigen Substantiven war in der Praxis im Prinzip das Genus zu sehen, das bei diesen Substantiven auch in Wortlisten der Lehrbücher stand. Man kann konstatieren, dass die Anführung des schwankenden Genus beim Wort *Poster* im Lehrbuch *Macht mit! 2* vielleicht unnötig war, denn nach der Analyse schwankt dieses Substantiv im Genus nicht. Demgegenüber wäre es wahrscheinlich an der Stelle, die diatopische Genusschwankung zum Wort *Cola* anzuführen, die die Korpusanalyse bestätigte.

Diese Arbeit beweist, dass die Methoden der Korpuslinguistik auch für die Vorbereitung eines didaktischen Materials sowie für die Vermittlung der grammatischen Phänomene – konkret der grammatischen Kategorie Genus – im DaF-Unterricht ausgenutzt sein können. Darüber hinaus hat die Arbeit gezeigt, wie man mit der Grammatik im Unterricht arbeiten kann und wie die Lehrer neben der Grammatik auch das Genus, die für Deutschlerner oft unbeliebte grammatische Kategorie, den Schülern vermitteln können.

Resumé

Diplomová práce na téma *Variabilita rodového systému současné němčiny a její zprostředkování ve výuce němčiny jako cizího jazyka* se skládá z několika částí. Na úvod byl představen slovní druh substantivum a gramatická kategorie jmen – jmenný rod. Poté se pozornost přesunula na zásady a možnosti práce s gramatikou během výuky němčiny jako cizího jazyka. Na závěr teoretické části práce došlo k představení korpusové lingvistiky, jejíž metoda výzkumu, práce s korpusem, byla využita pro analýzu kolísání právě jmenného rodu u německých substantiv. V praktické části práce byly nejdříve analyzovány jedny z nejnovějších učebnic německého jazyka, poté autorka práce představila vlastní didaktický materiál pro zprostředkování rodu ve výuce. Jako poslední byly prezentovány výsledky korpusové analýzy.

Podstatné jméno je nejčastěji používaný slovní druh (Bußmann, 2008, s. 697). Jeho charakteristika je v němčině tvořena třemi gramatickými kategoriemi – jmenným rodem, pádem a číslem, které jsou vyjádřeny členem stojícím před daným substantivem. V rámci jmenné kategorie rodu, která je jako jediná se substantivem pevně spjata, je možné trojí rozlišení – maskulinum, femininum, neutrum (tzv. gramatický rod). V některých případech se však uplatňuje pouze dvojí dělení – maskulinum, femininum. Zde se jedná o tzv. přirozený rod, který se řídí podle pohlaví označované osoby resp. zvířete (Povejšil, 1999, s. 112).

Přestože je gramatický rod se substantivem pevně spjat, může být zařazení substantiv k jednomu ze tří rodů v němčině v některých případech částečně motivováno. Řeč je o sémantických, morfologických a fonetických kritériích, která mohou být při určování rodu substantiva směrodatná. Sémantická kritéria se uplatňují zejm. v rámci zmíněného přirozeného rodu, tedy v rámci označování osob nebo zvířat, morfologie hraje roli u derivovaných slov, u kterých se rod může řídit podle sufixů. V rámci fonologie může být rozhodující pro určení rodu hlásková struktura slova (Duden, 2009, s. 157). U některých německých substantiv se můžeme setkat s příslušností jména ke dvěma rodům. Taková příslušnost může být podmíněna jednak diatopicky (kolísání rodu na základě regionálního užívání), jednak sémanticky (změna významu téhož slova na základě různého rodu) (Helbig, Buscha, 2001, s. 249 – 251).

S ohledem na zprostředkování právě gramatického rodu a celkově gramatiky v rámci výuky cizích jazyků je nutné zaobírat se významem pojmu ‚gramatika‘. Pro didaktické účely je vhodné rozlišovat gramatiku lingvistickou a pedagogickou. Pedagogická čili didaktická gramatika pracuje pouze s výběrem ze souboru gramatických pravidel a na rozdíl od gramatiky lingvistické, též vědecké, je pedagogická gramatika co možná nejkonkrétnější, nejnázornější a nejpodrobnější. Při výběru gramatických pravidel, která mají být žákovi zprostředkována, bereme v potaz jejich srozumitelnost, zapamatovatelnost i aplikovatelnost z hlediska žáka (Koeppel, 2010, s. 181).

Dle empirických výzkumů prochází proces učení, stejně jako osvojování gramatiky, u každého žáka stejnými fázemi, přičemž se v každé fázi vyskytují typické chyby, kterých se žáci dopouštějí. S tím souvisí tzv. *teachability hypothesis*, kterou lze charakterizovat následujícími tezemi: „*you can't skip stages*“ a „*teach what is teachable*“. Pienman, který v rámci osvojování jazyka rozlišuje celkem šest fází, předkládá svoji *processability theory* jako jistou formu jmenované hypotézy (Multhaup, 2002, s. 72 – 74).

Na začátku procesu učení imituje žák nějaký vzor (rodiče, učitele), od kterého přejímá pouze holistické fráze, aniž by byl schopen je analyzovat. Tato skutečnost souvisí s tím, že procedurální znalost jazyka může být budována teprve na základě deklarativních znalostí, tedy i na základě lexikální výbavy jedince (Multhaup, 2002, s. 92).

V rámci zařazení práce s gramatikou do výuky by měla být zohledněna její funkcionalita. Nové gramatické struktury by měly být představeny situačně a funkčně prostřednictvím vhodných textů. Poté následuje nacvičování těchto struktur, které má jejich užívání zautomatizovat. Pro představení gramatických pravidel a struktur se nabízí jako vhodný prostředek jejich vizualizace prostřednictvím tabulek, grafického znázornění, symbolizace či paradigmat. Vedle vizualizace gramatických struktur je možné pracovat také s různými základními pravidly nebo s kontrastivním porovnáváním cizího a mateřského jazyka žáků. Některá základní pravidla mohou být žákům zprostředkována právě i v rámci určování gramatického rodu substantiv (Koeppel, 2010, s. 183 – 201)

V souvislosti s korpusovou analýzou, která bude provedena pro ověření kolísání rodu, je nutné představit rovněž moderní jazykovědnou disciplínu – korpusovou lingvistiku. Tato disciplína, která má kořeny v 60. letech 20. století,

zažívá v dnešní době dynamický rozvoj, což souvisí s celkovým rozvojem techniky, neboť korpusová lingvistika využívá pro svoji práci právě technické možnosti (Šulc, 1999, s. 10).

Předmětem zájmu korpusové lingvistiky je přirozený jazyk. Pro jeho zkoumání, k čemuž jsou využívána autentická jazyková data, využívá tato jazykovědná disciplína práci s korpusem. Termínem ‚korpus‘ je myšlena sbírka textů, a sice takových textů, které byly vybírány podle předem stanovených kritérií v souladu s konkrétním cílem daného korpusu. Mezi taková kritéria se řadí např. reprezentativnost korpusu pro určitou vrstvu jazyka, perzistentní obsah, velikost korpusu i obsažených textových úseků (Scherer, 2006, s. 2 – 10). Za jistých okolností by mohl být za určitý druh korpusu považován internet, který obsahuje obrovské množství autentických textů. Čermák/Kocek však uvádějí takové vlastnosti korpusu, které internet postrádá. Patří sem např. neperzistentní obsah internetu, chybějící kritéria pro výběr obsažených textů nebo rovněž chybějící metadata k obsahu internetu.³⁰

Pro zmiňovanou korpusovou analýzu byl využit korpus *Deutsches Referenzkorpus (DeReKo-2014-II)*. Jedná se o jeden z korpusů, které poskytuje Institut německého jazyka v Mannheimu. Tyto korpusy jsou registrovaným uživatelům přístupné prostřednictvím programu *COSMAS II* a umožňují provádět různé rešerše či analýzy, a to buď online, nebo po instalaci programu ve Windows (Scherer, 2006, S. 80 – 81).

V rámci analýzy učebnic, která byla provedena na úvod praktické části práce, se zkoumal způsob zprostředkování jmenného rodu jednak všeobecně, jednak s ohledem na jeho možné kolísání. Analyzovány byly jedny z nejnovějších učebnic pro výuku němčiny jako cizího jazyka na základních školách, gymnáziích a středních školách (*Macht mit!*, *Passt schon!*, *Beste Freunde* a *SUPER!*). Nejdříve bylo zkoumáno, jakým způsobem je žákům jmenný rod v němčině představen, poté byla ve slovníčcích učebnic hledána substantiva, která mají ve svém rodě kolísat (např. podle slovníků), přičemž bylo pozorováno, jestli je dvojí rod v učebnicích uveden a, je-li uveden, jakým způsobem je kolísání žákům vysvětleno a do jaké míry je zahrnuto do jednotlivých cvičení.

³⁰ Erreichbar unter: http://ucnk.ff.cuni.cz/co_je_korpus.php. [online]. [zit. 2015-03-17].

Na základě provedené analýzy lze konstatovat, že způsob zprostředkování tohoto gramatického jevu v učebnicích pro základní školy není odlišný od způsobu v učebnicích pro střední školy. Podobnosti ve výkladu ke jmennému rodu a jeho možnému kolísání jsou spíše vidět v závislosti na nakladatelství než v závislosti na věku cílové skupiny. Jak nakladatelství Hueber, tak nakladatelství Polyglot pracují s paradigmaty a nabízejí žákům „gramatické taháky“ jako podpory během všech lekcí. Obě nakladatelství se od sebe liší tím, že Hueber nepracuje v rámci řazení jednotlivých rodů v paradigmatech s klasickým sledem *der – die – das – plurál*, ale se sledem *der – das – die – plurál*, který má tu výhodu, že žáci vidí vedle sebe podobné sufixy, což jim může být během učení nápomocné. Nakladatelství Hueber pracuje také více s barevným rozlišováním jednotlivých rodů. Celkově působí jeho vizualizace v tabulkách srozumitelněji. V žádné z učebnic se nevyskytoval komentář ke kolísání rodu, z čehož lze vyvodit, že záleží na učitelích, jak svým žákům zmínky o takovém kolísání vysvětlí.

Po analýze učebnic, která ukázala, že učebnice o kolísání rodu nepojednávají, byl v další části práce navrhnut didaktický materiál pro zprostředkování jmenného rodu všeobecně i s ohledem právě na jeho možné kolísání. Celkem byla navržena tři cvičení. První z nich se zabývala kolísáním rodu. V *kiosku* si žáci „objednají“ podle daného menu (na výběr *Gulasch*, *Joghurt*, *Limo*) a nalepí svoji „objednávku“ na mapu Německa/Rakouska/Švýcarska, která visí na tabuli, podle rodu substantiva, čímž je znázorněno, v jaké zemi se užívá jaký rod. V dalším cvičení mají žáci za úkol pomoci *Popelce* roztřídit rozsypaná slova do správných misek podle barev, tedy podle rodů. Žáci jsou vedeni k tomu, aby sami odvodili některá možná pravidla pro určování rodu u německých substantiv. V rámci posledního cvičení, ve kterém žáci pracují s *homonymy*, si uvědomí, že rod substantiv může v některých případech sehrát klíčovou roli pro správné porozumění výpovědi.

Jak již bylo řečeno, součástí práce byla také korpusová analýza, provedena pomocí korpusu *Deutsches Referenzkorpus (DeReKo-2014-II)*. Analyzována byla substantiva, která se v učebnicích vyskytla s dvojím rodem nebo která mají kolísat (např. podle slovníků), ale která ve slovníčcích jako substantiva s kolísajícím rodem uvedena nebyla (*die Cola*, *die E-Mail*, *der/das Joghurt*, *der Keks*, *der/das Ketchup*, *die Limo*, *der/die Paprika*, *das/der Poster*, *das Schnitzel*; *das/der Gulasch*).

Substantivum *Cola*, které se v učebnicích vyskytlo pouze jako femininum, kolísá podle výsledků analýzy diatopicky – v Německu se užívá s rodem ženským,

v Rakousku s rodem středním. Diatopické kolísání rodu bylo potvrzeno rovněž u slova *Gulasch*. Zatímco se v Německu můžeme setkat jak se středním, tak s mužským rodem, používá se toto slovo v Rakousku výhradně jako neutrum. Dále má kolísající rod také substantivum *Joghurt* – v Německu se vyskytuje jako maskulinum, v Rakousku jako neutrum. Dvojí rod byl v učebnicích u slova *Joghurt* uveden tedy správně. Mezi dvěma rody podle korpusové analýzy stejně jako podle učebnice *SUPER!* a *Macht mit!* kolísá i substantivum *Ketchup*. Pro toto kolísání však nebylo vyvozeno žádné regionální podmínění.

U zbývajících slov byl v praxi pozorován výskyt pouze jednoho z rodů, který byl u těchto substantiv uveden i ve slovníčcích analyzovaných učebnic. Lze konstatovat, že uvedení kolísajícího rodu u substantiva *Poster* v učebnici *Macht mit!* nebylo nutné, neboť toto substantivum v praxi nekolísá. Naproti tomu by bylo možná na místě zmínit diatopické kolísání rodu u substantiva *Cola*, které bylo korpusovou analýzou potvrzeno.

Celá práce může být dokladem toho, že metody korpusové lingvistiky jsou využitelné i pro přípravu didaktických materiálů a pro zprostředkování gramatických jevů – konkrétně jmenného rodu – ve výuce němčiny jako cizího jazyka. Práce navíc ukázala, jak je možno pracovat s gramatikou během výuky a jak mohou učitelé zprostředkovat svým žákům v rámci gramatiky také jmenný rod, pro mnohé žáky často neoblíbenou gramatickou kategorii.

Literaturverzeichnis

BUBMANN, Hadumod, 2008. *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag. ISBN 978-3-520-45204-7.

BUTZKAMM, Wolfgang, 2002. *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen: Basel: A. Francke Verlag. ISBN 3-7720-1750-9.

Die Grammatik, 2009. Mannheim: Dudenverlag. ISBN 978-3-411-04048-3.

DUSILOVÁ, Doris et al., 2014. *Passt schon! 1: učebnice a pracovní sešit, němčina pro střední školy*. Praha: Polyglot. ISBN: 978-80-86195-89-6.

EDMONDSON, Willis James, 2002. Wissen, Können, Lernen: Kognitive Verarbeitung. In: BÖRNER, Wolfgang und Klaus VOGEL (Hrsg.). *Grammatik und Fremdsprachenerwerb: kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 51 - 70. ISBN 3-8233-5128-1.

ENGEL, Ulrich, 2009. *Deutsche Grammatik – Neubearbeitung*. München: Iudicium. ISBN 978-3-89129-914-2.

Fraus. Ilustrovaný studijní slovník německo-český/česko-německý, 2006. Praha: Fraus. ISBN 80-723-8582-8.

GEORGIAKAKI, Manuela et al., 2014. *Beste Freunde 1: němčina pro základní školy a víceletá gymnázia*. München: Hueber Verlag. ISBN 978-3-19-101058-4.

GEORGIAKAKI, Manuela et al., 2015. *Beste Freunde 2: němčina pro základní školy a víceletá gymnázia*. München: Hueber Verlag. ISBN 978-3-19-301058-2.

GÖTZ, Dieter, Günther HAENSCH und Hans WELLMANN, 2010. *Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache: das einsprachige Wörterbuch für alle, die Deutsch lernen*. Neubearbeitung. Berlin: Langenscheidt Verlag. ISBN 978-346-8490-422.

HELBIG, Gerhard und Joachim BUSCHA, 2001. *Deutsche Grammatik: ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin: Langenscheidt. ISBN 3-468-49493-9.

HENTSCHEL, Elke und Harald WEYDT, 2003. *Handbuch der deutschen Grammatik*. Berlin: Walter de Gruyter. ISBN 31-101-7501-0.

JANÍKOVÁ, Věra, 2011. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5035-8.

JANKÁSKOVÁ, Miluše et al., 2008. *Macht mit!: učebnice němčiny pro základní školy a víceletá gymnázia, druhý cizí jazyk. 1. díl*. Praha: Polyglot. ISBN 978-808-6195-568.

JANKÁSKOVÁ, Miluše et al., 2010. *Macht mit!: učebnice němčiny pro základní školy a víceletá gymnázia, druhý cizí jazyk. 2. díl*. Praha: Polyglot. ISBN 978-808-6195-599.

KOEPPPEL, Rolf, 2010. *Deutsch als Fremdsprache: spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. ISBN 978-3-8340-0734-6.

KRASHEN, Stephen, 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon. ISBN 0-08-028628-3.

LEMNITZER, Lothar und Heike ZINSMEISTER, 2010. *Korpuslinguistik: eine Einführung*. Tübingen: Günter Narr Verlag. ISBN 978-382-3365-556.

LENZ, Susanne, 2006. *Korpuslinguistik*. Tübingen: Julius Groos Verlag Brigitte Narr GmbH. ISBN 3-87276-848-4.

MUTLHAUP, Uwe, 2002. Grammatikunterricht aus psycholinguistischer und informationsverarbeitender Sicht. In: BÖRNER, Wolfgang und Klaus VOGEL (Hrsg.). *Grammatik und Fremdsprachenerwerb: kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 71 – 98. ISBN 3-8233-5128-1.

NEUNER, Gerhard (Hrsg.). 2014. *SUPER! 1: Němčina jako druhý jazyk, učebnice a pracovní sešit*. München: Hueber Verlag. ISBN 978-3-19-001063-9.

POVEJŠIL, Jaromír, 1999. *Mluvnice současné němčiny*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0076-3.

SCHERER, Carmen, 2006. *Korpuslinguistik*. Heidelberg: Winter. ISBN 38-253-5164-5.

SCHMIDT, Reiner. Das Konzept der Lerner-Grammatik. In: GROSS, Harro et al. (Hrsg.). *Grammatikarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*. München: Iudicium, 1990, S. 153-161. ISBN 3-89129-108-6.

SCHULTE-BECKHAUSEN, Marion, 2002. *Genusschwankung bei englischen, französischen, italienischen und spanischen Lehnwörtern im Deutschen: Eine Untersuchung auf der Grundlage deutscher Wörterbücher seit 1945*. Frankfurt/M.: P. Lang. ISBN 36-313-8281-2.

ŠULC, Michal, 1999. *Korpusová lingvistika: První vstup*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-847-6.

WEGENER, Heide, 1995a. *Die Nominalflexion des Deutschen – verstanden als Lerngegenstand*. Tübingen: Niemeyer. ISBN 3-484-31151-7.

WEGENER, Heide, 1995b. Das Genus im DaZ-Erwerb. Beobachtungen an Kindern aus Polen, Russland und der Türkei. In: HANDWERKER, Brigitte (Hrsg.): *Fremde Sprache Deutsch. Grammatische Beschreibungen – Erwerbsverläufe – Lehrmethodik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 1 – 24. ISBN 3-8233-5074-9.

Internetquellen

Abbildungen

Abb. 1 erreichbar unter: <http://skillpill.com/kiosk>. [online].[zit. 2015-06-16].

Abb. 2 erreichbar unter: <http://www.newstroll.de/unsere-partner/>. [online].[zit. 2015-06-16].

Abb. 3 erreichbar unter: http://www.cinestar.de/ccds_cache/img/a7/a79c879e681759f157e45cb374fcc4e1.600x450x0.jpg. [online].[zit. 2015-06-16].

Abb. 4 erreichbar unter: <http://www.netdoktor.de/news/schnupfen-hilfe-aus-dem-meer/>. [online].[zit. 2015-06-16].

Abb. 5 erreichbar unter: <http://www.rockway-shop.eu/moto-pneu/meric-tlaku-pneu-rucickovy>. [online].[zit. 2015-06-16].

Abb. 6 erreichbar unter: <http://www.durmitor.cz/>. [online].[zit. 2015-06-16].

Abb. 7 erreichbar unter: <http://www.vseprokuchyne.cz/japonsky-nuz-berghoff-gourmet-line-sid-1399485-detail>. [online].[zit. 2015-06-16].

Sonstige Internetquellen

Arbeitsabläufe in einer COSMAS II-Sitzung. [online]. [zit. 2015-03-21]. Erreichbar unter: <http://www.ids-mannheim.de/cosmas2/projekt/hilfe/quick.html>.

Aufgaben und Ziele. [online]. [zit. 2015-03-21]. Erreichbar unter: <http://www.ids-mannheim.de/org/aufgaben.html>.

Ausbau und Pflege der Korpora geschriebener Gegenwartssprache. [online]. [zit. 2015-03-21]. Erreichbar unter: <http://www1.ids-mannheim.de/kl/projekte/korpora/>.

Beste Freunde: Wiklommen! [online]. [zit. 2015-06-13]. Erreichbar unter: https://www.hueber.de/seite/pg_info_willkommen_cz_bfr.

COSMAS II für Einsteiger. [online]. [zit. 2015-03-21]. Erreichbar unter: <http://www.ids-mannheim.de/cosmas2/projekt/einsteiger/was.html>.

ČERMÁK, František a Jan KOCEK. *Co je korpus?: Korpus versus Internet*. [online]. [zit. 2015-03-17]. Erreichbar unter: http://ucnk.ff.cuni.cz/co_je_korpus.php.

DEREKO I. [online]. [zit. 2015-03-21]. Erreichbar unter: http://www1.ids-mannheim.de/kl/projekte/dereko_i.html.

Deutsches Referenzkorpus; Version DeReKo-2012-II; W-öffentlich – alle öffentliche Korpora des Archivs W (mit allen öffentlichen Neuakquisitionen); Anfrage in COSMAS II, erreichbar unter: <http://www.ids-mannheim.de/cosmas2/>, zit. im März 2013.

Deutsches Referenzkorpus; Version DeReKo-2014-II; W-öffentlich – alle öffentliche Korpora des Archivs W (mit allen öffentlichen Neuakquisitionen); Anfrage in COSMAS II, erreichbar unter: <http://www.ides-mannheim.de/cosmas2/>, zit. im Juni 2015.

Macht mit! – 1. díl kniha pro žáka. [online]. [zit. 2015-06-09]. Erreichbar unter: <http://www.polyglot.cz/nakladatelstvi/e-shop/seznam-titulu/produkt-167-macht-mit-1-dil-kniha-pro-zaka/?detail>.

Passt schon! - 1. díl, učebnice a pracovní sešit. [online]. [zit. 2015-06-10]. Erreichbar unter: <http://www.polyglot.cz/nakladatelstvi/e-shop/seznam-titulu/produkt-202-passt-schon-1-dil-ucebnice-a-pracovni-sesit/?detail>.

Super!: Wiklommen! [online]. [zit. 2015-06-11]. Erreichbar unter: https://cz.hueber.de/seite/pg_willkommen_spe.

Wörterbuch Duden online: Cola, das oder die. [online]. [zit. 2015-06-19]. Erreichbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Cola>.

Wörterbuch Duden online: E-Mail, die oder das. [online]. [zit. 2015-06-18]. Erreichbar unter: http://www.duden.de/rechtschreibung/E_Mail.

Wörterbuch Duden online: Gulasch, das oder der. [online]. [zit. 2015-06-19]. Erreichbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Gulasch>.

Wörterbuch Duden online: Joghurt, Jogurt, der, die oder das. [online]. [zit. 2015-06-17]. Erreichbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Joghurt>.

Wörterbuch Duden online: Keks, der oder das. [online]. [zit. 2015-06-18]. Erreichbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Keks>.

Wörterbuch Duden online: Ketchup, Ketschup, der oder das. [online]. [zit. 2015-06-17]. Erreichbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Ketchup>.

Wörterbuch Duden online: Limo, die oder das. [online]. [zit. 2015-06-19]. Erreichbar unter: http://www.duden.de/rechtschreibung/Limo_Getraenk.

Wörterbuch Duden online: Paprika, der oder die. [online]. [zit. 2015-06-19]. Erreichbar unter: http://www.duden.de/rechtschreibung/Paprika_Paprikaschote_Gemuese.

Wörterbuch Duden online: Poster, das oder der. [online]. [zit. 2015-06-18]. Erreichbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Poster>.

Wörterbuch Duden online: Schnitzel, das. [online]. [zit. 2015-06-17]. Erreichbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Schnitzel>.