

Deutsch als Fremdsprache

Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer

Aus dem Inhalt:

Geert Stuyckens/Geert Bröne Brauchbarkeit von Korpora des geschriebenen Deutsch für DaF-Lehrende. Eine Fallstudie	3	Jan-Hendrik Opdenhoff Mnemotechnische Methoden im DaF-Erwerb. Eine experimentelle Studie zur Genuszuweisung	31
In memoriam Hans Glinz	10	Agnieszka Rumianowska Der Einsatz der Populärkultur im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische Untersuchung am Beispiel von Musikvideoclips	38
Ulla Fix Stand und Entwicklungstendenzen der Textlinguistik (I)	11	Miszelle Jasmin Haderlein Die aktuelle Situation des Deutschunterrichts in Spanien	45
Michael Dobstadt „Literarizität“ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF- Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeits- bereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache	21	Rezensionen	51



HERAUSGEBER:
Herder-Institut
interDaF e. V. am Herder-Institut
Universität Leipzig



Langenscheidt

Mnemotechnische Methoden im DaF-Erwerb Eine experimentelle Studie zur Genuszuweisung

1 Einleitung

Ein nicht nur im spanischsprachigen Raum häufig angeführtes Argument zur Verdeutlichung des hohen Schwierigkeitsgrades der deutschen Sprache betrifft das Genus. Durch seine große Genusvielfalt (drei Genera!) sei, so heißt es, das Deutsche viel komplizierter als andere Sprachen. Tatsächlich hat sich gezeigt, dass der Erwerb der Genuszuordnungen der Nomen im DaF-Lernprozess häufig mit Schwierigkeiten verbunden ist, was wohl insbesondere auf die zumindest im DaF-Kontext eher geringe Relevanz der morphologischen Genushinweise im Deutschen zurückzuführen ist. Dies bedeutet jedoch nicht, dass es sich um ein unüberwindbares Hindernis im Lernprozess handeln muss.

Das Thema des Genuserwerbs hat in der wissenschaftlichen Debatte u. a. deshalb großes Interesse geweckt, weil die diesbezüglichen Meinungen der Autoren weit auseinander liegen. Während manche davon ausgehen, dass dem Problem eine zu große Bedeutung beigemessen werde, sehen andere in einem zuverlässigen Genuswissen eine grundlegende Voraussetzung nicht nur für den korrekten Sprachgebrauch (nahezu jede zielsprachenkonforme sprachliche Äußerung gründet auf Artikel-, Pronominal- oder Adjektivkongruenz), sondern auch – und vor allem – eine nicht zu unterschätzende Hilfe für den lexikalischen (mental)en Zugriff auf das Zielnomen und damit allgemein für den Sprachverarbeitungsprozess (vgl. Menzel 2003: 233).

Eine intensive Auseinandersetzung mit der Genuszuordnung (der Aufteilung der Nomen auf die drei Genusklassen) und der Genuszuweisung (dem Erkennen und der Anwendung der Genuszuordnung durch DaF-Lerner) erfolgt insbesondere bei Wegener (vgl. 1995a; 1995b) und Menzel (vgl. 2001; 2003; Menzel/Tamaoka 1995). Letztere ist im Rahmen ihrer experimentellen Untersuchung mit japanischen DaF-Lernern u. a. zu dem Schluss gekommen, dass sich im Lernprozess schon früh ein lernerinternes Genuszuweisungssystem

entwickelt. Dabei scheint „das Kriterium für die Genuszuweisung weniger die Kategorialität der einzelnen Regularitäten als vielmehr deren Vorkommensfrequenz zu sein“ (Menzel 2003: 235). Zu erwähnen sind ferner die empirischen Studien von Fischer (vgl. 2005) und Chan (vgl. 2005), die sich mit der Genuszuordnung und -zuweisung am Beispiel von Anglizismen beschäftigen. Thomoglou (vgl. 2007) analysiert am Beispiel griechischer DaF-Lerner den Einfluss der muttersprachlichen Genuszuordnung auf den Genuserwerb im Deutschen. Auch Marouani (vgl. 2006) beschäftigt sich in ihrer Studie zur Nominalflexion im DaF-Lernprozess arabischsprachiger Kinder ausführlich mit dem Genus.

Weitgehende Einigung scheint darüber zu bestehen, dass sich für die deutsche Sprache nur in beschränktem Maße allgemeingültige Aussagen zur Genuszuordnung machen lassen. Zwar gibt es im Deutschen, wie bei anderen Sprachen, eine Reihe formaler und semantischer Hinweise zur Genuserschließung. Doch sind diese „Regeln“ so komplex (s. z. B. Duden-Grammatik), dass sie Deutschlehrern und -lernern wohl allenfalls einen Bärenienst erweisen. In diesem Sinne ist der häufig vorgebrachte Hinweis, „das Nomen immer gleich mit dem Artikel“ zu lernen, natürlich nicht falsch, wird jedoch der Komplexität der Aufgabe nicht gerecht.

2 Förderung der korrekten Genuszuweisung durch mnemotechnische Methoden

Angesichts dieser Schwierigkeit liegt es nahe, sich bestimmter Eselsbrücken zu bedienen, um eine zielsprachenkonforme Genuszuweisung zu erzielen. Hierbei kommen verschiedene mnemotechnische Methoden in Betracht, die auf der Tatsache beruhen, dass die Speicherung von großen Datenmengen oder auch bedeutungsarmen Daten für das menschliche Gedächtnis eine Schwierigkeit darstellt, die bis zu einem gewissen Grad überwunden werden kann, indem die (meist in der linken Gehirnhälfte) zu speichernden Daten gedanklich

mit vorhandenen und vertrauten Informationen (der rechten Gehirnhälfte) verknüpft werden. Bei letzteren handelt es sich in erster Linie um räumlich-bildliche oder personenbezogene Informationen, aber auch andersgearbeitete signifikante Informationen kommen in Betracht (vgl. Gunther 2004: 48). Hierbei spielen verschiedene Faktoren, sog. Mentalfaktoren, eine bedeutende Rolle (vgl. 69ff.):

- Phantasie (das Behalten von Informationen fällt leichter, wenn im Lernprozess die Phantasie angeregt wird),
- Emotion (Informationen bleiben länger im Gedächtnis, wenn sie emotionale Empfindungen hervorrufen),
- Logik (das Behalten ist dauerhafter, wenn der Sachverhalt logisch erfasst wird),
- Lokalisation (das Lernmaterial wird an einem bestimmten gedanklichen Ort verankert),
- Visualisation (Lernmaterial wird in Form eines „mental Bilde“ abgespeichert, da bildhafte Informationen besser behalten werden können),
- Transformation (abstrakte und damit unanschauliche Information wird vor der Abspeicherung in anschaulicheren Lernstoff umgewandelt),
- Assoziation (durch die Verbindung zwischen verschiedenen Informationen wird Lernstoff leichter aufgenommen).

Die an verschiedenen Stellen angeführten mnemotechnischen Methoden zur Erleichterung des Genuserwerbs lassen sich in zwei Kategorien einteilen: einerseits diejenigen Methoden, bei denen Nomen in Gruppen erfasst werden, und andererseits jene, bei denen die gedankliche Verknüpfung auf der Wortebene stattfindet. Zur ersten Gruppe zählen beispielsweise Methoden, bei denen genusindizierende Wortbildungssuffixe zu Pseudowörtern zusammengestellt werden (*Herr Ig-ling-or-is-mus und Frau Heit-ung-keit-ei-schaft-ion fahren mit ihrem Kind Tum-chen-ma-ment-um in den Urlaub*). Ebenso gehört dazu der auf bildlicher Assoziation beruhende Vorschlag, verschiedene Nomen mit demselben Genus in einem selbst gezeichneten Bild zu erfassen (visuelles Clustering), oder die Geschichten-technik, bei der einige Nomen der gleichen Genusklasse in einer Geschichte miteinander verbunden werden. Zur zweiten Gruppe zählen Methoden, bei denen die Abstraktheit der

Genera durch die Zuordnung einzelner Nomen zu bestimmten Informationen konkretisiert wird. Hierzu zählen die Konkretisierung durch die räumliche Anordnung (Lokalisation) der Substantive im Vokabelheft (Maskulina links, Feminina in der Mitte, Neutra rechts) oder auch die Konkretisierung durch Piktogramme (zum Beispiel Geschlechtssymbole oder geometrische Formen), die neben den Substantiven im Vokabelheft vermerkt werden können.

Auch in DaF-Lehrbüchern finden sich in zunehmendem Maße Ansätze, der Schwierigkeit der Genuszuweisung mit Techniken dieser Art zu begegnen – so zum Beispiel in „Berliner Platz 1“, wo dem Lerner nahegelegt wird, die Nomen in Artikelbildern zusammenzufassen: Männliche Nomen werden hierbei – in Gedanken oder auf dem Papier – auf einen Tisch gestellt, sächliche in Form eines Bildes eingerahmt und weibliche in eine Vase gesteckt (vgl. Lemcke u. a. 2002: 166).

Zwei dieser Methoden erschienen besonders interessant und wurden deshalb als Grundlage für die vorliegende Studie gewählt. Bei der ersten Methode soll der Genuserwerb dadurch erleichtert werden, dass Nomen – in Abhängigkeit von der jeweiligen Genusklassenzugehörigkeit – in verschiedenen Farben notiert oder mit diesen Farben unterstrichen werden (z. B. Maskulina schwarz, Feminina rot, Neutra blau). Die zweite Methode beruht darauf, dass Nomen eines bestimmten Genus immer mit ein und demselben Bild assoziiert werden. Die Autoren des Lehrbuchs „so-wieso“ schlagen einen Elefanten für die Maskulina, ein Haus für die Neutra und eine Tänzerin für die Feminina vor. Erscheint im Lernprozess ein neues Substantiv, so soll der Lerner dieses mit dem betreffenden Bezugsobjekt bildlich in Verbindung bringen. So könnte man sich z. B. bei *der Kugelschreiber* einen Elefanten mit einem Kugelschreiber im Rüssel vorstellen, bei *das Buch* ein Haus, dessen Dach ein aufgeklapptes Buch ist, bei *die Gitarre* eine Tänzerin, die auf der Gitarre ihre Pirouetten dreht (vgl. Funk u. a. 1994: 19).

Da die Mehrheit der Lerner am Centro de Lenguas Modernas (Universität Granada) diesen Methoden gegenüber eher kritisch eingestellt zu sein schien, diese bisweilen sogar belächelte, entstand die Idee, eine experimentelle Studie durchzuführen, die es ermöglicht, genauere Aussagen über die Nützlichkeit der verschiedenen Methoden zu treffen.

3 Experimentelle Studie

Die Studie wurde mit 81 Lernern mit einem durchschnittlichen Alter von 23,3 Jahren durchgeführt, die zum Zeitpunkt der Studie 15 Unterrichtsdoppelstunden absolviert hatten (also noch keinen großen sprachlichen Input erhalten hatten) und mehrheitlich Universitätsstudenten waren. Die Teilnehmer wurden in drei Gruppen unterteilt. Sie bekamen eine (für alle identische) Wörterliste mit 30 deutschen Nomen mit Angabe des dazugehörigen bestimmten Artikels, denen wie in einem Vokabelheft die Entsprechung in spanischer Sprache gegenübergestellt wurde. Bei der Auswahl der Items wurde darauf geachtet, dass die Genuszugehörigkeit (auf der Grundlage des Wissensstandes der Probanden) nicht durch genusindizierende Wortbildungssuffixe abzuleiten war. Während Gruppe 1 und Gruppe 2 eine einfarbig gedruckte Liste erhielten, waren die Items bei Gruppe 3 farblich gekennzeichnet (Maskulina schwarz, Feminina rot und Neutra blau).

Der Grundauftrag an alle drei Gruppen lautete gleich: Die Teilnehmer wurden gebeten, sich die Wörter der Liste exakt eine halbe Stunde lang einzuprägen, um zwei Tage später an einer kleinen experimentellen Untersuchung teilzunehmen. Nur diejenigen, die tatsächlich eine halbe Stunde für das Einprägen der Wörter aufwenden konnten, wurden in den Versuch einbezogen, da andernfalls die Ergebnisse verfälscht worden wären. Außerdem wurde allen Gruppen das Genusproblem in Erinnerung gerufen und es wurde angeregt, das Genus mit jedem Nomen mitzulernen. Im Fall der Gruppe 2 wurde darüber hinaus die oben beschriebene Methode der Bildassoziation erklärt und die Teilnehmer wurden gebeten, die Wörter mit dieser Methode zu erlernen. Die Gruppe 3 wurde auf den Sinn der farblichen Genusmarkierung hingewiesen.

Da anzunehmen war, dass die Methode der Bildassoziation im Fall der abstrakten Nomen nicht besonders nützlich sei, wurden zehn Lexeme aus diesem Bereich in die Liste aufgenommen (z. B. *das Glück, der Beschluss*), um die Ergebnisse der verschiedenen Gruppen zu kontrastieren. Außerdem wurden sechs Wortpaare gewählt, die als „falsche Freunde“ fungierten, das heißt, ein ähnliches/gleiches Formativ (bzw. dieselben sprachlichen Wurzeln) haben, jedoch in den betreffenden Sprachen unterschiedlichen Genusklassen zugewiesen

sind (z. B. *das Repertoire – el repertorio, der Kohl – la col, das Rezept – la receta*). Ziel hierbei war es, mögliche Unterschiede zwischen den Gruppen im Hinblick auf interferenzielle Fehler feststellen zu können.

Zwei Tage später erhielten die Teilnehmer eine für alle identische Liste mit denselben (einfarbig gedruckten) Wörtern einschließlich der spanischen Entsprechungen mit der Bitte, den deutschen Artikel zu ergänzen.

4 Ergebnisse der Studie

Die durchschnittliche Trefferquote liegt bei 24,5 (von 30), die Fehlerquote bei 5,5. Bei Betrachtung der einzelnen Gruppen (s. Abb. 1) zeigt sich, dass Gruppe 2 (Methode der Bildassoziation) die besten Ergebnisse erzielt hat, nämlich durchschnittlich 27 Treffer. An zweiter Stelle liegt mit 25 Treffern Gruppe 1 (ohne mnemotechnische Methode), an dritter Gruppe 3 (Farbenmethode) mit 21,5 Treffern.

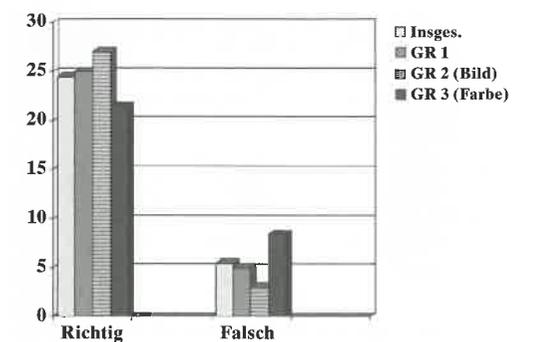


Abb. 1: Durchschnittliche Treffer- und Fehlerquote

Die Überlegenheit der Gruppe 2 zeigt sich noch deutlicher, wenn man die prozentuale Zugehörigkeit der jeweiligen Gruppenmitglieder zu Fehlergruppen betrachtet (s. Abb. 2).

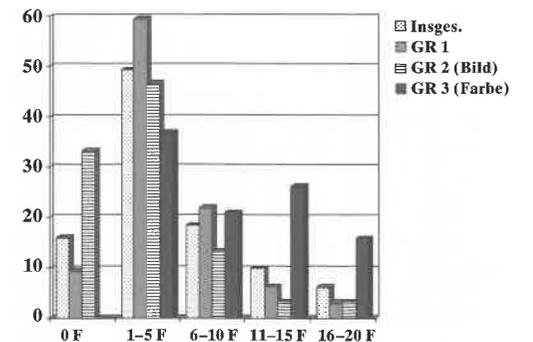


Abb. 2: Prozentuale Verteilung der Gruppenmitglieder nach Fehlergruppen

Während sich die Mehrheit der Teilnehmer aller Gruppen im Bereich 1–5 Fehler bewegt, zeigt sich eine deutliche Überlegenheit der Gruppe 2 im Bereich 0 Fehler: Ein Drittel der Teilnehmer dieser Gruppe (33,3 %) hat überhaupt keinen Fehler, womit Gruppe 2 in diesem Fehlerbereich deutlich über dem Durchschnitt liegt. Gruppe 1 liegt mit 9,4 % unter dem Durchschnitt und bei Gruppe 3 hat kein Teilnehmer 0 Fehler. Während Gruppe 1 in den Fehlergruppen 1–5 und 6–10 über dem Schnitt liegt, fällt Gruppe 3 dadurch auf, dass sie in den höheren Fehlergruppen (11–15 und 16–20) deutlich über dem Durchschnitt liegt.

Bei Betrachtung der Treffer- und Fehlerquote im Bereich der Abstrakta (s. Abb. 3) zeigt sich, dass Gruppe 2 mit durchschnittlich 9 Treffern auch hier besser abschneidet als die anderen Gruppen (Gruppe 1: 8 Treffer, Gruppe 3: 6 Treffer).

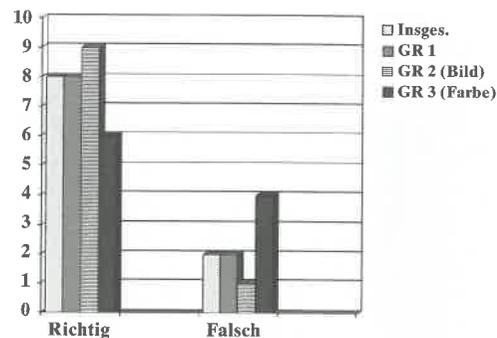


Abb. 3: Durchschnittliche Treffer- und Fehlerquote bei Abstrakta

Die Darstellung der Ergebnisse bei den Abstrakta nach Fehlergruppen (s. Abb. 4) verdeutlicht, dass Gruppe 1 in allen Fehlergruppen mehr oder weniger im Schnitt liegt,

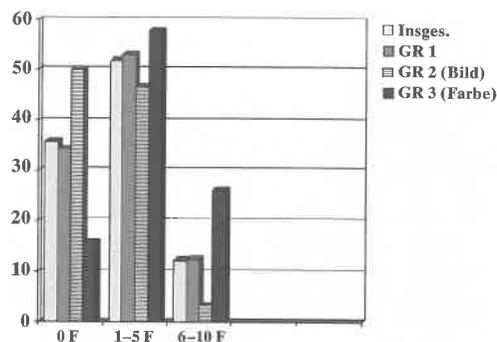


Abb. 4: Prozentuale Verteilung der Gruppenmitglieder nach Fehlergruppen (Abstrakta)

wohingegen Gruppe 2 im Bereich 0 Fehler deutlich über, in den Bereichen 1–5 und 6–10 Fehler jedoch deutlich unter dem Schnitt liegt. Bei Gruppe 3 bietet sich das umgekehrte Bild, denn der Mittelwert dieser Gruppe im Bereich 0 Fehler liegt deutlich unter dem Gesamtdurchschnitt, wohingegen die in den Bereichen 1–5 und 6–10 Fehler erzielten Werte überdurchschnittlich hoch sind.

Interessant erscheint ferner ein Vergleich der Fehler bei Konkreta mit den Fehlern bei Abstrakta. Während im Gesamtschnitt 14,6 % der Konkreta-Genera (K) falsch wiedergegeben werden, liegt der Fehlerwert bei den Abstrakta (A) deutlich höher, nämlich bei 24,6 %. Nach Gruppen aufgeteilt stellt sich dieses Verhältnis wie folgt dar:

Gruppe 1: 12,7 % (K) – 23,4 % (A)
 Gruppe 2: 7,0 % (K) – 13,0 % (A)
 Gruppe 3: 24,2 % (K) – 36,8 % (A)

Im Gesamtschnitt kommen damit auf 1 Fehler bei den Konkreta 1,7 Fehler bei den Abstrakta. Bei Gruppe 1 liegt dieses Verhältnis bei 1:1,8, bei Gruppe 2 bei 1:1,9 und bei Gruppe 3 bei 1:1,5. Gruppe 2 schneidet hier mit fast doppelt so vielen Fehlern bei den Abstrakta wie bei den Konkreta am schlechtesten ab. Allerdings ist das Ergebnis nicht viel schlechter als bei Gruppe 1. Bloß Gruppe 3 steht hier etwas besser da.

Ein letzter Aspekt, der bei der Auswertung der Ergebnisse berücksichtigt wurde, ist derjenige der „falschen Freunde“. Bei dieser Gruppe, die 6 Wörter umfasst, werden im Gesamtschnitt 5 Genera richtig wiedergegeben und 1 Genus falsch. Gruppe 1 und Gruppe 2 liegen im Schnitt. Gruppe 3 liegt mit 4 richtigen und 2 falschen Genera unter dem Gesamtschnitt (s. Abb. 5).

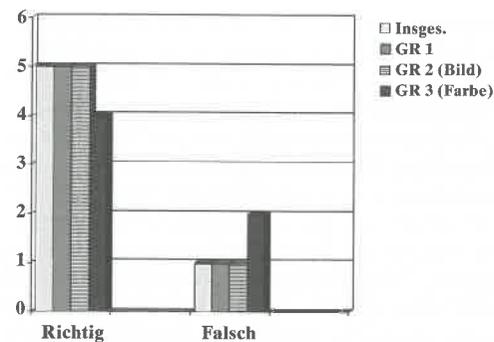


Abb. 5: Durchschnittliche Treffer- und Fehlerquote bei „falschen Freunden“

Auch hier zeigt sich, wie Gruppe 1 und Gruppe 2 im Bereich 0 Fehler über dem Durchschnitt liegen, wohingegen Gruppe 3 deutlich darunter liegt. Dementsprechend liegen Gruppe 1 und Gruppe 2 im Bereich 1–3 Fehler unter dem Durchschnitt, Gruppe 3 dagegen deutlich darüber. Im Bereich 4–6 Fehler liegt Gruppe 1 deutlich unter dem Schnitt, Gruppe 2 knapp darüber und Gruppe 3 deutlich darüber (s. Abb. 6).

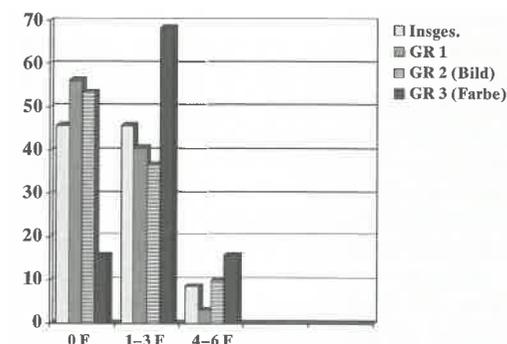


Abb. 6: Prozentuale Verteilung der Gruppenmitglieder nach Fehlergruppen („falsche Freunde“)

Im Bereich der „falschen Freunde“ scheint es interessant, zu analysieren, inwieweit die falsch wiedergegebenen Genera durch Interferenzen bzw. scheinbare Interferenzen begründet sind, d. h., in welchem Maße die Fehler durch das spanische Genus beeinflusst werden. Die Angaben dazu können selbstverständlich nur unter dem Vorbehalt gemacht werden, dass man nicht mit letzter Sicherheit sagen kann, dass die Fehler wirklich aufgrund des Genus des entsprechenden Wortes in der spanischen Sprache begangen worden sind. Im Gesamtdurchschnitt wird bei 50 % der falsch zugewiesenen Genera im Fall der „falschen Freunde“ das spanische Genus übertragen, bei 50 % wird ein anderes Genus gewählt, das nicht dem spanischen entspricht. Während die Ergebnisse der Gruppe 3 bei diesem Vergleich genau dem Gesamtdurchschnitt entsprechen, sehen sie bei Gruppe 1 und Gruppe 2 anders aus. Bei Gruppe 1 scheint etwas mehr als die Hälfte der Fehler durch das spanische Genus beeinflusst zu sein (56,5 %), bei Gruppe 2 etwas weniger als die Hälfte (42,1 %). Gruppe 2 scheint in dieser Hinsicht etwas weniger „anfällig“ zu sein.

Neben der Aufgabe, die Artikel zu ergän-

zen, wurden die Teilnehmer darum gebeten, ihre Meinung zum Thema „Genuszuweisung im Deutschen“ abzugeben. Gruppe 1 sollte den Schwierigkeitsgrad des Erlernens der Genera auf einer Skala von 0 (sehr schwierig) bis 5 (überhaupt nicht schwierig) beurteilen. Wie sich in Abb. 7 zeigt, geben die meisten Teilnehmer (34,4 %) den Wert 1 (ziemlich schwierig) an. Der Wert 5 wird von keinem der Teilnehmer genannt.

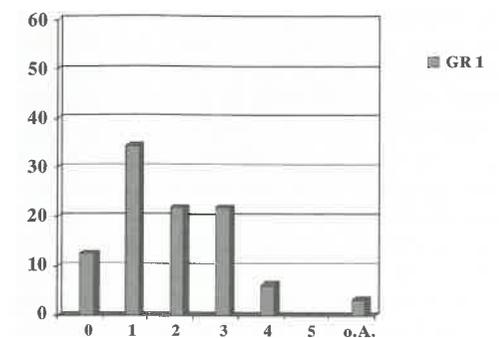


Abb. 7: Gruppe 1: Beurteilung des Schwierigkeitsgrades (0: sehr schwierig, 5: überhaupt nicht schwierig)

Die Gruppen 2 und 3 wurden nach dem Nutzen der jeweiligen Methode gefragt, den sie auf einer Skala von 0 (überhaupt nicht nützlich) bis 5 (sehr nützlich) bewerten sollten. Die Ergebnisse zeigen, dass die Teilnehmer beider Gruppen die jeweilige Methode für nützlich halten (s. Abb. 8), wobei der Zuspruch bei Gruppe 2 wesentlich größer ist. Während die Hälfte der Teilnehmer dieser Gruppe ihre Methode für sehr nützlich hält, wird diese Bewertung nur von 15,8 % der Gruppe 3 geteilt.

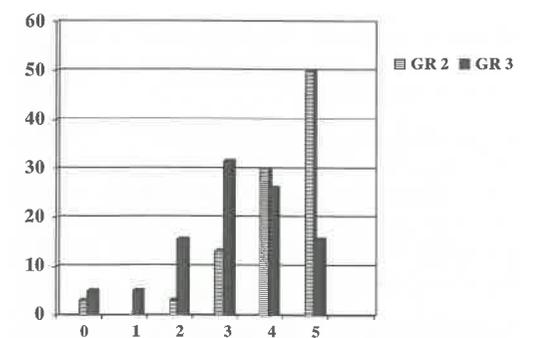


Abb. 8: Gruppe 2 und Gruppe 3: Beurteilung des Nutzens der jeweiligen Methode (0: überhaupt nicht nützlich, 5: sehr nützlich)

In dieser Gruppe ist der Wert 3 derjenige, der von den meisten Teilnehmern gewählt wurde (31,6%). Die etwas negativere Beurteilung der Gruppe 3 entspricht den schlechteren Ergebnissen dieser Gruppe im Experiment.

5 Schlussfolgerungen

Es hat sich gezeigt, dass die Teilnehmer der Gruppe 2, also derjenigen Gruppe, die das Genus mithilfe der Bildassoziationen erlernte, in allen Bereichen (einschließlich der Abstrakta) die besten Ergebnisse erzielten, gefolgt von denen der Gruppe 1 (ohne jegliche Methode). In etwas größerem Abstand folgt die Gruppe 3. Die Methode der farblich gekennzeichneten Nomen hat sich folglich im Rahmen dieser Studie als nicht besonders nützlich bzw. sogar als hinderlich erwiesen, wohingegen sich diejenige der Bildassoziation als die Vorgehensweise mit den besten Resultaten erwiesen hat. Eine mögliche Erklärung dieser Tatsache ergibt sich bei erneuter Betrachtung der o. a. Mentalfaktoren. Vier dieser Faktoren sollen an dieser Stelle genauer beleuchtet werden: Phantasie, Visualisation, Transformation und Assoziation.

1. Phantasie

Es liegt auf der Hand, dass die Sinnesanregung beim Erlernen der Genera anhand der Bildassoziationen deutlich größer ist als bei der Farbenmethode.

2. Visualisation

Zwar findet bei beiden Methoden eine Visualisierung der zu speichernden Information statt, allerdings jeweils auf einer anderen Ebene. Während sie sich bei der Farbenmethode auf einer formalen Ebene (der graphischen Erscheinung) abspielt, ist sie bei der Bildassoziation das Ergebnis eines kognitiven Prozesses und damit enger mit der Person des Lerners verbunden.

3. Transformation

Die nahezu „bedeutungsleere“ Information der Genusklassenzugehörigkeit wird bei der Methode der Bildassoziation durch eine anschaulichere Information ersetzt als bei der Farbenmethode.

4. Assoziation

Die Assoziation findet bei der Farbenmethode auf formaler Ebene statt (das Genus wird über die farbliche Markierung mit der Ausdrucks-

seite des Nomens in Verbindung gebracht), wohingegen bei der Methode der Bildassoziation eine direkte gedankliche Verbindung zwischen dem Genus (bzw. dessen bildlichem Stellvertreter) und der inhaltlichen Seite des Nomens hergestellt wird.

Nicht eindeutig erklärlich scheint die Tatsache, dass die Gruppe 3 (Farben) in allen Bereichen schlechtere Ergebnisse erzielte als Gruppe 1 (ohne mnemotechnische Methode). Dies könnte unter Umständen damit zu tun haben, dass durch die verstärkte Aufmerksamkeit der Lerner auf die farbliche Markierung der Nomen der von Menzel bei DaF-Lernern festgestellte (und sich in frühem Stadium entwickelnde) Genuszuweisungsmechanismus außer Kraft gesetzt wird. Allerdings reichen die vorliegenden Daten nicht aus, um dazu eine endgültige Aussage zu treffen.

Allgemein ist festzustellen, dass die Ergebnisse der Studie insofern relativiert werden müssen, als die Teilnehmerzahl relativ gering war und sich überdies allgemeingültige Aussagen zu derartigen Lernmethoden schon deshalb nur begrenzt treffen lassen, weil davon auszugehen ist, dass deren Erfolg in hohem Maße von deren Akzeptanz durch den einzelnen Lerner sowie von dessen Persönlichkeit (Lernertyp u. a.) abhängt. Außerdem war die Studie als kurzfristiger Versuch angelegt und so stellt sich die Frage, ob die angewandte Methode der Bildassoziation auch langfristig zu guten Ergebnissen führt (wovon man jedoch angesichts der enormen Speicherkapazität des menschlichen Gedächtnisses ausgehen kann – vorausgesetzt, dass seitens der Lerner die Disposition besteht, diese Methode auch langfristig anzuwenden). In diesem Zusammenhang müsste geprüft werden, ob der häufig vorgebrachte Einwand, es sei zu umständlich, die Methode auf sämtliche neu erlernte Nomen anzuwenden, berechtigt ist oder nicht. Es ist davon auszugehen, dass dieser Zweifel – ebenso wie der, dass die sprachliche Anwendung der auf diese Weise erlernten Genuszugehörigkeit möglich sei – unberechtigt ist. Denn einerseits ist es sehr wahrscheinlich, dass sich eine Art Automatismus in der Anwendung der Methode einstellt. Andererseits handelt es sich bei den Bildassoziationen lediglich um eine Eselsbrücke, die nur so lange „halten“ muss, bis das Genus des betreffenden Nomens verinnerlicht ist.

Literatur

- Chan, Sze-Mun (2005): Genusintegration. Eine systematische Untersuchung zur Genuszuweisung englischer Entlehnungen in der deutschen Sprache. München.
- Fischer, Rudolf-Josef (2005): Genuszuordnung. Theorie und Praxis am Beispiel des Deutschen. Frankfurt a. M. u. a.
- Funk, Hermann u. a. (1994): sowieso. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Kursbuch. Berlin/München.
- Gunther, Karsten (2004): Erfolgs-Gedächtnis. Wie Sie sich Zahlen, Namen, Fakten, Vokabeln einfach besser merken. München.
- Lemcke, Christiane/Rohrmann, Lutz/Scherling, Theo (2002): Berliner Platz 1. Deutsch im Alltag für Erwachsene. Berlin/München.
- Marouani, Zahida (2006): Der Erwerb des Deutschen durch arabischsprachige Kinder. Eine Studie zur Nominalflexion. Heidelberg (Diss.).
- Menzel, Barbara/Tamaoka, Katsuo (1995): Der? Die?? Das??? Genuszuweisung bei Anfängern: Zufall, Pauken oder Strategie? In: DaF 1, 12–22.
- Menzel, Barbara (2001): Genuszuweisung im DaF-Erwerb. Psycholinguistische Prozesse und didaktische Implikationen. Potsdam (Diss.).
- Menzel, Barbara (2003): Genuserwerb im DaF-Unterricht. In: DaF 4, 233–237.
- Thomoglou, Polichronia (2007): Mutterspracheinfluss beim Genuserwerb. Beobachtungen an griechischen Lernern des Deutschen. In: DaF 1, 20–25.
- Wegener, Heide (1995a): Die Nominalflexion des Deutschen – verstanden als Lerngegenstand. Tübingen.
- Wegener, Heide (1995b): Das Genus im DaZ-Erwerb. Beobachtungen an Kindern aus Polen, Russland und der Türkei. In: B. Handwerker (Hg.), Fremde Sprache Deutsch. Tübingen, 1–24.



interDaF
Deutsch lernen in Leipzig

UNIVERSITÄT LEIPZIG
Studienkolleg Sachsen

Sprachintensivkurs „FORSCHEN, STUDIEREN UND LEBEN IN LEIPZIG“ 2009

Deutsch lernen:

- Sprachintensivkurs für ausländische Wissenschaftler, Promovenden oder Studierende
- ca. 30 Unterrichtseinheiten pro Woche (intensiver Sprachunterricht, phonetische Übungen in Kleingruppen oder als Einzelunterricht, Projektarbeit nach Fachrichtungen)
- Einstufungstest zu Kursbeginn
- kleine Gruppen (ca. 10 Personen)
- intensive Wortschatz- und Grammatikarbeit
- Abschlusszertifikat mit Stunden- und Leistungsnachweis, Möglichkeit zum Erwerb von ECTS-Punkten

Deutschland kennenlernen:

- landeskundliches Rahmenprogramm, z. B. feierliche Eröffnungs- und Abschlussveranstaltung
- Betreuung durch Lektoren und Tutoren
- Exkursionsangebote an den Wochenenden (Zusatzgebühr)

Kursstermin: 7. September 2009 – 26. September 2009

Kursgebühren: 495 € (Einschreibung, Sprachunterricht und phonetische Übungen, Projektarbeit, Eröffnungs- und Abschlussveranstaltung sowie Lehr- und Lernmaterial)

Unterbringung: ca. 250 € im Einzelzimmer in Studentenwohnheimen (ohne Frühstück)

interDaF e. V. am Herder-Institut der Universität Leipzig
Internet: www.uni-leipzig.de/interdaf E-Mail: interdaf@uni-leipzig.de