

Bedarfsanalyse zur Genusförderung von Schülern – eine Fragebogenerhebung mit Lehrkräften im Förderschwerpunkt Sprache*

Needs assessment of the treatment of grammatical gender marking of pupils – a questionnaire survey with special education teachers

Maria Lenzen, Stephanie Riehemann & Tanja Ulrich

Zusammenfassung

Hintergrund: Die Genusfähigkeiten von Schülern im Förderschwerpunkt Sprache und ihre Genusförderung scheinen nicht dem Soll-Zustand zu entsprechen. Allerdings wurde beides bislang noch zu wenig erforscht.

Ziel: Es wird untersucht, inwiefern ein Bedarf für die Entwicklung wirksamer Förderkonzepte zur korrekten Genusmarkierung für Schüler im Förderschwerpunkt Sprache vorliegt.

Methodik: Mit $n = 260$ sonderpädagogischen Lehrkräften wird eine Fragebogenerhebung durchgeführt. Die Lehrkräfte sollen Einschätzungen zu den Genusfähigkeiten von Schülern im Förderschwerpunkt Sprache sowie zur eigenen Genusförderung vornehmen und Empfehlungen zum Soll-Zustand der Genusförderung treffen.

Ergebnisse: Die meisten Lehrkräfte schätzen, dass die altersentsprechende Genussicherheit von sechsjährigen Schülern *selten* (47,62%) und von Zehnjährigen *mehrfach* (33,33%) erreicht wird. Die eigene Genusförderung wird in Bezug auf die Wirksamkeit bei geübten Items im mittleren Bereich (MW 3,62) beurteilt, bei Transferitems im unteren Bereich (MW 2,82) und in Hinblick auf die Motivation der Schüler im mittleren Bereich (MW 3,88).

Schlussfolgerungen: Den Einschätzungen der Lehrkräfte zufolge, stimmen die Genusfähigkeiten von Schülern im Förderschwerpunkt Sprache nicht mit dem altersgemäßen Soll-Zustand überein. Auch die Genusförderung, wie sie aktuell durchgeführt wird, entspricht nicht dem Soll-Zustand. Demnach herrscht ein Bedarf für die (Weiter-)Entwicklung und Evaluation von Therapiekonzepten, um Schüler im Förderschwerpunkt Sprache wirksam in ihren Genusfähigkeiten fördern zu können.

Schlüsselwörter

Förderung, Genusfähigkeiten, Schüler im Förderschwerpunkt Sprache, Sprachentwicklungsstörungen, Bedarfsanalyse

Abstract

Background: The abilities of pupils with special communication needs to mark grammatical gender and their treatment do not seem to correspond to the target state. However, research on both topics has been scarce.

Aims: Evaluation of the necessity of the development of effective treatment programmes to foster pupils in gender marking.

Methods: A questionnaire survey is conducted with $n = 260$ special education teachers. They provide estimates of their pupils' abilities to mark gender, according to their own treatment programmes and give recommendations regarding the target state of the treatment programmes.

* Dieser Beitrag hat das Peer-Review-Verfahren durchlaufen.

Results: Most of the teachers estimate that the age-appropriate abilities to mark gender are *infrequently* (47,62 %) achieved by six-year-old pupils and *repeatedly* (33,33 %) by ten-year-olds. Rating for their own treatment in terms of trained items is within medium (M 3,62), of untrained items in low (M 2,82) and the motivation of pupils in medium (M 3,88) range.

Conclusions: According to the teachers' estimates, the abilities of pupils do not comply with the age-appropriate target state. The currently conducted treatment is not corresponding to the target state. Therefore, a need exists for (further) development and evaluation of treatment programmes in order to support pupils in gender marking effectively.

Keywords

Language treatment, grammatical gender abilities, pupils with special communication needs, developmental language disorder, needs assessment

1 Hintergrund und Zielsetzung

„Mir fällt häufig auf, dass unsere Kinder mit den Artikeln Schwierigkeiten haben.
(...) Wir kommen da leider auch nicht so richtig weiter.“
(Sonderpädagogin) (persönliche Kommunikation, 26. Mai 2019).

1.1 Genus

Im Deutschen ist das Genus eine Eigenschaft des Nomens und in der Regel entweder Maskulinum (*der Hund*), Femininum (*die Katze*) oder Neutrum (*das Meerschweinchen*) (Glück & Rödel, 2016). Um Kongruenz auf Phrasen-, Satz- und Textebene (Textkohärenz) herzustellen, müssen alle Artikel, Adjektive und Pronomen, die sich auf ein Nomen beziehen, entsprechend des richtigen Genus markiert werden, z. B.: ... *eine kleine hungrige Raupe*. Sie ... (Carle, 2015; Glück & Rödel, 2016). Zusätzlich werden an diesen Flexionsmarkern auch Numerus und Kasus gekennzeichnet (Wegener, 1995). Dadurch ergeben sich für einige Formen Polyfunktionalitäten, und Kinder müssen im Spracherwerb lernen, dass beispielsweise der Artikel *die* sowohl für Feminina stehen kann, als auch für Maskulina oder Neutra im Plural (ebd.).

Entgegen der Ansicht, dass die Zuweisung zwischen Nomen und Genus komplett arbiträr verläuft, wird mittlerweile auch der Standpunkt vertreten, dass sich bestimmte Muster finden lassen (Köpcke & Zubin, 1984; Wegener, 1995; Fischer, 2005). Diese Muster können im Genuserwerb nicht im Sinne einer morphologischen Regel gelernt werden, da sie eher *überzufällige* Häufungen darstellen (Wegener, 1995; Fischer, 2005). So wird nur einem Teil dieser Muster tatsächliche Relevanz für den kindlichen Spracherwerb zugesprochen, wie beispielsweise dem formalen Muster, dass Nomen, die auf *-chen* enden, im Neutrum stehen oder dem semantischen Muster des natürlichen Geschlechtsprinzips (z. B. *der Mann*, *die Frau*) (ebd.).

1.2 Funktionen des Genus

Über die sprachästhetische Rolle der korrekten Genusverwendung hinaus werden der Genusmarkierung folgende Funktionen beigemessen (Wegener, 1995; Bewer, 2004; von Uslar, 2013):

- Die Einteilung nach Maskulina, Neutra und Feminina führt zu einer Form der *lexikalischen Strukturierung* (Köpcke & Zubin, 1984). Darüber hinaus gibt es die Annahme, dass durch semantische Zuweisungsmuster zwischen Genus und Nomen eine Strukturierung nach semantischen Klassen erfolgt, wie beispielsweise nach Geschlechtern, Oberbegriffen oder Automarken (Köpcke & Zubin, 1983; Köpcke & Zubin, 1984; Köpcke & Zubin, 2005). Dies wird jedoch recht kritisch betrachtet, da zum einen die Klassifizierungen hinterfragt werden (Fischer, 2005; Nübling, 2018). Zum anderen weisen diese Muster teilweise viele Ausnahmen auf (z. B. *das Mädchen*) und beziehen sich jeweils nur auf einen begrenzten Umfang an Nomen (Eisenberg, 1989; Wegener, 1995; Fischer, 2005; Nübling, 2018).
- Die Genusmarkierung kann eine *bedeutungsdisambiguierende* Funktion einnehmen bei homophonen Nomen (z. B. *das Steuer* versus *die Steuer*), beziehungsweise bei endungslosen Pluralformen (*der Schüler* versus *die Schüler*) (Bewer, 2004; Wegener, 1995; Fischer, 2005).
- Wenn eine Genusmarkierung vor dem Nomen rezipiert wird, z. B. *ein kleiner ...*, können die dazu passenden lexikalischen Auswahlmöglichkeiten bereits reduziert werden und so den le-

xikalischen Zugriff verbessern (Köpcke & Zubin, 1984; Friederici & Jacobsen, 1999; Hopp, 2013; Hopp & Lemmerth, 2016; Cholewa, Neitzel, Bürsgens & Günther, 2019).

- Mit der Genusmarkierung können *Wort- und Phrasengrenzen* gekennzeichnet werden (Köpcke & Zubin, 1984). Bei komplexen Nominalphrasen kann dies durch den Bezug des Artikels zum Nomen geschehen (z. B. *Die für den Schüler schwierig zu bewältigende Aufgabe...*) und bei Komposita werden die Enden dadurch markiert, dass der dazugehörige Artikel kongruent zum letzten Glied des Kompositums ist (z. B. *der Klassensprecher, die Klassensprechervertretung*) (ebd.).
- Inwiefern die Genusmarkierung eine Rolle im *Kasuserwerb* einnimmt, ist weitgehend offen. Obwohl die Genuskorrektheit keine zwingende Voraussetzung für den Kasuserwerb darstellt, besteht ein gewisser Einfluss zwischen beiden Fähigkeiten, den es noch weiter zu untersuchen gilt (Ulrich, Penke, Berg, Lüdtke & Motsch, 2016; Ulrich, 2017).
- Die wichtigste Funktion des Genus scheint in seiner *deiktischen* Rolle zu liegen (Köpcke & Zubin, 1984; Corbett, 1991; Wegener, 1995). Anhand der Genusmarkierung werden referentielle Hinweise auf das Nomen gegeben, die eine entscheidende Rolle beim Satz- und Textverständnis einnehmen können, wie folgendes Beispiel zeigt: *Mila zeigt Theo das Baby, obwohl er/sie/es eigentlich schon schlafen sollte.* (Mills, 1986; Wegener, 1995).

Diese Funktionen machen deutlich, dass das Genus eine entscheidende Rolle für das Sprachverstehen und die Produktion von Sprache einnimmt. Besonders im schulischen Alltag wird gefordert, dass Kinder eigene Texte kohäsiiv formulieren sowie komplexe Aufgabenstellungen verstehen sollen; dies scheint nicht zuletzt auch abhängig von den Genusfähigkeiten der Schüler zu sein (Jeuk, 2008).

1.3 Genuserwerb

Die frühere Annahme aufgrund der Studien von Szagun, Stumper, Sondag und Franik (2007) und von Mills (1986), dass Kinder im deutschen Erstspracherwerb die Genusmarkierung problemlos und früh – mit circa drei Jahren – erwerben, wurde durch die Ergebnisse aktueller Studien revidiert (Motsch, 2009; Ruberg, 2015; Ulrich, 2017; Motsch & Rietz, 2019). In der Studie zum Grammatikerwerb deutschsprachiger Kinder zwischen vier und neun Jahren (GED 4-9) wurden $n = 968$ Kinder in Hinblick auf ihre grammatischen Fähigkeiten untersucht (Ulrich, 2017; Motsch & Rietz, 2019). Der Erwerb der Genusfähigkeiten wurde anhand von 20 ausgewählten Nomen erfasst, um Aussagen über den Zeitpunkt einer überwiegenden Sicherheit bei der Genuszuordnung treffen zu können. Ein Kind galt als genussicher, wenn es mindestens 90 % der Items das Genus korrekt zuwies. Obwohl schon einige Vierjährige (27,2 %) eine derartige Genussicherheit aufwiesen, wurde das Kriterium zum Erwerbsalter – über 85 % der Kinder einer Alterskohorte sollten als genussicher gelten – erst bei den Siebenjährigen erreicht (ebd.).

Vor allem für mehrsprachige Kinder scheint der Genuserwerb eine besondere Herausforderung darzustellen (Turgay, 2010; Ruberg, 2015). Die Studien von Ruberg (2015) und Ronniger, Rißling, Petermann und Melzer (2018) zeigten, dass mehrsprachige Kinder im Vorschulalter deutlich schlechtere Leistungen in der Genusmarkierung aufwiesen als die einsprachig aufwachsenden Vergleichsgruppen. Die Frage, ob und wenn ja, wann die Korrektheit der Genusmarkierung bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern im Schulalter an die Leistungen der monolingual aufwachsenden Kinder Anschluss findet, ist auf der Basis der existierenden empirischen Untersuchungen nach wie vor offen (Ruberg, 2013; Ruberg, 2015; Ronniger et al., 2018).

1.4 Genusfähigkeiten von Schülern im Förderschwerpunkt Sprache

Genusfehler scheinen bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen und somit auch bei Schülern im Förderschwerpunkt Sprache häufig aufzutreten (Clahsen, 1988; Ulrich, 2017). Clahsen (1988) und Hansen (1996) erhoben spontansprachliche Aufnahmen von $n = 10$ und $n = 4$ sprachentwicklungsgestörten Kindern im Alter von drei bis neun Jahren. Die Analysen zeigten, dass alle Kinder Fehler in der Genusmarkierung aufwiesen (Clahsen, 1988; Hansen, 1996). Diese Ergebnisse wurden unterstützt von Stumper, Mödden und Tollmann (2018), die 27 sprachentwicklungsgestörte und 28 unauffällige sechsjährige Kinder anhand eines Genusscreenings untersuchten. Die Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen markierten signifikant häufiger das Genus falsch (Stumper et al., 2018). Dabei äußerten sich Fehler unterschiedlich: Artikel wurden ausgelassen, es wurden Default-Formen (z. B. *de*) genutzt oder das Genus wurde falsch markiert (Ruberg, 2015; Motsch & Riehemann, 2017; Stumper et al., 2018). Es muss allerdings angemerkt

werden, dass sich die Studien entweder nur auf eine sehr geringe Probandenanzahl oder nur auf sechsjährige Kinder beschränkten (Clahsen, 1988; Hansen, 1996; Stumper et al., 2018).

Zudem inkludierten die o.g. Studien in der Regel ausschließlich Kinder mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen. Schüler mit sprachlichem Unterstützungsbedarf zeichnen sich jedoch häufig durch eine große Heterogenität aus, da individuell weitere Einflussfaktoren eine Rolle spielen können (z. B. sozial-emotionale oder kognitive Fähigkeiten oder ein mehrsprachiger Erwerbsverlauf) (Kultusministerkonferenz, 1998). Insofern lassen sich über die Entwicklung der Genusfähigkeiten von Schülern im Förderschwerpunkt Sprache im Laufe der Primarstufe nur wenig Aussagen treffen.

Im Rahmen der sonderpädagogischen Diagnostik kann mithilfe standardisierter Testverfahren eine Abgrenzung zwischen auffälligen und unauffälligen Genusleistungen in Relation zur Normstichprobe erfolgen. Im standardisierten und normierten Elizitationsverfahren ESGRAF 4-8 (Motsch & Rietz, 2019) erreichen sechsjährige Kinder ein Ergebnis im unauffälligen Bereich (PR \geq 16), wenn sie mindestens 80 % der elizitierten Genusmarkierungen korrekt vornehmen; sprachunauffällige siebenjährige Kinder ordnen den 20 ausgewählten Nomen bereits zu mindestens 95 % das korrekte Genus zu (ebd.).

1.5 Genusförderung von Schülern im Förderschwerpunkt Sprache

Die Ziele der Genusförderung liegen vor allem in der Besetzung der obligatorischen Artikelposition und in der Zuweisung des korrekten Genus zu Nomen (Kruse, 2010; Motsch, 2017). Zum Erreichen dieser Ziele werden für die Genusförderung von Schülern im Förderschwerpunkt Sprache unterschiedliche Methoden beschrieben (siehe Tab. 1).

Tab. 1: Methoden zur Genusförderung von Schülern im Förderschwerpunkt Sprache

Methode	Quellen
Spezifisches <i>Input-Angebot</i> , zum Beispiel in Form von Geschichten oder Liedern	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Siegmüller & Kauschke, 2006 ▪ Gumpert & Günterth, 2017 ▪ Motsch, 2017 ▪ Riehemann, 2021
<i>Rezeptive Übungen</i> , wie die Zuordnung von Artikeln zu Nomen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Siegmüller & Kauschke, 2006 ▪ Gumpert & Günterth, 2017
<i>Verdeutlichung</i> von formalen oder semantischen Mustern	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schmidt & Kauschke, 2016 ▪ Riehemann, 2021
Einüben von <i>Ankerbeispielen</i> , beispielsweise sollen sich Schüler exemplarisch ein musterkonformes Nomen mit Artikel merken (z. B. das Löffelchen)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Riehemann, 2021
<i>Visuelle Hilfen</i> , zum Beispiel in Form von Farben oder Symbolen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kruse, 2010 ▪ Schmidt & Kauschke, 2016 ▪ Motsch, 2017 ▪ Riehemann, 2021
Gebrauch von <i>Gesten</i> , beziehungsweise <i>Handzeichen</i> für Artikel	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motsch, 2017 ▪ Riehemann, 2021
<i>Auditive Hilfen</i> , beispielsweise durch Betonung der Artikel	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motsch, 2017 ▪ Riehemann, 2021
<i>Ausprobieren</i> von Nomen und Artikeln, indem sich Schüler diese <i>vorsprechen</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Klett, 2017
<i>Vorsprechen als Merkhilfe</i> , Artikel und Nomen werden vom Schüler mehrmals laut wiederholt	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motsch, 2017
Förderung des <i>Frageverhaltens</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Riehemann, 2021

Bislang ist jedoch noch nicht untersucht, inwiefern diese Methoden in der sprachheilpädagogischen Praxis zur Genusförderung Anwendung finden, beziehungsweise von den sonderpädagogischen Lehrkräften als hilfreich erachtet werden.

Es gibt verschiedene deutschsprachige *Therapieansätze*, die eine Förderung der korrekten Genusmarkierung bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen in den Blick nehmen: die Patholinguistische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen (PLAN; Siegmüller & Kauschke, 2006), die Genusförderung nach Kruse (Kruse, 2010), die Kontextoptimierung (Motsch, 2017), und die Strategieorientierte Genusförderung im Schulalter (StrateGe; Riehemann, 2021). Weitere Förderansätze für mehrsprachige Kinder sind nicht für die besonderen Bedürfnisse von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen entwickelt, wie zum Beispiel das Konzept Deutschlernen in mehr-

sprachigen Klassen (DemeK; Amlinger, Jaitner, Lüth, Michaelis, Strutz & Verbücheln, 2012). Nicht alle Ansätze für sprachentwicklungsgestörte Kinder sind in Hinblick auf ihre Wirksamkeit zur Genusförderung evaluiert (siehe Tab. 2). Die vorhandenen Untersuchungen beruhen auf kleinen Stichprobengrößen, Fallbeschreibungen oder Pilotstudien und wurden teilweise nur lückenhaft berichtet (siehe Tab. 2). Offen bleibt zudem, inwiefern die Mehrsprachigkeit einiger Probanden Einfluss auf die Förderung nimmt. Basierend auf dieser aktuellen Studienlage liegen noch keine ausreichenden Evidenzen bezüglich der Wirksamkeit von Genusförderprogrammen vor (Cook, Buysse, Klingner, Landrum, McWilliam, Tankersley, & Test, 2015; Kuhl, Gebhardt, Bienenstein, Käppler, Quinten, Ritterfeld, Tröster & Wember, 2017). Das gilt insbesondere für (langfristige) Transfereffekte.

Tab. 2: Wirksamkeitsstudien zur Genusförderung von Kindern mit SES
(TE = Therapieeinheiten; Min. = Minuten)

Förderung	Evaluation	Outcome
PLAN (Sieg Müller & Kauschke, 2006)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Multiple Einzelfallstudie (Schmidt & Kauschke, 2016) ▪ Prä-Post-Test-Design mit Follow-up (nach 6 Wochen) ▪ n = 4 mehrsprachige Kinder von 5;0-7;6 Jahren ▪ je 12 TE à 45 Min. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deskriptive Verbesserungen bei 4 Kindern ▪ Langfristige Übungseffekte bei 2 Kindern ▪ Langfristige Transfereffekte bei 3 Kindern ▪ Signifikante Verbesserungen in der Spontansprache bei 2 Kindern
Genus therapie nach Kruse (2010)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Multiple Einzelfallberichte (Kruse, 2010) ▪ Prä-Post-Design ▪ n = 10 einsprachige/mehrsprachige Kinder von ca. 4;1 Jahren bis zur 3. Klasse ▪ je ca. 7-20 TE 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deskriptive Verbesserungen bei 9 Kindern
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einzelfallstudie (Doppelbauer, Dralle, Purat, Webersinke, Schwytay & Stadie, 2013) ▪ n = 1 Kind, 10;11 Jahren ▪ Prä-Post-Design ▪ 22 TE 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deskriptive Verbesserungen ▪ Übungseffekte ▪ Keine Transfereffekte
Kontextoptimierung (Motsch, 2017)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Keine Studie zur Genusförderung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Keine Ergebnisse
StrateGe (Riehemann, 2021)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pilotstudie als multiple Einzelfallstudien (Schier, 2017) ▪ Prä-Post-Design ▪ n = 4 mehrsprachige Kinder von 9;0-9;6 Jahren ▪ 6 TE à 60 Min. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deskriptive Verbesserungen bei 4 Kindern ▪ Übungseffekte bei 3 Kindern ▪ Transfereffekte bei 3 Kindern
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pilotstudie als multiple Einzelfallstudien (Wergen, 2018) ▪ Prä-Post-Design mit Curriculumbasiertem Messen (CBM) ▪ n = 4 mehrsprachige Kinder von 7;7-8;8 Jahren ▪ 6 TE à 30 bis 45 Min. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deskriptive Verbesserungen bei 4 Kindern ▪ Verbesserungen im CBM bei 4 Kindern ▪ Transfereffekte bei 4 Kindern
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pilotstudie als multiple Einzelfallstudien (Jungmann & Kalmes, 2019) ▪ Prä-Post-Design mit Curriculumbasiertem Messen (CBM) ▪ n = 4 mehrsprachige Kinder von 9;11-10;2 Jahren ▪ 8 TE à 45 Minuten 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deskriptive Verbesserungen bei 3 Kindern ▪ Verbesserungen im CBM bei 3 Kindern ▪ Transfereffekte bei 2 Kindern
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pilotstudie als multiple Einzelfallstudien (Farber, 2020) ▪ Prä-Post-Design ▪ n = 4 einsprachige & mehrsprachige Kinder von 8;7-8;10 ▪ 8 TE à 30 Minuten 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deskriptive Verbesserungen bei 4 Kindern ▪ Transfereffekte bei 1 Kind
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pilotstudie als multiple Einzelfallstudien (Kopp, 2020) ▪ Prä-Post-Design ▪ n = 5 mehrsprachige Kinder von 8;4-9;10 Jahren ▪ 8 TE à 45 Minuten 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deskriptive Verbesserungen bei 5 Kindern ▪ Transfereffekte bei 4 Kindern

1.6 Fazit und Fragestellung

Insgesamt wird deutlich, dass die Genusmarkierung eine besondere Herausforderung im Spracherwerb darstellt. Dabei übernimmt sie eine wichtige Funktion für das Verständnis sowie die Produktion von Sprache und trägt somit entscheidend zum Bildungserfolg bei. Der Ist-Zustand der Genusfähigkeiten von Schülern im Förderschwerpunkt Sprache – sowohl der ein- als auch der mehrsprachigen Kinder – scheint nicht mit dem altersgemäßen Soll-Zustand übereinzustimmen. Allerdings wurden die Genusfähigkeiten von Schülern im Förderschwerpunkt Sprache bislang zu wenig erforscht. In Hinblick auf den Ist-Zustand der Genusförderung von Schülern im Förderschwerpunkt Sprache existieren zwar unterschiedliche Therapiemethoden und -ansätze, jedoch ist bislang offen, welche tatsächlich von Lehrkräften genutzt werden und inwiefern diese wirkungsvoll sind, also dem Soll-Zustand entsprechen. Da es anhand der vorliegenden Studienlage noch keine hinlänglichen Evidenzen zur Wirksamkeit gibt, können Erfahrungswerte aus der schulischen Praxis Anhaltspunkte bieten. Liegen unausgewogene Spannungsverhältnisse zwischen den Ist- und Soll-Zuständen der Genusfähigkeiten sowie der Genusförderung vor, dann resultiert daraus ein Bedarf für die Weiterentwicklung der Genusförderung für Schüler im Förderschwerpunkt Sprache (Schlutz, 2006). Um diese Genusförderung in einem nächsten Schritt möglichst optimal zu konzipieren, müsste außerdem erforscht werden, wie sich dieser Bedarf gestaltet. Dementsprechend ergibt sich folgende Forschungsfrage: *Inwieweit liegt ein Bedarf für die Weiter(-entwicklung) und Evaluation wirksamer Förderkonzepte zur korrekten Genusmarkierung für Schüler im Förderschwerpunkt Sprache vor?*

2 Methode

2.1 Vorgehen

Um den Bedarf für die Entwicklung einer wirksamen Genusförderung zu elaborieren, wird eine Fragebogenerhebung mit sonderpädagogischen Lehrkräften durchgeführt, die in der Primarstufe mit Schülern im Förderschwerpunkt Sprache arbeiten. Ziel ist es, die *Genusfähigkeiten* der Schüler und die aktuell stattfindende *Genusförderung* zu untersuchen. Basierend auf den Erkenntnissen einer systematischen Literaturrecherche wird eine erste Version des Fragebogens generiert. Diese Version wird mit zwei erfahrenen Sonderpädagoginnen aus dem Förderschwerpunkt Sprache erprobt, um die Bearbeitungsdauer und die Verständlichkeit näher einschätzen zu können (nach Steiner & Benesch, 2018). Anhand dieser Erkenntnisse werden einzelne Aspekte des Fragebogens überarbeitet, bevor die Erhebung dann online durchgeführt wird (nach Steiner & Benesch, 2018).

2.2 Aufbau des Fragebogens

Für die inhaltliche Konzeption des Fragebogens wird zunächst das Konstrukt Bedarf wirksamer Genusförderkonzepte untergliedert in (a) den Spannungszustand zwischen dem Ist- und dem Soll-Zustand der Genusfähigkeiten der Schüler im Förderschwerpunkt Sprache und (b) dem Spannungszustand zwischen dem Ist- und dem Soll-Zustand der Genusförderung (siehe Abb. 1) (Schlutz, 2006; Steiner & Benesch, 2018).

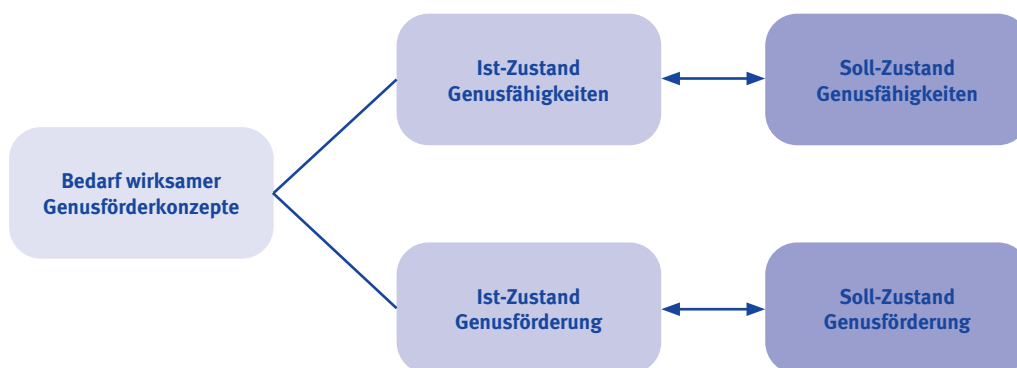


Abb. 1: Inhaltliche Konzeption des Fragebogens

Darauf aufbauend erhebt der Fragebogen vier Bereiche. Zunächst werden *Hintergrundinformationen zu der Beschäftigung der Lehrkräfte* erfragt, wie das Bundesland, in dem die Lehrkräfte arbeiten; die Anzahl der Jahre, in denen sie bereits Schüler im Förderschwerpunkt Sprache un-

terrichtet haben; die Schulform, in der sie aktuell tätig sind und die Klassenstufen, in denen sie bereits unterrichtet haben. In dem zweiten Teil sollen die Lehrkräfte den *Ist-Zustand der Genusfähigkeiten der Schüler im Förderschwerpunkt Sprache einschätzen* und mit dem Soll-Zustand (basierend auf den Daten des GED-Projekts, Motsch & Rietz, 2019; Ulrich, 2017; vgl. Kapitel 1) vergleichen (siehe Abb. 2). Als dritter Bereich wird der aktuelle *Ist-Zustand der Genusförderung* an den Schulen erfragt, um zu ermitteln, ob dieser von den Befragten als wirkungsvoll eingeschätzt wird, also dem *Soll-Zustand* entspricht (siehe Abb. 3). In dem vierten Teil des Fragebogens sollen die Lehrkräfte *Empfehlungen zu dem Soll-Zustand der Genusförderung* treffen (siehe Abb. 4).

Insgesamt umfasst der Fragebogen 16 Items. Wenn Lehrkräfte angeben, noch keine Genusförderung durchgeführt zu haben, verkürzt sich der Bogen auf 13 Items. Um möglichst viele und vollständige Datensätze zu erhalten und eine hohe Objektivität zu gewährleisten, werden größtenteils geschlossene Fragen gestellt, die vereinzelt durch offene Kategorien ergänzt werden (siehe Abb. 4). Ein Item bietet die Möglichkeit einer frei verbalisierten Antwort der Lehrkräfte. Bei den geschlossenen Fragen müssen die Lehrkräfte entweder angeben, ob eine Merkmalsausprägung zutrifft, oder beispielsweise auswählen, wie häufig ein Merkmal auftritt (siehe Abb. 2 bis 4). Die Antworten erfolgen anhand einer sechsstufigen Skala (nach Krosnick & Fabrigar, 1997; Krosnick & Presser, 2010). Um die Beantwortung möglichst einfach zu gestalten, wird die Skalierung visuell veranschaulicht und mit einer verbalen Skalenbezeichnung versehen (z. B. *nie; selten; gelegentlich; mehrfach; oft; immer*) (siehe Abb. 2 und 3) (nach Menold & Bogner, 2015). Zusätzlich werden Fragen, die mutmaßlich nicht von allen Lehrkräften eingeschätzt werden können, mit einer Ausweichmöglichkeit versehen (kann ich nicht beurteilen) (siehe Abb. 2 und 3).

6. Kinder von 6;0-6;11 Jahren sollten bei bekannten Nomen eine Genussicherheit von etwa 80% aufweisen und Kinder ab 7;0 Jahren von mindestens 95%. Wie häufig ist dies Ihrer Einschätzung nach bei Ihren Schüler*innen der Fall?
Bitte kreuzen Sie für das jeweilige Alter an.

	Nie	Selten	Gelegentlich	Mehrfach	Oft	Immer	Kann ich nicht beurteilen
6;0 – 6;11 Jahre (Genussicherheit mind. 80%)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7;0 – 7;11 Jahre (Genussicherheit mind. 95%)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8;0 – 8;11 Jahre (Genussicherheit mind. 95%)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9;0 – 9;11 Jahre (Genussicherheit mind. 95%)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10;0 – 10;11 Jahre (Genussicherheit mind. 95%)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abb. 2: Beispiel für die Erfragung des Ist-Zustandes der Genusfähigkeiten der Schüler im Förderschwerpunkt Sprache

12. Bitte schätzen Sie ein...

	Gar nicht	Kaum	Etwas	Ziemlich	Sehr	Außerordentlich	Kann ich nicht beurteilen
a) Wie gut haben die Schüler*innen die Artikel von Nomen gelernt, die in der Genusförderung behandelt wurden?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Konnten die Schüler*innen nach der Genusförderung auch andere Nomen, die nicht geübt wurden, genussicherer verwenden?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Wie motiviert haben die Schüler*innen insgesamt in der Genusförderung mitgearbeitet (im Vergleich zu anderen Förderzielen)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abb. 3: Beispiel für die Erfragung des Ist-Zustandes der Genusförderung von Schülern im Förderschwerpunkt Sprache

13. Welche Methoden sollten Ihrer Einschätzung nach in einem guten Genusförderkonzept enthalten sein?	
Bitte kreuzen Sie an. Mehrfachnennungen sind möglich.	
<input type="checkbox"/>	Input, z.B. über Geschichten oder Lieder.
<input type="checkbox"/>	Rezeptive Übungen, z.B. Zuordnungsaufgaben.
<input type="checkbox"/>	Explizite Verdeutlichung von Mustern/ Regelmäßigkeiten in der Genuszuweisung, z.B. wenn ein Nomen auf „-chen“ endet, wird ein „das“ gebraucht.
<input type="checkbox"/>	Einüben von „Ankerbeispielen“ (=einzelne Nomen mit Artikel, die beispielhaft als Merkhilfen genutzt werden).
<input type="checkbox"/>	Artikel werden mit visuellen Hilfen verknüpft, z.B. Symbole, Farben, etc.
<input type="checkbox"/>	Artikel werden mit auditiven Hilfen verknüpft, z.B. Betonung.
<input type="checkbox"/>	Artikel werden mit Gesten verknüpft.
<input type="checkbox"/>	Schüler*innen sollen durch lautes Vorsprechen ausprobieren, welcher Artikel am besten passt.
<input type="checkbox"/>	Schüler*innen sollen sich wiederholt das Nomen mit dem richtigen bestimmten Artikel vorsprechen (als Merkhilfe).
<input type="checkbox"/>	Einüben von Frageverhalten bei unbekanntem Artikel.
<input type="checkbox"/>	Weitere, nämlich:
<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>

Abb. 4: Beispiel für die Erfragung der Empfehlungen zum Soll-Zustand der Genusförderung von Schülern im Förderschwerpunkt Sprache

2.3 Stichprobengewinnung und Durchführung

Die Erhebung findet über eine anonymisierte Online-Befragung von Ende Mai 2019 bis Ende Juli 2019 über das Umfragetool Soscisurvey statt und ist insgesamt 62 Tage online. Die Befragung wird mit einer nicht-probabilistischen Gelegenheitsstichprobe durchgeführt. Für die Bundesländer, in denen dies erforderlich ist, werden zuvor über die Bildungsministerien Genehmigungen eingeholt, um die Befragung mit sonderpädagogischen Lehrkräften durchführen zu dürfen. Für die Akquise der Lehrkräfte werden 263 Grundschulen direkt kontaktiert. Davon sind die meisten Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache, circa ein Drittel sind inklusive Grundschulen. Zusätzlich wurde die Akquise über die Mailverteiler des Berufsverbands der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs) und des Verbands der Sonderpädagogik e. V. (vds) unterstützt. Der Einladungstext zur Teilnahme an der Studie wird mit einem entsprechenden Informationsschreiben im Anhang und dem dazugehörigen Link per Email versendet. Im Informationsschreiben sowie in der Einleitung des Fragebogens werden die wichtigsten Informationen zum Hintergrund und zur Zielsetzung der Studie gegeben. Die Bearbeitung des Fragebogens erfolgt bei den geschlossenen Fragen über Ankreuzen; bei den offenen Fragen gibt es Freitextfelder. Während der Bearbeitung besteht jederzeit die Möglichkeit, bereits beantwortete Fragen zu korrigieren. Im Durchschnitt dauert die Bearbeitung circa sieben Minuten pro Teilnehmer.

2.4 Auswertung

Es ergibt sich zunächst ein Datensatz von $n = 330$. Im nächsten Schritt werden alle Fragebögen ausgeschlossen, deren Antworten keine direkten Hinweise zur Beantwortung der Forschungsfrage liefern, also keine Angaben zu den Fragen sechs bis 16 machen. Auf diese Weise werden auch diejenigen ausgeschlossen, die schon sehr früh die Befragung abbrechen und deshalb ohnehin als *unzuverlässige Fälle* gelten (Wirtz, 2004; Graham, 2012; Döring & Bortz, 2016). Basierend auf diesem Vorgehen wird letztendlich der Datensatz von $n = 260$ Fragebögen deskriptiv analysiert. Die verbalen Kategorien werden nach Rohrmann (1978) als äquidistant eingestuft. Demnach werden die damit gewonnenen Daten als quasi-intervallskaliert betrachtet. Um Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) berechnen zu können, werden die sechsstufigen Antwortformate von *nie* bis *immer* als Zahlen von eins bis sechs kodiert.

3 Ergebnisse

3.1 Hintergrundinformationen zu der Beschäftigung der Lehrkräfte

Die Fragen wurden von $n = 260$ Lehrkräften beantwortet. Diese sind in insgesamt 13 unterschiedlichen Bundesländern tätig, wobei am stärksten Baden-Württemberg (41,15%) und Nordrhein-Westfalen (23,46%) vertreten sind, danach folgen Bayern (11,54%) und Niedersachsen (10,00%). Die restlichen 14,08% der Stichprobe verteilen sich auf Rheinland-Pfalz, Bremen,

Hamburg, Hessen, Berlin, Sachsen-Anhalt, Sachsen, Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg. Eine große Spannweite gibt es in der Anzahl der Jahre, in denen diese bereits Schüler im Förderschwerpunkt Sprache unterrichten: von einer Lehrkraft, die noch kein volles Jahr unterrichtet, bis zu 43 Jahren Berufserfahrung. Der MW liegt bei 14,12 Jahren mit einer SD von 10,28 Jahren. Von n = 256 Lehrkräften arbeiten die meisten (74 %) an einer Schule für Schüler im Förderschwerpunkt Sprache. Die restlichen Lehrkräfte sind an integrativen Schulen (10 %), an kombinierten Förderschulen (9 %) oder an Grundschulen mit Sprachförderklassen tätig (7 %). Fast alle Lehrkräfte (93 %) geben an, bereits in verschiedenen Klassenstufen unterrichtet zu haben, wobei die meisten schon in ersten Klassenstufen unterrichtet haben (90 %) und sich der Anteil dann schrittweise bis zur vierten Klassenstufe auf 65 % reduziert.

3.2 Ist-Zustand der Genusfähigkeiten der Schüler im Förderschwerpunkt Sprache

Die Lehrkräfte werden gebeten, einzuschätzen, ob die Schüler altersentsprechende Genusfähigkeiten aufweisen. Dafür sollen sie die **Genussicherheit** ihrer Schüler verschiedener Altersgruppen mit dem SOLL-Zustand aus den Daten der GED-Studie vergleichen (Motsch & Rietz, 2019; Ulrich, 2017) und dementsprechend auf einer Skala von *nie* bis *immer* (eins bis sechs) einschätzen, wie häufig die Genussicherheit erreicht wird. Im Folgenden werden exemplarisch die Einschätzungen der Lehrkräfte zur Genussicherheit der jüngsten, der Sechsjährigen, und der ältesten Altersgruppe, der Zehnjährigen dargestellt (Abb. 5 und 6).

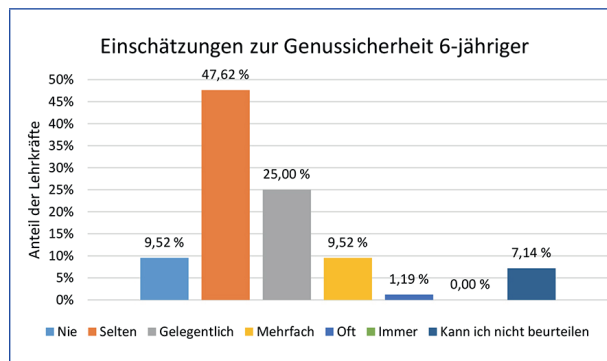


Abb. 5: Wie häufig liegt Genussicherheit bei 6-jährigen Schülern im Förderschwerpunkt Sprache vor? Beantwortet von n = 252 Lehrkräften

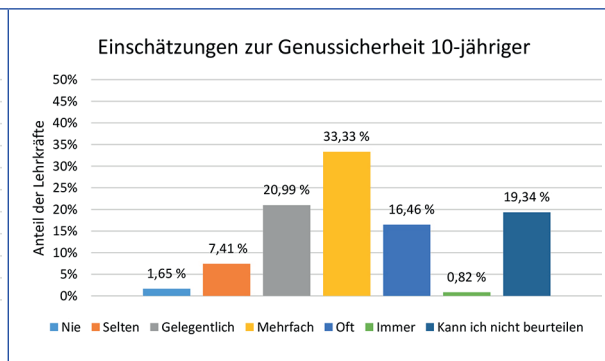


Abb. 6: Wie häufig liegt Genussicherheit bei 10-jährigen Schülern im Förderschwerpunkt Sprache vor? Beantwortet von n = 243 Lehrkräften

Den Daten des GED-Projekts zufolge sollen sechsjährige Schüler mindestens eine Genuskorrektheit von etwa 80 % bei bekannten Nomen aufweisen (Motsch & Rietz, 2019; Ulrich, 2017). Von 252 Lehrkräften gibt mehr als die Hälfte (57,14 %) an, dass dies *selten* oder *nie* erreicht wird, 25 % geben *gelegentlich* an, 9,52 % *mehrfach*, nur 1,19 % oft und niemand wählt *immer* aus (siehe Abb. 5). Der MW liegt bei 2,40 mit einer SD von 0,86. Die Genussicherheit der zehnjährigen Schüler im Förderschwerpunkt Sprache wird von n = 243 Lehrkräften eingeschätzt. Diese beurteilen, wie häufig die Schüler das altersentsprechende Kriterium von mindestens 95 %iger Genuskorrektheit bei bekannten Nomen erreichen (Ulrich, 2017; Motsch & Rietz, 2019). Hier wird ein MW von 3,72 (SD 0,98) erreicht. Von ca. einem Drittel der Lehrkräfte (30,05 %) wird geschätzt, dass die Genussicherheit *nie* bis *gelegentlich* der Fall sei, die meisten (33 %) wählen *mehrfach* aus, 16,46 % oft und nur 0,82 % gibt *immer* an (siehe Abb. 6). Im Vergleich beider Altersgruppen zeigt sich zudem, dass es den Lehrkräften schwerer fällt, die Leistungen der älteren Schüler einzuschätzen: bei den Sechsjährigen geben 7,14 % an, die Genussicherheit nicht beurteilen zu können, bei den Zehnjährigen bereits 19,34 % (siehe Abb. 5 und 6).

Weiterhin wird erhoben, ob die Lehrkräfte Unterschiede in Bezug auf die **Genusleistung von verschiedenen Schülergruppen** der Schüler im Förderschwerpunkt Sprache sehen. Die Frage wird insgesamt von n = 255 Lehrkräften beantwortet, wovon 96 % angeben, dass sie bei bestimmten Schülergruppen vermehrt Auffälligkeiten in der Genusmarkierung beobachten. Darunter sind zu 41 % Schüler mit mehrsprachigem Hintergrund, zu 33 % Schüler mit einem Störungsschwerpunkt im grammatischen Bereich und zu 24 % im semantisch-lexikalischen Bereich. Die restlichen 2 % fallen auf sonstige Schülergruppen, hier werden Schüler mit Unterstützungsbedarf in weiteren Förderschwerpunkten oder zusätzlichen Schwierigkeiten in der rezeptiven Sprach-

verarbeitung beschrieben, sowie Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung und Schüler aus Klassen mit einem hohen Anteil an mehrsprachigen Kindern.

3.3 Ist-Zustand der Genusförderung

Um den aktuellen Ist-Zustand der **Genusförderung** an Schulen zu ermitteln, werden die Lehrkräfte gefragt, ob sie bereits eine Genusförderung durchgeführt haben. Von $n = 253$ Lehrkräften beantworten dies 87 % mit *Ja*. Die restlichen 13 % werden nach den Gründen befragt, warum keine Förderung durchgeführt wurde. Dabei wird am häufigsten ausgewählt, dass andere Förder-/Unterrichtsziele bislang Vorrang hatten (46,55 %). Zu 20,69 % wird angegeben, keine Förder-/Unterrichtsmethoden für die Genusförderung zu kennen und zu 10,34 %, dass die bestehenden Förder-/Unterrichtsmethoden als nicht geeignet empfunden werden. Von 8,62 % der Lehrkräfte wird dies mit zu hoher Belastung im Schulalltag begründet und nur 3,45 % sieht keine Notwendigkeit/Relevanz. Zudem werden zu 10,34 % weitere Gründe ausgewählt, zum Beispiel *die Förderung wird von anderen Personen durchgeführt*.

Die Lehrkräfte, die bereits eine Genusförderung durchgeführt haben, werden weiterhin befragt, welches **Setting** dabei genutzt werde. Die meisten (39,20 %) geben an, die Förderung im regulären Deutschunterricht umzusetzen, aber auch der additive Förderunterricht und die Einzelförderung werden jeweils zu ca. einem Drittel dafür genutzt (zu 30,19 % und zu 30,61 %).

Tab. 3: Ergebnisse der Einschätzungen von $n = 207$ Lehrkräften zum Ausmaß der Methodenverwendung anhand einer sechsstufigen Skala. Darstellung von MW und SD.

Methode	MW (SD)
Visuelle Hilfen	4,84 (1,29)
Rezeptive Übungen, z. B. Zuordnungsaufgaben	4,26 (1,05)
Input, z. B. Geschichten oder Lieder	3,72 (1,44)
Ausprobieren durch Vorsprechen	3,68 (1,41)
Merkhilfe Vorsprechen	3,59 (1,18)
Frageverhalten	3,56 (1,63)
Ankerbeispiele	3,52 (1,85)
Auditive Hilfen	3,41 (1,48)
Verdeutlichung von Mustern	3,13 (1,40)
Gesten	3,12 (1,48)

Daraufhin wird erhoben, in welchem Ausmaß welche **Methoden** genutzt werden. Dies wird auf einer Skala von *gar nicht* bis *außerordentlich* (eins bis sechs) von $n = 207$ Lehrkräften eingeschätzt. Dabei zeigt sich zunächst insgesamt, dass alle Methoden durchschnittlich zu einem Ausmaß genutzt werden, das mindestens im mittleren Skalenbereich liegt (siehe Tab. 3). So weist der Einsatz von Gesten mit 3,12 den niedrigsten MW auf (SD 1,48) (siehe Tab. 3). Besonders häufig werden visuelle Hilfen genutzt, wie zum Beispiel Symbole oder Farben (MW 4,84; SD 1,29) (siehe Tab. 3).

Anhand der nächsten Frage wird erhoben, ob sich die Lehrkräfte in ihrer Genusförderung an bestehenden **Förderkonzepten** orientieren. Die Frage wird insgesamt von $n = 206$ Lehrkräften beantwortet und von 43 % bejaht. Bei der daran anschließenden offenen Frage, nach welchem Förderkonzept gearbeitet wird, werden teilweise die in Kapitel eins beschriebenen, deutschsprachigen Therapie- und Förderkonzepte von den Lehrkräften genannt (Kruse, 2010; Amlinger et al., 2012; Motsch, 2017; Riehemann, 2021). Weiterhin wird angegeben, die Förderung an Lehrwerken oder schulinternen Materialien zu orientieren. Die 57 % der Lehrkräfte, die sich an keinen Förderkonzepten orientieren, werden weiter nach den Gründen dafür gefragt. In den freien Antworten beziehen sich die meisten (70 %) darauf, dass kein geeignetes Konzept bekannt sei.

Dann sollen die Lehrkräfte, die bereits eine Genusförderung durchgeführt haben, einschätzen, wie **wirksam** die Förderung in Hinblick auf geübte Items, Transferitems und Motivation der Schüler sei (siehe Abb. 7). Dafür bewerten $n = 202$ Lehrkräfte diese auf einer Skala von *gar nicht* bis *außerordentlich* (eins bis sechs). In Bezug auf die Übungsitems, also Nomen, die in der eigenen Genusförderung behandelt werden, stufen die Lehrkräfte den Erfolg der Förderung größtenteils im mittleren Bereich (MW 3,62; SD 0,71) ein. Keiner gibt *gar nicht* oder *außerordentlich* an, nur insgesamt 13 % *kaum* oder *sehr* und 85 % der Lehrkräfte beurteilen den Erfolg mit *etwas* oder *ziemlich*. Für die Bewertung der Transferitems werden die Lehrkräfte gefragt, inwiefern die Schüler auch Nomen, die nicht geübt wurden, nach der Genusförderung genussicherer verwenden könnten. Hier werden die Erfolge der Förderung schlechter eingeschätzt: der durchschnittliche MW liegt bei 2,82 (SD 0,75). 1 % der Lehrkräfte bewerten den Erfolg mit *gar nicht*, der Groß-

teil mit *kaum* oder *etwas* (insgesamt 76 %) und nur 13 % mit *ziemlich* oder *besser*. Zudem können 10 % den Erfolg der Transferitems *nicht beurteilen*. Die Motivation der Schüler bei der Genusförderung wird größtenteils im mittleren Bereich eingeschätzt (MW 3,88; SD 0,88), die meisten (42 %) geben *ziemlich* an, insgesamt 47 % verteilen sich auf *etwas* oder *sehr*, und die restlichen 10 % wählten *kaum*, *außerordentlich* oder *kann ich nicht beurteilen* aus.

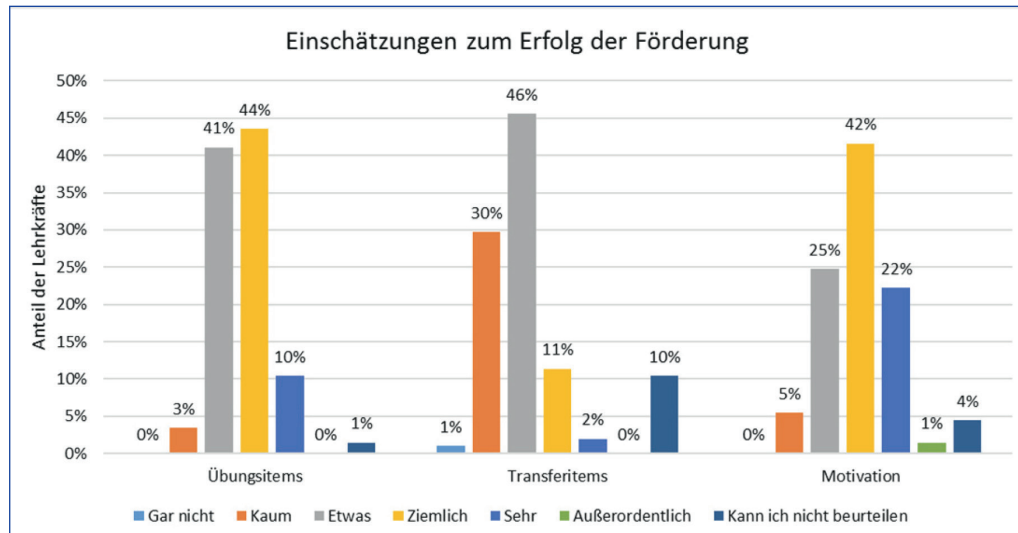


Abb. 7: Einschätzungen zum Fördererfolg in Bezug auf die gelernten Übungsitems, die Transferitems und die Motivation der Schüler (von n = 202 Lehrkräften)

3.4 Empfehlungen zum Soll-Zustand der Genusförderung

Abschließend sollen die Lehrkräfte einschätzen, welche der bereits genannten **Methoden** (siehe Tab. 1) in einem *guten* Genusförderkonzept enthalten sein sollen. Die Ergebnisse insgesamt zeigen, dass von n = 230 nahezu alle Lehrkräfte (229) mehrere unterschiedliche Methoden wählen. Die meisten Lehrkräfte (90 %) sprechen sich dafür aus, dass Artikel mit visuellen Hilfen verknüpft werden sollen, wie zum Beispiel Symbolen, Farben, etc. (siehe Abb. 8). Die Methode, dass Schüler durch lautes Vorsprechen ausprobieren sollen, welcher Artikel am besten passt, wird von den wenigsten Befragten ausgewählt (42 %). Unter weiteren Methoden ergänzen die Lehrkräfte zum Beispiel Modellierungstechniken, die Verbindung zu anderen Unterrichtsthemen oder Wortschatzfeldern, den Einsatz von Bewegung bei Übungen und das Nachschlagen in Wörterbüchern.

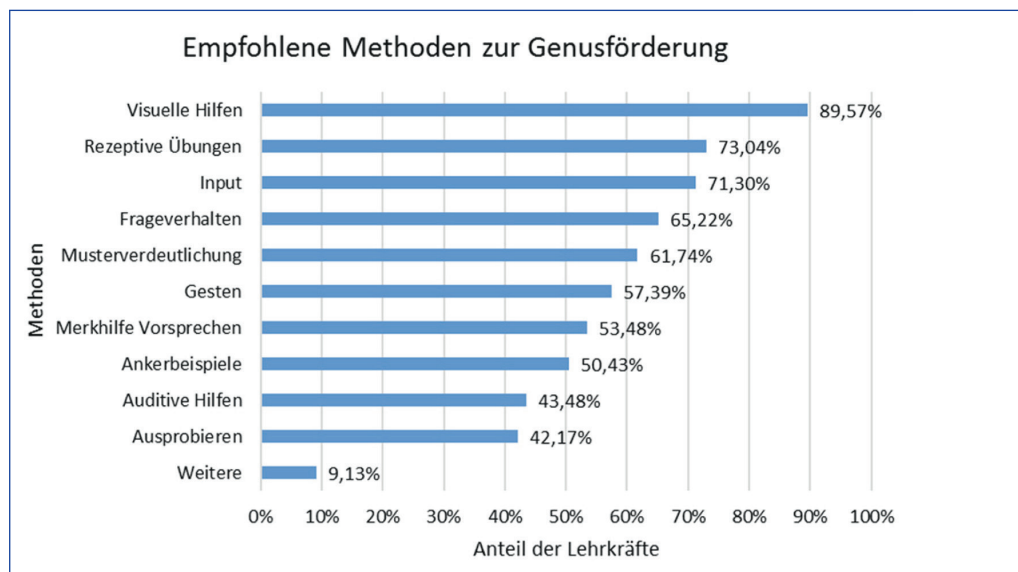


Abb. 8: Empfohlene Methoden in der Genusförderung (von n = 230 Lehrkräften)

Bei der Frage in welcher **Klassenstufe** die Förderung am besten erfolgen soll (Frage 14), entscheiden sich die meisten Lehrkräfte für die jüngeren Klassenstufen: 40 % von $n = 231$ für die erste und 53 % für die zweite Klassenstufe. Die restlichen 7 % befürworten die dritte oder vierte Klassenstufe. In Bezug auf das **Setting** präferieren von $n = 231$ Lehrkräften 42 % den regulären Deutschunterricht im Stundenplan, 47 % den additiven Förderunterricht und nur 11 % die Einzelförderung.

Im Rahmen einer offenen Frage wird nach weiteren Anregungen für ein zukünftiges Genusförderkonzept gefragt. Mehrere Lehrkräfte wünschen sich konkrete Materialien und Fortbildungen. Zudem soll das Genusförderkonzept leicht in den Schulalltag, bzw. Unterricht integrierbar sein und einfach mit häuslichem Üben verknüpft werden können. Des Weiteren sollen verschiedene Methoden und Lernkanäle genutzt werden und Schüler in den Bereichen Selbstmanagement und Strategielernen gefördert werden. Die Förderung soll motivierend gestaltet sein, am Wortschatz der Schüler und an anderen Unterrichtsthemen orientiert sein und für Schüler anwendbar sein, die älter sind oder einen Migrationshintergrund haben.

3.5 Zusammenfassung

In Bezug auf die Genusfähigkeiten der Schüler im Förderschwerpunkt Sprache bewertet der Großteil der Lehrkräfte (82,14 %) die Genussicherheit der Sechsjährigen mit *nie* bis *gelegentlich*. Zehnjährigen Schülern im Förderschwerpunkt Sprache werden von 54 % der Befragten *gelegentlich* oder *mehrfach* altersentsprechende Genusfähigkeiten zugeschrieben. Dabei werden vor allem bei mehrsprachigen Schülern vermehrt Auffälligkeiten in der Genusmarkierung beobachtet.

Die meisten Lehrkräfte (87 %) haben bereits eine Genusförderung durchgeführt. Dazu werden die verschiedenen Methoden mindestens zu einem mittleren Ausmaß genutzt (MW von 3,12 bis 4,84), wobei die visuellen Hilfen präferiert werden (MW 4,84). Knapp mehr als die Hälfte der Lehrkräfte (57 %) orientiert sich dabei an keinem bestimmten Förderkonzept, größtenteils ist ihnen kein geeignetes Konzept dafür bekannt (ca. 70 %). Die Wirksamkeit der eigenen Genusförderung bewerten die Lehrkräfte bei geübten Items im mittleren Bereich (MW 3,62), bei Transferitems im unteren Bereich (MW 2,82) und in Bezug auf die Motivation der Schüler im mittleren Bereich (MW 3,88). Fast alle Lehrkräfte empfehlen für eine Genusförderung mehrere unterschiedliche Methoden, wobei am häufigsten die visuellen Hilfen ausgewählt werden (90 %).

4 Diskussion & Schlussfolgerungen

4.1 Fragebogenerhebung

Ziel der vorliegenden Fragebogenerhebung ist es, herauszufinden, inwiefern ein Bedarf für die Entwicklung wirksamer Genusförderkonzepte für Schüler im Förderschwerpunkt Sprache herrscht. Dafür sollen sonderpädagogische Lehrkräfte zunächst den Ist-Zustand der Genusfähigkeiten der Schüler mit dem altersgemäßen Soll-Zustand vergleichen. Daraufhin sollen sie den aktuellen Ist-Zustand der Genusförderung für Schüler im Förderschwerpunkt Sprache einschätzen und Empfehlungen zum Soll-Zustand der Genusförderung vornehmen. Die 260 Lehrkräfte, die sich an der Umfrage beteiligen, sind in mehreren Bundesländern sowie an verschiedenen Schulformen tätig und verfügen über ein unterschiedliches Maß an Berufserfahrung. Dies spricht dafür, dass Schwierigkeiten im Genuserwerb von Lehrkräften mit sehr unterschiedlichen beruflichen Gegebenheiten als relevanter Gegenstand ihrer sonderpädagogischen Arbeit angesehen werden.

4.2 Spannungsverhältnis Ist- & Soll-Zustand der Genusfähigkeiten der Schüler im Förderschwerpunkt Sprache

Die vorliegenden Daten zeigen, dass die befragten Lehrkräfte die Fähigkeiten ihrer Schüler, Nomen das korrekte Genus zuzuweisen, insgesamt als unzureichend einschätzen. Dabei ergibt sich in Bezug auf die Schulanfänger ein recht eindeutiges Bild: Nur zehn Prozent der Lehrkräfte glaubt, dass die Sechsjährigen *mehrfach* oder *oft* über altersentsprechende Genuskompetenzen verfügen und keine Lehrkraft sieht diese als *immer* vorhanden an. Den Lehrkräften zufolge nimmt die Genussicherheit im Laufe der Grundschulzeit zwar zu, jedoch gibt auch bei den Zehnjährigen fast niemand an, dass diese *immer* über eine altersentsprechende Genussicherheit verfügen; die meisten Lehrkräfte schätzen, dass diese nur *gelegentlich* oder *mehrfach* vorherrscht. Um die Genusfähigkeiten einzuschätzen, wird der Prozentrang 16 der jeweiligen Alterskohorten aus der ESGRAF 4-8 als Maß für eine altersentsprechende Genussicherheit angelegt. Da es für Zehnjährige keine Normdaten gibt, werden deren Genusleistungen mit denen der ältesten Kohorte der

ESGRAF 4-8, der Achtjährigen, gegenübergestellt (Motsch & Rietz, 2019). Demnach dürfen diese Ergebnisse lediglich als orientierender Vergleich interpretiert werden. Die Einschätzungen der Lehrkräfte, dass sich generell Schwierigkeiten bei Schülern im Förderschwerpunkt Sprache im Genuserwerb zeigen, stimmen mit bisherigen Untersuchungen überein (Clahsen, 1988; Hansen, 1996; Stumper et al., 2018). Da es insgesamt kaum Studien zu den Genusfähigkeiten von älteren Schülern mit Förderschwerpunkt Sprache gibt, liefert diese Fragebogenerhebung in dieser Hinsicht neue Hinweise und verdeutlicht Forschungsdesiderate.

Mit steigendem Alter der Schüler erhöht sich auch die Unsicherheit der Lehrkräfte, die Genuskompetenzen einzuschätzen. Jede fünfte Lehrkraft gibt an, die Zehnjährigen nicht beurteilen zu können. Dies könnte ebenfalls an den fehlenden Normdaten und somit an mangelnden testdiagnostischen Möglichkeiten für ältere Kinder liegen. Die Möglichkeit, den Prozentrang 16 der ältesten Normgruppe als Kriterium für die Zehnjährigen anzusetzen, wird gegebenenfalls von den Lehrkräften übersehen oder – berechtigterweise – als unzureichend empfunden. Zudem hat circa ein Drittel der Befragten noch nicht in der vierten Klasse unterrichtet. Außerdem könnten am Ende der Primarstufe andere (schrift-)sprachliche Ziele im Fokus stehen, weil ihnen die Lehrkräfte eine größere Relevanz für den schulischen Bildungserfolg zusprechen. Dabei sollte jedoch hinterfragt werden, ob sich Schwierigkeiten im Genuserwerb nicht auch negativ auf das Erreichen dieser Ziele, wie beispielsweise auf das Verfassen von Aufsätzen, auswirken könnten.

Besonders häufig beobachten die befragten Lehrkräfte Schwierigkeiten in der Genusmarkierung in Zusammenhang mit einem mehrsprachigen Erwerb. Dies deckt sich mit bisherigen Erkenntnissen, nach denen Genus als bekannter Stolperstein des deutschen Zweitspracherwerbs gilt (Ruberg, 2013; Ruberg, 2015; Ronniger et al., 2018). Zudem sehen die Lehrkräfte ein vermehrtes Auftreten von Genusunsicherheiten in Zusammenhang mit weiteren Auffälligkeiten im Bereich der Grammatik sowie des Wortschatzes. Es fehlen allerdings noch aussagekräftige Untersuchungen, die mögliche Zusammenhänge zu anderen sprachlichen Auffälligkeiten evaluieren. Generell muss betont werden, dass die vorliegende Fragebogenerhebung in Bezug auf die Genusfähigkeiten der Schüler in ihrer Aussagekraft eingeschränkt ist. Die erhobenen Daten beruhen nicht auf flächendeckenden Messungen mit standardisierten Testinstrumenten, sondern spiegeln die Einschätzung der Lehrkräfte hinsichtlich eines durch den Fragebogen vorgegebenen Maßes für den Soll-Zustand der Genusfähigkeiten wider. Zudem schätzen die Lehrkräfte die Leistungen in Bezug auf die Altersgruppen ihrer gesamten Schülerschaft ein. Es ist jedoch davon auszugehen, dass die Leistungen individueller Schüler heterogener sind.

Den Einschätzungen der Lehrkräfte zufolge entsprechen die Genusfähigkeiten der Schüler im Förderschwerpunkt Sprache aller Altersgruppen nicht ihrem altersgemäßen Soll-Zustand. Somit wird ein genereller Bedarf für die Genusförderung dieser Schüler als vorhanden betrachtet.

4.3 Spannungsverhältnis Ist- & Soll-Zustand der Genusförderung von Schülern im Förderschwerpunkt Sprache

Der Großteil der Lehrkräfte führt Genusförderungen durch, was die Relevanz in der sonderpädagogischen Arbeit betont. Die meisten Lehrkräfte, die keine Genusförderung durchführen, begründen dies damit, dass sie anderen Förderzielen den Vorrang geben. Jedoch circa ein Drittel gibt als Grund an, entweder kein Konzept zu kennen oder keines als geeignet zu empfinden. Dabei sieht nur ein marginaler Anteil der Befragten (3,45 %) keine Relevanz für das Thema. Durch diese Problematik werden deutliche Schwächen in der vorhandenen Genusförderung ersichtlich.

Die Lehrkräfte, die bereits eine Genusförderung durchgeführt haben, bevorzugen kein bestimmtes Setting, sondern setzen die Förderung zu ungefähr gleichen Teilen im regulären Deutschunterricht, im additiven Förderunterricht oder in der Einzelförderung um. Aufgrund der Mehrfachnennungen ist davon auszugehen, dass sich die Lehrkräfte in ihrer Förderung einer Methodenvielfalt bedienen. Das unterschiedliche Ausmaß der Verwendung der Methoden scheint mit dem Auftreten in den verschiedenen Förderprogrammen einherzugehen (vgl. Kap. 1, Tab. 1), beispielsweise werden visuelle Hilfen als Methode in allen Therapieansätzen beschrieben (Kruse, 2010; Schmidt & Kauschke, 2016; Motsch, 2017; Riehemann, 2021) und am meisten von den Lehrkräften verwendet. Bei der Vermittlung von Genusmustern und Gesten ist dies eher selten der Fall, beides wird in Didaktiken von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) gelegentlich integriert und ist daher vermutlich nicht allen Lehrkräften vertraut (Amlinger et al., 2012; Schmidt & Kauschke, 2016; Motsch, 2017; Binanzer & Wecker, 2018; Riehemann, 2021). Das Auftreten der Methoden in der Literatur ist nicht gleichzusetzen mit ihrer Wirksamkeit, dadurch könnte aber der Eindruck vermittelt werden, dass diese wirksame Fördermethoden sind. Empirische Eviden-

zen für die unterschiedlichen Methoden in der Genusförderung gibt es allerdings bislang noch nicht.

Die Methode rezeptive Übungen wurde im Fragebogen durch das Beispiel der Zuordnungsaufgaben erläutert. Allerdings ist fragwürdig, ob Zuordnungsaufgaben tatsächlich rein rezeptive Übungen sind, da der Schüler zwar in der Regel nicht die Artikel aussprechen muss, aber zumindest aktiv eine Zuordnung, zum Beispiel durch Zeigen vornehmen muss. Dies kann gegebenenfalls zu Missverständnissen bei der Beantwortung der Frage geführt haben.

Die Frage, ob sich die Lehrkräfte bei ihrer Genusförderung auf ein bestimmtes Konzept berufen, wird von weniger als der Hälfte bejaht. Dabei werden mehrere unterschiedliche Therapieansätze benannt, unter anderem DemeK, das jedoch nicht die Besonderheiten der Schüler im Förderschwerpunkt Sprache in den Blick nimmt (Amlinger et al., 2012). Zudem wird teilweise anstelle von Therapiekonzepten die Orientierung an Lehrwerken oder schulinternen Materialien genannt. Die meisten Lehrkräfte, die sich auf kein Konzept beziehen, begründen dies damit, dass ihnen kein geeignetes Konzept bekannt sei. Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass die aktuelle Genusförderung je nach Lehrkraft sehr unterschiedlich durchgeführt wird und dass selbst Konzepte, die bekannt sind, teilweise nicht genutzt werden, weil sie nicht als erfolgversprechend angesehen werden.

In Bezug auf den Erfolg ihrer eigenen Förderung geben die meisten Lehrkräfte an, dass selbst Übungsaufgaben nur etwas oder ziemlich erfolgreich gelernt werden. Noch schlechter werden die Transferaufgaben beurteilt, nach mehr als Dreiviertel der Befragten kommt es zu keinem, kaum oder nur etwas Erfolg. Dabei sollte insbesondere bei einer Genusförderung das Ziel darin bestehen, dass ein Transfer auf ungeübtes Wortmaterial stattfindet, da es in der begrenzten Förderzeit nicht möglich ist, alle genusunsicheren Wörter zu üben (Motsch, 2017). Der geringe Fördererfolg scheint nicht an der fehlenden Motivation der Schüler zu liegen, da mehr als die Hälfte der Lehrkräfte angibt, dass diese ziemlich, sehr oder sogar außerordentlich motiviert seien. Auch bei diesen Ergebnissen ist zu beachten, dass sie nicht auf präzisen empirischen Erhebungen der Lehrkräfte beruhen, sondern auf deren Einschätzungen. Dennoch verfügen die Lehrkräfte naturgemäß über die meiste Erfahrung mit ihrer eigenen Förderung, sodass die Ergebnisse wertvolle Einblicke in die aktuelle Genusförderung bieten können. Zusammengefasst zeigen die Untersuchungen zum Ist-Zustand der Genusförderung, dass diese zwar generell als relevant angesehen wird, Schüler jedoch teilweise nicht gefördert werden, weil die Lehrkräfte nicht wissen, wie sie die Förderung umsetzen können. Findet Genusförderung statt, wird diese individuell unterschiedlich gestaltet, sowohl in Hinblick auf die verwendeten Methoden, als auch auf den Einsatz von Förderkonzepten. Es mag sein, dass sich Lehrkräfte gezielt dafür entscheiden, eine größere methodische Vielfalt zu nutzen, um z. B. die Förderung möglichst individualisiert für die Schüler zu gestalten. Ebenso ist es möglich, dass diese Ergebnisse Unsicherheiten auf Seiten der Lehrkräfte widerspiegeln, was die optimale Förderung angeht, da solche Schwierigkeiten in der pädagogisch-therapeutischen Entscheidungsfindung häufig mit einer unzureichenden Evidenzlage einhergehen (Beushausen, 2014). Zudem führen die Förderbemühungen der Lehrkräfte nur zu geringen Erfolgen in Bezug auf Übungs- und Transferaufgaben.

Insgesamt wird offensichtlich, dass die aktuelle Genusförderung nicht ihrem Soll-Zustand entspricht. Dies spricht für einen Bedarf, wirksame Förderkonzepte zur korrekten Genusmarkierung für Schüler im Förderschwerpunkt Sprache zu entwickeln und zu evaluieren.

4.4 Empfehlungen zum Soll-Zustand der Genusförderung

Die Empfehlungen der Lehrkräfte sollen als Unterstützung dienen, um erste Hinweise für den Soll-Zustand der Genusförderung von Schülern im Förderschwerpunkt Sprache abzuleiten. Im Hinblick auf die empfohlenen Methoden decken sich die Ergebnisse teils mit den Methoden, die von den Lehrkräften verwendet werden, z. B. werden visuelle Hilfen von den meisten Befragten genutzt und empfohlen. Andererseits werden unter anderem Gesten verhältnismäßig selten verwendet, aber oft für die Genusförderung angeraten. Dies könnte bedeuten, dass viele Lehrkräfte diese Methoden gerne verwenden würden, aber dass ihnen konkrete Umsetzungsmöglichkeiten im Rahmen einer Genusförderung fehlen. Die Methode, dass Schüler durch lautes Vorsprechen ausprobieren sollen, welcher Artikel am besten passt, wird für den Soll-Zustand einer Genusförderung am wenigsten ausgewählt, obwohl sie relativ häufig verwendet wird. Es könnte sein, dass die Lehrkräfte die Methode zunächst aus Lehrwerken übernommen haben, aber feststellen mussten, dass sie nicht besonders wirksam ist (Klett, 2017). Insofern sollte ihre Verwendung kritisch betrachtet werden, zumal die Methode auch in keinem der einleitend beschriebenen

Therapieansätzen, die für spracherwerbsgestörte Kinder entwickelt wurden, eingesetzt wird. Die Schwierigkeit könnte darin liegen, dass das Ausprobieren durch Vorsprechen lediglich zum Raten führt und womöglich hilfreichere Strategien von den Schülern gar nicht erst genutzt werden. Diese Ergebnisse und die zuvor beschriebenen freien Ergänzungen der Lehrkräfte können wichtige Ausgangspunkte für den Einsatz von Methoden bei der Weiterentwicklung von Förderkonzepten liefern. Da die Wirksamkeit der einzelnen Methoden bislang nicht ausreichend empirisch evaluiert ist, sind die Empfehlungen aus der schulischen Praxis umso wertvoller.

Die Befragung zum optimalen Zeitpunkt der Förderung zeigt ein eindeutiges Votum für die Schuleingangsphase, insbesondere für die zweite Klasse. Dies erscheint insofern sinnvoll, da die Genus- der Kasusförderung oft vorgelagert wird (Kruse, 2010). Beim Setting empfehlen die meisten Lehrkräfte entweder den additiven Förderunterricht oder den regulären Deutschunterricht; nur wenige Lehrkräfte präferieren die Einzelförderung. Dies mag daran liegen, dass Lehrkräfte fürchten, zum Beispiel aufgrund von Personalmangel an Schulen, die Einzelförderung nicht sicher gewährleisten zu können (Subellok, Lüke & Ritterfeld, 2013). Auch in den frei formulierten Hinweisen zeigt sich der Wunsch nach einem praktikablen Genusförderkonzept, in dem spezifisch auf die Bedürfnisse der Schüler eingegangen werden kann. Konkrete Vorschläge der Lehrkräfte, wie beispielsweise das Strategielernen, könnten gegebenenfalls als Anregungen bei der Entwicklung von Genusförderkonzepten dienen.

Insgesamt bieten die Empfehlungen der Lehrkräfte aufgrund ihrer Erfahrungswerte eine wichtige Basis für die Entwicklung von Förderkonzepten zur korrekten Genusmarkierung für Schüler im Förderschwerpunkt Sprache.

4.5 Zusammenfassung & Beantwortung der Fragestellung

Das Genus spielt eine wichtige Rolle für die deutsche (Schrift-)Sprache und somit auch für Schüler im Förderschwerpunkt Sprache, um schulische Anforderungen zu meistern. Die Ergebnisse der vorliegenden Bedarfsanalyse machen verschiedene Schlussfolgerungen deutlich. Zum einen sprechen die Einschätzungen der Lehrkräfte dafür, dass die Genusfähigkeiten der Schüler im Förderschwerpunkt Sprache über die gesamte Zeit der Primarstufe hinweg gravierend unter dem altersgemäßen Soll-Zustand liegen. Die Erhebung des Ist-Zustands der Genusförderung zeigt, dass dieser von den Lehrkräften als relevanter Gegenstand ihrer Arbeit angesehen wird. Jedoch werden auf Seiten der Lehrkräfte Unsicherheiten erkennbar, was die Form der Förderung angeht. Dies scheint mit der unzureichenden Evidenzlage der vorhandenen Genusförderkonzepte zusammenzuhängen. Zudem führen die von den Lehrkräften praktizierten Förderungen nur zu geringen Erfolgen. Demnach liegt ein unausgewogenes Spannungsverhältnis zwischen dem Ist- und dem Soll-Zustand der Genusförderung vor und somit ein deutlicher Bedarf für die Entwicklung wirksamer Förderkonzepte.

4.6 Ausblick

Die Fragebogenerhebung bietet bereits wichtige Einschätzungen in Bezug auf die Genusfähigkeiten der Schüler im Förderschwerpunkt Sprache. Dennoch ersetzt dies nicht die validen Messergebnisse standardisierter Diagnostikverfahren. Insofern wurde deutlich, dass es einer umfassenderen Grundlagenforschung mit derartigen Verfahren bedarf, insbesondere in Bezug auf die älteren Schülergruppen, für die bislang kaum Evidenzen vorliegen. Für diesen Zweck und für die sprachdiagnostische Erfassung in der schulischen Praxis werden standardisierte Testverfahren benötigt, die auch bei älteren Schülern einen Vergleich mit ihrer jeweiligen Altersnorm ermöglichen. Dass sich vermehrt Auffälligkeiten in der Genusmarkierung bei mehrsprachigen Kindern sowie im Zusammenhang mit grammatischen und semantisch-lexikalischen Einschränkungen zeigen, deutet nicht nur auf ein Forschungsdesiderat hinsichtlich dieser Zusammenhänge hin, sondern betont auch die besondere Relevanz der diagnostischen Überprüfung und Förderung dieser Schülergruppen in der schulischen Praxis.

Die gewonnenen Erkenntnisse in Bezug auf die Genusförderung von Schülern im Förderschwerpunkt Sprache können für die (Weiter-)Entwicklung von Fördermaßnahmen genutzt werden. Hier besteht offensichtlich der Bedarf, Interventionsmaßnahmen zu entwickeln, die neben unmittelbaren Übungseffekten auch Transfereffekte auf ungeübtes Wortmaterial anstoßen können. Die Ergebnisse der vorliegenden Bedarfsanalyse flossen bereits in die Entwicklung des Therapiekonzepts StrateGe ein (Riehemann, 2021). Zusätzlich wird deutlich, dass Genusförderkonzepte auf ihre Wirksamkeit hin evaluiert werden sollten, um Lehrkräfte evidenzbasiert in ihrer Entscheidungsfähigkeit und ihrem schulischen Handeln zu stärken. Letztlich soll dies dazu die-

nen, Schüler im Förderschwerpunkt Sprache in ihrem Genuserwerb zu unterstützen, damit sie den sprachlichen Anforderungen in der Schule gerecht werden können und Bildungsziele chancengleich erreichen können. Trotz gewisser Einschränkungen in ihrer Aussagekraft zeigt die vorliegende Untersuchung, dass die Methodik der Bedarfsanalyse generell dazu beitragen kann, die wertvollen Erfahrungen aus der schulischen Praxis für die Erforschung einzelner Störungsbilder und ihrer Förderung zu nutzen.

Danksagung

Unser besonderer Dank gilt allen sonderpädagogischen Lehrkräften, die an dieser Umfrage teilgenommen haben oder uns bei der Erprobung geholfen haben. Außerdem möchten wir uns herzlich bei dem Berufsverband der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs) und dem Verband Sonderpädagogik e. V. (vds) für die Bekanntmachung der Fragebogenerhebung bedanken; sowie Frau Hillenbrand und Frau Brandt, die im Rahmen ihrer Studienabschlussarbeiten dieses Forschungsprojekt unterstützt haben.

Literatur

- Amlinger, I., Jaitner, T., Lüth, M., Michaelis, R., Strutz, & J., Verbücheln, B. (2012). *DemeK – Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen*. [PDF]. Abgerufen von https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Schule_und_Zuwanderung/Bezirksregierung_Koeln_Deutschlernen_in_mehrsprachigen_Klassen_DemeK.pdf [08.02.2021]
- Beushausen, U. (2014). Chancen und Risiken einer evidenzbasierten Sprachtherapie. *Logos*, 22 (2), 96-104. doi: 10.7345/prolog-1402100
- Bewer, F. (2004). Der Erwerb des Artikels als Genus-Anzeiger im deutschen Erstspracherwerb. In N. Gagarina, & D. Bittner (Hrsg.), *Studies on the Development of Grammar in German, Russian and Bulgarian. ZAS Papers in Linguistics* 33, 87-140.
- Binanzer, A., & Wecker, V. (2018). Lernergrammatik und Grammatikunterricht - Überlegungen zu natürlichen Erwerbssequenzen und didaktischer Progression. In M. Langlotz (Hrsg.), *Grammatikdidaktik: theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität* (S. 61-85). Baltmannsweiler: Schneider.
- Carle, E. (2015). *Die kleine Raupe Nimmersatt* (V. Christen, Übers.) (1. Aufl.). *Die Welt von Eric Carle*. Hildesheim: Gertenberg.
- Cholewa, J., Neitzel, I., Bürsgens, A., & Günther, T. (2019). Online-Processing of grammatical gender in noun-phrase decoding: An eye-tracking study with monolingual German 3rd and 4th graders. *Frontiers in Psychology*, 10, 2586. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02586>
- Clahsen, H. (1988). *Normale und gestörte Kindersprache*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Cook, B. G., Buysse, V., Klingner, J. K., Landrum, T. J., McWilliam, R. A., Tankersley, M., Test, D. W. (2015). CEC's standards for classifying the evidence base of practices in special education. *Remedial and Special Education*, 36, 220-234. doi:10.1177/0741932514557271
- Corbett, G.G. (1991). *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press. doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139166119>
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Doppelbauer, L., Dralle, J., Purat, P., Webersinke, D., Schwytay, J., & Stadie, N. (2013). Evaluation einer sprachtherapeutischen Intervention zum Erwerb des Genus (Kruse, 2010) bei einem Kind mit SES. In T. Fritzsche, C. B. Meyr, A. Adelt, & J. Roß (Hrsg.), *Labyrinth Grammatik: Therapie von syntaktischen Störungen bei Kindern und Erwachsenen* (S. 203-206). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Eisenberg, P. (1989). *Grundriß der deutschen Grammatik* (2., überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Metzler.
- Farber, K. (2020). *Strategieorientierte Genustherapie (StrateGe) bei SuS mit Unterstützungsbedarf im Bereich Sprache – Evaluation anhand einer multiplen Einzelfallstudie* (Bachelorarbeit, Universität zu Köln).
- Fischer, R.-J. (2005). *Genuszuordnung: Theorie und Praxis am Beispiel des Deutschen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Friederici, A.M., & Jacobsen, T. (1999). Processing grammatical gender during language comprehension. *Journal of Psycholinguistic Research*, 28 (5), 467-484. doi: <https://doi.org/10.1023/A:1023264209610>
- Glück, H., & Rödel, M. (Hrsg.) (2016). *Metzler Lexikon Sprache* (5. Aufl.). Stuttgart: Metzler.
- Graham, J. W. (2012). *Missing Data: Analysis and Design*. New York: Springer.
- Gumpert, M. & Güntheroth, M. (2017). *GreTa: Grammatische Fähigkeiten einordnen – Therapieziele ableiten*. Schaffhausen: Schubi Lernmedien.
- Hansen, D. (1996). *Spracherwerb und Dysgrammatismus: Grundlagen, Diagnostik und Therapie*. München: Ernst Reinhardt.
- Hopp, H. (2013). Grammatical gender in adult L2 acquisition: Relations between lexical and syntactic variability. *Second Language Research*, 29 (1), 33-56. doi: <https://doi.org/10.1177/0267658312461803>
- Hopp, H. & Lemmerth, N. (2016). Lexical and syntactic congruency in L2 predictive gender processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 40 (1), 171-199. doi: <https://doi.org/10.1017/S0272263116000437>
- Jeuk, S. (2008). „Der Katze sieht den Vogel“. Aspekte des Genuserwerbs im Grundschulalter. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen* (S. 135-150). Freiburg: Fillibach.
- Jungmann, O., & Kalmes, Z. (2019). *Vergleichende Evaluation von Genusförderungen bei Kindern mit dem Förderschwerpunkt Sprache* (Masterarbeit, Universität zu Köln).
- Klett (2017). *Meilensteine Deutsch. Grammatik untersuchen*. Stuttgart: Klett.
- Köpcke, K. M., & Zubin, D. A. (1983). Die kognitive Organisation der Genuszuweisung zu den einsilbigen Nomen der deutschen Gegenwartssprache. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 11 (2), 166-182. doi: <https://doi.org/10.1515/zfgl.1983.11.2.166>

- Köpcke, K.-M., & Zubin, D. (1984). Sechs Prinzipien für die Genuszuweisung im Deutschen: Ein Beitrag zur natürlichen Klassifikation. *Linguistische Berichte*, 93, 26-50. Abgerufen von https://www.researchgate.net/publication/290842181_Sechs_Prinzipien_fur_die_Genuszuweisung_im_Deutschen_Ein_Beitrag_zur_naturlichen_Klassifikation [08.02.2021]
- Köpcke, K.-M., & Zubin, D. A. (2005). Nominalphrasen ohne lexikalischen Kopf – Zur Bedeutung des Genus für die Organisation des mentalen Lexikons am Beispiel der Autozeichnungen im Deutschen. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 24 (1), 93-122. doi: <https://doi.org/10.1515/zfsw.2005.24.1.93>
- Kopp, K. (2020). *Strategieorientierte Genusförderung – Evaluation in Form einer multiplen Einzelfallstudie mehrsprachiger Grundschulkinde* (Bachelorarbeit, Universität zu Köln).
- Krosnick, J. A., & Fabrigar, L. R. (1997). Designing Rating Scales for Effective Measurement in Surveys. In L. Lyberg, P. Biemer, M. Collins, E. de Leeuw, C. Dippo, N. Schwarz, & D. Trewin (Hg.), *Wiley Series in Probability and Statistics. Survey Measurement and Process Quality* (S. 141-164). New York, NY: Wiley. doi: <https://doi.org/10.1002/9781118490013.ch6>
- Krosnick, J. A., & Presser, S. (2010). Questionnaire design. In J. D. Wright, & P. V. Marsden (Eds.), *Handbook of Survey Research* (Second Edition). West Yorkshire, England: Emerald Group.
- Kruse, S. (2010). Zur Lernbarkeit der deutschen Artikel in der logopädischen Therapie. *Logos interdisziplinär*, 18 (4), 277-285.
- Kuhl, J., Gebhardt, M., Bienstein, P., Käßler, C., Quinten, S., Ritterfeld, U., Tröster, H. & Wember, F. (2017). Implementationsforschung als Voraussetzung für eine evidenzbasierte sonderpädagogische Praxis. *Sonderpädagogische Förderung*, 62 (4), 383-393.
- Kultusministerkonferenz (1998). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 26.06.1998*. Abgerufen von <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sprache.pdf> [20.04.2021]
- Menold, N., & Bogner, K. (2015). *Gestaltung von Ratingskalen in Fragebögen*. Mannheim: GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften (GESIS Survey Guidelines). doi: https://doi.org/10.15465/gesis-sg_015
- Mills, A.E. (1986). *The Acquisition of Gender. A Study of English and German*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Motsch, H.-J. (2017). *Kontextoptimierung: Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht* (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Motsch, H.-J. (2009). *ESGRAF-R: Modularisierte Diagnostik grammatischer Störungen*. München: Ernst Reinhardt.
- Motsch, H.-J., & Rietz, C. (2019). *ESGRAF 4-8. Grammatiktest für 4- bis 8-jährige Kinder* (2. aktualisierte Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Motsch, H.-J., & Riehemann, S. (2017). Grammatische Störungen. In A. Mayer, & T. Ulrich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern* (S. 151-226). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Nübling, D. (2018). Und ob das Genus mit dem Sexus. Genus verweist nicht nur auf Geschlecht, sondern auch auf die Geschlechterordnung. *Sprachreport*, 34, 44-50.
- Riehemann, S. (2021). *StrateGe – Strategien zum Genuslernen. Ein Förderkonzept für Schule und Praxis*. München: Ernst Reinhardt.
- Rohrmann, B. (1978). Empirische Studien zur Entwicklung von Antwortskalen für die sozialwissenschaftliche Forschung. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 9, 222-245.
- Ronniger, P., Rißling, J.-K., Petermann, F., & Melzer, J. (2018). Entwicklung von sprachlichen Fähigkeiten und Basiskompetenzen des Spracherwerbs bei mehrsprachig im Vergleich zu einsprachig aufwachsenden Vorschulkindern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22 (1), 203-224. doi: <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0837-8>
- Ruberg, T. (2015). Diagnostische Aspekte des Genuserwerbs ein- und mehrsprachiger Kinder. *Forschung Sprache*, 3 (2), 22-40. doi: <https://doi.org/10.2443/skv-s-2015-57020150202>
- Ruberg, T. (2013). Problemereiche im kindlichen Zweitspracherwerb. *Sprache · Stimme · Gehör*, 37 (4), 181-185. doi: <https://doi.org/10.1055/s-0033-1358698>
- Schier, C. (2017). *Konzeption und Evaluation einer Genusförderung mehrsprachiger Kinder mit dem Förderschwerpunkt Sprache – Ein methodenintegriertes Förderkonzept mit ausgewählten Methoden aus dem Fachbereich Deutsch als Zweitsprache* (Masterarbeit, Universität zu Köln).
- Schlutz, E. (2006). *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Schmidt, H., & Kauschke, C. (2016). Genustherapie bei bilingualen Kindern mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung. *Logos*, 24 (2), 94-104.
- Siegmüller, J., & Kauschke, C. (2006). *Patholinguistische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen* (1. Aufl.). München: Urban & Fischer.
- Steiner, E., & Benesch, M. (2018). *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung* (5. Aufl.). Stuttgart: utb.
- Stumper, B., Mödden, H., & Tollmann, P. (2018). *The mastering of grammatical gender in German-speaking children with specific language impairment (SLI)*. Abgerufen von: https://www.researchgate.net/publication/346659132_The_mastering_of_grammatical_gender_in_German-speaking_children_with_specific_language_impairment_SLI [17.02.2021]
- Subellok, K., Lüke, T., & Ritterfeld, U. (2013). Förderbedingungen von Schülerinnen im Förderschwerpunkt Sprache: Vergleichende Befragung von Schulleitungen und Lehrkräften an Förderschulen und allgemeinen Grundschulen in NRW. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64, 144-154. doi: <https://doi.org/10.17877/DE290R-13424>
- Szagan, G., Stumper, B., Sondag, N., & Franik, M. (2007). The acquisition of gender marking by young German-speaking children: Evidence for learning guided by phonological regularities. *Journal of Child Language*, 34, 445-471. doi: <https://doi.org/10.1017/S0305000906007951>
- Turgay, K. (2010). Einige Aspekte zum Erwerb des Genus durch Kinder mit türkischer und italienischer Erstsprache. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 53, 1-29. doi: <https://doi.org/10.1515/zfal.2010.007>
- Ulrich, T. (2017). *Grammatikerwerb und grammatische Störungen im Kindesalter. Ergebnisse des Forschungsprojekts GED 4-9 und ihre Implikationen für sprachdiagnostische und -therapeutische Methoden*. Habilitationsschrift, Universität zu Köln. Abgerufen von <https://kups.ub.uni-koeln.de/9011/> [08.02.2021]
- Ulrich, T., Penke, M., Berg, M., Lüdtke, U. M., & Motsch, H. J. (2016). Dativerwerb – Forschungsergebnisse und therapeutische Konsequenzen. *Logos*, 24 (3), 176-190. Abgerufen von [https://www.hf.uni-koeln.de/data/sp/File/ULrich%20et%20al.%20\(2016\).%20Dativerwerb%20-%20Forschungsergebnisse%20und%20therapeutische%20Konsequenzen.pdf](https://www.hf.uni-koeln.de/data/sp/File/ULrich%20et%20al.%20(2016).%20Dativerwerb%20-%20Forschungsergebnisse%20und%20therapeutische%20Konsequenzen.pdf) [08.02.2021]

- Von Uslar, M. (2013). „Fack ju Göhte“: „Geisterkrankler!“. Die Teenagerkomödie „Fack ju Göhte“ ist der erfolgreichste deutsche Film des Jahres. Eine Sprachkritik. *Zeit Online*. Abgerufen von <https://www.zeit.de/2013/50/teenagerkomodie-fack-ju-goehte-sprachkritik/komplettansicht> [17.02.2021]
- Wegener, H. (1995). *Die Nominalflexion des Deutschen – verstanden als Lerngegenstand*. Tübingen: Niemeyer.
- Wergen, L. (2018). *Strategieorientierte Genustherapie – Konzeption und Erprobung einer Förderung der Genuszuweisung bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache in einer Förderschule Sprache* (Masterarbeit, Universität zu Köln).
- Wirtz, M. (2004). Über das Problem fehlender Werte: Wie der Einfluss fehlender Informationen auf Analyseergebnisse entdeckt und reduziert werden kann. *Die Rehabilitation*, 43, 109-115.

Zu den Autorinnen

Maria Lenzen studierte Lehr- und Forschungslogopädie (M. Sc.) an der RWTH Aachen. Seit 2016 ist sie als Lehrkraft am Lehrstuhl für Sprachbehindertenpädagogik in schulischen und außerschulischen Bereichen an der Universität zu Köln tätig. Sie promoviert in dem Projekt Strategieorientierte Genustherapie im Schulalter (StrateGe).

PD Dr. Tanja Ulrich ist als Vertretungsprofessorin am Lehrstuhl für Sprachbehindertenpädagogik in schulischen und außerschulischen Bereichen der Universität zu Köln tätig. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich des gestörten und ungestörten Spracherwerbs sowie der Entwicklung evidenzbasierter Interventionsmethoden für therapeutische und schulische Kontexte.

Dr. Stephanie Riehemann lehrt und forscht als Studienrätin im Hochschuldienst der Universität zu Köln am Lehrstuhl für Sprachbehindertenpädagogik in schulischen und außerschulischen Bereichen. Einen aktuellen Arbeitsschwerpunkt stellt die Entwicklung, Erprobung und Evaluation der strategieorientierten Genusförderung im Schulalter (StrateGe) dar.

Korrespondenzadresse

Lehrstuhl für Sprachbehindertenpädagogik in schulischen und außerschulischen Bereichen
Universität zu Köln
maria.lenzen@uni-koeln.de